

Marek Budajczak  
UAM w Poznaniu

## O naukowym podejściu do edukacji domowej

W prezentowanym tekście autor, na bazie rozróżnień, dotyczących kulturowych form oglądu dowolnych zjawisk rzeczywistości, podejmuje charakterystykę typowych dla nauk humanistycznych podejść do społecznego fenomenu edukacji domowej. Wskazując na sytuacyjne, ideologicznie motywowane, nierzetelności w tym zakresie, podaje za najnowszymi kwantytatywnymi opracowaniami badawczymi takie konstatacje, które mają obalić fałszywe stereotypy, towarzyszące tej, łamiącej społeczną konwencję, choć całkowicie legalnej w demokratycznym społeczeństwie, formie edukacji.

Na edukację domową, tj. odmianę organizacji kształcenia, w której rezygnuje się z kształcenia szkolnego, obok perspektywy kultury powszedniej, to jest tzw. wiedzy potocznej czy „zdroworozsądkowej”, patrzeć można, i takich oglądów rzeczywiście się dokonuje, z szeregu perspektyw tzw. kultury „wysokiej”.

I tak, można edukację domową uznać za fakt duchowy i określać ją z religijnego, a ściślej, teologicznego punktu widzenia, w którym przyjmuje się zależność człowieka i jego drogi życiowej, a więc i edukacji młodych pokoleń, od reguł wyznaczanych [wyznaczonych] przez Boga lub Bogów. Perspektywy takie mają nie tylko charakter poznawczy, ale także charakter aksjologiczny, odnoszony do konkretnego systemu wartości oraz przykazań, dotyczących wartości tych kultywowania.

Można też edukację domową postrzegać przez pryzmat szeregu bezreligijnych, niemetafizycznych antropologii filozoficznych, konfrontujących człowieczeństwo z wyzwaniem niesterowalnego splotu zdarzeń, nieregularnego kosmicznego „losu” oraz z kompleksem warunków życia społecznego, w których jednostce przychodzi żyć. I te perspektywy oparte są na specyficznych systemach wartości i na wynikających z nich zestawach norm postępowania. Najistotniejsze w tym zakresie są jednak nie abstrakcyjne konstrukcje filozoficzne, a leżące u podstaw pragmatyki społecznej ideologie społeczne, które można różnicować na: polityczne, ekonomiczne i kulturowe, choć najczęściej łączące w jeden kompleks wszystkie wskazane wymiary zbiorowego funkcjonowania.

Można wreszcie dokonywać oglądu edukacji domowej przy użyciu, z założenia zdystansowanego, obiektywistycznego „mędrca szkiełka i oka”, z zastosowaniem naukowych metodologii. Tym właśnie związ-

kom, związkom nauk szczegółowych [a także naukowych badań] z edukacją domową chcemy tutaj poświęcić odrobinę uwagi.

Gmach dzisiejszych, rozbudowanych nauk szczegółowych dzielony bywa tradycyjnie na trzy główne „piętra”, według przedmiotu badań. Są to nauki:

- matematyczno-przyrodnicze,
- nauki humanistyczne,
- nauki stosowane.

Zasadniczo, nauki matematyczno-przyrodnicze wydają się mieć niewiele punktów styecznych z edukacją domową, chociaż to w ich ramach wypracowano metody badań ilościowych, wyrażających wyniki przy pomocy narzędzi matematyki, które mogą być i bywają wykorzystywane także do opisu zjawisk ludzkich, a wśród nich fenomenów edukacyjnych.

Ze swej istoty to nauki humanistyczne są tymi, które poświęcać powinny swoją uwagę takim zagadnieniom, jak edukacja domowa. W ramach ich zakresu szczególnie zaangażowanymi w badania nad tą odmianą edukacji są dwie obszerne dyscypliny nauki, a mianowicie psychologia oraz socjologia. W łonie tej ostatniej, jeśli pominąć jej wariant opisowy, wedle którego „chłodno”, z dystansu charakteryzuje się odpowiednie zjawiska, wyróżnić można jeszcze bardziej szczegółowe domeny nauk ekonomicznych, politycznych i nauk o kulturze, które jednakowoż, w części swoich przejawów, konstruują argumentację na rzecz określonych ideologii społecznych.

Podobnym statusem naukowym dysponuje także, dotąd tutaj niewymieniona, pedagogika. Niektórzy reprezentanci nauk humanistycznych twierdzą jednak, że pedagogice w ogóle brakuje własnych metod badawczych i że jest ona zmuszona do posługiwania się oryginalnymi wynikami badań psychologicznych i socjologicznych, szczególnie tych pozytywistycznie zorientowanych. To, co, wedle tego poglądu, jest w stanie robić pedagogika, to zbierać [a może i „podkradać”] wyniki „cudzych” odkryć i łączyć je w „użyteczne” dla własnych celów konfiguracje.

To poniekąd prawda, ponieważ pedagogice z zasady przypisuje się specyficzny, „pograniczny” charakter naukowy. Jest ona dyscypliną jednocześnie humanistyczną, gdyż zajmuje się badaniem części zjawisk funkcjonowania człowieka, oraz stosowaną, dlatego, że ową humanistyczną wiedzę wykorzystuje w praktyce, odpowiadając na pytania: Jak edukować dziecko [a szerzej: człowieka]? Jak je [go] wychowywać, jak nauczać, wreszcie, jak się nim opiekować?

Pedagogika daje także szczegółowe odpowiedzi na te pytania „pedagogiczne”, które odnoszą się do tego, jakiej wiedzy w edukacji dla osiągnięcia jej celów należy używać, a jaką edukowanym oferować [jakich rodzajów i jednostek informacji], jakie umiejętności [dziś modniej będzie nazwać je kompetencjami] stosować i „w” młodocianych budować, jakiego wykorzystywać dla edukacyjnego celu instrumentarium [„pomocy dydaktycznych”], jak organizować edukacyjną „pracę” w czasie, w przestrzeni, w układach społecznych [tj. czy prowadzić ją indywidualnie, w małych, czy dużych grupach], jak ją kontrolować, oceniać i optymalizować? Pomieści się w pedagogice także pytanie o to, jak właściwie dla danego dziecka [z uwagi na jego unikalność] regulować proporcje między czasem edukacyjnych obowiązków i edukacyjnej swobody?

Nawiasem mówiąc, i psychologia, i socjologia, mimo odżegnywania się specjalistów z ich zakresów od tego rodzaju poszukiwań, w niektórych swoich odmianach [np. psycho- i socjoterapii] też ewidentnie wchodzi na grunt praktyczny.

Ze wskazanego pola zadań pedagogiki, bez straty dla rzetelności obrazu edukacji domowej, wyłączyć można, jako „mniej edukacyjną”, sferę opiekuńczości, która dotyczy zapewniania dziecku możliwości zaspokajania podstawowych potrzeb egzystencjalnych: pokarmowych, ekologicznych [tu m.in. mieszkaniowych i odzieżowych], rekreacyjnych [np. snu], zdrowotnych i fizycznego bezpieczeństwa [wskazane rozróżnienie za systemową koncepcją potrzeb Tomasza Kocowskiego] (Kocowski, 1982).

Jak zatem nauki różne lub ich ekspresje, spożytkowywane na gruncie nauk pedagogicznych, opisują edukację domową?

Wypada na początek skonstatować, iż reprezentanci różnych, wyżej wskazanych nauk o człowieku, mają niejednolity stosunek do edukacji domowej. Może być on obojętny, negatywny bądź pozytywny.

Są zatem tacy humaniści, którzy w ogóle nie uwzględniają w swojej pracy badawczej tej szczególnej formy edukacji. Po części jest to skutek wybierania przez nich innych, bardziej ich zajmujących, obiektów badawczych, choć bez wątplenia także małego społecznego rozpowszechnienia edukacji domowej w większości krajów świata. Badania, których wyniki poddają się racjonalnym uogólnieniom, wymagają większej liczności ilości osób badanych [większych prób badawczych], stąd częściej i chętniej bada się zjawiska masowe.

Druga grupa badaczy to albo ci, dla których edukacja domowa stanowi naruszenie określonych społecznych norm, i którzy chcieliby wykazać, że jest to forma edukacji indywidualnie i społecznie szkodliwa, a co najmniej bezwartościowa, tak wychowawczo, jak i dydaktycznie, albo ci, którzy podczas badań natrafiają na fakty, których interpretacja jest dla nich we wskazaniach w nieunikniony sposób „negatywna”.

Czy humaniście wolno taki negatywny stosunek utrzymywać? Odpowiedź na to pytanie może być dwojaka, odpowiednio do obu wyżej wskazanych postaci badań. Po pierwsze, i na mocy roszczenia co do rzetelności naukowej wszelakich badań, niedopuszczalne jest „uprzedzone”, tendencyjne podejście do edukacji domowej, tak „z góry” negatywne, jak i pozytywne. Po wtóre, jeśli badania pewnego ludzkiego zjawiska podejmuje się bez wstępnego aksjonormatywnego zaangażowania, a dopiero w ich trakcie dokonuje się odkrycia „niehumanicznych” faktów, to prezentowanie na ich podstawie krytyki tego zjawiska jest jak najbardziej uzasadnione, pod warunkiem iż z konieczności ideologiczne [czy inaczej światopoglądowe] założenia dla konstatacji owej „niehumaniczności” zostaną ujawnione.

Niestety, w odniesieniu do edukacji domowej naukowców o stosunku negatywnym, opartym na empirycznych dowodach, tymczasem brak. Nie brak natomiast takich badaczy tego zjawiska edukacyjnego, którzy podchodzą doń negatywnie na bazie prywatnych (choć niekiedy też społecznie, grupowo współkonstruowanych) przesądzeń, pozbawionych empirycznego uzasadnienia.

Sytuacja taka dotyczy szeregu amerykańskich akademików, a wśród nich Michaela W. Apple, Chrisa Lubińskiego i Roba Reicha, którzy, bez podawania merytorycznych argumentów natury obiektywnej, dyskredytują edukację domową jako właściwe rozwiązanie edukacyjne. Ich twierdzenia, wobec braku prezentacji twardych empirycznych danych, pozostają niestety ideologicznie „głosownymi” (Apple, 2000, s. 256-271; Lubiński, 2000, s. 207-232; Reich, 2005, s. 109-120).

Do tej grupy należą też niektórzy badacze sponsorowani bądź będący etatowymi pracownikami publicznych agend edukacji i stowarzyszeń nauczycielskich. Przejawiają oni skłonność do „niedocierania” do wszystkich dostępnych źródeł danych i do zaniechania porównań między owymi źródłami.

Znamiennym, acz drobnym przypadkiem są w tym ostatnim odniesieniu badania demograficznych rozmiarów społecznego uprawiania edukacji domowej, w których tacy badacze uzyskują dane wskazujące na niższe liczby osób zaangażowanych w tę formę kształcenia, niż inni badający to samo zjawisko.

I tak na przykład, w jednym z ostatnich raportów (grudzień 2008) Departamentu Edukacji USA, autorstwa Stacy Bielick, zatytułowanym: *1,5 miliona uczniów w edukacji domowej w USA w 2007 r.* [tłum. M.B.], podaje się, że na wiosnę 2007 roku wielkość populacji wszystkich uczących się w amerykańskich domach dzieci należało oceniać na 1,28-1,74 mln (Bielick, 2008/12).

Przy przyjmowanej przez amerykańskie rządowe NCES [Narodowe Centrum Statystyki Oświatowej – przyp. .aut.], literalnie wydające omawiany raport, rocznej stopie wzrostu dla ostatnich czterech lat na poziomie 8%, podane wyniki są sprzeczne z szacunkami Briana D. Raya, który rozmiary tej populacji na grudzień 2008 roku i przy tym samym tempie wzrostu określił jako przekraczające 2 miliony dzieci i młodzieży. [<http://www.nheri.org/Research-Facts-on-Homeschooling.html>]. I choć mogłoby się wydawać, że nie warto o wielkość liczby adherentów jakiegoś ruchu społecznego kruszyć kopii, to jednak rozmiary tej różnicy, tj. pomniejszenie właściwej liczby o 25% jej wartości musi budzić wątpliwości.

Szczególny jednak przykład skondensowanej ideologizacji – uzasadnienie tej kwalifikacji podajemy poniżej – różnych społecznych i indywidualnych wymiarów edukacji domowej zaproponowała ostatnio Robin L. West, profesor prawa i filozofii Uniwersytetu Georgetown, która w ostatnim numerze naukowego czasopisma „*Philosophy and Public Policy Quarterly*” [nr 3/4 z 2009 r.], zamieściła artykuł pt. *The Harms of Homeschooling* [„O szkodach powodowanych przez edukację domową” – tłum. M.B.] (West, 2009, s. 7-12).

I tak, twierdzi wspomniana autorka, ewidentnymi szkodami prokurowanymi przez niekontrolowaną przez władze państwowe edukację domową są kolejno:

1. Większe ryzyko dla dziecka edukacji domowej bycia ofiarą fizycznej przemocy, przez nikogo nieodnotowanej;
2. Ryzyko zagrożeń dla zdrowia publicznego z powodu braku szczepień u dzieci edukacji domowej [część rodziców, w tym także niektórzy rodzice edukacji domowej, kwestionuje bowiem potrzebę profilaktycznych szczepień zdrowotnych];
3. Rodzina darzy dziecko miłością bezwarunkową, co buduje w nim – w domyśle – egocentryzm, a szkoły publiczne i niepubliczne, stanowiąc dla niego „bezpieczny azyl” [sic!], oferują dziecku miłość warunkową, co uczy je właściwych postaw obywatelskich i daje mu poczucie bycia jednostką cenioną i szanowaną;
4. Dorosli, którzy byli nauczani w domu, są bezkrytycznymi „żołnierzami” w politycznych akcjach religijnych fundamentalistów, zwalczających silne państwo.

Prócz tych społecznych i indywidualnych „zagrożeń” autorka wskazuje jeszcze na kilka innych problemów „z” edukacją domową. Są to, jej zdaniem, powodowane przez tę formę kształcenia szkody etyczne, edukacyjne i ekonomiczne.

Na gruncie moralnym edukacja domowa ma generować „etyczną służalczość” [podporządkowanie tradycyjnym autorytetom], na niekorzyść indywidualnego rozwoju dziecka do stadium nieokreślonej przez tę autorkę „dojrzałości” moralnej.

Edukacyjne przewiny to, po pierwsze, brak u dzieci edukacji domowej „właściwego” programu kształcenia, tak w zakresie alfabetyzacyjnych i arytmetyzacyjnych jego podstaw, jak i zróżnicowanego światopoglądowo programu kształcenia średniego [np., jak należy domniemywać, wobec kwestii ludzkiej seksualności], a po wtóre to, że autorzy empirycznych badań podają statystyczne „nieprawdy” co do wysokiej efektywności domowego kształcenia, podczas kiedy poddawane uśrednianiu wyniki uczniów edukacji domowej, uzyskiwane przez nich w standaryzowanych testach kompetencji szkolnych, to, zdaniem omawianej autorki, wyniki, które dotyczą jedynie dzieci kulturowych „elit” *homeschoolingu* [tj. rodzin, w których rodzice mają wyższe wykształcenie], a pomijające źle wykształconych uczniów edukacji domowej, którzy do testów mieliby w ogóle, wedle jej wiedzy, nie przystępować.

Wreszcie kwestia ekonomicznego „wandalizmu” edukacji domowej miałaby polegać na tym, że realizują ją zasadniczo rodziny religijnych fundamentalistów, nader ubogie, także z tego względu, że matki tych rodzin są nieczynne zawodowo i koczujące w przyczepach kempingowych, pod pałatkami na parkingach, ewentualnie przemieszkujące kątem u rodziny. Swój brak profesjonalnego wykształcenia i ubóstwo rodzice edukacji domowej przekazują swojemu potomstwu, czym, jak twierdzi autorka, obniżają poziom ekonomicznego dobrobytu całego społeczeństwa i godzą w państwowe zasoby podatkowe (West, 2009, s. 7-12).

Niestety, autorka scharakteryzowanych wyżej wypowiedzi **nie podaje żadnych danych faktycznych, ani liczbowych, ani jakościowych, tak socjologicznych, jak i psychologicznych, które byłyby efektem naukowych badań** (West, 2009, s. 7-12).

Są wreszcie, wracając do rozróżnienia typów podejść do edukacji domowej, tacy badacze różnych jej kwestii, którzy rzetelnie realizują swoje badania i relacjonują ich efekty. W tej grupie mamy do czynienia z naukowcami, którzy nie mają żadnych personalnych związków z edukacją domową, choć i z takimi, którzy mimo że sami są w nią zaangażowani, to jednak w badaniach rygorystycznie przestrzegają standardów naukowej metodologii. Do tych pierwszych można zaliczyć np. Alana Thomasa czy Mitchella L. Stevensa (Thomas, 1998; Stevens, 2001). Wśród drugich niekwestionowanym liderem jest, wspomniany już Amerykanin, dr Brian D. Ray, prezes niezależnej [*non-profit*] instytucji badawczej, jaką jest National Home Education Research Institute [NHERI], który swego czasu odwiedził z kilkoma wykładami nasz kraj.

To właśnie ten badacz jest autorem najnowszego, z końcem ubiegłego roku wydanego, opracowania naukowych danych dotyczących edukacji domowej, wykonanego na zlecenie HSLDA [Home School Legal Defense Association — Stowarzyszenia Prawnej Ochrony Edukacji Domowej], zatytułowanego: *Homeschool Progress Report 2009. Academic achievement and demographics*, które będzie przedmiotem niniejszej prezentacji (Ray, 2009)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Uwaga: Wyniki tutaj prezentowane są wyrażane po części w miarach procentowych, po części zaś, i zgodnie z amerykańskimi preferencjami, w percentylach — tj. według miary, wedle której 50 percentyl to „średni” wynik dla całej populacji badanej, a np. 75 percentyl to wskazanie, iż wyniki powyżej tej miary osiąga zaledwie 25% badanych z populacji generalnej, zaś 75% badanych osiąga wyniki równe lub niższe.

Prezentowane dane [wyniki standaryzowanych testów umiejętności szkolnych] B.D. Ray zgromadził na przełomie 2007 i 2008 roku, po czym poddał analizie według różnych wymiarów edukacyjnego funkcjonowania badanych 11 739 „uczniów” edukacji domowej [od wieku klasy 0 do klasy 12], ze wszystkich 50 stanów amerykańskich oraz z terytoriów zamorskich USA: Guam i Puerto Rico (Ray, 2009, s. 2).

Zasadniczy wynik dotyczy globalnej efektywności edukacji domowej. Średnie wyniki testów z wszystkich badanych przedmiotów nauki dla dzieci uczących się w domach wypadają na poziomie 86 percentyla [dla zbiorowości ogólnej – przypomnijmy – na poziomie 50 percentyla] (Ray, 2009, s. 2). Zatem tylko 14% wszystkich uczących się w USA, wśród których mieszczą się także nauczani w domu, uzyskało lepsze niż średnie wyniki amerykańskich „homeschoolers” [po polsku trafniejsze byłoby nazywanie ich „homeschoolerami” niż „homeschoolersami”, jak proponują to media – przyp. M.B.]. Najwyższe wskazania [89 percentyl] dla tych ostatnich dotyczą kompetencji czytelniczych, najniższe [84 percentyl – języka, matematyki i przedmiotów „społecznych”] (Ray, 2009, s. 2). Nawet jeśli odrzucić skłonność do licytacji, do gry w „moje lepsze”, stwierdzić jednoznacznie trzeba, że edukacja domowa jest po prostu rozwiązaniem dydaktycznie efektywnym.

Z psychologicznego punktu widzenia wypadałoby stwierdzić, że edukacja domowa co najmniej nie zakłóca procesów poznawczych i pamięciowych u dzieci oraz ostrożnie wnioskować, że wielorako powiązane z procesami kognitywnymi procesy emocjonalno-uczuciowe także nie są przez tę formę edukacji zaburzane, skoro w społecznych sytuacjach zadaniowych, takich jak np. egzaminy, dzieci edukacji domowej radzą sobie nader dobrze.

Psychologowie społeczni musieliby uznać, iż ten typ doraźnych relacji i trwałych stosunków międzyludzkich, zawiązujących się w ramach edukacji domowej, nie przeszkadza dzieciom w adekwatnym funkcjonowaniu w sytuacjach zadaniowych.

Socjologowie, ze swej strony, byliby zmuszeni do przyznania makro- i mikrospołecznej konstruktywności lokalnych przedsięwzięć edukacji domowej, skoro dobre wyniki w testach są dobrym prognostykiem dla korzystnego (także w wymiarze ekonomicznym), tak dla jednostek, jak i całego społeczeństwa, funkcjonowania w społeczeństwie dzieci nauczanych w domu.

Drugi z wyników wskazuje na różnicę osiągnięć *homeschoolers*, których przynajmniej jeden rodzic jest zawodowym, certyfikowanym nauczycielem, w porównaniu z tymi, których rodzicom brak nauczycielskich licencji. Różnica ta, to różnica... 1 percentyla [odpowiednio: 88:87] (Ray, 2009, s. 3). A zatem wygląda na to, iż efektywność kształcenia dzieci w domu nie zależy od „fachowego” przygotowania samych rodziców. Można skutecznie nauczać lub organizować nauczanie bez ukończenia studiów pedagogicznych. Taki efekt, a to przecież nie jest jedyny przykład tego rodzaju, burzy jeden z mitów współczesnej „cywilizacji profesjonalistów” – mit profesjonalizmu oświatowego.

Wykazuje się dalej, że zachodzi słaba korelacja między wynikami dzieci, a poziomem wykształcenia ich rodziców. Wyniki dzieci, których oboje rodzice ukończyli studia, lokują się na poziomie 89 percentyla, zaś wyniki tych dzieci, których żaden z rodziców nie ma zaliczonych studiów, na poziomie 83 percentyla (Ray, 2009, s. 3). W porównaniu z wynikami dzieci szkolnych o istotnej różnicy mówić tu nie można [dla uczniów „szkolnych” rozróżnienie jest znacznie większe].

Generalnie rzecz biorąc, rodzice edukacji domowej są średnio lepiej formalnie wykształceni niż rodzice dzieci „szkolnych”, co wskazywałoby na to, iż większe doświadczenie w podejmowaniu zadań typu poznawczego, a stąd także poczucie intelektualnych kompetencji do radzenia sobie z takimi zadaniami [mimo stałej obecności po ludzku oczywistej niepewności], sprzyja wyborowi tego odpowiedzialnego zadania życiowego, jakim jest edukacja domowa.

Czy zamożność rodziny ma wpływ na wyniki osiągnięte przez dzieci edukacji domowej? Podejrzanie, które szczególnie artykułują wspomniani wyżej akademicy negatywnie nastawieni, że oto edukacja domowa jest narzędziem różnicowania społecznych możliwości funkcjonowania dzieci w sferach: ekonomicznej, politycznej i kulturowej, a stąd też narzędziem segregacji społecznej, okazuje się pozbawione słuszności. Wyniki dzieci z rodzin z dochodem poniżej 35.000\$ rocznie [85 percentyl] nie różnią się istotnie od wyników tych dzieci, których rodziny uzyskują rocznie po dwakroć i więcej [z górą 70 tys.\$] przychodów do wykorzystania [89 percentyl] (Ray, 2009, s. 5). Warto dodać, iż przeciętny dochód rodzin edukacji domowej, kształtujący się na poziomie 75 000-79 999\$ jest trochę niższy od średniej krajowej dla USA, będącej na poziomie 79 tys.\$ (Ray, 2009, s. 5).

Brakuje także zależności efektów kształcenia [mierzonych wynikami testów] od ilości środków wydatkowanych na edukację w domu. Wyniki dzieci tych rodzin, które wydają rocznie na ich edukację więcej niż 600\$ [89 percentyl], nie różnią się wiele od wyników dzieci z rodzin wydających na naukę poniżej 600\$ rocznie [86 percentyl] (Ray, 2009, s. 4). Co ważne, na naukę jednego dziecka uczącego się w systemie szkół publicznych zaplanowano wydanie w 2009 roku średnio [w różnych stanach wartość ta kształtowała się różnie] 9963\$, a więc niemal 20 razy więcej niż na dziecko edukacji domowej [przy medianie na poziomie 500\$] (Ray, 2009, s. 4).

Nawiasem i na podstawie odrębnych danych mówiąc, państwo nie tylko nie traci, ale wręcz zyskuje na braku obciążeń obowiązkami względem dzieci nauczanych w domu od 25,9 do 42,7 miliona \$ rocznie (Wenders, Clements, 2005).

Choć wyniki testów w zależności od płci dziecka dla uczniów amerykańskich szkół wykazują spore zróżnicowanie, to dla populacji dzieci uczących się w domach różnicy tej brak [dla uczennicy wypadają na poziomie 88 percentyla, dla uczniów – 87 percentyla] (Ray, 2009, s. 4). Znika zatem socjoedukacyjny problem pochodzenia z „Wenus” czy z „Marsa”.

Bardzo znamienym wynikiem przeprowadzonych przez B.D. Raya badań jest wyraźne wskazanie na to, iż efektywność kształcenia w ramach edukacji domowej nie rośnie równoległe do wzrostu rygorów kontroli ze strony czynników państwa nad rodzinami edukacji domowej. Restrykcyjność i zakres tej kontroli w różnych stanach USA jest różny, a wyniki pokazują, że w tych częściach tego kraju, gdzie stopień regulacji jest niski lub zerowy, wyniki są **identyczne** [na poziomie 87 percentyla], jak wyniki tam, gdzie formalnych okołopedagogicznych obowiązków dla rodzin domowego nauczania jest wiele (Ray, 2009, s. 3). I choć można uznać, iż duża liczba warunków „rozliczania” rodzin edukacji domowej jej efektywności nie przeszkadza, to jednak społecznie właściwą jest jedynie taka ocena, wedle której nieracjonalne, nieuzasadnione [tj. nieprzynoszące korzyści] wydawanie publicznych pieniędzy stanowi nadużycie, które służy jedynie interesom kasty urzędników, wypełniających funkcje „kontrolerów”.

Co interesujące, także „wewnętrzna” kontrola i regulowanie edukacji w ramach rodziny nie wydaje się przynosić statystycznie istotnych różnic co do jej wyników [wykazano zmienność na poziomie niższym niż 5%] (Ray, 2009, s. 3). Okazuje się nie mieć znaczenia ani stopień „uszkolnienia” podejścia do edukacji [drobiazgowo planowanie i egzekucja planów], ani ilość czasu poświęcana na edukacyjną pracę, ani okoliczność korzystania ze specjalistycznych usług oświatowych wraz z ich „oprzyrządowaniem” (Ray, 2009, s. 5). Nie ma też znaczenia dla wyników [z wariacją na podobnym jak poprzednio poziomie], czy dziecko uczy się w domu latami, czy przez krótszy czas (Ray, 2009, s. 4). Jednakże edukacja domowa jest efektywna.

Dr B.D. Ray podaje jeszcze kilka dodatkowych, a interesujących wyników badań.

I tak większość rodziców [97,9%], których dzieci były przedmiotem przywoływanych badań, żyje w związkach małżeńskich, w pełnych rodzinach, na które przeciętnie przypada 3,5 dziecka [w populacji generalnej USA – dwójka dzieci] (Ray, 2009, s. 5). W dzisiejszych społeczeństwach zachodnich rodziny pełne, z obojgiem rodziców, stanowią mniejszą ich frakcję.

19,4% matek badanych dzieci pracuje zawodowo, a 84,4% spośród nich jedynie na część etatu (Ray, 2009, s. 5). Reszta matek nie pracuje poza domem, a więc może [i rzeczywiście to robi] zajmować się edukowaniem własnych dzieci. Z wcześniejszych badań wynika, że głównymi „nauczycielami” w edukacji domowej są właśnie matki [w 88%], ojcowie zaś zaledwie w 10% rodzin (Ray, 1997, s. 28).

Bez wchodzenia w szczegółowe dane warto zauważyć, że 98,9% rodziców edukacji domowej to rodzice należący do różnych wspólnot religijnych, a 1,1% spośród nich to ateści lub agnostycy (Ray, 2009, s. 5).

Jeśli powiązać wszystkie te dodatkowe wyniki, to możliwe będzie względnie uzasadnione przewidywanie, że kwestie wychowawcze stanowią będąc istotną część edukacji rodzinnej.

Wprawdzie przedstawiane tu studium badawcze wprost na wychowawcze efekty edukacji domowej nie wskazuje, ale z innych badań płyną jednoznaczne wnioski. „Absolwenci” i „uczniowie” edukacji domowej w większym stopniu niż uczniowie szkół są aktywni społecznie, nie tylko jako aktywiści charytatywni, ale także jako osoby czynne towarzysko (Medlin, 2000, s. 107-123).

W badaniach dr B.D. Raya z 1997 roku stwierdza się, że *homeschoolers* są członkami grup skautowskich, zespołów tanecznych i baletowych, grup 4H, grup religijnych, kółek zajęciowych, grup muzycznych, sportowych, szkółek niedzielnych i innych zbiorowych form aktywności terenowej, najczęściej równoległe (Ray, 1997, s. 59). W ten sposób pęka, jak mydlana bańka, mit o socjalizacyjnym dramacie dzieci edukacji domowej, izolowanych przez rodziców od świata innych ludzi, szczególnie od świata rówieśników. Jest wprost przeciwnie niż w wyobrażeniach ludzi, którzy nie spotkali nigdy żadnego dziecka edukacji domowej. To dzieci szkolne, o ironio, także wskutek „tkwienia przed” telewizorem i monitorem komputera [98,3% „domowych” uczniów także używa komputera, choć bardziej racjonalnie], mają bardziej ograniczone kontakty społeczne i możliwości socjalizacyjne niż te, „zamknięte w domu” (Ray, 2009, s. 5).

To tylko garść spośród licznych doniesień naukowych, które pokazują, oparte na naukowych badaniach, „oblicze” edukacji domowej, zjawiska społecznego uwikłanego w spory światopoglądowe i obciążanego przez inercję zbiorowej świadomości, „przywiązanej” do „normalnych”, bo aktualnie i tymczasem powszechnych instytucji społecznych.



Niezależnie od normatywnego nacechowania nauk humanistycznych i relatywnej słabości ich metodologii badawczych, niektóre z uogólnień na ich bazie formułowanych wydają się całkiem interesujące.

I choć nie podjęto dotąd wysiłku scalenia i usystematyzowania spostrzeżeń różnych nauk, które dotyczyłyby edukacji domowej, co mogłoby, np. przez ekstrapolacje, przynieść szereg korzyści refleksji pedagogicznej w ogóle, to można żywić nadzieję, że stanie się tak w najbliższej już przyszłości.

## Bibliografia

- Apple M.W. (2000). The Cultural Politics of Home Schooling. W: McDowell S.A., Ray B.D. (red.). *The Home Education Movement in Context, Practice, and Theory*. Peabody Journal of Education. Vol. 75. Nr 1&2, (str. 256-271).
- Bielick S. (2008/12). *1.5 million homeschooled students in United States in 2007*. U.S. Department of Education. NCEES 2009–030.
- Kocowski T. (1982). *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*. Wrocław: Ossolineum.
- Lubiński C. (2000). *Whither the Common Good. A Critique of Home Schooling*. W: McDowell S.A., Ray B.D. (red.). *The Home Education Movement in Context, Practice, and Theory*. Peabody Journal of Education, Vol. 75. Nr 1&2, (s. 207-232).
- Medlin R.G. (2000). Home Schooling and the Question of Socialization. W: McDowell S.A., Ray B.D. (red.). *The Home Education Movement in Context, Practice, and Theory*. Peabody Journal of Education. Vol. 75, Nr 1&2, (s. 107-123).
- Ray B.D. (1997). *Strengths of Their Own*. s. Salem.
- Ray B.D. (2008). *Research Fact on Homeschooling*. (<http://www.nheri.org/Research-Facts-on-Homeschooling.html>)
- Ray B.D. (2009). *Homeschool Progress Report 2009. Academic achievements and demographics*. HSLDA. Purcellville.
- Reich R. (2005). Why Home Schooling Should Be Regulated. W: Cooper, B.S. (red.). *Home Schooling in Full View*. Greenwich IAP. (s. 109-120).
- Stevens M. L. (2001). *Kingdom of Children. Culture and Controversy in the Homeschooling Movement*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Thomas A. (1998). *Educating Children At Home*. Continuum. London-New York.
- Wenders J.T., Clements, A.D. (2005). *Homeschooling in Nevada: The Budgetary Impact*. Nevada Policy Research Institute. (<http://www.nevadahomeschoolnetwork.com/NvHomeschoolingwithcoverletters.pdf>).
- West R.L. (2009). The Harms of Homeschooling. W: *Philosophy and Public Policy*. Nr 29 (3/4). Str. 7-12. (<http://puaf.umd.edu/files.php/ipp/vol29summerfall09.pdf>).

### Summary

#### **On scientific approach towards home education**

In the presented paper its author, after having differentiated the cultural forms of perspectives on any worldly phenomena, undertakes the task to characterize the possible approaches, and the typical ones for humanities, toward the social phenomenon of "home education". Referring to situational, ideologically motivated frauds in the field, the author, while citing many statements based on the newest quantitative research outcomes, tries to demolish the false stereotypes ascribed to the special form of education, being a social convention breaker, although absolutely legal one in a democratic society.