

MIROSŁAWA NYCZAJ-DRĄG

Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu
Uniwersytet Zielonogórski

Dziecko jako inwestycja współczesnych rodziców z klasy średniej

Streszczenie: W prezentowanym tekście dokonuję opisu i analizy podstawowych wartości cenionych przez współczesnych rodziców z klasy średniej, a mianowicie: dziecka, jego wychowania oraz edukacji. Uwagę swą kieruję na zjawisko rodzicielskiego inwestowania w dziecko, między innymi w postaci zajęć dodatkowych. W artykule opisuję wyniki badań dotyczące zajęć pozalekcyjnych dzieci, co związane jest z odpowiedzią na następujące pytania: W jakich zajęciach dodatkowych najczęściej uczestniczą dzieci i kto dokonuje ich wyboru? Które z zajęć są najbardziej lubiane lub nie i dlaczego? Czy, w jaki sposób i dlaczego dzieci opierają się udziałowi w tych zajęciach? Czy i w jaki sposób rodzice przymuszają dzieci do uczestnictwa w zajęciach dodatkowych? W konkluzji staram się pokazać konsekwencje projektowania dzieciom czasu poza szkołą i domem.

Słowa kluczowe: dziecko, edukacja, inwestycja, klasa średnia, rodzice, wychowanie, zajęcia dodatkowe.

Wprowadzenie

Inwestowanie w siebie i swoje dzieci jest jedną z cech wyróżniających rodziców polskiej klasy średniej, klasy, która choć ciągle nie jest do końca ukształtowana wytworzyła własny model życia rodzinnego, odrębny od modeli tradycyjnych¹.

Dostępne wyniki badań wyraźnie pokazują, iż przedstawiciele klasy średniej przywiązują bardzo duże znaczenie do wykształcenia swoich dzieci, przy czym najczęściej mają sprecyzowany obraz ich przyszłości. Kładą szczególny nacisk na to, by miały dobry start zawodowy i ukończyły studia. Stawiane dziecku wymagania dotyczą głównie spełniania obowiązków domowych oraz osiągnięcia sukcesów w szkole². Jak zauważa H. Domański, członków klasy średniej łączą aspiracje do określonego stylu życia i wzorów konsumpcji, które świadczą o tym, że są lepsi. Ideologia klasy średniej nakazuje bowiem eksponowanie swoich osiągnięć i powodzenia, dostosowanie się do systemu i sprawdzenie się

¹ A. Wachowiak, J. Frątczak, *Modele życia rodzinnego przedstawicieli klas średnich*, w: *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, red. Z. Tyszka, Poznań 2001, s. 105.

² H. Domański H., *Polska klasa średnia*, Wrocław 2002, s. 107.

w nim³. Polscy rodzice klasy średniej nie potrafią i nie chcą się wyrzec edukacji i inwestowania w rozwój dzieci. W związku z tym zdecydowanie częściej niż pozostali wybierają dzieciom przedszkole, szkołę, nauczycieli, zapewniają uczestnictwo w dodatkowych zajęciach⁴.

Starannie projektują mu przyszłość w przekonaniu, że dzięki temu dziecko będzie miało od najmłodszych lat wszystko co najlepsze. Im młodsze dziecko, tym bardziej rodzice są skłonni narzucać sposób, w jaki ma pełnić swą rolę.

Dziecko i (dobre) wychowanie jako wartości

Przedstawiciele klasy średniej uprzywilejowane znaczenie przypisują dziecku. To właśnie dziecko znajduje się na czele hierarchii wartości tej klasy społecznej, klasy, która jak podkreśla M. Jacyno, jest rzecznikiem dzieciństwa i przypisanego dzieciństwu sposobu bycia w świecie⁵. Jeszcze nigdy, jak zauważają Lippitz i Heike, w historii europejskiej dzieci nie miały takiej wartości w rodzinie jak dzisiaj⁶.

Jak wiadomo, dawniej dzieci były inwestycją zapewniającą rodzicom na starość środki utrzymania i opiekę. Wraz z powstaniem systemów emerytalnych ta rola dzieci znikła i rozpoczęło się umacnianie autonomicznej pozycji dziecka w rodzinie. Wydłużył się okres wolnego od odpowiedzialności dzieciństwa i pojawiła się pozbawiona dorosłych obowiązków kategoria „nastolatków”. Dobro dziecka stało się nadrzędnym celem rodziny, obowiązki zaś rodziców wobec dziecka zaczęły górować nad ich prawami wobec niego⁷.

Dzieci stają się coraz kosztowniejsze i jest ich w rodzinie coraz mniej, są jednak dla rodziców coraz ważniejsze pod względem ekonomicznym i niematerialnym. I choć z jednej strony, dziecko wymaga pracy i pieniędzy, przywiązuje do siebie rodzica, zakłóca rytm dnia, plany życiowe, z drugiej, relacja z dzieckiem staje się „ostatnim nierozzerwalnym, nie podlegającym wymianie, pierwotnym stosunkiem społecznym”. Dziecko daje to, czego nie może dać partnerski związek; pozwala na realizację uczucia miłości, staje się także „ostatnim środkiem przeciwko samotności” rodziców. Partnerzy mogą się zmieniać, dziecko pozostaje na długo⁸.

Ponieważ wzrasta znaczenie dziecka pod względem ekonomicznym, coraz większych nakładów wymaga jego wykształcenie chroniące przed degradacją społeczną i zapewniające konkurencyjność na rynku pracy. Socjologowie twierdzą że, „wejście do Europy wymaga nie tylko podniesienia jakości

³ Tamże.

⁴ Mówiąc o zajęciach dodatkowych mam na myśli te, w których dziecko uczestniczy poza programem szkoły.

⁵ M. Jacyno, *Medykalizacja dzieciństwa i możliwość jego powtórnego zaczarowania*, w: *Wychowanie. Pojęcia-Procesy-Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007, s. 159.

⁶ W. Lippitz, F. Heike, *Realia wychowawcze – wymagania wobec rodziny i postawa oczekiwania wobec szkoły*, w: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Kraków 2001, s. 107.

⁷ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, s. 386.

⁸ U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 181.

produkowanych dóbr materialnych, ale również »produkcja wysokiej jakości ludzi«⁹, w dzisiejszym społeczeństwie koniecznością staje się więc »produkcja dzieci wysokiej jakości«¹⁰. Wysokojakościowe, doinwestowane dzieci powinny być dobrze odżywione, odznaczać się dobrą kondycją, mieć dużo zainteresowań, zdobywać wykształcenie w elitarnych, wysoko opłacanych szkołach i w efekcie długo pozostawać bezużytecznymi ekonomicznie. Tego typu wychowanie zwiększa szanse odniesienia przez nie sukcesu w przyszłości, lecz stanowi dla rodziców ogromne obciążenie finansowe. Dzieci wysokiej jakości bardzo dużo kosztują¹¹. A ponieważ dużo kosztują, coraz bardziej hedonistyczni, indywidualistyczni i egoistyczni rodzice inwestują coraz więcej pieniędzy w coraz mniej dzieci. W epoce „cenionego dziecka” decyzja o jego posiadaniu ma prawie całkowicie podłoże emocjonalne, ale również podejmowana jest w sposób dojrzały i rozsądny¹².

Wiedza o tym, jakie cechy charakteru dziecka wydają się rodzicom klasy średniej pożądane, pozwala na zorientowanie się w najważniejszych wartościach związanych z wychowaniem dzieci. Według Kohna, wartości rodzicielskie charakterystyczne dla klasy średniej są „rozwojowe”. Rodzice z tej klasy pragną, by ich dzieci uczyły się z zapałem, kochały rodziców i ufały im, były szczęśliwe, umiały dzielić uczucia innych i współdziałać z innymi, by były zdrowe i dobrze się czuły. Wartości rodziców z klasy średniej ogniskują się wokół samodzielności dziecka. Rodzice klasy robotniczej kładą znacznie większy nacisk na posłuszeństwo wobec poleceń rodzicielskich niż ma to miejsce w klasie średniej¹³.

Zdaniem Kohna, życie klasy średniej wymaga większego zakresu niezależności w podejmowanych działaniach. Wyższe wykształcenie, typowe dla klasy średniej, umożliwia intelektualną analizę sytuacji w takim zakresie, który jest trudny do osiągnięcia bez określonych umiejętności operowania pojęciami abstrakcyjnymi nabywanych w trakcie edukacji. Także ekonomiczne zabezpieczenie własnej pozycji związane z większością zawodów klasy średniej oraz poziom dochodu i status, które łączą się z nimi, stwarzają warunki umożliwiające skupienie uwagi członków tej klasy na tym, co subiektywne i ideacyjne. Warunki życia klasy średniej zarówno umożliwiają, jak i wymagają większego stopnia samodzielności, niż ma to miejsce w przypadku klasy robotniczej¹⁴. Jeśli chodzi o dyscyplinę, to rodzice klasy średniej polegają bardziej na przekonywaniu, apelowaniu do poczucia winy, odsunięciu od siebie i innych metodach wykorzystujących

⁹ A. Giza-Poleszczuk, *Rodzina i system społeczny*, „Studia Socjologiczne” 1993, nr 2, s. 54.

¹⁰ G. Dobrodzicka, *Ewolucja wartości rodzinnych*, w: *Zmiany w życiu Polaków w gospodarce rynkowej*, red. L. Beskid, Warszawa 1999, s. 154; A. Giza-Poleszczuk, *Przestrzeń społeczna*, w: *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*, red. A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard, Warszawa 2000, s. 143, 146.

¹¹ Por. G. Dobrodzicka, *dz. cyt.*, s. 155; Z. Bauman, *Razem. Osobno*, Kraków 2003, s. 132-133; U. Beck, *dz. cyt.*, s. 181; A. Giddens, *Europa w epoce globalnej*, Warszawa 2009, s. 120.

¹² A. Giddens, *dz. cyt.*, s. 116.

¹³ M. L. Kohn, *Klasa społeczna a relacje rodzice-dziecko: interpretacja zależności*, w: M. L. Kohn, C. Schooler, *Praca a osobowość. Studium współzależności*, Warszawa 1986, s. 33-34.

¹⁴ L. Kohn, *dz. cyt.*, s. 38-39.

zagrożenie utratą miłości. Są skłonni do stosowania kar lub do ich zaniechania w zależności od interpretacji zamiarów dziecka związanych z danym działaniem. Relacje pomiędzy rodzicami a dziećmi obserwowane w klasie średniej są nastawione na akceptację i bardziej egalitarne¹⁵.

H. Domański podkreśla, że współczesne dzieci w rodzinach klasy średniej wychowywane są w przeświadczeniu, że aby coś mieć i udowodnić, że się coś znaczy, aby odnieść życiowy sukces, konieczne jest przestrzeganie reguł „ducha kapitalizmu”. Ów kanon reguł obejmuje nakazy: oszczędności, pilności, wytrwałości w pomnażaniu zasobów i bezwzględne wypełnianie obowiązków zawodowych¹⁶.

Bez wątpienia przekonanie o wszechmocy woli sukcesu ma swoje źródło w określonych praktykach wychowawczych. Mimo że w kwestiach wychowania dzieci nastąpiło rozluźnienie rygoru i wzrost permissywności, to w efekcie nie przełożyło się to na rezygnację z dążeń do sukcesu i pozostawiania spraw swojemu biegowi. „Większa swoboda nie polega w tym środowisku na uleganiu kaprysom dzieci, ale wdrożeniu ich do dyscypliny innego rodzaju. Przyjemności muszą być przez nie wynegocjowane. Uzyskuje się od rodziców znacznie więcej niż przedtem, ale w zamian za coś¹⁷”.

Permissywność, jak wynika z badań Slatera¹⁸, jest bardziej dyscyplinująca niż rygoryzm, ponieważ zmusza do stałego poszukiwania akceptacji rodziców, dostosowywania się do ich wysokich aspiracji i żądań, rzadko pozostawiając miejsce na opór. W wychowaniu rodzice z klasy średniej szczególne znaczenie przywiązują do zaszczepienia dzieciom niezależności i autonomii w działaniu. Ważne są dla nich samoodpowiedzialność i samosterowanie, będące gwarancją zdolności do samodzielnego kierowania swoimi czynami, ale także konsekwencja w wynagradzaniu sukcesów dziecka i w stosowaniu kar za niepowodzenia.

Dla tej grupy rodziców „sukces życiowy jest wspierany nie tyle przez respektowanie zasad posłuszeństwa i zewnętrzne nagrody, ile przez ćwiczenie samodzielności intelektualnej i samodzielności wyborów i ocen¹⁹”.

Zadaniem L. Dyczewskiego, we współczesnej polskiej rodzinie, podobnie jak kiedyś, rodzice nadal dominują nad dziećmi, ponieważ powołują je do życia oraz podtrzymują w sferze biologicznej i psychicznej, wprowadzają dzieci w świat wartości i przekazują im wzory postępowania. Jednakże daje się zaobserwować pewną zmianę w układzie dominacji. Dzisiejsza dominacja rodziców nad dzieckiem ma charakter bardziej elastyczny, co oznacza, że w coraz większym zakresie wymaga się od nich respektu dla indywidualnych właściwości dziecka oraz umiejętności kierowania jego rozwojem²⁰. W wychowaniu nie wystarcza,

¹⁵ Tamże, s. 39-41.

¹⁶ H. Domański, *Zamiast zakończenia: kilka uwag wg klasy średniej jako wzoru do naśladowania*, w: *Jak żyją Polacy?*, red. H. Domański, A. Ostrowska, A. Rychard, Warszawa 2000, s. 430.

¹⁷ H. Domański, *Spoleczeństwa klasy średniej*, Warszawa 1994, s. 130.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ J. Frątczak, *Kobieta, mężczyzna i dziecko w rodzinie polskiej klasy średniej*, w: *Współczesne problemy socjologii rodziny*, red. A. Wachowiak, Poznań 2001, s. 136.

²⁰ L. Dyczewski, *Rodzina. Spoleczeństwo. Państwo*, Lublin 1994, s. 18.

jak dawniej, rozkaz i żądanie, bezwzględne podporządkowanie się woli rodziców. Dzisiaj rozkaz ma jedynie rację bytu przy silnej więzi uczuciowej z dzieckiem, dialogowej postawie wobec dziecka i osobistym dobrym przykładzie. Współczesne relacje między rodzicami a dziećmi wyraźnie nabierają cech egalitaryzmu.

W procesie wychowania dziecka rodzice z klasy średniej wyraźnie rezygnują już z metod autokratycznych na rzecz demokratycznych i liberalnych (nawet z elementami pajdokracji), w sposób bardziej świadomy traktują rolę rodzica, a co bardzo ważne, korzystają z wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki²¹. Wszystkie dostępne dane świadczą o tym, że rodzice z klasy średniej nie tylko czytają to, co znawcy mają do powiedzenia, ale poszukują również innych źródeł informacji i rad. Dyskutują o wychowaniu dzieci z przyjaciółmi i sąsiadami, radzą się na ten temat lekarzy, omawiają zachowanie dziecka z jego nauczycielem²².

Z badań B. Smolińskiej-Theiss wynika, że dzieci polskiej klasy średniej wychowywane są tradycyjnie. Rodzice interesują się, w jakim towarzystwie przebywa ich dziecko oraz zwracają uwagę na wartości religijne w wychowaniu²³. Za najskuteczniejsze metody wychowawcze uważają zarówno te z użyciem perswazji w oduczaniu zachowań niepożądanych, jak i te dotyczące nagradzania za zachowania oczekiwane. Są skłonni do stosowania kar lub ich zaniechania, w zależności od swej interpretacji zamiarów dziecka związanych z danym działaniem. Częściej zatem karzą za wybuch wściekłości w sytuacji, kiedy dziecko traci samokontrolę, taki sam wybuch tolerują, gdy jego kontekst wskazuje na odreagowanie natury emocjonalnej. Dla rodziców klasy średniej ważne są zatem motyw i uczucia dzieci, a nie jedynie ich konsekwencje w postaci określonego zachowania. Częściej także stawiają swym dzieciom wymagania dotyczące spełniania określonych obowiązków domowych, pozostawiając im przy tym znaczny zakres swobód. Ujawnia się to np. w wyrażaniu własnego zdania na temat spraw dotyczących gospodarstwa domowego, decydowaniu o sprawach własnego wyglądu (ubioru, uczesania), doborze literatury do czytania²⁴. Mówiąc innymi słowami, rodzice z klasy średniej dają swoim dzieciom dużą swobodę w decydowaniu o sobie, licząc na ich odpowiedzialność i traktują jak partnerów poprzez wskazywanie ich praw, przy jednoczesnym nakładaniu obowiązków, związanych głównie ze szkołą i nauką.

Edukacja dziecka jako wartość

Wykształcenie, „jest jedną z powszechnie uprawnionych wartości, jest dobrem (korzyścią) do pozyskania, jest instrumentem alokacji w strukturze społeczno-zawodowej (a zatem warunkiem koniecznym przejścia do elit) oraz

²¹ A. Wachowiak, J. Frątczak, *dz. cyt.*, s. 109.

²² L. Kohn, *Klasa społeczna a relacje rodzice-dziecko: interpretacja zależności*, w: M. L. Kohn, C. Schooler, *Praca a osobowość. Studium współzależności*, Warszawa 1986, s. 32.

²³ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo w Polsce*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2000, nr 3-4, s. 25.

²⁴ A. Wachowiak, J. Frątczak, *dz. cyt.*, s. 111.

składnikiem trwałego »kapitału« kulturowego i społecznego, przekazywanego następnemu pokoleniu»²⁵.

Przedstawiciele klasy średniej poza przedsiębiorczością, dbałością o dobre wychowanie dzieci, dążeniem do sukcesu, ambitnymi planami kariery zawodowej itd., charakteryzują się wysokimi aspiracjami w zakresie kształcenia zarówno własnego jak i swoich dzieci. Badania Bourdieu wyraźnie pokazują, jak silnie społeczne, kulturowe i materialne warunki życia rodziny, nawet w zmieniających się historycznie warunkach, determinują możliwości kształcenia się i startu zawodowego²⁶.

Według H. Domańskiego, znacznie więcej pracowników umysłowych niż robotników deklaruje, że ich dzieci powinny kontynuować naukę. Oczekiwania rodziców z klasy średniej co do kariery edukacyjnej i zawodowej dzieci ustalane są na wyższym poziomie, co oznacza odmienne wizje sukcesu. Mają oni także w tym względzie bardziej sprecyzowany obraz przyszłości swych dzieci. Jak twierdzi Domański, nie tylko przypisują wykształceniu wysoką wartość w hierarchii celów życiowych, ale lepiej niż robotnicy wiedzą do jakiej szkoły ich dzieci powinny chodzić, na co w wykształceniu trzeba położyć szczególny nacisk i co robić, aby ukończyły studia i miały dobry start zawodowy²⁷. Starannie podejmują decyzje dotyczące np. chodzenia na korepetycje, wyboru kierunków studiów, podporządkowując swoje życie realizacji wybranych strategii szkolnych i zawodowych dzieci. „Klasy niższe żyją w przeświadczeniu, że »jakoś to będzie«, »samo się rozstrzygnie«, a z ewentualnymi niepowodzeniami w nauce trzeba się po prostu pogodzić. Rodzice z klas »średnich« przeciwnie – od początku uczestniczą w kształtowaniu karier życiowych dzieci, zachęcają je do nauki i wspólnie z nauczycielami starają się dokonać wyboru gwarantującego odniesienie sukcesu»²⁸. Sukces edukacyjny czy zawodowy dziecka jest dla rodziców automatycznie czynnikiem ich społecznego statusu i osobistym sukcesem.

O tym, że rodzice z klasy średniej sukcesowi przypisują prawie magiczną rolę, świadczy fakt, że ich aspiracje często biorą górę nad obiektywnymi możliwościami dzieci. Generalnie, jak zauważa Domański na podstawie wyników badań Jacksona i Marsdena, w klasach średnich nie bierze się pod uwagę tego, czy dziecko ma zdolności i czy jego iloraz inteligencji jest na tyle wysoki, że uzasadnia rozpoczęcie studiów. Ważniejsze jest przekonanie, że zdobycie dyplomu leży w zasięgu możliwości dziecka za sprawą jego wytrwałości i pracy, a zatem powinno ono zrobić wszystko, by postawiony cel osiągnąć. Zasadniczym

²⁵ Z. Kwieciński, *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne*, w: *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, red. Z. Kwieciński, Wrocław 2007, s. 40.

²⁶ P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*, tłum. P. Biłos, Warszawa 2005, s. 222–223.

²⁷ H. Domański, *Społeczeństwa klasy średniej*, dz. cyt., s. 129; H. Domański, *Klasa średnia*, w: *Encyklopedia Socjologiczna*, tom 2, Warszawa 1999, s. 22.

²⁸ H. Domański, *Społeczeństwa klasy średniej*, dz. cyt., s. 129; por. H. Palska, *Bieda i dostatek. O nowych stylach życia w Polsce końca lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 2002, s. 237–239.

czynnikiem sukcesu jest w tym przypadku optymizm (który rekompensuje nawet braki intelektu) oraz przeświadczenie, że wola walki, środki finansowe czy koneksje wystarczą, aby pokonać wszystkie przeszkody²⁹.

Podobny obraz omawianej kwestii wyłania się z badań Z. Kwiecińskiego. Autor zwraca uwagę na to, że „ludzie wykształceni mają wyższy, korzystniejszy dla swych dzieci potencjał wychowawczy; (...) umieją wybierać, krytycznie oceniać, zapewnić swoim dzieciom dobry start do edukacji poprzez szkołę, potrafią dobrać dobrą szkołę i uzupełnić jej oddziaływania dodatkowymi specjalistycznymi zajęciami. (...) Sfinansują studia swoich dzieci, potem pomogą w uzyskaniu dla nich pierwszego mieszkania, znalezieniu pracy zgodnej z kwalifikacjami; będą je stale wspierać finansowo”³⁰.

Opinię, że wykształceni rodzice z klasy średniej za podstawowe swe zadanie uważają edukację dzieci i że jest ona sensem i celem ich wytężonej pracy, swoimi badaniami potwierdza B. Smolińska-Theiss. Jak donosi autorka, rodzice polskiej klasy średniej pracują po to, aby dzieci mogły uczyć się w „dobrych” szkołach, brać korepetycje, studiować w renomowanych uczelniach w Polsce i za granicą. Stwarzając swym dzieciom lepsze warunki, wymagają od nich znacznie więcej. Prawie wszystkie badane dzieci chodzą na dodatkowe prywatne lekcje, a każdy dzień jest szczerze wypełniony różnymi zajęciami, które kończą się późnym wieczorem. Są to przede wszystkim języki, zajęcia informatyczne, muzyczne i sportowe. Większość dzieci odbiera taką sytuację jako konieczność i podkreśla, że nawet jeśli rodzice dokonali wyboru zajęć dodatkowych, to nie wywierali na nich presji. Rodzice ze swej strony akcentują samodzielność decyzji dzieci i akceptację licznych, dodatkowych zajęć. Badani zgodnie deklarują, iż wychowanie i kształcenie dzieci jest ich najważniejszą życiową inwestycją³¹.

Analogiczne wnioski wysuwają A. Wachowiak i J. Frątczak. Wskazują oni, że rodzice polskiej klasy średniej największą wagę w związku z wychowaniem dziecka przywiązują do zdobycia przez nie wyższego wykształcenia oraz posiadania własnego przedsiębiorstwa³². Tezę o niekwestionowanej, wysokiej wartości wykształcenia dla przedstawicieli klasy średniej potwierdzają także wyniki moich badań. Na ich podstawie z całą pewnością mogę stwierdzić, że rodzice z klasy średniej jako osoby wykształcone i świadome wielorakich korzyści wynikających z faktu posiadania dobrego wykształcenia, przywiązują dużą wagę do edukacji swych dzieci i żywo się nią interesują. Najczęściej rozumieją przyczyny i skutki problemów dziecka z nauką i stosują się do wskazówek nauczyciela. Są zainteresowani obiektywną i pełną informacją o własnym dziecku, starają się pomagać mu w nauce lub poszukują pomocy u specjalistów, angażują

²⁹ H. Domański, *Spółczesność klasy średniej...*, s. 129-130.

³⁰ Z. Kwieciński, *Długotrwałe ślady szkolnego dzieciństwa*, w: *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, red. Z. Kwieciński, Wrocław 2007, s. 57; por także: Z. Kwieciński, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń – Olsztyn 2002, 89-90.

³¹ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo w Polsce*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2000, nr 3-4, s. 25.

³² A. Wachowiak, J. Frątczak, *dz. cyt.*, s. 112.

się w życie klasy i szkoły, dbają o wyposażenie dziecka we wszystko, co jest w szkole potrzebne, szybko reagują na sygnały dotyczące trudności dziecka. Co ważne, mają przy tym bardzo wysokie wymagania co do profesjonalizmu nauczyciela oraz wobec osiągnięć szkolnych dziecka³³.

Symptomatyczny dla rodziców klasy średniej jest fakt, że chcąc przystosować się do wymagań rynku coraz częściej przyspieszają i intensyfikują proces nauczania i rozwoju własnego dziecka. Między innymi, ze względu na liczne potrzeby konsumpcyjne związane z inwestowaniem w wykształcenie dziecka, stwarzają popyt na szeroką gamę usług edukacyjnych. Świadomi zagrożeń współczesnej rzeczywistości w obawie, że dziecko nie poradzi sobie w świecie konkurencji, chcąc przy tym rozwijać umiejętności i talenty swych dzieci³⁴, starannie dobierają nianię, żłobek, przedszkole, szkołę, nauczycieli, dodatkowe zajęcia itp. Przesyceni rodzicielskimi ambicjami, skutkiem nasilającej się społecznej rywalizacji o dobra materialne i prestiż³⁵, niemal od urodzenia przygotowują dziecko do życia w tym świecie. Zakładają to, o czym pisali Kopp i Lippitz³⁶, a mianowicie że dziecko z wysokimi osiągnięciami szkolnymi, włączone w rozległą sieć kontaktów i porządek terminów organizujących czas lepiej odnajdzie się w wysoce mobilnym społeczeństwie nastawionym na osiągnięcia. Z miłości i troski o przyszłość dziecka, tak niepewnej w kapitalistycznym świecie, twierdzą, że tylko „po okupionej wyrzeczeniami i ogromnymi kwotami pieniędzy drodze dziecko ma szansę na sukces”³⁷. „Ponieważ obecnie powszechny jest pogląd, że aby zrobić karierę zawodową trzeba koniecznie posiadać dyplom wyższej uczelni, rodzice tej grupy odkładają pieniądze na zapewnienie dziecku możliwości studiowania na wybranym kierunku”³⁸.

Co ciekawe, rodzice z klasy średniej nie tyle różnią się od reszty społeczeństwa planami, aspiracjami czy oczekiwaniami wobec swoich dzieci, lecz wiedzą, jakie działania podjąć, jakich wyborów dokonać, by zrealizować zaplanowane cele³⁹. Nie ulega wątpliwości, że oszacowanie tego, co jest dobrym wyborem, wymaga aktualnych informacji, a te są bardziej dostępne dla dobrze wykształconych i zamożnych rodziców⁴⁰.

³³ M. Nyczaj-Draż, „Czują oddech rodziców na plecach”, czyli o dzieciach rodziców z klasy średniej z perspektywy nauczyciela, w: *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, tom 2, *Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Kraków 2007, s. 237–238.

³⁴ Por. E. Grzeszczyk, *Sukces. Amerykańskie wzory — polskie realia*, Warszawa 2003, s. 238.

³⁵ I. Obuchowska, *Portret psychologiczny dzieci w wieku przedszkolnym, style rodzicielskiego wychowania i wychowawcze problemy*, Warszawa 2001, s. 58.

³⁶ I. Koop, W. Lippitz, „Moje nieczyste sumienie jest superwrażliwe”. *Badania nad dzieciństwem w Niemczech*, w: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, red. D. Urbaniak-Zajac i J. Piekarski, Łódź 2003, s. 130.

³⁷ T. Szlendak, *Zaniedbana piaskownica*, Warszawa 2003, s. 133–134.

³⁸ H. Palska, *dz. cyt.*, s. 236–239; E. Grzeszczyk, *dz. cyt.*, s. 238.

³⁹ H. Domański, *Społeczeństwa klasy średniej...*, s. 78.

⁴⁰ M. Cylkowska-Nowak, *Francuskie szkolnictwo wyższe – między otwartym dostępem a selekcją elit*, w: *Selekcyjna funkcja szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodniej*, red. M. Cylkowska-Nowak, Poznań 2004, s. 159.

Coraz częściej mówi się dziś o zjawisku pozostawania rodziców klasy średniej pod wpływem „pedagogicznej profesjonalizacji dzieciństwa ze strony szkoły i ofert zajęć pozalekcyjnych”⁴¹. Z jednej strony rodzice ci z braku czasu coraz częściej w kwestii edukacji i wychowania zdają się więc na autorytet profesjonalistów, z drugiej, przekonani o własnych kompetencjach, próbują wpływać na nauczycieli. Znacząca liczba rodziców pragnie bezpośrednio lub pośrednio wpływać także na treści programowe i metody pracy, jakie oferuje ich dzieciom szkoła⁴². Mówiąc innymi słowy, wśród rodziców klasy średniej wzrasta zainteresowanie zwiększeniem swego udziału w procesie kształcenia dzieci, ponieważ pragną, aby ich pociechom oferowano najlepszą z możliwych jakość nauczania. W związku z tym, „angażują się w działalność szkoły, w wykonanie jej zadań i realizację programu”⁴³.

Fakt, że rodzice z klasy średniej aktywnie wybierają dla swoich dzieci najbardziej „odpowiednie” szkoły i „odpowiednich” nauczycieli, staje się istotnym czynnikiem podziału klasowego. Tak tworzą się odrębne szkoły bądź klasy szkolne dla uczniów o „wysokim kapitale kulturowym”⁴⁴. Zdaniem T. Szkudlarka „klasy te i szkoły pozostaną zdominowane przez logikę edukacyjnego kapitalizmu, kształcenie dla rywalizacji i indywidualnych osiągnięć”⁴⁵. „Dobra szkoła” w warunkach wolnego rynku, staje się niezwykle wartościowym towarem⁴⁶. Warto jednak pamiętać, że efektywny rynek edukacyjny istnieje dla tych, którzy są w stanie dokonywać wyborów, tj. są gotowi ponieść niezbędne koszty oraz posiadają kompetencje związane z kapitałem kulturowym⁴⁷ (w sensie nadanym temu terminowi przez P. Bourdieu – to jest kapitałem wykształcenia i statusu społecznego „dziedzicznie” przekazywanym dzieciom⁴⁸). Oczywistym jest fakt, iż w warunkach wolnego rynku (konkurencji) szkoły ustawicznie weryfikują oferty kształcenia w celu dostosowania ich do oczekiwań „pożądanych klientów”. Pożądanymi klientami są zaś przedstawiciele klas średnich, ponieważ dysponują wysokim kapitałem kulturowym i mogą szkole zagwarantować wysoką pozycję w rankingach tworzonych na podstawie wyników badania

⁴¹ W. Lippitz, F. Heike, *Realia wychowawcze – wymagania wobec rodziny i postawa oczekiwania wobec szkoły*, w: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Kraków 2001, s. 107.

⁴² P. J. Murphy, *dz. cyt.*, s. 139-140.

⁴³ H. Beare, B. J. Caldwell, R. H. Millikan, *Cechy szkoły efektywnej*, w: *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, red. D. Elsner, Radom 2003, s. 161.

⁴⁴ T. Szkudlarek, „Koniec pracy” czy koniec zatrudnienia? *Edukacja wobec presji światowego rynku*, w: *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, Kraków 2005, s. 16.

⁴⁵ *Tamże*, s. 31.

⁴⁶ E. Potulicka, *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji*, w: *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, Kraków 2005, s. 39.

⁴⁷ *Tamże*, s. 36.

⁴⁸ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990, s. 346.

jakości pracy szkoły⁴⁹. Przyciąganiu „odpowiednich” rodziców i ich dzieci służy strategia marketingowa szkoły, akcentująca wartości typowe dla klasy średniej, tj. naukę języków obcych, liczne koła zainteresowań, nauczycieli o wysokich kwalifikacjach, dobrą bazę lokalową itp⁵⁰. Jednym z wyróżników szkolnictwa zorientowanego rynkowo jest nastawienie na szczególnie umotywowanych rodziców⁵¹. Do tej grupy z całą pewnością możemy zaliczyć rodziców z klasy średniej, którzy jako dysponenci wysokiego kapitału kulturowego „oczekują od szkoły przede wszystkim przygotowania ich dzieci do zajęcia atrakcyjnych pozycji społecznych, wynikających z uzyskania trudno dostępnego wykształcenia, i dzięki temu pracy dobrze płatnej i dającej wysoką pozycję społeczną”⁵². Tak więc, wykształcenie, podobnie jak oryginalne dzieła sztuki czy dom letniskowy, jest dla przedstawicieli klasy średniej „dobrem statusowym”⁵³.

Widzimy zatem, że „walutą na rynku towarowym jest niewątpliwie status społeczny: poszukiwanie ze strony szkół i rodziców możliwości wspólnego tworzenia ekskluzywnej instytucji. Cena płacona przez konsumentów za wejście do uprzywilejowanych nisz rynku jest jedną z manifestacji kapitału kulturowego”⁵⁴. Bez wątpienia, zgodnie z tym co twierdzi Ranson, rynek edukacyjny staje się dziś manifestacją społeczną Darwinowskiej selekcji naturalnej. Ponieważ rodzice klasy średniej dysponują zasobami ułatwiającymi im wybór (wybór nakłada koszty), gotowi są na podróżowanie w poszukiwaniu szkoły lub dowożenie do niej dzieci, a nawet na przeprowadzkę do większej miejscowości czy dzielnicy. Możliwość wyboru, czego by nie dotyczyła, jest na pewno tworzywem wolności, ale jak się wydaje w dzisiejszym świecie w większym stopniu umacnia ona już istniejące nierówności, niż je zmniejsza.

Dlaczego inwestują?

We współczesnych dyskusjach na temat powodów rodzicielskiego inwestowania w edukację i rozwój dziecka najczęściej wymienia się dwa zasadnicze: miłość i troskę o przyszłość dziecka oraz ambicje rodziców, ich niezrealizowane plany, marzenia, aspiracje. Należy przy tym dodać, że są to czynniki, które nie wykluczają się wzajemnie.

Jeśli chodzi o pierwszy z nich, to godnym podkreślenia jest fakt, iż „polscy rodzice klasy średniej – podobnie jak wszyscy rodzice kapitalistycznego świata

⁴⁹ T. Szkudlarek, *dz. cyt.*, s. 15.

⁵⁰ *Tamże*.

⁵¹ Z. Kwieciński, *Rynek edukacyjny a demokracja: sprzeczne wyzwania*, w: *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1997, s. 121.

⁵² T. Szkudlarek, *dz. cyt.*, s. 15.

⁵³ S. Ranson, *Rynki czy demokracja dla edukacji*, w: *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, Studia kulturowe i edukacyjne, Toruń 1997, s. 80.

⁵⁴ *Tamże*, s. 81.

– są przekonani, że to oni odpowiadają za to, co z dziecka wyrośnie. Od najwcześniejszych lat starannie planują przyszłe życie swoich dzieci, dbając o ich jak najlepszy życiowy start. Z miłości i troski o przyszłość dziecka, tak niepewnej w kapitalistycznym świecie, twierdzą, że tylko „po okupionej wyrzeczeniami i ogromnymi kwotami pieniędzy drodze, dziecko ma szansę na sukces”⁵⁵; żyjemy wszak w kulcie sukcesu. Bez wątplenia, współczesne dziecko – wychowywane właśnie do sukcesu – (jednak) otoczone miłością i troskliwym wsparciem rodziców lepiej poradzi sobie z trudnościami oraz przeciążeniami wynikającymi z uczestniczenia w wielu zajęciach dodatkowych.

Bywa też tak, że „poczucie, że wydatki na dziecko (inwestowanie w dziecko – M.N.D.) są bezwzględny obowiązkem, funkcjonuje bez mała niezależnie od rzeczywistych potrzeb dziecka, zależnie zaś od potrzeb, pragnień rodziców”⁵⁶. Zdaniem Fromma zdarza się, że rodzice chcą, aby ich dzieci były „użyteczne”, aby wynagrodziły im to, czego w ich życiu zabrakło. Jeżeli sami nie odnoszą sukcesów, sukces powinny osiągnąć dzieci, aby dać rodzicom zastępczą satysfakcję⁵⁷. Jeżeli nie czują się kochani, dzieci mają im to wynagrodzić⁵⁸. Jeżeli czują się niedoceniani na płaszczyźnie zawodowej, chcą mieć satysfakcję ze sprawowania kontroli i poczucia panowania nad dziećmi⁵⁹. Z przytoczonymi poglądami Fromma doskonale koresponduje koncepcja J.-C. Kaufmanna, który inwestowanie w dziecko traktuje jako poszerzanie siebie za jego pośrednictwem. Chodzi tu nie tylko o „powiększenie przestrzeni, lecz przedłużenie w trwaniu – ja przedłużam swoje istnienie w dziełach”⁶⁰. W tym przypadku dziełem jest dziecko. „Włożenie zbyt dużo w dziecko ma częściowo charakter indywidualny i egocentryczny, stanowiąc odwrotny skutek”⁶¹.

We współczesnej polskiej rodzinie jedną z tendencji w zakresie stylów wychowania dziecka jest wychowanie przesyczone rodzicielskimi ambicjami. Rodzice tego typu przygotowują dziecko, już od wieku przedszkolnego, do życia w świecie konkurencji. Wskazując na źródła wymienionej tendencji, podkreśla się, że ambicje wychowawcze rodziców są skutkiem nasilającej się społecznej rywalizacji o dobra materialne i prestiż⁶². Jak twierdzi H. Świda-Ziemba, dla wielu współczesnych rodziców okazją by się sprawdzić, spełnić, osiągnąć więcej niż inni, zaspokoić własne potrzeby stało się wychowanie dzieci. Traktują je jako kolejne ogniwo w łańcuchu sukcesów: mam ładne mieszkanie, dobrą posadę i starannie wychowuję dziecko⁶³.

⁵⁵ T. Szlendak, *dz. cyt.*, s. 133–134.

⁵⁶ Z. Bauman, *Tożsamość – jaka była, jest, i po co?*, w: *Wokół problemów tożsamości*, red. A. Jawłowska, Wyd. Warszawa 2001, s. 19.

⁵⁷ E. Fromm, *Niech się stanie człowiek*, Warszawa 1994, s. 127.

⁵⁸ U. Beck, *dz. cyt.*, s. 181.

⁵⁹ E. Fromm, *dz. cyt.*, s. 127.

⁶⁰ J.-C. Kaufmann, *Ego. Socjologia jednostki*, Warszawa 2004, s. 254.

⁶¹ *Tamże*.

⁶² I. Obuchowska, *dz. cyt.*, s. 78.

⁶³ E. Winnicka, *Jak wychować dziecko w weekend*, „Polityka” 2004, nr 6, s. 17.

Reasumując: jeśli spojrzymy na zjawisko inwestowania w rozwój i edukację dziecka z perspektywy mechanizmu dziedziczenia pozycji klasowej – uwzględniając powody tego faktu – zauważymy wyraźnie, że ludzie, w których mądrze inwestuje się w dzieciństwie (a inwestuje się w ich rozwój intelektualny, artystyczny, społeczny, fizyczny, wyposażając za sprawą dostępnych rodzicom zasobów w odpowiedni kapitał kulturowy), odziedziczą status społeczny swoich rodziców, o ile nie awansują.

Dzieci a zajęcia dodatkowe

W związku z faktem, że coraz częściej rodzice inwestują w rozwój i edukację swojego potomstwa, zainteresowała mnie kwestia stosunku dzieci do organizowania im przez rodziców czasu poza szkołą i domem w postaci zajęć dodatkowych. Postawiłam w związku z tym następujące pytania: „W jakich zajęciach dodatkowych najczęściej uczestniczą dzieci i kto dokonuje ich wyboru?” „Które z zajęć są najbardziej lubiane/nielubiane i dlaczego?” „Czy, w jaki sposób i dlaczego dzieci opierają się udziałowi w tych zajęciach?” „Czy i w jaki sposób rodzice przymuszają dzieci do uczestnictwa w zajęciach dodatkowych?” Odpowiadając na wymienione pytania spróbuję pokazać niektóre konsekwencje projektowania dzieciom czasu poza szkołą i domem w postaci zajęć dodatkowych.

Badaniami objęłam 44 dzieci z klasy II i III szkoły podstawowej, które uczęszczały na przynajmniej dwa zajęcia dodatkowe (poza programem szkoły). Z celowo dobranymi osobami przeprowadziłam rozmowę ukierunkowaną kwestionariuszem pytań.

Jeśli chodzi o popularność zajęć, to najwięcej badanych dzieci uczestniczyło kolejno w zajęciach językowych (prawie co trzecie dziecko), sportowych typu: basen, tenis, karate (11 osób), muzycznych typu: gra na instrumencie, rytmika (7 osób), szkoła muzyczna (5 osób).

O ich wyborze najczęściej decydowali rodzice, rzadziej samo dziecko, sporadycznie odbywało się to na drodze porozumienia obu stron. Co ważne, zdanie rodziców w tym względzie było decydujące i miało wpływ na stosunek dzieci do zajęć. Rodzice wybierali przede wszystkim języki obce, szkołę muzyczną oraz grę na instrumencie. Wymienione zajęcia były najczęściej tymi, których dzieci nie lubiły. Same wybierały zajęcia sportowe, plastyczne, informatyczne oraz tańce.

Kiedy zajęcia dodatkowe wiązały się z zabawą, wymiernymi, szybkimi efektami, pozytywnymi relacjami z innymi dziećmi i nauczycielem, odczuciem sukcesu, wówczas były lubiane. Kiedy zaś towarzyszył im znaczny wysiłek intelektualny, nie zawsze zakończony natychmiastowymi efektami i powodzeniem, udział w nich był traktowany jako przykry obowiązek. Świadczą o tym wypowiedzi, w których dzieci wyrażały niechęć do zajęć ze względu na to, że długo trwają, są nudne, trudne i męczące, przypominają lekcje, a dodatkowo pani

krzyczy i stawia uwagi. Osiągnięcia w nauce („umiem grać, znam słówka”), uznanie społeczne („pani mnie lubi”) i atrakcyjna forma zajęć („rozwiązujemy rebusy i zagadki, ścigamy się”) odpowiadająca potrzebom dzieci (głównie ruchu i zabawy) miały dla badanych największe znaczenie.

Na podstawie zebranego materiału, dotyczącego stosunku badanych do zajęć dodatkowych, wyodrębniłam 2 grupy dzieci: stawiające opór i nie stawiające oporu. Pierwszą grupę stanowiło 2/3 badanych (29 osób) i były to dzieci, które przynajmniej jednego z zajęć nie lubiły. W drugiej, znalazły się te osoby (15), którym zajęcia dodatkowe odpowiadały. Kiedy dzieci nie chciały uczestniczyć w określonych zajęciach najczęściej mówiły rodzicom o tym wprost (prawie połowa badanych), niekiedy uciekały się też do kłamstwa typu: „mam dużo lekcji, zajęcia są odwołane” (4 osoby). Znacząca ich część manipulowała rodzicami. Najpopularniejszym środkiem okazała się w tym względzie choroba (prawie 1/3 dzieci). Ilustrują to następujące wypowiedzi:

- „Nie lubię niemieckiego, bo jest nudno i czas mi się dłuży. Nie lubię się tego uczyć. Kiedy nie chcę iść na niemiecki, mówię rodzicom, że jestem bardzo zmęczona i boli mnie brzusek. Jak idę na niemiecki, to jestem zła, czasami płaczę, ale i tak zawsze idę. Kiedy nie chcę iść, to mama krzyczy i mówi, że nie pozwoli mi chodzić na tańce i że nie będę mogła grać na komputerze. Chciałabym zrezygnować z niemieckiego”.
- „Nie lubię angielskiego. Jak nie chcę iść na angielski, to mówię, że mnie coś boli. Rodzice wtedy się denerwują. Każą mi iść i muszę”.
- „Nie lubię gry na pianinie, bo są trudne utwory. Kiedy nie chcę iść, mówię, że brzuch mnie boli lub zagaduję pana, żeby nie grać. Gdy nie chcę iść, to mama krzyczy, a tata jest po jej stronie”.

Tego rodzaju wypowiedzi nie budzą naszego zdziwienia, bowiem choroba uznawana jest za legitymizujące wyjaśnienie możliwej „ucieczki” przed nieprzyjemnymi obowiązkami. Pojawia się wszakże w sposób niezawiniony, prawie jak zrządzenie losu, jakby przyszła ze strony czegoś silnego i zewnętrznego. Dodatkowo rodzice reagują na fakt choroby w sposób natychmiastowy. W nowoczesnych społeczeństwach choroba jest uznanym środkiem wyrażenia, że jednostka czasami nie może być za siebie odpowiedzialna, że jest zwolniona z ponoszenia konsekwencji swego działania. Musimy jednak wziąć pod uwagę fakt, iż typowy dla badanych dzieci ból brzucha czy głowy mógł być w ich przypadku fizyczną reakcją na presję psychiczną, mógł wynikać ze stresu związanego z koniecznością uczestniczenia w zajęciach, których nie lubiły.

Wypowiedzi dzieci, które nie przeciwstawiają się rodzicom i uczestniczą w wybranych przez nich zajęciach dodatkowych, dowodzą powściągliwości i świadomości obowiązków, a także rozsądnego podejścia do narzuconych często zajęć. Niejednokrotnie widać także, że dzieci za wszelką cenę starają się sprostać rodzicielskim oczekiwaniom, być grzecznym dzieckiem (często pytają o to, czy są grzeczne lub oczekują potwierdzenia, że tak jest) i zasłużyć na pochwałę. Tego typu zachowanie wynika z właściwości rozwoju moralnego

dziecka. Zgodnie z koncepcją L. Kohlberga funkcjonowaniu dziecka w okresie wczesnoszkolnym odpowiada poziom prekonwencjonalny: jednostka stara się unikać kary, koncentrując się na posłuszeństwie wobec dorosłych oraz stadium własnego interesu, kiedy to dziecko dostosowuje się do oczekiwań społecznych w nadziei otrzymania nagrody. We wczesnych latach życia dzieci uczą się, że to zazwyczaj rodzice narzucają im reguły postępowania i domagają się ich przestrzegania. Z chęci podobania się rodzicom przyswajają sobie przekonanie, że reguły muszą być przestrzegane⁶⁴. Ponad wszystko chcą zadowolić rodziców.

Konsekwencją bezwzględного podporządkowania się dziecka rodzicom może być to, co Erikson nazywa poczuciem niekompetencji i niższości – unikany przez dziecko⁶⁵. Z badań i praktyki wynika, że wśród dzieci „można spotkać osoby pozbawione inicjatywy, (...) ciągle zdające się na cudze wybory, niezdolne przeciwstawić się naciskom zewnętrznym”⁶⁶ – osoby zewnętrzsterowane, często z syndromem wyuczonej bezradności. Dzieci te dążą do doskonałości i sukcesu, tak jak życzą sobie tego rodzice. To zaś oznacza rygor i wytrwałość. Bywa że w drodze do sukcesu za wszelką cenę u dziecka pojawia się „poczucie winy związane z myślą, że niewystarczająco kocha rodziców (...). Czasami rodzi się ono z lęku, iż zawiodło się rodzicielskie oczekiwania”⁶⁷. Właśnie ze względu na społeczne (np. oczekiwania rodziców) i strukturalne konieczności (np. obowiązki szkolne i domowe) dzieci tej grupy rzadko ulegają własnym życzeniom. W ich przypadku przymus zewnętrzny staje się najczęściej przymusem wewnętrznym.

Rodzice a oporne dzieci

W sytuacji niechęci dzieci do zajęć dodatkowych rodzice najczęściej odwoływali się do swego autorytetu i władzy, jaką mają nad dzieckiem („każą iść, mówią, że mam ich słuchać i koniec”, „każą więc muszę” – 24 osoby na 29). Dodatkowo stosowali takie środki przymusu, jak agresja („krzyczą, denerwują się” – prawie połowa), szantaż połączony z groźbą („nie będziesz oglądał TV i grał na komputerze, nie pójdziesz do kolegi, dostaniesz lanie” – co siódmy) lub przekupstwo („jeśli pójdziesz na zajęcia, zabiorę cię jutro na lody, w nagrodę pojedziemy do supermarketu”). Prawie co czwarty rodzic w sytuacji oporu dziecka wobec udziału w zajęciach dodatkowych przyjmował postawę partnerską tłumacząc, przekonując różnymi argumentami („będziesz mądry, będziesz dużo umiał, będziesz miał dobrą pracę”), a nawet idąc z dzieckiem na nie lubiane zajęcia. Z danych wynika wyraźnie, iż mamy tu do czynienia jednocześnie z mobilizacją

⁶⁴ R. Vasta, M. Haith, S. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995, s. 483.

⁶⁵ L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E. H. Eriksona*, Toruń 2000, 133–138.

⁶⁶ M. Kuchcińska, *Od edukacji dyrektywnej do emancypacyjnej: dylematy w edukacji za pośrednictwem zadań*, Bydgoszcz 1997, s. 177.

⁶⁷ E. Fromm, *dz. cyt.*, s. 127.

pozytywną typu racjonalizacja i negatywną typu straszenie lub przekupstwo, przemawiającymi za koniecznością podporządkowania się zaistniałej sytuacji. Analiza wypowiedzi badanych pozwala stwierdzić, że niektórzy rodzice przekonywali swoje dzieci poprzez rzeczową argumentację. Takie zachowanie, rzecz jasna, wymaga czasu i wysiłku. O wiele łatwiej jest powiedzieć „nie, bo nie” i niestety, tego typu reakcje rodziców na opór dzieci były najczęstsze.

Uzyskane wyniki badań wykazują, że „władza nie zniknęła i nadal nie straciła niczego ze swojej dotychczasowej mocy; panowanie nad dzieckiem nadal jest obecne, choć często bywa przekształcane w tzw. władzę anonimową polegającą na przekonywaniu i sugestii. Człowiek naszych czasów musi zatem, o ile chce się przystosować, żywić się iluzją, że wszystko dzieje się za jego zgodą, chociaż w rzeczywistości podlega on zręcznej manipulacji. Osiąga się to niejako poza jego świadomością. Podobne fortele, sztuczki stosuje się w postępowym wychowaniu. Dziecko jest zmuszane do tego, by połknąć gorzką pigułkę oblaną lukrem”⁶⁸.

W tym kontekście, warto zdać sobie sprawę, że zdolność do wyrażenia własnego zdania, krytycznego myślenia pojawia się u dzieci na odpowiednim podłożu. Tym zaś, „czego dziecko najbardziej potrzebuje w dzieciństwie, jako okresie zmniejszonej możliwości samoobrony, jest okazywanie mu szacunku przez najbliższe otoczenie, tolerancja dla jego uczuć i doznań, wrażliwość na jego potrzeby (szczególnie potrzebę bezpieczeństwa) i problemy oraz szczerłość rodziców”⁶⁹. Dzieci ze swej natury potrzebują coraz to nowych przestrzeni i rodzajów aktywności, ale mają być to przestrzenie i aktywności wolności, nie zniewolenia. Warto więc, wychowując innych, mieć na uwadze to, ku i przeciwko komu lub czemu wychowujemy. Wychowanie jest bowiem z jednej strony kolonizacją, narzucaniem wychowankom jakiejś dominującej kultury, z drugiej zaś strony niesie z sobą nadzieję na emancypację, służąc uwalnianiu człowieka z alienujących go ograniczeń⁷⁰.

Podsumowanie

W rezultacie dyskusji na temat jakości współczesnego dzieciństwa na jednym biegunie pojawiają się głosy prześwietające konsekwencje związane z infantyлизacją dzieciństwa, stawiające tezę o marnotrawstwie i sztucznym przedłużaniu tego okresu, na drugim zaś opinie krytykujące modłę „dzieciństwa zjaponizowanego”, „dzieciństwa wysokiej jakości” lub zaprojektowanego egoistycznie przez rodziców.

Czy zatem edukacja coraz szybciej? Tak, pod warunkiem, że na miarę dziecka, w zgodzie z jego potrzebami (naturalnymi, nie przede wszystkim konsumpcyjnymi, sztucznie tworzonymi przez społeczeństwo wolnorynkowe),

⁶⁸ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2001, s. 267.

⁶⁹ B. Śliwerski, *Kontestacja pedagogiki końca XX wieku*, w: *Nieobecne dyskursy*, cz. I, red. Z. Kwieciński, Toruń 1991, s. 128.

⁷⁰ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania...*, s. 272.

możliwościami i zainteresowaniami. Nie jest to teza odkrywczą, choć jeśli w praktyce wychowawczej XXI w. jakby na nowo w niektórych kręgach wychowawczych nieobecna. Pewne jest, że nie można odebrać człowiekowi kawałka biografii, bowiem doświadczenia gromadzone w każdym okresie rozwojowym stanowią budulec dla kolejnego. Jeśli potrzeby wieku dziecięcego nie zostaną zaspokojone, powrócą jak bumerang w późniejszym okresie.

Niestety, badania moje potwierdziły to, co współcześnie mocno się akcentuje, a mianowicie: coraz więcej dzieci jest przeciążonych obowiązkami, zbyt dużą ilością zajęć dodatkowych, zbyt szybkim tempem życia. Szczególnie wyraźnie odczuwają ten stan wtedy, gdy towarzyszy temu brak czasu na kontakty z bliskimi i rówieśnikami, zabawę, aktywność ruchową⁷¹. Nie możemy się dziwić, iż są to sprawy ważne dla dziecka. Mowa przecież o jego naturze.

Litertura

- Bauman Z., *Razem. Osobno*, Kraków 2003.
- Bauman Z., *Tożsamość – jaka była, jest, i po co?*, w: *Wokół problemów tożsamości*, red. A. Z. Jawłowska, Warszawa 2001.
- Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002.
- Dobrodzicka G., *Ewolucja wartości rodzinnych*, w: *Zmiany w życiu Polaków w gospodarce rynkowej*, red. L. Beskid, Warszawa 1999, ss.141-158.
- Domański H., *Polska klasa średnia*, Wrocław 2002.
- Domański H., *Społeczeństwa klasy średniej*, Warszawa 1994.
- Domański H., *Zamiast zakończenia*, w: *Jak żyją Polacy*, red. H. Domański, A. Ostrowska, A. Rychard, Warszawa 2000, ss. 427-435.
- Eriksen T. H., *Tyrania chwili*, Warszawa 2003.
- Fromm E., *Niech się stanie człowiek*, Warszawa 1994.
- Grzeszczyk E., *Sukces. Amerykańskie wzory – polskie realia*, Warszawa 2003.
- Kaufmann J.-C., *Ego. Socjologia jednostki*, Warszawa 2004.
- Köpp I., Lippitz W., „*Moje nieczyste sumienie jest superwrażliwe*”. *Badania nad dzieciństwem w Niemczech*, w: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, red. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, Łódź 2003, s. 127-168
- Kuchcińska M., *Od edukacji dyrektywnej do emancypacyjnej: dylematy w edukacji za pośrednictwem zadań*, Bydgoszcz 1997.
- Kwieciński Z., *Długotrwałe ślady szkolnego dzieciństwa*, w: *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, red. Z. Kwieciński, Wrocław 2007, s. 48-62.
- Kwieciński Z., *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń-Olsztyn 2002.
- Kwieciński Z., *Rynek edukacyjny a demokracja: sprzeczne wyzwania*, w: *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1997, s. 114-122.
- Kwieciński Z., *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne*, w: *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, red. Z. Kwieciński, Wrocław 2007, s. 39-47.

⁷¹ Por. T. H. Eriksen, *Tyrania chwili*, Warszawa 2003; s. 167; O. Speck, *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk 2005, s. 305-312.

- Obuchowska I., *Portret psychologiczny dzieci w wieku przedszkolnym, style rodzicielskiego wychowania i wychowawcze problemy*, Warszawa 2001.
- Palska H., *Bieda i dostatek. O nowych stylach życia w Polsce końca lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 2002.
- Speck O., *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk 2005.
- Śliwerski B., *Kontestacja pedagogiki końca XX wieku*, w: *Nieobecne dyskursy*, cz. I, red. Z. Kwieciński, Toruń 1991, s. 112-133.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2001.
- Szlendak T., *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych*, Warszawa 2003.
- Wachowiak A., Frątczak J., *Modele życia rodzinnego przedstawicieli klas średnich*, w: *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, red. Z. Tyszka, Poznań 2001, s.105-113.
- Winnicka E., *Jak wychować dziecko w weekend*, „Polityka” 2004, nr 6, s. 17-23.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E. H. Eriksona*, Toruń 2000.
- Vasta R., Haith M., Miller S., *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995.

A child as an investment for the parents from middle class

Summary

In the presented text I describe and analyse the basic values respected by modern middle class parents, and these are: child in itself, it's upbringing and education.

It is worth pointing out a phenomenon of parents' investing in child's private lessons.

In the article I characterize the results of the study concerning children's private lessons which is connected with the following questions:

- In what kind of extra lessons children participate and who makes the choice?
- What classes are the most popular and why?
- Why children resist taking part in extra lessons and in what manner?
- Do parents make their children go to private lessons?

In conclusion I try to present the consequences of planning children's time outside school and house.

In conclusion I try to present the consequences of planning children's time outside school and house.

Keywords: child, education, investment, middle class, parents, private lessons.