

Krystyna Ferenz

SZKOŁA W ŚWIECIE CODZIENNOŚCI DZIECKA

Nie można rozpatrywać życia człowieka bez kontekstu społecznego, w jakim żyje, biologia bowiem wyznacza tylko jedną stronę życia człowieka – drugą wyznacza kultura. Zmienność rozumienia kultury tworzyła różne podejścia do niej. Tym samym postrzeganie roli kultury w formowaniu indywidualnego losu człowieka i postrzeganie kierunku jej rozwoju ukazuje wprawdzie ważne źródła tworzenia panoramy wielości odmian grup kulturowych, lecz nie wyczerpuje możliwości interpretacyjnych. Szczególnie nie oddaje to wpływów kształtujących osobowości wewnątrz danej grupy. Tu zdają się przekonywające refleksje kulturoznawców, socjologów i antropologów kultury, dla których społeczny wymiar osobowości człowieka jest wypadkową stosunków społecznych, politycznych i dziedzictwa kulturowego, a dopiero na końcu biologicznych uwarunkowań. Osobowość nie kształtuje się poza grupą. Konteksty społeczne, w jakich funkcjonuje i egzystuje człowiek, ukazują mu, co jest ważne dla niego i dla grupy, do której należy. Przynależność do niej jest istotna, jako że stanowi pierwszy warunek identyfikacji i tożsamości jednostki. Na tle grupy może rozwijać się indywidualność człowieka jako jej członka. Linton nazwał to osobowością kulturalną (1975). Nie człowiek jako jednostka tworzy zbiór skodyfikowanych (czy nawet tylko funkcjonujących) standardów określających, co jest dobre, a co nie (Obuchowski 1997, 41). Tworzy to grupa w zbiorowym dorobku, co podnosił S. Czarnowski, a F. Znaniecki podkreślił jako czynnik charakterystyczny w przyrodzie tylko dla jednego gatunku. To grupa – tworząc możliwości i stawiając ograniczenia – wysyła w kierunku jednostki ten rodzaj bodźców, który w największym stopniu czyni z człowieka osobę.

Bodźce owe – określając je za pedagogami społecznymi jako czynnik rozwoju – można widzieć przynajmniej w dwóch kategoriach źródeł i intencjonalności. Jeden rodzaj wynika z przyczyn przyrodniczych, a więc miejsca geograficznego, klimatu, warunków życia, które kształtują *bios* człowieka. Ludzie traktują je jako oczywiste, niezależne od nich, przyzwyczajają się i wytwarzają w miarę jednakowy sposób ich postrzegania, a nawet ocenia-

nia. Są więc dla człowieka rzeczywistością naturalną. Drugi rodzaj czynników kształtujących bardziej etos człowieka wynika z kulturowego charakteru grupy. Znaczący jest aktualny poziom cywilizacyjny, ustrój polityczny, sytuacja społeczna, ważne wydarzenia tego okresu, przyjmowane w danym czasie światopoglądy, wiodące idee, także wizje rozwoju społeczeństwa, a nawet ludzkości. Mniej lub bardziej świadomie każdy człowiek tym wpływom jest poddany, traktuje je jako cechy charakterystyczne czasu i miejsca, w którym się znalazł; można powiedzieć za F. Fellmanem (1993, 58), że przyjmuje je jako naturalne i oczywiste, określają bowiem jego życie w historycznym świecie. Porządku istniejącego w kulturze przez niego zastanej nie zmienia przynajmniej do okresu dorosłości. Jest to jego rzeczywistość normalna.

Większość ludzi w myśleniu potocznym oczekuje normalności, tj. życia w „zgodności z pewnymi normami lub standardami, które bynajmniej nie muszą być uniwersalne” (Sztumski 1996, 146). „Pragnienie [...] aby być normalnym wśród normalnych istot i normalnego świata, łączy się z nadzieją na osiągnięcie pewnego stanu równowagi, dającego się porównać z jakimś błogostanem, w którym to stanie wszystko dzieje się planowo, w sposób wolny od dezorganizacji i przykrych niespodzianek” (tamże, 145). Nawet jeśli elementy rzeczywistości materialnej i symbolicznej nie wykazują zgodności, selekcja tych doświadczeń w potocznym postrzeganiu porządkuje je jako jednorodne, zachowując koherencję myślenia. W konsekwencji nie burzy się spójność symbolicznego uniwersum jednostki (Niżnik 1991, 164). Jak długo jednostki żyją wśród siebie podobnych, mogą być pewne swoich przekonań. W konfrontacji z myślącymi inaczej czują się zagrożone, reagując aktami agresji i nienawiści. Mimo więc że normalność ma wartość wysoce względną z punktu widzenia rozwoju człowieka, jest ona przez niego pożądana dla zachowywania równowagi psychicznej w życiu codziennym.

Jeśli tak można spojrzeć na oczekiwania ludzi dorosłych, tym bardziej znacząca staje się normalność dla dziecka, którego pierwsze kręgi społeczne dają mu obraz zastanej rzeczywistości, pojmowanej jako naturalna. W tym świecie – jedynym mu znanym – sytuacje winny być zrozumiałe, wytłumaczalne, przewidywalne, a przyczyny i skutki w granicach jego pojmowania. Bez względu na poziom aktualnej kompetencji intelektualno-emocjonalnej spójność w postrzeganiu otaczającego świata dla dzieci jest z założenia zachowywana. Czują się bezpiecznie, gdy nie spotykają ich sytuacje niezrozumiałe, zaskakujące, szczególnie gdy wiążą się z nieoczekiwanymi wymaganiami, co do których nie znają wzorów spełnienia. Odbierają to jako zagrożenie swego bytu, unieważnienie swojej sytuacji, podważanie wiary w sens swoich doświadczeń, a co za tym idzie, zaburza się im obraz własnej osoby, gwałtownie obniżając poczucie wartości.

Życie człowieka w społeczeństwie, w szczególności dziecka, to życie codziennością. Tu realizują się wszystkie wartości, normy, cele i zadania. To, co widzi, przeżywa i czego doświadcza, buduje jego pierwszy pogląd na świat. Elementy świadomego nauczania do tego nawiązują, na tym opierają konstrukcje myślowe, rozszerzają widzenie ponad to, co znane, bądź w sytuacjach ekstremalnych starają się najpierw zaburzyć doświadczenie z socjalizacji.

Pojęcie codzienności, niebudzące rozterek w języku potocznym, nie jest jednak proste w zdefiniowaniu operacyjnym. Socjologiczne podejście do zjawiska wykazujące elementy składowe społecznej rzeczywistości akcentujące typowość postaw i zachowań nie pomoże jeszcze w zrozumieniu trudności przekładów komunikacyjnych między doświadczeniem socjalizacji a inspiracjami edukacyjnymi. Odwołam się tu do analiz rozumienia codzienności prowadzonych przez B. Waldenfelsa (1993, 105–127). Proponuje on rozważyć ją w trzech płaszczyznach:

- w pierwszej oznaczać będzie zwykłość i utarty porządek,
- w drugiej odróżnia sferę tego, co konkretnie naoczne i uchwytnie, od sfery idealnych konstrukcji,
- w trzeciej przeciwstawia się niecodzienności jako to, co zamknięte w sobie i skrępowane, temu, co otwarte i wszechobejmujące (tamże, 105–107).

Stosunek codzienności do niecodzienności nie jest stały; wielość historycznych i kulturowych układów wskazuje, że przenikają się one nawzajem we wszystkich ważnych społecznie wymiarach. Jednak w danym momencie nie tylko intuicyjnie, ale też obserwowalnie nie są odróżniane. Wymienione wyżej za B. Waldenfelsem pola kontrastu mają swe odpowiedniki – jak wskazuje (tamże, 107–108) – w myśli greckiej. Są to: struktura doświadczeń, poziom doświadczeń, sfera doświadczeń. Na każdej z wyznaczonych płaszczyzn można je odnaleźć. Ich układ każdorazowo dla człowieka nie tylko tworzy obraz świata, w którym jest, ale też nadaje mu głębię lub powierzchowność. Struktura wczesnych doświadczeń sprawia, że dla dziecka świat jest bezpieczny, w miarę przewidywalny, logiczny w przyczynach i skutkach bądź niebezpieczny, groźny i niezrozumiały. Sfery życia, które są mu przybliżone z pierwszymi emocjonalnymi ładunkami, nabierają cech wartościujących. Dostrzega, że nie wszystko i wszędzie jest tak samo ważne i cenne. Uczy się przy tym przeżywania, ekspresji swoich uczuć, ale i ich opanowywania, nabywa umiejętności zachowań kulturalnych akceptowanych w jego najbliższym kręgu. Dostrzega znaczenie konfliktowego i niekonfliktowego przebywania w grupie.

Owe trzy wymienione wyżej płaszczyzny pozwolą z punktu widzenia pedagoga charakteryzować społeczny świat dziecka poznawany przede wszystkim w procesie socjalizacji. Zwykłość i utarty porządek, czyli odczuwanie ładu, bezpieczeństwa i odnajdywanie przez dziecko swego miejsca można widzieć w kulturze codzienności. Obejmuje ona takie szerokie zagadnienia, jak:

- codzienne zachowanie członków rodziny i zachodzące między nimi relacje;
- różne formy kodu komunikacyjnego, szczególnie język;
- charakter i sposób użytkowania sprzętu domowego;
- sposoby korzystania ze środków kultury masowej;
- formy świętowania i wypoczywania (Löwisch 1989, 26–33).

Te elementy każdorazowo tworzą odrębny, samoistny kształt i rozpastrywanie jednego z nich nie może się odbywać bez odniesień do innych elementów. Nie można również pominąć tu znaczenia najbliższego otoczenia, wprawdzie będącego szerszym kręgiem niż rodzina, nadającego jednak codziennemu życiu charakter, który wzmacnia działania rodzinne. Z punktu widzenia poznawania i doświadczania świata dla kształtu osobowości kulturalnej dziecka ważne są takie elementy, jak:

- język, którym posługuje się otoczenie, jego odmiany, zróżnicowanie oraz sposoby jego wartościowania;
- tradycje lokalne i regionalne oraz przypisywane im znaczenie etyczne i estetyczne;
- postawy wobec pracy zawodowej, domowej, społecznej (na rzecz innych);
- podobieństwa i odmienności wzorów świętowania i wypoczywania, poznawanie granic tolerancji.

Tak więc codzienność dziecka mieści się przede wszystkim w jego życiu rodzinnym i najbliższym otoczeniu. W rodzinie jak każdy z jej członków (a może nawet w sposób szczególny) przyjmuje postawę otwartą na rozmaite zachowania występujące w jego domu. Zachowania społeczne, które później samo przejawia, wywołane są przez uczenie się i zmiany zachodzące w procesie jego rozwoju. Stopniowo, w sposób świadomy i nieświadomy, nabiera różnych cech i przyzwyczajzeń, przyswaja sobie pojęcia, normy i wzory, które obowiązują w rodzinie i które uważa za swoje. Stają się dla niego oczywistością. Następuje naturalne wchodzenie w kulturę, wprowadzanie w świat wartości kulturowych ważnych dla społeczeństwa, do którego należy jego rodzina. Kształtowanie w ten sposób fundamentów norm społecznych opiera się na ich uzasadnianiu i myśleniu dyskursywnym, a przede wszystkim na

pozytywnych emocjach i odczuwaniu przez dzieci – jak to określił R. K. Merton (1982, 221–222) – niejawnych paradygmatów działań, które miewają silniejsze walory sprawcze niż informacje uzyskiwane w formie werbalnej.

Również w drugim rozumieniu codzienność dziecka odnosi się do podstawowych kręgów socjalizacyjnych. Świat przez nie doświadczany jest konkretny, jawny, uchwytny, a nawet owe niejawne paradygmaty działań nabierają realnych rozstrzygnięć; intuicja jest tu wyrazem rozumianej przez dziecko oczywistości. Im bardziej świat ten jest jasny, jednoznaczny, tym bardziej jest on zamknięty. Jeśli brak w nim symboli, pojęć i przygotowania do zderzeń codzienności z niecodziennością, doświadczany świat w socjalizacji nie staje się dobrym fundamentem poznania, lecz murem, który musi młody człowiek pokonać, by przekraczać ograniczenia swego środowiska i najbliższych celów. Jest to transgresja poza codzienność. Umiejętność ta nie jest dana jak cechy fizyczne. Warunkowana jest wyzwaniem potrzeby.

Dla dziecka pierwszym przekroczeniem bliskiego mu świata jest szkoła. Wydaje się, że próg trudności nie jest tu duży, gdyż mając na myśli szkołę podstawową widzimy ją jako tzw. element lokalnego środowiska wychowawczego. Zatem krąg społecznych kontaktów rozszerza się bardziej ilościowo (liczba rówieśników) niż jakościowo (pochodzą ze zbliżonych społecznie środowisk). Rodzice i nauczyciele pozostają z sobą w kontakcie, formułując wobec dziecka – z jego poziomu postrzegania – zgodne oczekiwania. Nie są to więc światy przeciwne, a jednak to, co było dla dziecka oczywistością codzienności, zostaje podważone. Oczekiwania nowych znaczących dla niego osób idą w kierunku zmiany myślenia. Nie jest już najważniejsze to co konkretne, namacalne, miłe czy przykre, lecz nazywanie spraw, zachowań, ludzi. W języku porozumiewania się między uczącymi a dziećmi więcej miejsca zaczynają zajmować znaki, symbole, określenia o wyższym niż dotąd stopniu ogólności.

Dziecko czuje, że jest to odrywanie od codzienności, którą zna. Natomiast ta, którą poznaje, nie jest jeszcze dla niego zwyczajna, choć odwołuje się do trybu rytmicznego, zwykłego. Godzi się lub przyzwyczajają, że przychodzenie do szkoły i uczestniczenie w zajęciach należy do zajęć codziennych. Lecz w tych zajęciach występują elementy przeciwstawiające się codzienności; od odtwarzanych obrazów znanych dziecku ważniejsze są idealne konstrukcje, od znanych zamkniętych i rozpoznawalnych sytuacji ważniejsze stają się nieznane. Poznaje niecodziennność i musi nauczyć się poruszać przede wszystkim myślowo, później emocjonalnie w dwóch różnych światach. Stopień oddalenia tych światów stwarza mniej lub więcej trudności w przechodzeniu z jednego do drugiego i powrotu ze zdobytym doświadczeniem. „Subświat” dziecka i otwarty świat, do którego należy, mają stawać się

dla niego jedną rzeczywistością kulturową, tak szeroką i otwartą, by można było z wyższego punktu obserwacji widzieć rozległe kręgi społeczne. To musi nastąpić przez wpływy intencjonalne nakierowane już bezpośrednio na dziecko. Jest więc to edukacja jak działanie procesualne nastawione na pomoc jednostce w rozwoju.

Rozpatrywanie w układzie stymulacji wzrostu człowieka jako osoby nie będzie sprzeczne z rozumieniem edukacji jako systemu społecznego. Można by określić ten wzajemny układ jako wewnętrzne i zewnętrzne jego widzenie. Dziecko znajdujące się „wewnątrz” tego procesu jako obiekt, przedmiot i podmiot doświadcza edukacji jako przeżycia intelektualno-emocjonalnego wywoływanego ciągiem sytuacji. Z zewnątrz edukacja jest procesem usystematyzowanym z najważniejszymi elementami wyraźnie określonymi przez interesy grupy. B. Bernstein (1990, 127) pokazuje, że są to interesy klasy dominującej w sprawie jej kultury, przy czym „klasa jest tu pojmowana jako fundamentalna dominująca kategoria kulturowa, stworzona i utrzymywana przez sposób produkcji”. Lecz nie sposób produkcji i status majątkowy są najważniejsze, tym bardziej że współczesne społeczeństwa zakładają mobilność członków. Ważniejsze są zdominowane lub dominujące kategorie kulturowe, one bowiem wiążą się z ideologiami kształcenia. Ideologie kształcenia są – chyba nie tylko w przekonaniu Bernsteina – ideologiami nowych lub tworzących się klas średnich z charakterystyczną dla nich ekspansją wykształcenia i rozszerzania obszaru kontroli symbolicznej. Przy tak proponowanej analizie to ostatnie pojęcie nabiera takiego znaczenia, jakie nadaje mu Bernstein, jest środkiem reprodukcji kulturowej (tamże, 316), tę zaś określa on jako „reguły, praktyki instytucje rządzące prawomocnym tworzeniem, dystrybucją, odtwarzaniem i zmianą świadomości za pomocą środków symbolicznych (zasad komunikowania, poprzez które uprawomocnione są i podtrzymywane dominujące kategorie kulturowe oraz dana postać podziału władzy” (tamże, 207).

Polskie społeczeństwo i polskie zabiegi edukacyjne poddają się tej analizie. W publicznej tj. państwowej szkole modyfikuje się i modernizuje programy, tak by podnosząc ogólny poziom wykształcenia, tworzyły płaszczyzny kulturowego porozumienia na poziomie odpowiadającym ideologii grup zorientowanych na szybki postęp cywilizacyjny. Zarówno program jawny, ten sformułowany, deklarowany, jak i ukryty – jak stwierdza R. Meighan (1993, 71) – zostaje przyswojony podczas nauki w szkole, co uczniowie podchwytyją jako pewne podejście do życia i możliwą do przyjęcia postawę w uczeniu się. Tworzy obraz wychowanka mającego zaistnieć w społeczeństwie podlegającym intensywnym zmianom. Obrazy takie najwyraźniejsze są w niepublicznych formach edukacji. Ilustracją ostatnich lat dziewięćdzie-

siątych są badania prowadzone przez M. Baryluk w niepublicznych szkołach podstawowych (2000). Już w samych założeniach edukacyjnych pojawiają się różne lecz niesprzeczne cele ujawniające oczekiwania i wymagania jakie społeczeństwo stawia jednostce.

Dla części jednak jest to źródłem nieokreślonego lęku o charakterze egzystencjalnym. Rozbicie „normalności” codziennego świata nie tylko ukazuje, że subświaty, w których żyją, mogą mieć odmienne konotacje społeczne, ale może też być źródłem zrelatywizowania wartości, do których dzieci były przywiązane. Wzrost lub spadek takich odczuć zależeć będzie od środowiska, w którym były wychowywane – w domu i otoczeniu oraz w szkole. Dla dzieci bowiem wartości i normy nabierają sensu, gdy są zbiorowo i indywidualnie akceptowane, a tym większa jest dla nich aprobatą, im większą zgodność w ich przestrzeganiu widzą w różnych środowiskach. Przyjmują je jako stałe i tak buduje się fundament ich moralności.

Najważniejsze dla dzieci są wartości związane z potrzebami ich bytu i tymi, które można określić jako fundamentalne. One to określają w tym wieku „Ja” społeczne. Znaczący wpływ na jaźń społeczną tego okresu mają oddziaływania środowisk socjalizacji pierwotnej oraz ich pierwszych weryfikacje i falsyfikacje. Dziecko i młody człowiek może akceptować i określać swe miejsce w tym, co zastał, i w tym, w czym jest. Może też podejmować wysiłek skierowany na zmianę. Jest to funkcja woli jednostki. Nie jest to jednak wiek takiej dojrzałości intelektualnej i społecznej, by podejmować świadomy wysiłek zrzucenia z siebie przyswojonych wcześniej z otoczenia wzorów i nastawień. Poczucie nieokreśloności swego miejsca w świecie społecznym wytworzonym w szkole łączy się z brakiem poczucia bezpieczeństwa, z lękiem przed odrzuceniem przez grupę, wywołuje czasem nawet poczucie alienacji. Toteż w zbiorowościach dziecięcych i młodzieżowych pojawia się tendencja do ujednolicania się typów osobowości i nie zawsze świadoma obawa jednostek przed zbytnim odróżnieniem się od innych.

Dziecko – bez względu na to, ile ma lat i czy potrafi zwerbalizować swe odczucia – znajdując się w nowej sytuacji, np. w szkole, w nowej klasie, ma potrzebę określenia się w odmiennej rzeczywistości. Po swoim, czyli w miarę swych możliwości ocenia siebie na tle grupy, porównuje się z rówieśnikami i chce, by ocena ta wypadła dobrze. Dlatego gotowe jest do wysiłku i ustępstw do granicy swych możliwości. Chce być lubiane, bo to pozwala mu poczuć się bezpiecznie, wtedy też miewa lepsze osiągnięcia.

Dziecko, które źle się czuje w sytuacjach szkolnych, nie rozumie ich, nie może im sprostać, ma poczucie niższej wartości. O takich sytuacjach M. Straś-Romanowska (1993, 68) pisze, że „człowiek nie tylko funkcjonuje, ale i egzystuje”. Oznacza to w ludzkim świecie przeżywanie swego w nim

istnienia, dążenie do rozumienia tego, co otacza w rzeczywistości, interpretowanie na różne sposoby, pytanie o sens i dokonywanie wyborów (tamże, 68). W owych sytuacjach niepewności i zagubienia dziecka wydaje się ratunkiem znalezienie innych, którzy tak jak ono borykają się z podobnymi problemami. Pozwala mu to odbudowywać swoją godność, problemom nadać charakter trudności obiektywnych, a więc lokować je poza własną osobą. Takie grupy uczniów tworzą swój odrębny świat (subświat), który tylko formalnie jest styczny ze światem szkolnym ich rówieśników. Pozostawienie ich samym sobie w wytworzonym przez nich swoiście zinterpretowanym świecie skazuje ich na ubocze głównych nurtów życia szkolnego, a w przyszłości społecznego i kulturalnego.

Dlatego szeroki wachlarz wzorów wnoszonych przez dzieci, budowanych nawet na wzorcach alternatywnych, w szkole ujęty zostaje w pewne ramy. Wyznaczają one obszar możliwych do zaakceptowania zachowań nienaruszających wartości wyższych, nadrzędnych dla grupy, wyprowadzonych z tych, które stanowią fundament kultury społeczeństwa. Działania wychowawcze, edukacyjne, opiekuńcze wzmacniają te zachowania i stymulują je w kierunku pożądanych na danym etapie rozwojowym jednostki i grupy. Jest to więc edukacja jako działanie procesualne nastawiona na pomoc jednostce w rozwoju, lecz jednocześnie adaptująca ją do kultury zastanej na wyższym poziomie ogólności niż poznały w grupach pierwotnych. Tak postrzegając edukację w ramach systemu społecznego, nie eksponuje się sprzeczności między interesem jednostkowym a zbiorowym, między życiem człowieka w najbliższym otoczeniu a równoczesnym jego funkcjonowaniem w rozszerzających się kręgach społecznych; wszak edukacja to także rozszerzanie zakresu zdolności adaptacyjnych (Toffler 1970, 388). Włączanie w naturalny sposób zmian w strukturę świata codzienności nada im charakter osobistego doświadczenia, przejrzystych, bo dostrzegalnych relacji między konkretnymi podmiotami w znanych kręgach obcowania. Przeżywana, subiektywnie zrelatywizowana naturalna rzeczywistość świata, doświadczana praktycznie, pozwala rozpoznać nowe elementy w przebiegu zmian, osadzać nowe w znanej społecznej rzeczywistości (Orth 1993, 125). Taki sposób wchodzenia w społeczeństwo i jego kulturę jako naturalny ma najsilniejszy wpływ na kształt osobowości. Jest to okres, gdy informacje dotyczące relacji międzyosobowych, sytuacji społecznych, wydarzeń, są wartościowane etycznie i estetycznie. Często przewaga emocji nad racjonalnością czyni poznawanie jednoczesnym przeżywaniem, a „prawda świata przeżywanego” – jak to zwięźle scharakteryzował J. Patočka (1993, 30) – jest praktyczna, nieprecyzyjna, związana z konkretną sytuacją, ale bynajmniej nie urojona ani „względna” w sensie indywidualnego widzimisię. Wystarcza do zaspokojenia

potrzeb, do których się odnosi. Jest zawsze bliska intuicji. Wartości i normy poznawane z emocjonalnym ładunkiem dają największą siłę filiacji postaw, nastawień, wartościowań (Shils 1984, 38).

Można w tym widzieć możliwości i szanse oddziaływania edukacyjnego, by wymagania zewnętrzne wobec jednostki z poziomu grup społecznych, do których należy, uczynić dla niej jasnymi, przekonującymi, a więc „normalnymi”. Łatwiejsze stanie się nie tylko odnalezienie swojej tożsamości w obszarze jednej grupy, lecz także przechodzenie pomiędzy nimi z poczuciem autonomii. Ani młody człowiek, ani dorosły tak wychowywany nie będzie czuł się „zdrajcą” swego pierwszego subświata społecznego (Berger, Luckman 1983), gdyż punktem orientacyjnym jego działań będą przejęte wartości znaczące dla szerszej społeczności, pozostawiające wiele miejsca dla wzorów i strategii realizacji życiowych zadań. Dla współczesnego społeczeństwa bez wątpienia ważniejsze jest, jakimi ludźmi będą członkowie młodego pokolenia, niż to, co aktualnie wiedzą i umieją. Przyszłość kształtuje się jednak w teraźniejszości, w przyjmowanych postawach wobec życia, w orientacjach życiowych ludzi dorosłych. Samoocena wyniesiona ze szkoły, ukształtowana w jej codzienności, jest czynnikiem nie do przecenienia.

Pomijając w tym miejscu indywidualne dyspozycje psychiczne, w tym intelektualne i wolicjonalne, można zapytać, czy są w szkole sytuacje, które bardziej niż inne wyzwalają postawy aktywne i myślenie transgresyjne. Na podstawie analiz różnych środowisk wychowawczych wyraźnie dostrzeżono zależność między traktowaniem podmiotowym z zachowaniem godności dziecka a jego późniejszą postawą życiową.

Analizując sytuację dziecka wkraczającego do szkoły, jako punkt wyjścia można przyjąć zestawienie dwóch środowisk społecznych, które stają się jego codziennością. Są to w podstawowym podziale sytuacje domowe i sytuacje szkolne. Z pozoru różnorodność swoistego społecznego startu szkolnego i oczekiwań oraz wymagań szkoły daje się ująć w kilka charakterystycznych typów. Wystarczy, że punktem odniesienia wymagań szkolnych uczynimy przyjmowanie tekstów edukacyjnych, ich treść i formę, a uwarunkowaniem kompetencję kulturalną dziecka, będącą w tym wieku przede wszystkim pochodną jego środowiska społecznego (Ferenz 2001). Dziecko – wkraczając do wybranej mu przez rodziców szkoły – może znaleźć się w sytuacji odmiennej na różny sposób. Najbardziej znaczące elementy różnicujące to:

- zbieżność hierarchii wartości przyjmowanej w rodzinie, poznawanej przez dziecko emocjonalnie, z hierarchią wartości przekazywaną drogą dyskursu intelektualnego;

- znaczenie przypisywane edukacji jako sposobowi poznawania świata i szkole jako realizującej ją instytucji;

– kody komunikacyjne, które dziecko poznało w środowisku naturalnym i które musi poznać, by niekonfliktowo zafunkcjonować w roli ucznia, ze szczególnym znaczeniem języka;

– podobieństwo i odmienność wzorów zachowań akceptowanych w jego codzienności a ukazywanych jako pożądane w treściach edukacyjnych;

– stopień rozwoju indywidualnego dziecka a poziom komunikacji werbalnej i pozawerbalnej, formułowanie wobec niego oczekiwań.

Pierwsza sytuacja jest najkorzystniejsza z punktu widzenia zgodności świata codzienności szkolnej i socjalizacji pierwotnej dziecka. Oczekiwania, z którymi styka się w szkole, są dla niego zrozumiałe, dość bliskie tym, które stawiano mu wcześniej. Z reguły kryje się za tym hierarchia wartości odczuwanych, a nawet realizowanych. Na poziomie komunikacji językowej – w razie trudności – dziecko i jego rodzina akceptują rozszerzanie kodu, widząc w tym jeden z warunków realizacji zamierzeń edukacyjnych. Konkretnie obrazy takiej zgodności znajdujemy zarówno w rodzinach wykształconych, kierujących dziecko do wybranej szkoły społecznej czy prywatnej, jak i w rodzinach robotniczych, kierujących swe dziecko do najbliższej szkoły lokalnej (samorządowej), w której ma się czuć dobrze (co jest oczywiste) i bezstresowo (co już nie jest oczywistością). Innymi słowy zgodność występuje na poziomie ofert edukacyjnych i wymagań wobec podmiotów takie oferty składających.

Druga sytuacja powstaje dla dziecka wtedy, gdy między jego światem codziennym a światem poznawanym w szkole zachodzą rozbieżności nie w sferze wartości, lecz w sferze umiejętności ich poznawania, przekazu, realizacji, afirmacji. Sytuacje te charakteryzują się akceptowaniem przez środowisko rodzinne edukacji jako drogi uzyskania lepszego statusu zawodowego i społecznego przy jednoczesnym zachowywaniu własnych hierarchii wartości, w których edukacja nie jawi się autotelicznie, ale instrumentalnie. W tej sytuacji z reguły znajdują się dzieci rodziców nisko wykształconych (przynajmniej jednego z nich). Jednak ich opiekunowie widzą konieczność edukacji swoich dzieci jako wymóg współczesności. Na etapie wczesnoszkolnym oczekują, by w instytucji (przedszkolu, szkole) rozwijano dziecko wielostronnie, po to by już w okresie ostatnich klas wybierać mu kierunki kształcenia o wyraźnym profilu zawodowym. Dzieci jako uczniowie żyją w wyraźnie oddzielonych światach z niezrozumiałym dla nich podziałem oczekiwań i ról. W swoim domu i otoczeniu – w ich odczuciu – żyją prawdziwie, w szkole w sposób sztuczny przygotowują się do innego, przyszłego, w ich określeniu dorosłego życia. Bariery między tymi światami tworzą język i przyjmowana estetyka codzienności i świętowania. Kultura klasy, warstwy i kultura przyjęta jako ogólnonarodowa, cywilizacyjna, w sposób trudny, nieprzeni-

kający się w wielu zakresach, tworzą indywidualną kompozycję kulturową na każdym etapie rozwoju. Mimo tych ogromnych trudności z przekładem kulturowych tekstów dzieci z tych środowisk nie odrzucają z reguły szkoły, gdyż otrzymują wiele pozytywnych wzmocnień od rodziców za swoje osiągnięcia szkolne.

Najtrudniejsza jest jednak dla dzieci sytuacja trzecia. Dziecko w swoim otoczeniu nie widzi potrzeby nauki nawet jako potencjalnej możliwości. Przedstawiona mu jest jako etap w rozwoju, który musi przeżyć. Świat wartości jego rodziców nie obejmuje edukacji ani jako możliwości rozwoju osoby, ani jako dobrego narzędzia w tworzeniu lepszej osobistej przyszłości. Szkoła jest nadal (mimo przełomu wieków) elementem obcym w socjalizacji dziecka i młodego człowieka. Dziecko nie wie, po co ani dlaczego się uczy. Jeśli niektóre z nich mimo to osiągają pozytywne rezultaty w szkolnej edukacji, wybierają później krótkie cykle kształcenia, nie wiążąc tego z zainteresowaniami ani wizją przyszłego zawodu. Ta grupa – wychodząc z obowiązkowego kształcenia – popada we wtórny analfabetyzm, a w życiu społecznym nie wyzwala swego myślenia poza konkretne sytuacje, wraca więc do świata codziennego na poziomie niewiele wyższym od tego, z którego wyszła.

Dlatego we wczesnych etapach edukacji problem przekładu tekstów edukacyjnych będących tekstami kulturowymi o innym stopniu ogólności niż odbierane przez dzieci w codzienności nie może być pomijany. Jest to za duży stopień trudności, by pozostawić go do przekroczenia dziecku. „Jeśli stopień porozumienia wyznacza rodzaj i stopień zrozumiałości tego co jest dla nas problemem” – jak pisze B. Waldenfels (1993, 125) – to konsekwencje muszą dotyczyć sposobu przekazu, by świat poznawany, przeżywany i doświadczany rozszerzał swoje kręgi społeczne. W edukacji zdaje się to odwoływać do podstawowych reguł nauczania opartych na przechodzeniu od tego, co bliskie, do tego, co ogólne. Porozumienie z dzieckiem zaczyna się od poznania jego codziennej mowy, wyrażania odczuć, stopnia świadomości siebie, takie bowiem porozumienie może być podstawą porozumienia w języku o wyższej komplikacji. W konkretnym porozumieniu bierze udział swoiste dla dziecka przedrozumienie i wysiłek ku zrozumieniu. Wytwory przedstawiane mu w warunkach akceptacji jego osoby inaczej są przyjmowane, niż wtedy, gdy informacja dystansuje się od tego, co jest dla ucznia jego rzeczywistością. Wprowadzanie dzieci w świat oczekiwań grupy większej niż im znana wymaga obniżenia granic między codziennością a odmiennością. Wtedy przestrzeń edukacyjna otwiera się na nowe wartości, formy ich poznawania, rozszerza się pole rozumienia treści i pole semantyczne (Pasterniak 1991). Pojawia się możliwość przekładu, transformacji i transpozycji. Teksty edukacyjne zostają nie tylko włączone w codzienność poznawania,

lecz stopniowo stają się narzędziem interpretacji coraz szerzej poznawanej rzeczywistości.

Każda kultura czy nawet system społeczny wewnątrz niej stanowi swoistą całość. Następujące nowe elementy zastępują dotychczasowe, tak że w potocznej świadomości człowieka jest ona ciągłością, tym bardziej u dziecka. Stanowi ona świat według niego nienaruszalny, w którym znalazło miejsce, jakiegokolwiek by ono było. Codziennosc domowa i codziennosc szkolna – nawet jeśli tylko bywają styczne – są dla niego jego światem i chce go zrozumieć. Wtedy odpowiednio do swoich możliwości intelektualnych i wieku rozwojowego ma wyobrażenie tego, co może osiągnąć, co jest realne, a co tylko marzeniem. Stopniowo przyjmuje oczekiwania wobec niego wpisane w różne role społeczne, których liczba się zwiększa. Rozumienie codzienności określa jego mniej lub bardziej świadome dążenie do kierowania swoim losem. Jeśli jeszcze szkoła tworzy mu (choć co pewien czas) sytuacje, w których może dokonywać wyborów, zachowywać swoje stanowisko i ponosić konsekwencje decyzji, zmieniająca się codzienność będzie normalnością. Tworzy się szansa, że orientacje życiowe dorastających osób nie będą się zamykały w obszarze rzeczywistości, którą znają najlepiej według typu „tu i teraz”. Życie w codzienności, która nie narusza stałego systemu wartości, lecz dopuszcza, a nawet aprobeuje zmiany, przygotowuje stopniowo dziecko i młodego człowieka do wychodzenia poza podstawowe kręgi społeczne, poza otoczenie, chroni przed zamknięciem się w subświatach i zniewoleniem wobec autorytetów.

Literatura

- BARYLUK M. (2000), Założenia edukacyjne niepublicznych szkół podstawowych po 1989 roku. Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, praca doktorska, Wrocław.
- BERGER P., Luckmann T. (1983), Społeczne tworzenie rzeczywistości, Warszawa.
- BERNSTEIN B. (1990), Odtwarzanie kultury, Warszawa.
- FELLMAN F. (1993), Świat przeżywany i świat duchowy. Fenomenologiczne pojęcie świata a protestancka filozofia kultury, [w:] Świat przeżywany, red. Z. Krasnodębski, Warszawa.
- FERENZ K. (2001), Codziennosc dziecięcego świata a teksty edukacyjne, Katowice.
- LINTON R. (1975), Kulturowe podstawy osobowości.
- LÖWISCH D.J. (1989), Kultur und Pädagogik, Darmstadt.
- MEIGHAN R. (1993), Socjologia edukacji, Toruń.

-
- MERTON R.K. (1982), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa.
- NIŻNIK J. (1991), *Potoczność jako kategoria teoretyczna*, [w:] *Kategoria potoczności. Źródła filozoficzne i zastosowanie teoretyczne*, Warszawa.
- OBUCHOWSKI K. (1997), *Cywilizacja, osobowość, kultura*, „Forum Oświatowe” nr 16–17.
- ORTH E.W. (1993), *Nauki społeczne między metafizyką a opisem*, [w:] *Świat przeżywany*, red. Z. Krasnodębski, Warszawa.
- PASTERNAK W. (1995), *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra.
- PATOČKA J. (1993), *Filozofia kryzysu nauki według Edmunda Husserla i jego koncepcje fenomenologii „świata przeżywanego”*, [w:] *Świat przeżywany*, red. Z. Krasnodębski, Warszawa.
- STRAŚ-ROMANOWSKA M. (1993), *Wartość a wychowanie. Warsztaty psychologiczne*, Warszawa.
- SZTUMSKI J. (1996), *Normalność jako wartość*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie obywatelskim i system wartości*, red. J. Żebrowski, Gdańsk.
- TOFFLER A. (1970), *Szok przyszłości*, Warszawa.
- WALDENFELS B. (1993), *Pogardzana doxa. Husserl i trwający kryzys zachodniego rozumy*, [w:] *Świat przeżywany*, red. Z. Krasnodębski, Warszawa.