

Alicja Jurgiel-Aleksander*, Małgorzata Ilkiewicz**

PRAKTYKI UCZENIA SIĘ BYCIA RODZICEM W NARRACJACH 30-LATKÓW O WYCHOWANIU WŁASNYCH DZIECI. IMPLIKACJE ANDRAGOGICZNE

Celem niniejszego tekstu jest próba prezentacji fragmentu badań fenomenograficznych dotyczących sposobu kształtowania świadomości pedagogicznej przez rodziców w wieku 30 plus, którzy sami wychowywali się w nowej rzeczywistości społeczno-ekonomicznej w Polsce i sami stoją teraz w obliczu wychowywania własnych dzieci. Należy podkreślić, że nie jest to projekt, którego celem byłoby poszukiwanie „recepty” na wychowanie albo wyjaśnianie, czym jest błąd w wychowaniu. Nie mamy ani takich aspiracji, ani takich kompetencji. Nasz zamiar jest znacznie skromniejszy – próbujemy bowiem zgodnie z fenomenograficzną procedurą zrekonstruować funkcjonujące w świadomości rodziców koncepcje wychowania, a następnie odpowiedzieć na pytanie, **w jakiej sytuacji** w owych narracjach o wychowaniu dorośli **rodzice stawiają siebie**, czego uczą się, będąc w tym doświadczeniu i jakie ważne kwestie dla nas badaczy (andragogów) z tego wynikają.

O projekcie i o metodzie

Cały projekt, o którym tu mowa, obejmuje kilka grup rodziców zróżnicowanych wiekowo ze względu na kontekst społeczno-ekonomiczny, kiedy się wychowywali i kiedy sami stawali się dorosłymi¹. Kierując się wskazaniem dotyczącymi metodologii tworzenia narracji, m.in. Petera Alheita (2011) czy Leszka Koczanowicza (2015), warto naszym zdaniem wziąć pod uwagę, że rodzaj wytworzonego tekstu (wypowiedzi badanego) nie

* Alicja Jurgiel-Aleksander, dr hab. prof. UG – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Dydaktyki; e-mail: pedamj@univ.gda.pl.

** Małgorzata Ilkiewicz, mgr – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, uczestniczka seminarium doktoranckiego prowadzonego przez dr hab. prof. UG Alicję Jurgiel-Aleksander; e-mail: malgorzata.ilkiewicz@pg.gda.pl.

¹ Cały materiał w badaniu obejmuje analizę wywiadów otwartych z rodzicami różnych pokoleń oraz analizę wypowiedzi zawartych na forach internetowych. W niniejszym artykule odnosimy się tylko do analizy wypowiedzi rodziców w wieku 30 plus. Natomiast sposób myślenia 40-latków o wychowaniu własnych dzieci zaprezentowano w artykule: *Bycie rodzicem jako uczące doświadczenie. Perspektywa andragogiczna*, który ukaże się w „Roczniku Andragogicznym” 2017. Pomimo różnych kategorii tworzących przestrzeń wynikową w każdej z tych grup wspólną cechą 30- i 40-latków – jako pokolenia stabilizacji – okazało się instrumentalne myślenie o własnych dzieciach oraz o samych sobie w procesie wychowania. Konteksty owej instrumentalizacji w każdej z tych grup są inne.

jest wyłącznie rezultatem własnych, indywidualnych przeżyć i nie jest on kształtowany w próżni, a przeciwnie – jest on wytworem nieustannych pęknięć i szukania równowagi między tym, co indywidualne, a tym, co społeczne w naszym życiu. Prezentowany tu fragment badań dotyczy trzydziestolatków, których czas kształtowania postaw, podejmowania ważnych życiowych decyzji przypada na okres nowego ładu społeczno-ekonomicznego w Polsce i instytucjonalnie ustabilizowanej demokracji. Wszyscy badani w tej grupie rodzice mają wyższe wykształcenie, są mieszkańcami zarówno dużych miast, jak i wsi, czynnymi zawodowo. Ich dzieci doświadczają edukacji przedszkolnej i szkolnej².

Pod względem procedury cały projekt został zrealizowany w duchu fenomenografii – metody badań opisanej przez szwedzkiego badacza Ferencę Martona (1986), a w polskim piśmiennictwie naukowym przybliżonej przez takich autorów, jak: Tomasz Szkudlarek (1997), Astrid Męczkowska (2003), Lucyna Kopciwicz (2005) czy Alicja Jurgiel-Aleksander (2013). W dużym uproszczeniu można powiedzieć, że:

1. Fenomenografia to jakościowe studium badań, którego celem jest zrekonstruowanie różnych sposobów rozumienia tego samego zjawiska w postaci rozmaitych form jego konceptualizacji. W niniejszym projekcie „technicznie” chodzi o konceptualizację zjawiska wychowania, ale jest ona, naszym zdaniem, manifestacją czegoś więcej, odsłania rodzaj praktyk uruchamianych w ramach własnego uczenia się przez dorosłych w kontekście roli rodzica, czyli ważnej kwestii andragogicznej.

2. Nakłada ona obowiązek formułowania w wywiadzie pytań w postaci: Czym jest dla Ciebie dane zjawisko?, Co ono dla Ciebie znaczy?, Co to znaczy według Ciebie? W naszym wywiadzie zadawano pytania: Czym jest dla Ciebie wychowanie?, Co to znaczy być rodzicem?, Co to znaczy, że człowiek jest wychowywany i wychowany?, Jak to jest wychowywać dziecko?, Skąd wiesz, jak wychowywać własne dziecko?

3. Nagrany tekst, który uległ transkrypcji, porządkowany jest w taki sposób, że dokonuje się jego kondensowania – w postaci wyłaniania fragmentów dotyczących tej samej kwestii, porównywania tych fragmentów w taki sposób, by znaleźć różnice i podobieństwa, a następnie określić kryterium, na podstawie którego połączyliśmy wypowiedzi w jeden jakościowo jednorodny schemat, nadaniu nazwy przez badacza wyróżnionemu konceptowi. Wyróżnione w wyniku indukcyjnego postępowania pomysły to w języku fenomenografii kategorie opisu. Mają one charakter indywidualny i zbiorowy zarazem, ponieważ mogą być pochodną wypowiedzi jednej lub wielu osób.

4. Wyłonione kategorie opisu zostają nazwane językiem badacza i oznaczają konceptualizacje badanego zjawiska. Z punktu widzenia fenomenografii koncepcja, która powstała w wyniku analizy jednej wypowiedzi, jest równie ważna jak ta, która jest rezultatem wypowiedzi wielu autorów wypowiedzi. W niniejszym projekcie liczy się

² Wywiady zostały przeprowadzone w okresie od maja 2016 do czerwca 2017 r.

zatem *znaczeniowy potencjał koncepcji wychowania*, a nie to przez ilu badanych rodziców jest on reprezentowany. Tym bardziej, że wypowiedź jednego badanego może zostać „pocięta” na fragmenty i trafić do różnych znaczeniowo kategorii opisu.

5. Z praktyki szwedzkich badaczy wynika, że po dwudziestym wywiadzie nie pojawiają się już nowe formy konceptualizacji zjawiska. W naszym projekcie przestrzeń wynikowa wyczerpała się po analizie 24 wywiadów.

Oto próba uporządkowania wyłonionych koncepcji znaczenia wychowania:

I. Koncepcje wychowania w narracjach rodziców

W analizowanym materiale wyodrębnione zostały cztery koncepcje wychowania odzwierciedlające różne sposoby rozumienia, doświadczania i postrzegania tego zjawiska przez rodziców. Potencjał wyróżnionych kategorii opisu odkrywa przed nami nie tylko podejście do własnego dziecka czy, jak mówi Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2001), pozwala identyfikować rodzaj strategii wychowawczej, ale co dla nas istotne, odsłania charakter własnego uczenia się przez rodzica w nowej roli i sytuacji. Oto krótki opis wyróżnionych kategorii:

(A) Wychowywanie jako rozpoznawanie i realizacja potrzeb dziecka

To kategoria, która uzasadnia sens bycia w roli rodzica przez pryzmat realizacji potrzeb dziecka i to zarówno na etapie ich rozpoznania – kiedy dziecko jeszcze nie mówi – do bardziej zaawansowanych praktyk, związanych z zapewnieniem materialnych warunków rozwoju. Krótko mówiąc, to rodzic wie, czego potrzebuje dziecko i jak zrealizować te potrzeby:

Kiedy rodzi się dziecko, próbujesz odgadnąć, czy wszystko z nim ok, nie myślisz o szkole, zawodzie, ale o pieluchach, opiece i o tym, żeby nie płakało, jak już ma kilka lat i pokazuje, co je boli i gryzie, jest już lepiej. Możesz nie zgadywać, bo wiesz, co z nim nie tak, a przynajmniej nie musisz iść po omacku (w 12, K, 30)³.

*Moim zdaniem wychowanie to troszczyć się o dziecko, czy ma to, co potrzebuje – **najpierw wózek, potem zabawki, książki**. Jako ojciec raczej dbam o finansową stronę rodziny i nie wtrącam się, kiedy idzie dobrze, ale jak Antek urósł, to załatwiałem szkołę, żeby się nie pogubił i chciał do niej chodzić. Nasze dziecko nie będzie naukowcem, ale musimy wskazać mu możliwości, bo przecież kiedyś będzie musiało stanąć samo na nogi (w 7, M, 35).*

Dlatego pojawiający się tu głos krytyki pod adresem szkoły należy rozumieć jako pochodną wymagań rodzica, by szkoła stwarzała najlepsze warunki do rozwoju intelektualnego dziecka:

³ Oznaczenie to dotyczy porządkowania archiwizowanego materiału, i tak: w 1-24 – oznacza numer wywiadu, litery K lub M oznaczają płeć rodzica, ostatnia liczba to wiek rodzica.

Wychowywanie? To dbanie o to, żeby szkoła nie popsukała to, co my robimy. Na szczęście nasze dziecko nie musi chodzić do państwowej, przynajmniej w tej społecznej nauczyciele wiedzą, że muszą dziecko czegoś nauczyć, a nie wszystko w domu. W końcu za to im płacimy. Ma wiedzieć, co to siła i tablica pierwiastków, ma się nauczyć angielskiego. **W tym okresie mózg najwięcej wchłania, więc marnowanie czasu na siedzenie w szkole i uczenie się dopiero w domu jest nieekonomiczne.** Przerobiliśmy to wcześniej przy córce i to był horror – ciągle odrabialiśmy lekcje za nią, bo nie dawała rady! (w 19, M, 37)

Trzeba dodać, że wraz z wiekiem dziecka realizacja jego potrzeb przestaje być naturalna, a staje się warunkowa, ponieważ bywa narzędziem modelowania zachowań:

Cale to gadanie o tym, że dziecko samo wie, co jest dla niego najlepsze, jest dla mnie podejrzane. To my jako rodzice wiemy najlepiej, jakie ma potrzeby i nimi regulujemy jego zachowanie. Jeśli chce iść do kina to fajnie, ale musi na to zasłużyć, jeśli chce klocki lego, to najpierw oceny musi poprawić. W życiu nie ma nic za darmo! (w 2, M, 32)

(B) Wychowywanie jako odkrywanie dziecka

Druga kategoria opisu nawiązuje do naturalnej siły ukrytej w wychowaniu, jaką jest odkrywanie potencjału tkwiącego w dziecku, ale także reagowania na jego niestandardowe zachowania – wówczas pokazuje kompetencyjne podejście do kwestii wychowania. Świadczy o tym reakcja na owe odkrycia, która ma różne oblicza: od zdziwienia, że oto dziecko objawiło jakiś talent, do zastanowienia się, że może rodzaj zachowań, które ono ujawnia, nie jest pożądany, w związku z czym wymaga profesjonalnej pomocy. Oto fragmenty wypowiedzi będące manifestacją owych odkryć:

Moja Asia okazała się świetna z matematyki. Zdobywa nagrody, widać, że ma talent i dalej pójdzie w tym kierunku. Oboje z mężem się dziwimy, bo nie wiem, po kim to ma, ale jesteśmy dumni i jak trzeba będzie, to będziemy ją wspierać finansowo, żeby mogła spełniać swoje marzenia (w 4, K, 31).

Widzisz zawsze myślałem, że jak dam warunki materialne rodzinie, to dzieci powinny się uczyć, bo co innego mają do roboty. Zdziwiłem się, że mój syn ciągle gra na komputerze i nic innego go nie interesuje. Musieliśmy pójść do psychologa, bo się totalnie uzależnił. Powoli wraca na tory. Ale okazało się, że ma coś takiego w sobie, że się wycofuje i to lubi. Lubi być sam i ja nie widzę w tym nic złego. Tylko kiedyś w końcu może uzna, że my też nie jesteśmy prawdziwi, a tego bym nie chciał. Rodzice teraz mają problemy – te nowe telefony, komputery są fajne, ale też niebezpieczne. Ciągle się boimy, czy sięgnie po jakieś nowe strony, niebezpieczne i będzie chciał zrobić sobie coś złego (w 20, M, 35).

Rodzice próbują także budować swoistego rodzaju „zabezpieczenia” przed niewłaściwymi zachowaniami dziecka w postaci wychowania zgodnie z religią albo zgodnie z wiedzą zdobytą w akademii rodzica. To pozwoli odkryć w dziecku to, co najważniejsze, a jednocześnie uchroni przed wychowawczą porażką:

Jesteśmy religijni i bardzo dbamy, żeby nasze dzieci też chodziły do kościoła. Wierzmy, że jest energia ponad nami, która pozwoli nam zobaczyć w naszym dziecku to, czego inni np. nauczyciele nie widzą. Wychowywanie to właśnie takie formowanie dziecka zgodnie z przykazaniami, wtedy

nie ma rozczarowań tak częstych dziś. To Bóg pozwoli ci odkryć własne dziecko, to kim ono jest i kim będzie (w 5, K, 35).

Uczestniczę w zajęciach akademii rodzica, bo się obawiam, że coś przegapię. Zawsze jest dobrze wiedzieć coś więcej o rozwoju dziecka niż nasze mamy i babki. Teraz wszystko zależy od tego, jak się dziecko uczy i kim będzie w przyszłości, jaki zawód zdobędzie (w 8, K, 30).

Wspólną domeną opisu tej kategorii jest przekonanie, że rodzicielskie działanie, jak każde zachowanie człowieka, jest działaniem sprawczym, instrumentem służącym kontrolowaniu środowiska wychowania, które podlega różnym formom modelowania (zob. Męczkowska 2004, s. 135-150). Dzięki niemu udaje się odkryć to, co stanowi o kondycji dziecka, ale także to, co są w stanie zobaczyć w nim dorośli.

(C) Wychowywanie jako konsekwentne działanie zmierzające do założonego celu

W analizie wypowiedzi widać wyraźnie, że drogą do sukcesu wychowawczego jest konsekwencja rodzica w podejmowaniu decyzji dotyczących dziecka. Przy czym te decyzje są zawsze na miarę aktualnego wieku dziecka i dotyczą zarówno socjalizacji pierwotnej – kiedy jest mowa o „okiełznaniu dziecka” – jak i stopniowania trudności w podejmowaniu przez nie wysiłku wraz z wiekiem, kiedy jest mowa o „konieczności ciężkiej pracy”. Nie bez znaczenia w uzasadnianiu owej konsekwencji w rodzicielskich działaniach jest zarówno rozumienie norm społecznych, troska o przyszłość dziecka, jak i kwestie związane z potrzebą identyfikacji i przynależności narodowej:

W wychowaniu liczy się konsekwencja. My rodzice nie możemy zmieniać decyzji, bo wtedy nic nie osiągniemy. Inaczej tracimy autorytet i dziecko nie wie, jak powinno postępować. A tak doskonale wie, za co chwalimy, co można robić, a czego nie wolno. Zwłaszcza gdy dziecko jest małe i próbuje, na ile mu pozwolimy, bo samo nie czuje, że czegoś nie wolno robić (w 8, M, 32).

W życiu liczy się to, kim będziesz w przyszłości. Widać, ilu rodziców czuje się rozczarowanych, bo ich dzieci pomimo wysiłku rodziców podjęły błędne decyzje i teraz nie studiują, nie mają pracy albo są leniwi itd. Dlatego małymi krokami trzeba dziecku dawać takie zadania, żeby widziało efekt tu i teraz, wtedy wie, że żeby zostać kimś w życiu, trzeba ciężko pracować (w 23, M, 34).

Wychowanie? To jak wychowasz prawdziwego Katolika – patriotę, tylko moim zdaniem przez przykład i celowe wkładanie do głowy, co jest naprawdę ważne. Nie ma innej drogi, bo inaczej jesteśmy pogubieni. Przez całe lata byliśmy tak wychowywani i dlatego przetrwaliśmy jako naród. Wystąpiłam dziecko do katolickiej szkoły, rozmawiamy o historii, sprawdzam, czego się uczy. Inaczej może się okazać, że będziemy zaskoczeni. Na szczęście córka nas słucha i zachowuje się przyzwoicie. Widzi, że my ciężko pracujemy i próbujemy żyć zgodnie z przykazaniami (w 5, K, 35).

(D) Wychowywanie jako proces, dzięki któremu dochodzi do przededefiniowania siebie jako dorosłego w nowej roli

Bycie rodzicem bez wątplenia dokonuje przeobrażeń w życiu w sferze organizacji, jak i odpowiedzialności za drugiego człowieka. Po raz pierwszy oprócz adaptacyjnego typu krytyki (zob. Kwaśnica 2007) polegającej na tym, że coś nie zyskuje mojej aprobaty, ponieważ mam inny pomysł na wychowanie, w materiale pojawia się wątek dotyczący

przedstawiania siebie w roli wzoru i odpowiedniego ukierunkowania dziecka tak, by w przyszłości odniosło sukces. Przy czym ów sukces mierzony jest rodzajem wykonywanej pracy w przyszłości, skalą dobrobytu i posiadanych dóbr:

Kiedy rodzi się dziecko, wyobrażasz sobie, że niewiele się zmieni, tylko masz nowego człowieka w domu. Tymczasem to kompletnie zmienia twoje życie. Zaczyna się inny rozkład dnia, wszystko musisz planować, nie możesz zostać dłużej w pracy, szukasz niani, która będzie przynajmniej dobra, nie masz czasu dla siebie i na swoje potrzeby. Koleżanki nie są ważne, nie masz czasu na malowanie paznokci. Później szukasz szkoły i masz lekki oddech od pieluch, papek, ale zaczynają się nowe problemy – nie ta szkoła, nie ci nauczyciele, nie te wakacje itd. W końcu zaczynasz widzieć, że to małe zaczyna być coraz bardziej sobą, a ty nie chcesz mu na to pozwolić, bo wiesz, że w życiu trzeba nauczyć się być pewnym, iść do celu. I znów się martwisz i tak już jest ciągle... (w 1, K, 37).

Dziecko wprowadza niezłe zamieszanie, wiesz, że już zawsze będzie inaczej, bo jesteś za kogoś odpowiedzialny tak na serio. Dopiero poczujesz, co to jest odpowiedzialność za kogoś, i że to ty jesteś wzorem dla tego nowego człowieka. Strasznie trzeba odtąd uważać, żeby ktoś ci tego nie popsul. Dlatego nie lubię szkoły, bo zamiast uczyć, próbuje wychowywać nie tak, jak ja uważam. Teraz wracają jakieś apele i te ciągle gadanie o zmarłych jako wielkich do naśladowania. Nie chcę, aby mój syn myślał, że wojna jest dobra, a poza państwem nic nie istnieje. A istnieje praca, wygodne życie, czas na wakacje i dobry zawód (w 17, K, 35).

Spróbujemy dokonać krótkiego podsumowania dotychczasowych konceptualizacji wychowania, uwzględniając w domenie opisu wyróżnionych kategorii sytuację, w jakiej dorosły stawia siebie.

Tabela 1. Konceptualizacje wychowania ze względu na opis dorosłego

<i>Konteksty</i>	<i>Nazwa kategorii opisu</i>	<i>Domena opisu</i>
Dbanie o materialne warunki rozwoju dziecka, odczytywanie jego potrzeb, „granie” potrzebami	wychowywanie jako rozpoznawanie i realizacja potrzeb dziecka	rodzic (dorosły) w roli tego, który zarządza wychowaniem
Odkrywanie dziecięcych talentów, zapobieganie niewłaściwym zachowaniom, odwoływanie się do religii jako źródła najważniejszych wskazówek	wychowywanie jako odkrywanie dziecka	instrumentalizacja działań rodzica – skuteczne działanie widziane jako konsekwencja zastosowania metody
Rodzic jako wzór zachowań do naśladowania, ukierunkowanie na silną identyfikację z rodziną, religią, pracą	wychowywanie jako konsekwentne działanie mierzające do założonego celu	traktowanie wychowania przez rodzica (dorosłego) jako zadania
Przeorganizowanie własnego życia jako rodzica, rodzic jako wzór sukcesu, pewność siebie traktowana jako cel i wartość	wychowywanie jako proces, dzięki któremu dochodzi do przedefiniowania siebie jako dorosłego w nowej roli	rodzic (dorosły) jako skuteczny organizator życia

Źródło: opracowanie własne.

II. Troska o dziecko i bycie dobrym rodzicem wyrażane w języku sprawności. Instrumentalizacja własnego doświadczenia i praktyk uczenia się przez dorosłych

We współczesnym dyskursie andragogicznym autorzy (np. Usher, Bryant, Johnson 1997) zdają się podkreślać znaczenie podmiotowego uczenia się, ujawniającego się w refleksji badanych nad własnym życiem, którzy sens doświadczeń widzą w nadawanych mu specyficznych interpretacjach. Przedmiotem analiz jest doświadczenie dorosłego i jego dynamika przekształceń. Jak pisze Henning Salling Olesen (2004, s. 48): „Doświadczenie jest procesem, przez który my jako istoty ludzkie, indywidualnie i zbiorowo, świadomie opanowujemy rzeczywistość, nasze rozumienie tej rzeczywistości oraz kształtujemy stosunek do niej”. Doświadczenie jest wynikiem zarówno interakcji człowieka ze światem, jak i konstruowanej podmiotowości (*subjectivity*). W sensie metodologicznym doświadczenie nie jest czymś, co prowadzi do wiedzy, ono jest wiedzą, która się ujawnia w różnych praktykach społecznych. Sama identyfikacja doświadczeń nie wystarczy, ważny jest mechanizm ich wytwarzania. Co mówią nam zatem rodzicielskie doświadczenia traktowane tu jako praktyki uczenia się ujawnione w kategoriach opisu wychowania?

W pierwszym odczytaniu wyróżnione kategorie opisu wychowania chyba specjalnie nie zaskakują, dotyczą bowiem starań rodziców, by potrzeby ich dziecka zostały zidentyfikowane i zaspokojone, dbają, aby cały ten proces przebiegał bez zakłóceń, był wypełniony konsekwentnymi działaniami i aby w porę zostały zauważone zarówno talenty, jak i bariery, zwłaszcza w rozwoju intelektualnym dziecka. Ta **naturalizowana** w swoim tonie opowieść rodziców o doświadczeniu wychowania własnego dziecka ujawniona w postaci czterech koncepcji przedstawia, naszym zdaniem, dominujący (w sensie znaczenia, a nie frekwencji) **zadaniowy (metodyczny)** charakter w podejściu do wychowania i własnego uczenia się tej roli oraz dosyć uproszczoną wersję świata, w którym żyjemy jako dorośli i do którego należy zaadaptować własne dziecko. Jest to bowiem świat, w którym my dorośli jesteśmy autorytetem i sami wiemy, co jest dla naszych dzieci najlepsze, jest to świat, w którym najważniejsze jest to, „jaki będziesz miał zawód” i „jakim będziesz patriotą”, świat, w którym „nie ma nic za darmo” i należy wiedzieć, „co to siła i tablica pierwiastków”. Mamy tu swoisty rodzaj racjonalizacji działań nastawionych na to, by osiągnąć zaplanowany rezultat, jak: zmiana szkoły, uczestnictwo w zajęciach akademii rodziców, stosowanie kar i nagród, osiągnięcie dobrobytu w przyszłości. Jeśli nawet pojawia się wątpliwość w stylu „[...] *nie lubię szkoły, bo zamiast uczyć, próbuje wychowywać nie tak, jak ja uważam. Teraz wracają jakieś apele i te ciągłe gadanie o zmarłych jako wielkich do naśladowania. Nie chcę, aby mój syn myślał, że wojna jest dobra, a poza państwem nic nie istnieje*”, to ma ono charakter niezgody z powodu realizacji nie mojego celu wychowania, a nie wątpliwości co do charakteru tego celu w ogóle.

Orientacja na opis wychowania w języku kompetencji rodzica jako opanowanej sprawności w stylu: „nie chcę, żeby ktoś mi to popsuł”, „najważniejsze, żeby tego nie przegapić”, „trzeba być konsekwentnym w działaniu” z pewnością zaskakuje stylistyką, w której widać język „nadzorowania rozwoju”, a w konsekwencji pewność „nadzorującego” dorosłego, który wie, jak działa współczesny świat i jak funkcjonuje jego dziecko. Można oczywiście sądzić, że taki opis nadaje specjalne znaczenie pierwiastkowi JA w postępowaniu rodzica jako odpowiedzialnemu i zatroskanemu o dziecko – choć wyrażonemu w specyficzny sposób. Można także na te cztery koncepcje wychowania spojrzeć jako manifestację rodzicielskich działań, które instrumentalizują nie tylko sam proces wychowania, ale także znaczenie doświadczenia, ponieważ rodzi przekonanie, że **adaptacja do świata**, który traktujemy jako obiektywnie dany, jest najlepszą drogą upełnomocnienia siebie i swoich dzieci. A co jeśli – jak pytała Joanna Rutkowiak (1992) – ten świat uwiera nas swoją jakością?

Próbując odpowiedzieć na to pytanie z punktu widzenia zastosowanej w projekcie fenomenografii, niektórzy badacze (np. Hasselegren, Beach 1997) uważają, że badani, opowiadając o własnym doświadczeniu, tym samym postrzeganiu świata, identyfikują je 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 (por. Jurgiel 2008). W tym sensie można by powiedzieć, że w sposobie konstruowania własnego doświadczenia przez dorosłych rodziców, czyli w odpowiedzi na pytanie, jakie wychowanie jawi im się w bezpośrednim doświadczeniu, nie ma horyzontu jakości relacji społecznych, być może dlatego że jakość tego świata nie jest dla nich kwestią ważną, bo nie jest też ważną w naszej kulturze. Może jest tak, że instrumentalizm w naszej kulturze jest tak powszechny i skoncentrowany na **budowaniu relacji podległości**, że nawet sobie nie możemy wyobrazić, że w codziennym funkcjonowaniu troska o drugiego człowieka jest szanowaniem jego odrębności, kształtowaniem wrażliwości społecznej ze zrozumieniem potrzeb i odmienności innych, nawet wówczas gdy nie nakładają się one na moje przekonania i styl życia.

We współczesnej andragogice uznaliśmy – jak piszą Robin Usher, Ian Bryant i Rennie Johnston (1997) – że doświadczenie jest wszystkim. Można by zatem zapytać, jaki jest status owego rodzicielskiego doświadczenia, jeśli spróbujemy na nie spojrzeć jako uczące (*learning experience*) i jeśli potraktujemy je – zgodnie z przyjętą tu konwencją – jako tekst kulturowy. Widać wyraźnie, że we wszystkich kategoriach opisu doświadczania wychowania dominuje racjonalność techniczna, która tu oznacza umocowanie w działaniach, gdzie użyty środek jest gwarancją osiągnięcia celu, a troska o dziecko identyfikowana jest z tworzeniem warunków i regulowaniem relacji międzyludzkich za pomocą wzmacniania lub wygaszania potrzeb. Ustawienie siebie – rodzica

wyłącznie w roli tego, który wie, jak wygląda „prawdziwy świat” i co należy zrobić, aby się do niego dostosować, sprowadza go do roli kogoś, kto ostrzega, kontroluje i próbuje zapanować nad dzieckiem. Sprowadzenie wychowania do zarządzania sobą i innymi, ustanawiania kolejnych zadań powoduje, że specyficzne doświadczenie rodzicielstwa (wydawałoby się inne w każdym przypadku) staje się bardziej **czynnością w swojej istocie** niż skomplikowanym zbiorem praktyk wymagających nieustannego pytania nie tylko o słuszność własnego postępowania, ale o to, co dzieje się z nami w procesie wychowania, jakie niepokoje temu towarzyszą oraz jakiej są one natury. Jednym słowem zadaniowy charakter doświadczenia wychowywania uruchamia instrumentalny rodzaj praktyk uczenia się i jest on wynikiem napięcia między indywidualnym (prywatnym) pojmowaniem własnej roli a własną definicją świata, do którego chcę i muszę przystosować własne dziecko.

Zamiast zakończenia

Możemy oczywiście zastanawiać się, co jest przyczyną instrumentalizowania własnego doświadczenia przez dorosłych i tego, że nabywanie wiedzy „natychmiastowej do spożycia” i opisywanie wychowywania w języku czynności i sprawności zbudowało dosyć behawioralny obraz własnego uczenia się przez rodziców. Biorąc jednak pod uwagę rozumiejący, a nie wyjaśniający charakter naszych badań, warto może zapytać, w jakim sensie i na ile ten rodzaj opisu nie jest sygnałem zarówno „wewnętrznej” emigracji badanych rodziców, wynikającej z przekonania, że „wszystko zależy od ciebie”, a jeśli sobie nie poradzisz, „to sam sobie jesteś winien”, jak i kultury, w której żyjemy.

Bibliografia

- Alheit P. (2011), *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(55), s. 7-22.
- Hasselgren B., Beach D. (1997), *Phenomenography: A good-for nothing brother of phenomenology?*, „Higher Education Research and Development”, t. 16, nr 2, s. 191-201.
- Jurgiel A. (2008), *Doświadczenie dorosłości w byciu studentem. Fragment badania fenomenograficznego*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 9, s. 61-68.
- Jurgiel A. (2013), *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Koczanowicz L. (2015), *Polityka dialogu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kopciwicz L. (2005), *Męskość i kobiecość. Polsko-francuskie studium porównawcze*, Oficyna wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kwaśnica R. (2007), *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP, Wrocław.
- Marton F. (1986), *Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality*, „Journal of Thought”, t. 21, nr 3, s. 28-49.

- Męczkowska A. (2003), *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, s. 71-90.
- Męczkowska A. (2004), *Kompetencja jako kategoria pedagogiczna*, „Ars Educandi”, t. 4, s. 135-150.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2001), *Rodzina wobec problemów wychowania*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(15), s. 33-46.
- Olesen H.S. (2004), *Podmiot uczący się i historia życia – jakościowe podejście do badań nad uczeniem się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2(26), s. 29-53.
- Rutkowiak J. (1992), *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriale*, [w:] *Pytanie – dialog – wychowanie*, J. Rutkowiak (red.), Warszawa, s. 13-52.
- Szkudlarek T. (1997), *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania XIII – Nauki Humanistyczno-Społeczne”, z. 317, s. 167-199.
- Usher R., Bryant I., Johnston R. (1997), *Adult education and the postmodern challenge. Learning beyond limits*, Wydawnictwo „Routledge”, London–New York.

PRAKTYKI UCZENIA SIĘ BYCIA RODZICEM W NARRACJACH 30-LATKÓW O WYCHOWANIU WŁASNYCH DZIECI. IMPLIKACJE ANDRAGOGICZNE

STRESZCZENIE: Głównym założeniem przyjętym w niniejszym artykule jest to, że doświadczenie bycia rodzicem jest jednym z tych, które tworzy szanse nam dorosłym na uczenie się. W tym sensie autorki nawiązują do ważnego w andragogice zagadnienia dotyczącego mechanizmu konstruowania uczących doświadczeń (*learning experience*). Aby je zidentyfikować, autorki przeprowadzają wśród trzydziestolatków badanie fenomenograficzne dotyczące tego, jak rozumieją oni wychowanie. Proste pytania typu: czym jest dla Ciebie wychowanie?, co to znaczy, że jesteś rodzicem? stały się inspiracją dla rodzicielskich opowieści. W rezultacie analizy wypowiedzi badanych wyłoniono cztery koncepcje wychowania: (a) wychowywanie jako rozpoznawanie i realizacja potrzeb dziecka, (b) wychowywanie jako odkrywanie dziecka, (c) wychowywanie jako konsekwentne działanie zamierzające do założonego celu, (d) wychowywanie jako proces, dzięki któremu dochodzi do przededefiniowania siebie jako dorosłego w nowej roli. Wspólną cechą tych koncepcji jest instrumentalny sposób podejścia do dzieci, ale także do siebie jako dorosłych. A jak sugerują autorki, nie jest on wyłącznie rezultatem wewnętrznych przekonań badanych, ale cechą kultury, w której żyjemy.

SŁOWA KLUCZOWE: doświadczenie uczące (*learning experience*), fenomenografia, koncepcje wychowania, instrumentalne uczenie się.

LEARNING PRACTICES OF BEING A PARENT IN THE NARRATIVES OF 30 YEAR OLD PEOPLE ON THEIR CHILDREN UPBRINGING. ANDRAGOGIC IMPLICATIONS

SUMMARY: The key argument in this article is that being a parent creates learning opportunities. In that sense the authors refer to the main issue presented in the andragogic field, which is construction of learning experience. For that reason they asked 30 year old parents about their understanding of upbringing process. The following simple questions posed in the phenomenographic style became triggers for in-depth narratives by the parents: what is upbringing in your opinion?, what does it mean that you are a parent? As the result of analyses of the stories the authors identify four types of upbringing concepts rooted in the parents' experience. These are: (a) upbringing as recognition and fulfilment of children needs, (b) upbringing as the process of learning a child, (c) upbringing as activity oriented to fulfil the aims defined by parents, (d) upbringing as the process of redefining new roles of the adult. The common feature of all these concepts is instrumental attitude towards children and towards parents themselves. As the authors argue that such an attitude is not the result of parental beliefs but first of all the impact of the culture they live in.

KEYWORDS: learning experience, phenomenography, concepts of upbringing, instrumental learning.