

# Golbik, Ewa

---

## Rodzic-pedagog wobec wewnętrznej narracji w zmiennej rzeczywistości

---

Prace Naukowe AJD. Pedagogika 19, 117-129

---

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

Ewa GOLBIK

## Rodzic-pedagog wobec wewnętrznej narracji w zmiennej rzeczywistości

### Wstęp

Wychowanie to fenomen wtopiony w życie codzienne człowieka<sup>1</sup>. Podstawowe pytanie filozofii współczesnej (niezależnie od źródła jej pochodzenia), determinujące myślenie o procesach wychowania, brzmi: czy w świecie istnieje pewien porządek rzeczy i wydarzeń, czy też świat rządzi się przypadkiem? A jeśli nawet istnieje jakiś porządek, to czy człowiek może coś o nim wiedzieć?

Podejmując próbę zrozumienia przebiegu procesów wychowawczych w odniesieniu do kategorii wpływu, a co za tym idzie – kontroli, poruszę w poniższym rozważaniu kilka aspektów pełnienia roli wychowawcy. Przydatną tu okazuje się teoria spostrzegania jako propozycja rozpatrywania zasad rządzących rozumieniem świata relacji.

Człowiek potrzebuje zrozumieć siebie, sens swojego doświadczenia i zjawisk, w których uczestniczy. Podejmując określone działania, chce wierzyć, że są one logiczne i najlepsze spośród możliwych. Zmiana jest nieodzownym elementem tego doświadczenia i kluczem w rozumieniu uciążliwości wywiązywania się z przyjętych ról życiowych. Człowiek musi więc być czujny, aby reagować adekwatnie do rzeczywistości, w której uczestniczy. Fakt ten stawia w szczególnie trudnej sytuacji te osoby, które odczuwają dysonans interesów, na przykład wynikających z pełnionych ról, wzajemnie się komplikujących. Sztandarowym przykładem jest tu rodzic-pedagog. Zadanie w dwójnasób skomplikowane, co wynika po pierwsze ze społecznych uwarunkowań pełnienia roli rodzica, (przypisujących określoną listę praw i wymogów tej roli), nie zawsze odpowiadających własnej wizji rodzicielstwa, a po drugie, ze społecznych oczekiwań, wyini-

---

<sup>1</sup> L. Telka, A. Walczak, *Dialog i mediacja w wychowaniu*, „Pedagogika Społeczna” 2009, nr 3–4, s. 7–25.

kających z pełnienia roli pedagoga, obarczonych odpowiedzialnością za skuteczność wychowania.

## Perspektywy postrzegania świata

Wartościową próbą ujęcia w kryteria różnych analiz percepcji świata jest propozycja George'a Ritzera, polegająca na jednoczesnym uwzględnianiu dwóch wymiarów postrzegania: poziomu analizy (od mikro do makro) oraz charakteru analizowanych zjawisk (od subiektywnych do obiektywnych). Nawet ta nieskomplikowana analiza pokazuje, że przy ich skrzyżowaniu powstają już 4 podstawowe perspektywy postrzegania zjawisk czy relacji, a mianowicie: makrosubiektywna, mikrosubiektywna, makroobiektywna i mikroobiektywna.

Inny badacz, J. Karwowski, wskazuje na co najmniej 3 kolejne aspekty relacji, cechujące każdą ludzką percepcję: aspekt interpersonalny (opisujący relacje, tj. np. poziom sympatii i nastawienie do siebie), aspekt zadaniowy (opisujący praktyczną możliwość decydowania o wyborze i sposobach realizacji celów) oraz aspekt energetyczny, określający miarę dynamizmu systemu (na kontinuum statyczność–zmiennność).

## Teoria zmiany jako podstawa rozumienia procesów wychowania

Perspektywy postrzegania zjawisk to tylko jedna zmienna determinująca ludzkie – w tym pedagogiczne – działanie. Kolejną, wtopioną w naszą rzeczywistość jest zmiennność rzeczywistości. Zmiana towarzyszy nam wszędzie. Można ją praktycznie odnaleźć na każdym poziomie relacji ludzkich. Wymienię kilka z nich. Próba analizy poziomów i perspektyw zmian pokazuje, że zmianie ulegają już tak podstawowe determinanty wychowania, jakimi są mechanizmy transmisji kulturowej. Przedstawiła je dość czytelnie Margaret Mead<sup>2</sup>, wyodrębniając trzy współlistniejące mechanizmy regulujące ten proces:

- kultury postfiguratywne, w których dzieci uczą się przede wszystkim od swoich rodziców, stąd wychowanie oparte jest głównie na autorytecie pochodzącym z przeszłości, a zmiany zachodzą w sposób niezauważalny w perspektywie pokolenia; życie jest przewidywalne i dla obu pokoleń: wychowującego i wychowywanego takie samo;
- kultury kofiguratywne, gdzie zarówno dzieci, jak i dorośli uczą się od swoich rówieśników, stanowiących autorytet, ale w granicach zmian kulturowych dopuszczanych przez pokolenie starsze, wynikających najczęściej z rozpadu systemu postfiguratywnego;

---

<sup>2</sup> M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 2000, s. 23–133.

— kultury prefiguratywne, w których dorośli uczą się też od swoich dzieci, zyskujących nieadekwatny autorytet w zakresie rozumienia nieznannej i nieprzewidywalnej przyszłości.

Kultury kofiguratywne są charakterystyczne dla współczesnego świata, zaś ich istotę stanowi konflikt i rozłam międzypokoleniowy, związany z oczekiwaniem, że każde nowe pokolenie żyć będzie w nowym świecie technologicznym. Towarzyszy temu przekonanie, że zasadnicze wątki kultury (normy, wartości) zostaną nienaruszone.

Przeciętny pedagog zdaje sobie również sprawę z tego, że oczywistymi, są także zmiany rozwojowe mające charakter kierunkowy. Dopełniane są one przy tym istniejącymi możliwościami oraz indywidualnym różnicowaniem, które mogą znacząco wpływać na tor indywidualnego rozwoju.

Kolejną zmianę, którą muszą zaakceptować rodzice-pedagodzy (i nie tylko oni) są cele życiowe wychowanków, często różne od ich własnych. Cele życiowe wskazywane przez młodzież w badaniach E. Wysockiej<sup>3</sup>, opisanych w jej ostatniej książce, wykazują zróżnicowanie, wyznaczone płcią; stanowią pochodną analizowanych źródeł ludzkiego szczęścia i cierpienia. Wykazano prawidłowość, iż dążymy do realizacji tego, co stanowi dla nas podstawę poczucia zadowolenia i satysfakcji lub ogranicza prawdopodobieństwo doświadczenia dyskomfortu psychicznego, a to z kolei stanowi pochodną naturalnych, ludzkich potrzeb. Młodzież (ale często nie tylko ona) świadomie, w sposób zrjonalizowany i logiczny, łączy ze sobą obie kategorie, stawiając sobie cele, które są zgodne z jej potrzebami i preferencjami.

I na koniec najważniejsza chyba zmienna, wpływająca na podejmowanie ról w indywidualny dla każdego sposób. Jest to indywidualna interpretacja podejmowanych zadań, sposobów oraz celów ich realizacji.

Na gruncie antropologii filozoficznej przyjmuje się fenomenologiczne rozumienie doświadczenia, a więc opozycyjne w stosunku do empirycystycznego, wprowadzonego przez Johna Locke'a i Davida Hume'a, a następnie adaptowanego przez nowożytnie przyrodznawstwo. Zgodnie z nim doświadczenie jednostkowe jest przyporządkowanym przez umysł zespołem wrażeń zmysłowych. Nie ma tu miejsca dla form doświadczeń, których zmysły nie rejestrują, takich jak: doświadczenia egzystencjalne, etyczne, religijne (nazywane czasem zmysłem religijnym), czy też doświadczenie własnej podmiotowości polegające na uświadamianiu sobie treści własnych przeżyć, ale i samych aktów przeżyciowych. Uczynienie przez psychologów (w ostatnich latach) przedmiotem poznania problematyki dialogowości procesów umysłowych stanowi owoc tego właśnie faktu, jakim jest rozpoznanie natury wewnętrznego, podmiotowego doświadczenia JA.

<sup>3</sup> E. Wysocka, *Doświadczenia życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania*, Katowice 2009, passim.

## Analiza wybranych czynników – kategorie zmian

Aby tę trudną sytuację dialogu wewnętrznego, budującego relację wychowawczą zobaczyć całościowo, uwzględnić trzeba co najmniej kilka perspektyw odniesienia dla pełnienia roli rodzica-pedagoga na tle zmian, które są jedyną w nich stałością. Należy do nich, po pierwsze, uporczywy brak stałości podmiotu wychowywanego (dziecko rośnie, dojrzewa, dorasta). Po drugie, brak stałości także samego podmiotu wychowującego (dorosły wciąż się uczy, dojrzewa, przekwita). Po trzecie, brak jednoznacznych wymogów społecznych, nie tylko w wymiarze międzykulturowym, ale także w ramach jednorodnej społeczności (globalizacja otwiera nas na nowe wpływy), w tym szczególny zamęt w obrazie wskaźników wzorowego pełnienia roli nauczyciela. Po czwarte, brak jednoznaczności komunikatów wychowawczych płynących szeroką rzeką wpływów zewsząd – w tym brak jednoznacznych przykładów. I po piąte kontekst rodzinny, w tym zasoby rodzinne. Na tej podstawie wyróżnić można: indywidualne (poziom wykształcenia, stan zdrowia, osobowość), jak i systemowe (rytuały, wartości, zaufanie, style wychowania, klimat, umiejętności adaptacyjne, więzi emocjonalne, intymność, dobra komunikacja, umiejętność rozwiązywania konfliktów), materialne (sytuacja finansowa), ale też zewnętrzne systemy wsparcia (przyjaciele, sąsiedzi, koła zainteresowań, szkoła itp.)<sup>4</sup>.

W mojej ocenie wysuwają się współcześnie na plan pierwszy te determinanty, które podlegają wewnętrznym narracjom człowieka. Ciągły monolog wewnętrzny uczestnika wszelkich procesów, w tym wychowawczych jest ostatecznym wskaźnikiem dla podejmowanych działań. Musi on każdorazowo spośród elementów wciąż zmieniającej się rzeczywistości tworzyć puzzle na daną chwilę.

Według Jerzego Trzebińskiego, narracja jest szczególną formą poznawczego reprezentowania rzeczywistości, a więc jest sposobem rozumienia rzeczywistości: „Można powiedzieć, że rozumiemy otaczające nas zdarzenia i sytuacje jako historie, a siebie i innych ludzi jako postaci z tych historii. Związki zaś między nami to związki bohaterów powiązanych narracyjnym wątkiem”<sup>5</sup>. Według definicji przyjętej przez tego autora: „Narracja opisuje bohatera z określonymi intencjami, który napotyka na trudności w ich realizacji, a trudności te w wyniku zdarzeń toczących się wokół zagrożonych intencji – zostają bądź nie zostają przezwyciężone”<sup>6</sup>. Stąd osią konstrukcyjną narracji wydaje się zawsze współlistnienie intencji bohaterów i komplikacji na drodze jej realizacji.

W świetle tak rozumianych współczesnych teorii narracji, nitkami osnowy są kolejne treści wbudowywane w struktury poznawcze. Jeśli przyjąć za J. Trze-

<sup>4</sup> M. Kulesza, *Rodzinne zasoby. Nowe możliwości w diagnozie*, „Pedagogika Społeczna” 2009, nr 3/4, s. 25–38.

<sup>5</sup> J. Trzebiński, *Wstęp*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebińskiego, Gdańsk 2002, s. 13.

<sup>6</sup> Tamże, s. 14.

bińskim, że „zrozumienie czegoś oznacza kształtowanie się w naszym umyśle reprezentacji poznawczej, nazywanej potocznie odzwierciedleniem jakiegoś obiektu, zjawiska czy stanu tworzącego rzeczywistość”, to rozumienie oznaczać będzie finalny produkt procesów poznawczych, zarówno na poziomie formowania się poznawczej reprezentacji jakiegoś obiektu, tj. spostrzeżeń, jak i rozumienia powiązań między nimi, ale także odkrywania treści emocji własnych i cudzych. Zgodnie ze współczesną tezą psychologii poznawczej, proces rozumienia ma charakter konstrukcyjny, a nie reprodukcyjny, czyli ma formę interpretowania danych napływających z zewnątrz i generowanych przez ludzki umysł. Zjawisko to jest jednak dalece bardziej skomplikowane, niż można by sądzić z pozoru. Eksperymenty w tej dziedzinie prowadzone przez współczesnych psychologów poznawczych pozwalają śledzić, jak bardzo złożone są procesy spostrzeżeniowe. Jak przytacza Jerzy Trzebiński, „okazuje się w tych badaniach, że posiadana przez jednostkę wiedza określa, na których bodźcach koncentruje się jej uwaga, jakie jest przypisywane im znaczenie oraz jak są one łączone w większe całości”<sup>7</sup>.

Wpisuje się to doskonale w koncepcję rozwoju, na której J. Santorski zbudował teorię rozwoju cech konstytutywnych, a która pozwala zrozumieć wagę pierwszych doświadczeń życiowych w rozwoju człowieka. Stają się one niejako wątkiem, na którym – niczym osnowa – oplatamy kolejne włókna, a potem nitki przekonań, wynikających z naszych doświadczeń, jednocześnie uwzględniających jako pewnik pierwsze podstawowe struktury budowy (cechy konstytutywne). W tak rozumianym rozwoju osobowości E. Erikson uwzględnił, jako równie ważną, kolejność stawianych konstrukcji osobowości, nazywając ją etapami rozwoju człowieka. Być może wymusza to rozwój psychiczny oparty na mechanizmach opisanych przez Maslowa, a dotyczących kolejności zaspokajania potrzeb, a być może rozwój społeczny wymuszany zewnątrz przez środowisko w którym przyszło człowiekowi żyć? Ostateczną odpowiedź na to można by uzyskać w drodze badań porównawczych międzykulturowych lub w drodze eksperymentu.

Z uwagi na rozmiary artykułu, nie jest przedmiotem moich rozważań biochemiczny aspekt procesów nauczania i uczenia się, choć wszystkie procesy emocjonalno-poznawcze wydają się być procesami biologiczno-chemicznymi.

Nie uwzględniam w swoich rozważaniach także tzw. klimatu, dziś coraz szerzej rozpatrywanego pod kątem wpływu na całość relacji, a także na procesy uczenia się społecznego (mówi się o klimacie poznawczym, klimacie profilaktycznym, klimacie budującym aspiracje, wreszcie klimacie twórczym, kreatywnym czy protwórczym). Choć analiza wpływu klimatu na ogół procesów wychowawczych, w tym zwłaszcza relacji interpersonalnych, wydaje się szczególnie istotna, nie będzie poddawana w tym artykule odrębnej analizie (co na pew-

---

<sup>7</sup> Tamże, s. 18.

no znacznie zubaża ogląd podjętej tu perspektywy rodzica-nauczyciela w procesie wychowania własnego potomstwa).

Zapewne jeszcze wiele innych czynników determinuje postawę wychowawcy i wychowanka w ich wzajemnej relacji, jak choćby – zgodnie z nowatorską hipotezą antropologiczną – wpływ szeroko pojętego stylu życia społeczeństwa (określonego na kontinuum od nomadyczno-łowieckiego do koczowniczego) na jednostkowe cechy psychologiczne, odpowiedzialne za wymiar kreatywności, nonkonformizmu czy niezależności pola, wyłożone w pracy Pawła Boskiego (cechy te wynikają ponoć z różnego procesu socjalizacji dziecka, jakiemu jest ono poddane w społecznościach o różnych celach i wartościach – co ma przyczynić się do ich adaptacji biologicznej)<sup>8</sup>.

Otoczenie to kolejna kategoria, niezwykle pojemna, zawierająca w sobie różne wymiary, często od siebie odległe. Znajdą w niej miejsce wymiary kultury (indywidualizm i kolektywizm), wartości (materialistyczne i postmaterialistyczne), cechy rodziny (pełna, niepełna, wielodzietna, wielopokoleniowa), postawy rodzicielskie, cechy miejsca zamieszkania i szkoły, ale też cechy indywidualne.

I wreszcie kategoria tożsamości, w jej rozumieniu definicyjnym, ale też pojmowana przez każdego indywidualnie. Podstawą kształtowania się tej tożsamości osobowej jest świadomość poznawcza odrębności JA wobec INNYCH. Człowiek dokonujący porównań społecznych dostrzega w sobie właściwości, którymi odróżnia się od innych. Tożsamość społeczna kształtuje się poprzez związek jednostki z grupą, poprzez wyodrębnianie i kształtowanie się kategorii MY. Ta identyfikacja tożsamości grupowej dokonuje się w wyniku porównań międzygrupowych. Jednostka odbiera swoją grupę jako źródło wsparcia i zaspokojenia potrzeby uznania. Utożsamianie z grupą dowartościowuje, daje poczucie bezpieczeństwa<sup>9</sup>. Niezależnie od stadium rozwoju zawodowego, w jakim znajduje się nauczyciel, oraz niezależnie od typologii, którą przyjmujemy dla opisu poszczególnych nauczycieli (kryterium temporalne za W. Łukaszewskim, rozwojowe, oparte na koncepcji rozwojowej Kolberga-Eriksona, czy uprzedmiotowieniowo-upodmiotowieniowe – powołującej się na teorię tożsamości J.E. Marcii), lub też według rozważań H. Kwiatkowskiej), zawsze mamy do czynienia z pełnieniem określonej roli.

## Kategorie trudności ogólnowychowawczych

Odwołując się do wyników badań K. Konarzewskiego, widać szczególnie trudności związane z pełnieniem roli już tylko nauczyciela. Autor wymienia: niejasność roli (po czym poznać poziom doskonałości), brak wewnętrznej spój-

<sup>8</sup> M. Karwowski, *Klimat szkoły a zdolności twórcze uczniów: w poszukiwaniu prokreatywnej synerгии*, „Ruch Pedagogiczny” 2009, nr 5–6, s. 39.

<sup>9</sup> E. Kozak, *Problemy tożsamości zawodowej nauczycieli*, „Edukacja i Dialog” 2010, nr 3–4, s. 15.

ności (czyje oczekiwania powinny być wyznacznikiem pełnienia tej roli (sic!), poczucie bezradności, niewdzięczność, nieodwzajemnienie, negatywny bilans interakcji z uczniami, poczucie osamotnienia oraz psychicznej i społecznej trudności, psychologiczna trudność i niezgodność z innymi pełnionymi rolami (spełnienie oczekiwań związanych z rolą nauczyciela utrudnia lub uniemożliwia wywiązywanie się z obowiązków nakładanych na jednostkę przez inne role – żony czy matki). Do tego dodać można jeszcze za Jankowskim, że „nauczyciel zwykle pracuje na wysokich obrotach, musząc wiele rzeczy naraz spostrzegać, szybko analizować sytuację, by adekwatnie reagować i działać, musi dawać jednoznaczne komunikaty i czuwać nad rozwojem sytuacji”<sup>10</sup>. Pracuje przy tym w izolacji i bez szans na poprawę pomyłek. Takie kategorie zmiennych, jak wypalenie zawodowe i nadwyrężona tolerancja dla dzieci, zmienne niezwykle trudne do zbadania i zmierzenia, opisane wielokrotnie, nie są w tych rozważaniach uwzględniane w żadnym wymiarze.

## **Analiza poszczególnych czynników – kategorie ról**

Wiadomo, iż wszystkie wymienione (i różnorodne, nie wymienione) tutaj zmienne wpływają na wychowawcę, dając określone zachowanie wobec człowieka, który jest aktualnie przedmiotem relacji. Jednak nadal aktualne pozostaje pytanie, czy rola, przy której pomocy wchodzimy w określoną relację wychowawczą, determinuje sposób jej rozumienia i podtrzymywania przez tę samą jednostkę zawsze w podobny sposób. Nie posiadam wiedzy, aby podjęto bezpośrednie badania w tym zakresie, jednak są liczne próby poddające analizie wybrane jego aspekty.

### **a) pedagog-małżonek**

Szczegółowe analizy zmiennych poddanych obserwacji w zakresie tej roli wykazały, że jednym z bardziej istotnych czynników, proporcjonalnie skorelowanych z wykonywaniem roli wychowawcy jest poziom stresu, a ten z kolei skorelowany jest ze stanem cywilnym Mężatki i żonaci czują się – zdaniem badaczy tego zagadnienia – bardziej zestresowani niż ich koledzy stanu wolnego (*notabene* ciekawe jest, na ile ten czynnik był przyczyną, dla której w historii prekursorów zawodu nauczycielskiego zdarzały się okresy, gdzie stan wolny był wymagany do pełnienia tego zawodu, rozumianego jako służba). Zależność obu tych zmiennych wydaje się obustronna: rozbudowane życie osobiste może utrudniać pełne poświęcenie się wypełnianiu roli pedagoga, a i praca w zawodzie nauczycielskim, wywołując stan podwyższonego stresu, jak wykazały badania, może być przyczyną chorób. „Potencjalnie patogeniczna natura fizjologicz-

---

<sup>10</sup> Tamże, s. 95–96.



nych i biochemicznych zmian towarzyszących stresowi nauczycielskiemu, może prowadzić nie tylko do psychosomatycznych objawów (np. nadkwasota), ale również bardziej przewlekłych symptomów takich, jak choroba wieńcowa bądź zaburzenia zdrowia psychicznego<sup>11</sup>. Warto jednak zauważyć, że inne badania wskazują wyraźnie na dobroczynny wpływ rodziny, jaki można odnotować wśród wielu badanych, którzy jako główne źródło oparcia wskazują nie metodyków lub przełożonych, jak to często jest w krajach zachodnich, lecz przyjaciół, członków rodziny, a nawet samych uczniów<sup>12</sup>.

### **b) pedagog-rodzic**

Pedagog to diagnosta. Nim podejmie działanie, musi rozeznąć stan rzeczy. Tymczasem niczym innym nie posługuje się on w odniesieniu do roli rodzica. Nadal obserwuje, analizuje, diagnozuje i wybiera określone środki zaradcze do zdiagnozowanej rzeczywistości wychowawczej, w jakiej zastaje tym razem swoje własne dziecko. Pozbawiony przy tym często (z powodu stale włączonej kontroli) najważniejszego bufora w miłości, jakim jest beztroskie i intuicyjne wychowanie obarczony jest pedagog na każdym kroku potencjalną liczbą zagrożeń, wobec których staje jego własne dziecko. Najmniejsza niepokojąca przesłanka, choćby najbardziej niewinna, stać się może źródłem największego lęku o przyszły rozwój dziecka, lęku wyniesionego z wielokrotnie doświadczanych lub zasłyszanych losów podopiecznych. Stając w potencjalnie jeszcze niezbyt trudnej sytuacji wychowawczej własnego dziecka, przeciętny pedagog staje wobec wielu wyborów: czy zareagować, jak zareagować, analizując jednocześnie skutki każdej z tych decyzji. Zależnie od posiadanych doświadczeń wychowawczych (sukcesów i porażek), ma natychmiast w świadomości pełną listę konsekwencji każdego z wyborów.

W zakresie omawianego zagadnienia przeprowadzono badania ankietowe na grupie nauczycieli zatrudnionych we wrocławskim gimnazjum. Jako kryterium doboru grupy badawczej, przyjęto posiadanie własnych dzieci. Spośród grupy nauczycieli będących rodzicami, 60% zapytanych o związek między tymi dwiema rolami przyznaje, że bycie zawodowym pedagogiem ma wyraźny wpływ na pełnienie roli rodzica. Przy czym blisko połowa (45%) uważa, że wpływ ten jest pozytywny, tj. że bycie nauczycielem pomaga im wypełniać role rodzicielskie. Jedna trzecia z nich podkreśla jego pozytywne znaczenie głównie dzięki posiadaniu licznych doświadczeń zawodowych (33%). Natomiast jedna czwarta respondentów uważa, że to dzięki pozyskanej w czasie studiów, wiedzy teoretycznej łatwiej jest im pełnić rolę wychowawcy w stosunku do własnych dzieci. Zwracają też uwagę, że z większą wprawą stosują oni uniwersalne zasady wychowania, takie jak: jasno sprecyzowane wymagania wobec dzieci, konse-

---

<sup>11</sup> Tamże, s. 104.

<sup>12</sup> Tamże, s. 108.

kwencja, stały rytm dnia, negocjacje itp. Nauczyciele podkreślają też, że łatwiej jest im zorganizować wspólny czas z dzieckiem, gdyż wiele swoich obowiązków zawodowych mogą wykonywać w domu. Ponadto nauczyciele wśród swoich znajomych mają wielu pedagogów i psychologów, z którymi mogą porozmawiać i zwrócić się z pytaniem w trudnych sytuacjach.

Jest jednak wśród badanych grupa, która ocenia wpływ wykształcenia pedagogicznego jako utrudniający proces wychowania własnych dzieci (13% badanych). Dwie trzecie spośród tych respondentów wyjaśnia to zmęczeniem w zajmowaniu się dziećmi. Jedna trzecia natomiast uzasadnia to lękiem, wynikającym ze świadomości skali zagrożeń czyhających na dziecko na każdym kroku. Zwracają oni też uwagę na fakt, że łączenie tych dwóch ról niesie ryzyko rutynowego postępowania wobec własnego dziecka; czasami nie słucha się własnego dziecka, zakładając, że świetnie rozumie się jego problem, który jest dobrze znany z praktyki zawodowej.

Spośród badanych, którzy nie dostrzegają wpływu pełnienia roli pedagoga zawodowo na proces wychowania własnych dzieci, połowa wyjaśnia to faktem, że emocje wobec własnego dziecka powodują, iż i tak nie potrafią sięgać do wyuczonych teorii i doświadczeń z pracy w sytuacjach prywatnych. Połowa spośród nich stwierdza, że oddziela życie prywatne od zawodowego i jest przekonana, że ten zawód nie ma znaczenia w procesie wychowywania własnych dzieci.

Dialog wewnętrzny toczy się w dużym chaosie. Brak reakcji ze strony rodzica na niepowodzenia pociechy może być informacją dla dziecka, że: nic się nie stało, to nic wielkiego, nie warto się tym przejmować, nie interesuje mnie to, lub wreszcie, że nie interesujesz mnie Ty. Ta ostatnia z interpretacji najczęściej przypisywana będzie przez dziecko rodzicom, kiedy jego zachowania mają właśnie prowokować ich zainteresowanie. Reakcja rodzica może być interpretowana różnorodnie. Może być niepotrzebnym podkreśleniem złego zachowania, kiedy warto je zignorować; nadmiernym pochyleniem się nad dzieckiem, które szuka konfrontacji; „czepianiem się”, kiedy normy zachowania pomiędzy dorastającym nastolatkiem a rodzicami znacznie się różnią. To tylko kilka dylematów, jakie pojawiają się przy wyborze odpowiedniego zachowania wobec dziecka.

Tam, gdzie rodzic, nie obarczony pogłębioną wiedzą pedagogiczną, może pozwolić sobie na spontaniczną reakcję wobec dziecka, tam pedagog widzi pełne spectrum możliwości i konsekwencje ich wyboru. Kiedy np. nastolatek wojuje z rodzicami, walcząc o własną tożsamość, napotyka w swoim rodzicu pedagoga wyrozumiałego partnera zamiast rodzica. Co zatem musi jeszcze zrobić, aby oderwać się od niego, co zburzyć z norm rodzicielskich, aby wywalczyć bezsilność rodziców dla własnej siły. Jednocześnie każdy pedagog, świadom dramatycznych skutków urazów doznanych w dzieciństwie, dużym wysiłkiem, często wbrew naturalnym odruchom, rezygnuje z jednoznacznych metod wychowawczych, podejmując rozmowę wychowawczą i darując konsekwencje własnych zachowań, jakich dziecko powinno doświadczać. Jednakże dzieci nie

sposób wychowywać metodą instrukcji, o czym skądinąd wie każdy pedagog; albo pozbawiamy ich tego doświadczenia, albo z bólem i ryzykiem posądzenia nas o brak miłości (z czym najtrudniej jest żyć, kiedy zawodowo kocha się dzieci) dokonujemy jednoznacznego wyboru. Najdotkliwszym i najczęściej obserwowanym skutkiem owej trudnej relacji dziecka z rodzicem w podwójnej roli jest owa siła, z jaką musi dorastać (komentowaną powszechnie formułkę: „dziecko nauczycielskie jest zwykle najgorsze”, ale też powszechny zarzut wobec dzieci, że nie są kochane, tylko wychowywane. Zawsze jednak decyzja, dotycząca wyboru konkretnej strategii wychowawczej w określonej sprawie czy sytuacji, będzie wynikiem owego dialogu wewnętrznego. Dialogu, który na bazie posiadanych przekonań i wiedzy, skorygowanej o własne spostrzeżenia i interpretacje zaistniałej sytuacji, będzie próbą dobudowy kolejnego elementu w całościowym systemie wychowawczym wobec konkretnego dziecka.

Trud łączenia roli matki z rolą osoby pracującej w ogóle to kolejny problem, szeroko już zbadany i opisany. Eugeniusz Szymik i Katarzyna Kuźnik wskazują na korzyści wynikające z wpływu pracy zawodowej kobiety na pełnienie roli matki: tęsknota dzieci za matką, modelowanie aktywności zawodowej u dzieci jako wartości, odpowiedzialności finansowej za rodzinę czy też wykazywania równej wartości kobiety w życiu rodzinnym. Wyniki przeprowadzonych badań pokazują też inne wymiary: samotnego dziecka, „kradzionych chwil”, ograniczonych wyłącznie do pytań o szkołę, zaniedbania emocjonalnego – dziedzicznego zresztą społecznie.

### **c) pedagog-człowiek**

Wybrana postawa wychowawcza dotyczy także zachowań w sytuacjach trudnych, w tym konfliktowych. Strategia (aktywnością), którą przyjmie rodzic-pedagog w sytuacji konfliktowej z dzieckiem, zadaniowa czy obronna (obronna unikająca, czy obronna agresywna), jest szczególną formą wyrażania samego siebie w relacji z otoczeniem. Zrozumienie rzeczy, dane w bezpośrednim oglądzie wymaga interpretacji rozumowej (czyli zrozumienia na tle innych doświadczeń, czy to w świetle wiedzy naukowej, teologicznej, czy historycznej). I dopiero interpretując doświadczenie, dociera się do racji czy powodów tłumaczących fakt zaistnienia owego doświadczenia, rozpoznając jego sens i znaczenie. Style rozwiązywania konfliktów, są wypadkową oceny realnej celów osobistych, których realizacja staje się zagrożona w kontekście pytania o wartość tych celów i osoby, które im zagrażają „w kontekście pytania o związek uczuciowy z nimi”. Odpowiedzi na te pytania zdecydują o naszym zaangażowaniu emocjonalnym, submisyjności, a nawet punitywności w relacji konfliktowej. Te z kolei stworzą aurę emocjonalną przebiegającej relacji konfliktowej. Mogą być znacząco różne w sytuacji wychowawczej dotyczącej relacji z własnym dzieckiem a zupełnie inne w sytuacji wychowawczej dotyczącej relacji z dzieckiem będącym tylko uczniem-wychowankiem.

Zatem zgodnie z tym, co pisze A. Dakowicz, style rozwiązywania konfliktów charakteryzowane są zawsze przez co najmniej dwa wymiary osobiste: cele oraz związki osobiste z uczestnikami konfliktu. Dlatego dialog pomiędzy wychowawcą a wychowankiem może być wyrażony czasem – nie bez powodu – milczeniem, a nie słowem.

Szczegółowe badania, dotyczące determinantów satysfakcjonującego pełnienia wybranej przez człowieka roli zawodowej (w tym roli pedagoga), przyglądające się na przykład procesom wypalenia zawodowego, wskazują wyraźnie na doniosłe znaczenie tego aspektu funkcjonowania, jakim jest przeżywanie, a następnie radzenie sobie ze stresem. Teoretycznych podstaw do analizy przeciążenia pojawiającego się w zawodach społecznych w kategoriach stresu, dostarczyła interakcyjna teoria stresu wypracowana przez Richarda Lazarusa i współpracowników. „Stres społeczny pojmowany jest tu jako dynamiczna sekwencja powiązanych procesów interpretacji i wartościowania stresorów (ocena pierwotna) oraz oceny własnych kompetencji i zasobów (ocena wtórna), oraz powtórnej oceny skuteczności sposobów zmagania się z obciążeniami występującymi w pracy zawodowej, wymagającej bliskich kontaktów emocjonalnych i troski o dobro drugiego człowieka”<sup>13</sup>. W oparciu o to, na gruncie psychologii pracy, zwolennicy interakcjonizmu podkreślają, że ważne jest dopasowanie do potrzeb człowieka zarówno obiektywnych elementów środowiska, jak i elementów subiektywnych, obejmujących sferę spostrzegania złożonej rzeczywistości pracy i siebie.

Zawód nauczyciela w każdej formacji ustrojowej jest profesją skupiająca uwagę władz. Adresowane w stosunku do niego oczekiwania na ogół nie łączą się z odpowiednim prestiżem społecznym i nie są poparte należnym statusem ekonomicznym, co wyraźnie sprzyja szybkiemu wyczerpaniu entuzjazmu. Badania empiryczne różnych aspektów zjawiska wypalenia zawodowego nauczycieli prowadzone są od końca lat 70. XX wieku przez psychologów amerykańskich i brytyjskich. W ostatnich trzech dekadach przedmiotem badań i analiz psychologicznych stał się właśnie zawód pedagoga, z uwagi na generowany w nim stres a następnie wypalenie zawodowe jako jego pochodną.

Wreszcie specyfiką tego zawodu jest fakt, iż cel, jakim jest działanie na rzecz dobra wychowanków, osiągnąć ma być za pośrednictwem bliskich kontaktów interpersonalnych nacechowanych empatią i troską. Jest to zawód, w którym osobowość wykonawcy stanowi istotne narzędzie pracy oraz jest wyznacznikiem kreatywności i skuteczności działania. Praca opiera się na bezpośredniej relacji podmiotowej, zakładającej współdziałanie i wymianę emocjonalną. Zatem pełnienie roli pedagoga wymaga osobistego zaangażowania, szczególnej uwagi i umiejętności tworzenia przestrzeni międzyludzkich. Pedagog – jak nikt

---

<sup>13</sup> S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli: psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Lublin 2009, s. 10.

inny – jest zawsze wyposażony w narzędzia swojej pracy, i której nigdy nie przestaje świadczyć.

Najpoważniejszym przeciwnikiem nauczyciela jest stres. Przy czym, na co zwraca uwagę Fontana, cechą wyróżniającą ten zawód spośród innych jest brak możliwości konfrontowania napięć wewnętrznych w bezpośrednich kontaktach z uczniami<sup>14</sup>. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera fakt, że nauczyciel pracuje w izolacji. Przedstawiciele innych zawodów społecznych w trakcie pełnionych ról mogą liczyć na pomoc czy poradę ze strony innych lub szukać rozwiązań w literaturze fachowej. Przy tym z drugiej strony nauczyciel musi być gotowy do indywidualnych kontaktów społecznych i sprawnie komunikować się nie tylko z uczniami i ich rodzicami i opiekunami, ale również z innymi członkami rady pedagogicznej, administracji szkoły i władzami oświatowymi. Musi być również otwarty na kontakty ze społecznością lokalną i brać udział w pracach różnych struktur społecznych. Zdaniem Davida Fontany, „stresogenny charakter zawodu nauczycielskiego jest pochodną konfrontowania się z różnorodnymi, często rozbieżnymi, wymaganiami ze strony uczniów, ich rodziców oraz władz zwierzchnich. Wiele z tych wymagań i oczekiwań pozostaje w sprzeczności, a niektórym z nich wręcz nie można podołać. Jest to zawód o dużej ekspozycji społecznej, co łączy się z kontrolą, oceną i krytyką ze strony otoczenia zarówno działalności, jak i jej efektów. Istotnym źródłem stresu może być też frustracja z racji konieczności rezygnowania z własnych standardów zawodowych, czy też trudności w ich realizowaniu z uwagi na występujące realia pracy (przemoc, przestępczość itp.)”<sup>15</sup>. Inne sprzeczności, w jakich musi się poruszać nauczyciel, to: „pragnienie wczuwania się w przeżycia wychowanków *versus* konieczność ich obiektywnego oceniania; dążenie do wspomagania wszystkich uczniów *versus* pomaganie najbardziej potrzebującym; kolektywizm wychowania i duża liczebność klas *versus* indywidualizacja kontraktu; potrzeba wszechstronnego stymulowania rozwoju *versus* bariery i dystans, wynikające z pełnionego zawodu i ograniczeń czasowych; realizacja często sprzecznych interesów rodziców, władz czy uczniów. Z badań prowadzonych na świecie i w Polsce wynika wyraźnie, że u czynnych przedstawicieli zawodu nauczycielskiego stwierdza się podwyższone wskaźniki stresu”<sup>16</sup>.

## Podsumowanie

Na podstawie powyższych rozważań można sądzić, że nie bez znaczenia jest bycie rodzicem i pedagogiem jednocześnie. Role te są bowiem wypadkową wielu czynników. Zgodnie z teorią narracji, dialog wewnętrzny uruchamiany wobec

---

<sup>14</sup> Tamże, s. 96.

<sup>15</sup> Tamże, s. 99.

<sup>16</sup> Tamże, s. 101.

każdego wychowanka (czy to zawodowego, czy prywatnego) to zupełnie inna historia na scenie jego życia. Czynniki dotyczące prawidłowości relacji we wszystkich wymiarach, na tyle dodatkowo komplikują tę sytuację, że wydaje się niemożliwym prognozowanie jakiegokolwiek paradygmatu wywiązywania się z tej podwójnej roli. Założenie autorki nie zostało jednak zweryfikowane jednoznacznie w badaniu przeprowadzonym wśród nauczycieli jednej z wrocławskich szkół. Wydaje się zatem, że odpowiedź na postawione pytania nie jest prosta. Stanie się to być może impulsem do podjęcia szerszej dyskusji w gronie naukowców, ale i samych nauczycieli, na temat znaczenia wpływu roli pedagoga i rodzica oraz możliwości jej kontroli w procesie wychowania.

## Summary

### **A parent-pedagogue in the face of internal narrations in the variable reality**

It is the attempt to understand the course of educational processes with reference to the category of its influence on its own activity, and consequently a control. The change is an indispensable element of this experience, and a key in understanding of the arduousness of meeting the obligations of accepted life roles. This fact places in a very difficult position those people, who feel the dissonance of interests, for example resultant from acting the mutually preclusive roles. A glaring example is a parent-pedagogue. To see this difficult situation of an internal dialogue building the educational relation as a whole, it is necessary to take into the consideration at least several reference perspectives, for acting the role of a parent-pedagogue against the background of continuous changes. In my estimation, nowadays, the most fore-reaching are these determinants, which are subject to internal narrations of a man. The continuous internal monologue of the participant of all processes, including the educational one, is a final indicator to undertake the educational activities.