

Alicja Jurgiel-Aleksander
Uniwersytet Gdański

Bycie rodzicem jako uczące doświadczenie. Perspektywa andragogiczna

Being a parent as a learning experience.
Andragogical perspective

Streszczenie. Głównym założeniem przyjętym w niniejszym artykule jest to, że doświadczenie bycia rodzicem jest jednym z tych, które tworzy szansę dorosłym na uczenie się. W tym sensie autorka nawiązuje do kluczowego w andragogice zagadnienia dotyczącego mechanizmu kształtowania doświadczeń uczących (*learning experience*). Aby spróbować się z nim zmierzyć, przeprowadziła ona badanie fenomenograficzne dotyczące tego, czego dorośli doświadczyli będąc rodzicami, a w konsekwencji czego się uczą będąc w tej sytuacji. Proste pytania typu: co to znaczy według ciebie być rodzicem, skąd wiesz jak wychowywać własne dziecko, czym jest dla ciebie sukces, a czym porażka w wychowaniu, stały się inspiracją dla rodzicielskich wypowiedzi. W rezultacie ich analizy wyłoniono kilka koncepcji wychowania, których wspólnym fundamentem – jak się okazuje – jest instrumentalizm w myśleniu o dzieciach i o świecie, w którym funkcjonują, ale także o sobie i własnym uczeniu się. Dlatego na koniec autorka pyta, czy nie jest tak, że ów instrumentalizm jest cechą naszej kultury i przekłada się na rozumienie tego, co jest uczące w naszym życiu, czyli – mówiąc językiem andragogów – na rozumienie uczącego potencjału naszych doświadczeń.

Słowa kluczowe: uczenie się dorosłych, uczące doświadczenie, koncepcje wychowania projekt fenomenograficzny

Summary. The main assumption of this text is that being a parent can create an opportunity to learn. From an andragogical perspective this assumption refers to the key issue which is the answer about the mechanism of learning experience creation. The way the author chooses to consider this problem is phenomenography research on what adult people have experienced being a mother or father in their lives and what they have learnt in this situation. The main instrument of their learning experience description is the concept of upbringing identified through the prism of the following questions: What does it mean that you are a parent? How

do you know how to create a relation with your child? What in your opinion is the success and failure in your parenting?

In the end this small project demonstrates that instrumentality is the domain form of the description of parents' thinking about children and reality in which they exist. That is why the author asks about the potential of cultural foundation in the formation of the learning experience.

Keywords: adult learning, learning experience, concepts of upbringing, phenomenography research

Wprowadzenie

Celem niniejszego tekstu jest próba przedstawienia fragmentu własnych badań, dotyczących zagadnienia kształtowania się kompetencji, których sens za B. Bernsteinem (1996) widzę w ich traktowaniu jako dyspozycji do uczenia się, działania, rozumienia otaczającego świata, a nie wyłącznie w wykonaniu czynności określonego typu. W tym sensie nie jest moim zamiarem rozstrzygnięcie kwestii, które z rodzajów wychowania jest obecnie bardziej pożądane i jaki jest stan wiedzy i umiejętności pedagogicznych rodziców – bo ani nie mam ku temu danych, ani nie jest to przedmiotem moich eksploracji. Próbuję jedynie przyrzeć się narracjom rodziców, a konkretnie opisowi ich rodzicielskiego doświadczenia¹, aby spróbować zobaczyć specyfikę ich uczenia się jako osób dorosłych. W tym sensie bycie rodzicem traktuję jako *learning experience*. Potencjał poznawczy tego doświadczenia opieram na wyłonionych w wyniku analizy fenomenograficznej kategoriach opisu. Jedną z owych kategorii opisu są koncepcje wychowania, które przedstawiam poniżej.

Kilka słów o projekcie i metodzie badań

Od kilku lat zajmuje się badaniem uczenia się dorosłych w różnych wymiarach ich doświadczenia. Tym razem próbuję zidentyfikować uczący potencjał

¹ Zdaję sobie sprawę, że na polskim gruncie badań dotyczących wychowania badaczki takie jak J. Ostrouch-Kamińska (2011), M. Nowak-Dziemianowicz (2006) pokazują jakość życia w rodzinie w kontekście mechanizmu kształtowania strategii rodzicielskich, relacji w rodzinie w konwencji badań emancypacyjnych. Tymczasem mój zamiar jest znacznie skromniejszy i jednocześnie inny – próbuję bowiem spojrzeć na opisy działań rodzicielskich z punktu widzenia uczenia się rodziców jako dorosłych.

doświadczenia rodzicielskiego rozmaitych grup rodziców, mając na uwadze ich kapitał społeczny, kulturowy i edukacyjny, płeć oraz pokolenie. W niniejszym artykule próbuję pokazać koncepcje wychowania, które „pracują” w świadomości rodziców, których czas dochodzenia do dorosłości, zdobywania wykształcenia przebiegał w okresie do 1989 roku, natomiast osadzenie się w roli zawodowej i rodzicielskiej miało miejsce po przełomie i transformacji ustrojowej w Polsce. Fragmenty swobodnych wypowiedzi, które strukturyzuję, kondensuję, by w rezultacie nadać im status kategorii opisu koncepcji wychowania, pochodzą od 27 rodziców (15 kobiet i 12 mężczyzn) w wieku 40 plus, 10 zamieszkuje na wsi, 17 – w mieście, 3 ma wykształcenie zawodowe, 10 – średnie, 14 – wyższe, dzieci badanych wychowywały się już w nowej rzeczywistości społeczno-ekonomicznej. Choć badania nie mają charakteru weryfikacyjnego, to powyższa charakterystyka jest rodzajem opisu miejsca, z którego rodzice wygłaszają swoje uzasadnienia, jest realizacją „cichego” założenia obecnego w tej procedurze, że im bardziej zróżnicowany badany, tym większa szansa na uzyskanie bogatszej znaczeniowo przestrzeni wynikowej

W sensie metodologicznym odwołuję się w niniejszym projekcie do badań typu fenomenograficznego. I choć na łamach wielu publikacji przybliżałam możliwości poznawcze tej metody (zob. Jurgiel-Aleksander 2016), to dla sposobu pokazania rezultatów badania i w trosce o czytelnika przedstawię najważniejsze jej założenia:

1. W dosłownym tłumaczeniu fenomenografia oznacza opis rzeczy, zjawisk, które ujawniają nam się w bezpośrednim doświadczeniu. Twórca metody – Ferenc Marton (1986) – pisze, że fenomenografia to **empiryczne studium ograniczonej liczby jakościowo różnych sposobów rozumienia, postrzegania, konceptualizowania, doświadczania zjawisk otaczającego świata**. Rezultatem poznawczym fenomenografii jest „rysowanie” przez badaczy mapy ujawniającej różne sposoby doświadczania zjawisk przez badanych. Nietrudno zauważyć, że fenomenografowie używają zamiennie słów: doświadczanie, postrzeganie, rozumienie. Wynika to z natury samego przedmiotu badania, którym są jakościowo różne sposoby uczestnictwa człowieka w świecie, tym samym rozumienia świata. Ujawnione przez badaczy *koncepcje znaczeń nadane zjawisku*, są wynikiem prowadzonych studiów nad rodzajem doświadczeń badanych i sposobem ich konceptualizacji. To oznacza że fenomenografowie traktują doświadczenie jako wpisane w charakter bycia człowieka w świecie. Ich zdaniem człowiek jest częścią rzeczywistości, w której funkcjonuje i którą jednocześnie kreuje, a doświadczenie nie należy do świata zjawisk fizycznych czy psychologicznych, a jest ra-

czej rodzajem indywidualnej relacji pomiędzy człowiekiem a zjawiskiem. Jak twierdzi Marton (tamże) nie jesteśmy świadomi tego samego w tym samym czasie, a nawet gdyby tak było, to nie doświadczamy zjawisk w taki sam sposób (Szkudlarek 1997).

2. Sama rozmowa badanego z badaczem jest aktem nadawania znaczenia doświadczanemu zjawisku, które ma już swoją własną historię, tyle że na nowo opowiedzianą przez respondenta. Badani, opowiadając o własnym doświadczeniu, tym samym postrzeganiu świata, identyfikują go z codziennym funkcjonowaniem. Relacjonując „to, co jest” nakładają doświadczenie na własne wyobrażenie zjawiska, które jednak zakotwiczone w kulturze nie pozwala wyjść poza obowiązujący schemat poznawczy. Sam Marton zauważa jednak, że sposób doświadczania zjawiska czy sytuacji dotyczy jednocześnie sposobu „wytwarzania” znaczenia w konkretnym czasie i przestrzeni w określonej kulturze. Procedura postępowania badawczego znajduje swoje odzwierciedlenie w języku fenomenografii. Przedmiotem analiz fenomenograficznych jest tekst, będący rekonstrukcją wypowiedzi zgromadzonych metodą semistrukturyzowanego wywiadu indywidualnego lub grupowego. W czasie przeprowadzania wywiadu należy mieć na względzie, że odwołujemy się do doświadczeń podmiotu w zakresie zjawisk, o których rozumienie pytamy. Dlatego formuła pytań fenomenograficznych w rozmowie ma postać: Czym jest dla Ciebie *dane zjawisko*? Co to znaczy według Ciebie? Czy możesz to wyjaśnić? Jak do *tego zjawiska* doszedłeś? Co *ten* problem znaczy dla Ciebie? Prośba badacza o objaśnianie, uzupełnianie, rozwinięcie wypowiedzi w trakcie nagrywania rozmowy jest nieodłącznym elementem stosowanej procedury (Marton 1986).

3. Kluczową dla przedstawiania rezultatów badania fenomenograficznego jest **koncepcja**, rozumiana jako fundamentalny sposób rozumienia fenomenu lub sposób postrzegania przedmiotów w otaczającym świecie. W projektach dotyczących uczenia się studentów czy konstruowania indywidualnych teorii nauczania przez nauczycieli akademickich chodziło o opis i identyfikację różnych sposobów doświadczania zjawiska przez podmioty. Ten rodzaj opisu indywidualnego doświadczenia świata zaliczany jest do *analiz drugiego rzędu*, ponieważ ich celem jest próba odpowiedzi na pytanie: jaki świat jawi się badanemu w bezpośrednim doświadczeniu. Dlatego ważne są nie tylko stwierdzone przez respondenta fakty, ale sposób ich uzasadnienia. Założeniem fenomenografii jest to, że potoczne opisy zjawisk przez badanych zaopatrzone są w rodzaj wiedzy niewidocznej, bo przez badanych nienazwanej. Dopiero rolę badacza jest konceptualizacja wiedzy o sposobach doświadczania zjawiska przez podmioty w postaci **kategorii opisu**. To

kategorii opisu tworzą tzw. **przestrzeń wynikową**. Sposób dochodzenia badacza do kategorii opisu wymaga zastosowania następującej procedury:

- *zapoznanie się badaczy z tekstem* wywiadów, kilkukrotne czytanie wypowiedzi z odwoływaniem się do nagranych materiałów badawczego (zwłaszcza wtedy, gdy badacz nie wykonywał transkrypcji osobiście),
- *kondensacja*, polegająca na wyselekcjonowaniu fragmentów rozmowy z tekstu wypowiedzi badanych, które dotyczą, opisywanego zjawiska,
- *porównywanie* wyłonionych na etapie kondensacji fragmentów wypowiedzi w taki sposób, aby sprecyzować, jaki fenomen wnieśli do rozmowy badani oraz w jaki sposób jego aspekty są przez badanych doświadczane,
- *grupowanie* odpowiedzi na podstawie pojawiających się podobieństw i różnic,
- *ustalenie kryterium* (istoty) pojawiających się na wcześniejszym etapie podobieństw i różnic;
- *nazywanie kategorii* w taki sposób, aby nazwa odpowiadała domenie opisywanego zjawiska oraz jego różnorodnych sposobów doświadczania (rozumienia) przez podmioty,
- *odniesienie* wyłonionych kategorii opisu do teorii i perspektyw meta, dotyczących analizowanego zjawiska (zob. Jurgiel-Aleksander 2013).

Zdaniem szwedzkich badaczy skonstruowanie mapy ograniczonej pod względem jakości pojawiających się koncepcji znaczeń opisywanego zjawiska wymagało niewielkiej próby badawczej, bo składającej się z około dwudziestu przypadków. Trzeba jednak pamiętać, że jest to uwaga wynikająca z praktyki prowadzonych badań, a nie zasada je regulująca (Męczkowska 2003).

W niniejszym projekcie pytano o sposoby konceptualizowania doświadczenia rodzicielskiego, pytania prowadzące do jego opisu miały następującą formę: Co to znaczy według ciebie być rodzicem? Czym jest dla ciebie wychowanie? Skąd wiesz, jak wychowywać własne dziecko? Czym według ciebie jest sukces wychowawczy? Czym według ciebie jest porażka wychowawcza?

Koncepcje wychowania w świadomości rodziców. Fragment badania fenomenograficznego

W wyniku przeprowadzonej analizy wypowiedzi rodziców wyłoniłam cztery koncepcje wychowania :

(A) *Wychowywanie dzieci jako etap w życiu biologicznym i społecznym dorosłego*

Ta koncepcja wychowania została sformułowana w języku biologicznego rozwoju i naturalnego powielania wzorców ukształtowanych przez rodzinę. Jeśli ten proces przebiega bez zakłóceń, to wychowanie jest jak „oddychanie”. W tym sensie **środowisko wychowania** jest tym, co gwarantuje jego profil:

„Kiedy wiedziałam, że będę matką, strasznie się poczułam. Nie wiedziałam, czy będę umiała wychować dziecko, w końcu nie ja pierwsza, ale zanim do tego doszłam, to trochę czasu minęło. Teraz widzę, że ta panika była niepotrzebna. Wszystko zdarzyło się później – szkoła Jaśka, jego wybór zawodu to był test. Musiałam się uczyć jego chodzenia i dorastania, okropnych humorów i wyboru zawodu. I to jest ta panika. **W wychowanie się wrasta jak w życie.** To się dzieje powoli, ale chyba się **kończy jak dziecko dorośnie i to jest, do tego nie trzeba studiów**”.

„Dojrzewasz, chodzisz na randki, znajdujesz męża, masz dzieci, tak to już jest, a potem je po prostu wychowujesz, **bo tak to już jest w rozwoju kobiety, że rodzi i wychowuje**”.

„W mojej rodzinie wiadomo było, że jak się ma swój wiek, to trzeba się ożenić i spłodzić najlepiej syna, a potem wychować tak, jak moi rodzice mnie. Nie może być inaczej. Teraz zabieram go na gospodarstwo, **widzę jak go interesuje, żeby być tak jak ja. Samo się dzieje jak przyjdzie określony wiek, tylko najtrudniej wyjść z pieluch i ospy.** Potem rodzice pomagają, czyli dziadkowie, trochę Kościół, a potem szkoła”.

Bez względu na to czy rodzicem jest słabo wykształcony rolnik, gospodyni domowa z wykształceniem zawodowym czy lekarz, schemat jest taki sam. Wychowanie jawi się jako proces, którego istotą jest powielanie zachowania typowego dla danej grupy, którą tu jest rodzina i najbliższe otoczenie, prowadzącego do reprodukcji stylu życia z pokolenia na pokolenie.

„W naszym środowisku wszyscy są lekarzami. **Od rana się mówi o pracy w szpitalu to nasze dzieci poszły w nasze ślady.** Widzą, że to trudny kawałek chleba, ciągły brak czasu i edukacja, dalej specjalizacje, tony książek. Oni trochę inaczej teraz myślą niż my kiedyś. Chcą godnie żyć, bo bycie lekarzem to status ekonomiczny. Ale **nie wyobrażam sobie, żeby nie zostali lekarzami, to naturalne**”.

(B) *Wychowywanie jako wpajanie reguł zapewniających sukces zawodowy i ekonomiczny*

W tym ujęciu wychowanie jest opisywane w języku kariery zawodowej. Miarą jego osiągnięcia jest dopasowanie człowieka do świata, który wymaga podporządkowania, dyscypliny, ciężkiej pracy i pragmatycznych wyborów. Siłą owego dopasowywania się jest realizacja założonych celów i nieustanne myślenie o wartości człowieka przez pryzmat **jego ekonomicznej przydatności**:

„Koniec z udawaniem, że można wszystko! Najważniejsze, żeby wiedzieć, o co chodzi dziś. Zrobiliśmy wszystko, żeby nasz syn został informatykiem, od początku go ukierunkowaliśmy. W końcu trzeba żyć godnie i pieniądze są ważne. Jak widzę te dziwne matki, które pozwalają swoim dzieciom studiować jakieś wymyślone kierunki, po których nie ma pracy, to się dziwię. Potem będą na ich utrzymaniu zamiast stać się dorosłymi! **Wychowanie to jest ten nacisk wcześniej i ukierunkowanie, wtedy jest sukces**”.

Chcę, żeby mój syn został w przyszłości kimś. Już zna języki obce i świetnie programuje. Teraz studia jakieś renomowane – bo świat potrzebuje specjalistów. **Myślimy o prawie i informatyce, studiowanie dwóch kierunków jest trudne. Ale co w życiu jest łatwe? Mnie też nikt nie pytał, kim chce być.** I proszę do czego doszłam, w końcu porządna kancelaria i mnóstwo klientów. A też mogłam do dziś siedzieć na cieplej posadce i kiepsko zarabiać. Zawsze byłam ambitna, dlatego tak wychowałam syna”.

Nie bez znaczenia pozostaje tu siła rodzicielskiej motywacji z reguły ukierunkowana chęcią posiadania i konsumowania dóbr. W tym sensie nieodłącznym atrybutem motywacji jest zdobycie wykształcenia jako instrumentu awansu ekonomicznego i społecznego:

„Dziś trzeba nauczyć dziecko rywalizować z innymi, bycia najlepszym w swojej dziedzinie, nie marnowania czasu na przyjemności, bo one kiedyś przyjdą. Dobrze, że są szkoły prywatne i można oczekiwać, że nie popsują ci twojej roboty”.

„Są tacy, którzy rozumieją, że dawne czasy nie wrócą i że siłą tego systemu jest ciężka praca. Tylko tak można zyskać, a wygrają najlepsi. Nawet jeśli czasem mam wątpliwości, to i tak wiem, że w dłuższej perspektywie tak należało robić. Małemu dziecku mówisz, że komputer kosztuje, dużemu, że żeby mieć dom i samochód, trzeba mieć wykształcenie i fach w ręku”.

(C) *Wychowywanie jako praca nad pokonywaniem własnych słabości przez dzieci*

Wyłonienie tej kategorii opisu związane jest z nadawaniem **znaczenia pracy nad sobą** jako miary wychowania. Chodzi tu o wypracowywanie takich cech charakteru jak: nieustępliwość, chęć rywalizowania, bycie pracowitym. Wybór tych cech i konieczność ich ukształtowania jest wynikiem przepracowania własnych negatywnych doświadczeń z biografii – kiedy to badani nie byli jeszcze rodzicami:

*„Zawsze byłam nieśmiała i bałam się ludzi, trudno zawiązywałam przyjaźnie, dlatego moją córkę postanowiliśmy z mężem wychowywać inaczej. **Widzę, jak staje się liderką, nie ma problemów, żeby poznawać innych, chętnie rywalizuje z innymi, to dla nas sukces wychowawczy**”.*

*„Jak patrzę wstecz, to widzę jak byłam podatna na wpływy innych. Chociaż wiedziałam, że to nie jest do końca moje zdanie, to i tak robiłam jak moje koleżanki. **Chcę, by moja Julka umiała mówić «nie» i jasno precyzować zdanie, była stanowcza. Mnie to kosztowało dużo zdrowia i pieniędzy...**”.*

Przekonanie, że formą wychowania jest praca nad sobą i że jest ona konieczna wynika bezpośrednio z refleksji nad własnymi porażkami wychowawczymi:

*„Całymi latami robiłem pieniądze, bo chciałem żeby moje dzieci miały lepiej niż ja. Udało się zapewnić warunki, zbudować dom, zarobić na ich studia, a teraz widzę, jak one są daleko ode mnie. **Mam wrażenie, że za łatwo im wszystko dałem, ale to mój problem bardziej niż ich. Sam musiałem się zmienić, żeby im pokazać, że na wszystko trzeba zapracować i trzeba samemu włożyć pracę, a nie tylko czekać na rodziców. I to jest wychowanie**”.*

Dokonując uproszczenia można powiedzieć, że autorzy, na podstawie wypowiedzi których stworzono tę kategorię opisu, próbują unikać błędów, zapobiegać porażce wychowawczej, myśląc o własnej biografii w perspektywie takich cech, które należało naprawić. Są tu także uzasadnienia odnoszące się do oceny swojego zachowania wobec dzieci jako zbyt asekurującego, a przez to uniemożliwiającego ponoszenie wysiłku przez dzieci, nie dające im szansy na wykazanie się, zaangażowanie i podejmowanie aktywności.

(D) *Wychowywanie jako wysiłek „odczarowywania” wizerunku własnego dziecka*

W tej koncepcji rzeczywiste wychowanie następuje wtedy, gdy jesteśmy w stanie jako rodzice ocenić realne możliwości i niemożliwości rozwoju własnego dziecka w kontekście własnych oczekiwań i ambicji, które – jak się okazuje – nie są do końca zbieżne z dziecięcymi:

„Nieustannie myślę, **czy wybierając szkołę muzyczną dla mojego dziecka właściwie zdiagnozowaliśmy jego talent.** Kiedy byłam w wieku mojego dziecka wiedziałam, że jestem niezwykła, zawsze lubiłam być podziwiana, ale nie byłam uzdolniona muzycznie. Może się okazać, że ten wysiłek teraz też nie do końca jest uzasadniony, ale czas pokaże...”

„Bardzo chcieliśmy, żeby nasze dziecko miało wszystko – dobrą szkołę, zajęcia angielskiego dodatkowe, karate i co chwila coś. Woziliśmy je do szkoły sportowej. W końcu nie zdał matury, nie chce mu się pracować... **Myślę, że za bardzo my chcieliśmy, a on nie do końca.** Za późno się zorientowaliśmy, że to nasze ambicje, a nie jego”.

Ten typ opowieści M. Dziemianowicz (2001) nazywa formą autoprezentacji rodzica przez dziecko i jej zdaniem jest najbardziej uprzedmiotawiającą strategią wychowawczą. Tymczasem w niniejszym materiale ta kategoria ma jeszcze inny rys mogący wskazywać na to, że rodzice nie tylko uprzedmiotawiają swoje dzieci, ale także siebie, zapominając o swoich potrzebach oraz niepokazując, że inni w najbliższym otoczeniu są ważni, bowiem od podejścia do nich zależy jakość życia w przyszłości. Pojawia się tu nie tylko potrzeba refleksji nad stanem wychowania, ale w odróżnieniu od poprzednich koncepcji, poszerza się pole rozważań, że oto miarą wychowania jest nie jeden człowiek, wobec którego skierowane są różne oddziaływania w trosce o niego samego, ale w procesie wychowania chodzi także o innych, o pewną jakość wspólnego życia. To wspólne życie odnosi się do relacji w rodzinie i w najbliższym otoczeniu. A temat wzajemnych relacji pojawił się w następujących kontekstach:

– Rodzicielskiego rozczarowania postawą już dorosłych dzieci, które są wyłącznie skoncentrowane na sobie:

„Mój Przemek jest inteligentny, jest zdolny, nauczył się kilka języków. Daliśmy mu wykształcenie, bo chcieliśmy, żeby był kimś i coś znaczył. Strasznie ciężko na to pracowaliśmy. **Dziś widzimy, że wychowaliśmy kogoś obcego, kto nie pyta jak się czujemy, nawet mu nie przyjdzie do głowy, że może trzeba nam pomóc jak chorujemy.** Oboje z mężem to widzimy, ale się do tego nie przyznajemy. To jest porażka. A co będzie jak będziemy starzy?”

– Uświadomienia sobie nadmiernej koncentracji na potrzebach dziecka i zapominaniu o własnych :

„Moje dziecko mnie wciąż zaskakuje. Tak było zawsze – kiedy zaczynało chodzić, mówić, stawało się samodzielne. Uwierziliśmy, że takie będzie zawsze, i wtedy pojawiły się problemy – narkotyki, uzależnienie od komputera i gier. Przeszliśmy długą drogę z terapeutami, żeby zobaczyć, że to nie problem czyjejś winy, ale naszej odpowiedzialności, że **tak strasznie skoncentrowaliśmy się na**

jego geniuszu, że zapomnieliśmy, że on musi zobaczyć, że w tym świecie są jeszcze inni, a nie tylko on. Dlatego jak myślę o wychowaniu, to jest to pokazywanie, że obok są ludzie i że oni są ważni”.

– Uzasadnienia zaangażowania na rzecz innych jako ukształtowanej postawy w dzieciństwie (bo przecież praca na rzecz innych musi dziwić):

*„Kiedy teraz patrzę na moją córkę, która pracuje zawodowo, **zajmuje się trójką swoich dzieci a ma czas, żeby pomagać innym, angażuje się w szkole swoich dzieci, w gminie, i nie ma problemu braku czasu, a też mogłaby odpocząć, to się dziwię.** Myślę, że to też dlatego, że próbowaliśmy jej pokazywać, że są tacy, którzy potrzebują bardziej niż my, zapraszaliśmy jej koleżanki na wspólne odrabianie lekcji i tak jej zostało”.*

Instrumentalna konwencja w myśleniu o uczeniu się bycia rodzicem

Można by teraz zadać pytanie, co nam mówią owe koncepcje wychowania o uczeniu się dorosłych, którzy są ich twórcami? Czego uczy nas ich doświadczenie bycia rodzicem? Odpowiedź na to pytanie wymusza przyjęta w badaniu perspektywa fenomenograficzna, która nakłada obowiązek zastanowienia się, jaki poznawczy (interpretacyjny) potencjał mają wyróżnione kategorie oraz jakich zjawisk są manifestacją. Ale także, jaki schemat znaczeniowy (kompetencyjny) – odwołując się do Bernsteina (1996) – będący sposobem kulturowego i społecznego rozumienia uruchamiają?

Pierwsze zjawisko określiłabym mianem „sprywatyzowanie wychowania”, które widać zarówno wówczas, kiedy badani podkreślają znaczenie warunków w postaci rodziny dla procesu biologicznego wzrastania, a w tej rodzinie powtarzalności zachowań ludzkich jako gwaranta sukcesu wychowawczego (kategoria A), ale także wtedy, kiedy mówią, że oni sami najlepiej wiedzą ku czemu i po co wychowują (kategoria B). W tym ujęciu wychowanie jest czymś nieproblematycznym, naturalnym, czymś, czego nie trzeba się uczyć, bo jest instynktowne i dlatego wyłącznie rodzice wiedzą, kim ma stać się w przyszłości ich dziecko (kategoria A i B). Wiedzą także, jakich błędów unikać i jak uczyć się z własnej biografii, by im zapobiegać (kategoria C – w części dotyczącej konieczności pracy nad „miękkimi” cechami charakteru, i D – odkrywanie potencjału dziecka). To zjawisko „sprywatyzowania wychowania” wiąże z używaniem języka „bycia właścicielem dziecka”, podejmowania jednoznacznych decyzji w sprawie jego rozwoju zawodowego (kategoria B) i uzasadnieniem ich troską o lepszą (dostatnią) przyszłość. To

dlatego łączą się tu uzasadnienia z pozoru do siebie nieprzystające, bo z jednej strony odwołujące się do naturalnego prawa reprodukcji, a z drugiej, do merytokratycznej konwencji uzasadniania sukcesu edukacyjnego w myśl zasady, że im więcej w siebie zainwestujesz, tym lepiej dla siebie. Doskonale działają tu schematy **instrumentalnego uczenia się rodziców** w wymiarze własnego rodzicielstwa, ponieważ to ono zaspakaja głód sukcesu, pozwala wyciągnąć prawidłowe wnioski z przeszłości, by osiągnąć cel, stworzyć warunki, by mechanizm reprodukcji kulturowej działał.

Drugim zjawiskiem zasługującym na uwagę jest coś, co za Z. Kwiecińskim (2007) nazwałabym „odobywatelnieniem wychowania” w warstwie konceptualnej. Mam tu na myśli nie tylko zwrot badanych w kierunku troski o dobra materialne, odwoływanie się do logiki konsumpcji jako motywatora działań wychowawczych, ale brak wyjścia w myśleniu o wychowaniu poza sferę „ja”. Chodziłoby zatem o kształtowanie społecznej wrażliwości, o myślenie o „ja” w perspektywie „my” i wzajemnych zobowiązań, o troskę o świat – jak mówiła H. Arendt (2011), o budowanie relacji opartych na zaufaniu. W materiale obecne są wątki mające potencjał budowania wrażliwości, dotyczą one wątpliwości, czy dobrze wychowaliśmy swoje dziecko, skoro dziś jako dorosłe się nami nie interesuje, lub że może powinniśmy nauczyć je, że nie tylko jego potrzeby są ważne. Są i takie wypowiedzi, które ze zdziwieniem manifestują zaangażowanie w pomoc innym, bo przecież samemu ma się wystarczająco dużo pracy (kategoria D). Pojawiający się czasem refleksyjny ton badanych wypowiedzi skłania ku zastanowieniu, ale raczej w logice dlaczego coś nie zadziałało, jaki błąd popełniliśmy lub co mogę zrobić, aby mojemu dziecku było lepiej. Sposób przedstawienia sprawy dotyczy bardziej tego, jak zaadaptować się do nowych warunków, niż jak budować nową wiedzę na bazie bogatego rodzicielskiego doświadczenia wspólnie z dzieckiem. Postrzegam ją jednak bardziej jako kolejną formułę **instrumentalnego uczenia się** bycia rodzicem i widzenia własnej roli w perspektywie sprawnego wykonawcy, choć w zhumanizowanej wersji, niż rzeczywistej troski o jakość życia społecznego.

J. Rutkowiak (1990) pisząc o kwestii wychowania (co prawda w kontekście nauczycielskiej odpowiedzialności) wprowadziła podział na rozumienie wychowania jako zadania i jako fakt życia społeczno-kulturowego. O ile pierwsze zakłada funkcjonowanie w świecie metody i przypomina logikę zadania, które dzięki niej zostanie rozwiązane, to drugie wymaga nieustannego pytania o sens, znaczenie tego, co robimy, w jaką stronę idziemy i co może z tego wynikać. Badani rodzice mieszkają w świecie zadania do odrobienia i instrumentów, które pozwolą im je rozwiązać. „Sprywatyzowanie” procesu

wychowania być może umożliwiał im szybsze i skuteczne jego rozwiązanie, ale czy logika „odobywatelnienia” nie sprawi kiedyś, że nie będziemy mieli już czego rozwiązywać? A może jest jeszcze tak, że kultura, w której żyjemy, ma na tyle silny fundament – co do traktowania drugiego człowieka instrumentalnie – że nawet nie potrafimy sobie wyobrazić, że może być inaczej?

Bibliografia

- Arendt H. (2011), *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Warszawa.
- Bernstein B. (1996), *Pedagogy, symbolic, control, identity. Theory, research, critique*, London–Bristol.
- Jurgiel-Aleksander (2016), *Fenomenografia i jej poznawcze konsekwencje w świetle projektu na temat doświadczeń edukacyjnych dorosłych. Refleksja badacza*, „Rocznik Andragogiczny”, tom 23.
- Jurgiel-Aleksander A. (2013), *Uczenie się dorosłych w splocie badań interpretatywnych. O pewnej praktyce obecnej w badaniach andragogicznych*, [w:] T. Bauman (red.), *Praktyka badań pedagogicznych*, Kraków.
- Kwieciński Z. (2007), *Między patosem i dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław.
- Marton F. (1986), *Phenomenography: a research approach to investigating different understanding of reality*, „Journal of Thought”, nr 3.
- Męczkowska A. (2003), *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2006), *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wrocław.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2001), *Rodzina wobec problemów wychowania*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3 (15).
- Ostrouch-Kamińska J. (2011), *Rodzina jako relacja współzależnych podmiotów*, Kraków.
- Rutkowiak J. (1990), *Kryzys pedagogiki a kryzys wychowania postrzegany przez pryzmat nauczycielskiej odpowiedzialności wychowawczej*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń.
- Szkudlarek T. (1997), *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Sociologia Wychowania XIII – Nauki Humanistyczno-Społeczne”, z. 317.