

Grażyna Gajewska

PODMIOTOWOŚĆ RODZINY I SZKOŁY W EDUKACJI DZIECI I MŁODZIEŻY

Rozważania o podmiotowości rodziny i szkoły w edukacji dzieci, które w wyniku rozwoju stają się podmiotami (*Słownik psychologiczny* 1985, 210), wymagają wyjaśnienia kluczowych pojęć, takich jak *podmiotowość* i *edukacja*, nie mają bowiem one w literaturze jednoznacznego określenia (Lewowicki 1993, 595–599). W niniejszej prezentacji wyników badań i dotyczących ich refleksji przez *podmiotowość* rozumiem samodzielność i niezależność jednostki lub grupy społecznej w czymś, od kogoś lub od czegoś. Zawsze istotne jest tło lub odniesienie.

Edukację dziecka rozumiem w jej klasycznym zakresie, tzn. są to procesy związane z opieką, wychowaniem i kształceniem, którym to procesom dzieci podlegają. Odnosząc pojęcie podmiotowości do rodziny lub szkoły jako uczestniczących w edukacji dzieci, rozumiem to pojęcie jako ich samodzielność i niezależność w optymalizacji procesów opieki, wychowania i kształcenia dzieci.

Gwałtowne zmiany społeczne poddały w wątpliwość nienaruszalne – zdawałoby się – wartości, zachwiały pewność oczywistych dotąd poglądów. Zwątpiono w możliwość właściwej opieki i wychowania w rodzinie, w siłę oddziaływań wychowawczych szkoły, a nawet podważono wartość zdobywanej w niej edukacji (np. Kawula, Brągiel, Janke 1998; Pilch 1999; Radziejewicz-Winnicki 2001, Walter 1997; *Sieroctwo społeczne...* 1998; Sendyk 2001). Jednocześnie od kilkunastu lat zagadnienie podmiotowości rodziny i szkoły jako specyficznych i ważnych środowisk edukacyjnych dzieci jest przedmiotem rozważań społecznych i naukowych.

W przedstawianej wypowiedzi wskażę realny stan podmiotowości rodziny i szkoły w procesie edukacji dzieci i młodzieży w środowisku dużego miasta.

Podstawą empiryczną pracy będą prowadzone przeze mnie w latach 1999/2000 badania nad przebiegiem opieki i wychowania dzieci i młodzieży. Badaniem objęto 316 osób: 160 dziewcząt i 156 chłopców w wieku od

dziewiątego do szesnastego roku życia (w tym 140 młodszych w przedziale 9–12 lat oraz 176 starszych – 13–16 lat), którzy uczęszczali do czterech szkół w Zielonej Górze, dwóch znajdujących się w dzielnicach peryferyjnych i dwóch znajdujących się w dzielnicach centralnych miasta. W badaniach tych analizowałam całą przestrzeń życiową dzieci i młodzieży, a dokładniej – wartość środowiska pod względem edukacyjnym, poczucie emocjonalnego – w nim oparcia oraz ich postawy wobec jego zmian (Gajewska 2002).

Zestawiając porównawczo dwa najważniejsze elementy środowiska edukacyjnego, tj. rodzinę i szkołę, można wskazać, że zarówno rodzina, jak i szkoła nie zawsze stanowią wspierające się wzajemnie wartościowe pod względem edukacyjnym środowiska.

Znaczenie rodziny jest tym większe, im lepiej samodzielnie wypełnia ona wobec dzieci funkcje opiekuńcze, wychowawcze i kształcące. Świadomość i odpowiedzialność rodzicielska są w nich na tyle ważnymi czynnikami współdziałania, że dostrzega się wpływ nieoddziaływania szkoły. Można zauważyć, że im większa jest podmiotowość rodziny w edukacji potomstwa, tym wyższa jest efektywność opiekuńczo-wychowawcza szkoły, do której uczęszcza dziecko. Zachodzi także zależność zwrotna, którą można wyrazić w stwierdzeniu: im wyższa jest efektywność opiekuńczo-wychowawcza szkoły, do której uczęszczają dzieci, tym wyższa bywa podmiotowość rodziny w ich edukacji. Ta zależność jednak nie jest taka pewna, ponieważ dostrzegana jest jedynie tam, gdzie rodzina jest środowiskiem co najmniej wydolnym wychowawczo, a swoje działania widzi w zgodności z tym, co robi szkoła. Gdy rodzina jest dysfunkcyjna, patologiczna, niesamodzielna w edukacji dzieci, to nawet dobra efektywność opiekuńczo-wychowawcza szkoły będzie niewystarczająca dla zrównoważenia warunków rozwoju. W takich sytuacjach szkoła może także stać się instytucją nadmiernie opiekuńczą nie tylko wobec dziecka, ale i wobec rodziny, co może powodować wtórną jej niesamodzielność.

Dostrzeżone prawidłowości wymagają wnikliwego poznania i wskazania szczegółowych uwarunkowań, żeby można było wykorzystać uzyskaną wiedzę do modyfikacji poszczególnych elementów systemu edukacji i pomocy społecznej, preferując rozwój takich mikrośrodków edukacyjnych, których samodzielność, podmiotowość i uspołecznienie będą najwyższe.

Ważnym czynnikiem kształtowanym przez najważniejsze przestrzenie życia – rodzinę i szkołę – jest stwarzanie dziecku możliwości stałego oparcia psychicznego. Jest to w badaniu odzwierciedleniem prawidłowych relacji społecznych i staje się o tyle ważne, że stanowi alternatywę zewnętrznej pomocy profesjonalnej (Fengler 2000, 163). Oparcie to można rozumieć jako skutek optymalnego udziału opiekuna w zaspokajaniu przez dziecko

tych potrzeb biopsychicznych, których samodzielnie nie jest ono w stanie zaspokoić (Gajewska 1997; 2000; por. Reber 2000, 450). „Dzięki oparciu społecznemu liczba koniecznych interwencji profesjonalnych w danym wypadku się zmniejsza” (Fengler 2000, 165). Najwyższy poziom oparcia społecznego najczęściej możliwy jest do osiągnięcia w naturalnym układzie społecznym, którym jest rodzina. Od niej rozpoczną więc podjęte rozważania.

O rodzinie można powiedzieć, że posiada autonomię w edukacji własnych dzieci na poziomie:

– **wysokim**, gdy stanowi wysoce pozytywne środowisko opieki, wychowania i kształcenia, stwarza wysokie poczucie w nim oparcia poprzez optymalne uczestnictwo w zaspokajaniu psychicznych i biologicznych potrzeb. Proces usamodzielnienia i socjalizacji dziecka przebiega wtedy prawidłowo;

– **umiarkowanym**, gdy stanowi tylko umiarkowanie pozytywne środowisko pod względem edukacyjnym, stwarza umiarkowane poczucie w nim oparcia psychicznego, społecznego, ponieważ nie zawsze optymalnie, a często ambiwalentnie uczestniczy w zaspokajaniu psychicznych i biologicznych potrzeb swych członków. W takich warunkach proces usamodzielnienia i socjalizacji dziecka nie zawsze przebiega pozytywnie;

– **niskim** (w zasadzie – brak autonomii), gdy nie stwarza poczucia w nim oparcia psychicznego, a opiekunowie negatywnie lub słabo uczestniczą w zaspokajaniu psychicznych i biologicznych potrzeb dziecka. W takim negatywnym środowisku opiekuńczym, wychowawczym i kształcącym proces usamodzielnienia i socjalizacji dziecka z reguły przebiega nieprawidłowo.

Szkoła stanowi odmienne środowisko edukacyjne, w którym uczniowie spędzają znaczącą część dnia i życia. W zestawieniu z różnorodnością rodzin szkoła proponują młodemu pokoleniu podobną ofertę treści intelektualnej i sposobów pracy oraz ograniczony wachlarz form opieki. Celem szkoły jako instytucji jest także wpływ na osobowość dziecka jako osoby i jako członka społeczeństwa. Współwystępuje więc z rodziną jako ważną przestrzeń życia. Jej jakość pod względem kształcącym, wychowawczym i opiekuńczym powinna być więc wysoka, stwarzając uczniom optymalne oparcie psychospołeczne. W zestawieniu z rodziną jest to środowisko, w którym z założenia dominować powinny działania profesjonalne. Do nich należy między innymi rozpoznawanie warunków życia dziecka pod kątem korzyści dla jego rozwoju. Tego rodzaju diagnoza pedagogiczna warunkuje prawidłowy układ między szkołą a rodziną. W zależności od stanu środowiska rodzinnego szkoła powinna pełnić funkcje nie tylko bieżące, ale także profilaktyczne, ratownicze, kompensacyjne, lecznicze czy resocjalizacyjne, wykorzystując posiadane możliwości w strukturach społecznych wszystkich pracowników, szczególnie

wychowawców klas lub świetlic szkolnych, nauczycieli, pedagogów szkolnych oraz uczniów (Gajewska 2001a; 2001b).

W środowisku badanego miasta w przedziale wieku od 9 do 16 lat 2,2% dzieci żyje w negatywnym pod względem edukacyjnym środowisku rodzinnym; w umiarkowanie wartościowym, czyli takim, które można określić na granicy wydolności wychowawczej, aż 81,0%, a w wysoce wartościowych 16,8%. Wysokie poczucie oparcia psychicznego posiadało w rodzinie 60,8% badanych dzieci, umiarkowane 36,4%, niskie (brak) 2,8%.

Środowisko szkolne aż dla 5,7% badanych było negatywne pod względem edukacyjnym, dla 79,7% umiarkowanie wartościowe, a dla 14,6% wysoce wartościowe. Wysokie poczucie oparcia psychicznego posiadało w szkole dwukrotnie mniej dzieci niż w rodzinie – 29,8% badanych, umiarkowane 62,3%, a niskie (w zasadzie jego brak) 7,9%, co oznacza niemal trzykrotnie więcej niż w rodzinie.

Wymienione dane wskazują na zakres omawianych zjawisk, nie ukazują natomiast obu omawianych środowisk (rodziny i szkoły) łącznie. Ważne jest bowiem to, czy dziecko żyje w środowisku, w którym zarówno rodzina, jak i szkoła nie funkcjonują jako układy pod względem edukacyjnym wartościowe i czy chociaż jedno z nich jest bardziej wartościowe od drugiego. Dane takie zamieściłam w tabeli 1.

Tabela 1

Jakość środowiska rodzinnego i szkolnego a poczucie w nich oparcia psychicznego

Jakość kręgów środowiskowych		Poczucie oparcia w rodzinie						Poczucie oparcia w szkole					
środowisko	poziom	niskie		umiarkowane		wysokie		niskie		umiarkowane		wysokie	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Rodzina	niski	4	1,27	3	0,95	0	0,00	0	0,00	5	1,58	2	0,63
	umiarkowany	5	1,58	108	34,18	143	45,25	25	7,91	162	51,27	69	21,84
	wysoki	0	0,00	4	1,27	49	15,51	0	0,00	30	9,49	23	7,28
Szkoła	niski	3	0,95	13	4,11	2	0,63	8	2,53	10	3,16	0	0,00
	umiarkowany	6	1,90	94	29,75	152	48,10	17	5,38	165	52,22	70	22,15
	wysoki	0	0,00	8	2,53	38	12,03	0	0,00	22	6,96	24	7,59

Źródło: obliczenia własne wg badań przeprowadzonych w latach 1999–2000

Na podstawie analizy korelacyjnej można sformułować twierdzenie: im wyższa jest jakość środowiska rodzinnego pod względem edukacyjnym, tym wyższe jest w niej poczucie oparcia (wsp. korelacji 0,4 – istotny statystycznie, Guilford 1964, 157) oraz poczucie oparcia w środowisku szkolnym ($r = 0,3$).

Najkorzystniejsza dla dziecka jest oczywiście taka sytuacja, gdy rodzina stanowi wysoce pożądane środowisko pod względem edukacyjnym, dając mu stałe oparcie społeczne, a szkoła – stanowiąc także środowisko wysoce pożądane pod względem edukacyjnym – daje mu nawet słabsze, lecz odczuwane pozytywnie oparcie społeczne, przy czym między nimi występuje pozytywna komunikacja i współdziałanie. Stwarza to szanse na równowagę i nie zaburzeń procesu rozwoju dziecka.

Sytuacją mniej korzystną dla dziecka jest taka, gdy rodzina jest zaledwie umiarkowanie pozytywnym środowiskiem pod względem edukacyjnym, nie dającym mu stałego oparcia społecznego, a szkoła stanowi tylko umiarkowanie pożądane środowisko, nie dając dziecku oparcia psychospołecznego, czyli poczucia bezpieczeństwa, przynależności, kontaktów społecznych, samodzielności, uznania. Z reguły wtedy występują też między nimi zaburzenia komunikacji i porozumiewania się. W podobnie niekorzystnej sytuacji będzie dziecko, gdy rodzina jest środowiskiem pozytywnym, a szkoła negatywnym lub umiarkowanym, albo gdy szkoła jest środowiskiem pozytywnym, a rodzina umiarkowanym lub negatywnym. Wydaje się jednak, że emocjonalne zaplecze rodziny ma tu większe znaczenie niż oczekiwane od szkoły.

Najtrudniejsza z pewnością jest sytuacja, gdy zarówno rodzina, jak i szkoła są środowiskami negatywnymi pod względem edukacyjnym, nie dającymi oparcia psychicznego, nie wspierającymi się wzajemnie dla dobra i rozwoju dziecka, lecz wręcz przeciwnie – wrogo do siebie nastawionymi.

Wyodrębnione wcześniej teoretycznie sytuacje wystąpiły w rzeczywistości i zarysowały się w prezentowanych badaniach. Ich zróżnicowanie przedstawiam wnikliwie w przygotowywanej książce, w której obok opracowania ilościowego opisywanego zjawiska dużo uwagi poświęciłam porównawczym analizom jakościowym z zastosowaniem studium przypadku (Gajewska 2002). W dalszej wypowiedzi przedstawiam je jedynie na przykładzie zestawienia liczbowego.

W tym celu w tabeli 2 zamieściłam dane wskazujące różne sytuacje, w jakich funkcjonuje dziecko, biorąc pod uwagę wartość środowiska rodziny i szkoły pod względem edukacyjnym.

Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 2, większość badanych dzieci, tj. 63,3%, znajduje się w sytuacji, gdy rodzina i szkoła stanowią

Tabela 2

Jakość środowiska rodzinnego i szkolnego badanych dzieci i młodzieży

Jakość rodziny	Jakość szkoły	N	%
Wysoka	wysoka	6	1,8987
Umiarkowana	umiarkowana	200	63,2911
Niska, negatywna	niska, negatywna	1	0,3165
Niska, negatywna	umiarkowana	6	1,8987
Umiarkowana	niska, negatywna	16	5,0633
Umiarkowana	wysoka	40	12,6582
Wysoka	umiarkowana	46	14,5570
Wysoka	niska, negatywna	1	0,3165
Razem		316	100,0000

Źródło: obliczenia własne wg badań przeprowadzonych w latach 1999–2000.

umiarkowanie wartościowe środowiska edukacyjne. Są to potencjalnie zagrożone środowiska. Obraz miasta wybranego jako typowe jawi się bardzo niepokojąco! Można dostrzegać zagrożenia rodzin nie tylko od strony ekonomicznej i mieszkaniowej, co się często rozważa, ale i od strony słabnącej więzi emocjonalnej. Jakie będą dzieci z tych rodzin, gdy dorosną? Jeśli nie doświadczają w najważniejszym okresie rozwoju społecznego podstawowych pozytywnych emocji, nie czują pewności swego miejsca, akceptacji ze strony najbliższych, to jak przekażą to swemu potomstwu? Szkoła może być dla dzieci przyjazna, nauczyciele mogą uczniów lubić, ale kochać mogą przede wszystkim rodzice czy najbliżsi opiekunowie, to od nich tak naprawdę zależy los dziecka. Los ten to nie tylko zdobyte wykształcenie i zawód, to przygotowanie do życia z ludźmi, to rozwój osoby.

Obok wyżej opisanej grupy wśród badanych dzieci było 0,3% żyjących w nisko wartościowym pod względem edukacyjnym, w zasadzie negatywnym środowisku, zarówno rodzinnym, jak i szkolnym.

34,5% badanych znajdowało się w sytuacji, gdy rodzina lub szkoła była mniej lub bardziej wartościowym środowiskiem od drugiego. Stanowi to odzwierciedlenie wzajemnej funkcji kompensacyjnej tych środowisk. W 14,6% była nim szkoła, natomiast w 20,0% – rodzina.

Jedynie 1,9% dzieci było w najkorzystniejszej sytuacji, mając szczęście żyć w środowisku wysoce wartościowym pod względem edukacyjnym.

Interesujące poznawczo i korzystne praktycznie może się okazać rozważenie szczegółowych czynników decydująco wyznaczających badaną jakość edukacyjną środowisk rodziny i szkoły oraz poczucie w nich oparcia psychicznego u dzieci. Analiza wyników pozwoliła na sformułowanie następujących spostrzeżeń dotyczących jakości środowiska rodziny pod względem edukacyjnym:

– w najwyższym stopniu zależy ona od tego, kim są podmioty oparcia dla dziecka w rodzinie, od tego, czy dziecko spędza czas z rodzicami w czasie wakacji letnich oraz od czasu pracy ojca ($r = 0,4$).

– w nie takim silnym, lecz istotnym powiązaniu pozostają: stopień identyfikacji z rodziną, poczucie w niej bezpieczeństwa, źródła lęków w domu. Ważne było posiadanie osób w rodzinie, na które zawsze można liczyć, istnienie w rodzinie wzorów osobowych, czas spędzany z rodzicami w weekendy, i podczas ferii, czas pracy matki, obraz ojca oraz ocena zmian domu i obraz domu ($r = 0,3$).

Okazało się także, że jakość rodziny pod względem edukacyjnym była trochę wyższa wobec dzieci młodszych (u dziewcząt średnia = 2,17; u chłopców 2,21) niż wobec starszych (2,11).

Ustalono także niepokojącą tendencję, że obraz matki był bardziej pozytywny niż obraz ojca (u prawie 14% badanych występował jego negatywny obraz). Mając na uwadze konsekwencje tego stanu, staje się konieczne podkreślenie potrzeby jego modyfikacji. Jeszcze istotniejszy jest negatywny obraz matki u 6% badanych; jeżeli nawet matka nie jest odbierana pozytywnie, to wątpliwa staje się możliwość zastąpienia jej przez kogokolwiek.

Pilnej uwagi wymaga także ustalony w badaniach fakt, że najbardziej pożądane pod względem edukacyjnym formy spędzania czasu wolnego w domu dotyczą młodszych dziewcząt, najbardziej niepożądane – chłopców, u których dominuje spędzanie czasu przed telewizorem i komputerem.

Rozważając szczegółowo przejawy poczucia oparcia psychicznego w rodzinie badanych dzieci, za niepokojące należy uznać to, że aż 3% badanych czuje się odrzuconych, 6% osamotnionych, 2% nieszczęśliwych, 3% nieakceptowanych, 3% niesamodzielnych, 4% niedocenionych, 1% nie czuje się bezpiecznie i kochane. Wskazać należy także na rosnące wraz z wiekiem dzieci poczucie odrzucenia, nieakceptacji, braku uznania i szczęścia oraz na wysokie ograniczenia samodzielności w rodzinie.

Oparcie w rodzinie będzie dla dzieci wyższe, jeśli lepsze będzie samopoczucie w niej dzieci, wyższa z nią identyfikacja, chętnie w niej przebywanie, jeśli większe będzie poczucie w niej bezpieczeństwa i poczucie posiadania w rodzinie osób, na które zawsze można liczyć; jeśli źródłami lęków nie będą rodzice lub rodzeństwo i sąsiedzi; jeśli bardziej pozytywnie dzieci oceniać

będą zmiany dokonujące się w domu; jeśli większe będzie posiadanie oparcia w rodzicach lub w innych członkach rodziny; jeśli częściej dziecko spędza z rodzicami czas w weekendy; jeśli bardziej pozytywny jest obraz matki (prawidłowości istotne statystycznie $r = 0,4-0,3$).

Ujawniły się także zależności, które wprawdzie nie zachodzą na poziomie istotnym statystycznie, lecz dla badanej grupy o podobnej sytuacji domowo-szkolnej są bardzo ważne. Wyniki dowodzą, że oparcie dzieci w rodzinie będzie wyższe, jeżeli będą miały bardziej pozytywny obraz ojca; częściej będą wyjeżdżały w czasie wakacji samodzielnie i z rodzicami; jeśli w bardziej wartościowy edukacyjnie i różnorodny sposób spędzać będą w domu czas wolny; jeśli częściej rodzice lub rodzeństwo stają się wzorem osobowym dla dziecka; jeśli więcej czasu dzieci spędzają z rodzicami podczas ferii zimowych i podczas wakacji letnich; jeśli w rodzinie jest dwoje lub troje dzieci; jeśli rodzina jest pełna; jeśli matka krócej pracuje; jeżeli bardziej pozytywna jest atmosfera domu, mniej konfliktów i patologii; jeśli dziecko posiada w domu własną przestrzeń, wyposażoną pod względem edukacyjnym.

W odniesieniu do szkoły jako analizowanego środowiska przeprowadzone badania pozwoliły na dostrzeżenie prawidłowości i sformułowanie wniosków. Najwyżej różnicuje jakość szkoły pod względem edukacyjnym samopoczucie uczniów w szkole (ustalone testem projekcyjnym ($r = 0,4$)). Wskaźnik ten okazał się czulszy od satysfakcji szkolnej. Na samopoczucie w szkole składa się wiele czynników, ten można uznać za jej globalny przejaw. Mając na uwadze prawdziwość tezy, że im bardziej pozytywne samopoczucie uczniów w szkole, tym wyższa jej jakość pod względem edukacyjnym, niepokojące powinno być zdiagnozowanie u 8% dzieci zdecydowanie negatywnego ich samopoczucia i u 19% obojętnego.

Drugim czynnikiem równie wysoko różnicującym jakość środowiska życia szkoły pod względem edukacyjnym jest posiadany przez uczniów obraz wychowawcy ($r = 0,4$). Podkreśla to jeszcze raz znany fakt szczególnej roli nauczycieli wychowawców wobec uczniów. Co ciekawe, spostrzeżenie to dotyczy zarówno młodszych, jak i starszych dzieci. Mając na uwadze znaczenie tego, jaką osobą jest wychowawca i jak wypełnia szeroko rozumianą rolę edukacyjną, trudno zaakceptować fakt jego niepożądanego obrazu (obojętnego i negatywnego) u 31% badanych. Tu mogą tkwić źródła słabego i złego samopoczucia dziecka w roli ucznia, a przede wszystkim tego wskaźnika dla bezpieczeństwa społecznego. Jest to z pewnością jedno z pilniejszych zadań modyfikujących szkoły. Należy jednocześnie zaznaczyć, że na pozytywny obraz wychowawcy składa się nie tylko to, że jest miły, życzliwy, ale także to, że zawsze można na niego liczyć, że potrafi poradzić i zorganizować cie-

kawe spotkania, wyjazdy, że jest zainteresowany sprawami uczniów, a także wymagający, umiejący wytłumaczyć, zmienić zachowanie, nauczyć czegoś itp. Badani uczniowie nie różnią się w swoich poglądach w tym zakresie od rówieśników w innych miastach.

Ważne okazały się również (na poziomie istotnym statystycznie, $r = 0,3$) takie czynniki, jak: obraz nauczycieli w szkole, posiadanie wzorów osobowych w szkole, brak złości generowanej w szkole, satysfakcja szkolna, posiadanie osób, na które zawsze można liczyć, obraz dyrektora szkoły, ocena zmian szkoły, poczucie bezpieczeństwa w szkole, źródła lęków w szkole.

Poważnym czynnikiem ograniczającym rozwój dzieci jest brak bezpieczeństwa. Z różnym nasileniem dotyczył on w szkole 29% badanych. Można wnioskować, że stan taki deklarowali ci badani, u których niepokój jest względnie trwały i wysoki, potwierdzają go bowiem badania poziomu jawnego niepokoju wystandaryzowanym testem „Jaki jesteś”, którym ustalono, że występuje on u 30% dzieci i młodzieży (ustalony poziom korelacji 0,2). Największym źródłem deklarowanego lęku szkolnego byli koledzy i koleżanki, najczęściej starsi (22%). Dla porównania – nauczyciele i proces dydaktyczny to źródło takiego lęku u 3% badanych. Nie pomijając tego drugiego elementu, szczególną uwagę należy skoncentrować na relacjach między uczniami. Warto tutaj zaakcentować, że najczęstszą okazją do powstania nieprawidłowości w tym zakresie są trzy sytuacje: przerwy między lekcjami, czas przed lekcjami spędzany na terenie szkoły oraz czas po lekcjach spędzany w szkole. Czynnikiem wpływającym na pojawianie się zagrożeń ze strony kolegów jest wiele; znaczna ich część wynika z sytuacji niekontrolowanych przez personel szkolny (mam tutaj na myśli nie tylko nauczycieli), z nieprawidłowości organizacyjnych lub z zaburzeń środowiska wychowawczego. Można założyć, że wraz z reformą edukacji zakres znaczenia destrukcyjnego omawianego wskaźnika zmaleje w szkołach podstawowych, wzrośnie natomiast w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych.

Obszarami środowiska szkoły, które wpływają na jakość edukacyjną tego środowiska, są biblioteka i świetlica szkolna. W prezentowanych badaniach ustaliłam niski ich udział. Biorąc pod uwagę tkwiące w nich możliwości edukacyjne, można sformułować spostrzeżenie o ich niedocenianiu, nieprawidłowej organizacji i wykorzystaniu. Dotyczy to szczególnie biblioteki. We wszystkich badanych szkołach były biblioteka i świetlica. Można się zastanawiać, dlaczego ich obraz u tak wielu uczniów był negatywny lub obojętny? Z drugiej strony prowadzone pod moim kierunkiem badania wszystkich świetlic szkolnych w Zielonej Górze wykazały wysoki stopień kompensacji oparcia psychicznego rodziny u 54,9% badanej 581-osobowej grupy z dwudziestu szkół (Gajewska 2001a, 85–87).

Uzyskane wyniki badań empirycznych wskazują na zróżnicowanie i złożoność analizowanych relacji między rodziną a szkołą w procesie edukacji dzieci. Wskazują, że autonomia rodziny i szkoły pod względem edukacyjnym jest często zbyt niska i wymaga pilnego wsparcia społecznego, także poza rodziną i poza szkołą, tj. w środowisku lokalnym. Biorąc jednak pod uwagę znaczenie w edukacji omawianych podstawowych dwóch układów życia dziecka, konieczne staje się ich dopełnianie z zachowaniem jak najwyższego poziomu podmiotowości każdego z nich. Niekiedy granice podmiotowości rodziny i szkoły w edukacji są nieostre. Zarówno zbyt niska, jak i zbyt wysoka podmiotowość rodziny czy szkoły może powodować trudności w porozumiewaniu się i współdziałaniu w procesie edukacji dziecka. Rozwój demokracji w Polsce, decentralizacja systemu edukacji, pomocy społecznej, zdrowia, samorządności lokalnej sprzyja podmiotowości rodziny i szkoły. Stawia to zwłaszcza przed rodziną (ale także szkołą) ważne, odpowiedzialne zadania wiążące się ze środowiskiem edukacyjnym, jakie tworzą, w którym dzieci będą miały możliwość optymalnie się rozwijać, kształtować i zaspokajać swe potrzeby biopsychiczne, nabywać samodzielność oraz się socjalizować. Tylko wtedy staną się one samodzielne i niezależne życiowo, a także przygotowane do życia w demokratycznym społeczeństwie. Jeżeli jednak dziecko nie dozna oparcia u rodziców, życia w wartościowym środowisku rodzinnym, to jego autonomia i jednocześnie demokracja w całym społeczeństwie okaże się zagrożona, a nawet niemożliwa.

Literatura

- BRĄGIEL J. (1997), Poczucie wsparcia społecznego a sukces szkolny dziecka z rodziny rozwiedzionej, [w:] *Wsparcie społeczne w różnych układach ludzkiego życia*, red. E. Kantowicz, Olsztyn.
- (1999), Samoocena dzieci wychowywanych przez samotnych ojców, „*Rocznik Pedagogiki Rodziny*”, *Studia i rozprawy*, t. II, red. H. Cudak, Piotrków Trybunalski.
- FENGLER J. (2000), *Pomaganie mężczyznom. Wypalenie w pracy zawodowej*, Gdańsk.
- GAJEWSKA G. (1997), *Problemy – dylematy wynikające z teorii potrzeb dla teorii i praktyki opieki nad dzieckiem*, Zielona Góra.
- (2000), *Oparcie i wsparcie społeczne dziecka w środowisku zamieszkania wyzwaniem dla pracy socjalnej*, [w:] *Społeczeństwo, demokracja, edukacja. Nowe wyzwania w pracy socjalnej*, red. K. Marzec-Holka, Bydgoszcz.
- (2001a), *Elementy pedagogiki opiekuńczej oraz metodyki opieki i wychowania*, Zielona Góra.
- (2001b), *Opiekuńczo-wychowawcze możliwości szkoły*, „*Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*” nr 2.

- (2001c), *Opuszczenie i osamotnienie dziecka wśród dorosłych*, [w:] *Nowe stulecie dziecku*, red. D. Waloszek, Zielona Góra.
- (2001d), *Edukacyjne znaczenie zainteresowań dzieci i młodzieży a warsztat pracy pedagoga*, [w:] G. Gajewska, A. Doliński, A. Szczęsna, *Kalendarz metodyczny wychowawcy. (Refleksja teoretyczna i metodyczna.) Scenariusze zajęć*, Zielona Góra.
- (2002), *Edukacja środowiskowa w przestrzeni życiowej dzieci i młodzieży*, Toruń.
- , DOLIŃSKI A. (1998), *Warsztat pracy pedagoga – zbiór scenariuszy i konspektów, Seria Zeszyty Metodyczne dla Pedagogów*, nr 1, Zielona Góra.
- , SZCZĘSNA A., DOLIŃSKI A. (2000), *Warsztat pracy pedagoga – zbiór scenariuszy, z. II, III, IV*, Zielona Góra.
- GORDON T. (1991), *Wychowanie bez porażek. Rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi*, Warszawa.
- GUILFORD J. P. (1964), *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, Warszawa.
- KAWULA S. (1999), *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Toruń.
- , BRĄGIEL J., JANKE A. W. (1998), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń.
- KROMOLNICKA B. (1998), *Rodziny zrekonstruowane. Dziecięca percepcja postaw rodzicielskich a ich sytuacja szkolna*, Szczecin.
- LEWOWICKI T. (1993), *Podmiotowość w edukacji*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa.
- OBUCHOWSKI K. (1995), *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań.
- (1993), *Człowiek intencjonalny*, Warszawa.
- OLUBIŃSKI A. (2001), *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia*, Toruń.
- PILCH T. (1999), *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*, Warszawa.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A. (1999), *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, Kraków.
- (2001), *Oblicza zmieniającej się współczesności (szkice z pedagogiki społecznej, etnografii edukacyjnej i socjologii transformacji)*, Kraków.
- REBER A. S. (2000), *Słownik psychologii*, Warszawa.
- REYKOWSKI J. (1982), *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa.
- SENDYK M. (2001), *Spoleczne przystosowanie dzieci z poczuciem sieroctwa duchowego*, Kraków.
- SIEROCTWO społeczne i jego kompensacja (1999), red. M. Heine, G. Gajewska, Zielona Góra.
- SŁAWIŃSKI S. (1991), *Spór o wychowanie w posłuszeństwie*, Warszawa.
- SŁOWNIK PSYCHOLOGICZNY (1985), red. W. Szewczuk, Warszawa.
- SPOŁECZNA psychologia kliniczna, (1993), red. H. Sęk, Warszawa.
- TOMASZEWSKI T. (1985), *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*, [w:] *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, red. J. Reykowski, O. W. Oczynnikow, K. Obuchowski, Wrocław.

- TONUCCI F. (1996), *La solitude de l'enfant*, Paris.
- TREMPAŁA E. (1994), *Szkoła a edukacja równoległa (nieszkolna). Poglądy, doświadczenia, propozycje*, Bydgoszcz.
- TYSZKA Z. (2001), *System metodologiczny wieloaspektowej analizy życia rodzinnego. Seria Socjologia nr 29*, Poznań.
- WALTER B. (1997), *La famille peut-elle encore éduquer?* Ramonville Saint – Agne.
- WINIARSKI M. (2000), *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa.
- WITKOWSKI L. (1990), *Radykalne wizje podmiotu edukacji w dramacie współczesności, [w:] Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń.
- WSPÓŁCZESNE rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian (2001), red. Z. Tyszka, *Seria Socjologia nr 30*, Poznań.