

Krystyna Ferenz

krystynaferenz@wp.pl

Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna w Brzegu

NAUCZYCIELE WOBEC ZRÓŻNICOWANYCH OCZEKIWAŃ RODZIELSKICH

Wprowadzenie

Następujące szybko zmiany gospodarcze i społeczne modyfikują spojrzenie rodziców dzieci szkół podstawowych dostrzegających coraz to nowe perspektywy życiowe dla nowego pokolenia i trudności, jakie trzeba pokonywać, by odnaleźć właściwe dla siebie i dla dziecka miejsce w społecznym świecie. Dotyczy to czasu obecnego i przyszłości. Niejasność i nieoczywistość uwarunkowań, jakie występują w procesie przygotowywania dziecka do „prawdziwego życia”, skłaniają do szukania oparcia w szkole jako tej trwałej instytucji, która wciąż fundamentuje edukację, z drugiej strony wydaje się tradycyjna, właściwa czasom minionym. W zewnętrznym oglądzie szkoły widać zmiany strukturalne, organizacyjne, później dopiero warstwę merytorycznej pracy wychowawczej i dydaktycznej. Poglądy rodziców, w zdecydowanej większości schematyczne i uproszczone, widzą edukację szkolną jako nienadążającą za potrzebami człowieka, który wejdzie w świat społeczny dorosłych po jej ukończeniu.

Rodzaje oczekiwań rodzicielskich

Różny jest obraz rzeczywistości rodziców i nauczycieli wynikający z ich socjalizacji pierwotnej, wtórnej oraz kariery życiowej. Te same zmiany: cywilizacyjne, ekonomiczne, kulturowe kształtują myślenie nauczycieli. Ich świadomość osobowa i zawodowa może przedstawiać różne nastawienie do zmian:

od zachwytu do daleko idącej ostrożności, a to wpływa na modyfikację ich działań. Refleksja zaczyna się od celów widzianych w perspektywie dalekiej i tych w etapowych osiągnięciach. „To nauczyciele w swej codziennej pracy dają odpowiedź na pytania niesione globalnymi przemianami społecznymi, przyjmują je w całości bądź tylko w części, czasem też odrzucają – nic nie zmieniając w swojej pracy” (Nowosad, 2003, s. 108–109).

Pragnienia niosą człowieka w stronę ideału. Odnoszą się w przypadku rodziców nie tylko do nich, ale i do ich dzieci. Motywują do działań, wyznaczają drogi prowadzące do spełnienia. Mieszczą się tu aspiracje wytyczające kolejne etapy do osiągnięcia. Owe dążenia wiążą się z oczekiwaniami wobec tych wszystkich, którzy w procesie edukacji zajmują jakieś miejsce lub są ich obiektem (Nowosad, Famuła, 2002). Dzieci mają spełniać oczekiwania, uzyskując określone postępy w swej wiedzy, umiejętnościach. Nauczyciel spełniać będzie oczekiwania, jeśli przyjmie orientację prezentowaną przez rodziców i będzie im pomocny w jej realizacji (czasem nawet w formach przez nich uznanych za najlepsze). W oczekiwaniach wobec nauczyciela znaczące jest określenie statusu obu stron: rodziców i nauczyciela. Przekonanie o tym, kto trafniej ocenia rzeczywistość, jakie zajmuje miejsce w hierarchii społecznej, wpływa na przyznanie racji w wyborze celów edukacji.

Nauczyciele z reguły trafniej oceniają możliwości dziecka, odnosząc je do wymagań programowych szkoły i postrzegając je na tle osiągnięć rówieśników. Rodzice z kolei widzą w dziecku duże zdolności w kontekście wszystkich możliwych form, jakie otoczenie bliższe i dalsze dzieciom oferuje. Zestawiając choćby pod tym względem oczekiwania wobec dziecka, można wyszczególnić „poziom realny” i „poziom idealny”. Każdy z nich ma pewien zakres błędu nacechowany subiektywizmem, jednak wyjątkowo niekorzystna dla dziecka jest sytuacja, gdy między tymi poziomami różnica jest duża.

„Jeśli poznanie oczekiwań przedstawione jest jako punkt wyjścia, czy też możliwość zaistnienia współpracy, to ich spełnienie staje się kluczem do sukcesu działań wspólnotowych” (Nowosad, Famuła, 2002, s. 33). Nie zawsze jednak te działania zmierzają w kierunku zgody. Niemniej naturalnym miejscem społecznego dojrzewania dzieci jest rodzina. Kontakty rodziców i nauczycieli stają się koniecznością. I jedni i drudzy przekazują sobie wzajemnie oczekiwania wobec dziecka, jego rozwoju i mniej lub bardziej wyraźnie określają swoje stanowiska i starają się poznać nawzajem w tej mierze. Konieczność bliższego poznania i zrozumienia pozwala określić możliwości współpracy w formach rzeczywistości szkolnej. Obie strony wchodzą w bezpośrednie relacje i choć

w każdym wypadku mają one swój specyficzny kształt, znaczą bardzo wiele dla przebiegu procesu edukacyjnego. I. Nowosad, rozważając wieloaspektowo to zagadnienie życia szkoły, pisze:

[...] interakcje przenikają wszystkie płaszczyzny życia, nadając mu jednostkowy bądź zbiorowy niepowtarzalny kształt. Obecne są zawsze tam, gdzie są ludzie. Obecne są w szkole. Ich charakter i jakość może przyjąć swoistą postać relacji jako wielopodmiotowego działania zorganizowanego, wsparcia społecznego. (Nowosad, 2002, s. 9)

W sposób naturalny obie strony zainteresowane tą samą sprawą, wchodząc w interakcje, określają zgodność linii postępowania, starają się, by ważniejsze było uzgodnienie znaczenia niż poboczne dla sprawy różnice. We wspólnych interpretacjach znaczące stają się wzajemne opinie, sugestie osób o uznanym autorytecie, a także wcześniejsze przeświadczenia, które czasem mimo racji rozumowych modyfikują poglądy (Nowosad, Kopaczyńska, 2002).

Doświadczenia nauczycieli i swobodnie na różnych forach wyrażane przez rodziców opinie wykazują daleko zróżnicowane poglądy na temat wychowania i miejsca w tym procesie szkoły, w tym przede wszystkim pedagogów. Badania ostatnich lat zarówno nad zróżnicowaną pracą szkoły wyrażającą się w przyjmowanych „misjach”, jak i poglądami rodziców dowodzą mimo różnic ustalania się pewnych typów postaci. Można je oczywiście widzieć w różnej perspektywie, tu przybliżone zostają od strony znaczenia i charakteru wychowania dzieci, któremu rodzice przyznają rangę słuszności. Określono je w siedmiu typach.

1. Rodzice dzieci „wysokiej jakości” (Nyczaj-Drag, 2005) – prezentują typ wychowania perfekcyjnego. Spełnienie celów edukacji, w tym i kształtowania cech osobowości, i nastawienia na projektowanie swego życia, jest zadaniem dzieciństwa i wczesnej młodości. Dzieństwo samo w sobie stanowi wartość o tyle, o ile wykorzystany jest ten okres do jak najlepszego przygotowania do życia dorosłego. Rodzice czują się w obowiązku tworzyć dzieciom maksymalnie dobre warunki do zdobywania wiadomości, umiejętności, sprawności, które oceniają jako pożądane w przyszłej karierze zawodowej. Dobór form edukacyjnych podlega analizie pod kątem instrumentalnym, wyniki mają być widoczne, czyli przejrzysta ma być efektywność realizowanych przez dziecko form przygotowania do ról społecznych, głównie pracownika. „Rodzice [...] są pod wpływem «profesjonalizacji dzieciństwa»” (Nyczaj-Drag, 2005, s. 227).

2. Rodzice dzieci „wyjątkowych” – prezentują typ mieszany między perfekcyjnym a romantycznym. Na tle rówieśników (zazwyczaj, bo bywa, że i na tle rodziny) widzą w swoim dziecku wyjątkowe zdolności, talent, skłonność do określonych zachowań. Jest to podstawa do budowania obrazu wyjątkowości dzieci. Czasem dopatrują się w nich predyspozycji do działań, aktywności, które sami chcieli uprawiać, ale z jakichś powodów nie mogli. Czują potrzebę zapewnienia swemu dziecku możliwości rozwoju tej sfery, z reguły kosztem innych rozwojowych potrzeb. W celu realizacji takiego zamiaru podejmują wiele starań, przekonują do takiego spojrzenia na dziecko nauczycieli i inne osoby mające wpływ na edukację. W wybranym zakresie mają duże oczekiwania wobec dziecka, czasem nie biorą pod uwagę realnych możliwości. Natomiast w innych obszarach aktywności dziecka, choćby nauki szkolnej, kontaktów rówieśniczych, wykazują pobłażliwość przy jednoczesnym ograniczaniu czasu na to poświęconego.
3. Rodzice dzieci rozwijających się wielostronnie – prezentują typ rodziców, którzy w oglądzie swego dziecka biorą pod uwagę opinie i oceny innych osób, widząc w nich autorytet. Dziecko jest akceptowane takie, jakie jest w swoich możliwościach. Okres dzieciństwa i wczesnej młodości traktowany jest jako równie ważny jak przygotowanie do odgrywania przyszłych ról społecznych w życiu dorosłym. Świadomość wychowawcza skłania rodziców do tego, by umożliwić dziecku korzystanie z różnych form realizacji zainteresowań, rozwoju umiejętności, zakładając, że będzie to baza wyjściowa do przyjmowania przez nie samodzielnie lub tylko z pomocą, doradztwem, orientacji życiowych. Rodzice z takim nastawieniem preferują styl demokratyczny, realizowany odpowiednio do wieku. Mimo względnej swobody w wyborach form aktywności swego potomka nie rezygnują z wartościowania podejmowanych zajęć. Opinie i podpowiedzi nauczycielek, trenerów, opiekunów brane są pod uwagę w kierowaniu rozwojem dziecka.
4. Rodzice dzieci „szczęśliwych” – prezentują typ tzw. wychowania w „szczęśliwym dzieciństwie”, w literaturze określanego mianem podejścia romantycznego (Rogers, 2001). Dzieciństwo traktowane jest jako bardzo ważny okres w życiu, jest wartością autoteliczną, a nie tylko czasem przygotowania do życia dorosłego. Przyjmując, że dziecko z natury jest dobre, jeśli tylko nie ulega złym wpływom otoczenia, zgadzają się z poglądem, że powinno mieć dzieciństwo pogodne, a nawet radosne.

Wychowywane w takiej akceptującej atmosferze wyrosnie na dobrego człowieka, będzie wybierało to, co dobre, zwłaszcza dla niego. Dziecku niepotrzebne są sytuacje trudne, smutne, stresowe. Nauka powinna mieć formę dającą satysfakcję. Wtedy i do niej, i do przyszłej pracy ukształtuje się pozytywny stosunek. Skrajnością tego typu postawy jest nadmierna koncentracja uczuciowa na sprawowaniu ścisłej kontroli nad działaniami dziecka i jego kontaktami społecznymi (Koczoń-Żurek, 2014).

5. Rodzice dzieci dobrze „dostosowanych” – prezentują przekonanie, że ich obowiązkiem jest przygotować dzieci tak, by umiały odnaleźć się w otoczeniu, w którym się znajdują. Przykładają zatem wagę do „układnego” funkcjonowania w sytuacjach domowych, szkolnych, typowych sytuacjach społecznych w środowisku. Wobec szkoły przyjmują postawę zasadniczo akceptującą, gdyż widzą ją jako instytucję niezbędną w przygotowaniu dziecka do aktualnych wymogów społeczeństwa. Ich refleksja nad formami edukacyjnymi sprowadza się do oceny: konieczne, potrzebne i zbędne. Jednak od dzieci oczekują wypełniania obowiązków uczniowskich, choćby z tego powodu, że w tych latach „to się musi”, podobnie jak później w innych rolach społecznych. Można w nich widzieć wychowawców do obowiązku. Sfera emocjonalna pozostaje na uboczu ich uwagi.
6. Rodzice dzieci silnie podporządkowanych kulturze domu – prezentują oni typ rodzin o strukturze patriarchalnej w nowoczesnym społeczeństwie. Rodzina jest grupą o dość ścisłej strukturze, lokuje się w społeczności podobnych sobie pod względem wartości kulturowych. Ma koncepcję wychowania młodego pokolenia w silnym przekazie kulturowym. Hierarchia wartości jest głównym wyznacznikiem norm, stylów i wzorów wychowania. Rodzina osadzona w strukturze społecznej z konieczności lub wyboru przyjmuje normy obowiązujące w świecie pozarodzinnym, chociaż w miarę możliwości poszerza swoje prawa do odmienności. Dzieci silnie związane emocjonalnie z członkami rodziny widzą w nich niekwestionowany autorytet i w decyzjach wyboru między szkołą a rodziną słuszność przypisana jest rodzinie. O ile rodziców tych łączy wspólna cecha nastawienia adaptacyjnego w wychowaniu, to odmienności w poziomie intelektualnym, odmienności kulturowe różnicują wybory poziomu i kierunku kształcenia.
7. Rodzice „obojętni wobec wychowania” – prezentują taki typ orientacji rodzicielskiej, która potocznie określana jest jako „odchowanie”, a nie

wychowanie dzieci. Dzieci w rodzinach nie czujących odpowiedzialności za kierowanie ich rozwojem mają z reguły zabezpieczony byt materialny, akceptację swojej osoby, choć często zaburzone poczucie bezpieczeństwa ze względu na nieokreśloność wymagań, przypadkowość kar i nagród. Rodzice nie planują przyszłości dziecku, nie motywują go do podejmowania działań, zadań rozwijających, nie wartościują jego zainteresowań. Przyjmują pogląd, że to życie pokaże, co dziecko będzie robić. Nie tylko w sferze nauki, choćby w wymiarze instrumentalnym, ale także w sferze rozwoju społeczno-moralnego nie wykazują starań wychowawczych. Uważają, że to szkoła ma obowiązek nauczyć (tj. przygotować do pracy) i wychować, czyli nauczyć, jakie wymagania w sferze zachowań społecznych obowiązują. Dzieci tak wychowywane żyją w dwóch światach: pozornej swobody w domu i nie zawsze rozumianego przez nie przymusu w szkole. Trudne sytuacje społeczne spotykają je wyjątkowo często, a one same nie rozumieją ich przyczyny.

Przedstawione typy rodzicielskich orientacji wychowawczych ujawniają się w przypisywaniu szkole odpowiedniej roli i miejsca w realizacji widzianych przez siebie celów edukacyjnych. Rodzice oczekują więc od szkoły: wzmocnienia działań poznawczych, pełnej opieki, dostrzegania wyjątkowości dziecka, nauczenia go dobrze, tj. niekonfliktowego funkcjonowania w społeczeństwie i innych – ich zdaniem – pożądanym cech współczesnego człowieka. Choć, jak wskazano, w bezpośrednich interakcjach oczekiwania te mają zindywidualizowany kształt, można w nich dostrzec tendencje ujmujące istotne cechy wspólne dla przedstawianych orientacji wychowawczych. Aktualność rzeczywistości pozwala dostrzec pięć odmiennych oczekiwań wobec szkoły.

1. Oczekiwania rodziców wobec szkoły wykraczają poza te treści, które zakłada program edukacyjny. W swoim dziecku widzą oni potencjalne możliwości, których szkoła nie jest w stanie rozwinąć. Szkołę postrzegają jako instytucję schematyzmu edukacyjnego hamującą rozwój ich dziecka.
2. Oczekiwania wobec szkoły nastawione są na daleko idącą indywidualizację rozwoju dziecka. Z jednej strony rodzice spodziewają się tzw. wysokiego poziomu nauczania, z drugiej – ograniczania trudności, wręcz bezstresowego funkcjonowania w szkole.
3. Oczekiwania zachowania pogodnego dzieciństwa, rozwijania wielostronnego, przejęcia kierownictwa nad tym procesem.
4. Oczekiwanie przygotowania dziecka do poprawnego funkcjonowania społecznego zarówno w relacjach międzyludzkich, jak i przyjmowania

obowiązków wynikających z odgrywania kolejnych ról społecznych. Odpowiedzialność za edukację, tu wychowanie i kształcenie, jest przypisywana szkole.

5. Oczekiwanie, że doświadczą tolerancji dla przyjętej koncepcji życia, która może być odmienna od dominującej w społeczeństwie, np. religijnej, ekologicznej. Oni czują się odpowiedzialni za przygotowanie dziecka do życia społecznego, szkoła może być pomocna tylko w dopuszczalnym przez nich zakresie.

Analizując wyniki badań nad postawami rodzicielskimi w różnych środowiskach społeczno-kulturalnych, można dopatrzeć się pewnych tendencji. W przedstawionej typologii oczekiwań dwa pierwsze najczęściej występują w środowiskach dużych i średnich miast, w dzielnicach o względnie wysokiej zamożności, intensywnej pracy zawodowej dorosłych, wykształceniu z reguły wyższym obojga rodziców. Osoby te, patrząc z perspektywy swego rozwoju zawodowego, dostrzegały kolejne utrudnienia w zdobywaniu właściwych kwalifikacji, umiejętności pracy w zespole, kształtowaniu takich cech jak odwaga, innowacyjność, konsekwencja, a nawet umiejętność pokonywania trudności. Chcą więc do tego przygotowywać dzieci, by nabywały stopniowo cech, jakie przypisuje się współczesnemu człowiekowi, który może osiągnąć sukces. Wprawdzie ten ostatni często bywa jeszcze dość mgliście pojmowany, ale jego elementem jest dobra pozycja społeczna i ekonomiczna. Z zestawu pożądanych cech najwięcej wiąże się z charakterystyką pożądanego pracownika. T. Szlendak (2003) w socjologicznej analizie tego zjawiska stwierdza, że rodzice klasy średniej mają silne poczucie odpowiedzialności za przyszłość swojego dziecka.

Znaczącą grupą są rodzice, którzy wobec dzieci w młodszym wieku szkolnym przejawiają w różnym stopniu nadopiekuńczość. Może się wydawać czasami, że romantyczny mit niewinnego dzieciństwa chcą zachować i w domu, i w szkole. Dla nich dzieci mają jeszcze mnóstwo czasu, by przygotowywać się do życia. Dlatego oczekują, że szkoła, ucząc i wychowując, będzie prowadziła ich pociechy bez sytuacji stresowych, bez niepotrzebnych trudności, które muszą pokonywać. Tak wychowywane i edukowane będą nastawione pozytywnie do otoczenia, będą miały dobrą samoocenę, a zatem będą odważne i aktywne, z dużą tolerancją dla siebie i innych. Marzenia tych dzieci nie odbiegały od ich aktualnej rzeczywistości rodzinnej. Nastawione były na posiadanie zasadniczo tego, co mieli rodzice, tylko miało być lepsze i większe, np. domy, samochody, baseny. Niewiele było innych pomysłów na przyszłe życie. Nie trafiało się

„chcę być”, tylko „chcę mieć”. A jeśli „być”, to bogatym. Typowymi środowiskami społecznymi, lokalnymi były małe miasta, w których osoby zamożne były widoczne, a zjawiska patologiczne nie (Ferenz, 2014). Tendencje rodzicielskiej świadomości potrzeby rozwijania wielostronnego dzieci na poziomie wczesnoszkolnym zauważano już w latach 90. i były one najczęstszą postawą nie tylko we wspomnianych środowiskach, ale i w dzielnicach robotniczych wielkiego miasta (na przykładzie Wrocławia).

Taka akceptacja wielostronności rozwoju dziecka świadczyła korzystnie o wpływie mediów i popularyzacji wiedzy pedagogicznej. Niemniej im niższe wykształcenie rodziców, tym łatwiejsze przesuwanie odpowiedzialności za rozwój dziecka na szkołę, a konkretnie na nauczyciela.

Całkowicie odmienne nastawienie do instytucjonalnej pomocy w wychowaniu mają rodzice, których można określić mianem mniejszościowej grupy kulturowej. Odmienności w tej grupie dotyczą różnych odniesień kulturowych, ale wspólną cechą jest silne przestrzeganie hierarchii wartości cechujących rodzinę. Może to być odmienność religijna, etniczna lub w nowych wersjach – ekologiczna. Rodzice, zdając sobie sprawę z obowiązku szkolnego, przyjmują ten fakt, widząc w nim konieczność społecznego podporządkowania, przy czym selektywnie podchodzą do zakładanych celów edukacyjnych. Starają się nie wchodzić w jawny konflikt z wymaganiami szkoły, więc unikają wszystkich sytuacji, które mogą go wywołać. Odnajdując się w społeczeństwie o określonych tradycjach i kierunku rozwoju, nie odrzucają wartości z poziomu uniwersaliów, zasadniczo przestrzegają norm, lecz realizują je według własnych wzorców kulturowych.

Przykłady takich rodzin odnajdujemy wśród Romów, imigrantów (nawet w drugim i trzecim pokoleniu, np. Greków), wyznawców odmiennych religii (np. świadkowie Jehowy) oraz ruchu kulturowego New Age i zwolenników zachowania praw natury, określających swoją filozofię mianem „ekologii głębokiej”. Rodzice z tej grupy zwykle jawnie formułują swoje oczekiwania wobec szkoły i zakreślają relacje międzyosobowe, jakie dopuszczają zarówno między sobą a przedstawicielami instytucji, jak i między swoimi dziećmi a ich rówieśnikami. Nie ma tu reguły w układaniu się współpracy między rodzicami a nauczycielami, niemniej od tych drugich oczekiwany jest wysoki poziom tolerancji, natomiast rodziców cechuje sztywność postaw i jeśli to jest możliwe, czyli spełniają wymogi formalne, wybierają edukację domową (Bakalarek, 2016).

Na drugim końcu owej osi typów rodzicielskich oczekiwań znajdują się takie, które zasadniczo całą odpowiedzialność za wychowanie dziecka cedują

na instytucje, zaczynając od przedszkola, przez klasy szkoły podstawowej, do gimnazjum. Taka postawa wyrasta z przekonania, że to szkoła jest do tych zadań powołana. Tam dziecko ma się nauczyć zarówno podstawowych norm moralnych, obowiązkowych form grzecznościowych, jak i szacunku do pracy. Edukacja sama w sobie nie jest postrzegana jako wartość dla człowieka jako osoby. Traktuje się ją jako obowiązkową drogę do zdobycia samodzielności finansowej. Dla rodziców z tej grupy ważne jest zatem to, by ich dzieci uzyskiwały niezbędne umiejętności potrzebne współczesnemu człowiekowi, a więc nie tylko sprawność czytania, pisanie, liczenia, lecz także umiejętność obsługi upowszechniających się coraz bardziej sprzętów audiowizualnych. Rodzice widzą swoje dziecko jako przyszłego pracownika, lecz w przeciwieństwie do tych z pierwszych grup nie wróżą mu wysokich stanowisk, zmiany miejsca w strukturze społecznej, wystarczy status tzw. dobrego fachowca, który bez trudu znajdzie pracę, utrzyma rodzinę, stać go będzie na zagraniczne wczasy i od czasu do czasu kosztowne formy wypoczynku. Dobrze też, jeśli będzie „miał” to, co inni w jego otoczeniu. Celem wychowania jest przygotowanie dziecka do „małej stabilizacji”. O takim nastawieniu rodziców E. Kobyłecka pisze:

Czasami rodzice wymagają od nauczyciela jedynie pomocy dziecku w jego karierze szkolnej. Dobre oceny, promocja do następnej klasy, ukończenie kolejnych etapów edukacji, te cele stają się wtedy najważniejsze. Rozwój społeczny, moralny młodego człowieka może być traktowany jako sprawa drugorzędna, często dostatecznie przez opiekunów nieuświadomiana. Taki uczeń jest narażony na utratę pasji poznawania, zdobywania wiedzy dla niej samej, a także radości z obcowania z kolegami i bezinteresownej życzliwości wobec innych. (Kobyłecka, 2005, s. 93)

Tej grupy rodziców raczej nie można przypisać do określonych grup lokalnych. Cechują ją umiarkowane oczekiwania wobec swego życia i wobec dzieci. Nasuwa się tu określenie „odtworzenia kultury środowiska rodzinnego”. Z dużą częstotliwością występuje w rodzinach robotniczych o wykształceniu zawodowym, a wręcz typowe wydaje się dla rodzin doświadczających ubóstwa (Możdżyńska, 2015). Badania prowadzone w 2015 r. w środowisku małego miasta o stosunkowo niskim poziomie wykształcenia mieszkańców (dominacja zasadniczego zawodowego) ukazały, że rodzice czują się w większości zwolnieni ze starań o rozwój dziecka pełniejszy niż ten, jaki zapewnia mu szkoła w programie lekcyjnym. Wielość form zajęć szkolnych i pozaszkolnych

oraz organizacje edukacyjne dają taką możliwość. Według rodziców to, czy dziecko będzie z nich korzystało, to jest jego sprawa, tego, czy chce, czy nie chce; nie przejawiają zainteresowania w tym względzie ani chęci współpracy z nauczycielami. Dominują zajęcia sportowe, jako forma intensywnej aktywności ruchowej dzieci. Zajęcia pozalekcyjne traktowane są jako element wypoczynkowy, ludyczny (Ferenc, 2015).

Świadomość pedagogiczna nauczycieli i przyjmowane postawy

Nauczycielowi przypisywane jest obecnie wiele ról (Ferenc, 2009). Sprostanie im wiąże się nie tylko z koniecznością posiadania wiedzy psycho-socjo-pedagogicznej, ale też z wieloma umiejętnościami koniecznymi w rozeznaniu sytuacji szkolnej, wychowawczej i własnych możliwości. Można więc powiedzieć, że musi go cechować nie tylko świadomość społecznej roli, ale i samoświadomość. Pojęcia te wyznaczają ramy rozważań i możliwość rozumienia wielości sytuacji, w jakich znajduje się nauczyciel wobec zróżnicowanych oczekiwań rodziców uczniów – najbliższych współuczestników procesów edukacyjnych. Za J. Gniteckim (2005) można zapytać, czym jest świadomość i samoświadomość człowieka w epoce nazwanej ponowoczesnością. Autor definiuje te zagadnienia w ujęciu klasycznym: „Świadomość to zdawanie sobie sprawy z tego, co jest, staje się i ma być” (s. 58). Znaczenie ma w tym poczucie wiedzy, zwłaszcza naukowej, ale nie bez wpływu jest doświadczenie ujęte w wiedzę potoczną. „Poczucie pewności i niepewności wiedzy charakteryzuje świadomość i samoświadomość każdej jednostki” – pisze dalej autor. W odniesieniu do pełnienia zadań zawodowych nauczyciela taka świadomość jest warunkiem określenia wszystkich ważnych elementów procesu edukacyjnego, a samoświadomość warunkiem zrozumienia swoich kompetencji. Jak wynika z powyższych rozważań, owe kompetencje zawodowe nie tylko muszą odnosić się do ról związanych z wychowywaniem i nauczaniem dzieci, ale też uwzględniać ze zrozumieniem postawy rodziców, ich wychowawcze plany i zamiary, oczekiwania wobec szkoły. Oczekiwania te, wyrażane mniej lub bardziej wyraźnie, nauczyciel stara się zrozumieć przez pryzmat uwarunkowań społeczno-kulturowych, które ten sposób myślenia o wychowaniu kształtują. Z nawet największym nastawieniem na tolerancję ma świadomość, że najwyższą wartością w tym procesie jest dobro dziecka. Zakładając, że takie przekonanie mają też rodzice, kieruje swoje umiejętności na poszukiwanie płaszczyzny porozumienia, starając się zmniejszyć rangę, choćby emocjonalną,

różnic w stanowiskach rodziców i własnego przekonania. Czyni to ze względu na odpowiedzialność przede wszystkim wobec dziecka. Świadomość jest warunkiem odpowiedzialności. Osoba świadoma swego działania jest gotowa do poniesienia odpowiedzialności, czyli konsekwencji swego postępowania. Nauczyciel ma wpływ nie tylko na doraźne zachowanie dziecka, ale też jego rozwój. Zgodność oddziaływań wychowawczych daje dziecku poczucie bezpieczeństwa, pewności co do norm moralnych i ich wykładników w zachowaniach społecznych.

Zmieniająca się rzeczywistość społeczna, a w tym edukacyjna, stawia nauczyciela w sytuacjach, których wcześniej nie musiał doświadczać. Ma dbać o wizerunek szkoły, o współpracę z lokalnym środowiskiem, rozumieć zmiany społeczne, które wpływają na codzienność życia rodzinnego dzieci. Ma przy tym uszanować wolę rodziców, w takim stopniu, w jakim to możliwe, mając na uwadze to, że nie tylko spełnia ich życzenia, ale jest mandatarium interesów społecznych i oprócz wizji indywidualnego rozwoju ma widzieć w swoich wychowankach „jednostki społeczne” odnajdujące miejsce w społeczeństwie, do którego należą. Ważne przy tym jest to, że wprowadza ich w świat szerszy niż środowisko lokalne. Największe nawet dylematy muszą sprowadzić się do programu czynów (Kwaśnica, 2014), bo według tego będzie mógł konsekwentnie prowadzić pracę edukacyjną z przekonaniem, że robi to, co słuszne. Konieczność więc wypracowała typy postaw nauczycieli w różnych środowiskach lokalnych z uwzględnieniem oczekiwań rodzicielskich.

1. **Najważniejsze jest dziecko i jego prawidłowy rozwój.** Zadaniem nauczyciela jest monitorowanie zmian, wskazywanie rodzicom silnych stron budującej się osobowości dziecka oraz obszarów, na których pojawiają się trudności. Takie nastawienie właściwe jest do porozumienia zarówno z rodzicami dzieci tzw. „wysokiej jakości”, jak i zwolennikami „romantycznego” modelu dzieciństwa. Daje obu stronom dowód indywidualnego postrzegania dziecka, cenionej przez rodziców profesjonalnej diagnozy i opieki. Dzieci zaś otrzymują w trakcie różnych sytuacji lekcyjnych i pozalekcyjnych komunikaty akceptujące ich osiągnięcia oraz wskazania do poprawy relacji rówieśniczych, jako że wychowywane w domu przy wysokiej akceptacji przejawiają wiele cech egocentrycznych, a nawet aspołecznych. To ostatnie zadanie jest tym ważniejsze, jeśli oprócz nich znajduje się grupa dzieci, wobec których oczekiwania rodzicielskie są inne, mają też inne warunki ekonomiczne, ograniczające ich udział w wielu formach edukacyjnych poza szkołą.

2. **Szkoła jest instytucją społeczną o charakterze egalitaryzującym.** Jej zadaniem jest przygotowanie młodego pokolenia do przejęcia zadań wchodzących w zakres podstawowych ról społecznych. Funkcje szkoły określone są przez warunki społeczno-historyczne, przyjęte w społeczeństwie orientacje filozoficzne, stosunek do dziedzictwa kulturowego oraz wyznaczony przez grupy decyzyjne kierunek rozwoju makrogrupy, czyli społeczeństwa jako państwa. Najważniejsze więc są wartości wspólne będące źródłem celów edukacji. Społeczeństwo potrzebuje ludzi o zróżnicowanych możliwościach umysłowych i fizycznych, ale o pozytywnym nastawieniu do własnego udziału w życiu społecznym. Zatem nawet przy uwzględnianiu indywidualności dzieci w rozwoju ważne jest wskazywanie niezbędnych osiągnięć w zdobywaniu wiadomości, umiejętności oraz rozwijaniu cech charakteru. Rodzicom, którzy oczekują od swoich dzieci więcej i tworzą im do tego możliwości, szkoła nie ogranicza, ale też na tle innych rówieśników nie podnosi tego waloru. To, co jest poza pracą szkoły, jest wyborem rodziców, i w tym zakresie to oni ponoszą odpowiedzialność. Rodzicom, którzy akceptują kształt pracy szkoły, instytucja otwiera możliwości współpracy w różnych formach, widząc w tym korzyść wspólnego oddziaływania na rzecz dzieci. Tak pojmując swoje podstawowe zadania, szkoła prócz funkcji edukacyjnej, opiekuńczo-wychowawczej rozszerza je o funkcję kulturotwórczą i resocjalizacyjno-rewalidacyjną. Te ostatnie szczególnie nabierają znaczenia w środowiskach rodzin słabo wykształconych, gdzie edukacja nie stoi wysoko w ich systemie wartości. Stawiane przed nią oczekiwania przejęcia pełnej odpowiedzialności za dzieci stara się ukazać jako konieczność współpracy domu i szkoły.
3. **Szkoła mimo krytycznych ocen jest wyrazem aktualnych społecznych potrzeb.** Kolejne reformy dowodzą, że stara się ona nadażyć za potrzebami wspólnymi obywateli, a tym samym programem odpowiedzieć na oczekiwania wobec kolejnych etapów kształcenia. Nauczyciel jest realizatorem programu i jego zadaniem zawodowym jest tworzenie takich warunków dzieciom, by zdobywały pożądane kwalifikacje w zakresie wiedzy, rozumienia i umiejętności społecznych. Ważne jest też to, by rozumiały sens nauki i wagę przygotowania przez nią do odgrywania przyszłych ról zawodowych. Nauczyciele prezentujący to stanowisko najlepiej rozumieją rodziców, którzy nastawiają się na przygotowanie ich pociech do życia. Przy czym bliższe są im te oczekiwania, które

kładą nacisk na to, by nauczono dzieci prawidłowego, wręcz układowego funkcjonowania w sytuacjach społecznych właściwych ich etapowi rozwojowemu, tj. opanowywania zasadniczych, najważniejszych treści nauczania oraz poprawności zachowań. Nie dziwi wtedy sytuacja, w której rodzice oczekują od szkoły pomocy w realizacji obowiązku szkolnego, łagodzenia trudności. Problem pełnego rozwoju możliwości dziecka pozostaje poza świadomością i oddelegowaną odpowiedzialnością tak nauczycieli, jak i rodziców. Obie strony uważają, że najważniejsze zadanie jest realizowane – przygotowują przecież dziecko do dorosłego życia.

4. **Szkoła jest tylko jednym z podmiotów wychowania**, nie może więc brać odpowiedzialności za całość wpływów, jakich doświadcza dziecko, a nawet za znaczący wkład edukacyjny. W innej sytuacji są rodzice, to oni od maleńkości i na co dzień wskazują dzieciom wzory zachowań społecznych, uzasadniają normy, przekazują wartości. Związek emocjonalny między rodzicami i dzieckiem jest nieporównywalny z żadnym innym. Przy najbardziej życzliwej postawie nauczyciela, jego zaangażowaniu trudno porównać jego wpływ z naturalnie trwającym i wzmacnianym wpływem osób bliskich. Jeśli rodzina należy do społeczności, którą charakteryzuje nastawienie adaptacyjne, także będzie mu ukazywała jako to „normalne”, zwykłe, właściwe do osiągnięcia. Mechanizmy akceptacji, kontroli, a nawet przymusu odgrywają dużą rolę w kształtowaniu osobowości człowieka. W głównym nurcie formowania się nastawienia do życia, czyli socjalizacji pierwotnej, trwa „odtwierzanie kultury środowiska”. Ów mechanizm społeczny jest tak silny, że można go odnosić do różnych społeczeństw i różnych okresów. Pisze o tym B. Bernstein, wykazując, że różnice klasowe, usytuowanie rodziców w strukturze społecznej wpływają na wybory edukacyjne, a przez to na przyjmowane orientacje życiowe dzieci. Wybory dróg zawodowych wskazują na cele życiowe, aspiracje osobowościowe i społeczne. Szkoła wybrana nie zmienia zatem tych orientacji, tylko potwierdza ich zasadność (Bernstein, 1990). Stanowisko takie znajduje potwierdzenie w aktualnej polskiej rzeczywistości. Badania dróg edukacyjnych młodzieży ponadgimnazjalnej z rodzin dotkniętych ubóstwem wykazały, że największe znaczenie w ich wyborach miały orientacje życiowe osób z kręgu rodzinnego. Jeśli orientacje te ukształtowane zostały w okresie przed dotknięciem ubóstwem i wskazywały na aspiracje do zawodów

wymagających dłuższego kształcenia, mimo zmiany sytuacji ekonomicznej raczej z nich nie rezygnowano. Jeśli potrzeby edukacyjne nie były w rodzinie postrzegane jako ważne, nie dostrzeżono zmian w tym patrzeniu pod wpływem szkoły.

Przyjęcie takiej „realistycznej” oceny możliwości nauczycieli w kształtowaniu młodych ludzi, nawet dzieci, nie oznacza, że wychowawcy rezygnują ze stymulowania, zachęty, różnego rodzaju wzmocnień. Interesujące są dla nich postawy rodziców, bo dzięki tej wiedzy mogą ocenić szanse współpracy. Liczą się jednak z tym, że to nie oni będą tymi, którzy zasadniczo wpłyną na losy dzieci (Bakalarek, 2016).

Konkluzja

W świetle przedstawionych postaw i oczekiwań rodzicielskich, a przy tym świadomości odpowiedzialności za pomoc dzieciom w rozwoju i w obliczu obowiązku spełniania zadań, jakie stawia przed szkołą społeczeństwo, aporie wychowawcze są nie do uniknięcia.

W społeczeństwie demokratycznym rola rodziców jako ważnych partnerów szkoły w procesie edukacyjnym musi być i jest brana pod uwagę. Rzadko zdarza się środowisko, w którym głosy oczekiwań wobec instytucji są podobne. Wówczas współdziałanie staje się łatwiejsze, czego przykładem jest, jak wskazują badania seminaryjne realizowane w małych miastach, przedszkole i etap wczesnej edukacji. To tam dominowali rodzice świadomi, że ich dzieci wkraczają w etap rozpoznawania możliwości, potrzeby stymulowania ich umiejętności. Ufali oni profesjonalizmowi nauczycielek zarówno w odniesieniu do pracy codziennej z dziećmi, jak i w kwestii korzystania z rad specjalistów. Nie potwierdziło się przekonanie, że rodzice najstarszych grup przedszkolnych za najważniejsze uważają przygotowanie do nauki czytania, pisania, liczenia (Bohn, 2010; Pasich, 2009; Waldowska, 2013). Była to grupa, w której przeważało wykształcenie średnie ze znacznym odsetkiem osób z wykształceniem wyższym. W odniesieniu do prezentowanych grup rodzicielskich byli to ci, którzy chcieli rozwijać dziecko wielostronnie, by móc potem pomagać mu w dalszych wyborach edukacyjnych. Można tu za Z. Frączek przyjąć wniosek, że

Kultura pedagogiczna rodziców uzależniona jest od ich ogólnej kultury oraz od stopnia uświadamiania sobie własnej roli wychowawczej. Dlatego tak

ważne jest podnoszenie nie tylko kultury pedagogicznej rodziców, która może im w lepszym zrozumieniu swego rodzicielstwa, ale także podniesienie ich ogólnej kultury i ukazanie wagi wychowania rodzinnego dla całego społeczeństwa. (Frączek, 2013, s. 190)

Badania K. Błaszczyk (2005) pokazały z równą siłą sytuacje, w których rodzice niechętni współpracy obniżali możliwość osiągnięcia przez uczniów wyższych celów, i takie, gdy zaangażowanie rodziców i nauczycieli sprawia, że szkoła może stać się autentycznym, a nie tylko „mitycznym” miejscem wszechstronnego rozwoju ucznia.

Bibliografia

- Bakalarek, A. (2016). *Wartości ekologii głębokiej a wybory zabaw i zabawek przez rodziców*. Praca magisterska. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: PIW.
- Błaszczyk, K. (2005). Realizacje podstawowych funkcji szkoły i ich uwarunkowania w świadomości dyrektorów szkół podstawowych. W: E. Koziół, E. Pasterniak-Kobyłecka (red.), *Świadomość i samoświadomość nauczyciela a jego zachowania zawodowe*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Bohn, A. (2010). *Poglądy na wychowanie młodych rodziców w małym mieście*. Praca magisterska. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Ferenc, M. (2015). *Możliwości rozwijania zainteresowań dzieci w wieku lat 12–13 w środowisku małego miasta*. Praca magisterska. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Ferenc, K. (2009). Rola nauczyciela we wprowadzaniu młodego pokolenia w życie społeczne i kulturalne. W: K. Ferenc, S. Własek (red.), *Rola współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*. Wrocław: Atut.
- Ferenc, K. (2014). Marzenia dzieci jako obraz wartości przejmowanych w socjalizacji. W: M. Magda-Adamowicz, I. Kopaczyńska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Frączek, Z. (2013). Kultura pedagogiczna rodziców w perspektywie analiz teoretycznych i w badaniach empirycznych. *Pedagogika Rodziny*, 3(1).
- Gnitecki, J. (2005). Świadomość i samoświadomość człowieka w okresie ponowoczesnej nowoczesności w cywilizacji informacyjnej. W: E. Koziół, E. Pasterniak-Kobyłecka (red.), *Świadomość i samoświadomość nauczyciela a jego zachowania zawodowe*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Kobyłecka, E. (2005). *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*. Kraków: Impuls.

- Koczoń-Żurek, S. (2014). Nadopiekuńczość w rozumieniu rodziców dzieci w wieku wczesnoszkolnym. W: M. Magda-Adamowicz, I. Kopaczyńska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*. T. 1. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kwaśnica, R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Możdżyńska, M. (2015). Badania niepublikowane z roku 2015 realizowane w ramach rozprawy doktorskiej w Uniwersytecie Wrocławskim.
- Nowosad, I. (2002). Współdziałanie nauczycieli i rodziców jako pożądana interakcja współczesnej szkoły. W: I. Nowosad, H. Jerulank (red.), *Nauczyciele i rodzice. Inicjowanie procesu współpracy i doskonalenia warsztatu*. Zielona Góra: ODN.
- Nowosad, I. (2003). *Perspektywy rozwoju szkoły*. Warszawa: IBE.
- Nowosad, I., Famuła, A. (2002). Umiejętność rozpoznawania oczekiwań jako warunek współpracy. W: I. Nowosad, H. Jerulank (red.), *Nauczyciele i rodzice. Inicjowanie procesu współpracy i doskonalenia warsztatu*. Zielona Góra: ODN.
- Nowosad, I., Kopaczyńska, I. (2002). Wzajemne relacje nauczycieli i rodziców jako wyznacznik współpracy. W: I. Nowosad, H. Jerulank (red.), *Nauczyciele i rodzice. Inicjowanie procesu współpracy i doskonalenia warsztatu*. Zielona Góra: ODN.
- Nyczaj-Drag, M. (2005). Obraz dziecka rodziców z klasy średniej jako ucznia i kolegi. W: M. Nyczaj-Drag, A. Olczak (red.), *W poszukiwaniu nowoczesnej szkoły*. Kraków: Impuls.
- Pasich, K. (2009). *Postawy rodziców dzieci z zaburzeniami mowy wobec współpracy z przedszkolem*. Praca magisterska. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Rogers, W.S. (2001). Constructing, Childhood, Constructing Child Concern. W: P. Foley, J. Roche, S. Tucker (red.), *Children Theory, Policy and Practice*. New York: Palgrave with the Open University.
- Szlendak, T. (2003). *Zaniedbana piaskownica: style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych*. Warszawa: ISP.
- Waldowska, A. (2013). *Funkcje przedszkola w poglądach rodziców w środowisku wiejskim*. Praca magisterska. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

NAUCZYCIELE WOBEC ZRÓŻNICOWANYCH OCZEKIWAŃ RODZIELSKICH

Streszczenie: Różny jest obraz rzeczywistości rodziców i nauczycieli wynikający z ich socjalizacji pierwotnej, wtórnej oraz kariery życiowej. Ich świadomość osobowa i zawodowa może przedstawiać różne nastawienie do zmian. Rodzice widzą szkołę jako instytucję mającą pomóc dzieciom w przygotowaniu się do przyszłego

wyobrażonego przez nich życia. Artykuł przedstawia różne poglądy rodziców wyrażające ich oczekiwania wobec nauczycieli i instytucji szkoły. Wielość i odmienność nastawień wobec przyszłości swoich dzieci daje się ująć w kilka grup: oczekiwania wykraczające poza program szkolny, daleko idąca indywidualizacja procesu edukacyjnego, zapewnienie warunków wielostronnego rozwoju, poprawnego funkcjonowania społecznego oraz akceptacja ich rodzicielskiej koncepcji życia. Nauczyciele, biorąc pod uwagę możliwości dziecka i szkoły, widzą swoją rolę w aspekcie rozwoju ucznia oraz społecznych zadań instytucji edukacyjnej.

Słowa kluczowe: nauczyciele, oczekiwania rodzicielskie

TEACHERS' VIEWS TOWARDS VARIOUS PARENTAL EXPECTATIONS

Summary: The image of reality, deriving from own primary and secondary socialization and life career, is different for parents and teachers. Their personal and professional awareness may present various attitudes towards changes. School is seen by them as an institution that should help children in their preparation for future life imagined by parents. Various opinions of parents expressing their expectations towards teachers are presented herein. Multiplicity and diversity of attitudes to the future of one's child may be described in several groups: expectations higher than school's programme, individualization of the process of education, multilateralism of development, proper social functioning, acceptance of the parental concept of life. Teachers, when taking into account the possibilities of child and school, see their role in the aspect of child's development and school's social tasks.

Keywords: teachers, parental expectations