

Życie we własnych rękach. Fenomen edukacji domowej w ujęciu antropologicznym

Edukacja domowa jest odmianą tzw. edukacji alternatywnej, która zdaniem Marka Budajczaka polega na tym, że „rodzice lub prawni opiekunowie dziecka dobrowolnie przyjmują odpowiedzialność za zapewnienie mu adekwatnych warunków do uczenia się, i kształcą je najczęściej samodzielnie, bez korzystania z oświatowej oferty szkół, zarówno publicznych, jak i niepublicznych”¹. W Polsce jej praktykowanie jest legalne od 1991 r.², a liczba rodzin uczących dzieci w domu rośnie. Zgodnie z danymi Ministerstwa Edukacji Narodowej z grudnia 2016 r. liczba dzieci objętych edukacją domową wynosiła 11 tys.³ Dla porównania w grudniu 2015 r. MEN donosiło o 6 tys. – co daje prawie dwukrotny przyrost w skali roku⁴. Edukacja domowa zwykle nie przypomina swojej organizacją nauki szkolnej. Sposoby zdobywania wiedzy

¹ M. Budajczak, *Edukacja domowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Supplement*, red. T. Pilch, Warszawa 2010, s. 107. Warto zaznaczyć, że autor ten bywa nazywany pionierem edukacji domowej w Polsce, zajmuje się nią naukowo i sam jest edukatorem domowym.

² Zob. Konstytucja RP, art. 70, ust. 1: „Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa” oraz art. 70, ust. 3: „Rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne. Obywatele i instytucje mają prawo zakładania szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych oraz zakładów wychowawczych”, online: www.e-konstytucja.pl (data dostępu: 24.01.2018); oraz: „Dyrektor (...) może zezwolić na spełnianie przez dziecko odpowiednio obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą oraz określa jego warunki”, www.prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=W-DU19910950425 (data dostępu: 24.01.2018).

³ <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/realizacja-obowiazku-szkolnego-pozaszkola-tzw-edukacja-domowa.html> (data dostępu: 29.01.2018). Na stronie internetowej <http://edukacjadomowa.pl/kondycja-edukacji-domowej-w-polsce> (data dostępu: 29.01.2018) znaleźć można informację, że w 2017 r. w domu uczyło się 14 tys. dzieci, jednakże autorzy informacji nie wskazują na żadne źródła ją potwierdzające.

⁴ <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/zmiana-zasad-finansowania-edukacji-domowej.html> (data dostępu: 1.03.2018).

są dowolne i mogą się znacząco różnić pomiędzy rodzinami. Od pewnego wieku dzieci często uczą się samodzielnie, korzystając z dostępnych pomocy (podręczniki, Internet). Badania wykazują, że dzieci uczone w domu uzyskują wyższe wyniki na testach kompetencyjnych od nauczanych w szkole⁵.

Mimo rosnącego zainteresowania edukacja domowa jest w Polsce wciąż stosunkowo mało popularna, co przekłada się na ograniczoną ilość dotyczących jej opracowań naukowych. Dotychczasowy stan wiedzy na temat edukacji domowej wpisuje się głównie w dyskurs pedagogiczny podkreślający jej historyczne pochodzenie⁶, akcentujący jej skuteczność jako metody nauki oraz mierzący się ze związanymi z nią mitami, takimi jak brak socjalizacji u dzieci czy niekompetencje wychowawcze rodziców⁷. W niniejszym artykule natomiast pragnę ująć problem z perspektywy antropologicznej – nie jako działanie pedagogiczne, lecz jako fenomen społeczno-kulturowy, który determinuje relacje rodzinne, codzienne działania i motywacje jednostek oraz sposoby konceptualizowania rzeczywistości.

Antropologia kulturowa od początku swego istnienia wykazywała zainteresowanie edukacją rozumianą szeroko – jako formalne bądź nieformalne procesy socjalizacji, kulturowej transmisji, uczenia się kompetencji społecznych przez jednostki⁸. Od lat 50. XX w. rozwijana jest w antropologii, głów-

⁵ Zob. B.D. Ray, *Worldwide guide to homeschooling*, Nashville 2005.

⁶ Zob. B.D. Ray, *Historia, rozwój i filozofia edukacji domowej*, [w:] *Szkola domowa. Między wolnością a obowiązkiem*, red. J. Piskorski, Warszawa 2011, s. 20; M. Budajczak, *Edukacja domowa*, Gdańsk 2004, s. 99; *Ibidem*, s. 18; M. Nawrot-Borowska, *Dom czy szkoła? Wady i zalety nauczania domowego i szkolnego na ziemiach polskich w II połowie XIX i na początku XX wieku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2013, nr 4(30), s. 31–32; J. Piskorski, *Przymus szkolny czy prawo do edukacji?*, [w:] *Szkola domowa...*, s. 53:

⁷ Zob. M. Budajczak, *Edukacja domowa jako zadanie wychowawcze*, [w:] *Szkola domowa...*; *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, red. M. i P. Zakrzewscy, Warszawa, 2009.

⁸ Zob. M. Mead, *Dojrzwianie na Samoa*, tł. E. Życieńska, Warszawa 1986; a także studia Raymonda Firtha nad ludem Tikopia, w których zwraca uwagę na praktyki nauczania dzieci kulturowych koncepcji i zachowań: R. Firth, *We, the Tikopia. A Sociological Study of Kinship in Primitive Polynesia*, London 1936; oraz studia Meyera Fortesa nad kulturą Tale z Ghany, w których charakteryzuje on proces uczenia się tego ludu jako postępujące rozróżnianie wzorów zachowań: M. Fortes, *Social and Psychological Aspects of Education in Taleland*, „Africa” 1938, vol. XI, No. 4 (supplement); Maurice Godelier w swojej pracy wyszczególnił rolę, jaką odegrały misjonarskie szkoły w procesie kulturowej transformacji ludu Baruya z Nowej Gwinei, zob. M. Godelier, *The Making of Great Men. Male domination and Power among the New Guinea Bar-*

nie z inspiracji George'a i Louise Spindlerów, subdyscyplina koncentrująca się na badaniach edukacji systemowej – antropologia edukacji⁹. Szczególny wkład do tej subdyscypliny wniosły w latach 60. i 70. XX w. prace francuskiego socjologa Pierre'a Bourdieu¹⁰.

Spośród niewielu dostępnych studiów z zakresu nauk społecznych na temat edukacji domowej¹¹ na uwagę zasługuje praca socjolożki Jennifer Lois,

uya, Cambridge 1986. Zob. również: J. Khatib-Chahidi, *Sexual Prohibitions, Shared Space and Fictive Marriages in Shi'ite Iran*, [w:] *Woman and Space, Grand Rules and Social Maps*, red. S. Ardener, London 1981; F.N. Akinnaso, *Schooling, Language, and Knowledge in Literate and Nonliterate Societies*, [w:] *Cultures of Scholarship*, red. S.C. Humphreys, A. Arbor, Michigan 1998, s. 339–340.

⁹ W jej ramach antropolodzy prowadzą badania w szkołach, często będąc zaangażowanymi w dążenie do przeprowadzenia realnych zmian w systemach nauczania, zob. *Interpretive Ethnography of Education at Home and Abroad*, red. G.L. Spindler, New York 2014, s. 12; *Fifty Years of Anthropology and Education 1950–2000. A Spindler Anthology*, red. G. Spindler, London 2000, s. XI. Zob. także: *Pathways to Cultural Awareness. Cultural Therapy With Teachers and Students*, red. G., L. Spindler, Thousand Oaks 1994.

¹⁰ Kluczowa w badaniach nad edukacją jest jego koncepcja habitusu, jako systemu trwałych dyspozycji i postaw, nabywanych w drodze socjalizacji pod wpływem nacisku warunków życia społecznego i kulturowych norm otoczenia. Tak uformowany habitus wyznacza jednostce możliwe pole działań i reakcji na sytuację, choć sam w sobie nie jest przez nią uświadomiony. Proces nabywania habitusu tylko częściowo ma związek z intencjonalnym uczeniem się. W większości odbywa się on nieświadomie pod wpływem różnorodnych sytuacji i kontekstów. Bourdieu wprowadza również pojęcie kapitału kulturowego, rozumianego jako rozszerzenie właściwej dla kapitału akumulacji pracy na wszelkie struktury życia społecznego, takie jak wiedza, umiejętności, idee, kompetencje związane z kulturą czy też kultura materialna. Posiadane przez jednostki kapitały kulturowe wyznaczają ich pozycję w społeczeństwie. Pojęcia habitusu oraz kapitału kulturowego są istotne m.in. dla tzw. przemocy symbolicznej, czyli dyskretnej formy manipulacji. Oznacza ona podejmowane przez dominujące jednostki społeczeństwa działania zmierzające do transmitowania wiodących dla danej kultury jedynych słusznych treści na jednostki zdominowane, które nie są w stanie odczytać podtekstu owych działań. Podtrzymywane i wzmacniane w taki sposób podziały klasowe dokonują się głównie za pomocą języka jako nośnika kultury, za sprawą którego warstwa dominująca kreuje reprodukującą stosunki społeczne wizję rzeczywistości, która przyjmowana jest przez osoby podporządkowane jako „naturalna” i niezmienna. Zob. P. Bourdieu, J. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tł. E. Neyman, Warszawa 2006.

¹¹ Zob. np.: M. Głowacka, *Edukacja domowa a przemiany nowoczesności*, „Zoon Politykon” 2015, nr 6, s. 219–236; oraz A.M. Kucharska, *Dlaczego edukacja domowa? Aksjologiczne uzasadnienie edukacji bez szkoły*, „Wychowanie w Rodzinie” 2014, t. X (2), s. 205–224.

oparta na ośmioletnich badaniach etnograficznych¹². Kluczowe dla niej jest przesunięcie punktu koncentracji w jej przedmiocie badań z „edukacji” na „dom”: Lois traktuje edukację domową jako rodzaj modelu określającego pozycję i tożsamości jednostek w strukturze domu, oraz ich wzajemne relacje.

W niniejszym artykule również pragnę skupić się głównie na tych aspektach zagadnienia, które nie są „edukacją” rozumianą jako sposób enkultracji jednostek. Zastosowanie modelu edukacji domowej redefiniuje codzienne działania aktorów społecznych, a także wzmacnia postawę refleksyjną wobec wybranych elementów rzeczywistości społecznej, takich jak szkoła czy rodzina. Celem artykułu uczyniłem dotarcie do znaczeń, które aktorzy społeczni nadają tym działaniom, oraz ich interpretację. Na podstawie przeprowadzonych przeze mnie badań etnograficznych analizuję, w jaki sposób edukatorzy domowi biorą życie „we własne ręce” – zdejmując z państwa, będącego gwarantem edukacji, odpowiedzialność za kształcenie swoich dzieci oraz przerzucając ją na członków rodziny. Związana z nią niezależność jest silnie akcentowanym przez rodziców elementem organizacji domowego kształcenia. Stają się oni autonomicznymi podmiotami, których sprawczość objawia się w rosnącej świadomości, co do możliwości kierowania swoim losem poprzez podejmowanie dowolnych decyzji; jednocześnie dbają oni o podmiotowość swoich dzieci, kształtując u nich zdolność zarządzania sobą. W artykule wyodrębniam trzy aspekty związane z praktykowaniem edukacji domowej. Najpierw zwracam uwagę na stosunek rodzin do systemu szkolnictwa, później przyglądam się różnym działaniom podejmowanym w ramach nauczania, by na koniec przejść do sposobu, w jaki moi rozmówcy rozumieją panujące wewnątrz rodziny relacje. W analizie wyszczególnionych w ten sposób kategorii posługuję się m.in. koncepcjami urządzania i technik siebie Michela Foucaulta, pomocnymi w zrozumieniu motywacji rodziców edukacji domowej oraz szerszego sensu ich działań. Zagadnienie oporu rozpatruję z perspektywy teorii Bourdieu, korzystam także z pojęcia oporu zaproponowanego przez socjologa Marka Krajewskiego, oraz pojęcia utopii w rozumieniu Jerzego Szackiego. Kwestie związane z życiem rodzinnym rozważam

¹² J. Lois, *Home Is Where the School Is. The Logic of Homeschooling and Emotional Labor of Mothering*, New York 2013. Badaczka poddaje refleksji problem, w jaki sposób doświadczanie, przez zaangażowane w edukację domową kobiety, rozmaitych wyzwań i codziennej ciężkiej pracy jest „filtrowane” przez ich „macierzyńskie tożsamości”. Tożsamości te określają sposób, w jaki myślą one o sobie jako o matkach i o swojej „macierzyńskiej karierze”, przez którą przechodzą; zasadniczym ich elementem jest często chęć bycia najlepszą matką, jaką można być.

na podstawie kategorii wyróżnionych przez Anthony'ego Giddensa. Ufając pouczeniu Clifforda Geertza, że „w etnografii funkcją teorii jest dostarczenie słownictwa, za pomocą którego można wyrazić to, co dane działanie symboliczne ma do powiedzenia na swój temat – to jest na temat roli kultury w życiu człowieka”¹³, posługuję się przywołanymi ujęciami teoretycznymi jako językiem opisu dla zjawisk zaobserwowanych w trakcie badań.

W celu zgromadzenia danych posłużyłem się jakościową metodą badawczą w postaci ustrukturyzowanych wywiadów kwestionariuszowych, które przeprowadziłem wśród ośmiu rodzin edukacji domowej od czerwca do grudnia 2017 r. na terenie Wrocławia oraz okolic. Moimi informatorami są rodzice, którzy dobrowolnie zdecydowali się na samodzielne kształcenie i wychowywanie własnych dzieci¹⁴. Są wśród nich przedstawiciele obydwu płci w wieku od 33 do 68 lat, posiadający od jednego do pięciorga dzieci w wieku od pięciu miesięcy do 16 lat. Wszyscy mają wyższe wykształcenie oraz reprezentują klasę średnią. Śledziłem również aktywność członków grup o tematyce edukacji domowej w mediach społecznościowych. Podążając za wskazaniem Grahama Gibbsa na temat łączenia procesu zbierania danych z ich analizą¹⁵, przygotowałem kwestionariusz, nastawiając się na możliwość jego modyfikacji w trakcie zbierania materiału badawczego. Kolejne wywiady odkrywały przede mną nowe wątki, których obecność wpłynęła na kształt moich kolejnych rozmów oraz doprecyzowywanie problemów badawczych. Praktyka badawcza dostarczyła mi stosunkowo satysfakcjonujących danych oraz wskazała na istnienie złożonej problematyki zagadnienia.

Odszkolnienie

W moich rozmowach z edukatorami domowymi na temat okoliczności podjęcia omawianej formy kształcenia pojawiało się często pojęcie „odszkolnienia”¹⁶, odnoszone do procesu wyzbywania się specyficznych cech, czy też mentalności, nabytych podczas szkolnej edukacji.

¹³ C. Geertz, *Opis gęsty. W poszukiwaniu interpretatywnej teorii kultury*, [w:] *idem, Interpretacja kultur*, tł. M.M. Piechaczek, Kraków 2005, s. 43.

¹⁴ Wykluczyłem osoby, w wypadku których edukacja domowa jest następstwem niezależnych czynników, np. problemów zdrowotnych dziecka

¹⁵ G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych*, tł. M. Brzozowska-Brywczyńska, Warszawa 2011.

¹⁶ Słowo to spopularyzowane zostało przez książkę Ivana Illicha, wydaną w Polsce w 1976 r., i odnosiło się do postulowanej przez autora „descholaryzacji społeczeństw”

Moi respondenci opisują „odszkolnienie” jako zawieszenie sądów na temat edukacji związanych z własnymi doświadczeniami szkolnymi, a także jako specyficzny sposób postrzegania świata, w którym nauka jest wewnętrzną potrzebą, a nie zewnętrznym przymusem. Podjęcie decyzji o domowej edukacji wymaga zatem od rodziców w pierwszej kolejności wyzbycia się powszechnych przekonań na temat szkoły stawiających tę instytucję w centrum dyskursu pedagogicznego, wynikających z jej „władzy symbolicznej”. Bourdieu nazywa tak władzę, „której udaje się narzucić znaczenia, i to narzucić je jako uprawnione, ukrywając układy sił leżące u podstaw jej mocy, [oraz która] dorzuca do owych układów sił własną moc, to znaczy moc czysto symboliczną”¹⁷. Władza symboliczna szkoły oddziałuje na poddane jej jednostki poprzez „działania pedagogiczne”, stanowiące „obiektywnie symboliczną przemoc jako narzucenie przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej”¹⁸, zmuszając je tym samym do reprodukcji „struktury układu sił w formacji społecznej, w której dominujący system nauczania dąży do zapewnienia sobie monopolu na uprawnioną przemoc symboliczną”¹⁹. „Odszkolnienie” można rozumieć jako próbę przerwania przez jednostkę ciągłości tej reprodukcji, przez uświadomienie sobie arbitralności systemu reguł narzucanych i podtrzymywanych przez instytucję szkoły w czasie nauki; jego konsekwencją natomiast jest sprzeciw wobec symbolicznego panowania szkoły, który rodzi chęć wyzwolenia się spod jej władzy oraz poszukiwanie alternatywnego rozwiązania. „Odszkolnione” osoby, natykając się na edukację domową, akceptują ją jako model oferujący jednocześnie naukę oraz uwolnienie się od szkoły.

W dalszej części pracy analizuję trzy aspekty edukacji domowej wyróżnione przez jednego z moich respondentów:

Edukacja domowa to nie jest jedna rzecz. Czyli w zależności jak na to popatrzymy, to albo to będzie „**Sposób życia w rodzinie**”. Czyli to jest pewna formuła życia w rodzinie, my to próbujemy robić. Z innego punktu widzenia to jest „Specyficzna, bardzo efektywna **metoda dydaktyczna**, metoda edu-

(wyd. 2: I. Illich, *Odszkolnić społeczeństwo*, przeł. Ł. Mojsak, Warszawa 2010). Descholaryzacja miała doprowadzić do całkowitego zlikwidowania systemu szkolnictwa i zastąpienia go przez sieć powiązań między ludźmi, w której każdy pełniłby funkcje zarówno ucznia, jak i nauczyciela na różnych poziomach oraz w różnych dziedzinach.

¹⁷ P. Bourdieu, J. Passeron, *op. cit.*, s. 73.

¹⁸ *Ibidem*, s. 75.

¹⁹ *Ibidem*, s. 78.

kacyjna”. A trzecie dopiero to jest jakby „**Ucieczka od systemu szkolnego**” (M_05) [podkreślenia – M. L.].

Odwracając kolejność wymienionych kategorii, najpierw rozważam „ucieczkę od systemu szkolnego” jako praktykę oporu, następnie przyglądam się działaniom dydaktycznym, a na koniec rozpatruję edukację domową jako sposób życia w rodzinie.

Praktyka oporu

Zjawisko edukacji domowej związane jest z instytucjonalnym szkolnictwem relacją opozycji i w odniesieniu do niego jest powszechnie opisywane, żeby przywołać choćby zapis w ustawie („realizacja obowiązku szkolnego poza szkołą”), czy definicję Budajczaka, mówiącą o przejściu odpowiedzialności za kształcenie dzieci od państwa²⁰. W przypadku moich rozmówców decyzja o podjęciu domowego kształcenia często była powiązana z instytucją szkoły, a sami edukatorzy wyrażają na jej temat bardzo konkretne opinie.

Jednym z najczęstszych zarzutów wobec szkoły jest jej archaiczność, niedopasowanie do współczesnych realiów, a także nienaturalność środowiska, jakie stwarza dzieciom. Ta ostatnia kwestia przewija się najczęściej wśród wypowiedzi moich rozmówców, podnoszących sztuczność grupy szkolnej, jako złożonej z „30 osób w tym samym wieku”, które rozwiązują jednocześnie to samo zadanie. Rodzice edukujący domowo wskazują na niezdolność szkoły do przygotowania młodych ludzi do życia w świecie, instytucja ta zdaje się wręcz przeszkadzać pożądanemu społecznemu rozwojowi dzieci. Ponadto rodzice twierdzą często, że w 30-osobowej grupie szkolnej niemożliwe jest nadanie zajęciom ciekawej formy, a także indywidualne podejście do dzieci, łącznie z uwzględnianiem ich aktualnych emocji. Większa efektywność edukacji domowej również przemawia na niekorzyść szkoły. Dzieciom moich respondentów nauka zajmuje od dwóch do czterech godzin dziennie, podczas gdy ich rówieśnicy, po spędzeniu zazwyczaj dłuższego czasu w szkole,

²⁰ „Edukacja domowa (...) to bardzo dynamiczny w kilku krajach ruch społeczny, bazujący na niezależnych przedsięwzięciach pojedynczych rodzin, w których rodzice, powodowani troską o edukacyjny los własnych dzieci, przyjmują na siebie całkowitą odpowiedzialność za ich kształcenie, wychowywanie i uspołecznianie, przejmując tę odpowiedzialność od państwa, jako zobligowanego przez prawo międzynarodowe i krajowe gwaranta prawa do edukacji i strażnika obowiązku jej spełniania”, zob. M. Budajczak, *Edukacja domowa*, Gdańsk 2004, s. 12.

drugie tyle poświęcają w domu na odrobienie pracy domowej. Ponadto dzieci są w stanie rozporządzać samodzielnie czasem na naukę konkretnych przedmiotów, w zależności od potrzeb poświęcając np. jeden tydzień w całości na matematykę, a inny na język polski. Przeszarżalność szkolnych struktur, czy też z innych powodów wynikająca ich nieadekwatność do realiów współczesnego życia, bywa akcentowana poprzez przyrównanie systemu szkolnego do realiów XIX-wiecznej fabryki. Uczniowie w takim systemie przypominają robotników pracujących zbiorowo na wydzielonych stanowiskach, przy fabrycznej taśmie. Szkoła ma w ten sposób tworzyć ujednolicone, posłuszne społeczeństwo, którym łatwo sterować; działalność pedagogiczna, dążąca do wyrównania różnic między jednostkami oraz ich szans, wartościowana jest negatywnie, jako zaniedbująca indywidualność poszczególnych osób.

Decyzja o podjęciu domowego nauczania bywa też następstwem konkretnych sytuacji, które wydarzyły się w szkole lub miały jakikolwiek z nią związek, takich jak konflikt z nauczycielem ubliżającym swoim uczniom, problemy występujące między rówieśnikami w klasie czy też wysokie ryzyko zarażenia się chorobą. Rodzice, spotkawszy się z zagrożeniami środowiska szkolnego, postanawiają zerwać z systemem szkolnym i zapewnić dzieciom lepsze warunki dla ich nauki w domu.

Kontestacja podstaw i funkcjonowania szkoły systemowej wiedzie rodziców do podjęcia kulturowego oporu wyrażanego przez rezygnację z uczestniczenia w państwowych strukturach edukacyjnych oraz organizację własnego życia na ustanowionych samodzielnie zasadach. Kategoria oporu, jakkolwiek szeroka, wydaje mi się adekwatna do opisu fenomenu edukacji domowej, gdyż, jak przekonuje Jacek Drozda, „opór nie jest synonimem działań defensywnych w walce jednej kultury z drugą, lecz przejawianiem się dążenia do autonomii i zaspokojenia podstawowej potrzeby – dostarczenia warunków dla szczęśliwego, zgodnego z potrzebami i przekonaniami wspólnoty życia”²¹. Szczęśliwe życie oraz autonomia stanowią cele edukacji najczęściej przytaczane przez moich rozmówców, którzy, pragnąc ich dla swoich dzieci, zdecydowali się wziąć życie „we własne ręce”. Decyzja o domowym nauczaniu jest więc zawsze następstwem odmowy rodziców wobec kontynuowania przez ich dzieci społecznie normatywnej ścieżki edukacji. Edukację domową można w tym sensie ująć jako formę oporu, w rozumieniu Krajewskiego, który w ten sposób określa:

²¹ J. Drozda, *Opór kulturowy – między teorią a praktykami społecznymi*, Gdańsk 2015, s. 60.

te formy przeciwstawiania się systemowi, które (1) podejmowane są z wyboru (a nie z przyzwyczajenia, czy z braku innych możliwości), (2) prowadzą do zmiany umożliwiającej pełniejszą samorealizację i poszerzenie puli alternatyw dostępnych jednostce oraz których (3) istotą nie jest tworzenie spektakularnych komunikatów mających zwrócić uwagę na jakiś problem²².

Wszystkie te cechy doskonale podsumowują działania podejmowane w ramach edukacji domowej. Szczególnie istotny jest punkt (3), podkreślający niepolityczny (przynajmniej pozornie, o czym dalej) charakter zjawiska. Spotkanie z problemami systemu szkolnego nie pcha rodziców do wyjścia na ulicę i głośnego wyartykułowania postulatów zmian wewnątrz tego systemu, ani też podjęcia jakiegokolwiek innej formy działalności, w tym politycznej, dążącej do naprawienia jego wad. Ich akcje ukierunkowane są raczej na „stworzenie wysepek doskonałości na oceanie zła”²³, czyli coś, co Szacki określa mianem utopii zakonu²⁴, w ramach której „krytyka złego społeczeństwa staje się odmową uczestnictwa w tym społeczeństwie”²⁵.

Utopia zakonu należy, zdaniem Szackiego, do tzw. utopii heroicznych – czyli wymagających praktycznej negacji *status quo* – które wyróżnia on obok utopii eskapistycznych, niedających z kolei żadnego realnego programu działania mającego doprowadzić do urzeczywistnienia kreowanych przez nie wizji. Jej odrębność od drugiej z utopii heroicznych (utopia polityki) polega na tym, że nie tworzy ona planu postępowania w celu przekształcenia całego społeczeństwa tak, by usunąć z niego krytykowane elementy; zamiast tego „następuje wyodrębnienie się z otoczenia społecznego pewnej grupy ludzi związanych z wartościami, dla których nie ma w nim miejsca”²⁶. Taką właśnie grupę tworzą m.in. edukatorzy domowi rezygnujący z uczestnictwa w szkolnym systemie, tworzący własną społeczność (a raczej społeczności), za którą można uznać zarówno zbiór osób praktykujących edukację domową, jak i każdą pojedynczą rodzinę realizującą ten model nauki. Jedną z moich rozmówczyń wyznaje:

²² M. Krajewski, *Dyskretna niezgoda. Opór i kultura materialna*, „Kultura Współczesna” 2010, nr 2, s. 43.

²³ J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 2010, s. 135.

²⁴ „Nazywamy ją utopią zakonu, ponieważ życie klasztorne u swych początków stanowi, jak sądzę, jej przykład najbardziej znany i znamienity”, *ibidem*, s. 134.

²⁵ *Ibidem*, s. 133.

²⁶ *Ibidem*, s. 145.

na początku bardzo się gniewałam na szkołę. (...) Ale teraz świadomie wybieram, że system ten nie jest dla mnie, ja tego nie akceptuję i nie chcę, żeby moje dzieci tam chodziły. Ja nie chcę tego oceniać, to nie moja sprawa. I tak nie mam na to wpływu, mogę robić tylko to, co mogę, czyli uświadamiać rodziców, kreować przestrzeń, w której moje dzieci i inne mogą uczyć się swobodnie (K_06).

Warto zwrócić uwagę na prezentowaną chęć „uświadamiania rodziców”. Szacki wymienia bowiem dwa warianty funkcjonowania utopii zakonu. Pierwszy jest próbą zmiany świata (nieskuteczną, jak wskazuje autor) poprzez służenie za wzór, mający przyciągnąć resztę społeczeństwa i skłonić je do praktykowania tego samego modelu życia. Drugi zakłada rezygnację, „połączoną wszakże z nadzieją na zachowanie pewnych wartości, które nie dają się wprawdzie upowszechnić, ale mogą i bezwzględnie powinny być praktykowane przez wybranych”²⁷. W trakcie badań zetknąłem się z ludźmi reprezentującymi obydwie postawy. Przykładowo jeden z moich respondentów twierdzi, że edukacja domowa jest systemem dobrym bezwzględnie dla każdego: „z trudem mógłbym sobie wyobrazić, że w jakiejś rodzinie się tego nie da. Środowisko rodziny jest zdecydowanie bardziej takie sprzyjające edukacji, niż szkolne” (M_05). Inna natomiast rozmówczyni zaznacza: „myślę, że nie dla każdego [jest edukacja domowa]. Na przykładzie mojej siostrzenicy (...) – ona uwielbia naukę, po prostu dla niej taki system jest idealny” (K_06). Opinie są więc w tej kwestii rozbieżne.

Szacki wskazuje również na niepolityczność przedsięwzięć mających znamiona utopii zakonu, które mają być „abstrakcją od polityki bieżącej i od polityki w ogóle”²⁸, i tym różnić się od utopii pozostałych kategorii. Jednak kwestia polityczności jest problematyczna. Jak twierdzi Agnieszka Pasieka w antologii tekstów poświęconej oporowi, „przyjmując szeroką definicję polityki, można założyć, że opór jest zawsze, *implicite* czy *explicite*, zjawiskiem politycznym, zakłada bowiem działania kwestionujące *status quo*, dążące do zmiany statusu grup i jednostek”²⁹. W *Oporze kulturowym* Drozda zauważa, że neutralność polityczna oporu jest złudna. Przytacza on przy tym m.in. prace Jamesa Scotta, autora koncepcji oporu w życiu codziennym (*everyday resi-*

²⁷ *Ibidem*, s. 151.

²⁸ *Ibidem*, s. 142.

²⁹ A. Pasieka, *Opór; dominacja i teoria społeczna na przełomie XX i XXI wieku*, [w:] *Opór i dominacja. Antologia tekstów*, red. A. Pasieka, K. Zielińska, Kraków 2015, s. 15.

stance), wskazując, że brak politycznej intencjonalności oporu nie przesądza o braku polityczności w ogóle, gdyż praktyka jest tu ważniejsza od ekspresji świadomości politycznej³⁰. Choć Scott odnosił swoją koncepcję oporu jako „broni słabych” *stricte* do grup jawnie podporządkowanych, np. w ramach stratyfikacji klasowej społeczeństwa³¹, to pewne jej elementy można odnieść także do zjawiska edukacji domowej, np. ukierunkowanie na praktykę, a nie głośne wyrażanie intencji, czy też zależność postaci oporu od zmieniającego się kontekstu³². Jako że oświata jest elementem państwowej polityki, działania edukatorów domowych siłą rzeczy zyskują wymiar w pewnym sensie polityczny, choć niekoniecznie w sposób uświadamiany.

Z kolei, odwołując się do koncepcji Bourdieu, można wysunąć tezę, że podjęcie edukacji domowej jest równoznaczne z zakwestionowaniem narzuconej arbitralności kulturowej legitymizującej monopol szkolny na uprawnioną przemoc symboliczną³³. Autonomia tak rozumianego oporu jest pozorna, gdyż w rzeczywistości sprzeciw nie wydostaje się na zewnątrz relacji władzy, w jakie jest uwikłany. Rodzice konceptualizują swój opór, posługując się językiem narzuconej arbitralności kulturowej, czyli kategoriami podyktowanymi przez władzę symboliczną dominującą m.in. systemową edukację, w celu usprawiedliwienia własnego od tej edukacji odwrotu. W ten sposób reprodukują oni arbitralność kulturową systemu szkolnego.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na charakter części argumentów przemawiających za edukacją domową czy też przeciw edukacji szkolnej. Szkoła przyrównywana tutaj bywa do przestarzałej, XIX-wiecznej fabryki, zaś zarówno jej metody dydaktyczne, jak i ich efekty – do realiów pracy robotnika. Negatywne cechy szkoły, takie jak: archaiczność, nieciekawość, powtarzalność czynności, kolektywność, jednolitość i brak indywidualnego podejścia do uczniów, zdjęcie z dzieci wszelkiej odpowiedzialności za metodę dotarcia do celu (tzn. akcent na naukę wykonania konkretnej czynności, zamiast ogólnej umiejętności rozwiązywania problemów) czy też pewna otepiałość dzieci szkolnych i asymilowanie przez nie zachowań polegających na wymigiwaniu się od odpowiedzialności – uosabiają opisywaną z pozycji dominacji kulturę klasy niższej (robotniczej), a także czasy opiewającego cnoty tej klasy socjalizmu. Za edukacją domową przemawia szeroko rozumiana

³⁰ J. Drozda, *op. cit.*, s. 35–36.

³¹ A. Pasieka, *op. cit.*, s. 11–12.

³² J. Drozda, *op. cit.*, s. 36.

³³ Zob. P. Bourdieu, J. Passeron, *op. cit.*

wolność – swobodne „kształtowanie życia rodzinnego według własnych potrzeb, możliwości, chęci, zasad, wartości” (K_07), możliwość spełniania swoich pasji, indywidualizm, samorealizacja, odpowiedzialność, elastyczność, nowoczesność – a zatem cechy właściwe neoliberalnej logice³⁴. Trzeba jednak przyznać, że sami edukatorzy domowi nie zawsze afirmacyjnie podchodzą do cnót wolnej konkurencji i wszechobecności struktur quasi-rynkowych (a przynajmniej nie artykułują tego świadomie); adaptują za to wyrosłe na gruncie neoliberalnym wzorce i normy zachowania, nawet jeśli nie są one obliczone na zysk w sensie materialnym, a raczej na akumulację kapitału kulturowego. Z drugiej strony, biorąc pod uwagę, że praktykujący edukację domową rekrutują się raczej z klas średnich (jak wszyscy moi respondenci), „poddanych – jak przekonuje, za Bourdieu, Tomasz Zarycki – niezwykle silnej presji sprostania normom kulturowym narzucanym przez klasy wyższe”³⁵, może być edukacja domowa rozumiana jako wyraz aspiracji kulturowych rodziców, zorientowanych na awans społeczny – choćby w sferze symbolicznej – bądź przynajmniej próbujących uchronić się przed deklasacją, którą grozi uczestnictwo w systemie szkolnym, opisywanym przecież za pomocą wspomnianych już cech klasy niższej.

Co prawda Bourdieu i Passeron piszą w *Reprodukcji*, że „klasy średnie odróżniają się od klas ludowych uległością wobec szkoły, która przejawia się m.in. w ich szczególnej wrażliwości na symboliczny rezultat kar lub nagród, a zwłaszcza na rezultat społecznego potwierdzenia tytułów szkolnych”³⁶, sugerując czysto powierzchowne dostosowywanie się klas średnich do norm kultury, do której aspirują³⁷, ale nie znajduje to uzasadnienia w odniesieniu do edukatorów domowych. Skoro bowiem ci przypisali szkole cechy kultury niższej, przestała ona być wiarygodnym arbitrem rozstrzygającym o znaczeniu jednostek pod względem poziomu ich edukacji. Być może rodzice praktykujący edukację domową stanowią tutaj zaprzeczenie esencjalizującego podejścia socjologa sugerującego uległość wobec szkoły jako immanentną klasie średniej, wskazując w zamian, że pomimo niezmienności aspiracji kulturowych, droga do ich urzeczywistnienia jest zmienna i zależna od kontekstu nadającego instytucjom określone, pożądane bądź nie, wartości.

³⁴ Zob. E. Potulicka, *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 234–257.

³⁵ T. Zarycki, *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre’a Bourdieu*, „Psychologia Społeczna” 2009, t. 4 1–2 (10), s. 18.

³⁶ P. Bourdieu, J. Passeron, *op. cit.*, s. 104.

³⁷ T. Zarycki, *op. cit.*, s. 19.

Edukacja domowa w kontekście neoliberalizmu i koncepcji technik siebie Michela Foucaulta

Rezygnacja z systemu szkolnictwa oraz zakwestionowanie jego metod edukacyjnych, skłaniania rodziców do poszukiwania alternatywnych sposobów kształcenia dzieci. Wszyscy moi respondenci zgodnie krytykują próby przenoszenia realiów szkoły do domu, np. przez aranżowanie przestrzeni domowej na wzór szkolnej. Sposób organizacji przez rodzica działań dydaktycznych świadczy o specyfice edukacji domowej jako metody nauczania oraz wychowania. Brak ogólnych wytycznych skłania do stworzenia systemu edukacyjnego, który najlepiej odpowie na potrzeby dzieci oraz całej rodziny. Z tego powodu edukacja domowa przybiera rozmaite formy, które dodatkowo różnicują się na kolejnych poziomach nauki. Charakterystyczne metody kształcenia, akcentujące samodzielność, odpowiedzialność, aktywność w działaniach edukacyjnych oraz uatrakcyjnianie form przekazywania wiedzy skłoniły mnie do namysłu nad miejscem edukacji domowej w przestrzeni neoliberalnego dyskursu.

W pracy *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne* Danuta Anna Michałowska wyczerpująco wyjaśnia pojęcie neoliberalizmu, wiążąc je z procesami globalizacyjnymi, ekonomicznym liberalizmem oraz wywodzącym się z niego wolnym rynkiem:

Neoliberalizm to teoria opisująca funkcjonowanie człowieka w obszarze społecznym, politycznym i gospodarczym, oparte na etycznych i moralnych zasadach, które stoją na straży indywidualnych praw jednostki. Neoliberalowie twierdzą, że tylko poprzez wolny rynek („niewidzialną rękę rynku”), można zapewnić rozwój gospodarczy i jednocześnie rozwiązać problemy społeczne³⁸.

Jedynie w realiach wolnego rynku realizuje się, według neoliberalnej logiki, wolność jednostki. Powszechna własność prywatna jest gwarantem wolności politycznej, w niej realizują się również prawa indywidualne, które wynikają z faktu, że „każda jednostka posiada siebie na własność”³⁹. Szczególny nacisk położony jest na indywidualizm oraz odpowiedzialność jednostek za swoje czyny. Jak pisze Eugenia Potulicka, „w neoliberalnej wizji każdy

³⁸ D.A. Michałowska, *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*, Poznań 2013, s. 10.

³⁹ E. Potulicka, *op. cit.*, s. 238.

człowiek jest przedsiębiorcą zarządzającym swoim życiem⁴⁰, dysponującym autonomią w dokonywaniu wyborów i podejmowaniu decyzji. Zdaniem Michałowskiej neoliberalizm prowadzi do postrzegania edukacji jako dobra prywatnego, a nie wspólnego, jako inwestycji mającej przynieść jednostce zysk. Ponadto to jednostki powinny mieć decydujący wpływ „na kształt i jakość edukacji jako własności prywatnej”, zwłaszcza że są osobiście odpowiedzialne za swoje sukcesy i porażki⁴¹.

Działania edukatorów domowych wpisują się w kontekst neoliberalnej edukacji. Michałowska twierdzi, że dzieci bardziej zaradnych i przedsiębiorczych rodziców mają większą szansę na kształcenie w lepszych szkołach, a zatem jakościowo wyższy poziom wiedzy i umiejętności, co z kolei ma przełożyć się na sukces materialny lub prestiż społeczny w przyszłości⁴². Co prawda moi respondenci nie wybrali dla swoich dzieci szkół prywatnych, a sami zajęli się ich wykształceniem – nie zmienia to faktu, że jednym z głównych czynników mających wpływ na tę decyzję jest opisywane wcześniej niezadowolenie ze szkoły publicznej. Samo podjęcie edukacji domowej jest skrajnym przejawem propagowanej przez dyskurs neoliberalny osobistej odpowiedzialności jednostki za samą siebie oraz własny sukces; jest ona pewnym modelem działania, którego zastosowanie ma doprowadzić dzieci do tego sukcesu, a pośrednio także ich rodziców. Wymaga to od całej rodziny ciągłej pracy nad sobą. Podczas gdy dzieci się kształcą, realizując podstawę programową, rodzice stale muszą poszerzać zakres swoich kompetencji edukacyjnych: przez naukę w celu objaśnienia dzieciom trudnego zagadnienia, przez wspólną naukę z dzieckiem, doksztalając się z zakresu wychowania dzieci, bądź wymieniając się doświadczeniami z innymi rodzicami. Starają się oni ponadto tak pokierować swoimi dziećmi, by w jak największym stopniu mogły one realizować swój potencjał. Wszystko to wymaga od rodziców ciągłej nauki efektywnego zarządzania swoim czasem i dyscyplinowania samych siebie, żeby sprostać założonym celom dydaktycznym. Poświęcenie to związane jest z troską o los swoich dzieci, które nie zostaną należycie przygotowane do życia przez szkołę, wobec czego edukatorzy domowi muszą wziąć sprawę „we własne ręce”.

Działania dydaktyczne podejmowane przez rodziców edukujących domowo mogą być w tym kontekście rozumiane jako pośrednie zadania mające

⁴⁰ *Ibidem*, s. 241.

⁴¹ D.A. Michałowska, *op. cit.*, s. 131, 134.

⁴² *Ibidem*, s. 132.

przybliżyć jednostki do realizacji postulowanych przez neoliberalny dyskurs celów. Zarówno rodzic, jak i jego dzieci, są „przedsiębiorcami zarządzającymi swoim życiem”, a żeby jak najefektywniej sprostać temu trudnemu organizacyjnie zadaniu, przyjmują oni określone dyspozycje. Przyjrzyć się teraz bliżej ich działaniom, posługując się koncepcją technik siebie Foucaulta, tzn. technik:

pozwalających jednostkom dokonywać, za pomocą własnych środków bądź przy pomocy innych, pewnych operacji na własnych ciałach oraz duszach, myślach, zachowaniu, sposobie bycia, operacji, których celem jest przekształcenie siebie tak, by osiągnąć pewien stan szczęścia, czystości, mądrości, doskonałości czy nieśmiertelności⁴³.

W eseju *Techniki siebie* Foucault zarysowuje problematykę „kultury siebie”, czy też „troski o samego siebie”, na podstawie historycznych kontekstów grecko-rzymskiej filozofii I i II w. oraz duchowości chrześcijańskiej IV i V wieku⁴⁴. W kontekście neoliberalizmu, gdzie każdy człowiek powinien odpowiedzialnie „zarządzać sobą”, troska o siebie łączy się z propagowanym indywidualizmem, zmuszającym jednostkę do uznawania „samego siebie za przedmiot poznania i obszar działalności, pozwalający mu się zmieniać, poprawiać, oczyszczać i osiągać zbawienie”⁴⁵. Techniki siebie są szczególną techniką rządzenia za pomocą „dobrowolnej samokontroli” związanej z właściwym dla neoliberalizmu „dyskursem samoorganizacji”⁴⁶. Jednocześnie dyskurs neoliberalny produkuje obowiązujące „reżimy prawdy” oparte na ekonomicznej kalkulacji, które regulują społeczne rozumienie racjonalności, ograniczając w rzeczywistości rzekomą wolność wyboru jednostek⁴⁷.

Rodzice edukujący domowo stosują różne techniki siebie, by podołać zadaniu, którego się podjęli, tj. przygotować swoje dzieci do życia we współczesnym świecie w najlepszy możliwy sposób. Wzięcie na siebie odpowiedzialności za edukację dziecka nadaje nowy tor procesom myślowym

⁴³ M. Foucault, *Techniki siebie*, [w:] *idem, Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, tł. D. Leszczyński, L. Rasiński, Warszawa—Wrocław 2000, s. 249.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 250.

⁴⁵ M. Foucault, *Historia seksualności*, tł. B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski, Warszawa 2000, s. 418.

⁴⁶ H. Ostrowicka, *Foucaultowska koncepcja „urządzania” w krytycznej refleksji nad neoliberalną polityką edukacyjną*, „Kultura i Edukacja” 2012, nr 1 (87), s. 67–68.

⁴⁷ *Ibidem*, s. 64–65.

związanym z codziennymi sytuacjami. Rodzic musi w specyficzny sposób zarządzać swoją uwagą, tak by był w stanie odnotowywać istnienie edukacyjnego potencjału w wykonywanych aktualnie czynnościach, doświadczanych zjawiskach czy nawet w toku własnych rozmyślań. Zwyczajne działania, takie jak pieczenie ciasta, przestają nimi być, skoro tylko można wpleść w nie wątek dydaktyczny, np. naukę liczenia. Rodzice nabywają przez to nową optykę w postrzeganiu świata, która każe im redefiniować na pozór oczywiste czynności i stwarzać z nich materiał edukacyjny. Seans *Sądu rodzinnego* nie jest już biernym odpoczynkiem przed telewizorem, lecz bezpośrednią inspiracją do nauki o kwestiach etyki i prawa, wizyta w katedrze na Wawelu z weekendowego wypadu przeradza się, pod wpływem widoku królewskich grobowców, w lekcję historii. Wiele takich działań przeobraża się w naukę z inspiracji samych dzieci, jednak zadaniem rodzica jest bycie w stałej gotowości do dostrzegania tej inspiracji i podążania za nią, dopóki jest „świeża” – co jest związane z podzielaną przez moich rozmówców niechęcią wobec kojarzonej ze szkołą przymusowej, nieefektywnej nauki.

Planowanie zajęć, szczególnie na późniejszym etapie nauki, wymaga od rodziców nie tylko sprawnej organizacji czasu, lecz także zmiany postrzegania przez nich procesu uczenia się, czyli tzw. odszkolnienia, które w tym kontekście może być rozumiane jako technika siebie polegająca na ciągłym zawieszaniu sądów na temat swoich przyzwyczajęń edukacyjnych wyniesionych z lat szkolnych, kwestionowaniu utartych rozwiązań i poszukiwaniu alternatywnych sposobów realizacji danego zadania dydaktycznego, zgodnych z indywidualną wizją edukacji domowej właściwą poszczególnym rodzicom. „Odszkolnienie” jest zatem operacją dokonywaną na własnym umyśle, jest dyscypliną myśli mającą na celu przearanżowanie ich w taki sposób, by nabyte w trakcie szkolnej edukacji „swojskości” stały się obce. Wiąże się to z opisywanym przez Foucaulta „badaniem siebie”, polegającym na analizowaniu swoich myśli oraz ich segregowaniu jako „złe” i „dobre” (lub „uszkolnione” i „odszkolnione”)⁴⁸.

Oprócz podejmowania opisanego ćwiczenia myślowego, rodzice starają się podnosić swoje kompetencje wychowawcze i edukacyjne w sposób świadomy, za pomocą zewnętrznych źródeł. Jedną z moich respondentek zrobiła z rodziną kurs „porozumienia bez przemocy”, by podnieść efektywność wewnątrzrodzinnej komunikacji. Komunikacja uczuć i emocji jest dla niej bardzo istotna w kontaktach z dziećmi. Wspólnie z rodziną dokonuje „rachun-

⁴⁸ M. Foucault, *Techniki...*, s. 273–274.

ku sumienia”: „często mamy takie wieczory, kiedy podsumowujemy dzień. Najgorsze wydarzenie i najlepsze wydarzenie, zawsze w tej kolejności, tak żeby z tym najlepszym zostać na noc, zasypiać” (K_06). W trakcie rozmowy rodzina respondentki analizuje swoje zachowania i wspólnie wypracowuje program ich zmiany bądź rozwijania. Wpisuje się to w myśl Foucaulta, w opinii którego kultura troski o siebie charakteryzuje się aktywnością mowy i pisma, łączącą komunikację z innym człowiekiem z pracą nad sobą.

Wymienione dotychczas techniki związane są głównie z kierowaniem samym sobą przez rodziców. Nie wyczerpuje to jednak Foucaultowskiej koncepcji „urządzenia”, realizowanego również przez tzw. kierowanie kierowaniem, kierowanie zachowaniem⁴⁹. Nowoczesna władza czyni jednostki odpowiedzialnymi, kierując tym, w jaki sposób ludzie rządzą sami sobą, poprzez wyznaczanie im możliwego pola działania. „Rządzenie” w rozumieniu Foucaulta nie odnosi się jednak wyłącznie do formy władzy sprawowanej przez państwo nad populacją, lecz także do „problematyki kierowania sobą, rodziną, dziećmi”⁵⁰. Władza w ujęciu Foucaulta jest rozproszona, obecna we wszelkich codziennych relacjach⁵¹. Ujawnia się ona także w działaniach polegających na uczynieniu dzieci jednostkami możliwie autonomicznymi. Zdaniem Budajczaka edukacja domowa zmierza do pozostawienia nastolatkom wolności w kierowaniu własnym edukacyjnym losem⁵². Z takimi też postawami rodziców zetknąłem się w trakcie moich badań. Nauka odpowiedzialności poprzez danie dzieciom możliwości dokonywania wyborów od najmłodszych lat, czy też skupienie się na „nauce uczenia się”, polega na wyznaczeniu im możliwych ram działania, w których obrębie praktykują one swoją wolność. Rodzice tak kreują swoją relację z dzieckiem, że postawy takie jak przedsiębiorczość, zaradność, odpowiedzialność stają się wartościami samymi w sobie, określającymi rządzącą dziećmi racjonalność. Jedną z moich rozmówczyń w następujący sposób opisuje swoje cele wychowawcze:

chcielibyśmy je [dzieci] wyposażyć w takie umiejętności, cechy charakteru, pracować nad cechami charakteru, wyposażyć je w takie nawyki, zwyczaje, sposoby rozumienia świata, ciekawość świata, żeby tę swoją przydatność, te swoją użyteczność mogły w pełni realizować, żeby były wartościowymi członkami społeczeństwa (K_07).

⁴⁹ H. Ostrowicka, *op. cit.*, s. 59.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ M. Foucault, *Historia...*, s. 83–87.

⁵² M. Budajczak, *Edukacja domowa*, Gdańsk 2004, s. 92.

Aby wyposażać dzieci w określone cechy, wartościowane przez rodziców jako pozytywne, muszą oni tak kierować zachowaniem dzieci, by te były w stanie przejąć owe cechy jako pożądane dla siebie. W dążeniu do świadomego kreowania habitusu swojego dziecka następuje przecięcie stosowanych w tym celu przez rodziców technik siebie z technikami dominacji, które determinują wartości i postawy, jakie rodzice uznają za prawomocne i słuszne⁵³.

Jednocześnie ważne jest dla rodziców przekazanie dzieciom postawy rozumiejącej edukację jako coś inspirującego, fascynującego, co nigdy się nie kończy. Edukacja domowa jest w tym ujęciu specyficznym sposobem postrzegania świata, który każe czerpać przyjemność z ciągłego przyswajania nowej wiedzy i umiejętności – tak jak właściwa opisywanym przez Foucaulta czasom helleńskim „troska o siebie”, będąca „sposobem życia, który dotyczy każdego przez całe życie”⁵⁴. Odpowiada to wyrażanej w polityce amerykańskiej i europejskiej koncepcji społeczeństwa opartego na wiedzy, w której kluczową rolę odgrywa „uczenie się przez całe życie” (ang. *Lifelong Learning*)⁵⁵. W neoliberalnym społeczeństwie wiedzy każdy musi troszczyć się o siebie oraz o stan swojej aktualnej edukacji, dążąc do powiększania, na wzór przedsiębiorstwa, wszystkich lub wybranych rodzajów kapitału.

W tym kontekście działania edukacyjne podejmowane przez rodziców praktykujących edukację domową mogą być postrzegane jako wyraz neoliberalnych technik rządzenia, objawiających się w stosowanych przez rodziców technikach siebie. Motywacje i określane przez nie działania są waloryzowane pozytywnie w ramach neoliberalnego dyskursu. Na pierwszy rzut oka edukacja domowa zdaje się więc realizować neoliberalną politykę edukacji, poprzez wzięcie na siebie odpowiedzialności za kształcenie oraz koncentrację na jednostkowym dążeniu do pomnażania kapitału kulturowego, społecznego i ekonomicznego dzieci, tak by osiągnęły one największy możliwy zysk względem swoich rówieśników uczących się w systemowych szkołach. Pomimo jednak posługiwania się neoliberalnym językiem oraz pozytywnego wartościowania indywidualistycznego podejścia do życia przez rodziców, same motywacje, które skłaniają do podjęcia – znów w duchu neoliberalnej przedsiębiorczości – działań „na własną rękę”, zdają się nie wpisywać w racjonalność ekonomiczną rachunku zysków i strat. Na pytanie, do czego powinna przygotowywać szkoła, jedna z moich rozmówczyń odpowiada: „do

⁵³ Zob. M. Foucault, *Techniki...*, s. 251.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 259.

⁵⁵ H. Ostrowicka, *op. cit.*, s. 68.

tego, żeby ci młodzi ludzie wiedzieli co kochają, co im sprawia przyjemność. Żeby wybierali szkoły nie dlatego, że są one dobrze płatne, tylko dlatego że im to sprawia szczęście i radość” (K_06). Wybór edukacji domowej jest dla niej właśnie sprzeciwem wobec neoliberalnej polityki edukacyjnej, traktującej naukę jako kapitał, który można gromadzić oraz inwestować⁵⁶. Na podstawie podobnych kryteriów określają cele edukacji domowej inni moi respondenci. Zupełnie nieobecne natomiast są w argumentacji wątki łączące poziom edukacji ze statusem lub ilością zarabianych w przyszłości pieniędzy. Działania edukatorów domowych, mimo że wpisujące się w kontekst neoliberalny, wydają się zorientowane na uwolnienie dzieci od tego kontekstu. Mają one na celu „odrynkowanie” edukacji, wyrwanie jej z sieci ekonomicznych zależności i oddanie dzieciom w bardziej ludzkiej formie. Pod tym względem fenomen edukacji domowej jawi się jako intrygujące zagadnienie w badaniach nad neoliberalizmem i edukacją.

Edukacja domowa jako styl życia rodzinnego

Anthony Giddens przekonuje, że późna nowoczesność, wiążąca się z uprzemysłowieniem zachodniego świata, odróżnia się od wcześniejszych okresów niezwykle dynamizmem i zmiennością, czego przejawem są m.in. „mechanizmy wykorzeniania” tradycyjnych instytucji społecznych, w tym rodziny⁵⁷. Już przedstawiciele szkoły frankfurckiej upatrywali przyczyn rozkładu tradycyjnych relacji rodzinnych – przejawiającego się m.in. w formowaniu osobowości dziecka nie przez własnych rodziców, lecz grupy rówieśnicze i mass media – w postępującej technicyzacji gospodarki i dostępie do dóbr, które odbierały ojcu rolę przekazującego umiejętności i doświadczenie⁵⁸. Giddens uważa za jedno z mechanizmów wykorzeniających tzw. systemy eksperckie, czyli systemy wiedzy, „której prawomocność nie zależy od ekspertów, ani ich klientów, którzy z niej praktycznie korzystają”⁵⁹. Wiele aspektów współczesnego życia społecznego jest przenikniętych systemami

⁵⁶ D.A. Michałowska, *op. cit.*, s. 132.

⁵⁷ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, tł. A. Szulżycka, Warszawa 2007, s. 23–26.

⁵⁸ G.E. Marcus, M.M.J. Fischer, *Repatriacja antropologii jako krytyki kulturowej*, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, B.D. Gołębiak, Wrocław 2010, s. 349.

⁵⁹ A. Giddens, *op. cit.*, s. 26.

eksperckimi. Dotyczą one „tego, co jemy, lekarstw, który zażywamy, domów, w których mieszkamy, środków transportu, z których korzystamy”⁶⁰. Maria Głowacka w artykule na temat edukacji domowej uznaje system oświaty za jeden z takich systemów, argumentując, że „szkoła to instytucja ściśle związana z nowoczesnym porządkiem społecznym, mająca na celu przekazywanie wiedzy, której zasięg przekracza zdolności pojedynczego człowieka: każdy przedmiot prowadzony jest przez innego eksperta/specjalistę. Również profesjonalizowanie metod dydaktycznych opartych na różnego rodzaju badaniach i koncepcjach dotyczących rozwoju dzieci, stawia szkołę i jej narzędzia poza zasięgiem jednostek”⁶¹. Następnie autorka wiąże motywacje edukatorów domowych z kryzysem zaufania do tego systemu eksperckiego, gdyż w dobie ciągłego przepływu informacji nie jest ono „bezwzględne i dane na zawsze”⁶². Postawa rodziców praktykujących edukację domową wyraża niechęć do instytucji szkoły na różnych płaszczyznach, brak zaufania nie dotyczy jedynie kompetencji dydaktycznych placówek czy szkolnych zagrożeń. Rezygnacja ze szkoły ma również uleczyć wykorzenioną w późno-nowoczesnym świecie instytucję rodziny.

W przeobrażeniach makrospołecznych w Polsce przełomu XX i XXI w., takich jak transformacje w sferach społecznej, politycznej, gospodarczej, technicznej i urbanizacyjnej oraz upowszechnienie pracy zawodowej kobiet, pedagog Sławomir Cudak upatruje przyczyn dynamicznych przemian życia rodzinnego⁶³. Współczesna rodzina ma charakteryzować się: osłabieniem więzi wspólnotowych, atomizacją oraz indywidualizacją jednostek, obniżeniem autorytetu ojca na korzyść równoprawnych obowiązków rodzicielskich, ograniczeniem dzietności i malejącą spójnością rodzin⁶⁴. Konstatacja pedagoga stwierdzająca, że „we współczesnym modelu życia rodzinnego ważniejsza jest kariera zawodowa oraz dbałość o kondycję materialną rodziny niż poświęcenie się posiadaniu i wychowaniu dzieci”⁶⁵ znajduje potwierdzenie w etnograficznych badaniach Agaty Stanisław, z których wynika, że główna przyczyna spadku dzietności leży w uznawaniu swojej sytuacji materialnej

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ M. Głowacka, *op. cit.*, s. 226.

⁶² *Ibidem*, s. 231.

⁶³ S. Cudak, *Model funkcjonowania współczesnej rodziny w Polsce*, [w:] *Kondycja współczesnych rodzin*, red. W. Muszyński, Toruń 2015, s. 9–10.

⁶⁴ *Ibidem*, s. 10.

⁶⁵ *Ibidem*, s. 15.

jako niewystarczającej⁶⁶. Dodatkowo obawy związane z posiadaniem dzieci częściej wyrażają kobiety, dla których macierzyństwo wiąże się z rezygnacją z kariery zawodowej⁶⁷. W wypadku posiadania przez pary dzieci chęć zawodowej realizacji doprowadza do wspomnianego osłabienia więzi wewnątrzrodzinnych, a dzieciom bliższe stają się szkolna grupa rówieśnicza oraz wzorce czerpane z mass mediów.

W opinii Budajczaka „kultywowanie partnerskich wartości rodzinnych z silnymi więziami wewnątrzrodzinnymi to wręcz fundament dla przedsięwzięć edukacji domowej”⁶⁸. Z pewnością zgadza się to ze stanowiskiem większości moich respondentów, dla których edukacja domowa stanowi lekarstwo na współczesne osłabienie znaczenia rodzinnej wspólnotowości, a rodzina jest „wartością nadrzędną”. Nauczanie dzieci w domu przestaje być w takim kontekście po prostu metodą dydaktyczną, przyjmując postać całościowego stylu życia obejmującego różnorodne aktywności zamieszkujących dom jednostek.

Pojęcie stylu życia jest zdaniem Giddensa charakterystyczne dla późno-nowoczesnego społeczeństwa. Socjolog definiuje je jako „mniej lub bardziej zintegrowany zespół praktyk, które podejmuje jednostka nie tylko dlatego, że są użyteczne, ale także dlatego, że nadają materialny kształt poszczególnym narracjom tożsamościowym”⁶⁹. Styl życia, czy raczej rozmaite style życia związane są z koniecznością wyboru spośród niezmierzonej ilości możliwości, które nowoczesność stawia przed jednostką, pozbawiając ją jednak jakichkolwiek wskazówek co do podjęcia właściwej decyzji⁷⁰. Wybory odnoszą się zarówno do prostych, zrutyinizowanych czynności, sposobów konsumpcji, jak i szerszych kategorii światopoglądowych. Natomiast ich mnogość wynika z kilku źródeł: z zaniku tradycji w nowoczesnym świecie, ze zróżnicowania środowisk, z jakimi styka się jednostka, z wielości sprzecznych stanowisk wśród autorytetów oraz systemów eksperckich, a także z możliwości oferowanych przez media i powszechny dostęp do informacji, które dają dostęp do środowisk, z jakimi w innym wypadku jednostka nigdy nie miałaby styczności⁷¹.

⁶⁶ A. Stanisławski, *Rodzina made in Poland. Antropologia pokrewieństwa i życia rodzinnego*, Poznań 2014, s. 194.

⁶⁷ *Ibidem*, s. 195.

⁶⁸ M. Budajczak, *Edukacja domowa*, Gdańsk 2004, s. 85–86.

⁶⁹ A. Giddens, *op. cit.*, s. 113.

⁷⁰ *Ibidem*.

⁷¹ *Ibidem*, s. 115–118.

Moi rozmówcy określają często edukację domową jako „styl życia rodzinnego”, „styl życia”, czy „sposób na życie”, świadomi, że wiąże się on z dokonaniem specyficznych wyborów. Na czym polega ten styl życia?

Styl życia rodzinnego edukatorów domowych można opisywać na zasadzie kontrastu do zarysowanej wcześniej kondycji współczesnych rodzin. Istotna dla moich rozmówców jest dbałość o więzi rodzinne oraz rozwój ich dzieci w poczuciu bezpieczeństwa, zaufania i miłości między rodzicami oraz między rodzicami a dziećmi. Ważna jest kwestia zapewnienia dzieciom „bezpieczeństwa ontologicznego”⁷², czyli wykształcenia w nich ufności i postaw pozwalających przezwyciężać zagrożenia i niebezpieczeństwa w dorosłym życiu. Takie podejście wśród rodziców wynika często z negatywnych wspomnień ich własnego dzieciństwa i jest związane z ich poczuciem tożsamości. Zdaniem Giddensa przepracowywanie własnej autobiografii i jej interpretacja w kontekście stylu życia oraz planów życiowych jest rdzeniem tożsamości nowoczesnych jednostek⁷³. Edukacja domowa oferuje zatem tym rodzicom, którzy wiążą ze swoim dzieciństwem traumę na jakimś poziomie, przepracowanie własnej przeszłości poprzez zapewnienie pożądanego modelu dzieciństwa własnym dzieciom. W ten sposób narracja tożsamościowa rodziców się dopełnia, pewne urazy z dawnych lat zostają zaleczone, a autobiografia staje się spójna.

Innym elementem życia rodzinnego edukatorów domowych jest podział zadań i obowiązków. Budajczak wspomina, że podział ten jest „silnie tradycyjny”, oraz że „są to rodziny z matkami wyemancypowanymi... z nowoczesnego przymusu realizowania kariery zawodowej”⁷⁴. Jakkolwiek wydaje mi się, że jest to zbyt generalizujące przedstawienie sprawy, również wśród moich respondentów w przeważającej większości edukacją domową zajmują się matki. Choć zdarza się, że mąż jest w stanie utrzymać całą rodzinę, to częściej pracują one w różnym trybie – na pół etatu, prowadzą działalność gospodarczą, pracują blisko domu. Bywa i tak, że oboje rodzice pracują na pełny etat, szczególnie jeśli dzieci są na tyle duże, by uczyć się już samodzielnie. Ojcowie zajmują się zwykle tylko określoną wąską częścią działań dydaktycznych, a cała reszta przedmiotów nauczana jest przez matki. Nie ryzykowałbym jednak nazywania podziału obowiązków „tradycyjnym”, zwłaszcza że granica przebiega bardzo różnie w zależności od rodziny.

⁷² *Ibidem*, s. 51–60.

⁷³ *Ibidem*, s. 106–107.

⁷⁴ M. Budajczak, *Edukacja domowa*, Gdańsk 2004, s. 86.

Relacje są oparte raczej na partnerstwie, niż na tradycyjnym porządku wyznaczającym odmienne obowiązki w zależności od płci; rodzice połączeni są ze sobą małżeństwem na zasadzie „czystej relacji”, której główne spoiwa stanowią wzajemne oddanie oraz bezinteresowność⁷⁵. Podział zadań domowych jest całkowicie umowny i zgodnie ustalony przez współmałżonków, ponadto część obowiązków spada na dzieci.

Jedna z moich rozmówczyń (matka piętki dzieci) wspomina, że świadomie zdecydowała się z mężem na wielodzietność, której nie uważa za właściwą jedynie dla rodzin o dużych możliwościach finansowych: „jest przesąd związany z tym, że dzieciom trzeba wszystko zapewnić, dzieci muszą wszystko mieć; myślimy sobie, że to wszystko, co trzeba dzieciom zapewnić, to jest miłość, dobre wychowanie, właśnie przygotowanie ich do życia” (K_07). Jest to podejście widocznie odmienne niż reprezentują badane przez Stanisza rodziny odkładające wychowywanie dzieci na później z powodów materialnych.

Konkludując, edukacja domowa wiąże się ściśle z pewnym stylem życia rodzinnego. Sami edukatorzy często kontrastują swoje życie z właściwym współczesnym modelom rodziny, akcentując istotę wspólnotowych więzi oraz partnerskich relacji pomiędzy małżonkami oraz dziećmi. Według części moich respondentów to właśnie styl życia rodzinnego jest głównym kryterium przesądzającym o tym, czy ktoś jest lub nie jest w stanie podjąć edukację domową. Myślę, że wobec takiego znaczenia rodziny dla zainteresowanych fenomen edukacji domowej nie powinien być rozpatrywany w oderwaniu od kwestii związanych z życiem rodzinnym. Sam model rodziny proponowany przez edukatorów domowych wydaje mi się ciekawym obszarem do dalszych badań nad przemianami społecznymi późnej nowoczesności na przykładzie konstruowania życia rodzinnego w obrębie specyficznych grup.

Podsumowanie

Celem artykułu było zarysowanie problematyki edukacji domowej w Polsce z perspektywy antropologicznej. Tytułowe „życie we własnych rękach” odnosi się do niezależności rodziców decydujących się na samodzielne nauczanie swoich dzieci. Ich autonomia wyraża się w swobodnej organizacji czasu swojego i dzieci, nieograniczonym wyborze metod i tempa nauczania oraz w kształtowaniu życia rodzinnego w pożądanym sposób. Edukacja domowa

⁷⁵ Zob. A. Giddens, *op. cit.*, s. 122–136.

daje wolność od rygorów szkoły, wymagając przy tym wzięcia odpowiedzialności za własne życie.

Wnioski płynące z przeprowadzonych przeze mnie badań dotyczą trzech obszarów. Po pierwsze, edukacja domowa stanowi formę oporu kulturowego, w ramach którego jednostki sprzeciwiają się „po cichu” zastanemu porządkowi, nie próbując otwarcie i całościowo go zmieniać, lecz wycofując się z uczestnictwa w jego podtrzymywaniu i na własną rękę praktykując w obrębie rodziny swoją wizję społecznego funkcjonowania. Po drugie, realizacja tego oporu wymaga od jednostek przeformułowania własnych kategorii myślowych oraz ciągłego zarządzania sobą, w celu wypełniania stawianych sobie zadań wiążących się z praktykowaniem edukacji domowej. Po trzecie, edukacja domowa nie jest po prostu metodą nauczania lecz stanowi szczególny całościowy styl życia rodzinnego, w którym zasadnicze miejsce zajmuje wspólnotowość i głębokie więzi rodzinne. Pragnę przy tym zaznaczyć, że dokonane przeze mnie analizy nie mają charakteru rozstrzygającego lecz mogą stanowić wstęp do bardziej pogłębionych dociekań.

Summary

Life in one's own hands.

The phenomenon of homeschooling: An anthropological approach

The main goal of the article is the anthropological analysis of the phenomenon of home-schooling. The presented considerations are based on the results of the ethnographic research conducted by the author within Polish families who practice this form of teaching. The analysis of the collected material leads to three conclusions: firstly, home education is a form of cultural resistance; secondly, it requires constant self-management by individuals; thirdly, home education can be considered as a family lifestyle. Anthropological analysis of homeschooling is supplemented by reflection on the role of neoliberal discourse in the functioning of this form of teaching.