

MARTA WIATR

Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa  
e-mail: wiatr@aps.edu.pl

## Konteksty refleksyjności współczesnych rodziców

Przedmiotem rozważań są współcześni rodzice, którzy wykazują szczególnego rodzaju uważność wobec kształtowania, formowania, orientowania rozwoju swojego potomstwa. Chodzi tu o tych, którzy w świecie zwielokrotnionych i konkurujących wyborów podejmują decyzje w sposób przemyślany, racjonalny, metodyczny. Zyskują oni miano rodziców refleksyjnych. Wprowadzenie kategorii refleksyjności do rozważań nad współczesnym rodzicielstwem ma otworzyć nową przestrzeń konceptualizacji procesów i zjawisk związanych z realizacją roli rodzica, rozumieniem siebie w tej roli i w relacji z dzieckiem.

**Słowa kluczowe:** *rodzina, środowisko edukacyjne, refleksyjność, uczenie się, sprawczość, podmiotowość*

Refleksyjne zaangażowanie niektórych rodziców w kształtowanie rozwoju i środowisk edukacyjnych<sup>1</sup> swoich dzieci rodzi wiele pytań o podłoże, przebieg, a także indywidualne i społeczne konsekwencje ich aktywności. Wprowadzenie pojęcia refleksyjności do rozważań nad współczesnym rodzicielstwem może otworzyć nową przestrzeń konceptualizacji procesów i zjawisk związanych z rolą rodzica, rozumieniem siebie w tej roli, prezentowaniem siebie innym i byciem przez innych ocenianym.

---

<sup>1</sup> W ostatnich latach zaczynają się pojawiać publikacje, które ów fenomen badają (Smolińska-Theiss 2008; Segiet 2010; Kozłowski, Matczak 2013; Odrowąż-Coates, Stańczak 2013). Autorzy tych publikacji zwracają uwagę na rodzicielskie postawy wobec edukacji własnych dzieci i na różne przejawy tych postaw na poziomie zachowań. W różny sposób wyjaśniają ową wzmożoną aktywność rodziców, nawiązując m.in. do Bourdieuowskich koncepcji reprodukcji systemu lub zmieniających się znaczeń dziecka i dzieciństwa.

nym. Kategoria refleksyjności ma potencjał otwierający nowe sposoby interpretacji i analizy tych zjawisk.

W artykule zostanie krótko omówiona refleksyjność w trzech odsłonach, w odniesieniach do innych kategorii, takich jak: podmiotowość, uczenie się i profesjonalizacja oraz procesy modernizacyjne. Wskazanie tych trzech perspektyw kreuje nowy potencjał analityczny w badaniach nad współczesnym rodzicielstwem. Otwiera i poszerza horyzont stawianych pytań. Z uwagi na ograniczone możliwości publikacyjne przedmiotem analizy w tym tekście tylko jedna z zasygnalizowanych wyżej perspektyw będzie przedstawiona bardziej szczegółowo – ta związana z modernizacyjnymi kontekstami refleksyjności współczesnych rodziców.

### Jak rozumieć refleksyjność?

K. Illeris zwraca uwagę na dwoiste pole semantyczne pojęcia „refleksyjność” (Illeris 2006, s. 54). Pierwsze odnosi się do zjawiska ze świata fizyki, konkretnie – optyki. Refleks jest rozumiany jako odbicie światła. Drugie oznacza poddawanie przemyśleniom doświadczanych zdarzeń (*afterthought*). Tak też odczytujemy definicję refleksyjności podaną w *Słowniku języka polskiego* (Szymczak 1981). Refleksyjność jest to *skłonność do refleksji, do zastanawiania się, rozważania, analizowania* lub też efekt refleksji na jakiś temat (tamże, s. 32). Te wprowadzające definicje wymagają rozwinięcia w odniesieniu do licznych już i różnorodnych badań i ustaleń teoretycznych.

W ostatnich dekadach koncepcja refleksyjności stała się bardzo popularna zarówno w teoriach pedagogicznych i praktykach edukacyjnych. Liczne opracowania wskazują na różne rozumienie, jak i ujmowanie refleksyjności oraz różne konteksty jej konceptualizacji. Uwypuklają różne jej aspekty (zob.: Perkowska-Klejman 2012, s. 212–213; 2013, s. 75). W zależności od stanowiska badacza i jego koncepcji refleksyjność bywa traktowana jako prosty akt myślenia lub też szczególna forma tego aktu, zakładająca krytyczną ocenę przesłanek podjętego działania (Perkowska-Klejman 2013). Bywa utożsamiana z samym rozważaniem czy kontemplowaniem lub też łączy się z aktami świadomego działania (Dohn 2011, s. 672). Według niektórych jest ona umysłową zdolnością do zastanawiania się nad sobą w odniesieniu do własnego, dostępnego, społecznego kontekstu. Dla innych – specyficzną umiejętnością działania w świecie. W zależności od przyjętych założeń definicja refleksyjności wiedzie zatem w różne obszary poznania i niesie różne konsekwencje.

Najogólniej można mówić o co najmniej trzech dyskursach refleksyjności. W pierwszym jest ona traktowana jako ogólna cecha ludzkiego bycia w świecie, prowadząca do samoświadomości i podmiotowości. Drugi eksponuje jej poznawczy wymiar, akcentując związek refleksyjności z formami myślenia, procesami uczenia się i profesjona-

lizacją. Trzeci zaś wprowadza refleksyjność jako wymóg naszych czasów, jako konieczność egzystencji w świecie ponowoczesnym. Te trzy dyskursy będą traktowała jako różne konceptualizacje refleksyjności i będę nazywać je perspektywami lub punktami widzenia.

M. Archer, brytyjska socjolożka, rozpatruje refleksyjność jako element ludzkiej kondycji, warunek ludzkiego bycia i zaangażowania w świecie (za: Dyke, Fuller 2012, s. 835). Refleksyjność jako umiejętność zastanawiania się nad samym sobą oraz nad kontekstem działania stanowi – zdaniem autorki – jedną z najbardziej dystynktywnych cech człowieka (Domecka 2013, s. XLIII). Z nią właśnie badaczka łączy kategorie sprawstwa i podmiotowego działania w świecie. Działania jednostki bowiem ukierunkowane są przez kontekst, w którym ta „bytuje”, z tym jednak zastrzeżeniem, że to sama jednostka dokonuje uprzedniej interpretacji owego kontekstu. W tym sensie refleksyjność zawsze odnoszona jest do kontekstu, do działającej w jakiejś sytuacji jednostki. Staje się ona – dla M. Archer – tą kategorią, która pozwala dowodzić sprawczości człowieka w świecie (Mrozowicki 2013, s. VIII). Refleksyjność rozwija się w zderzeniu człowieka ze światem poprzez jego praktykę w świecie i jednocześnie umożliwia jednostkowe i zbiorowe sprawstwo. Refleksyjność zatem – co podnosi M. Archer – jest warunkiem czy podłożem samoświadomości, która pozwala na działanie podmiotowe. Akcentowanie przez M. Archer sprawstwa jednostki powoduje, że jej koncepcja refleksyjności wychodzi daleko poza instrumentalną racjonalność, rozpatrywania najkorzystniejszego wyboru (Domecka 2013, s. L).

Podkreślenie znaczenia refleksyjności dla samoświadomości i dalej dla sprawstwa jest bliskie koncepcjom innych teoretyków, którzy refleksyjność rozpatrują przede wszystkim z punktu widzenia procesów uczenia się. Jednym z nich jest D. Schön (1983). Zauważa on, że w wyniku refleksji nad nowymi, zaskakującymi, niezgodnymi z dotychczasową wiedzą doświadczeniami dochodzi do procesów odkrywania nieświadomej dotąd wiedzy i do jej przebudowywania. Klasyki badań nad refleksyjnością, J. Dewey, D. Schön, D. Kolb, D. Ross, pomimo wielu różnic dotyczących pojmowania myślenia, myślenia refleksyjnego czy uczenia się refleksyjnego i związków refleksyjności z działaniem, wspólnie podkreślają podstawową rolę doświadczenia niezgodnego z wiedzą i przekonaniem doświadczonej jednostki oraz wskazują na to niezgodne doświadczenie jako drogę dotarcia do ukrytych teorii-w-użyciu<sup>2</sup> (*theory-in-use*) działającej jednostki. Niespójność dotychczasowej wiedzy z nowym doświadczeniem generuje sytuację problemową, która jest traktowana jako wyzwająca procesy wiedzytwórcze, jako uczenie się. Zatem refleksyjność dla tych badaczy odnosi się do działań w sytuacjach o charakterze nieustrukturalizowanym, dla których nie ma oczywistych rozwiązań (Perkowska-Klejman 2013, s. 76). Świadoma refleksja nad napo-

---

<sup>2</sup> Teorie-w-użyciu (*theories-in-use*) zdaniem D. Schöna tworzą pokłady wiedzy najgłębszej, nieświadomionej i są nieodłącznie związane z działaniem, z praktyką w świecie. Można do nich dotrzeć wyłącznie, analizując własne działania w konkretnych sytuacjach.

tkanymi nowymi, niestandardowymi sytuacjami, rozważenie sposobu działania, zakwestionowanie go i próba obrony, mogą prowadzić do przebudowy ujawnionych pokładów teorii-w-użyciu, do przebudowy struktur wiedzy wcześniej nieuświadomionej. Gotowość na mierzenie się z własnymi teoriami-w-użyciu, czy wręcz wyzwianie tej gotowości przez odpowiednio zaprojektowane treningi lub praktyki, prowadzi do ukształtowania aktywnej postawy, zaangażowania w świat (Van Gyn 1996, s. 111–127). Traktowanie refleksyjności jako umiejętności takiego bycia w świecie, które angażuje zadumę i zastanowienie, zostało wykorzystane w badaniach nad kształceniem profesjonalistów w edukacji, pracy socjalnej czy służbie zdrowia. W takim rozumieniu refleksyjność jest umiejętnością, której można się nauczyć i którą można rozwijać. Odpowiednio organizowane uczenie się uwzględniające doświadczenie w terenie – praktyki – jest przez twórców i propagatorów koncepcji refleksyjności i refleksyjnego uczenia się postrzegane jako sposób rozwijania i wyzwiania refleksyjności studentów, ich profesjonalizmu i zaangażowania.

Zupełnie inną odsłonę refleksyjności proponuje M. Jacyno, która doszukuje się korzeni refleksyjności w ewolucji świata społecznego oraz w trendach indywidualizacyjnych umacnianych przez dziewiętnasto- i dwudziestowieczną psychologię i psychoanalizę (Jacyno 2013, s. 52). Analizując pamiętniki D.P. Schrebera (2006) i trendy rozwoju psychoanalizy, twierdzi, że *wartość refleksyjności jako wyższego zmysłu tworzyła się od początku XIX w. przez patologizowanie automatyczności, odruchowości i bycia pod czyimś wpływem – zwłaszcza rodziny i tłumu. Psychologia namierzała i patologizowała automatyzmy i odruchowość jako przeciwieństwo specyficznie pojmowanej refleksyjności* (tamże). Według autorki refleksyjność jest funkcją wyłaniania się lub wręcz kreowania „świętej jednostki” i jej wysiłku zmierzającego do emancypacji myśli z wszelkiego rodzaju klasyfikacji publicznych, z wszelkich porządków zbiorowych, w tym rodzinnych i społecznych. M. Jacyno twierdzi, że refleksyjność nie tyle „przytrafia się” człowiekowi nowoczesnemu, ile ona go właśnie konstytuuje. Być nowoczesnym to tyle, co być przedstawicielem postmodernistycznej (...) „nowej rasy” ludzi niesklasyfikowanych, którzy muszą na nowo wymyślać siebie, świat i plan zbawienia (tamże, s. 55). Refleksyjność powołuje do stanu nieklasyfikowalności wobec wszelkich zewnętrznych w stosunku do jednostki form. Ta sytuacja ma jednak swój rewers. Ów wyzwolony w drodze zdyscyplinowanej, metodycznej refleksji człowiek staje się zdany na refleksyjność w całym swoim niesklasyfikowaniu. Refleksyjność jest zatem punktem wyjścia i dojścia.

Nowoczesny człowiek, skazany na ciągle wybieranie i definiowanie siebie, opisywany jest w pracach U. Becka, A. Giddensa, T. Ziehe, P. Bergera czy Z. Bauman. Autorzy ci sięgając po kategorie indywidualizacji, detradycjonalizacji, deinstytucjonalizacji itp., rysują portret egzystencjalny współczesnego człowieka wyzwolonego, ale jednocześnie pełnego ambiwalencji wobec owego wyzwolenia. Skazuje go ono na przymusowe kreowanie siebie i własnej tożsamości w świecie pozbawionym uniwersalnych drogowskazów.

Przytoczone wyżej koncepcje i rozwinięcia kategorii refleksyjności wskazują na dużą różnorodność przypisywanych jej znaczeń i obligują do szukania spójnej ramy dalszych rozważań nad współczesnym, zaangażowanym i refleksyjnym rodzicielstwem. Te różne koncepcje splatają się ze sobą i wzmacniają wzajemnie. Wykorzystane przy analizach rodzicielstwa pozwalają badać i opisywać je z zarysowanych wyżej trzech punktów widzenia: a) źródeł, podłoża, przesłanek dla rodzicielskiej refleksyjności; b) kreowania i przekształcania przez rodziców warunków życia – a więc aktywnego, refleksyjnego, podmiotowego działania w obszarze środowiska rodzinnego i uchwytne w postaci realnego kształtowania środowisk edukacyjnych oraz c) procesów uczenia się jednostkowego i grupowego jako konsekwencji refleksyjnego działania w świecie pełnym niespójnych z dotychczasowymi rodzicielskich doświadczeń.

W dalszej części pracy zajmę się przede wszystkim zmianą zakorzenienia doświadczeń rodzicielskich jako procesami wyzwajającymi refleksyjność i tworzącymi jej konteksty.

## **Ryzyko i niepokój – ku refleksyjności**

Cechą współczesnego świata ponowoczesnego jest nasilenie procesów indywidualizacyjnych. Według S. Hradila mają one swoje trzy oblicza: kulturowe, społeczne i ekonomiczne (za: Peuckert 2008, s. 326). Indywidualizacja w kulturowym znaczeniu jest niezależnieniem się jednostki od nadrzędnych sensów i znaczeń społecznych, które w tradycyjnych społecznościach ograniczają horyzont doświadczeń jednostki i osadzają ją w szczelnej strukturze postrzegania rzeczywistości. W perspektywie społecznej indywidualizacja umożliwia usamodzielnianie się jednostki poza wspólnotami, które wcześniej pośredniczyły w przekazywaniu oczekiwań społecznych dotyczących zachowań i akceptowanych interpretacji rzeczywistości (tamże). U. Beck określa te procesy wykorzenianiem ze stabilnych struktur tradycyjnego świata – wspólnot, społeczności, środowisk lokalnych. Jego zdaniem procesy indywidualizacji nie ograniczają się wyłącznie do uwalniania jednostkowych wyborów i nie prowadzą do prostego przyrostu wolności. Objawiają się w nich sprzeczności i ambiwalencje (Beck 2002, s. 111–116). Z jednej strony bowiem uwolnienie od obowiązujących norm i wzorów działania powiększa wachlarz potencjalnych aktywności. Z drugiej zaś, oznacza utratę poczucia pewności związanej z jasno określonymi społecznymi normami. Pociąga to za sobą szczególnego rodzaju ryzyko i niepokój. W opisach U. Becka ryzyko jest cechą immanentną życia ponowoczesnego wykorzenionego ze stabilnych kontekstów świata przemysłowego (tamże, s. 114). A dokonująca się pod postacią wykorzeniania indywidualizacja czyni pojedynczego człowieka odpowiedzialnym za własne jednost-

kowe decyzje podejmowane wobec owego nieodłącznego od jednostkowej egzystencji i nieprzewidywalnego ryzyka (tamże, s. 112–113).

Inaczej rzecz ujmując, wraz z rozpadaniem się starych, tradycyjnych instytucji, rozmywaniem się ról, zadań i wzorów zachowań, pojawia się konieczność i zarazem oczekiwanie, że jednostka sama je na nowo zdefiniuje i wypełni działaniami. Definiowanie czy kreowanie samemu na nowo społecznych przestrzeni dla własnego działania i własnych statusów nie przebiega w zupełnej próżni. Wraz z wykorzeniem ze znanych kontekstów społecznych, tj. klasy, środowisk lokalnych i tradycyjnych wspólnot, postępuje bowiem – jak to określa U. Beck – zakorzenianie w nowych, przypadkowych lokalizacjach, jak rynek pracy, rynek edukacyjny, systemy ubezpieczeń, rynek usług konsumenckich itd. (tamże, s. 115). One współtworzą dla indywiduum nowe ramy zależności, instytucje drugiego rzędu, które mają wpływ na jednostkowe życie (Peuckert 2008, s. 328–329). W ich obrębie – zdaniem U. Becka, A. Giddensa i S. Lasha – postępująca modernizacja z jednej strony tworzy coraz to nowe pokłady wiedzy specjalistycznej i eksperckiej, z drugiej zaś, nieodłącznie generuje rozmaitego rodzaju zagrożenia i ryzyka, które wymykają się prostym kalkulacjom i tradycyjnym formom zabezpieczenia (Beck, Giddens, Lash 2009).

Rzeczywistość modernizacji refleksyjnej tworzy tło czy też kontekst współczesnej rodziny. Postępujące procesy indywidualizacji i wykorzenia, związane z tym przekształcenie „biografii normalnych” w „biografie wyboru”, wyjmują rodzinę spod społecznej kontroli i rozmontowują zbudowaną wokół statusów i ról płciowych rodzinę nuklearną (Szlendak 2011, s. 399). Czynią ją otwartą i konstytuującą się w jednostkowych wyborach (tamże, s. 398).

H. Peuckert odnosząc się do przemian rodziny, traktuje je jako jeden z dziejących się procesów różnicowania systemowego. W ich wyniku relatywnie jednolity wzór mieszczańskiej rodziny ery przemysłowej różnicuje się w wyspecjalizowane subsystemy charakteryzujące się własną racjonalnością. H. Peuckert traktuje je jako różnorodne typy prywatności, które na tle wymagań współczesnego świata przedstawiają zupełnie normalne rodziny (Peuckert 2008, s. 338). Skuteczna samoorganizacja i zdolność do przetrwania każdego systemu w niepewnym otoczeniu zależy od poziomu kompetencji, wiedzy i zdolności do stanowienia, rewidowania i przeformułowywania własnych celów, zarówno przez działające osoby, jak i całe systemy (Büchinger 2001, s. 1).

Ilustracją tego może być koncepcja czystej relacji, którą opisuje A. Giddens w pracy *Nowoczesność i tożsamość* (2001). Czysta relacja, pozbawiona nacisków norm i niepodlegająca społecznej kontroli, wymyka się społecznym zobowiązaniom i nie odwołuje się do układów poza nią samą. Kreuje związek, który jest podtrzymywany tylko o tyle, o ile daje satysfakcję emocjonalną pozostającym w nim partnerom. *Czysta relacja jest ustrukturyzowanym, refleksyjnym związkiem o otwartym i ciągłym charakterze* (Giddens 2001, s. 127), który sam siebie wciąż ma za przedmiot rozważań, rozmyślań, doskonalenia. To tworzy wyraźne podłoże rodziny negocjacyjnej, dyna-

micznej, w której uczuciem spajającym jest refleksyjna miłość. Utworzenie i utrzymanie dobrowolnie wybranej relacji zależy od zdolności komunikacyjnych partnerów, od zdolności rozumienia także stanowiska drugiej strony, przewidywania jej oczekiwań, chęci, zainteresowań. Skoro jej istota i trwanie zasadza się na ciągłym monitorowaniu samego siebie i partnera w związku, to konieczny jest w tym związku wysoki poziom kompetencji w zakresie spostrzegania, obserwacji, komunikacji, jak również obopólna refleksyjność (Büchinger 2001, s. 2–3) rozumiana jako umiejętność – zastanowienia, rozpoznania i zrozumienia pojawiających się stanów rzeczy oraz przewidywania konsekwencji potencjalnych i podjętych działań.

Co w świetle zarysowanych przemian rodziny można powiedzieć o rodzicielstwie, gdy wraz z pewnym modelem rodziny traci sens mówienie o grupowej powinności, solidarności i potrzebach wspólnotowych, kształtujących jednostkowe biografie? W jaki sposób nowe systemy, układy rodzinne refleksyjnie odnajdują równowagę, jak się definiują, jak definiują swoje cele i zadania, skąd czerpią wiedzę i kompetencje? W jakich układach zapośredniczają wiedzę i doświadczenia potrzebne do umiejętnego sterowania własnym życiem i życiem innych członków rodziny? Jak uzyskują społeczną akceptację lub może legitymizację i czy ją w ogóle uzyskują?

## Konteksty współczesnego refleksyjnego rodzicielstwa

Wykorzenianiu z pokładów wiedzy przekazu pokoleniowego dotyczącego wychowywania dzieci towarzyszy jednocześnie zakorzenianie w nowych układach zależności takich, jak rynek pracy, rynek edukacyjny czy – tak wyraźny w przypadku rodzicielstwa – rynek wiedzy psychologiczno-pedagogicznej.

Układ rynku pracy dotyczy obszaru wychowania dziecka i kształtowania przestrzeni rodzinnej z co najmniej dwóch powodów. Jednym jest rosnący udział pracujących i odnoszących sukces zawodowy kobiet. Drugi zaś związany jest z doświadczeniami na rynku pracy i zachodzącymi na nim zjawiskami – bezrobocia i (w pewnych sektorach gospodarki) rosnącego zapotrzebowania na pracowników o nowych kompetencjach. Obie te płaszczyzny przenikają się i tworzą wspólną ramę kreacji określonych form rodzicielstwa. Pociągają za sobą zmiany w sposobach jego realizacji, organizowania przestrzeni i doświadczeń rodzinnych, porządkowania codzienności rodzinnej.

Jak twierdzi J. Ostrouch-Kamińska, wraz z pracą zawodową kobiet rośnie zaangażowanie mężczyzn w sprawy gospodarstwa domowego, w życie rodzinne, w prężnie budowane relacji z dzieckiem, tworzenie koncepcji dziecka i własnej roli wobec niego (Ostrouch-Kamińska 2011, s. 246). Wyraźnie zaznacza się pozytywne wartościowanie dziecka w rodzinie, chęć spędzania z nim wolnego czasu i potrzeba budo-

wania relacji (tamże, s. 246–247). Komponentem roli rodzicielskiej zakorzeniającej się w układzie rynku pracy zaczyna być czas poświęcony dziecku, wartościowany w niespotykany wcześniej sposób. Nie chodzi już o ilość czasu z dzieckiem, ale o jego jakość (tamże, s. 248–249). Starannie zaplanowany, intensywny i efektywny, staje się jedną z ważniejszych inwestycji. Rodzice intensywnie pracują nad *budowaniem u własnych dzieci poczucia akceptacji, bezpieczeństwa, przynależności do rodziny, miłości, własnej wartości, nie przez samą obecność czy przejrzystość układu ról, ale przez rozwijanie relacji i przekonania o wysokiej pozycji dziecka w hierarchii wartości rodziców* (tamże, s. 254). Koncentracja na budowaniu relacji z dzieckiem niesie komunikat, że niezależnie od ilości czasu dziecko wciąż pozostaje w centrum przestrzeni rodzinnej.

Wysoka świadomość rosnącej konkurencyjności na rynku pracy i tego, że dyplom wyższej uczelni jest konieczny, ale nie wystarcza do zapewnienia zatrudnienia na poziomie potwierdzonych nim kompetencji, wzbudza refleksyjność rodziców odnośnie do znaczenia pracy zawodowej w ich życiu oraz identyfikowania tych cech, które decydują o sukcesie zawodowym lub przynajmniej o „zatrudnialności”. Rodzice artykułują świadomość znaczenia własnej osoby w modelowaniu i przekazywaniu dziecku pozytywnych wzorów zawodowych poprzez własny przykład zaangażowania zawodowego (tamże, s. 261–264).

Innymi działaniami mogącymi poprawić szanse zawodowe dziecka w przyszłości jest refleksyjna aktywność rodziców w obszarze usług edukacyjnych (Smolińska-Theiss 2008; Segiet 2010; Kozłowski, Matczak 2013; Odrowąż-Coates, Stańczak 2013; Wrzesień 2007). Stanowią one kolejny układ nowego zakorzenia rodzicielskich konstrukcji własnej roli i kształtu przestrzeni rodzinnej.

Od lat 80., a w Polsce szczególnie po 1989 roku, rodzice coraz aktywniej uczestniczą w życiu swoich dzieci (Wrzesień 2007, s. 134). Trend ten jest na tyle wyraźny, że W. Wrzesień mówi o nim jako o *epoce aktywnego rodzica*. „Troskliwi” rodzice *pomagają przygotowywać scenariusze przebiegu kariery edukacyjnej, dopingują do zdobywania wiedzy, mobilizują do wyjazdów stypendialnych, a po studiach często zachęcają do prób poszukiwania atrakcyjnej pracy poza granicami naszego kraju*. (tamże, s. 139). Starają się aktywnie uczestniczyć w procesie podejmowania decyzji i dokonywaniu ważnych życiowych wyborów. Są obok dziecka, by je w tym procesie wspierać. Poszukują jak najlepszych ścieżek rozwojowych czy ścieżek edukacyjnych. Dobierane placówki edukacyjne zyskują dla nich wartość nie w samym istnieniu lub dostępności, ale w obietnicy optymalnego rozwoju poznawczego dziecka oraz wzmocnienia jego kapitału kulturowego i społecznego (tamże, s. 134). Wyraźna jest troska o to, by dziecko w placówce edukacyjnej nie traciło czasu. Rodzice życzą sobie, żeby dzieci w świetlicy miały czas zorganizowany, a cykl nauki zawierał możliwie wiele przedmiotów. Żeby się nie nudziły, bo nuda jest przypadkowa, nieefektywna, niebezpieczna. Rodzice oczekują, że ich dziecko będzie się wciąż rozwijało, doskonaliło umiejętności, zdobywało wiedzę i umacniało relacje społeczne. Rosnące



zainteresowanie rodziców grupami rówieśniczymi dziecka wyraźnie wskazuje na próbę kontroli także sfery socjalizacji wtórnej (tamże, s. 135; Odrowąż-Coates, Stańczak 2013), w tym rozbudowywania społecznego kapitału dziecka w rozumieniu P. Bourdieu. Chodzi o bycie we właściwej grupie znajomych tak, by móc nawiązane w latach szkolnych relacje skapitalizować w dorosłym życiu.

Dobre przedszkole to zdany egzamin do wybranej szkoły podstawowej (nie rejonowej, a wybranej ze względu na domniemaną optymalną formę środowiska edukacyjnego). Wysoki wynik w teście szóstoklasisty to pomyślne przejście selekcji do dobrego gimnazjum, dobrze zdany egzamin gimnazjalny to uczęszczanie do najlepszego liceum, dobrze zdana matura otwiera drzwi na najlepsze kierunki i najlepsze uczelnie w Polsce i Europie. Po takim *curriculum* dziecko jako dorosły człowiek uzyska dyplom, który da mu dobrą pracę, co – w obliczu niepewnego rynku pracy i możliwości zatrudnienia oraz postępującej dewaluacji dyplomów wyższych uczelni – ma zasadniczą wagę już teraz. Całej tej krzątaninie przy życiorysie edukacyjnym dziecka towarzyszy praca nad profilem dziecka (Büchner 2006, s. 31–36), nad tworzeniem całościowego profilu przyszłego pracownika – osoby wysportowanej, o szerokich horyzontach, ciekawych zainteresowaniach, swobodnie posługującej się kilkoma językami i doceniającej wytwory kultury wyższej.

Te dwa układy odniesienia z powodzeniem uzupełniają trzeci – układ wiedzy specjalistycznej: psychologicznej, pedagogicznej i medycznej. Pustoszące miejsce przekazywanej z pokolenia na pokolenie wiedzy czy może raczej mądrości dotyczącej ról rodzicielskich i wychowania pozostawia rodziców w poczuciu braku przyrodzonych, naturalnych, instynktownych kompetencji (Lange, Xyländer 2011; Büchinger 2001; Schmidt-Wenzel 2008, s. 14–18). Wzbudza w nich zagubienie i niepokój. Rodzice próbują go zredukować, otaczając się ekspertami: psychologami, terapeutami, pediatrami, dietetykami, a także wypełniając czas dziecka różnego rodzaju aktywnościami dostępnymi na rynku usług edukacyjnych – zajęciami językowymi, tanecznymi, sportowymi, muzycznymi, artystycznymi (Vincent, Ball 2007). Pozbawieni „autopilota” pokoleniowego przekazu o wychowaniu, wypełniają pustkę nową, pozornie neutralną, arbitralną i uniwersalną wiedzą teoretyczną (Büchinger 2001, s. 6), wiedzą ekspercką. Obejmuje ona kompetencje z zakresu pielęgnacji, odżywiania, wychowania, wspierania rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego dziecka, budowania relacji z dzieckiem i komunikacji z nim. Charakteryzuje ją zmienność, rozproszenie oraz liczne sprzeczności.

Świadomi najnowszych odkryć naukowych i pod presją sugestii (często ze sobą sprzecznych) psychologów, pedagogów, lekarzy, rodzice uczą się poruszać w gęstwinie oczekiwań i rekomendacji. Orientacja w arkanach i regułach nowej, naukowej wiedzy wymaga zrozumienia, uważności, namysłu, krytycyzmu. Wymaga solidnego rozeznania w dostępnych usługach i instytucjach, trendach, a także własnych zasobach i możliwościach rodzinnych. Wymaga rozbudowanych umiejętności takiego działania w świecie, które angażuje zadumę i zastanowienie nad samym sobą oraz nad kontekstem własnego

i cudzego działania. Wymaga dokonywania wyborów, które mają udział w jednoczesnym konstruowaniu własnej roli rodzica i wizji relacji z dzieckiem i z pozostałymi członkami rodziny. Słowem, wymaga refleksyjności. Rodzice bowiem muszą sami refleksyjnie poszukiwać argumentów przemawiających na rzecz proponowanych im konkurencyjnych rozwiązań, by najkorzystniej stymulować rozwój dziecka. Chcąc wykorzystać ów „ciasny korytarz”, zamykające się „okna rozwoju” wzrastającego dziecka, kształtują jego środowisko życia, nie pozostawiając nic przypadkowi. W tych zabiegach, zdobywaniu kompetencji rodzicielskich oraz wykorzystywaniu ich w rodzinnej codzienności rodzicielstwo staje się coraz wyraźniej procesem technicznym (Smith 2010, s. 359), a wychowanie dziecka projektem, którego wykonanie można i powinno się możliwie dokładnie przewidzieć i kontrolować (Büchinger 2001). W tym sensie można ów układ refleksyjności powiązać z profesjonalizacją, która wyłania się w wyniku zakwestionowania, unieważnienia własnej, subiektywnej wiedzy, powiązanej z przekazem międzypokoleniowym, na skutek przyjęcia nowej „obiektywnej”, aczkolwiek zmiennej i sprzecznej wiedzy eksperckiej.

Każdy z wyżej omówionych układów oprócz swego wpływu czy roli w wyzwaniu refleksyjności, związanej z kształtowaniem rodzinnej przestrzeni, tworzy także podłoże do ocen moralnych działających jednostek. Ocen dokonywanych zarówno przez osoby z zewnątrz, jak i samych rodziców. I tak np. normą naszych czasów stało się tzw. odpowiedzialne rodzicielstwo, w którym decyzja o dziecku zapada wtedy, gdy rodzina ma warunki – przede wszystkim materialne – na jego realizację; gdy życzenie posiadania dziecka zmienia się w projekt-dziecko. To znaczy, zostanie przemyślane, zaplanowane, przygotowane, skosztorysowane (Lange, Xyländer 2011, s. 39). Przemiany, o których mowa, dzieją się na tle zmieniającej się wizji dzieciństwa, wkradającego się w centrum zainteresowania nie tylko rodziny, ale też szerszego społeczeństwa i instytucji rządowych. Ocena rodziców w ich rodzicielskiej roli staje się także oceną moralną ze strony funkcjonariuszy państwowych (Smeyers 2010). Owo społeczno-polityczne zainteresowanie rolami rodzicielskimi ma swój wpływ na kształtowanie poszczególnych przestrzeni rodzinnych oraz wpisuje się w sfery rodzicielskiej refleksyjności.

## **Zakończenie**

Badania nad rodziną i współczesnym rodzicielstwem wciąż czekają na perspektywę, która pomogłaby lepiej opisać dynamiczne procesy dziejące się w przestrzeni rodzinnej. Zaproponowana kategoria refleksyjności i przywołane w artykule jej konceptualizacje otwierają szerokie spektrum pytań sytuujących rodzinę i rodzicielstwo w dynamicznej perspektywie procesów, w których rzeczywistość rodzinna wytwarza się, odtwarza i zmienia w codziennym wysiłku rozumienia swojej roli, zadań, powin-

ności poszczególnych członków rodziny. Pozwala śledzić kreowane w ludzkich działaniach przestrzenie rodzinne z różnych punktów widzenia.

Przywołana i omówiona konceptualizacja zjawiska refleksyjności rodzicielskiej z punktu widzenia wytwarzania pokładów rodzicielskiej refleksyjności dotyczącej koncepcji rodzicielstwa, w nowych kontekstach zapośredniczenia pozwala stawiać pytania o procesy uczenia się w rodzinie, o to, w jaki sposób pokłady refleksyjności przekładają się na uczenie się rodziców, o warunki uczenia się środowiska rodzinnego, o ewentualny transfer wiedzy generowanej w przestrzeni rodzinnej na inne przestrzenie aktywności członków rodziny (np. przestrzenie pracy zawodowej i edukacji). Pozwala stawiać pytania o ucieleśniania refleksyjności w konkretnym podmiotowym działaniu, w tworzeniu „ruchów oporu” wobec domyślnych rozwiązań systemowych, w gotowości przeformułowywania utartych sposobów realizacji np. edukacji dzieci. Ta niewyczerpana lista pytań zachęca do podejmowania badań w nowo otwartych obszarach poznania, które pozwolą lepiej zrozumieć procesy i zjawiska związane ze współczesnym rodzicielstwem.

## Bibliografia

- ARCHER M., 2007, *Making our way through the world*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ARCHER M., 2013, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, Nomos, Kraków.
- BECK U., 2002, *Spółczesność ryzyka*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- BECK U., GIDDENS A., LASH S., 2009, *Modernizacja refleksywna. Polityka tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, PWN, Warszawa.
- BÜCHINGER K., 2001, *Zur Professionalisierung der Elternrolle*, [in:] C. Bier-Fleite (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung. Aufgaben, Abhängigkeiten und gegenseitige Ansprüche*, Leske + Budrich, Opladen, [http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-663-10036-2\\_2#page-2](http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-663-10036-2_2#page-2) [dostęp: 02.09.2013 r.].
- BÜCHNER P., 2006, *Der Bildungsort Familie. Grundlagen und Theoriebezüge*, [in:] P. Büchner, A. Brake, (Hrsg.), *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*, Wiesbaden.
- DOHN N.B., 2011, *On the Epistemological Presuppositions of Reflective Activities*, *Educational Theory*, 6.
- DOMECKA M., 2013, *Wprowadzenie do polskiego tłumaczenia książki Margaret S. Archer*, [w:] M. Archer, *Człowieczeństwo*, Nomos, Kraków.
- DYKE M., FULLER A., 2012, *Approaches to reflexivity: navigating educational and career pathways*, *British Journal of Sociology of Education*, 6.
- GIDDENS A., 2001, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- ILLERIS K., 2006, *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe DSWE, Wrocław.
- JACYNO M., 2013, *Anatomia nowoczesnej refleksyjności*, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 3.
- KOZŁOWSKI W., MATCZAK E., 2013, *Wartości wychowawcze rodziców a aspiracje w stosunku do własnych dzieci*, *Ruch Pedagogiczny*, 1.
- LANGE A., XYLÄNDER M. (Hrsg.), 2011, *Bildungswelt Familie. Theoretische Rahmung, empirische Befunde und disziplinäre Perspektiven*, Juventa, Weinheim, München.
- MROZOWICKI A., 2013, *Człowieczeństwo: struktura i sprawstwo w teorii socjologicznej Margaret S. Archer*, [w:] M. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, Nomos, Kraków.

- ODROWAŻ-COATES A., STAŃCZAK J., 2013, *Strategie edukacyjne rodziców z klas średnich w Polsce i Arabii Saudyjskiej*, Pedagogika Społeczna, 3.
- OSTROUCH-KAMIŃSKA J., 2011, *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*, Impuls, Kraków.
- PERKOWSKA-KLEJMAN A., 2012, *Refleksyjność jako kategoria edukacyjna*, Studia Edukacyjne, 21, [https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/4284/1/studia\\_eduk\\_21\\_s\\_211-232.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/4284/1/studia_eduk_21_s_211-232.pdf) [dostęp: 02.11.2013 r.].
- PERKOWSKA-KLEJMAN A., 2013, *Modele refleksyjnego uczenia się*, Terazniejszość – Człowiek – Edukacja, 1.
- PEUCKERT R., 2008, *Familienformen im sozialen Wandel*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- SCHMIDT-WENZEL A., 2008, *Wie Eltern lernen. Eine empirisch qualitative Studie zur innerfamiliären Lernkultur*, Verlag Barbara Budrich, Opladen.
- SCHÖN D., 1983, *The Reflective Practitioner*, Basic Book, New York.
- SCHREBER D., 2006, *Pamiętniki nerwowo chorego*, Libron, Kraków.
- SEGIEŃ W., 2010, *Rodzice inwestujący w przyszłość swoich dzieci – odkrywanie sensu i znaczenia*, [w:] J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- SMEYERS P., 2010, *State Intervention and the Technologization and Regulation of Parenting*, Educational Theory, 3.
- SMITH R., 2010, *Total Parenting*, Educational Theory, 3.
- SMOLIŃSKA-THEISS B., 2008, *Lepiej urodzeni – lepiej kształceni*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerpaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, GWP, Gdańsk.
- SZLEDAK T., 2011, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- SZYMCZAK M. (red.), 1981, *Słownik języka polskiego*, Warszawa.
- VAN GYN G.H., 1996, *Reflective Practice: The Needs of Professions and the Promise of Cooperative Education*, Journal of Cooperative Education, 2, [http://www.ceiainc.org/journal/journal\\_documents/3131996VanGynReflective.pdf](http://www.ceiainc.org/journal/journal_documents/3131996VanGynReflective.pdf) [dostęp: 20.08.2011 r.].
- VINCENT C., BALL S.J., 2007, *“Making Up” the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions*, Sociology, 6.
- WRZESIEŃ W., 2007, *Czy pokoleniowość nam się nie przydarzy? Kilka uwag o współczesnej polskiej młodzieży*, Nauka, 3, [http://www.pan.poznan.pl/nauki/N\\_307\\_09\\_Wrzesien.pdf](http://www.pan.poznan.pl/nauki/N_307_09_Wrzesien.pdf) [dostęp: 20.08.2011 r.].

### Contexts of reflectivity of contemporary parents

The subject of consideration are contemporary parents, who exhibit a certain kind of attention towards upbringing, forming and orienteering? The development/growth of their descendants. I mean here these people, who in the world of multiple and competing choices, make decisions in a thoughtful, rational and methodological? way. They become to be known as reflective parents. The introduction of the reflectivity category into considerations on the contemporary parenthood is to open a new pace of conceptualising processes and phenomena connected with the fulfillment of the parental role, self-understanding in this role and in the relations with a child.

**Keywords:** family, educational environment, learning, agency, subjectivity