

# Marzena Możdżyńska

---

## Czynniki środowiska rodzinnego znaczące w codzienności szkolnej dziecka z perspektywy nauczycieli

---

Pedagogika Rodziny 1/3/4, 71-82

---

2011

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.

Marzena Moźdzysłowska  
Uniwersytet Wrocławski

## **Czynniki środowiska rodzinnego znaczące w codzienności szkolnej dziecka z perspektywy nauczycieli**

„Nie można rozpatrywać życia człowieka bez kontekstu społecznego, w jakim żyje, biologia bowiem wyznacza tylko jedną stronę życia człowieka – drugą wyznacza kultura”.

Krystyna Ferenz, Konteksty Edukacji Kulturalnej

### **Streszczenie**

Jak pokazują obserwacje, występują istotne zależności między życiem dziecka w trudnych warunkach materialno-bytowych a jego niepowodzeniami szkolnymi. Pomimo zmian społecznych i mentalnych znaczenie środowiska pochodzenia nie jest obojętne dla funkcjonowania młodego człowieka w szkole.

Omówione refleksje oparte są na materiałach z dwóch źródeł. Jedno z nich to fragment szerszych badań przedstawiających ważne poglądy nauczycieli na wspomnianą zależność, ich przeświadczenie o związku współczesnych warunków domowych, statusu rodziny, jej miejsca w stratyfikacji społecznej a pozycją, jaką dziecko zajmuje w szkole. Drugim źródłem są bezpośrednie obserwacje funkcjonowania rodzin znajdujących się na granicy ubóstwa z dziećmi z trudnościami edukacyjnymi i wychowawczymi.

### **Summary**

As shown by observations, there are significant correlations between life of a child in difficult conditions, material and living and his school failure. Despite changes in social and mental importance of the environment of origin is not indifferent to the functioning of a young man in school.

Discussed reflections are based on material from two sources. One of them is part of a wider research showing the importance of teachers views on the mentioned dependence, their conviction about the relationship of contemporary conditions of home, family status, her place in the social stratification and the position which the child is in school. The second source is the direct observation of the functioning of families in poverty with children with learning disabilities and educational needs.

Wraz z rozwojem gospodarczym, poziom życia w naszym kraju stale wzrasta i poprawia się stan materialny polskich rodzin. Dzieci mają coraz lepsze warunki do nauki, obowiązek szkolny jest egzekwowany, ale nie można stwierdzić, że dotyczy to wszystkich dzieci. W wielu rodzinach widoczna jest tendencja odwrotna, w wyniku rozwarstwienia społecznego kondycja materialna najuboższych ulega pogorszeniu, pogłębiają się rozbieżności. Coraz częściej występuje zjawisko dziedziczenia biedy. Dziecko z „nizin” z bagażem obciążeń i uwikłań rodzinnych trafia osamotnione do środowiska szkolnego i jego los zależy od splotu zdarzeń, kompetencji bądź niekompetencji grona pedagogicznego i życzliwości bądź nieżyczliwości rówieśników. Dla wielu, bez wsparcia bliskich, to początek kłopotów edukacyjnych, wychowawczych.

Trudne położenie materialne i mieszkaniowe rodziny można zaliczyć do najważniejszych czynników, które wpływają na problemy szkolne ucznia. Brak środków materialnych pociąga bowiem za sobą cały szereg niekorzystnych zjawisk w życiu rodzinnym, takich jak konflikty czy alkoholizm, prowadzących do patogennych zachowań i stanowiących podłoże ogromnych zaniedbań wobec dzieci. W ich domach, w wielu przypadkach ciasnych i brudnych, brakuje elementarnych warunków do nauki, a nieprzyjazne stosunki panujące w rodzinie, brak więzi emocjonalnych, właściwej opieki, niski poziom świadomości wychowawczej opiekunów, odbija się niekorzystnie na rozwoju młodego człowieka. „W rodzinnej bowiem atmosferze kształtuje się postawa dziecka i stosunek do nauki i szkoły, rozwija się poczucie odpowiedzialności, wytwarzają się podstawowe nawyki do pracy oraz gotowość do podejmowania zadań” (Karpińska, 2002: 109).

Ubóstwo wyzwała u ucznia poczucie krzywdy oraz poczucie odmienności i niższości, co w jeszcze większym stopniu dotyka go w codziennym życiu. Z opublikowanych ostatnio badań amerykańskich wynika, że „bieda w dzieciństwie ogranicza zdolności lingwistyczne i poznawcze, konieczne żeby dobrze się uczyć. Pozostaje to w związku z niewykształceniem się odpowiednich powiązań w mózgu. Zdaniem uczonych jest to rezultatem tego, że dzieci żyjące w biedzie nie mają żadnych stymulatorów rozwoju. Nie rozmawia się z nimi, nie czyta im książek, nie kupuje zabawek, które rozwijają. A przede wszystkim – dzieci żyją w stresie. Stres to największy wróg rozwoju mózgu” (Warzywoda-Kruszyńska, 2010: 17).

Obok bariery ekonomicznej uwagę zwracają czynniki społeczne środowiska rodzinnego, które niejednokrotnie stanowią równie dotkliwe obciążenie pozycji szkolnej dziecka. Jego sytuację wychowawczą diametralnie może zmienić nastęstwo rozwodu lub rozstania rodziców, coraz częściej dotykające „statystyczne polskie rodziny”. Rozpad rodziny porównywany jest do „katastrofy wychowawczej” i stawia młodych ludzi w obliczu poczucia bezradności, utraty bezpieczeństwa, opuszczenia. Obniża ich motywację do jakiegokolwiek działania. Dominujący w tym okresie klimat kłótni i wzajemnych pomówień rodziców, ich zaabsorbowanie własnymi sprawami, obciąża emocjonalnie dziecko i nie sprzyja nauce (Wilk, 2004: 174).

O trudnościach społeczno-ekonomicznych rodziny, jako pierwszoplanowej przyczynie niepowodzeń szkolnych u dzieci pisał już w latach pięćdziesiątych Jan Konopnicki. Autor, powołując się na liczne badania wśród podstawowych problemów środowiskowych rzutujących na funkcjonowanie dziecka w szkole zwrócił uwagę na istotne, a nie zawsze podnoszone, aspekty tego zagadnienia: warunki kulturalne domu czy raczej ich brak, co pozwalało pełniej scharakteryzować specyfikę najbliższego otoczenia; wzajemne relacje rodziców, sprzyjające tworzeniu określonego charakteru rodziny; a także stosunek rodziców do dziecka, jako wskaźnik jego poczucia bezpieczeństwa (1971: 112). Czesław Kupisiewicz przywołuje spostrzeżenia badaczy, oddziaływania środowiska rodzinnego na dziecko w wieku szkolnym, z okresu jeszcze wcześniejszego, bo z lat trzydziestych ubiegłego wieku – m.in. Heleny Radlińskiej, która wykazała, że „wielu repetentów to dzieci niedożywione, niemające odpowiedniego ubrania, podręczników, tylko co czwarty uczeń drugoroczny mógł liczyć na pomoc ze strony rodziców przy odrabianiu lekcji. W pozostałych przypadkach pomoc ta była niemożliwa, gdyż rodzice sami nie posiadali niezbędnego minimum wykształcenia”. Podobnymi rezultatami zakończyły się prace francuskiego badacza Rogera Gala po drugiej wojnie światowej. Wśród przyczyn zakłócających rzeczywistość szkolną, na pierwszym miejscu wymienia sytuację ekonomiczną: „dzieci ze środowiska robotniczego, mające trudne warunki materialne, wykazują najwyższą średnią opóźnienia w nauce szkolnej, uzyskują stosunkowo najslabsze wyniki nauczania” (Kupisiewicz, 2002: 255–256).

Wśród współczesnych autorów diagnozujących problematykę rodzinną nie wszyscy uznają pozycję ekonomiczną rodzin za kluczową w sferze wytyczania ścieżek edukacyjnych dzieci i młodzieży. Większą wagę przypisuje się stylom wychowawczym, które mają znaczący wpływ na model społeczeństwa. Na ogół wyróżnia się style oddziaływań wychowawczych: liberalny – nieznaczna, umiarkowana ingerencja rodziców; autokratyczny - despotyczne i bezwzględne traktowanie dziecka; demokratyczny – relacje partnerskie. W oparciu o nie, Irena Obuchowska analizuje „nakładanie się charakterystycznych i przeciwnych przekonań rodziców – ich pewność oraz niepewność wychowawczą”. Autorka prezentuje trzy rodzaje tendencji w dziedzinie stylów wychowawczych, które w sposób zasadniczy rzutują na rozwój psychiczny dziecka, są nimi: obojętność, wrażliwość i ambicja. Do „wychowawczo obojętnych” zalicza ona opiekunów, którzy nie zaspokajają podstawowych (poznawczych, uczuciowych, zdrowotnych) potrzeb dziecka i chociaż lokalizuje ich zarówno w środowiskach dobrze sytuowanych jak i zmarginalizowanych, to dotyczą zazwyczaj kręgów patologicznych, ofiar przemocy. Do „wrażliwych” – autorka kwalifikuje tych, którzy potrafią dostrzec postępowanie synów i córek w różnych sytuacjach i reagować z empatią, w niektórych przypadkach może okazać się „wrażliwością nadmierną”, zwłaszcza w przypadku rodziców wykształconych, świadomych rangi procesu wychowawczego, ale o podejściu nieadekwatnym do okoliczności. Natomiast wychowanie „przesyczone rodzicielski-

mi ambicjami” przedstawione jest jako intensywne wdrażanie dziecka do życia w świecie rywalizacji, począwszy od najmłodszych lat ([za:] Szlendak, 2003: 126–127). Wygórowany poziom aspiracji rodziców i stawianie przez nich zbyt wysokich wymagań wobec dziecka wpływa na utratę wiary we własne siły, wywołuje lęk przed niepowodzeniem i bezradność w obliczu pojawiających się trudności (Przetacznik-Gierowska; Tyszkowa, 1996: 134).

Ogół uwarunkowań społeczno-ekonomicznych wyznacza dziecku status, który w konsekwencji generuje „różnicowanie dostępności, warunków, procesów, poziomu i jakości wykształcenia na wszystkich jego poziomach – od progu szkoły podstawowej, poprzez progi szkolnictwa średniego i wyższych szczebli, aż do wyjścia ze szkoły na rynek pracy” (Kwieciński, 2006: 77). Efekty wielostronnych badań empirycznych zarówno w Polsce jak i na świecie dokumentują i potwierdzają, że „nierówności społeczne w szkolnictwie są powodowane poprzez kumulowanie się przymiotów osobistych z „kapitałem kulturowym” i „kapitałem społecznym” rodziny pochodzenia, a wzmacniane są przez organizację oświaty i funkcjonowanie szkoły” (Kwieciński, 2006: 77–78).

Występujące różnice jakości edukacji dotyczące statusu ucznia w wymiarze społecznym wywołują negatywny odbiór, z uwagi na oczekiwanie jednakowej oferty warunków kształcenia dla wszystkich (Murawska, 2004: 8). Procedury rekrutacji i tworzenia zespołów klasowych mają wpływ na zmniejszanie bądź zwiększanie różnic między szkołami i zespołami klasowymi pod względem różnych cech społecznych uczniów. Praktyki takie, zarówno intencjonalne jak i nieintencjonalne, związane ze zjawiskiem nierówności społecznych określane są terminem – segregacji. Mogą być stosowane jawnie lub w sposób ukryty. Funkcja jawna polega na zredukowaniu różnicowania uczniów w zespole klasowym, co ułatwia dostosowanie oferty edukacyjnej do ich możliwości, a w rezultacie zwiększenie efektywności kształcenia, natomiast funkcja ukryta, jest konserwatywną reprodukcją struktur społecznych (Dolata, 2002: 145).

Jednolite programy i oczekiwania szkół wobec różnie ukształtowanych habitusów dzieci i młodzieży, pochodzących z odmiennych warstw społecznych sprawiają, że ich szanse na udźwignięcie przekazywanego przez system edukacji bagażu wymagań, są zróżnicowane. Uczniowie sami zauważają występujące między nimi dysproporcje w wysławianiu się, ubiorze, ambicjach, i sami się izolują. Pomimo, że szkoła stawia przed wszystkimi takie same zasady, sprostać im mogą zazwyczaj tylko ci, których rodzina w drodze socjalizacji wyposaży w odpowiednie kompetencje kulturowe (Mikiewicz, 2005: 57–58).

Codziennosc szkolna nie musi być dla dziecka zniechęcająca, niezrozumiała, stresująca. Wiele zależy od właściwego i jak najszybszego rozpoznania warunków rodzinnych, gotowości szkolnej i predyspozycji osobistych ucznia, a następnie odpowiedzialnego, dostosowanego do możliwości, wprowadzania go w świat edukacji. Krystyna Ferenz podkreśla, że „dla ucznia musi istnieć płaszczyzna przekładów komunikacyjnych między doświadczeniem socjalizacji a inspiracją

mi edukacyjnymi” (2003: 8). Autorka analizuje szkolne konteksty z perspektywy aktualnej rzeczywistości, przez które każde dziecko musi przejść w sposób zindywidualizowany, we własnym stylu, z większym lub mniejszym zaangażowaniem najbliższego otoczenia. Pierwszy, dotyczy okresu wyjścia dziecka poza rodzinny dom i wspólne, „rodzinno-szkolne” oddziaływanie na jego proces edukacyjny i wychowawczy. Młody człowiek w nowej roli ucznia osiąga podstawowe wiadomości, umiejętności, doświadczenia społeczne, uczy się zachowania w różnych sytuacjach, przy czym jak precyzuje Jerome Bruner „(w)iedzę można zdobywać na wiele sposobów, jednak dopiero osiąganie jej na własną rękę zapewnia (...) prawdziwy sukces. Jedyną formą pomocy uczącemu się podczas samodzielnego formułowania przezeń poglądów jest wspieranie go w jego własnej podróży” (1996: 163). Zderzają się wówczas realia życia rodzinnego ze zjawiskami uczniowskimi. Kolejny, to etap budowania poczucia wspólnoty z otoczeniem w ramach kształtowania się tożsamości kulturowej. Ten poziom wtajemniczenia odbywa się w obrębie działań szkolnych i zakłada, by poprzez analizowanie treści i ich struktur oraz poprzez poznanie metod i organizacji pracy, wytyczać cele społeczne, a także właściwe kierunki do ich osiągnięcia. W ostatnim z kontekstów natomiast, dziecka w szkole „jako osoby”, rozważane jest wychowanie ku wysokim wartościom – tolerancji, godności, podmiotowości, co dla ucznia na co dzień oznacza partnerstwo, ambicję, kreatywność. Takie uporządkowanie okresu edukacji przybliży uczniowi możliwość sukcesywnego podejmowania zadań, działań o coraz wyższym stopniu trudności, w oparciu o zdobyty już we wcześniejszych stadiach i ugruntowany zasób kompetencji.

Dziś wiadomo już, na poziomie wychowawczej świadomości potocznej, że dziecko jest specyficznym członkiem rodziny, któremu należą się określone prawa. Nie różnią się one od ustanowionych praw człowieka i wynikają z godności i niepowtarzalności dziecka jako jednostki ludzkiej. Dzieci korzystają z nich w miarę dojrzewania, stosownie do zaistniałej w danym okresie rozwoju sytuacji. W preambule do Konwencji o Prawach Dziecka (1989) istnieje m. in. zapis: „uznając, że dziecko dla pełnego i harmonijnego rozwoju swojej osobowości powinno wychowywać się w środowisku rodzinnym, w atmosferze szczęścia, miłości i zrozumienia...”. Relacje rodzinne trudno poddać kodyfikacji, tylko świadome zaangażowanie i przyjęcie właściwych pozycji opiekuńczych ma wciąż decydujące znaczenie dla przyszłych losów dziecka. Niezaspokojenie jego podstawowych potrzeb takich jak miłość, bezpieczeństwo, uznanie zaburzyć może rozwój dziecka, pozbawić beztrudnego, spokojnego dzieciństwa, ale również mieć negatywne konsekwencje w dorosłym życiu. Rodzina w rzeczywistości stoi na straży młodego człowieka i jest pośrednikiem między nim a światem. Powinna przyjąć na siebie role: „zderzaka” – łagodzić na styku z tym co nieznane i groźne; „filtra” – izolować od treści nieakceptowanych, negatywnych wpływów; i „pomostu” – wprowadzać w szersze kręgi społeczne (Ziemska, 1986: 6). Wskazane przez Marię Ziemską przyjazne postawy rodzicielskie sprzyjają kształtowaniu się pożądaných zachowań

u dziecka. Poprzez zapewnienie mu miłości, pełnej akceptacji i przyjęcie go takim jakie jest, stanie się pełnoprawnym uczestnikiem życia rodzinnego. Nawiązanie kontaktu uczuciowego z dzieckiem i stymulowanie go do aktywności oraz samodzielności wpłynie na budowanie wzajemnego zaufania, co zaowocować powinno – uspołecznieniem oraz przygotowaniem do radzenia sobie w różnych życiowych okolicznościach (1969: 82–83).

W latach 2009–2010, w ramach realizowanych przeze mnie badań nad zjawiskiem nierówności edukacyjnych, wyraźnie zarysował się problem związku między środowiskiem rodzinnym uczniów a wypełnianiem przez nich zadań szkolnych. Przeprowadzone zostały trzydzieści dwa wywiady z nauczycielami wrocławskich gimnazjów. Na tym poziomie kształcenia badani w swoich wypowiedziach uwidocznili obraz współczesnych trudności, kłopotów i barier w poprawnym funkcjonowaniu najmłodszej młodzieży. To czas wzmożonego krytycyzmu uczniów w stosunku do osób dorosłych, zwłaszcza najbliższych, i swoistej postawy rozszczeniowej nawet u tych, zdawałoby się, podporządkowanych otoczeniu. Oddziaływanie warunków domowych, statusu rodziny i jej miejsca w stratyfikacji społecznej na pozycję, jaką uczniowie zajmują w szkole, nie budziły wątpliwości.

Uczestnikami badań byli nauczyciele takich przedmiotów jak: język polski, język angielski, język niemiecki, geografia, biologia, historia, matematyka, informatyka, sztuka oraz prowadzący zajęcia wychowania fizycznego, bibliotekarz i pedagogzy szkolni. Prawie połowa spośród wymienionych pełniła funkcje wychowawców, co wskazywało na poszerzone doświadczenia i systematyczny kontakt z rodzicami uczniów. Większość legitymowała się wykształceniem wyższym pedagogicznym, pozostali wyższym kierunkowym uniwersyteckim, politechnicznym, ekonomicznym i Akademii Wychowania Fizycznego.

Osoby badane wskazały jednoznacznie na dom rodzinny, jako główne źródło wpływu na dziecko w procesie jego rozwoju i kształcenia. Porządkując uzyskane wypowiedzi, zarysowały się trzy zasadnicze obszary: (1) zapewnienie dziecku warunków bytowych i bezpieczeństwa; (2) zapewnienie dziecku warunków rozwojowych; oraz (3) okazywanie dziecku zainteresowania i wspieranie go.

W pierwszym z obszarów, zapewnienia warunków bytowych i bezpieczeństwa, najczęściej wymieniano:

- jak powinno być: „konieczność zapewnienia dziecku poczucia bezpieczeństwa, dopilnowania go i zadbania o nie” (K, s. 25; K, s. 23; M, s. 19)<sup>2</sup>; „ważne, żeby dziecko miało spokojny dom” (K, s. 20; K, s. 20; K, s. 27; M, s.19); „dom i rodzina są pierwsze, to tam dziecko rozpoczyna naukę i jego rozwój zależy od tego w jakich warunkach stawiane są pierwsze kroki” (K, s. 23; K, s.11);

---

<sup>2</sup> Płeć kobieta – K; mężczyzna – M; staż pracy jako nauczyciela – s



- warianty sytuacji właściwych i zakłócających życie ucznia: „zależy od tego, co stworzy mu rodzina, bo jeżeli dziecko nie dojada, jest głodne – to jakie ono może mieć warunki, nie wspomnę już o sprawach rozwodowych rodziców, gdy dziecko ma zaburzone poczucie bezpieczeństwa, a tym bardziej jak między ojcem a matką są targi o dziecko” (K, s. 14); „jeżeli dziecku stworzy się dobre warunki w domu, na pewno ma większe chęci do nauki niż to, które ich nie ma, które nie ma obiadu, nie ma śniadania, nie ma gdzie usiąść, nie ma swojego miejsca w domu” (K, s. 20); „największy wpływ ma sytuacja rodzinna, jeśli dziecko jest w normalnej rodzinie, nie ma tam problemów alkoholowych, czy jeszcze jakichś innych, to na pewno ma komfortowe warunki, żeby się uczyć” (K, s. 33); „jeżeli warunki będą sprzyjające, będzie miał gdzie odrabiać lekcje, przygotowywać się do zajęć, to będą wyniki, a droga do sukcesu, łatwiejsza” (K, s. 27); „na pewno pomaga jeżeli dziecko ma zapewnione te podstawowe warunki: jedzenie, ubranie, ciepło i spokój w domu, a jeżeli są takie sytuacje, że dom jest rozbity, albo dziecko trafia do pogotowia opiekuńczego – to nawet nie mamy co wymagać od tego dziecka” (K, s. 22);

Na ten aspekt zwracali uwagę szczególnie nauczyciele pracujący z dziećmi już od wielu lat. Ich spostrzeżenia zogniskowane były wokół domowej przestrzeni i rodzinnych relacji uczniów.

Następny obszar, to stwarzanie warunków rozwojowych przez dom i rodzinę, „bardzo ważne, żeby dziecko miało warunki do rozwoju w domu, szkoła jest tylko miejscem, gdzie możemy wskazać kierunek, jednak dziecko więcej czasu spędza w domu i ten dom, jak będzie sprzyjał rozwojowi, to dziecko pójdzie do przodu” (K, s. 15); badani skupili się na kilku kwestiach:

- rola pomocy edukacyjnych: „najpełniej dziecko się rozwija do trzeciego roku życia, więc jak ma korzystne warunki, odpowiednie zabawki, nie drogie, tylko dobre, w tym sensie, że rozwojowe – to są niezłe podstawy do przyszłej edukacji” (K, s. 15); „wszystko zaczyna się od domu, jeżeli uczy się małe dziecko, że książka też jest zabawą, że jest ona niezbędna, a ojciec, matka czy rodzeństwo mają czas na przeczytanie mu czegośkolwiek – to jest taki pierwszy moment, kiedy dziecko dowiaduje się, że do życia jest też potrzebna wiedza – książka” (K, s. 27); „z ważniejszych spraw rozwojowych, to z pewnością możliwość posłania dziecka na różne zajęcia dodatkowe, co poszerza horyzonty” (K, s. 23; K, s. 15, K, s. 20);
- doniosłość wykształcenia: „wszystko zależy od tego jak dziecko zostało wychowane, jakie wartości były w domu i jakie było wsparcie rodziców” (K, s. 14; M, s. 12, 5; K, s.24); „od wpajania dziecku, że wykształcenie jest w życiu ważne, od autorytetu rodziców” (K, s. 22); „od rodziny z jakiej pochodzi, wykształcenia rodziców i jakimi pieniędzmi dysponują, żeby chociażby opłacić korepetycje” (K, s. 11); „rodzina, która stymuluje dziecko, zapewnia o wadze wykształcenia, to motywuje dziecko do tego, że będzie się uczyć” (M, s. 10; K,



s. 7, K, s. 25); „bywa tak, że jak rodzice nie mają wykształcenia, to i ich dzieci go nie zdobywają, bo nie są do tego motywowane” (K, s. 15);

- znaczenie dyscypliny: „jeżeli dziecko w trakcie dorastania jest pilnowane, żeby wywiązywało się z obowiązków, bo jednak uczeń, ma obowiązek uczenia się przecież, i jeżeli dziecko jest tak wychowywane od małego, że obowiązki należy wypełniać – to bardzo dużo” (K, s. 15); „są rodzice, którzy pilnują, dbają, rozwijają talenty, jeżeli takie zaobserwują u dziecka” (K, s. 23); „przede wszystkim nastawienie domu, jeśli jest ktoś, kto trzyma dziecko mocną ręką, wymaga, ma częsty kontakt ze szkołą – to wtedy takie dziecko ma większe szanse” (M, s. 19);
- pozytywne wzorce: „kształtowanie osobowości oraz utrwalanie pozytywnych wzorców” (K, s. 15, K, s. 14; M, s. 19; K, s. 25); „mobilizacja ze strony rodziny bardzo pomaga, jeśli dziecko nie ma pozytywnego przykładu to nie ma motywacji” (K, s. 11); „rodzina, dom determinują nas w bardzo dużym stopniu i wszelkie wzorce, wszelkie modele postępowania wynosi się z domu” (K, 14);

Autorami tych wypowiedzi były osoby względnie młode, dla których zła sytuacja materialna nie była widoczna wprost, rozpoznawalne natomiast były zjawiska jej towarzyszące – takie jak niedostateczna dbałość o dziecko. Badani uważali, że rodzice powinni wykazywać się nie tylko troską o zabezpieczenie podstawowych form bytu, co jest dla nich oczywiste, lecz rozpoznać możliwości dzieci i wspomagać ich rozwój. Można stwierdzić, że w ich świadomości nie ma takich warunków, które zwalniałyby rodziców od odpowiedzialności za dziecko.

I kolejny obszar, oddziaływanie ze strony rodziców poprzez okazanie dziecku zainteresowania, akceptacji i wspieranie go:

- rodzice jako *spiritus movens*: „to rodzice są motorem, napędzają ambicję dziecka, chęć do zdobycia wykształcenia, do tego by być lepszym” (K, s. 14); „dzieci mają ambicje, bo rodzice mają ambicje” (K, s. 20);
- rodzice jako „opoka”: „jeżeli dom jest zainteresowany sukcesem dziecka to będzie to dziecko wspierał, umacniał” (K, s. 15; M, s. 9); „zależy od domu, co się stamtąd wyniosło, jaki był stosunek rodziców, jakie było wsparcie” (K, s. 15); „jest bardzo ważne, by rodzice poświęcali uwagę, nie tylko jeżeli chodzi o szkołę, ale w ogóle, żeby zajmowali się dzieckiem, byli przy nim w chwilach radości i smutku, triumfu i klęski” (K, s. 14); „żeby rodzice umożliwiali rozwijanie zainteresowań, wyrównanie braków” (K, s. 10, K, s. 14; M, s. 19; K, s. 25).

Na tle takiego dostrzegania roli rodziny przez nauczycieli, uwagę koncentrują dzieci, których rodzina nie może spełnić owych wymogów. Ich rodzice w staraniach o pomoc finansową w różnych instytucjach i organizacjach rzadko wskazują na trudności dziecka wynikające z braku środków materialnych, akcentują przede wszystkim ogólny stan niedofinansowania grupy rodzinnej. Takie myślenie ujawnia się w codzienności zachowań, języku, normach obyczajowych wywołując u dziecka poczucie „gorszości” i krzywdy niezawinionej przez nie. W tych też rodzinach

mamy szczególne nasilenie niekorzystnych postaw wychowawczych takich jak „odrzucająca” i „unikająca”. Często wynikają one ze świadomości niespełniania oczekiwań dziecka i w jakiś sposób wini się je za swoją rodzicielską niewydolność. Zaobserwowano też, choć znacznie rzadziej, stawianie dziecku wysokich wymagań w kierunku osiągnięć szkolnych, jako sposobu na tzw. „lepsze życie”, bądź oczekiwanie zachowań dojrzsalszych niż możliwe w tym wieku, by w większym zakresie uczestniczyło w poprawie warunków materialnych rodziny.

Rzeczywistość szkolna, obok przekazu i odtwarzania wiedzy, od dziesięcioleci postrzegana jest też, jako przestrzeń dominacji władzy. Placówki oświatowe podporządkowane są interesom konkretnych grup społecznych, które narzucają normy i standardy. Takie działanie nosi miano „przemocy symbolicznej”. Według autora tej koncepcji Pierre’a Bourdieu, „habitus zdobyty w rodzinie tkwi u podstaw recepcji i przyswojenia wiadomości szkolnych” (Gmerek, 2001: 256). Dzieci pochodzące z niższych warstw społecznych są zatem dyskryminowane przez nauczycieli odzwierciedlających status rodziny dziecka poprzez zaniżanie im ocen. Jednocześnie uczniowie z rodzin na wyższym poziomie stratyfikacji społecznej są premiowani lepszymi ocenami. Gdy zależności te dotyczą kształcenia podstawowego można mówić o efekcie Pigmaliona<sup>3</sup>. Na poziomie ponadpodstawowym są to odpowiednio efekt Golema<sup>4</sup> gdy dotyczy szkół zasadniczych – uczniowie pochodzący z niżej sytuowanych rodzin są oceniani nieadekwatnie do swoich wiadomości czy umiejętności, i przeciwny, efekt Galatei<sup>5</sup>, w strefie liceów ogólnokształcących, to faworyzowanie uczniów z rodzin wykształconych i bogatych (Kostyło, 2007: 80–81).

Przemoc symboliczna wiąże się z socjologicznym wymiarem ukrytego programu szkół. W jednym z jego wymiarów dotyczącym relacji nauczyciel – uczeń, poprzez komunikaty niewerbalne nauczyciel nieświadomie ujawnia swoje uczucia, które nie są trudne do rozszyfrowania przez ucznia. „Uczniowie potrafią zauważyć nawet subtelne rozbieżności pomiędzy quazi-neutralną czy nawet pozytywną treścią wypowiedzi a jej rzeczywistym znaczeniem ujawnianym w komunikacie niewerbalnym; prawdopodobne jest, że wówczas odbierają taki zakamuflowany komunikat, jako jeszcze bardziej wrogie zachowanie nauczyciela” (Kruszelnicka, 2007: 89–90). Z uwagi na efemeryczną formę interakcji z uczniami, ujawnienie takiej postawy nauczyciela jest wręcz niemożliwe. Tym bardziej, że chodzi

---

<sup>3</sup> Efekt Pigmaliona – odmiana samospełniającego się proroctwa zidentyfikowana po raz pierwszy przez socjologa Roberta Mertona. Polega na spełnianiu się pozytywnego oczekiwania wobec kogoś dlatego, że to pozytywne oczekiwanie sobie wytworzyliśmy.

<sup>4</sup> **Efekt Golema** – jest to zniekształcenie poznawcze polegające na niekorzystnym ocenianiu osoby, która wywiera negatywne wrażenie, przypisywaniu jej ujemnych cech osobowościowych (np. dlatego, że wygląda nieatrakcyjnie, itd.).

<sup>5</sup> **Efekt Galatei, efekt aureoli** – w psychologii zniekształcenie poznawcze polegające na korzystnym ocenianiu osoby wywierającej pozytywne wrażenie (np. wyglądającej atrakcyjnie, zamożnie, itp.).

tu o aspekt psychologiczny, a nie o brak przygotowania merytorycznego. W prowadzonych przeze mnie wywiadach odnotowany został opis praktyki noszącej znamiona „ukrytego programu”. Nauczyciel uznał za naturalne: „są sytuacje, że jeśli nie przygotowuje się dziecko „piątkowe” – to traktowane jest jako pojedynczy przypadek, bardziej przymykane jest oko, ale jeśli nie przygotowuje się dziecko słabsze, to wzbudza duże zniecierpliwienie” (K, s. 14). Ponadto, wśród refleksji moich rozmówców zaobserwować można było ich niekorzystny stosunek do rodziców. Wszelkie próby udziału w działalności placówki odbierane są jednostronnie jako ingerencja, roszczenie lub wchodzenie w kompetencje pedagoga, psychologa, dyrektora. Zjawisko „zamknięcia się” szkoły przed rodzicami uczniów na wspólne tworzenie przestrzeni szkolnego życia budzi niepokój, gdyż w jakimś stopniu musi rzutować na całokształt procesu kształcenia. A co zaskakuje – to, że nauczyciele nie usprawiedliwiają, ani nie argumentują swojej niechętniej postawy: „jest tak zwana rada rodziców, gdzie spotykają się trójki klasowe, ale żadnych jakichś konstruktywnych wniosków nie usłyszałam. To najczęściej zajmowanie się jakimiś rzeczami albo próba wejścia w kompetencje dyrektora szkoły, albo ocenianie nauczycieli, jakąś prywatę sobie tam załatwiają” (K, s. 14); „są też rodzice, którzy pracę pedagogiczną chcą sobie zapewnić od drugiej strony, czyli przeszkadzają – chcą dobrze, ale na tym chceniu się kończy, bo niestety wchodzą jakby w kompetencje pedagoga, psychologa szkolnego” (K, s. 10); „rodzice są wtedy, kiedy czują, że dziecko zostało niesprawiedliwie ocenione, chociaż czasami nie mają racji, wtedy to biegną bardzo szybko, natomiast tak, żeby coś podpowiedzieć to nie. Najczęściej cisza na zebraniu, nie mają żadnych pomysłów – nic” (K, s. 24); „rodzice chcą mieć wpływ na to np. jak się odbywają lekcje, mi się zdarzyły takie sytuacje, że rodzice, szczególnie jeden tatuś przyszedł i dyskutował na ten temat – jak jedna z lekcji przebiegała i dlaczego tak przebiegała. I chciał rozliczyć” (K, s. 11). Brak konstruktywnej współpracy, dwóch najważniejszych sił z bezpośredniego otoczenia dziecka w wieku szkolnym, jest niezrozumiały i choć to zjawisko dość powszechne, o którym się wie, ale bezpieczniej jest o nim nie mówić; nie widać również dobrej woli do modyfikacji, czy naprawy takiego nastawienia.

Przedstawione wypowiedzi badanych świadczą w sposób jawny i nie całkiem jawny, że mimo zmian społecznych, mentalnościowych, znaczenie środowiska, z którego pochodzi dziecko nie jest obojętne dla wypełniania obowiązku szkolnego i radzenia sobie z zadaniami. Tu przede wszystkim ujawniło się spojrzenie na ową zależność od strony nauczycieli, którzy chcieliby zachować sprawiedliwość w ocenach, a jednocześnie wykazywać zrozumienie dla dobrych lub uciążliwych warunków codzienności dziecka.

To jedna strona funkcjonowania dzieci w szkole. Drugą, jest ich rola wśród rówieśników, jako kolegi, koleżanki. Nauczyciele jednak mimo licznych i szerokich wypowiedzi, tego aspektu nie podnosili. Trudno jednak stwierdzić jednoznacznie, czy w ich odczuciu stanowi to odrębną kwestię relacji międzysobowych, czy też w ogóle ten problem nie został dostrzeżony.

Podobne wyniki badań relacji nauczyciel – rodzic, we współczesnej szkole prezentuje Beata Zamorska. Za drzwiami pokoju nauczycielskiego, w miejscu szczególnym każdej placówki oświatowej, oprócz rutynowych dyskusji dydaktycznych, rozmów prywatnych, zapadają różne decyzje, wymieniane są poglądy i formułowane opinie. W wypowiedziach przedstawicieli oświaty razi nieprzychylność do rodziców uczniów, akcentowane są „niespełnione oczekiwania uznania i wdzięczności”. Owa atmosfera niechęci choć ukrywana, w bezpośrednich sformułowaniach daje się także odczuć jako uprzedzenie do dzieci i związanych z tym sytuacji, które często wymagałyby zaangażowania wychodzącego poza lekcyjne obowiązki. W trakcie badań nie pojawia się żadna pozytywna wizja współpracy z rodzicami, tylko same uwagi krytyczne z obu stron. Rodzice uczniów słabych mają pretensję, że nauczyciele przypisują im odpowiedzialność za stosunek dziecka do nauki; że problem wykształcenia nie jest dla nich ważny, bo nie wiążą przyszłości dziecka z nauką; że lekceważą sukcesy edukacyjne swoich synów i córek, nie motywując do działania. Nauczyciele przyznają się do takich poglądów, bo są zgodne z ich przekonaniami. Sprawa odpowiedzialności jest, więc przerzucana a nie uzgadniana. Rodzice uczniów zdolniejszych natomiast w oczach nauczycieli są roszczeniowi i nieufni. Z minionego okresu bowiem edukatorzy „wynieśli przeświadczenie, że rodzic wspiera nauczyciela, umacnia jego autorytet, a jednocześnie czuje wobec niego (okazuje mu) szacunek i pewien respekt. Obecnie nauczyciele zauważają silnie zaznaczający się dysonans między społecznie utrwalonym i pożądanym zachowaniem rodziców a tym, które prezentują oni na co dzień wobec pedagogów. Większość rodziców nie chce spełniać roli, jakiej oczekują od nich nauczyciele. W wielu tematach mają odmienne od wychowawców zdanie, głośno wyrażają krytykę, okazując przy tym niechęć wobec szkoły i działań nauczyciela” (Zamorska, 2008: 129–133). Wzorem dla nauczycieli są rodzice, którzy „pilnują”, „kontrolują”, „nadzorują”.

## Bibliografia

- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, Kraków: TAIWPN UNIVERSITAS.
- Dolata R. (2002), *Procedury rekrutacji i dzielenia uczniów na oddziały w gimnazjach – ocena z perspektywy nierówności społecznych w edukacji* [w:] K. Konarzewski (współaut.), *Zmiany w systemie oświaty: wyniki badań empirycznych*, Warszawa, Instytut Spraw Publicznych.
- Ferenz K. (2003), *Szkoła w świecie codzienności dziecka* [w:] K. Ferenz (red.), *Dziecko w codzienności szkolnej*, Zielona Góra, Rocznik Lubuski t. XXIX, cz. II.
- Gmerek T. (2001), *Edukacja i procesy stratyfikacji społecznej, czyli – czy można sprawiedliwie skonstruować nierówność* [w:] B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej*, Warszawa, Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Karpińska A. (2002), *Drugoroczność: wyzwanie dla współczesności*, Białystok, Trans Humana.

- Kruszelnicka J. (2007), „Wkład” ukrytego programu szkoły w utrwalanie poczucia nierówności społecznych. [w:] J. Klebaniuk (red.), *Fenomen nierówności społecznych: nierówności społeczne w refleksji humanistycznej*, Warszawa, Eneteia.
- Konopnicki J. (1966), *Niedostosowanie społeczne*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kostyło P. (2007), *Sprawiedliwość i wykluczanie*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2, ss. 77–95.
- Kupisiewicz Cz. (2002), *Dydaktyka ogólna*, Warszawa, Polska Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt .
- Kwieciński Z. (2006), *Modele demokracji a problem równych szans edukacyjnych* [w:] K. Białobrzeska, S. Kawula (red.), *Człowiek w obliczu wykluczenia i marginalizacji społecznej. Wokół zagadnień teoretycznych*, Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT.
- Mikiewicz P. (2005), *Społeczne światy szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Przetacznik-Gierowska M., M. Tyszkowa, (1996), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szlendak T. (2003), *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych*, Warszawa, Instytut Spraw Publicznych.
- Warzywoda-Kruszyńska W., (2010), *Polska bieda. Tacy sami a ściana między nami*, Gazeta Wyborcza, Opinie, 8 września 2010.
- Wilk J. (2003), *Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze* [w:] ks. B. Mierzwiński, E. Dybowska (red.), *Oblicze współczesnej rodziny polskiej*, Kraków, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna IGNATIANUM, Wydawnictwo WAM.
- Ziemska M. (1969), *Postawy rodzicielskie*, Warszawa, Wiedza Powszechna.
- Ziemska M. (1986), *Rodzina i dziecko*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zamorska B. (2008), *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia-w-świecie*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.