

Mirosława Nyczaj-Drag*

OCZEKIWANIA RODZICÓW Z KLASY ŚREDNIEJ WOBEC SZKOŁY I NAUCZYCIELA

Wprowadzenie

Jakość i styl życia polskiej klasy średniej są przedmiotem analiz prowadzonych w wielu tekstach publicystycznych i popularnonaukowych (np. Niezgodna 2003, Pawlicka 2008, Grzebałkowska 2012). Czytamy w nich, między innymi, że dobre wychowanie i wysokiej jakości edukacja dzieci zajmują w hierarchii wartości tej grupy społecznej jedno z ważniejszych miejsc. Dodatkowo, analizy teoretyczne oraz badania empiryczne (Domański 1994, 2002; Nyczaj-Drag 2007, 2015; Palska 2002; Smolińska-Theiss 2008) dowodzą, że rodzice z klasy średniej, jako osoby świadome perspektywy lepszego życia dzięki starannej edukacji, poprzez określone decyzje i wybory (np. przedszkola, szkoły, klasy czy nauczyciela) „inwestują” w wykształcenie swych dzieci. Nie szczędzą przy tym wysiłku, czasu i pieniędzy.

Generalnie rzecz traktując, wykształcenie dzieci jest wartością wysoko cenioną przez rodziców z różnych środowisk społecznych. Różni ich jednak to, w jaki sposób angażują się w ich edukację. O różnicy zaangażowania decydują zasoby kapitału kulturowego, społecznego i ekonomicznego, będące w posiadaniu danej rodziny. Rodzice z klasy średniej dzięki posiadanym zasobom kapitałowym oraz habitusowi jako dyspozycji do działania warunkujących relacje ucznia ze szkołą, aktywnie kreują warunki i jakość przebiegu drogi edukacyjnej dziecka. Warto dodać, że zasoby te nie tylko kształtują i zaspokajają potrzeby edukacyjne oraz aspiracje rodziców w stosunku do dzieci, ale także w stosunku do samych siebie.

Z krytycznej analizy literatury naukowej na temat jakości edukacji dziecka w rodzinach z klasy średniej wynika, że niewiele miejsca poświęca się tu osobistym doświadczeniom rodziców tej grupy społecznej, związanym

***Mirosława Nyczaj-Drag** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Uniwersytet Zielonogórski; zainteresowania naukowe: socjologia edukacji, pedagogika wczesnoszkolna, jakość współczesnego dzieciństwa i rodzicielstwa w kontekście zmian społeczno-kulturowych; e-mail: mirkanyczaj@o2.pl

z wczesną edukacją potomstwa oraz subiektywnych znaczeniom, jakie jej nadają. Niniejszy tekst zawiera prezentację części wyników badań dotyczących tych znaczeń nadawanych przez rodziców z klasy średniej wczesnej edukacji dziecka, które wiązali oni z oczekiwaniami wobec szkoły i nauczyciela, a które szerzej opisane zostały w pracy pt. *Edukacja dziecka w narracjach rodziców z klasy średniej* (Nyczaj-Drağ 2015).

Projekt badawczy

Procedura, którą wybrałam mieści się w nurcie badań jakościowych, stosowanych w ramach paradygmatu interpretatywnego. Ponieważ przyjęcie określonego paradygmatu, obliguje do wyboru odpowiednich metod i technik badawczych, w swoich badaniach posłużyłam się wywiadem narracyjnym.

Głównym celem podjętych badań była rekonstrukcja indywidualnych doświadczeń, oczekiwań i planów rodziców z klasy średniej, dotyczących tego obszaru ich życia, który związany jest z edukacją dzieci; ich opis, analiza i interpretacja. Realizacja podjętych zamierzeń badawczych posłużyła odтворzeniu i zinterpretowaniu sensów i znaczeń, jakie edukacji swych dzieci nadają rodzice. Umożliwiła także uchwycenie obszarów edukacyjnej aktywności rodziców wobec dzieci, a w związku z tym doprowadziła do ujawnienia stosowanych przez nich praktyk edukacyjnych. Opisywane badania koncentrowały się wokół następujących pytań: Jakie sensory i znaczenia przypisują rodzice z klasy średniej edukacji swych dzieci? Jakie są oczekiwania rodziców wobec edukacji własnych dzieci? Jakie plany na przyszłość związane z edukacją dzieci mają rodzice z klasy średniej? Jakie praktyki stosują rodzice w celu edukacji swych dzieci, jak je organizują, jak sobie z tym radzą?

Przedmiotem opisu, analizy i interpretacji były dane narracyjne, rodziców (z osobna matki i ojca) z klasy średniej, tworzone i przedstawiane w kontekście ich doświadczeń związanych z edukacją dzieci. Podstawowym źródłem informacji, niezbędnym do zrozumienia znaczenia edukacji dziecka dla rodziców z klasy średniej stały się dla mnie spotkania z nimi w ich mieszkaniach i towarzyszące temu rozmowy, ze szczególnym uwzględnieniem wywiadu narracyjnego. W trakcie badania starałam się przede wszystkim zrozumieć badanego, „wczuć” się w świat jego przeżyć związanych z edukacją dziecka, poznać jego doświadczenia w tej materii oraz sposób, w jaki rozumie znaczenie edukacji dziecka i swoją w tym rolę, co jest dla niego w kwestiach edukacji dziecka ważne i dlaczego. Reasumując, prowadzone wywiady narracyjne dotyczyły:

- znaczenia, jakie ma dla badanych edukacja dziecka (czym jest dla nich edukacja w różnych jej formach i na różnych poziomach, czego od niej

oczekują, co daje im satysfakcję, co napawa lękiem, obawami, dostarcza problemów, jakie mają plany na przyszłość w związku z edukacją dziecka, czego wymagają od szkoły i innych instytucji edukacyjnych, czy i w jaki sposób angażują się w sprawy związane z edukacją dzieci);

- edukacji dziecka w aspekcie podejmowanych przez rodziców praktyk edukacyjnych, ich celu, organizacji i przebiegu (form);
- sukcesu edukacyjnego (czym jest i od czego go uzależniają) oraz trudności i problemów związanych z edukacją dziecka (czego dotyczą i jak sobie z nimi radzą).

Oczekiwania wobec szkoły

Jak już wcześniej wspomniałam, w tej części artykułu przedstawię wycinek wyników badań, które związane były z oczekiwaniami rodziców z klasy średniej wobec szkoły i nauczyciela. Wypowiedzi rodziców na temat znaczenia edukacji dziecka pokazują, że wiążą oni tę kategorię z oczekiwaniami wobec szkoły. Wyrażają oczekiwania bezpośrednio pod adresem tej instytucji, dodatkowo także odnośnie wyników dziecka w nauce oraz nauczyciela. Jeśli chodzi o wypowiedzi dotyczące szkoły, to przykładowe zamieszczam poniżej.

Przeciętna polska szkoła ma niewiele wspólnego ze światem, w którym żyjemy i w którym żyją nasze dzieci (O, W7, P).

Chciałabym, żeby nie było tak, że edukacja w szkole idzie przed dzieckiem, bo najważniejszy jest program, a później dopiero liczą się jego umiejętności i to, co wie. A wie dużo, ponieważ my rodzice dbamy o to (M, W1, I).

Chciałabym, żeby polska szkoła, do której uczęszcza moje dziecko, uczyła samodzielności, pracy i przygotowywała do pracy (O, W3, P).

Szkoła powinna kłaść nacisk na rozwijanie twórczego myślenia i umiejętność działania, bycia sprawczym, a nie tylko na odtwarzanie wiadomości – często czysto pamięciowe, bez zrozumienia (M, W 2, P).

Wszystko jedno czy interesujesz się matematyką, czy historią, masz się nauczyć tego samego, tak samo szybko jak inni i jesteś nagradzany za to, że stajesz się identyczny, jak dzieci wokół ciebie. Bezproduktywnie wkuwasz encyklopedyczną wiedzę, która dziś jest dostępna w ciągu sekundy, zamiast nauczyć się po nią sięgać. Dla mnie prawdziwym nieszczęściem jest marnowanie talentów u dzieci. System szkolny jest tak skonstruowany, że wymaga posłuszeństwa i nie daje możliwości spojrzenia na człowieka indywidualnie (O, W1, I).

W moich badaniach pojawiło się wiele wypowiedzi w podobnym tonie. Wyraźnie ujawnia się w nich krytyczny stosunek rodziców do szkoły, jej programu (treści), organizacji, metod edukacji dziecka, a co szczególnie charakterystyczne – brak wiary w powodzenie edukacji szkolnej realizowanej w tradycyjnym kształcie. Zarzuty dotyczą przestarzałych treści, wiedzy odtwórczej i encyklopedycznej, przedmiotowego traktowania ucznia, nierepektowania jego indywidualności. Wszystkie wymieniane przez rodziców uwagi wpisują się w doniesienia, jakich dostarcza nam na ten temat literatura przedmiotu.

W podobnych słowach opisują problemy wczesnoszkolnej edukacji współcześni badacze tego etapu kształcenia. Wskazują na rażące nieprzystosowanie szkoły do młodszych uczniów, przestarzałą metodykę, brak aktywności badawczej na lekcjach, incydentalność współpracy grupowej, dyscyplinę ciszy i zneruchomienia rodem z pedagogiki tradycyjnej (Klus-Stańska, Nowicka 2013). Z badań wynika, że mamy do czynienia ze szkołą, która zamiast realizować założenia integracji wiedzy ją dezintegruje (zakłócając przy tym poczucie tożsamości dzieci), obniża ich kompetencje społeczne, wywołując brak poczucia sprawstwa, a w konsekwencji postawy rywalizacyjne i lękowe. Taki właśnie obraz wyłania się z badań między innymi Doroty Klus-Stańskiej (2013), Bogusława Śliwerskiego (2012), Marzenny Nowickiej (2010), Agnieszki Nowak-Łojewskiej (2011). Skutkiem takiego stanu rzeczy są niskie wyniki osiągnięte przez polskich uczniów klas III w badaniach międzynarodowych. „Jeśli pojawiają się wyraźnie lepsze rezultaty, to w zakresach, których szkoła nie realizowała, a które wynikają z wcześniejszych doświadczeń rodzinnych oraz rozmaitych form wsparcia edukacyjnego organizowanych przez rodziców, na przykład pozaszkolne zajęcia dodatkowe, korepetycje” (Soroka-Fedorczuk, Nyczaj-Drağ 2014). W kontekście tego, co zostało powiedziane, truizmem staje się stwierdzenie, że polscy uczniowie coraz częściej uczą się nie w szkole, ale poza szkołą, dzięki zasobom finansowym, kulturowym i społecznym rodziców. Dzieci z rodzin mało zasobnych w wymienione rodzaje kapitałów najczęściej skazane są na marginalizację i wykluczenie kulturowe. O ile w przedszkolu polskie dzieci są wspierane w rozwoju intelektualnym i społeczno-emocjonalnym, o tyle wsparcie tego rodzaju przez szkołę jest już bardziej dyskusyjne (tamże). Dlatego tak istotne jest podejmowanie działań służących zreformowaniu polskiej szkoły.

Coraz głośniejszymi wybrzmiewają głosy proponujące rezygnację z tradycyjnego programu nauczania i zreformowanie metodyki pracy tak, by nauka była dla nauczycieli i dzieci niecodzienną przygodą. Ale do tego potrzebna jest zmiana myślenia o dziecku i przyznanie mu prawa do niezależności od dorosłych w myśleniu, traktowanie go jako aktywnego badacza otaczające-

go świata, o wielostronnym doświadczeniu pozaszkolnym i rozległej wiedzy osobistej, wiara w jego kompetencje i odwagę, docenianie zdolności, zainteresowań i indywidualnych sposobów poznawania i interpretowania otaczającej rzeczywistości. Dziecko wyposażone jest w bogaty repertuar środków interpretacyjnych, sposobów opisywania i wyjaśniania świata oraz działania w nim, dlatego jesteśmy w stanie doprowadzić je do nowych, twórczych sposobów myślenia tylko wtedy, gdy odwołamy się do jego wiedzy osobistej, zachęcimy do wyrażania własnych opinii, pomysłów czy pytań.

Wypowiedzi zebrane w przeprowadzonych przeze mnie badaniach egzemplifikują ważny problem diskutowany w wielu eksperckich gremiach – problem jakości edukacji w polskiej szkole już u jej progu. Jest to sprawa niezwykłej wagi, bowiem, patrząc perspektywicznie, dotyczy jakości życia przyszłych pokoleń Polaków. Od poziomu polskiej edukacji „tu i teraz” zależeć będzie jakość życia nas samych, naszych dzieci i wnuków. Wszystkie wpływy polityczne, ekonomiczne, społeczne i kulturowe występujące w polskim społeczeństwie, nowe metody zarządzania stosowane przez władze oświatowe oraz aspiracje osób bezpośrednio zaangażowanych w działalność edukacyjną (rodziców, uczniów i nauczycieli) spotykają się w jednym miejscu – właśnie w szkole. Szczególnie wyraźnie problemy polskiej szkoły uwidaczniają się w prowadzonych ostatnio dyskusjach na temat zmian w oświacie proponowanych przez rząd, a tym samym w nastrojach i postawach społecznych.

Weźmy pod uwagę spostrzeżenia Bogusława Śliwerskiego (2013), mówiące, że dzisiejsza szkoła, realizując założenia programowe, zredukowała przekazywanie uczniom umiejętności związanych z krytycyzmem, analizowaniem zjawisk w kategoriach przyczynowo-skutkowych i wyciąganiem wniosków. Dodatkowo, kształcenie spiralne i podejście interdyscyplinarne zastąpiła nauczaniem liniowym. W testach zrezygnowano z zadań otwartych, które wymagają większej ilości czasu przeznaczanego na pracę z uczniem, pobudzania jego wyobraźni i zmuszania do myślenia abstrakcyjnego, na rzecz zadań algorytmicznych. A wszystko to dlatego, by stymulować wzrost produktywności edukacji. W związku z tym, B. Śliwerski (2013) porównuje edukację do chińskiej fabryki, gdzie produkuje się tanio i dużo, a jakość jest sprawą wtórną.

Metaforycznie współczesne szkoły porównywane bywają także do więzień, klasztorów, rodzin lub też do wolnego rynku (Tuohy 2002; Handy 2003). Dla niektórych (tak jak np. dla B. Śliwerskiego) są albo zbiurokratyzowanymi fabrykami, wytwarzającymi określony towar albo kolekcjami indywidualistów, z których każdy pracuje niezależnie w sobie właściwy sposób (Meighan 1993; Feinberg, Soltis 1998; Motyl 2014). Można odnieść wrażenie, że kolejne rządy, lokalne władze oświatowe, a nawet rodzice wolą postrzegać

szkoły jako fabryki. Mogą wówczas domagać się wytwarzania dóbr określonego rodzaju; mogą, mówiąc o szkole, używać terminów ekonomicznych, takich jak zasoby, wytwory, praca, zysk, inwestycja itp. Mogą też narzucać kontrolę wyników, ustanawiać zasady ich pomiaru oraz porównywania efektywności (np. między klasami czy szkołami) (por.: Nyczaj-Drağ 2015). Krytyczna analiza takiego ujęcia szkoły prowadzi do wniosku, że „w fabryce nie ma miejsca na humanistykę. Nie ma mowy o humanistyce taśmy produkcyjnej, ponieważ uprawiać humanistykę znaczy uwodzić pasją do niej, zapraszać drugiego człowieka do własnego świata bez zamiaru zniewalania (Jaskulska 2012). Skoro współczesną szkołę urządzi się na wzór fabryki, nie ma w niej miejsca na humanistyczne wartości” (Motyl 2014, s. 162). Jeśli spojrzymy na szkołę jako zmechanizowaną fabrykę z perspektywy uczniowskiej, ukaże się nam ona jako antyteza życia. W takiej sytuacji uczeń próbuje wykryć i rozumieć tkwiące w niej sprzeczności za pomocą żartów; przez satyrę, humor i drwinę demonstracyjnie obnaża szkolny kod kulturowy, demaskuje fałsz i obnaża pozor (Dudzikowa 1996, 2007).

W tym miejscu warto przypomnieć, że Charles Handy swoje wizyty w szkołach rozpoczynał od pytania, kierowanego do nauczycieli o to „ile osób tu pracuje?” Za każdym razem podawano liczbę pracujących w szkole osób dorosłych, np. nauczycieli czy osób z administracji. Nikt nigdy nie wymienił liczby dzieci. Autor skonstatował, że dzieci nie są uważane za osoby pracujące lecz za produkt, czyli wynik czyjejś pracy. W efekcie swojego zabiegu zadał następujące pytanie: „Co by się stało, gdybyśmy traktowali dzieci jak prawdziwych robotników w jakiejś oświeceniowej fabryce twórczości z nauczycielami w roli zarządców i doradców? Co by się stało, gdybyśmy pracę organizowali wokół pewnych zadań, przeważnie w małych grupach lub zespołach? [I odpowiada:] Grupy rywalizowałyby między sobą, ale wewnątrz nich rozwijałaby się współpraca. Zadania byłyby możliwie najbardziej realne, a plan wykonania tworzyłby okazję do podnoszenia umiejętności zbierania informacji. Odpowiedzialność stałaby się wówczas żywym pojęciem, ponieważ uczniowie musieliby ponosić konsekwencje razem z nauczycielami. Nauczyliby się, że jeśli ktoś przychodzi do pracy spóźniony, nieprzygotowany albo zbyt zmęczony, by porządnie pracować, to sprawia zawód nie tylko sobie, ale całej grupie. Naukę uważano by wtedy za czynnik konieczny do lepszego wykonania zadań” (Handy 1999, s. 176-183).

Nie jest to jednostkowa opinia. Nie tylko Ch. Handy apeluje o szansę dla nieskrępowanej wyobraźni w szkole, o zmianę celów, treści i metod kształcenia współczesnego ucznia, a zatem o przemyślenie na nowo tego, co rozumiemy przez edukację. Podobne stanowisko zajmują polscy badacze analizowanego problemu (np.: Dudzikowa 2008; Klus-Stańska, Nowicka

2013; Nowak-Łojewska 2011; Śliwerski 2012, 2013, Nyczaj-Draż 2015). Jeśli tak się nie stanie, jak mówi Ch. Handy, grozi nam niebezpieczeństwo, że szkoły będą przygotowywały dzieci do świata, którego nie ma i tym bardziej nie będzie, gdy dorosną. Czas sobie uświadomić, jak podkreśla Ch. Handy, że nie można nauczyć ludzi żyć, zanim zaczną żyć, albo jak zarządzać, zanim zaczną zarządzać. Stąd wniosek, że proces edukacji nie przebiega prawidłowo, ponieważ większa jego część idzie przed, a nie za doświadczeniem dziecka.

Przyczyn słabości polskiej szkoły moi rozmówcy upatrywali w jej konserwatyźmie metodycznym i organizacyjnym. Oto wypowiedź jednej z matek:

W wielu krajach obserwuje się tendencję wzbogacania oferty zajęć pozalekcyjnych i propozycji skierowanych do mieszkańców. Szkoły niemieckie proponują wiele form aktywności: artystycznej, naukowej, sportowej. Sami uczniowie wystawiają sztuki teatralne czy przedstawienia operowe. Chór szkolny nagrywa płyty i występuje publicznie. Poza tym organizowane są zajęcia z gotowania, pieczenia, kursy języków obcych. Otwieranie się na mieszkańców dzielnicy to dobre rozwiązanie. Szkoła powinna umożliwiać uczestnictwo w różnego rodzaju zajęciach nie tylko dzieciom, ale i rodzicom, szczególnie w dni wolne od pracy lub w godzinach popołudniowych (M, W5, I).

Autorka wypowiedzi wyraźnie opowiada się za szkołą kulturotwórczą, angażującą najbliższe środowisko lokalne i wykorzystującą zasoby tego środowiska. Dodatkowo, z jej wypowiedzi wynika potrzeba praktycznej edukacji w szkole zorientowanej na zdobycie umiejętności przygotowujących dziecko do radzenia sobie w naturalnych sytuacjach życia codziennego. Ważne, zdaniem badanej matki, są także więzi tworzone przez szkołę, zaangażowanie i współpraca środowiska szkoły z rodziną ucznia i środowiskiem lokalnym.

Oczekiwania wobec nauczyciela

Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań wyraźnie wskazują, że rodzice z klasy średniej, zarówno matki, jak i ojcowie wiążą jakość edukacji swych dzieci z innymi ludźmi, głównie nauczycielami. Zebrane narracje dotyczyły między innymi oczekiwań wobec nauczycieli, których badani uznają za jeden z najważniejszych filarów edukacji dziecka. Bywa, że to nauczyciel nadaje sens wysiłkom edukacyjnym badanych rodziców, że jest swoistym układem odniesienia dla ich sposobu myślenia o edukacji szkolnej i o dziecku.

Uczestnicy badań w swych wypowiedziach szczególne znaczenie przypisywali kwalifikacjom nauczycieli oraz ich kompetencjom. Oto przykładowe wypowiedzi tego rodzaju.

Ważne jest dla mnie przygotowanie nauczycieli. Moje dzieci są uczone

przez osoby cieszące się moją sympatią. Są moim zdaniem kompetentne, nie trzymają się sztywno podręcznika, ponieważ mają wiedzę i talent do jej przekazania, mogą polegać na niej. Zarówno Kamil, jak i Marcin lubią swoich nauczycieli i czują się w ich obecności dobrze. Chciałabym, aby nauczyciele na kolejnych szczeblach edukacji moich dzieci byli właśnie tacy (M, W 6, P).

Najważniejszy jest nauczyciel. Musi być obiektywny, sprawiedliwy i musi umieć przekazać wiedzę uczniom. Ma być wymagający wobec uczniów, a przede wszystkim wobec siebie. Dobry nauczyciel, to połowa sukcesu ucznia (M, W12, I).

Chciałabym, aby każdy nauczyciel rzetelnie wypełniał swoje obowiązki, tak by moje dziecko jak najwięcej nauczyło się w szkole, by w domu tylko utrwaliło wiadomości i miało czas na zajęcia pozalekcyjne, które pozwolą rozwijać zainteresowania i zdolności dziecka (M, W11, M).

Jak z tego wynika, badani rodzice chcieliby dla swoich dzieci nauczycieli o wysokich kwalifikacjach; kompetentnych dydaktycznie i wychowawczo. Za dobrych nauczycieli uważają tych, którzy mają wysokie wymagania względem swoich uczniów oraz wobec siebie samych i nie trzymają się kurczowo podręcznika. Dla moich rozmówców sprawą szczególnej wagi jest otwarcie się nauczyciela na wiedzę ucznia. Wiara w pełnomocność dziecka, w jego potencjał i nieskrępowane możliwości oraz umiejętne ich wykorzystanie może zmienić na lepsze obecny stan rzeczy. Kompetentny nauczyciel, zdaniem badanych, posiada umiejętność udostępniania i objaśniania uczniom nowoczesnych metod poruszania się w świecie informacji. Nauczyciel, o którym mowa, powinien wiedzieć, do jakiego świata przygotowuje swoich uczniów, a przede wszystkim, czy sam do tego świata jest przygotowany. Badani rodzice doskonale zdają sobie sprawę z tego, jakiej przyszłości edukacyjnej pragną dla swych dzieci i w jaki sposób chcą ją wypracować. Osoba nauczyciela jawi się im jako sojusznik w słusznej sprawie.

Dla niektórych z moich rozmówców dobry nauczyciel to zapaleniec i pasjonat. Oto wypowiedź jednej z badanych matek:

Szkoła to przede wszystkim człowiek: nauczyciel zapaleniec zdziała cuda, nudziarz zepsuje nawet najlepszy program. Jeśli najbardziej nawet pozytywnie nastawiony uczeń widzi, że pani nauczycielce się nie chce, to i jemu się odechciewa (M, W1, I).

Powyższa wypowiedź pokazuje, że podstawą uzyskania przez dzieci pozytywnych wyników w szkole jest elastyczna, innowacyjna i zaangażowana postawa nauczyciela.

Zmieniający się świat, a w nim współczesne dziecko i jego rodzice stawiają przed nauczycielem nowe wymagania. Koniecznością w tej sytuacji

staje się wypracowanie nowych metod pracy na podstawie nowego, elastycznego w swej wymowie programu nauczania, bo przecież program nauczania ma być dla dziecka, wspierać je w rozwoju, uwzględniać jego indywidualność, nie zaś odwrotnie. Dlatego szkoła spełni swoje funkcje wtedy i tylko wtedy, kiedy za punkt wyjścia przyjmie dziecko, a nie program; kiedy uwolni się od zarzutu grzechów popełnianych przez nauczycieli: unifikacji treści, instrumentalizmu metodycznego, orientacji poprawnościowej, mechanizacji czynności ucznia, monologowości znaczeń, infantyilizacji treści, rywalizacyjnego indywidualizmu (Klus-Stańska 2006, s. 20).

Model edukacji dziecka realizowany w polskich warunkach, krytykowany przez badanych przez rodziców, wywodzi się z myślenia behawiorystycznego, rekomendowany zaś przez czołowych przedstawicieli pedagogiki wczesnoszkolnej powinien bazować na założeniach konstruktywizmu. Jego „główna teza mówi o niepowtarzalności umysłowych obrazów świata i unikatowości strategii realizowanych przez jednostkę w procesie jego poznawania” (tamże, s. 18). Ważne dla uczenia się jest także stawianie ucznia w nowych dla niego sytuacjach problemowych, wywołujących konflikt poznawczy, tworzenie okazji edukacyjnych bez możliwości precyzyjnego określenia częściowych efektów edukacyjnych (celów kształcenia), znajomość przedwidzanej ucznia, co wiąże się z przyzwoleniem na popełnianie przez niego błędów. Jak twierdzi D. Klus-Stańska, wcielanie przez nauczycieli w życie wymienionych założeń konstruktywizmu może pomóc uczniom konstruować nowe strategie myślenia i działania (tamże, s. 19).

Tu wtrącę tytułem dopowiedzenia, iż dzieciom, które rozpoczynają naukę w szkole najczęściej dopisuje dobre samopoczucie. Można by rzec, że wnoszą do szkoły kapitał wielkich nadziei, pozytywnych oczekiwań i dobrych chęci. Jak pokazują liczne wyniki badań, pobyt w szkole skutecznie tłumi ten zapal (Kargulowa 1991; Nyczaj-Drag 2001; Klus-Stańska, Nowicka 2013).

Podsumowanie

Świat XXI wieku to nowy świat, świat rzeczywistości globalnej, zmiennej, fragmentarycznej, opartej na nowych, inteligentnych technologiach. W tej sytuacji jakość edukacji młodych pokoleń jawi się jako problem, który wymaga nowych przemyśleń, a w konsekwencji nowych rozwiązań. Koniecznym staje się, by na nowo określić jej cele, treści i metody, tak by dopasować się do warunków życia dziecka w XXI wieku. Szkoła i nauczyciel (jako realizator jej programu) głównym swym celem winny uczynić troskę o rozwój uczniowskiej wyobraźni, twórczego i elastycznego myślenia. Zadanie to wynika z naszej wiedzy na temat nieograniczonych możliwości dzieci, ich bo-

gatyh wielostronnych doświadczeń i nieskrępowanej ciekawości. Wiemy, że dziecko ze swej natury interesuje się wszystkim tym, co nowe i lubi szukać zmian w otaczającym je świecie (np. różnice między obrazkami, zmiany w przyrodzie, w klasie itp.). Przewartościowanie myślenia o zadaniach szkoły i nauczyciela to priorytet współczesnej edukacji. Jednak jest to zadanie tyleż pilne, co trudne w realizacji.

Ken Robinson i Lou Aronica (2015) w swej książce pt. *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja*, która zmienia edukację apelują, byśmy na nowo zaczęli traktować nauczanie jak uprawę roli, a nie jak produkcję przemysłową. Zdaniem autorów, nauczyciel to ogrodnik lub farmer, który opiekuje się wzrastającymi roślinami. Metaforyczne ujęcie nauczyciela jako ogrodnika ma swój głęboki sens, bowiem, jak zauważa Robinson, nawet najbardziej utalentowany ogrodnik nie może wymusić na roślinie wzrostu. Ze swej natury roślina rośnie sama przez się, ale wtedy i tylko wtedy, gdy zabezpieczy się jej odpowiednie warunki. Dobry nauczyciel pomaga zatem odkrywać naturalne zdolności dziecka, wspiera je i sprawia, że rozkwitają. Jest jednocześnie mentorem, przewodnikiem, wychowawcą, przyjacielem, motywatorem i kontrolerem dziecięcych postępów. Trudno sobie jednak wyobrazić, że nawet najlepszy nauczyciel poprawi system, który nie działa, bez ustalenia, na jakich filarach ma się on opierać.

Literatura

- DOMAŃSKI H. (1994), Społeczeństwa klasy średniej, IFiS PAN, Warszawa.
- DOMAŃSKI H. (1999), Klasa średnia, [w:] Encyklopedia socjologiczna, t. 2, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- DOMAŃSKI H. (2002), Polska klasa średnia, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- DUDZIKOWA M. (1996), Osobliwości śmiechu uczniowskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- DUDZIKOWA M. (2007), Pomyśl sobie. Minieseje dla wychowawcy klasy, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- DUDZIKOWA M. (2008), Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności, [w:] Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty, t. 4, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- FEINBERG W., SOLTIS J. F. (1998), Szkoła i społeczeństwo, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

- GRZEBĄŁKOWSKA M. (2012), Wychowaj sobie geniusza, „Wysokie Obcasy”, 31 marca 2012, nr 13.
- JASKULSKA S. (2012), O budowaniu przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN (na przykładzie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów) kapitału społecznego w środowisku naukowym, „Rocznik Pedagogiczny”, 35.
- HANDY CH. (1999), Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie, PWE, Wrocław.
- HANDY CH. (2003), Kultura szkoły i jej znaczenie, [w:] Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą, red. D. Elsner, Wyd. Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii i Eksploatacji Radomiu, Radom.
- KLUS-STĄŃSKA D., NOWICKA M. (2013), Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej, Wydawnictwo Harmonia, Warszawa.
- MEIGHAN R. (1993), Socjologia edukacji, tłum. E. Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- MOTYL K. (2014), O szkole jako fabryce nudy i śmiechu, [w:] Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne wobec wiedzy, drugiego człowieka, społeczeństwa, red. M. Piasecka, A. Irasiak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- NIEZGODA A. (2003), Dzieci skazane na sukces, „Polityka” nr 38.
- NOWAK-ŁOJEWSKA A. (2011), Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- NOWICKA M. (2010), Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- NYCZAJ-DRAĞ M. (2001), Oczekiwania a doświadczenia dzieci w pierwszym roku nauki, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra.
- NYCZAJ-DRAĞ M. (2007), Nauczyciel wobec dzieci i rodziców z klasy średniej jako reprezentantów neoliberalnej rzeczywistości, [w:] Nauczyciel – tożsamość – rozwój, red. R. Kwiecińskiej, S. Kował, M. Szymański, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- NYCZAJ-DRAĞ M. (2015), Edukacja dziecka w narracjach rodziców z klasy średniej, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- PALSKA H. (2002), Bieda i dostatek. O nowych stylach życia w Polsce końca lat dziewięćdziesiątych, Wyd. IFiS PAN, Warszawa.
- PAWLICKA A. (2008), Mamy klasę średnią, „Przekrój”, nr 2.

- ROBINSON K., ARONICA L. (2015), *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Wydawnictwo Element, Gliwice.
- SMOLIŃSKA-THEISS B. (2008), *Lepiej urodzeni – lepiej kształceni*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, red. M. Dudzikowej, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk.
- SOROKA-FEDORCZUK A., NYCZAJ-DRĄG M. (2014), *O potrzebie i zasadach projektowania ofert edukacyjnych dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, [w:] *Oferty zajęć edukacyjnych dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Internetowe e-bookowo.pl.
- ŚLIWERSKI B. (2012), *Szkoła na wirażu zmian politycznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- ŚLIWERSKI B. (2013), *Zmierzamy ku edukacyjnej katastrofie. Sowietyzację zastąpiła amerykanizacja*, http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/701245,zmierzamy_ku_edukacyjnej_katastrofie_sowietyzacje_zastapila_amerykanizacja.html [dostęp: 4.05.2013].
- TUOHY D. (2002), *Dusza szkoły*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- WACHOWIAK A. (2001), *Modele życia rodzinnego przedstawicieli klas średnich*, [w:] *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, red. Z. Tyska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Mirosława Nyczaj-Draż

MIDDLE-CLASS PARENTS' EXPECTATIONS TOWARDS SCHOOL AND THE TEACHER

Keywords: parents, middle class, expectations, the early school education teacher, school.

The article describes, analyses, and interprets partial results of the study on middle-class parents' experience related to the early education of their children and the subjective meanings that they ascribe to this education. At the beginning of the text, the author presents children's and adolescents' education as one of the most important values in the opinion of the contemporary middle-class parents. Next, the author presents empirical data (their description, analysis, and interpretation), gathered through narrative interviews, about the meanings ascribed by this group of parents to children's early education, which meanings parents connected with their expectations towards school and the teacher.

Mirosława Nyczaj-Draż

OCZEKIWANIA RODZICÓW Z KLASY ŚREDNIEJ WOBEC SZKOŁY I NAUCZYCIELA

Słowa kluczowe: rodzice, klasa średnia, oczekiwania, nauczyciel wczesnej edukacji, szkoła.

Artykuł zawiera opis, analizę i interpretację części wyników badań doświadczeń rodziców z klasy średniej związanych z wczesną edukacją potomstwa oraz subiektywnych znaczeń jakie jej nadają. Na początku tekstu pokazuję edukację dzieci i młodzieży jako jedną z ważniejszych wartości współczesnych rodziców środowisk klasy średniej, następnie prezentuję dane empiryczne (ich opis, analizę i interpretację), zgromadzone dzięki zastosowaniu wywiadu narracyjnego, dotyczące znaczeń nadawanych, przez tę grupę rodziców, wczesnej edukacji dziecka, które wiązali oni z oczekiwaniami wobec szkoły i nauczyciela.