

Autoreferat

Mirosława Nyczaj-Drag

Posiadane dyplomy, stopnie naukowe – z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej.

1989 – uzyskanie tytułu magistra pedagogiki w zakresie nauczania początkowego – Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Zielonej Górze; tytuł pracy magisterskiej: *Poziom umiejętności czytania, pisania i liczenia uczniów klas pierwszych i jego uwarunkowania*; promotor: prof. dr hab. Maria Jakowicka;

1999 – uzyskanie tytułu naukowego doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki na Wydziale Nauk Pedagogicznych i Społecznych Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego w Zielonej Górze; tytuł rozprawy doktorskiej: *Dynamika rozbieżności między oczekiwaniami dzieci wobec szkoły a doświadczeniami szkolnymi w pierwszym roku nauki*; promotor: prof. zw. dr hab. Maria Dudzikowa; recenzenci w przewodzie: prof. dr hab. Maria Burtowy, prof. dr hab. Bolesław Potyrała.

Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych.

Uniwersytet Zielonogórski (dawniej Wyższa Szkoła Pedagogiczna):

- od września 1989 roku na stanowisku asystenta stażysty w Zakładzie Dydaktyki na Wydziale Pedagogicznym Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze;
- od września 1990 roku na stanowisku asystenta w Zakładzie Dydaktyki na Wydziale Pedagogicznym Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze (w 1994 r. przejście do Zakładu Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej);
- od lipca 1999 roku na stanowisku adiunkta w Zakładzie Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej Instytutu Pedagogiki i Psychologii Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze;

– od lipca 2015 na stanowisku starszego wykładowcy w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej na Wydziale Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Wskazanie osiągnięcia* wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. nr 65, poz. 595 ze zm.):

Tytuł osiągnięcia naukowego

Mirosława Nyczaj-Drag, *Edukacja dziecka w narracjach rodziców z klasy średniej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2015.

Omówienie celu naukowego ww. pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania

Inspiracji do zainteresowania się jakością edukacji dzieci w rodzinach środowisk klasy średniej, zaprojektowania badań w tym obszarze tematycznym i napisania książki pod tytułem *Edukacja dziecka w narracjach rodziców z klasy średniej* dostarczyły mi informacje otrzymywane od nauczycieli i rodziców na temat specyficznych problemów wychowawczych i dydaktycznych pojawiających się klasach, do których rodzice zapisują swoje dzieci na zasadzie wyboru nauczyciela (pierwsza klasa szkoły podstawowej). Mowa tu między innymi, w odniesieniu do dzieci, o rywalizacji, kulturze indywidualizmu, szczególnym nastawieniu na osiągnięcia, a w przypadku rodziców – o wysokich wymaganiach i oczekiwaniach w stosunku do dzieci i nauczycieli, nastawieniu i presji na sukces edukacyjny dziecka. Dzieci zapisywane do szkoły poprzez wybór nauczyciela to najczęściej osoby z tak zwanych dobrych domów – dzieci rodziców wykształconych, często dobrze sytuowanych, starannie dobierających szkołę, klasę i nauczyciela, świadomych wartości edukacji, inwestujących w dziecko już od najwcześniejszych lat, co zalicza się do podstawowych dystynkcji środowisk klasy średniej.

Istotne znaczenie miały dla mnie także formalne i nieformalne rozmowy prowadzone z nauczycielkami klas początkowych oraz dyrektorami szkół na temat roli rodzica w przebiegu drogi edukacyjnej współczesnego dziecka oraz obserwacje zachowań rodziców wobec edukacji swych dzieci. Obserwacje codziennego życia przedstawicieli środowisk klasy

średniej – sąsiadów, znajomych, kolegów i koleżanek z pracy, rodziców dzieci, które chodziły z moją córką do szkoły oraz przekazy medialne: artykuły w prasie popularnej i kolorowych magazynach, filmy dokumentalne i fabularne oraz programy radiowe, w których była mowa o stylu życia polskiej klasy średniej (w tym o wychowaniu i edukacji dzieci) dostarczyły mi wielu inspirujących spostrzeżeń, a przede wszystkim pytań, na które próbuję odpowiedzieć w pracy.

W ciągu ostatnich kilkunastu lat polska klasa średnia była obiektem szerokiego zainteresowania mediów; publicystyczne i popularnonaukowe teksty na temat stylu życia klasy średniej ukazywały i ukazują się w wielu pismach¹. Wiadomo z nich między innymi, że nowa klasa średnia rozbudowuje swoje potrzeby konsumpcyjne, także te związane ze sferą usług edukacyjnych. Dostępne analizy teoretyczne oraz badania empiryczne² wykazują, że współcześni rodzice z klasy średniej szczególny nacisk kładą na to, by ich dzieci miały jak najlepszy start edukacyjny, a w końcowym rozrachunku odniosły sukces zawodowy. Jakkolwiek wszystkie wskazane dane pokazują edukację dzieci jako jedną z ważniejszych wartości dla współczesnych rodziców z klasy średniej, to jednak wciąż niewiele wiemy na temat doświadczeń tej grupy społecznej związanych z edukacją dzieci, subiektywnych znaczeń, jakie jej nadają, praktyk, motywacji i wartości dotyczących edukacji dziecka jako elementu stylu życia rodziców, oczekiwań, planów, sukcesów i trudności wpisanych w edukację dzieci, zasobów – w postaci kapitału ekonomicznego, społecznego i kulturowego – rodzinnego wsparcia, do jakich sięgają w celu pozyskania dla swych dzieci kapitału edukacyjnego. Zagadnienia te stanowią oś problemową opisywanej publikacji.

Zanim przejdę do przedstawienia celu naukowego przeprowadzonych badań i uzyskanych w nich wyników, podejmę próbę wykazania wartości analiz poświęconych klasie średniej.

¹ A. Niezgoda, *Dzieci skazane na sukces*, „Polityka” 2003, nr 38; K. Romanowska, *Ostatnie bastiony luksusu*, „Newsweek” 8.02.2004; W. Markiewicz, *Gra w klasy, czyli jak dzieli się polskie społeczeństwo?*, „Polityka” 2004, nr 21; A. Pawlicka, *Mamy klasę średnią*, „Przekrój” 2008, nr 2; M. Grzebałkowska, *Wychowaj sobie geniusza*, „Wysokie Obcasy” 2012, nr 13.

² H. Domański, *Spółczesność klasy średniej*, Warszawa 1994; tenże, *Polska klasa średnia*, Wrocław 2002; M. Nyczaj-Drag, *Nauczyciel wobec dzieci i rodziców z klasy średniej jako reprezentantów neoliberalnej rzeczywistości*, [w:] *Nauczyciel – tożsamość – rozwój*, pod red. R. Kwiecińskiej, S. Kowala, M. Szymańskiego, Kraków 2007; S.B. Ortner, *Pokolenie X. Antropologia w świecie nasycenym mediami*, [w:] *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, pod red. M. Kempnego, E. Nowickiej, Warszawa 2004; H. Palska, *Bieda i dostatek. O nowych stylach życia w Polsce końca lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 2002; B. Smolińska-Theiss, *Lepiej urodzeni – lepiej kształceni*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, pod red. M. Dudzikowej, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2008; B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Warszawa 2014; A. Wachowiak, J. Frątczak, *Modele życia rodzinnego przedstawicieli klas średnich*, [w:] *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, pod red. Z. Tyszkę, Poznań 2001.

Otóż wartość wspomnianych analiz wynika z faktu, że klasa średnia jest obiektem powstającym na naszych oczach, jest efektem dokonujących się współcześnie przekształceń życia społecznego w Polsce, między innymi w zakresie gospodarki, mentalności, postaw, sposobów myślenia, nawyków i stereotypów. Powszechnie przyjmowana jest teza, iż klasa średnia stanowi podstawową kategorię struktury współczesnych rozwiniętych społeczeństw, a tym samym czynnik sprawczy najbardziej znaczących procesów i zjawisk ekonomicznych. Uznaje się ją za uosobienie najzdrowszych wartości, w gospodarce jest ośrodkiem inicjatyw i nowoczesności, w życiu publicznym świadczy o występowaniu postaw obywatelskich, a dla struktur państwowych stanowi gwarancję demokracji i stabilności istniejącego ładu³. Klasa średnia to „zjawisko” wielopostaciowe, zróżnicowane, podlegające współcześnie głębokim i wielokierunkowym zmianom. Z tego powodu trudne, a przynajmniej ryzykowne, jest mówienie o stałych, trwałych, ukształtowanych jej cechach. Dostępne charakterystyki klasy średniej, choć pokazują niektóre jej cechy i tendencje, mają ograniczony zakresowo i czasowo charakter. Można przyjąć, że zróżnicowanie poglądów i stanowisk dowodzi żywego zainteresowania badaczy tą problematyką, a w ślad za wielością ujęć idzie tendencja do porządkowania dotychczasowej wiedzy. Koniecznością staje się więc prowadzenie dalszych badań nad środowiskami klasy średniej w nadziei na uzyskanie pełniejszego i bardziej dokładnego ich obrazu. Podejmowaną w książce problematykę dodatkowo uważam za istotną z uwagi na to, że edukacja jest zasadniczym czynnikiem tworzenia się nowej klasy średniej i jej stabilizacji.

Celem naukowym pracy jest ukazanie subiektywnych znaczeń, jakie nadają edukacji swych dzieci rodzice środowisk klasy średniej, miejsca, jakie w ich życiu zajmuje, praktyk, motywacji i wartości (habitusu) dotyczących edukacji dziecka jako elementu ich stylu życia, zasobów – w postaci kapitału ekonomicznego, społecznego i kulturowego – rodzinnego wsparcia, do jakich sięgają w celu pozyskania dla swych dzieci kapitału edukacyjnego, oczekiwań i planów, sukcesów i trudności wpisanych w edukację dzieci. Celami dodatkowymi jest próba poznania procesu wytwarzania i konwersji kapitału edukacyjnego dziecka oraz zrekonstruowania modelu współczesnego dzieciństwa i rodzicielstwa w środowiskach klasy średniej. Dookreślając własne stanowisko w tej kwestii, pragnę dodać, że celem podjętych badań jest bliższe przyjrzenie się „światu rodziców z klasy średniej” poprzez rekonstrukcję indywidualnych doświadczeń i przeżyć dotyczących tego obszaru ich życia, który związany jest z edukacją dzieci; ich opis, analiza i interpretacja.

³ H. Domański, *Zamiast zakończenia: kilka uwag na temat klasy średniej jako wzoru do naśladowania*, [w:] *Jak żyją Polacy?*, pod red. H. Domańskiego, A. Ostrowskiej, A. Rycharda, Warszawa 2000, s. 427.

Płaszczyzną teoretyzowania wprowadzoną w obszar prowadzonych analiz jest teoria Pierre'a Bourdieu, ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji kapitału i habitusu oraz koncepcji reprodukcji pozycji klasowej poprzez stosunki rodzinne. Teoria Pierre'a Bourdieu zakłada, że zadaniem badacza jest „wydobywanie na światło dzienne najgłębiej ukrytych struktur różnych społecznych światów, składających się na społeczne uniwersum, a także mechanizmów ich reprodukcji i zmiany”⁴. Owe istniejące obiektywnie struktury wywierają nacisk na praktyki podmiotów działających, podmioty zaś, posługując się swymi zdolnościami do myślenia, refleksji i działania, konstruują zjawiska społeczne i kulturowe⁵. Zdaniem P. Bourdieu, struktury społeczne i kulturowe istnieją niezależnie od podmiotów działających i kierują ich zachowaniem, tworząc zarazem pola wyborów i możliwości oraz konstruując nowe, niepowtarzalne zjawiska społeczne i kulturowe⁶. Niniejsza praca jest w jakimś stopniu próbą nawiązania do problematyki badawczej P. Bourdieu, czyli badań światopoglądu estetycznego oraz gustu i praktyk kulturowych jako sposobu konstytuowania się i egzystencji klas (w tym klasy średniej), opisanych w książce *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*⁷.

Procedura badawcza, jaką wybrałam, mieści się w kręgu badań jakościowych i nawiązuje do odniesień teoretycznych obecnych na gruncie paradygmatu interpretacyjnego. Ponieważ jednym z celów moich badań jest próba uzyskania rozumiejącego wglądu w doświadczenia i przeżycia rodziców z klasy średniej związane z edukacją dzieci, perspektywa interpretacyjna, która kładzie nacisk na opisywanie świata doświadczanego i przeżywanego przez konkretne jednostki oraz na konieczność dostrzegania wartości i znaczenia konstruowania tego świata z ich wewnętrznego, indywidualnego punktu widzenia, wydała mi się najbardziej odpowiednią. Przedmiot opisu, analizy i interpretacji w opisywanych badaniach stanowiły dane narracyjno-biograficzne rodziców z klasy średniej, tworzone i przedstawiane w kontekście ich przeżyć i doświadczeń związanych z edukacją dzieci. Sposobem zbierania materiału empirycznego był wywiad narracyjny. Ze względu na cel badań przeprowadziłam go z rodzicami środowisk klasy średniej. Reprezentowali oni trzy kategorie zawodowe typowe dla środowisk tej klasy społecznej: inteligencję (lekarze, prawnicy, nauczyciele/naukowcy, urzędnicy), właścicieli firm oraz menadżerów (kierowników wyższego szczebla). Byli to rodzice dzieci uczęszczających z moją córką do

⁴ L. Wacquant, *Wprowadzenie*, [w:] P. Bourdieu, L. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001, s. 12.

⁵ J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 2004, s. 593.

⁶ Tamże.

⁷ P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, Warszawa 2005.

klasy oraz polecane przez nich lub przez nauczycielki klas początkowych inne rodziny posiadające dziecko w klasach I-III powstałych w efekcie wyboru nauczyciela. Ostatecznie przeprowadziłam i zarejestrowałam dwadzieścia cztery wywiady indywidualne, po dwanaście z matkami i ojcami, z trzech kategorii zawodowych klasy średniej. W większości byli to inteligenci (sześć matek, sześciu ojców, po troje menadżerów i przedsiębiorców). Wszystkie wywiady przeprowadziłam indywidualnie, rejestrując je elektronicznie, a następnie poddając transkrypcji. Uzyskane tą drogą teksty wypowiedzi stały się przedmiotem analizy.

Konstrukcję treściową pracy wyznaczyły fakty, zjawiska i procesy zachodzące w społecznym świecie rodziny środowisk klasy średniej. Pierwszym wątkiem analiz teoretycznych uczyniłam zagadnienia związane z klasą średnią jako kategorią społeczną. Począwszy od rozróżnienia oraz opisu starej i nowej klasy średniej w kontekście historyczno-politycznym, przez kształtowanie się klasy średniej i jej kategorii w Polsce, po specyfikę stylu życia klasy średniej, jego cechy i funkcje. Kolejny wątek poświęciłam omówieniu cech dystynktywnych współczesnej rodziny środowisk klasy średniej. Na podstawie przeglądu i analizy literatury przedmiotu opisuję i dyskutuję wyróżniane w literaturze modele kobiety/matki, mężczyzny/ojca oraz wzorce dziecka z tej grupy społecznej. Trzeci wątek tematyczny mojej pracy o charakterze teoretycznym jest opisem, przyjętej do analiz i interpretacji wyników badań, teorii Pierre'a Bourdieu. Przybliżyłam tu czytelnikowi strukturalizm konstruktywistyczny P. Bourdieu jako teorię, która zakłada, że zadaniem socjologii jest wydobywanie na światło dzienne obiektywnych struktur różnych społecznych światów, wywierających nacisk na praktyki podmiotów działających⁸. Omawiam związki pomiędzy klasą społeczną a kapitałem, między praktykami klasowymi a habitusem i polem jako podstawowymi kategoriami pojęciowymi obecnymi w teorii P. Bourdieu. Szczególne miejsce w swych analizach przyznaję rzecz jasna klasie średniej. Dalej w prowadzonych rozważaniach koncentruję się na koncepcji reprodukcji pozycji klasowej przez stosunki w rodzinie i przez edukację, z której wynika, że zarówno edukacja, jak i rodzina są mechanizmami selekcji i reprodukcji istniejących nierówności. Na koniec przytaczam dane dotyczące tezy, że socjalizacja przebiegająca w rodzinie z klasy średniej wzmacnia materialne i symboliczne interesy tej grupy społecznej, zmierzając do odtworzenia struktury jej kapitału kulturowego, ekonomicznego, społecznego i edukacyjnego. Rozważania tu zawarte zamyka analiza wpływów teorii P. Bourdieu na badania prowadzone w Polsce. Wykazuję tu stosowalność i użyteczność oraz systematyczny wzrost popularności teorii kapitału kulturowego, koncepcji reprodukcji i innych pokrewnych idei wypracowanych przez P.

⁸ Por. J.H. Turner, dz. cyt., s. 593.

Bourdieu. Kolejny wątek poświęciłam charakterystyce założeń metodologicznych pracy. Omawiam w nim zasadność i możliwości wykorzystania podejścia interpretatywnego w badaniu jakości edukacji dziecka, przedstawiam przedmiot badań i przyjęte cele, sposób gromadzenia materiału badawczego oraz grupę badawczą i teren badań. Na empiryczną część pracy składa się opis, analiza i interpretacja danych uzyskanych w przeprowadzonych badaniach. Poświęcam tu swoją uwagę kwestii znaczenia edukacji dziecka dla rodziców środowisk klasy średniej. Ponieważ moi rozmówcy, wypowiadając się na ten temat, wiązali kategorię znaczenia z wartościami, oczekiwaniami, planami i projektami, sukcesem oraz z lękami i niepokojami, prezentuję edukację dziecka jako jedną z podstawowych wartości rodziny, wyraz ich oczekiwań, plan i projekt do zrealizowania w przyszłości, drogę do sukcesu oraz problem, źródło lęków i niepokojów. Poza tym opisuję trzy rodzaje kapitału, jaki badani rodzice inwestują w edukację swych dzieci, przyczyniając się tym samym do (re)produkcji kapitału edukacyjnego. Analizuję rolę kapitału rodziny w produkcji kapitału edukacyjnego, opisuję i analizuję wzajemne związki między różnymi typami kapitałów, przedstawiam zjawisko konwersji kapitału edukacyjnego na inne rodzaje kapitału oraz konwersji tychże na kapitał edukacyjny. W kolejnej myśli opisuję stosowane przez badanych rodziców praktyki edukacyjne jako inwestycję w dziecko, jako smak z konieczności, ale przed wszystkim z wyboru. Przedstawiam te praktyki, które spotyka się w szkole i poza szkołą, praktyki wybierane i organizowane przez rodziców, przez same dzieci bądź przy ich udziale, praktyki ekskluzywne, wyrafinowane, pretensjonalne. Opisuję i analizuję także praktyki edukacyjne jako pochodną kapitału i habitusu rodziców. Następny z wątków jest próbą rekonstrukcji obrazu/obrazów współczesnego dziecka i dzieciństwa w rodzinie z klasy średniej. Charakteryzuję tu wygenerowane na podstawie wypowiedzi badanych osób typy dzieci, określone przeze mnie umownie jako młodzi championi, ekspansywni indywidualiści i refleksyjni aktorzy własnej przyszłości. Opisuję także kategorię przeciążonego dzieciństwa, pokazując w ten sposób, że współczesne dziecko ze środowisk klasy średniej odgrywa wiele nietypowych dla dzieciństwa ról i że jego dzieciństwo naznaczone jest kulturowymi i ekonomiczno-społecznymi kontekstami dorastania oraz habitusem i stylem życia rodziców. Zaraz po tym przedstawiam obraz rodziców z klasy średniej, jaki wyłania się z osobistych narracji osób badanych. Na początku charakteryzuję grupę badanych pod kątem statusu społeczno-ekonomicznego, cech stylu życia i cenionych wartości. Następnie opisuję postawy uczestników moich badań wobec edukacji szkolnej dziecka, w konsekwencji wyróżniając i opisując dwa typy rodziców – refleksyjnych partnerów i krytycznych konsumentów. Przedstawiam także opis znaczenia, jakie ma dla

badanych wychowanie dziecka, cele, zasady, metody i motywy, jakimi kierują się w wychowaniu swych dzieci oraz trudności, na jakie w tej materii napotykają. Pokazuję, że wychowanie dziecka w badanych rodzinach przesycane jest rodzicielskimi ambicjami, ale jednocześnie poszanowaniem jego indywidualności i potrzeb. Ten wątek zamyka opis życia rodzinnego, na który składają się głównie praca zawodowa, chroniczny brak wolnego czasu, próby planowania i równoważenia codziennych budżetów czasowych. Część finałowa książki jest interpretacją teoretyczną tego, co zostało zaprezentowane wcześniej. Jest to zatem teoretyczne podsumowanie przedstawione w formie uwag i refleksji. Zawarte tu interpretacje stanowią subiektywną próbę odczytania i zrozumienia wątków i znaczeń, jakie pojawiły się w narracjach badanych rodziców, i mają charakter otwarty. Prezentuję tu jeden z możliwych sposobów interpretacji, który, jak mam nadzieję, stanie się impulsem dla nowych i odmiennych od zawartych w niniejszej pracy perspektyw interpretacyjnych.

Omówienie wyników badań

1. Przeprowadzona analiza narracji badanych rodziców z klasy średniej na temat znaczenia edukacji dziecka pokazuje, że jest ona dla moich rozmówców bezwzględną wartością. Mówią o niej jak o czymś, co jest dla nich ważne, godne pożądanego i trudu, w co chcą angażować swój wysiłek. W uzasadnieniu wysokiej wartości wykształcenia podkreślają, że edukacja umożliwia nieskrępowany wybór drogi życiowej, dostarcza niezbędnej wiedzy i umiejętności, przygotowuje do życia i czyni je dobrym i godnym. Edukacja dziecka jawi się w tych przypadkach wypowiedzi jako wartość instrumentalna. Jest o tyle ważna, o ile wiąże się z uzyskaniem konkretnego świadectwa potwierdzającego trwałe i solidne, bo udokumentowane, a zatem niezniszczalne, jej efekty. Taki obraz wartości edukacji dziecka otwiera pole problemowe, pokazuje bowiem obszar napięć i niebezpieczeństw między rodzicami a instytucjami edukacyjnymi. Jest nim wskazane przeze mnie zjawisko gromadzenia przez rodziców certyfikatów, dyplomów, zaświadczeń, wszelkiej możliwej dokumentacji potwierdzających udział dziecka w różnego typu zajęciach. Edukacja dziecka traktowana bywa także jako dobro autonomiczne, zajmując jedno z najwyższych miejsc w hierarchii wartości moich rozmówców. Dla tych rodziców jest ona wartością autoteliczną i celem samym w sobie.

Z zebranych w trakcie badań wypowiedzi rodziców wynika, że wiążą oni tę kategorię z oczekiwaniami wobec szkoły, osiągnięć dziecka w nauce oraz nauczyciela. Pojawiły się też

takie narracje, które ujawniły znaczenie edukacji dziecka w kontekście rodzicielskich (utrwalonych tradycją) planów oraz projektów do zrealizowania. W wypowiedziach tych wyraźnie eksponuje się myśl, że oto dzieci mogą być pomostem pomiędzy przeszłością i przyszłością, że celem ich edukacji może być transmisja w przyszłość zaczerpniętych z przeszłości wzorów⁹, że rodzice w dzieciach chcą znaleźć swoje przedłużenie w trwaniu¹⁰. Wielokrotnie moi rozmówcy podejmowali temat sukcesów dziecka. Był on także częstym wątkiem dygresyjnym. Najczęściej pojawiał się w kontekście bardzo wysokich wyników w nauce, świadectwa z czerwonym paskiem, nagród oraz wysokich lokat w konkursach i olimpiadach. Moi rozmówcy wskazują na sukces dziecka jako ostateczny cel edukacji szkolnej i pozaszkolnej. Wymieniają wiele przykładów działań, które mogą pomóc dziecku w przyszłości odnieść sukces. W zebranych narracjach ujawnił się sposób opisywania znaczenia edukacji dzieci w aspekcie lęków, niepokojów i problemów. Niektórzy z badanych martwią się o to, jak dzieci poradzą sobie w warunkach konkurencji, w świecie koneksji i nepotyzmu, przekupstwa i lawiractwa. Martwią się także o siebie. Ich głównym problemem jest poczucie zagrożenia i niepewności związane z trudną sytuacją na rynku pracy (z zatrudnieniem na czas określony, z niepełnym etatem, z utratą pracy) oraz lęk przed obniżeniem poziomu życia, a w konsekwencji przed zakłóceniem poczucia bezpieczeństwa własnych dzieci.

2. Analiza wypowiedzi badanych rodziców pokazuje zasoby w postaci kapitału ekonomicznego, społecznego i kulturowego, jakie inwestują oni w dziecko i jego edukację. Wsparcie udzielane dziecku związane jest z wysokimi kosztami finansowymi oraz z dużym wysiłkiem, jednakże traktują to jako swój rodzicielski obowiązek. Przywiązują dużą wagę do tego, by ich dzieci były zdrowe (najczęściej prywatna opieka medyczna, najlepsi stomatolodzy i pediatrzy w miejscu zamieszkania), dobrze odżywione i modnie ubrane, odznaczały się dobrą sprawnością fizyczną i miały wiele zainteresowań. Zebrane w narracjach informacje dotyczą także częstych wyjazdów rekreacyjnych, przyjęć w domu oraz przedmiotów przynoszonych do szkoły w postaci ekskluzywnych zabawek, gier i najnowszej generacji telefonów komórkowych.

Badani rodzice gwarantują swym dzieciom, we wczesnym etapie ich edukacji szkolnej, wiele form wsparcia związanego z posiadaniem trwałej sieci kontaktów społecznych opartych na wzajemnej znajomości, uznaniu i zaufaniu. I tak, po pierwsze, poświęcają czas na pomoc dzieciom w nauce, korzystając z pomocy innych osób (babci, dziadka, znajomych,

⁹ H. Palska, dz. cyt., s. 239.

¹⁰ J.-C. Kaufmann, *Ego. Socjologia jednostki*, Warszawa 2004, s. 254.

sąsiadów, specjalistów). Po drugie, dużą wagę przywiązują do jakości przyszłej edukacji dziecka, czego dowodzi zapisywanie go do wybranej szkoły, klasy, nauczyciela, poprzedzone zbieraniem informacji na ich temat, a nawet wykorzystywaniem do tego celu znajomości. Po trzecie, angażują się bezpośrednio w pomoc dziecku w nauce w domu oraz w pomoc nauczycielowi, klasie i szkole, poświęcając na to wiele czasu. Uzyskane wyniki pokazują badanych rodziców jako osoby o wysokim kapitale społecznym. Szczególnie zasobne w ten kapitał są rodziny inteligenckie.

Jeśli chodzi o kapitał kulturowy, to ważne miejsce w wypowiedziach moich rozmówców zajmuje wątek dotyczący wiedzy. Rozległa, specjalistyczna wiedza dziecka jest dla niektórych rodziców sprawą szczególnej rangi. Duże znaczenie przywiązują do zaspakajania potrzeb psychicznych dziecka, potrzeby bezpieczeństwa, osiągnięć, pozytywnego kontaktu, akceptacji i uznania. Ważne są dla nich także potrzeby poznawcze dziecka. Badani rodzice korzystają z wielu różnych sposobów motywowania swych dzieci do nauki, począwszy od umiejętnie stosowanego systemu kar i nagród, po rozmowy oraz sięganie do dobrych przykładów i praktyk (swoich, znajomych lub opisanych w literaturze). Poza wspieraniem rozwoju psychicznego i emocjonalnego swych dzieci, są zgodni co do znaczenia wyglądu, zachowań oraz manier w zachowaniu swojego dziecka. Przywiązują duże znaczenie do tego, by ich dzieci zachowywały się zgodnie z zasadami *savoir-vivre*^u. Tego typu zachowania składają się na kapitał ucieleśniony. Uczestnicy moich badań wspierają swoje dzieci także poprzez dysponowanie zobiektywizowaną (zmaterializowaną) postacią kapitału kulturowego. Jest on widoczny w posiadanych przez moich rozmówców przedmiotach o wartości kulturowej¹¹, takich jak księgozbiory, prenumerowane czasopisma, obrazy, instrumenty muzyczne, dyplomy, nagrody, medale (za wybitne osiągnięcia własne i dziecka). Badani rodzice z uwagi na swój odpowiednio wysoki kapitał kulturowy, który przekazują swym dzieciom w toku socjalizacji w rodzinie, przyjmują rolę pierwotnego dawcy kapitału kulturowego i związanego z nim habitusu.

3. Stosowane przez badanych rodziców praktyki edukacyjne łączą się bezpośrednio z ich wiedzą, wyborami i planami, jakie wiążą z przyszłością swoich dzieci. Konsekwencją myślenia prospektywnego, które jest dla nich tak charakterystyczne, i nadziei na osiągnięcie przez potomstwo wytyczonych celów jest szeroko rozumiane inwestowanie w ich przyszłość.

¹¹ Por. P. Bourdieu, *The Forms of Capital*, [w:] *Handbook of Theory and Research for Sociology of Education*, ed. J.G. Richardson, New York-Westport-Connecticut-London 1986; P. Bourdieu, *Co tworzy klasę społeczną? O teoretycznym i praktycznym istnieniu grup*, „Recykling Idei” 2008, nr 11, s. 38.

Wartość przypisywana przez rodziców poszczególnym praktykom edukacyjnym jest różna w zależności od płci dziecka. Otóż badani preferują dla synów takie kierunki, jak prawo, medycyna i studia techniczne, dla dziewcząt – studia lingwistyczne, artystyczne, nauki społeczne, rzadziej, ale jednak – studia techniczne, przyrodnicze czy chemiczne. Rodzicielskie wybory są przy tym pochodną zainteresowań dzieci i ich osiągnięć szkolnych. Preferowane przez rodziców i ich dzieci kierunki studiów ze względu na swoją specyfikę nawiązują do rodowodu polskiej klasy średniej, dla której historyczną grupą odniesienia w warunkach polskich są raczej warstwy szlacheckie niż mieszczańskie, które dużą rangę przyznawały sztuce, językom obcym, polityce i literaturze. Tego typu orientacje są typowe dla grup dostatnich, które nie muszą zabiegać o awans społeczny. Praktyki edukacyjne badanych rodziców są względnie trwałe, ale nie statyczne, ponieważ dla moich rozmówców edukacja dziecka nigdy nie jest dziełem w pełni ukończonym. Moi rozmówcy nie preferują tych samych form edukacji dziecka, ani nie mają takiego samego wobec niej nastawienia. Jedni rodzice wysyłają dzieci na kursy za granicę, inni w Polsce; jedne dzieci spędzają wakacje w ekskluzywnych zagranicznych kurortach, inne w polskich górach; jedne mają indywidualnych korepetytorów dwa razy w tygodniu, inne nie mają wcale; jedni rodzice pomagają dzieciom w nauce przez kilka godzin dziennie, inni rzadziej; jedne dzieci chodzą na pięć pozaszkolnych zajęć dodatkowych w tygodniu, inne na dwa.

Badane osoby prezentują łatwo rozpoznawalne typy nastawienia wobec edukacji dziecka, czego skutkiem jest produkcja dystynktywnych form praktyk edukacyjnych. Umiejętności badanych rodziców do definiowania, tworzenia i zawłaszczania najbardziej prestiżowych form edukacji dziecka są niekwestionowane, a jest to, jak myślę, efekt poziomu i jakości kapitałów posiadanych przez tę grupę społeczną. Sądzę, że większość stosowanych praktyk edukacyjnych można uznać za ekonomiczne, ponieważ skierowane są w stronę maksymalizacji materialnego i symbolicznego zysku. Należy dodać, że to matki znacznie częściej niż ojcowie zajmują się sprawami edukacji swych małych dzieci. To ich domeną jest poszukiwanie, wybór i organizacja zajęć dodatkowych oraz korepetytorów, docieranie do informacji na tematy związane z dzieckiem i jego rozwojem. Wykształcona matka z klasy średniej zapewnia dostęp do form kultury symbolicznej i kształtuje dyspozycje swych dzieci pod kątem jak najlepszego wykorzystania przez nie możliwości, które stwarza szkoła i rodzina. Ojciec najczęściej bywa wykonawcą pomysłów i propozycji matki, angażując się na przykład we wspólnie z dzieckiem odbywane zabawy, spacer, podróże czy okazjonalne, tematyczne rozmowy. Jeśli dziecko nie rozwija zainteresowań, których oczekują rodzice, uruchamiają oni system dodatkowej pomocy edukacyjnej, korzystając z usług specjalistów

oraz pomagając mu osobiście¹².

4. Z narracji uczestników moich badań wyłania się obraz współczesnego dzieciństwa, które przebiega w przyspieszonym tempie, w wielu miejscach, w obecności wielu dorosłych, często poza domem, pod presją czasu i różnych obowiązków. Obraz ten wskazuje na upodobnienie życia codziennego dziecka do życia dorosłych oraz na zjawisko zawładnięcia przez nich czasu i przestrzeni dzieci. Ci ostatni, tak jak dorośli, coraz częściej mają dzień szczególnie wypełniony licznymi obowiązkami. Nie bez przyczyny mówi się dziś zatem, że dzieciństwo jest skracane, skolaryzowane, kolonizowane, biurokratyzowane, technologizowane.

Z pozyskanych narracji wyłaniają się także dwa zasadnicze typy dzieci. Pierwszy – dominujący, to osoby o przewadze cech prospołecznych, typowych dla modelu humanistycznego – dzieci o wysokiej inteligencji i kulturze osobistej, odpowiedzialne, samodzielne, pracowite, chętne do pomocy i współpracy; drugi – o cechach ekspansywnego indywidualizmu – dzieci inteligentne, pewne siebie i własnych kompetencji, nastawione na rywalizację, osiągnięcia i sukces, źle znoszące krytykę. Patrząc z innej perspektywy, widzimy z jednej strony dziecko wychowywane w cieplarnianych warunkach, czasami nazbyt pewne siebie, które można określić mianem dziecka łatwego kapitału, na który pewnie, w sposób wręcz nieograniczony, może liczyć ze strony swoich rodziców. Łatwy kapitał należy rozumieć jako zasoby będące w posiadaniu rodziców, z których dziecko może korzystać bez względu na swoje starania, wysiłek, zaangażowanie czy nawet potrzeby. Dzieci łatwego kapitału chcą odnieść sukces w jak najszybszym czasie, bez właściwej porcji wysiłku, zapominając o wartości pracy, poświęcenia dla innych, o wartościach typu „być”. Z drugiej strony widzimy „młodego championa”, osobę ambitną, nad wiek dojrzałą, poważnie myślącą, błyskotliwą i zaradną, odpowiedzialną i niezależną, jak można założyć – przyszłą elitę społeczną.

Wypowiedzi, jakie usłyszałam od moich rozmówców, dotyczą dzieci, które dorastają w rzeczywistości społeczeństwa konsumpcyjnego, tym samym świata reklam, kultu telefonów komórkowych, mediów elektronicznych, rozmaitych trendów i mód, wielkich galerii handlowych i kultury portali społecznościowych. Narracje dotyczące dzieci są opowieściami o uczestnikach nowego systemu, znających rynkowe reguły, konsumpcyjne wartości, traktujące media elektroniczne jako naturalne i dominujące środowisko egzystowania. Dzieci badanych inteligentów, jak pokazują zebrane narracje, potrafią zachować wstrzemięźliwość i samoograniczać się w kupowaniu i korzystaniu z różnych dóbr. Choć cenią sobie dobrą

¹² Por. B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990, s. 92-95.

jakość towarów, potrafią sobie ich odmówić. Inaczej rzecz się przedstawia w rodzinach badanych przedsiębiorców i menadżerów. Dzieci tych rodziców korzystają w sposób niemal nieograniczony ze standardu materialnego swojej rodziny i zwracają bardzo dużą uwagę na jakość kupowanych towarów (umiær inteligencji, bezmiar przedsiębiorców).

Zdaniem U. Becka, pozwalanie dzieciom na autonomię ma je nauczyć podejmowania samodzielnych wyborów¹³. Dzieci rozmówców-inteligentów jawią się więc jako bogate w potencjał intelektualny i emocjonalny, przedsiębiorcze, a przede wszystkim posiadające dobre relacje z dorosłymi i innymi dziećmi. Mają swój udział w procesie uczenia się, ponieważ posiadają wiedzę, motywację i dyspozycję do działania (habitus). Mają swój własny głos, w który wsłuchują się rodzice, co pozwala na demokratyczny dialog i wspólne podejmowanie decyzji. Zaprezentowane narracje pokazują dzieciństwo jako konstrukcję społeczną wytwarzaną zarówno dla dzieci, jak i przez nie, w ramach aktywnie negocjowanych i refleksyjnych relacji społecznych z rodzicami. Opisany w tej pracy obraz dziecka i dzieciństwa usytuowany jest w kontekście określonym przez klasę społeczną, jej habitus oraz głównie kapitał kulturowy i społeczny. Obraz ten koresponduje z „nowym paradygmatem socjologii dzieciństwa”¹⁴ i prowadzi do określonej konstrukcji wczesnego dzieciństwa i małego dziecka. W nowym paradygmacie socjologii dzieciństwa dziecko jest współtwórcą własnej tożsamości, wiedzy i kultury wraz z rodzicami od samego początku życia; jest podmiotem, bogatym w potencjały i kompetencje. Obraz, jaki ujawnia się na podstawie zebranych narracji, pokazuje dzieciństwo jako fenomen zbudowany na bazie relacji międzyludzkich, w których ważne i uzupełniające się, choć odmienne, role odgrywają rodzice i instytucje. Sądę, że szczególnie istotne znacznie ma tu kapitał społeczny jako zasób, którym rodzice obdarowują swoje dziecko. Zaufanie, zaangażowanie i współpraca to te jego elementy, które pozwalają dziecku przyjąć i wystąpić w roli refleksyjnego aktora własnej biografii. Z jednej strony – zaangażowanie rodziców w edukację dziecka, z drugiej – aktywne zaangażowanie dziecka we własną edukację wymusza na każdym z podmiotów konieczność poważnego się traktowania. Badanych rodziców wspierających dziecko w opisany sposób, a więc refleksyjnie i z dominantą autonomii dziecięcej, łączy świadomość i dojrzałość do przyjęcia na siebie roli rodzica, do jak najlepszego sposobu jej wypełnienia oraz poczucie sensu posiadania i wychowywania dziecka. Profesjonalnie, refleksyjnie konstruują przebieg drogi edukacyjnej swoich dzieci, które w efekcie stosowanych przez rodziców praktyk edukacyjnych można określić mianem dzieci konstruktywnego kapitału.

¹³ U. Beck, *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 25.

¹⁴ A. James, Ch. Jenks, A. Prout, *Theorizing childhood*, Cambridge 1998.

5. Obraz wyników uzyskanych w relacjonowanych badaniach pozwala stwierdzić, że na polskiej scenie społecznej i edukacyjnej pojawia się nowa, specyficzna grupa rodziców z wyrafinowanymi doświadczeniami związanymi z edukacją dzieci, przesycona ambitnymi i sprecyzowanymi celami co do ich przyszłości. Widzimy rodziców starających się realizować własne aspiracje nie tylko dzięki pozycji społecznej i zawodowej, ale także poprzez osiągnięcia swoich dzieci. W ich przypadku wychowanie dziecka nasycone jest rodzicielskim wysiłkiem i ambicjami. Moi rozmówcy w swych praktykach wychowawczych zorientowani są na prawidłowy rozwój dzieci, zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa, akceptacji i uznania, samodzielność, budowanie postawy wymagania przede wszystkim od siebie, dawanie dobrego przykładu osobistego, miłość, stanowczość i konsekwencję. Skłonni do wyrzeczeń i wysiłku, szanują dziecko i przyznają mu prawo do podejmowania ważnych dla nich decyzji; istotna jest dlań niepowtarzalność i wyjątkowość dziecka oraz możliwość chwalenia się jego osiągnięciami. Uczestnicy moich badań są świadomi popełnianych czasami błędów wychowawczych, a więc niekonsekwencji, braku stanowczości i cierpliwości, nadopiekuńczości, a przede wszystkim braku czasu dla dziecka (jako głównej przyczyny wielu wymienionych tu problemów) i przyznają, że pracują nad tym, by eliminować je ze swej praktyki wychowawczej. Wyraźnie też zaznacza się w postawach rodzicielskich uleganie dziecku i zaspakajanie jego zachcianek i pragnień. Ważne jest to, że postawa krytycznej i wymagającej konsumpcji charakteryzuje niektórych z moich rozmówców nie tylko w odniesieniu do edukacji szkolnej, ale także do innych sfer życia. Badani rodzice starają się być dla swych dzieci źródłem umiejętności, wiedzy i doświadczenia. Mają głęboką świadomość wielorakich korzyści (społecznych, kulturowych, ekonomicznych), wynikających z dobrego wychowania. Zrekonstruowane (prze)wartościowania w stylu życia, gustach i praktykach edukacyjnych moich rozmówców w naturalny sposób wpisują ich w model rodzicielstwa zaangażowanego. Badani rodzice uznają konieczność wspierania dziecka w jego drodze edukacyjnej, a stosowane przez nich praktyki mają wyraźnie charakter indywidualizujący, opozycyjny wobec mechanistycznej teorii i praktyki edukacyjnej. Choć przeciążeni obowiązkami zawodowymi, cenią sobie rodzinę, mają silne więzi uczuciowe z dziećmi i nie szczędzą czasu, wysiłku i pieniędzy na ich rozwój. Angażują się w sprawy dotyczące edukacji dzieci adekwatnie lub nadmiernie w stosunku do obiektywnych dziecięcych potrzeb. Wiele narracji rodziców potwierdza tezę, że kiedy angażują się w sprawy dotyczące edukacji dzieci, te osiągają lepsze wyniki w szkole. Może to być, jak sędzę, efektem zmniejszenia rozbieżności między zadaniami stawianymi przez dom i przez szkołę, a także poważniejszego traktowania przez nauczycieli

tych uczniów, których rodzice są w szkole widziani i którzy żywo interesują się jakością edukacji dziecka. Może to mieć także związek z większym poczuciem odpowiedzialności za los dziecka, jakie ono odczuwa, widząc swoich rodziców aktywnie biorących udział w procesie podejmowania decyzji w szkole. Niektórzy z badanych rodziców w celu realizacji zadań edukacyjnych wobec dziecka korzystają z pomocy swoich rodziców, korepetytorów, nauczycieli, sąsiadów i znajomych. Myślę, że ta sieć wsparcia udzielana rodzicom może z jednej strony dawać dzieciom poczucie sprawstwa i służyć autonomii, z drugiej, jak się wydaje, może przysposabiać je do wyuczonej bezradności. Jest czymś oczywistym, że wszyscy rodzice mają uzasadnione powody, by martwić się o trajektorie życiowe swoich dzieci, by je wspierać i inwestować posiadane zasoby w ich edukację. Ale z tym moi badani radzą sobie różnie.

Jak się wydaje, rozmówcy-przedsiębiorcy (zatem ci o szczególnie wysokim kapitale ekonomicznym), chcą zapewnić swym dzieciom wsparcie trwające znacznie dłużej niż do wieku osiągnięcia przez nie dorosłości. Rodzice ci opowiadali mi historie prawie nieograniczonego wspierania swych dzieci, które miało wiele form, ale w każdej z nich dobra materialne stanowiły istotny składnik. Można było odnieść wrażenie, że wiele form wspierania dziecka traktują jako swoiste mechanizmy ratunkowe i stosują profilaktycznie bądź – kiedy dziecko ma jakiegokolwiek problemy – terapeutycznie. Mam tu na myśli specjalistyczne porady u logopedy, nauczycieli, korepetycje i tym podobne. Wyręczanie dzieci w ich obowiązkach (np. w odrabianiu zadań domowych) lub ograniczanie tychże jedynie do odrabiania zadań domowych, zaspakajanie dziecięcych zachcianek i kaprysów związane z trudnością powiedzenia dziecku „nie” to dodatkowe przykłady praktyk obdarowywania dziecka tak zwanym łatwym kapitałem. Sądzę, że w perspektywie całościowej to szczególne uprzywilejowanie w okresie dzieciństwa, które w założeniu rodziców ma chronić dzieci i dawać im poczucie bezpieczeństwa, może okazać się źródłem ich bezradności i/lub niezaradności życiowej. Pragnę dodać, że w czasie prowadzonych badań odniosłam wrażenie, że wysoka pozycja społeczna, wiedza, znajomości, a przede wszystkim pieniądze u niektórych moich rozmówców budują przekonanie, że wykształcenie dziecka, dobry zawód i praca są w zasięgu ręki. Jak się wydaje, racjonalni, ambitni, przebojowi, gotowi przyjmować różne wyzwania polegają głównie na swoich zasobach, koncentrując się głównie na życiu rodzinnym i zawodowym – stroniąc od aktywności społecznej.

Nieco inaczej rzecz się przedstawia w przypadku rodziców, którzy nie dysponują wysokim kapitałem ekonomicznym. Wyraźnie daje się tu zaobserwować model wsparcia, dla którego podstawę stanowią przede wszystkim posiadane zasoby kulturowe i społeczne.

Uzyskane informacje ujawniają grupę badanych, która, wspierana najczęściej przez swoich rodziców, starannie wydatkuje każdy grosz, na zbędny luksus zaś nie ma miejsca. Mimo tego edukacja dziecka nie traci na znaczeniu. Ci uczestnicy moich badań kładą większy nacisk na to, by dzieci były samodzielne i niezależne. W kontekście bardziej ograniczonych środków ekonomicznych, rodzicielska pomoc przybiera postać dzielenia się kapitałem społecznym i kulturowym. Rodzice ci częściej korzystają zatem z pomocy bliskich i rodziny niż z pomocy (opłacanych) specjalistów, częściej wspierają swoje dzieci, korzystając z rozmaitych środków psychologicznych, którymi sami dysponują, w sytuacji pojawiających się problemów. Badani rodzice-inteligenci to ludzie, dla których liberalizm w wychowaniu jest pewną oczywistością. Dziecko jest traktowane jako osoba mająca prawo do wyboru własnej drogi życiowej, autonomii podkreślanej strojem, fryzurą, upodobaniami. Dziecko ma swoje potrzeby, problemy, które są ważne dla rodziców. Rodzice starają się zyskać zaufanie dziecka, umiejętnie angażują się w jego życie, służą radą zamiast zakazywać i nakazywać, co pozwala stwarzać bardziej partnerskie relacje z dzieckiem. Rodzice ci interesują się nauką swoich dzieci, poznają ich kolegów, zapraszają do domu. W procesie wychowania rezygnują z metod autokratycznych na rzecz demokratycznych i liberalnych (nawet z elementami pajdokracji) i w sposób bardziej świadomy, można by rzec refleksyjny, traktują rolę rodzica. Przeprowadzone badania świadczą o tym, że rozmówcy-inteligenci korzystają z wiedzy psychologicznej i pedagogicznej; nie tylko czytają to, co znawcy mają do powiedzenia, ale poszukują również innych źródeł informacji i rad. Dyskutują o wychowaniu dzieci z przyjaciółmi i sąsiadami, radzą się na ten temat lekarzy, omawiają zachowanie dziecka z jego nauczycielem. Zaczynają traktować dzieci jako autorytety we własnej sprawie.

6. Wysłuchane narracje pozwalają na refleksję, że koncepcja kapitału opisana przez Pierre'a Bourdieu stanowi doskonałe tło dla interpretacji zebranego materiału empirycznego. Przyglądając się wielości i zróżnicowaniu form praktyk edukacyjnych stosowanych przez badanych rodziców z klasy średniej i związanych z nimi zasobów kulturowych, finansowych i społecznych, jakie lokują w polu edukacji dziecka, można odnieść wrażenie, że są one mechanizmem, za pomocą którego badani rodzice starają się umacniać swoją pozycję społeczną. Jak się wydaje, w konsekwencji rodzicielskiego inwestowania w dziecko w polu edukacji istnieje realna szansa na (re)produkcję trzech rodzajów kapitału wymienianych przez P. Bourdieu. Pozyskany przez dziecko kapitał edukacyjny ma szansę być konwertowany na jego przyszły kapitał ekonomiczny, kulturowy i społeczny. Tak więc, jak można sądzić, badani rodzice inwestują wiedzę, czas, wysiłek i pieniądze w elitarnie aktywności swoich dzieci po to, aby zmaksymalizować potencjalną produkcję i konwersję kapitału edukacyjnego.

Analiza zebranego materiału pozwala ujawnić zasoby, jakie lokują badani przedstawiciele klasy średniej w polu edukacji dzieci i dlaczego takie. Nauka języków obcych prywatnie u korepetytorów czy na kursach wiąże się zazwyczaj ze sporymi nakładami finansowymi ponoszonymi przez rodziców, co ogranicza tę grupę do najbardziej zasobnych w kapitał ekonomiczny. Aby dzieci mogły uczestniczyć w kołach zainteresowań, imprezach szkolnych czy klasowych, olimpiadach przedmiotowych, samorządzie szkolnym, rodzice muszą wykorzystać swój kapitał kulturowy i społeczny. Siła oddziaływania kapitału kulturowego, społecznego i ekonomicznego badanych rodzin jest duża, większość bowiem dzieci z nich pochodząca to dobrzy i bardzo dobrzy uczniowie. W kilku jedynie przypadkach usłyszałam o okresowo średnich lub słabych wynikach dziecka w nauce. Sądzę, że im większe znaczenie badani rodzice przypisują wykształceniu dziecka, szkole, którą skończy, liczbie poznanych języków, zdobytym umiejętnościom, tym większa jest presja, by tożsamość dziecka opakować w wysokie edukacyjne kompetencje. To z kolei oznacza inwestowanie więcej czasu i wysiłku w obserwację, kontrolę i działania na rzecz dobrej edukacji dziecka; poświęcenie, które chwilami trudno było mi zrozumieć.

Znamienną cechą moich rozmówców jest z jednej strony odsunięcie czy, inaczej mówiąc, społecznie wytworzony krytyczny dystans w stosunku do wczesnej edukacji szkolnej, charakterystyczny głównie dla zapracowanych ojców. Z drugiej strony – wyjątkowe zaangażowanie matek w pomoc nauczycielowi, klasie i szkole. Prawdą jest też, co pokazują ujawnione narracje, że wiele zadań edukacyjnych dobrze sytuowani rodzice przerzucają na obcych usługodawców, którym za to płacą. Zdarzało się, że rodzice ci, kiedy mówili o szkole i nauczycielu, używali takich pojęć jak: usługi, towar, produkt. Źródeł takiego podejścia upatruję w traktowaniu edukacji dziecka w kategoriach ekonomicznych. W tej konkretnej sytuacji mamy do czynienia z typem rodzica – klienta. Szkoła dla niego to usługa oświatowa, a nauczyciel to dawca tej usługi. Taki rodzic patrzy na szkołę jak na towar na giełdzie, obstawia tę przodującą w rankingach. Przytoczone dane korespondują z opisywaną przez P. Bourdieu „socjologią interesów”¹⁵, będącą sposobem myślenia postrzegającego wszystkie praktyki społeczne jako ekonomiczne, skierowane w stronę maksymalizacji materialnego i symbolicznego zysku.

Warto w tym miejscu dodać, że rola edukacji w czasach dokonujących się przemian globalizacyjnych jest przez moich rozmówców rozmaicie interpretowana i akcentowana. Panuje jednak wśród nich powszechna zgoda, że we współczesnych czasach podstawowym

¹⁵ P. Bourdieu, L. Wacquant, dz. cyt..

kapitałem jednostki jest nadal kapitał edukacyjny. Sądzę, że dla badanych rodziców edukacja dziecka, choć nie tylko szkolna, jest ważnym filarem bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego, ale ich poziom będzie zależał od zdolności jednostek do ciągłej budowy nowych jakości kapitału edukacyjnego, który pozwoli im na osiągnięcie poczucia pewności i stabilizacji wobec zmieniającej się rzeczywistości społecznej, kulturowej, technicznej. Zastanawiające i nie do końca zrozumiałe może wydać się stanowisko badanych osób, ponieważ coraz powszechniejsze staje się dziś przekonanie, że ekspansja systemu edukacji przebiega w znacznym stopniu niezależnie od systemu zatrudnienia, co sprawia, że coraz luźniejszy staje się związek między formalnym wykształceniem szkolnym a sukcesem zawodowym. Moi rozmówcy jakby tego problemu nie dostrzegają. Dawna socjaldemokracja głosiła hasło „wiedza nad władzą” jako zalecenie praktyczne i racjonalne. Drobnomieszczańska wiara w wykształcenie dyktowała, że najpierw należało nauczyć się czegoś porządnego, by później mieć lepsze życie. Dziś wiara ta zanika. Prawie wszyscy żyją w ryzyku uczenia się na próżno. Wielu ludzi nie jest już skłonnych wierzyć, że trzeba najpierw czegoś się nauczyć, by później mieć lepiej¹⁶. Jednak nie moi rozmówcy.

Chciałabym zauważyć, że nie zawsze inwestowanie przez rodziców w wysoki kapitał edukacyjny dziecka ma szansę być konwertowane na jego odpowiednio wysoki kapitał społeczny, ekonomiczny czy kulturowy. Otóż po kilku latach od przeprowadzenia opisywanych badań usłyszałam informacje na temat dwojga dzieci z dwu badanych rodzin, w których rodzice inwestowali w edukację znaczne zasoby posiadanego kapitału ekonomicznego i nie były to informacje pochlebne. Dzieci określone przeze mnie mianem łatwego kapitału, bo o nie tu chodzi, miały problemy w kontaktach społecznych, w nauce i zachowaniu. W tych przypadkach, na dzień dzisiejszy, trudno jest jednoznacznie powiedzieć o reprodukcji kulturowej wysokiego kapitału rodziny. Zdaniem Sherry Beth Ortner jednostki tego typu zasilą szeregi próżniaków, będących na utrzymaniu rodziców znacznie dłużej niż do wieku osiągnięcia przez nie dorosłości¹⁷.

7. Z opowieści moich rozmówców wynika, że mamy do czynienia ze zjawiskiem wydzielania pól edukacyjnych, zarezerwowanych specjalnie dla nich. Świadczą o tym na przykład wybory szkoły, klasy, nauczycieli, korepetytorów czy instytucji prowadzących pozaszkolne zajęcia dodatkowe. Oprócz tego wskazują na to rozmaite decyzje życiowe rodziców, chociażby zmiana miejsca zamieszkania, by dziecko mogło znaleźć się w rejonie obsługiwanym przez najlepszą szkołę. Brak rejonizacji szkół pozwala rodzicom posłać swoje dziecko do placówki,

¹⁶ P. Sloterdijk, *Krytyka cynicznego rozumu*, Wrocław 2008, s. 6.

¹⁷ Por. S.B. Ortner, dz. cyt., s. 439.

która w ich mniemaniu jest najlepsza, w rankingach zajmuje najwyższą pozycję i co bardzo ważne, zapewnia odpowiednie towarzystwo. Moi rozmówcy, rodzice zasobni w kapitał ekonomiczny, ale przede wszystkim kulturowy, posyłają więc dzieci do dobrych szkół, gdzie pracują kompetentni, uprzejmi nauczyciele, z wysokimi kwalifikacjami; gdzie działają zajęcia pozalekcyjne i kółka zainteresowań, gdzie dziecko będzie przebywało z osobami podobnymi do siebie. Ponieważ posiadają możliwości wyboru, mają swój udział w tworzeniu systemu pozytywnej selekcji (np. klasy homogeniczne – dzieci z tzw. dobrych domów w jednej klasie) oraz (re)produkcji stratyfikacji na poziomie szkolnym.

W kontekście zaprezentowanych myśli wyjątkowo przekonujące stają się słowa Zbyszko Melosika, który pisze o zjawisku powrotu do pochodzenia społecznego w determinowaniu sukcesu życiowego¹⁸. Trafną ilustracją otrzymanych wyników badań mogą być także słowa Osmo Kivinen i Sakari Aholi, którzy zauważają, że ideologia merytokracji jest zastępowana przez ideologię „rodzicokracji”, ponieważ to właśnie rodzice (ich możliwości finansowe, posiadane układy czy mądrość życiowa) w większym stopniu determinują przyszłość dzieci niż dyplom akademicki¹⁹.

Ostatnia myśl ma charakter osobisty i jest wynikiem zarówno mojego uczestnictwa w doświadczeniach i przeżyciach badanych rodziców poprzez prowadzenie badań, jak i efektem własnych spostrzeżeń jako matki, przedstawicielki środowiska klasy średniej. W każdym społeczeństwie pojawia się jakaś elita, która w zdecydowanie większym stopniu niż reszta może zapewnić swemu potomstwu szczęśliwe dzieciństwo i dobrą przyszłość. Sądzę, że taką właśnie aktualną elitą społeczną są badani przeze mnie rodzice, przyszłą zaś, jak domyślam się, ich dzieci. Dla współczesnych nauczycieli wczesnej edukacji, tu i teraz, swoistym wyzwaniem stają się wymagające i zdolne dzieci z rodzin klasy średniej. Takim wyzwaniem są także ich rodzice, którzy ze względu na kapitał zainwestowany w edukację dziecka stawiają szkole i nauczycielom bardzo wysokie wymagania.

Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych

Stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki uzyskałam w 1999 roku, na Wydziale Nauk Pedagogicznych i Społecznych Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego w Zielonej Górze, na podstawie rozprawy pod tytułem *Dynamika rozbieżności*

¹⁸ Z. Melosik, *Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna*, [w:] *Selekcyjna funkcja szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodniej*, pod red. M. Cyłkowskiej-Nowak, Poznań 2004, s. 93.

¹⁹ O. Kivinen, S. Ahola, *Higher Education and Human Risk Capital*, „Higher Education” 1999, nr 38, s. 196-198.

między oczekiwaniami dzieci wobec szkoły a doświadczeniami szkolnymi w pierwszym roku nauki, napisanej pod naukowy kierunkiem prof. zw. dr hab. Marii Dudzikowej. Na tej podstawie wydałam drukiem monografię pod tytułem *Oczekiwanie a doświadczenia dzieci w pierwszym roku nauki* (Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 2001, ss. 325), która została w 2002 roku nagrodzona przez Rektora Uniwersytetu Zielonogórskiego indywidualną nagrodą II stopnia.

Dociekania teoretyczne i wyniki prowadzonych przeze mnie badań empirycznych, począwszy od pracy magisterskiej dotyczącej poziomu umiejętności czytania, pisanie i liczenia uczniów klas pierwszych i jego uwarunkowań, poprzez dysertację doktorską na temat dynamiki rozbieżności między oczekiwaniami dzieci wobec szkoły a doświadczeniami szkolnymi w pierwszym roku nauki, dotyczyły najogólniej rzecz ujmując kognitywnego, społecznego i emocjonalnego rozwoju dzieci i ich edukacji w początkowym okresie nauki szkolnej. Podjęta w obu pracach tematyka stała się podstawą dalszych studiów teoretycznych i badań empirycznych nad sytuacją szkolną i rodzinną dziecka w początkowym okresie nauki, adaptacją szkolną, uczniowską percepcją szkoły oraz samopoczuciem dziecka w szkole. W publikacjach z tego zakresu szczególną uwagę poświęcam rodzinie jako podstawowemu kontekstowi socjalizacji pierwszoklasisty (np. *Udział środowiska rodzinnego w przygotowaniu dziecka do roli ucznia*, [w:] *Nauczyciele i rodzice: współpraca w wychowaniu*, pod red. I. Nowosad, Wyd. Szkoły Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2001; *Środowisko rodzinne jako podstawowy kontekst socjalizacji pierwszoklasisty*, [w:] *Dzieci z trudnościami edukacyjnymi*, pod red. E.M. Skorek, M. Nyczaj-Drag, Wyd. UZ, Zielona Góra 2002; *Rodzinne uwarunkowania samopoczucia dziecka w szkole*, [w:] *Edukacja a życie codzienne*, pod red. A. Radziejewicza-Winnickiego, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002; *Współpraca nauczyciela z rodzicami pierwszoklasistów – pierwsze spotkanie*, [w:] *Nauczyciele i rodzice. Inicjowanie procesu współpracy i doskonalenie warsztatu*, pod red. I. Nowosad, H. Jerulank, Wyd. Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Zielona Góra 2002; *Nauczyciele i rodzice wobec procesu adaptacji szkolnej dziecka*, [w:] *Nauczyciele i rodzice. Inicjowanie procesu współpracy i doskonalenie warsztatu*, pod red. I. Nowosad, H. Jerulank, Wyd. Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Zielona Góra 2002). Z tego okresu podejmowanych przeze mnie działań badawczo-naukowych pochodzą publikacje związane z uczniowską percepcją szkoły. Poznanie tego, co dzieci myślą o szkole, jak ją postrzegają, co z dziecięcego punktu widzenia w szkole jest ważne i dlaczego, miało dla mnie znaczenie o tyle, że odpowiedzi na wymienione pytania mogła okazać się istotnym źródłem wiedzy o samopoczuciu dziecka

w pierwszych latach nauki szkolnej i o tym, w jakim kierunku powinna postępować reforma polskiego systemu edukacji na początkowym jej szczeblu (np. *W poszukiwaniu teoretycznych podstaw badań nad samopoczuciem ucznia w szkole*, „Rocznik Lubuski” 2003, T. 29, cz. 2; *O jakości doświadczeń szkolnych siedmiolatków*, „Psychologia Rozwojowa”, pod. red. M. Lipowskiej, 2004, t. 9, nr 4). W tym czasie mojej pracy badawczej powstało także kilka artykułów poświęconych ewaluacji szkoły z punktu widzenia uczniów przy wykorzystaniu metody fotografii (np. *Fotografowanie jako metoda rozpoznawania samopoczucia ucznia w szkole*, [w:] *Diagnoza pedagogiczno-psychologiczna wobec zagrożeń transformacyjnych*, pod red. K. Wenty, E. Perzyckiej, Oficyna Wyd. CDiDN, Szczecin 2005; *Gdzie w mojej szkole czuję się dobrze, a gdzie źle?*, „Życie Szkoły” 2010, nr 5). Zaprezentowanie określonych miejsc w przestrzeni szkolnej, które są źródłem dobrego lub złego samopoczucia ucznia, pozwoliło na ocenę jakości szkoły i panujących w niej zasad, w konsekwencji zaś na zaproponowanie kierunków zmian (w szkole) na poziomie edukacji wczesnoszkolnej z punktu widzenia uczniów. Przeprowadzone w ramach opisanego obszaru studia teoretyczne i analizy empiryczne mają szczególne znaczenie w kontekście toczącej się od wielu lat społecznej dyskusji na temat obniżenia wieku obowiązku szkolnego oraz optymalizacji warunków i jakości wczesnej edukacji dziecka.

Prowadzone po uzyskaniu stopnia naukowego doktora badania odsłoniły mi obszar nowych problemów dotyczących wczesnej edukacji dziecka. W rezultacie społecznych dyskusji na temat współczesnego rodzicielstwa i dzieciństwa w kontekście przemian społeczno-kulturowych a także obserwacji codziennego życia współczesnych, miejskich dzieci w rodzinie i szkole, w polu moich analiz teoretycznych i badań empirycznych znalazła się kategoria dziecka i dzieciństwa w rodzinie z klasy średniej. Interesowało mnie, czy specyficzny, społeczny typ dzieciństwa, jakie przeżywa miejskie dziecko z nowoczesnej rodziny klasy średniej, staje się wyznacznikiem ogólnego dzieciństwa. Jakim czasem dla edukacji dziecka jest dzieciństwo w rodzinie z klasy średniej, czy w epoce cenionego dziecka dzieci są rzeczywiście cenione? Jeżeli tak, to jakie dzieci, za co i w jaki sposób, jakie warunki i cechy stylu życia rodziców uwidaczniają się w obrazie współczesnego dziecka i jego edukacji? Każdorazowo obraz współczesnego dziecka i dzieciństwa poddawałam opisowi i analizie na tle warunków społeczno-kulturowych, szczególne miejsce przyznając kategoriom „zinstytucjonalizowanego dzieciństwa”, „dzieciństwa wysokiej jakości”, „dzieciństwa według projektu rodziców”, „dziecka jako przedmiotu konsumpcji rodziców”, „dziecka jako inwestycji rodziców”. Prowadzone w tym obszarze tematycznym badania empiryczne miały między innymi na celu poznanie nauczycielskich opinii na temat „wysokojakościowego”

dziecka z rodziny klasy średniej, a także dziecięcych opinii na temat zajęć dodatkowych wybieranych i organizowanych im przez rodziców. Pokłosem analiz teoretycznych i przeprowadzonych badań empirycznych z tego zakresu tematycznego są następujące publikacje:

Dzieci wysokiej jakości w ponowoczesnym świecie. Esej o konieczności i ryzyku instytucjonalizacji dzieciństwa, [w:] *Współprzestrzenie edukacji*, red. M. Nyczaj-Draż, M. Głazewski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 145-157.

M. Głazewski, M. Nyczaj-Draż, *Ponowoczesne współprzestrzenie artefaktu dzieciństwa*, [w:] *Współprzestrzenie edukacji*, red. M. Nyczaj-Draż, M. Głazewski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 7-11.

Zajęcia dodatkowe dzieci jako jeden z projektów inwestycyjnych współczesnych rodziców, [w:] *Opór w edukacji – aspekty teoretyczne i praktyczne*, red. E. Bilińska-Suchanek, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, Słupsk 2006, s. 121-130.

„...Czują oddech rodziców na plecach”, czyli o dzieciach rodziców z klasy średniej z perspektywy nauczyciela, [w:] *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, red. B. Śliwerski, t. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 229-242.

Dziecko z klasy średniej jako przedmiot konsumpcji rodziców, [w:] *Edukacja w przebiegu życia. Od dzieciństwa do starości*, red. M. Kowalski, A. Olczak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 159-172.

Dziecko jako inwestycja współczesnych rodziców z klasy średniej, „Studia Gdańskie” 2011, nr 28.

Ditina i ditinstvo u sim'i z vysokim social'no-ekonomičnim statusom, [w:] *Obraz ditinstva i sistema osviti*, Ministerstvo Osviti i Nauki Ukraini, Luc'k–Lublin 2013, s. 44-52.

Wymienione powyżej publikacje uzupełniają śladowe wręcz wyniki badań poświęcone jakości współczesnego, (po)nowoczesnego zindywidualizowanego dzieciństwa, typowego dla środowiska wielkomiejskiego, średnich sfer społecznych; dzieciństwa

generowanego przez nową metafizykę posiadania. Pokazują tym samym nowej jakości rodzica i ucznia, nowej jakości wymagania i oczekiwania w stosunku do szkoły i nauczyciela, nowe wyzwania, jakie stoją dziś przed szkołą i wczesną edukacją. Swoiste podsumowanie tego cyklu artykułów stanowi praca pod tytułem *A Child in Family, Preschool and School Day-to-Day Reality* (red. A. Soroka-Fedorczuk, M. Nyczaj-Drag, S. Karikova, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, ss. 392) pod moją współredakcją, do której zaproszeni zostali autorzy z Polski, Czech i Słowacji zajmujący się opisem i analizą codzienności dziecka w polu rodziny, przedszkola i szkoły.

Najbardziej aktualny obszar moich dociekań naukowych jest wynikiem i rozwinięciem wcześniejszego pola badawczego. Otóż i w tym przypadku zmieniający się kontekst społeczno-kulturowy i polityczny oraz doświadczenia wyniesione ze współpracy z nauczycielami, rodzicami i uczniami klas początkowych (hospitacje zajęć, organizowanie wraz ze studentami imprez klasowych i szkolnych, bycie rodzicem dziecka startującego w roli ucznia) skierowały moją uwagę na zjawisko selekcionowania uczniów poprzez stosowany przez szkoły system rekrutacji do klasy pierwszej (szkoły podstawowej). Moje zainteresowanie problematyką dotyczącą wczesnych selekcji społecznych w szkole oraz udziału szkoły i rodziców w wyłanianiu się klasy średniej i jej reprodukcji przez szkołę znalazło swój wyraz w przygotowaniu projektu badawczego (habilitacyjnego) MNiSW pod tytułem *Wczesne selekcje społeczno-szkolne. Studium porównawcze dwóch pierwszych klas* (2007 r.). Mimo tego, że wniosek spotkał się z decyzją odmowną, badania zrealizowałam. Punktem wyjścia dla moich analiz stały się te procedury tworzenia klas pierwszych, które wyraźnie zwiększają różnice w ich składzie społecznym, w jakości oferowanej dzieciom edukacji, a w konsekwencji i w osiągnięciach szkolnych uczniów; szczególnie procedura zapisywania dziecka do wybranego przez rodziców nauczyciela. Podjęte studium przypadku dwóch klas pierwszych szkoły podstawowej (po raz kolejny swoje badania poświęciłam uczniom pierwszej klasy szkoły podstawowej), określonych przeze mnie umownie jako klasy „rodzicielskiego wyboru” i „przypadkowego zapisu”, dostarczyło danych na temat wczesnych oddziaływań szkoły i rodziny, które przyczyniają się do różnicowania szans edukacyjnych dzieci u progu szkoły. Pozwoliło także na rekonstrukcję mechanizmów selekcji na poziomie wczesnej edukacji oraz lepsze zrozumienie roli rodziny – jako „pierwotnego dawcy” kapitału społecznego, ekonomicznego i kulturowego. Problematykę wczesnych selekcji społeczno-szkolnych rozpatrywałam przy wykorzystaniu koncepcji kapitału społecznego rodziny Anny Gizy-Poleszczuk. Owocem tych badań są następujące publikacje:

Selekcje społeczno-szkolne. W poszukiwaniu nowych obszarów badań, [w:] *Edukacja małego dziecka – refleksje, problemy, doświadczenia*, red. A. Nowak-Łojewska, A. Olczak, A. Soroka-Fedorczuk, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2009, s. 137-142.

Osiągnięcia szkolne uczniów w kontekście kapitału społecznego rodziny. Analiza porównawcza dwóch równoległych klas pierwszych szkoły podstawowej, [w:] *Idee – diagnozy – nadzieje: szkoła polska a idee równości (szkice teoretyczne i studia empiryczne)*, red. A. Męczkowska, P. Mikiiewicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009, s. 103-120.

Kapitał społeczny rodziny jako źródło wczesnych nierówności szkolnych, [w:] *Kapitał społeczny a nierówności – kumulacja i redystrybucja*, red. K. Marzec-Holka, współpraca H. Guzy-Steinke, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2009, s. 312-323.

Kapitał społeczny rodziny z klasy średniej a edukacja dzieci, „Edukacja: Studia, Badania, Innowacje” 2011, nr 1, s. 92-99.

Zaprezentowane pola badawcze wyznaczyły moją dalszą drogę naukową, stały się bowiem inspiracją do podjęcia kolejnych badań, których wyniki przedstawiam w monografii *Edukacja dziecka w narracjach rodziców z klasy średniej*, wskazanej jako osiągnięcie wynikające z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz.U. Nr 65, poz. 595 ze zm.).

Mój dorobek naukowy (zgodnie z danymi zawartymi w systemie komputerowej ewidencji publikacji Uniwersytetu Zielonogórskiego) składa się łącznie z 73 publikacji. Po uzyskaniu stopnia naukowego doktora opublikowałam 2 monografie, 1 pracę zwartą pod redakcją, 7 prac współredakcyjnych, 52 artykuły i rozdziały w monografiach. Mój h-index według bazy Publish or Perish wynosi 2. Od czasu uzyskania tytułu naukowego doktora wzięłam udział w 37 konferencjach naukowych (w tym w 12 międzynarodowych), na których wygłaszałam referaty. Byłam członkiem komitetów organizacyjnych 4 konferencji (w tym 2 międzynarodowych) oraz 5 seminariów naukowych.

Zorganizowałam XVIII Letnią Szkołę Młodych Pedagogów na temat *W poszukiwaniu nowoczesnej szkoły. Konteksty teoretyczne, metodologiczne i empiryczne* a następnie

redagowałam, wspólnie z dr A. Olczak, książkę będącą pokłosiem tej konferencji: *Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk*, zeszyt 9, pod tytułem *W poszukiwaniu nowoczesnej szkoły*, Kraków 2005.

Brałam udział w 2 projektach badawczych. Pierwszy – habilitacyjny, o którym już pisałam, dotyczył wczesnych selekcji społeczno-szkolnych. Drugi, zrealizowany wspólnie z dr A. Soroką-Fedorczuk, pod tytułem *Doświadczenia edukacyjne i zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Studium autobiografii*, miał na celu poznanie, opis, analizę i interpretację doświadczeń dyplomowanych nauczycieli wczesnej edukacji wyznaczających przebieg ich drogi edukacyjnej i zawodowej. I choć wniosek spotkał się z decyzją odmowną, zaprojektowane badania zostały zrealizowane. Materiał empiryczny został zgromadzony w wyniku ogłoszonego konkursu na pamiętniki pod tytułem *Moje doświadczenia jako nauczyciela wczesnej edukacji*, adresowanego do dyplomowanych nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych z całej Polski. Uroczyste rozstrzygnięcie konkursu nastąpiło 7 maja 2013 roku na Uniwersytecie Zielonogórskim, podczas seminarium naukowego na temat *Doświadczenia edukacyjne i zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji*. Jednym z efektów przeprowadzonych badań jest praca zbiorowa, wydana pod moją i dr A. Soroki-Fedorczuk redakcją, pod tytułem *Doświadczenia zawodowe w narracjach pamiętnikarskich nauczycielek wczesnej edukacji*, tom 2 (Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2015).

Pragnę dodać, że od 2011 roku współpracuję ze Wschodnioeuropejskim Uniwersytetem Narodowym im. Łesi Ukrainki w Łucku na Ukrainie. Współpraca ta zaowocowała moim udziałem w 3 konferencjach na Ukrainie, organizacją 2 konferencji w Polsce (z udziałem naukowców z Ukrainy), opublikowaniem 2 artykułów w pracach polsko-ukraińskich wydanych na Ukrainie oraz przygotowywanym aktualnie do druku opracowaniem pod moją redakcją pod tytułem *Obraz edukacji dziecka w Polsce i na Ukrainie*. Publikacja, która ukaże się jeszcze w bieżącym roku, jest efektem współpracy pracowników Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz Wschodnioeuropejskiego Uniwersytetu Narodowego im. Łesi Ukrainki w Łucku. Podjęta na kartach książki dyskusja wokół problematyki jakości edukacji współczesnego dziecka w podstawowych kontekstach socjalizacyjnych, prowadzona przez grono autorów tekstów z Polski i Ukrainy, tworzy możliwość zapoznania się z najbardziej aktualnymi, choć odmiennymi historycznie i kulturowo, analizami oraz zróżnicowanymi podejściami badawczymi do omawianej problematyki.

W ramach programu Erasmus prowadziłam wykłady dla studentów na Uniwersytecie

w Hradec Kralove (Instytut Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej Edukacji) oraz brałam czynny udział w spotkaniach naukowo-dydaktycznych. Tematyka wykładów dotyczyła stanu i perspektyw wczesnej edukacji dziecka w Polsce, jakości współczesnego dziecka i dzieciństwa w kontekście przemian społeczno-kulturowych, szkoły i rodziny jako podstawowych kontekstów edukacyjnych oraz programu kształcenia studentów specjalności edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na Uniwersytecie Zielonogórskim.

Od kilkunastu lat prowadzę seminaria licencjackie na specjalności edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Do chwili obecnej powstało ponad 100 prac pod moim kierunkiem. Realizuję zajęcia dydaktyczne między innymi z teoretycznych podstaw pedagogiki wczesnoszkolnej, pedagogiki wczesnoszkolnej z metodyką, edukacji polonistycznej, matematycznej i społeczno-przyrodniczej w klasach I-III szkoły podstawowej. Brałam czynny udział w modyfikacji i tworzeniu programów kształcenia na kierunku pedagogika, specjalność edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna, edukacja elementarna i wczesne nauczanie języka obcego, edukacja elementarna i wczesna edukacja artystyczna oraz w opracowaniu programu praktyk studenckich w klasach I-III szkoły podstawowej i koordynowaniu ich przebiegu w ramach studiów licencjackich i magisterskich. Jestem autorką programu podyplomowych studiów opiekunek dziecięcych, podyplomowych studiów myślenia twórczego i technik przyspieszonego uczenia się oraz autorką programu i kierownikiem podyplomowych studiów Pedagogika Marii Montessori i Plan Daltoński.

Jestem członkiem Polskiego Komitetu Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP oraz Towarzystwa Przyjaciół Dzieci. Jestem także opiekunem Studenckiego Koła Przyjaciół Dzieci. Pełniłam funkcję sekretarza Wydziałowej Komisji ds. Przewodów Doktorskich (2005-2007) oraz funkcję wiceprzewodniczącej zielonogórskiego oddziału PTP (2011-2014). W 2002 roku otrzymałam nagrodę Rektora UZ za osiągnięcia w pracy naukowo-badawczej oraz w roku 2013 nagrodę zespołową III stopnia Rektora UAM w Poznaniu, prof. dr hab. Bronisława Marciniaka, za udział w pracach zespołu autorów publikacji pod tytułem *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym; popkulturowe (re)interpretacje*.

Moje zainteresowania naukowe i działalność na polu nauki pozostają w bardzo ścisłym związku ze sferą aktywności publicznej. W ramach popularyzacji nauki organizowałam szkolenia dla nauczycieli wczesnej edukacji, dyrektorów szkół i pedagogów szkolnych na temat *Rodzice w szkole*, seminaria i prelekcje dla rodziców i nauczycieli dotyczące roli współczesnego rodzica w wychowaniu i socjalizacji dziecka. Od kilku lat aktywnie działam na rzecz mojego środowiska lokalnego, prowadząc wspólnie ze studentami

warsztaty tematyczne dla dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych. W ramach współpracy z zielonogórskimi szkołami i przedszkolami od kilku lat organizuję ze studentami imprezy z okazji Dnia Dziecka (teatrzyki, pikniki, gry i zabawy) oraz pomoc dzieciom z trudnościami edukacyjnymi. Tradycją stały się przedstawienia teatralne, które przygotowuję i wystawiam ze studentami specjalności edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna w zielonogórskich szkołach podstawowych i przedszkolach. Poza tym współpracowałam z Nadleśnictwem Lubsko w realizacji projektu edukacji przyrodniczej dzieci wczesnoszkolnych z wykorzystaniem ścieżek dydaktycznych.

W najbliższej przyszłości zamierzam przeprowadzić teoretyczno-empiryczną diagnozę kategorii zaangażowanego edukacyjnie rodzicielstwa, dokonać jej opisu i interpretacji. Materiał badawczy stanowią będą teksty pamiętników dyplomowanych nauczycieli wczesnej edukacji (zgromadzone dzięki konkursowi, o czym pisałam wcześniej) oraz dane z wywiadów fokusowych przeprowadzonych z autorkami pamiętników w maju bieżącego roku.

Iliriole Njoręny