

ELŻBIETA JEZIERSKA-WIEJAK

Uniwersytet Wrocławski

Cechy charakteru czy kompetencje i umiejętności – dylematy rodzica XXI wieku

Character traits or competences and skills – a parental dilemma
of the 20th century

Abstract: Who do we want to educate? Happy, kind and trustworthy people or perhaps individuals equipped with many competences and skills – this is a dilemma of contemporary parents, teachers, and educators. From the analysis of interviews with parents whose children start their first year in nursery school there emerges a disturbing vision of the characteristics of the contemporary man. Globalisation questions the process of forming such traits as kindness, authenticity, and beauty, which shape morality. Instead of this triad that determines the relations between people as well as between people and the world, some specific competences and skills are preferred in the education of children.

Keywords: features, competencies, developing skills, family, aid.

Pytanie o to jak wychowywać dziecko zawsze towarzyszyło rodzicom, nauczycielom, wychowawcom. Kogo chcemy wychować czy *tylko* człowieka szczęśliwego, dobrego, spolegliwego czy też *tylko* wyposażonego w wiele różnorodnych kompetencji i umiejętności – to również dylemat rodziców XXI wieku.

Wymagania społeczeństwa wielokulturowego przy problemach globalizacji stawiają pod znakiem zapytania kształtowanie i rozwijanie cech charakteru, takich jak dobroć, prawdę i piękno jako triady wyznaczającej moralność człowieka wobec siebie i świata, w którym żyje, na rzecz kompetencji, dyspozycji pozwalających mu przeżyć w świecie społecznym. Środowisko społeczne wywiera decydujący wpływ na osiągnięcia rozwojowe dzieci.

Szczególną rolę odgrywa rodzina, która jest najwcześniejszym środowiskiem społecznym, z którym styka się dziecko od urodzenia.

Jedną z ogólnych definicji rodziny sformułował Jan Szczepański mówiąc, że „[...] jest grupą złożoną z osób połączonych stosunkiem małżeńskim i rodzicielskim”¹.

Stanisław Kowalski stwierdza, że: „Wśród licznych definicji proponowanych w literaturze socjologicznej, dość ogólną zdaje się być definicja, według której rodzina to grupa oparta w zasadzie na współżyciu płciowym, dostatecznie ścisła i trwała, aby stworzyć warunki dla prokreacji i wychowania dzieci”².

Z kolei Wincenty Okoń rodzinę definiuje jako „[...] małą grupę społeczną, składającą się z rodziców i ich dzieci i krewnych; rodziców łączy więź małżeńska, rodziców z dziećmi więź rodzicielska, stanowiąca podstawę wychowania rodzinnego, jak również więź formalna określająca obowiązki rodziców i dzieci względem siebie”³.

Rodzina, w świetle powyższej definicji, stanowi niewielką grupę osób powiązanych ze sobą systemem więzi międzyosobniczych wyrażonych w postaci psychologicznych i społecznych zobowiązań wobec poszczególnych jej członków. Chodzi tu przede wszystkim o dookreślenie zadań, stosunków wychowawczych rodziców wobec dzieci i odwrotnie, następnie – problematykę relacji wewnątrzrodzinnych, jak również jakość rodzicielstwa wyrażoną w prawidłowych kontaktach między rodzicami a dziećmi.

Rodzina zatem, jak pisze Makary Sieradzki, „[...] jest niezastąpionym fundamentem życia, normalnego rozwoju i wzrostu człowieka, a zarazem warunkiem normalnego rozwoju narodu, jego kultury, gwarantem jego przyszłości”⁴.

Według Marii Ziemskiej rodzina jest małą naturalną grupą społeczną, w której centralnymi rolami są role matki i ojca, stanowiącą całość względnie trwałą, podlegającą dynamicznym przekształceniom, opartą na zastanych tradycjach społecznych oraz nowo tworzonych własnych obyczajach⁵.

Rodzina stanowi w życiu dziecka pierwsze i naturalne środowisko wychowawcze. W rodzinie dziecko zdobywa swoje pierwsze doświadczenia społeczne, uczy się określonych zachowań, norm postępowania, poznaje

¹ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970, s. 300.

² S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa 1974, s. 77.

³ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2001, s. 337.

⁴ M. Sieradzki, *Życie bez chorób*, Wyd. Różdżkarz, Poznań 1990, s. 152.

⁵ M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973, s. 5.

różnorodne formy, wzorce i nakazy. Rozwijają swoją indywidualność, osobowość i psychikę. Dlatego rodzice, jako pierwsi wychowawcy, mają ogromny wpływ na zachowanie swojego dziecka, są odpowiedzialni za jego dojrzałość społeczną i aksjologiczną, interpretowaną jako dochodzenie do rozumienia wartości i ich internalizowania. Dojrzałość społeczna zaś to proces dorastania społecznego, który „[...] polega [...] z jednej strony, na rozwoju świadomości społecznej, tj. kształtowaniu się ocen, przekonań i postaw moralnych oraz nastawień społecznych, z drugiej zaś na przygotowaniu się do określonej roli społecznej i podejmowaniu coraz bardziej odpowiedzialnych zadań społecznych”⁶. Dojrzałość aksjologiczna zaś to, jak uważa Katarzyna Olbrycht „[...] możliwie wewnętrzna spójna orientacja aksjologiczna we wszystkich jej sferach (wymiar ogólny) i przyjmowanie konsekwentnego wobec niej stosunku do konkretnych wartości szczegółowych (wymiar szczegółowy)”⁷. W budowaniu dojrzałości aksjologicznej istotne są działania podejmowane przez podmiot, które wynikają bądź z jego potrzeb intelektualnych i emocjonalnych, bądź z potrzeb społecznych. Działania podmiotu wynikające z kontekstu społecznego mają dwojaki wymiar. Po pierwsze, są to działania samoczynnie podejmowane przez człowieka, będące warunkiem jego udziału w życiu społecznym oraz „niezbędne do zrozumienia innych osób z bliższego i dalszego otoczenia”⁸. Po drugie, są to działania „wymuszone” na nim przez środowisko, w którym żyje. To „wymuszanie” rozumiane jest jako stawianie kolejnych zadań przed młodym człowiekiem, których rozwiązanie powoduje jego rozwój i podejmowanie przez niego kolejnych ról społecznych dających mu poczucie odnalezienia swojego miejsca, a także poczucie słuszności tego, co myśli, czuje, sądzi i co jest dla niego ważne. Oba rodzaje potrzeb, będących silnym czynnikiem motywacyjnym, odgrywają szczególną rolę w budowaniu tożsamości dziecka w wieku wczesnoszkolnym.

Elżbieta Wojda zwraca uwagę, na to, że w rodzinie „[...] dziecko uczy się odnoszenia do innych osób, panowania nad swoimi reakcjami, wyrażania uczuć. Dzięki rodzinie przyswajają sobie prawidłowe nawyki i normy postę-

⁶ R. Łapińska, M. Żebrowska, *Wiek dorastania*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1976, s. 664.

⁷ K. Olbrycht, *Prawda, dobro, piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 1994, s. 95.

⁸ K. Ferenz, *Przedmiotowość i podmiotowość dziecka we wczesnej edukacji kulturalnej*, [w:] D. Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Instytut Pedagogiczno-Artystyczny, Kalisz – Poznań 1999, s. 88.

powania”⁹. Proces wychowawczy dokonuje się w toku codziennej pracy, zabawy, odpoczynku, rekreacji oraz podczas udziału w życiu społecznym i kulturalnym.

W rodzinie dokonuje się ciągły przepływ uczuć, co tworzy tzw. atmosferę rodzinną. Ta atmosfera ma ogromny wpływ na rozwój dziecka zaspokajając jego potrzebę miłości, przynależności i bezpieczeństwa.

W rodzinie kształtuje się i rozwija c h a r a k t e r dziecka rozumiany (z gr. – *charakteristikos* – ‘odróżniający’) jako piętno, cecha czy zespół cech, na których opiera się zgodność postępowania osoby z uznawanymi przez nią zasadami; wizerunek lub właściwość¹⁰. Charakter definiowany jest także jako:

- ogół tendencji fizjologicznych i psychicznych (w tym emocjonalnych), które kierują reakcjami człowieka wobec innych oraz zjawisk życia codziennego. To zespół cech psychicznych zwanych nastawieniami czynnościowymi, w których wyraża się stosunek jednostki do rzeczywistości, tj. do ludzi, do pracy, do dóbr materialnych, jak i do samej siebie. Te ustosunkowania stanowią system standardów, którymi kieruje się jednostka w działaniu¹¹,
- zespół cech wyróżniających dany przedmiot, zjawisko, osobę od innych tego samego rodzaju, np. ze względu na wygląd, postać, działanie czy zachowanie¹².

W psychologii charakter rozumiany jest jako:

- zespół cech psychicznych danej osoby, które ujawniają się w jej zachowaniu, sposobie bycia, usposobieniu. Pojęcie utożsamiane w tym znaczeniu z osobowością,
- zespół tych cech osobowości, które związane są z przekonaniami moralnymi. Pojęcie używane do pozytywnego i negatywnego wartościowania osobowości jednostki, np. szlachetny charakter, niezłomny, osoba o silnej woli, ale: bez charakteru, egoistyczna, o słabym charakterze. Ze względu na normatywne konotacje, pojęcie rzadziej używane we współczesnej psychologii niż osobowość¹³.

⁹ E. Wojda, *Przygotowanie dziecka do podjęcia nauki szkolnej*, „Życie Szkoły” 2001, nr 3, s. 149.

¹⁰ Por. źródło: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Charakter> [dostęp: 21.10.2012].

¹¹ J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz, *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, PWN, Warszawa 1976, s. 469.

¹² Por. źródło: <http://pl.wikiquote.org/wiki/Charakter> [dostęp: 21.10.2012].

¹³ Tamże.

Charakter można określić także jako zespół cech moralnych określających stałość poglądów i sposobów interakcji danej osoby z innymi ludźmi, jej sposobu bycia, zależny od woli człowieka. Charakter stanowi moralną naturę osoby, zaś jego cechami konstytutywnymi są: świadomość, wolny wybór wartości i zasad, trwałość tego wyboru oraz prawość sumienia.

Do czynników kształtujących charakter zalicza się:

- *cechy dziedziczno-wrodzone* – czyli przekazywana przez rodziców wrażliwość na określone rodzaje bodźców a także predyspozycje pozwalające rozwinać określone uzdolnienia i nabyć charakterystyczne sposoby postępowania,
- *aktywność własną* – określa się ją jako cechę przejawiającą się w częstym podejmowaniu inicjatywy i prowadzeniu intensywnej działalności w danej dziedzinie; pozwalającą na zdobywanie doświadczenia, wchodzenie w interakcje z ludźmi, pełnienie coraz bardziej skomplikowanych ról społecznych; człowiek przejawiający i rozwijający tą cechę, jak pisze Anna Brzezińska to „[...] *jednostka* [...], która jest zdolna do działania, bierze w czymś żywy udział, a jednocześnie pełna jest inicjatywy i inwencji”¹⁴. Brzezińska dalej stwierdza, że człowiek jest w pełni aktywny, gdy „[...] widocznym na zewnątrz działaniom towarzyszy intensywna praca jego umysłu, pojawiają się w nim różnorodne odczucia i emocje (zasada aktywności wewnętrznej i zewnętrznej), a także:
 - „gdy to, co robi, robi «naprawdę», a nie «na niby», gdy jego wysiłek jest zauważany i doceniany, a także szanowany przez otoczenie (zasada aktywności rzeczywistej a nie sztucznej, pozorowanej),
 - działa z poczuciem bezpieczeństwa (bezwartunkowa akceptacja osoby przez otoczenie),
 - ma poczucie sensu tego, co robi (poczucie kompetencji),
 - doświadcza powiązania między własnym wysiłkiem wkładanym w działanie a uzyskiwanym efektem (poczucie sprawstwa)”¹⁵.
- *środowisko biologiczne* – które powoduje, że człowiek żyjący w określonym środowisku biologicznym, zróżnicowanym geograficznie przystosowuje się do życia w nim i to również kształtuje jego charakter,
- *środowisko społeczne* – w którym człowiek przyswaja sobie reguły postępowania w oparciu o różnorodne doświadczenia społeczne, zaś przy-

¹⁴ A. Brzezińska, *Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela?*, [w:] G. Lutomski (red.), *Uczyć inaczej*, Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań 1994, s. 32.

¹⁵ Tamże, s. 32.

swojone reguły postępowania utrwalają się jako wynik wymagań grupy społecznej w stosunku do jednostki; za szczególne środowisko społeczne uważa się rodzinę;

- *wychowanie* – zarówno w rodzinie, jak i instytucjonalne, rozumiane w klasycznym, „dawnym” rozumieniu, jak pisze Bogusław Śliwerski i Bogusław Milewski, jako „oddziaływanie na czyjąś osobowość, jej formowanie, zmienianie i kształtowanie”; „wyzwalanie w drugiej osobie bądź grupie społecznej pożądanego stanu, jak rozwój, samorealizacja czy wzrost samoświadomości”; „efekt powyższych działań lub procesów”¹⁶ lub w modelu współczesnym, „całokształt procesów i oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji między dwiema osobami, pomagających im rozwijać własne człowieczeństwo”; „uznanie i afirmacja wolności”, „dialog między osobami”, „nie ma wychowawców i wychowanków, ale są spotykające się ze sobą osoby, które obdarowują się swoim człowieczeństwem”, (wzajemne otwarcie się) na siebie, uznanie „własnej wolności i godności”, okazanie „autentyczności, poczucia odpowiedzialności, zaufania i empatii”¹⁷ czy też, jak pisze Stanisław Ruciński, „[...] dialog równoważnych podmiotów, którym chodzi o poznanie prawdy o tym co ważne, i o pokazywanie sobie wzajemnie poznanej prawdy – wzajemnie, choć często jedna ze stron dialogu ma więcej do pokazania niż ta druga. Obie strony są jednak równoważne i chcą poznać prawdę”¹⁸. Ponadto Ruciński zwraca uwagę, że między wychowankiem i wychowawcą zachodzą „[...] głębsze więzi osobowe, budujące się we wspólnym wysiłku skierowanym na poszukiwanie [...] prawdy o tym co ważne bezwzględnie, co jest określonym wezwaniem, na które (jeśli je usłyszymy) chcemy odpowiedzieć, a odpowiadając, odnajdujemy sens istnienia”¹⁹. Tak rozumiane wychowanie zatem daje każdej jednostce prawo wyboru, kim się staje, kim jest, a także poprzez ten wybór budowanie własnej tożsamości. Anthony Giddens analizując proces tworzenia się tożsamości we współczesności stwierdza, że „[...] owo nowe poczucie tożsamości [...] jest wyrazistym przykładem [...] «odnajdywania siebie»,

¹⁶ B. Milerski, B. Śliwerski, *Leksykon PWN. Pedagogika*, PWN, Warszawa 2000, s. 274.

¹⁷ Tamże, s. 274.

¹⁸ S. Ruciński, *Wychowanie pozbawione aksjologicznego odniesienia*, [w:] F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 19.

¹⁹ Tamże, s. 21.

procesu który wymaga od jednostki czynnego udziału i przemiany²⁰. Wychowanie powinno dostarczać dziecku możliwości dokonywania tychże wyborów i podejmowania decyzji.

Charakter kształtuje się i rozwija, biorąc pod uwagę powyższe rozważania, przede wszystkim, pod wpływem rodziców/rodziny, którzy mając wizję swojego dziecka i oczekiwania wobec niego, poprzez świadome i celowe zabiegi kształtują je jako osobę i członka społeczności człowieczej. Czynią to poprzez celowe i świadome zabiegi wychowawcze, organizowanie i umożliwianie aktywności własnej i kontaktów społecznych (inni dorośli, grupa rówieśnicza) na miarę możliwości dziecka.

Rolą rodziców jest też/powinno być rozwijanie tzw. kompetencji kulturowej rozumianej jako „[...] całokształt zdolności określających zachowania kulturowe człowieka, [...] [których – wtrąc. E.J.-W.] immanentną cechą jest nie tylko znajomość poszczególnych odrębnie ujętych wzorów, zarówno w ogólnym, jak i szczegółowym charakterze, ale również znajomość relacji istniejących między wzorami²¹. Jak dalej pisze Krystyna Ferenz: „[...] nie ma takiego momentu w życiu człowieka, w którym [...] nie byłby on «zanurzony» w kulturze. Gdzie i jak żyje nie zależy tylko od niego i przyrody ale także od innych ludzi – tych, którzy byli przed nim i jemu współczesnych²². Kompetencja kulturowa posiadana przez osobę jest ze społecznego punktu widzenia niezwykle istotna.

Z kulturowego punktu widzenia człowiekowi „z charakterem” przypisuje się konkretne cechy. I tak człowiek silny, odważny, nieugięty, kierujący się zasadami, nieposzlakowany, chodząca doskonałość, dobra osoba to człowiek z tzw. dobrym charakterem. Czarny charakter to ktoś zły, podły, przewrotny, podstępny konformista, pozbawiony zasad moralnych, podatny na oddziaływanie innych, bezwolny, dający sobą pomiatać. Zatem cechy charakteru są określane poprzez wskazanie na ich społeczny, moralny osąd.

To, kim staje się człowiek, obok kształtowania i rozwijania cech charakteru, wyznaczają zdobywane przez niego kompetencje i umiejętności.

²⁰ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, PWN, Warszawa 2001, s. 18.

²¹ L. Karpowicz, *Kompetencja kulturowa jako problem badawczy*, „Kultura i Społeczeństwo”, t. XXVII: 1983, nr 1, cyt. za: K. Ferenz, *Wprowadzanie dzieci w kulturę, Wstęp*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998, s. 4.

²² K. Ferenz, *Wprowadzanie...*, dz. cyt., s. 3.

Kompetencje określane są jako wiedza teoretyczna i umiejętność praktyczna, wyróżniająca daną osobę łatwością sprawnej, skutecznej, odpowiadającej oczekiwaniom jakościowym, realizacji danych zadań²³.

Według *Słownika języka polskiego* kompetencja to zakres czyjejs wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności²⁴.

W programie „Nowa Szkoła” kompetencje określane są jako „[...] umiejętność wyższego rzędu będąca skutkiem osiągniętym przez ćwiczenie umiejętności i nabywanie doświadczeń, podbudowanych przekonaniem, pewnością opartą na refleksji *dlaczego* trzeba postąpić w określony sposób w określonej sytuacji”²⁵.

Umiejętność zaś to „[...] praktyczna znajomość czegoś, biegłość w czymś, zdolność wykonywania czegoś”²⁶, oraz szerzej jest to „[...] gotowość do świadomego działania, oparta na wiedzy oraz konkretnym ruchowym opanowaniu (wyćwiczeniu) określonych czynności z możliwością dostosowania ich do zmiennych warunków. Umiejętności to fundamentalna kategoria procesu kształcenia zawodowego. Wyróżniamy umiejętności intelektualne, których treścią jest określenie różnic i podobieństw, tworzenie pojęć, formułowanie sądów na podstawie abstrahowania, dowodzenia i sprawdzania oraz umiejętności motoryczne stanowiące możliwość sprawnego i celowego wykonywania określonej czynności”²⁷.

Zatem kompetencje i umiejętności, w przedstawionym powyżej rozumieniu, to coś „mniej” niż charakter, ale mają również istotne znaczenie w kształtowaniu dojrzałości dziecka. Kompetencje są konieczne w funkcjonowaniu jako uczeń, pracownik czy pracodawca.

Rodzicom powinno zależeć na tym, aby równocześnie, z jednakowym zaangażowaniem rozwijać w dziecku zarówno cechy charakteru, jak i kompetencje i umiejętności. Zależć od tego może bowiem jakość życia dziecka zarówno teraz (w roli przedszkolaka, ucznia, kolegi, syna – córki), jak i w przyszłości jako pracownika.

Przywołane powyżej dziennikarskie doświadczenie sugeruje, że z punktu widzenia rodzica najważniejsze zdają się jednak konkretne kompetencje

²³ Por. źródło: <http://pl.wikipedia.org/wiki/> [dostęp: 21.10.2012].

²⁴ E. Sobol (red.), *Słownik języka polskiego PWN*, PWN, Warszawa 1995, s. 977.

²⁵ Materiały edukacyjne programu Nowa Szkoła, tom: Projektowanie, Wyd. CODN, Warszawa 1999, s. 29.

²⁶ *Słownik języka polskiego...*, dz. cyt., s. 598.

²⁷ E. Goźlińska, *Słowniczek nowych terminów w praktyce szkolnej*, CODN, Warszawa 1998, s. 121.

i umiejętności, które dziecko powinno osiąść, cechy charakteru wydają się, w ich opinii, mniej istotne.

W periodyku „Wprost”²⁸ w wywiadzie z kanadyjskim dziennikarzem Carlem Honoré, twórcą ruchu *slowparenting* pada stwierdzenie, że „Dzisiejsi rodzice są ofiarami wszechobecnej kultury perfekcjonizmu i obowiązku doskonalenia siebie oraz dzieci”²⁹. I dalej „[...] polskie dzieci, których rodzice przejęli swoją misję z zapalem korzystają z szerokiej oferty edukacyjnej: począwszy od jogi i języka migowego dla niemowląt, poprzez obowiązkowy angielski, na rozlicznych warsztatach tanecznych, muzycznych kończąc”³⁰ – również dotknięte są tym problemem. W przedszkolu, w którym „Iwona Chądryńska prowadziła konsultacje, jeden z ojców zaproponował, by w ramach zajęć dodatkowych wprowadzić maluchom język chiński. Gdy psycholożka zaprotestowała, zdziwiony mężczyzna odpowiedział, że to przecież nie jest obciążanie dzieci, ale przygotowywanie ich do życia w korporacji. – A niedawno przyszli do mnie rodzice sześciolatka, którzy uważali go za genialne dziecko, bo ciągle się uczył. Okazało się, że chłopiec jest pod względem intelektualnym przeciętny, a namiętnie pisze i czyta, bo tylko wtedy rodzice poświęcają mu uwagę”³¹.

Powyższy tekst, jak pisałam wyżej, zainspirował mnie do spojrzenia na ten problem w przypadku dzieci rozpoczynających swoją przedszkolną karierę w dużym mieście.

Analiza wywiadów, które przeprowadziłam w 2011 i 2012 roku wśród matek dzieci rozpoczynających swoją karierę w roli przedszkolaka (w przedszkolach publicznych i niepublicznych) oraz nauczycielek w nich pracujących, przyniosła niepokojącą wizję tego, kim ma stać się człowiek w czasach nam współczesnych. Rodzice bowiem, doświadczając oczekiwań społecznych kierowanych wobec nich przez pracodawców, z obawą myślą o przyszłości własnych dzieci. Chcą wyposażyć je w możliwie najwięcej umiejętności i kompetencji, tak aby sprostały one wymaganiom rynku pracy i miały szansę na karierę zawodową.

Matki, bo były to przede wszystkim kobiety, stwierdzały, że są dobrze wykształconymi młodymi osobami (87% miało wykształcenie wyższe, cza-

²⁸ R. Kim, K. Iwanicka (współprac.), wywiad z Carlem Honoré, Tygodnik „Wprost” 2011, nr 13 (1468), s. 50–54 – por. źródło: <http://www.wprost.pl/ar/237544/Mamo-tato-wiecej-luzu/?pg=0> [dostęp: 21.10.2012].

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże.

sem nawet dwa lub trzy ukończone kierunki studiów, 12% wykształcenie na poziomie licencjatu), a mimo to miały problemy z zatrudnieniem. Pracodawcy pytali bowiem, nie tyle o motywację podjęcia pracy, o odpowiedzialność, sumiennność, wartości uznawane, ale o konkretną wąską wiedzę przedmiotową i umiejętność jej zastosowania w praktyce (kompetencje) i przede wszystkim o konkretne kompetencje, umiejętności. Jeżeli chodzi o cechy charakteru(?), to interesowały pracodawców tylko k o m p e t e n c j e komunikacyjne i u m i e j ę t n o ś ć pracy w grupie! Ważną informacją dla pracodawców były też plany życiowe kobiet, rozumiane jako chęć posiadania dzieci. Trzech ojców, którzy zdecydowali się na udzielenie odpowiedzi na moje pytania, stwierdziło, że poza pytaniem o plany życiowe, pracodawcy wymagali od nich, podobnie jak od kobiet, konkretnych umiejętności.

Rodzice, mając takie doświadczenia, przenieśli na swoje dzieci zakres oczekiwań społecznych, które mogą skutkować w przyszłości łatwiejszym ich startem w dorosłość. Za szczególnie istotne rodzice uznali takie umiejętności i kompetencje, jak:

- ukończenie więcej niż jednego kierunku studiów (istotne było to, że kierunki te powinny być z różnych obszarów wiedzy, np. studia humanistyczne i politechniczne, humanistyczne i ekonomiczne, ekonomiczne i filologiczne),
- znajomość wielu(!) języków obcych, w tym chińskiego,
- znajomość wielu programów komputerowych,
- znajomość technik relaksacyjnych (aby radzić sobie ze stresem),
- znajomość mechanizmów pracy w grupie,
- szeroko rozumiana umiejętność korzystania z kultury fizycznej (takie określenie pojawiało się często, co może świadczyć o tym, że rodzice, poszukując wiedzy pedagogicznej dla uzasadnienia swoich wyborów; z wywiadów wynika, że jest to wiedza z różnego rodzaju poradników, pojawiających się na rynku księgarskim), aby podnieść sprawność fizyczną najczęściej wymieniane to: pływanie, jazda konna, yoga, tenis, squash, jazda na nartach, deskorolkach, rowerze.

Rzadko rodzice deklarują, że chcieliby, aby ich dziecko było szczęśliwe, zadowolone z życia, aby dla własnej satysfakcji rozwijało swoje zamiłowania i zainteresowania. Tylko, niestety, dla 2% rodziców było to priorytetem w wychowaniu dzieci. Tylko(!) jedna matka powiedziała: „a ja chciałabym, aby moja córka była szczęśliwa. Nieważne co będzie robić, gdzie będzie pracować, byleby umiała się cieszyć życiem i była dobra dla swoich dzieci JAK MOJA MAMA BYŁA DLA MNIE”. Ta wypowiedź na forum rodzi-

ców spowodowała zdziwienie i konsternację. Inna matka skomentowała to tak, „ale, żeby być choćby dobrą fryzjerką czy sklepową, to też trzeba mieć konkretne umiejętności. Inaczej nikim nie będzie!”

Podobna sytuacja ma miejsce w klasach zerowych i w szkołach podstawowych. Na forach internetowych i portalach społecznościowych pojawiają się dyskusje rodziców dzieci 5-, 6-, 7-letnich, w których rodzice przekazują sobie informacje, do których szkół warto zapisać dziecko, bo szkoła oferuje... i tu wymieniane są różnorakie zajęcia dodatkowe, które mogą potencjalnie wyposażyć dziecko w konkretne kompetencje i umiejętności.

Interesująca wydaje się również opinia w tej sprawie nauczycielek przedszkola i młodszych klas szkolnych. Wynika z nich, że dostrzegają one tę tendencję w działaniach rodziców. Świadczą o tym pytania rodziców, starających się o przyjęcie dziecka do przedszkola, o ofertę edukacyjną. Przedszkola wychodząc naprzeciw tym oczekiwaniom przygotowują zestawy możliwych zajęć dodatkowych, uzupełniających, kompetencyjnych, sprawnościowych, edukacyjnych. Im więcej takich propozycji, tym chętniej rodzice zabiegają o przyjęcie dziecka do konkretnej placówki. Rodzice zamożniejsi proponują różnorakie zajęcia dla swoich dzieci, w małych grupach kilkuosobowych, i są skłonni za nie ponosić opłaty. Zdarza się, że dyrekcje placówek przystają na takie propozycje, co skutkuje segregacją dzieci. „Bogacze idą na dodatkowe a my siedzimy z panią” – to cytata z wypowiedzi 4-letniej dziewczynki z publicznego przedszkola.

Nauczycielki zwracają również uwagę na pytania rodziców kierowane do nich przy odbieraniu dziecka z przedszkola. Są to pytania o to, „czego dziecko dzisiaj uczyło się – bo powtórzę to z nim w domu”, „jakie słówka były dzisiaj wprowadzane na językach?”, „czy na zajęciach fizycznych córka ćwiczyła precyzyjnie czy mam jeszcze ćwiczyć z nią w domu?”. Rzadko rodzice pytają czy dziecko bawiło się z kolegami, czy nie płakało po ich wyjściu, czy jest zadowolone i radosne.

Nauczycielki zwracają również uwagę na to, że radykalnie wydłuża się czas pobytu dziecka w przedszkolu. Często jest to pobyt dziecka w instytucji od godziny 7.00 do 17.00. Rodzice przychodzą po dziecko i spiesząc się bardzo odbierają je, aby zaprowadzić na kolejne zajęcia... z retoryki (3,5 latek w niepublicznym przedszkolu).

Jedna z nauczycielek zaniepokojona apatycznością i wycofywaniem się z zajęć i zabaw dziecka, które na jej pytania dlaczego nie bawi się z kolegami odpowiadało zawsze, że jest zmęczone, przekazała rodzicom swoje obserwacje. Rozmowa okazała się bardzo trudna, gdyż rodzice zgodnie, zarów-

no matka, jak i ojciec, uznali, że problem jest wyimaginowany przez nią. Ojciec dziecka stwierdził, że „dziecko teraz jest trochę zmęczone, ale później będzie mu łatwiej”, a wszystko, co robią dla dziecka, robią z miłości. Nauczycielka zapytała, kiedy byli z dzieckiem na spacerze, kiedy bawili się z nim w cokolwiek, w odpowiedzi usłyszała, że to wszystko o czym mówi jest rolą przedszkola, a oni nie mają na to czasu.

W klasach młodszych szkoły podstawowej panuje podobna tendencja. Rodzice kontrolują wyniki dziecka w nauce, dopytują nauczycieli o konkretne kompetencje i umiejętności dziecka, które, według nich, dziecko powinno już posiadać i są mocno zaniepokojeni, jeżeli dziecko jeszcze czegoś nie potrafi. Jedna z nauczycielek uspokajając rodziców argumentem, że dziecko ma na zdobycie umiejętności czytania ze zrozumieniem jeszcze czas, usłyszała, że według nich dziecko już jest zapóźnione! Dotyczyło to dziecka w I półroczu pierwszej klasy. Nie pomogło tłumaczenie, że zgodnie z podstawą programową dzieci mają trzy pierwsze lata nauki na opanowanie kompetencji i umiejętności w niej przewidzianych. Dla tego konkretnego dziecka skończyło się to „korepetycjami z czytania”, do których zatrudniona została studentka pedagogiki wczesnoszkolnej. Pytani nauczyciele stwierdzili, że nie jest to sytuacja odosobniona i wiele dzieci w klasach początkowych wspomagane jest przez celowe, zamierzone zabiegi edukacyjne w domu. Dzień takiego dziecka wygląda tak, że kilka godzin spędza w klasie szkolnej, kilka w świetlicy i po powrocie do domu kilka na odrabianiu i powtarzaniu lekcji z korepetytorem. Nauczycielki zwracają uwagę na ogromne zmęczenie i „przepracowanie” dzieci. Na brak czasu na racjonalny odpoczynek i zabawę z rodzicami, rówieśnikami. Jedno z dzieci stwierdziło, że „nie lubię bawić się «z tatą» bo tata się nie bawi tylko ciągle jest niezadowolony, że ja czegoś nie wiem, czy nie umiem.”

Przedstawiony problem wydaje się, według mnie, niezwykle istotny. Dotyczy bowiem wychowania, stymulowania i rozwijania młodego człowieka, tak aby na jego barkach mógł spocząć trud i odpowiedzialność za kierunek rozwoju społeczeństwa. Czy młody człowiek wyposażony tylko (czy może aż?) w pakiet kompetencji i umiejętności, nie zawsze w aksjologiczną wrażliwość dokonywania świadomych wyborów, w tym szczególnie wyborów moralnych, będzie w stanie tego dokonać? Mam niepokój osobisty, obserwując współczesne dzieci w różnych sytuacjach edukacyjnych i pozaedukacyjnych, widząc jak z wrażliwych, uczuciowych 2-, 3-latków stają się realizatorami rodzicielskich oczekiwań, spełnień i marzeń, zatracając przy tym ten szczególny rodzaj wrażliwości, który nazywany jest dobrem.

Bibliografia

- Brzezińska A., *Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela?*, [w:] G. Lutomski (red.), *Uczyć inaczej*, Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań 1994.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, PWN, Warszawa 2001.
- Goźlińska E., *Słowniczek nowych terminów w praktyce szkolnej*, CODN, Warszawa 1998.
- Ferenz K., *Przedmiotowość i podmiotowość dziecka we wczesnej edukacji kulturalnej*, [w:] D. Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Instytut Pedagogiczno-Artystyczny, Kalisz – Poznań 1999.
- Ferenz K., *Wprowadzanie dzieci w kulturę*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1995.
- Karpowicz L., *Kompetencja kulturowa jako problem badawczy*, „Kultura i Społeczeństwo”, t. XXVII: 1983, nr 1.
- Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa 1974.
- Łapińska R., Żebrowska M., *Wiek dorastania*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1976.
- Milerski B., Śliwerski B., *Leksykon PWN. Pedagogika*, PWN, Warszawa 2000.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2001.
- Olbrycht K., *Prawda, dobro, piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994.
- Projektowanie: Program „Nowa Szkoła”*, CODN, Warszawa 1999.
- Ruciński S., *Wychowanie pozbawione aksjologicznego odniesienia*, [w:] F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Sieradzki M., *Życie bez chorób*, Wyd. Róźdźkarz, Poznań 1990.
- Sobol E. (red.), *Słownik języka polskiego PWN*, PWN, Warszawa 1995.
- Strelau J., Jurkowski A.Z. Putkiewicz, *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, PWN, Warszawa 1976.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970.
- Wojda E., *Przygotowanie dziecka do podjęcia nauki szkolnej*, „Życie Szkoły” 2001, nr 3.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973.

Netografia

- <http://pl.wikipedia.org/wiki/> [dostęp: 21.10.2012].
- <http://pl.wikiquote.org/wiki/Charakter> [dostęp: 21.10.2012].
- Kim R., Iwanicka K. (współprac.), wywiad z Carlem Honoré, Tygodnik „Wprost” 2011, nr 13 (1468), s. 50–54 – por. źródło: <http://www.wprost.pl/ar/237544/Mamo-tato-wiecej-luzu/?pg=0> [dostęp: 21.10.2012].

