

**Marta Wiatr**

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

## Przemiany refleksyjności współczesnych rodziców

Celem artykułu jest refleksja nad zjawiskiem wzmożonej aktywności niektórych rodziców w kształtowaniu edukacyjnych środowisk swoich dzieci. Autorka sięga po kategorię refleksyjności w celu teoretycznej analizy owego zjawiska. Aktywnych, poszukujących rodziców określa mianem rodziców refleksyjnych. Ich działania sytuuje w szerszym kontekście trzech współczesnych układów odniesienia dla kreowania roli rodzica i znaczenia rodzicielstwa: rynku pracy, rynku usług edukacyjnych i rynku wiedzy eksperckiej, a następnie stawia pytania o różnice w refleksyjności, ich podłoże i konsekwencje dla zachowań inkluzyjnych lub ekskluzywnych.

**Słowa kluczowe:** pedagogika społeczna, refleksyjność, środowisko, rodzina, uczenie się, edukacja

Celem artykułu jest refleksja nad zjawiskiem wzmożonej aktywności niektórych rodziców – ukierunkowanej na projektowanie, modelowanie edukacyjnych ścieżek swoich dzieci – oraz poszukiwanie odpowiedzi na pytania o jej uwarunkowania i społeczne konsekwencje. Interesują mnie te działania podejmowane przez rodziców, które mają na celu zapewnienie swoim dzieciom sukcesu w dorosłym życiu (niezależnie od sposobu interpretacji owego sukcesu). Przedmiotem mojego zainteresowania są więc rodzice, którzy w świecie zwielokrotnionych i konkurujących wyborów rezygnują z tradycyjnie wytyczonych ścieżek edukacyjnych i podejmują decyzje w sposób przemyślany, racjonalny, kształtując środowiska edukacyjne<sup>1</sup> od nowa, po swojemu.

Aktywność rodziców ma tutaj dwa oblicza. Jedno dotyczy operowania dostępnymi elementami rzeczywistości edukacyjnej (przede wszystkim formalnej), tak by z nich ułożyć dogodne, optymalne środowisko edukacyjne – sprofilowane przede wszystkim poznawczo, choć nie wyłącznie tak. Przejawem takich działań jest staranne, przemyślane dobieranie szkoły i zajęć pozalekcyjnych, a także selekcjonowanie grupy rówieśniczej i monitorowanie jej poczynąń. Działania te opisuje Witold Wrzesień w artykule „Czy pokoleniowość nam się przydarzy? Kilka uwag o współczesnej polskiej młodzieży” (2007).

---

<sup>1</sup> Środowisko edukacyjne rozumiem jako zespół różnych uwarunkowań, w tym formalnych i nieformalnych oddziaływań różnych instytucji i podmiotów, w efekcie których dziecko nabywa różnorodną wiedzę, w tym formalne wykształcenie.

Drugie oblicze ujawniają te działania rodziców, które rozwijają odrębną rzeczywistość edukacyjną w opozycji do dominujących systemów eksperckich. Rzecznicy tego podejścia negatywnie oceniają gotowe rozwiązania oświatowe i decydują się na nauczanie domowe, unschooling<sup>2</sup> czy zakładają quasi-szkoły<sup>3</sup>. Tworzą oni formacje oporu, nieposłuszeństwa wobec oficjalnej polityki oświatowej i kreują rzeczywistość edukacyjną według własnej intuicji i wyobrażenia. Dobrze orientują się w świecie prawa i skutecznie potrafią organizować się i działać. Są autonomiczni i zaangażowani w kreowanie swoich rodzicielskich ról. Tworzą coś na kształt beckowskiej sfery subpolityki, dążąc do zmiany reguł, do zmiany układów sił (Beck i in., 2009, s. 31-57).

Swoje przemyślenia na temat refleksyjnych rodziców sytuują w sferze środowiska rodzinnego traktowanego jako przestrzeń, która w swej unikatowości ma znaczenie dla rozwoju wzrastającej jednostki. Jest to przestrzeń dynamiczna, interakcyjna, „ugruntowana obiektywnie w kontekście warunków społeczno-kulturowych” (Lalak, 2007), ale utkana ze znaczeń i sensów, jakie nadają im działające jednostki. W niej osoby nieustająco podejmują wysiłek uczynienia swego życia sensownym, a swych relacji z innymi członkami rodziny — jakościowo znaczącymi. Definicja ta łączy wymiary obiektywny — strukturalny, statyczny i subiektywny — interakcyjny, procesualny, biograficzny. Tym samym daje pełnię odniesień dla prowadzonych rozważań.

Refleksyjność rozpatruję tu na dwóch poziomach. Na pierwszym to płaszczyzna działań podmiotów społecznych, jednostek — autorefleksyjność. Wpisuje się ona w obszar interpretacji własnej roli w wychowaniu dziecka (w odniesieniu do klimatu współcześnie towarzyszącemu rodzicielstwu), rozumienia siebie w roli rodzica, formułowania oczekiwań i powinności, konstruowania własnej pozycji w odniesieniu do dziecka. Zgodnie ze stanowiskiem Margaret Archer, traktuję refleksyjność jako umysłową zdolność do zastanawiania się nad sobą w odniesieniu do swojego społecznego kontekstu — kontekstu działania (Archer, 2007, s. 4, cyt. za: Dyke i Fuller, 2012, s. 835). Refleksyjność jest bowiem sytuacyjna. Działa jak konwertor pomiędzy społecznym kontekstem, czy inaczej strukturą a ludzką aktywnością (Dyke i Fuller, 2012, s. 836). Tym samym wypełnia obydwa wymiary środowiska.

Drugi poziom dotyczy refleksyjności jako formy modernizacji, jako właściwości struktury społecznej (Beck, Giddens, Lash, 2009). Tu odwołuję się do koncepcji modernizacji refleksyjnej zaproponowanej w trzech odsłonach przez Ulricha Becka, Anthony’ego Giddensa i Scotta Lascha. Tu refleksyjność jest właściwością rzeczywistości późnej nowoczesności, określanej przez Becka mianem społeczeństwa ryzyka (Beck, 2002). Wiąże się czy, może raczej wynika z takiej właściwości naszych czasów, jaką jest niezamierzone generowanie niekontrolowanego ryzyka na niespotykaną skalę (Beck, 2002) i wzrost niepewności (Beck, Giddens, Lash, 2009). W tej swojej postaci stanowi ona kontekst dla codziennych działań poszczególnych jednostek, tu — rodziców. Stanowi dla nich rodzaj ramy interpretacyjnej współczesnego rodzicielstwa.

<sup>2</sup> Unschooling to koncepcja odrzucająca instytucję szkoły i jej metody dydaktyczne jako podstawowego środowiska edukacyjnego, a kładąca nacisk na nauczanie naturalne, zgodne z potrzebą i zainteresowaniem uczącego się.

<sup>3</sup> Mianem quasi-szkoły określam tutaj placówkę, która choć w jej nazwie pojawia się słowo szkoła, formalnie nie posiada statusu szkoły. Zwykle jej działanie opiera się na zasadach placówki oświatowo-wychowawczej. Dzieci uczęszczające do takiej quasi-szkoły formalnie, na wniosek rodziców, uczą się w systemie nauki domowej.

## Wykorzenianie i zakorzenianie w społeczeństwie ryzyka – ku refleksyjności

W opisanym przez Ulricha Becka społeczeństwie ryzyka (Beck, 2002), ryzyko jest cechą immanentną wykorzenionego ze stabilnych kontekstów świata przemysłowego, życia późnonowoczesnego. Wykorzenianiu ze znanych kontekstów społecznych klasy, środowisk lokalnych, tradycyjnych środowisk społecznych towarzyszy jednocześnie zakorzenianie w nowych, przypadkowych lokalizacjach, takich jak rynek pracy, rynek edukacyjny, rynek konsumpcji, społeczno-prawne regulacje i zabezpieczania, infrastruktura itd. (Beck, 2002). One współtworzą dla indywidualum nowe ramy zależności. Towarzysząca procesom wykorzeniania indywidualizacja czyni pojedynczego człowieka odpowiedzialnym za własne decyzje podejmowane wobec nieprzewidywalnego ryzyka. Poszczególne jednostki stają przed przymusem zarządzania własnym losem (Beck, 2002, s. 112-113).

Współcześnie, zarządzanie własnym losem jest ciągłym dokonywaniem niepewnych, niesprawdzonych wyborów w obliczu pokładów konkurującej wiedzy specjalistycznej i eksperckiej oraz generowania wymykającego się prostym kalkulacjom i tradycyjnym formom ubezpieczenia zagrożenia i ryzyka. Podejmowanie decyzji w ogóle wymaga zastanowienia się, rozpoznania oraz zrozumienia kontekstu działania oraz przewidzenia jego konsekwencji (Malewski, 2006, s. 68). Podejmowanie decyzji w późnej nowoczesności, tym bardziej wymaga rozpoznania i roztropności, wymaga refleksyjności, które Beck rozumie jako sposób ograniczenia lub rozkładania ryzyka (Beck, 2002, s. 46-48).

Nieodzownym elementem sytuacji wyboru czy podejmowania decyzji jest racjonalizacja. Jest ona zdolnością rozumienia założeń poprzedzających działanie (Malewski, 2006, s. 69) i razem z refleksyjnością tworzy kompetencje współcześnie nieodzowne. Podstawą refleksyjnego działania, jest zatem zdolność dokonywania przemyślanych wyborów oraz umiejętność wyciągania wniosków z dotychczasowych działań. Efektem zaś jest zdobywanie i restrukturyzacja wiedzy – wiedzy praktycznej (Szymczak, 2010, s. 70).

## Nowe ramy zakorzeniania znaczeń rodzicielstwa – konteksty refleksyjności

W rzeczywistości modernizacji refleksyjnej, wraz z rozpadaniem się starych tradycyjnych instytucji, rozmywania ról, zadań i wzorów zachowań, pojawia się społeczne oczekiwanie, że wyzwolone z tradycyjnych układów jednostki będą same, od nowa je definiowały i wypełniały. Tymczasem wykorzenianiu z pokoleniowego przekazu wychowania dzieci, i postępującej utracie przekonania o przyrodzonych, naturalnych, instynktownych kompetencjach rodzicielskich towarzyszy zagubienie i niepokój (Lange, Xyländer, 2011, s. 36). Co więcej, spontanicznie dokonujące się jednocześnie zakorzenianie w nowych układach zależności, niekoniecznie prowadzi do redukcji owego niepokoju.

Wyróżniam co najmniej trzy układy, które istotne są z perspektywy refleksyjnego konstruowania roli rodzica i własnego rodzicielstwa. Są nimi: układ rynku pracy, układ rynku edukacyjnego oraz układ rynku wiedzy eksperckiej.

Układ rynku pracy, dotyczy obszaru wychowania dziecka z co najmniej dwóch powodów. Jednym jest rosnący udział pracujących i odnoszących zawodowy sukces kobiet. Pociąga on za sobą zmiany w sposobach realizacji rodzicielstwa, organizowania przestrzeni i doświadczeń rodzinnych, porządkowania codzienności

rodzinnej (Ostrouch-Kamińska, 2011). Zmiany dotyczą zarówno kobiet, jak i mężczyzn. Zmienia się ich wzajemna pozycja i relacja, zmienia się ich relacja z dzieckiem (Beck, 2002, s. 157-165).

Drugi powód, dla którego rynek pracy nabrał mocy układu odniesienia dla współczesnego rodzicielstwa dotyczy ograniczonych szans zatrudnienia – rosnącego bezrobocia i zapotrzebowania na pracowników o szczególnych kompetencjach. Procesy te wiążą się z nasilającą się konkurencją na rynku pracy oraz świadomością konieczności dokonania odpowiednich wyborów zanim przyszły pracownik trafi na rynek pracy. Rośnie świadomość tego, że dyplom wyższej uczelni jest wprawdzie konieczny, ale nie wystarcza, dla zapewnienia zatrudnienia, na poziomie potwierdzonych tym dyplomem kompetencji. Konieczne staje się bieżące śledzenie tendencji i reagowanie zawczasu na pojawiające się trendy na rynku pracy, przewidywanie, planowanie, projektowanie.

Uwaga rodziców kieruje się tu na drugi układ zależności, jakim jest rynek edukacyjny i instytucje, poprzez udział w których możliwy jest awans społeczny lub utrzymanie społecznej pozycji. Logiką rządzącą tym układem jest dążenie do zapewnienia swojemu dziecku możliwości osiągnięcia sukcesu w przyszłym, dorosłym życiu, w tym przede wszystkim w życiu zawodowym. Aktywność rodziców obejmuje tu gotowość i czynny udział w projektowaniu, planowaniu i wspieraniu edukacji dziecka w szkole i poza nią (Wrzesień, 2007, s. 136-138). Wysilek rodziców skierowany na przemyślany wybór szkoły nierzadko przebiega według logiki: dobre przed-szkole, to zdany egzamin do wybranej szkoły podstawowej (nie rejonowej, a wybranej ze względu na domniemaną, optymalną formę środowiska edukacyjnego). Wysoki wynik na teście szóstoklasisty to pomyślne przejście selekcji do dobrego, wybranego gimnazjum. Dobrze zdany egzamin gimnazjalny to uczęszczanie do najlepszego liceum. Dobrze zdana matura otwiera drzwi na najlepsze kierunki i najlepsze uczelnie w Polsce i Europie.

Rodzice życzą sobie, żeby dzieci w świetlicy miały czas zorganizowany, a w cykl nauki wpassowanych miały możliwie wiele przedmiotów. Żeby się nie nudziły, a przynajmniej nie mamotrawiły owego szczególnego czasu w życiu człowieka, gdy z łatwością chłoną się wiedzę i nabywa nowe umiejętności. Pod presją wyników badań psychologicznych, neurologicznych rodzice chcą odpowiednio stymulować rozwój dziecka w jak najwcześniejszym wieku. Chcąc wykorzystać ów „ciasny korytarz”, czy zamykające się „okna rozwoju” dziecka dla przedsięwzięć o charakterze edukacyjnym i rozwojowym, posyłają dzieci na zajęcia językowe, plastyczne, teatralne, baletowe, sportowe. Pozostająca do dyspozycji rodziców bogata oferta zajęć dodatkowych zdaniem Vincenta i Balla, ujawnia lęk, niepewność i obawy rodziców w ich wychowawczo-edukacyjnej relacji z dzieckiem (Vincent, Ball, 2007). Dodatkowe zajęcia zdaniem autorów służą obniżaniu tego lęku i są traktowane jako opieka zastępcza (Vincent, Ball, 2007), ale przy tym opieka zorganizowana, monitorowana i konstruktywna.

Cała ta krzątanina przy życiorysie edukacyjnym dziecka związana jest z pracą nad profilem dziecka (Büchner, 2006), nad tworzeniem całościowego także pozaformalno-instytucyjnego profilu przyszłego pracownika – osoby porządnie wykształconej, wysportowanej, o szerokich horyzontach, ciekawych zainteresowaniach, swobodnie posługującej się kilkoma językami oraz doceniającej i konsumującej owoce kultury wyższej. Precyzyjnie ułożona układanka z różnych szkolnych i pozaszkolnych elementów stwarza pozory kontroli nad wy-

mykającą się jej rzeczywistością późnej nowoczesności. Ma zwiększać szanse dziecka na to, że jako dorosły człowiek, uzyska dyplom, który da mu dobrą pracę, co w obliczu niepewnego rynku pracy i możliwości zatrudnienia, dewaluacji dyplomów wyższych uczelni, ma zasadniczą wagę już teraz.

Wreszcie trzecim bardzo ważnym układem odniesienia dla rodzicielskich konstrukcji, jest układ wiedzy eksperckiej. W tym przypadku wiedzy psychologiczno-pedagogicznej. Nowa wiedza ekspercka zaznajamia rodzica z różnymi zagadnieniami z zakresu pielęgnacji, troski o dziecko, wychowania, kształcenia, komunikacji, budowania relacji z dzieckiem. Pojawia się na miejscu wiedzy dotychczas przekazywanej z pokolenia na pokolenie i ma postać zmiennych, zmultiplikowanych i nierzadko sprzecznych systemów. I tak, świadomi najnowszych odkryć naukowych, badań i raportów i pod presją sugestii psychologów, pedagogów, lekarzy, rodzice uczą się poruszać w gęstwinie oczekiwań i rekomendacji (często ze sobą sprzecznych). Muszą sami, refleksyjnynie poszukiwać argumentów przemawiających na rzecz proponowanych im, konkurencyjnych rozwiązań. Jako laicy, podejmują decyzje o tym, czy dzieci szczepić czy nie, karmić mięsem, pszenicą czy mlekiem krowim, czy tego nie robić, usypiać dziecko przy piersi, czy pozwolić mu zasnąć zmęczonemu płaczem i krzykiem w samotności. Każdorazowe dokonanie wyboru wiąże się z określaniem, definiowaniem siebie jako rodzica, jako określonego rodzica (Büchinger, 2001, s. 7).

Nowa wiedza ekspercka sprawia, że rodzic nabywa nowe kompetencje do bycia rodzicem, czy może raczej do bycia dobrym rodzicem. Współczesny rodzic jest zatem postrzegany jako właściciel pewnych kompetencji, które można uzupełniać i doskonalić. Skoro można je doskonalić, to tworzy się sposobności ku temu (Smith, 2010, s. 359). Rodzice mogą nabywać kompetencje na szkoleniach, warsztatach, konferencjach. Mogą radzić się u doradców rodzinnych i psychologów. Gdzieś niespostrzeżenie rodzicielstwo redukuje się do wymiaru technicznego.

Każdy z tych wyżej omówionych układów oprócz swego wpływu czy roli w kształtowaniu współczesnej wizji rodzica tworzy także podłoże do ocen moralnych działających jednostek i to ocen dokonywanych zarówno przez osoby z zewnątrz, jak i samych rodziców; do konstruowania nowych norm związanych z rodzicielstwem (Büchinger, 2001, s. 7). Normą naszych czasów stało się m.in. odpowiedzialne rodzicielstwo (Kaufmann, 1990, cyt. za: Lange i Xyländer 2011, s. 36), w którym decyzja na dziecko zapada wtedy, gdy rodzina ma warunki – przede wszystkim materialne – do zapewnienia bytu i bezpieczeństwa dziecka. Innymi słowy, gdy zwykła chęć posiadania dziecka przeistacza się w przemyślany, skalkulowany, skosztorysowany projekt dziecko (Lange i Xyländer, 2011, s. 39).

## **Różnica, edukacja i inkluzja w modernizacji refleksyjnej**

W tym miejscu pojawiają się zasadnicze pytania o to, czy refleksyjność jako zdolność umysłowa do zastanawiania się nad własną sytuacją, jest równo rozłożona w populacji? Jeśli nie, to od czego jest zależny taki, a nie inny jej rozkład? Czy refleksyjność różnicuje społeczeństwo? Jakie są konsekwencje wzmożonej aktywności niektórych refleksyjnych rodziców? Czy refleksyjność rodziców można rozwijać? Czy jest ona zawsze z pożytkiem dla dziecka i jego relacji społecznych?

Jak zauważa Lash, odnosząc się do świata zawodowego, refleksyjność jest nierówno rozłożona w świecie (Beck, Giddens, Lash, 2009, s. 158). Są zawody wymagające jej i ją rozwijające. Są też zawody, całe sektory gospodarki, czy zdegradowane posady, gdzie refleksyjność nie występuje (Beck, Giddens, Lash, 2009, s. 158). Można zatem powtórzyć za Lashem, że obok zwycięzców, istnieją zastępy „przegranych refleksyjności” (Beck, Giddens, Lash, 2009, s. 158).

W poszukiwaniu podłoża owego różnicowania refleksyjności badacz dochodzi do wniosku, że ta zależy od lokalizacji jednostki w pajęczynie globalnych i lokalnych sieci struktur informacyjnych i komunikacyjnych (Beck i in., 2009, s. 159) i tym samym od zdolności jednostki do korzystania z informacji. Chodzi zatem nie tyle o dostęp do kapitału produkcyjnego lub struktur produkcji, ale do nowych struktur informacyjnych i komunikacyjnych oraz o jej położenie w nich (Beck i in., 2009, s. 159). Ulokowana w strukturze refleksyjność jest zdolnością różnie w populacji natężoną i różnie strukturalnie dostępną. Można zatem stwierdzić, że populacja rodziców różni się nie tyle ze względu na bycie lub nie refleksyjnym, ale ze względu na poziom owej refleksyjności, zależny od ulokowania w strukturach komunikacyjnych i informacyjnych. W zależności od owej pozycji niektórzy rodzice lepiej zdają sobie sprawę z kontekstu oraz okoliczności podejmowanych decyzji. Inni tego nie dostrzegają lub widzą niewielki wycinek, kompleksowego spłotu zjawisk. Jak wykazują niemieckie badania, to właśnie wykształceni rodzice artykułują potrzebę informacji, a pytania o szkołę są dla nich najważniejsze (Mühling i Smolka, 2007, s. 29-30). Ci właśnie rodzice wykazują potrzebę doinformowania się, by móc podejmować decyzje w sposób przemyślany, racjonalny, refleksyjny. Zgłaszają potrzebę lepszego informowania o dostępnych możliwościach, po które mogą sięgnąć.

Ralf-Thorsten Kramer twierdzi, że w niemieckiej literaturze dominuje tendencja wyjaśniania nierówności społecznych w badaniach edukacyjnych teorią racjonalnego wyboru; a więc poprzez odwołanie do kalkulacji kosztów i zysków (Kramer, 2011, s. 117). Stawia się ją w centrum rozważań o modelach zachowań edukacyjnych i mechanizmach powstawania reprodukcji nierówności edukacyjnych. Tymczasem przywołany przez Kramera Werner Georg wskazuje na to, że owa racjonalność w podejmowaniu decyzji wcale nie jest neutralnym społecznie czy kulturowo, czystym wynikiem kalkulacji, ale ma swoje podłoże w warunkującym ją habitusie klasowym i różnie rozwiniętym rozumieniu znaczenia inwestowania w system kształcenia (Georg 2006, s. 7, cyt. za: Kramer, 2011, s. 119).

Z twierdzeniem Georga współbrzmiały wyniki badań Romana Dolaty, który w książce pt. *Szkola – segregacja – nierówności* (Dolata, 2008) podkreśla, że zdolność racjonalnego wyboru placówki szkolnej (związana z problemem rozpoznawalności jakości usług edukacyjnych, i rozkładu kompetencji niezbędnych do właściwego rozpoznawania jakości szkół) koresponduje z kapitałem kulturowym rodziców (Dolata, 2008, s. 258). Można zatem podsumować, że refleksyjność i zdolność do zastanawiania się nad sytuacją działania, jest związana z ulokowaniem w sieci struktur komunikacyjnych i informacyjnych a umiejętność wykorzystania owego dostępu do racjonalnego oceniania przesłanek dla konkretnego działania, jest lub może być uprzednio warunkowane poziomem kapitału kulturowego, habitusem kulturowym.

Można postawić pytanie i pozostawić je otwartym, o konsekwencje wzmożonej aktywności w kształtowaniu środowisk edukacyjnych niektórych rodziców określonych tu przeze mnie rodzicami refleksyjnymi, jak

również o to, czy owa aktywność każdorazowo będzie miała wyłącznie pożądane skutki zarówno dla indywidualnego rozwoju dziecka, jak i dla jego społecznych relacji z dziećmi niskorefleksyjnych rodziców – o ile w ogóle te relacje zaistnieją w formie bezpośredniej.

Czy różny poziom refleksyjności rodziców może powiększać różnice społeczne? Jeśli refleksyjność miałaby pozytywne efekty dla rozwoju indywidualnego, czy warto i czy można rozwijać ją u tych, u których nie jest ona rozwinięta?

## Zakończenie

Zaprezentowany powyżej zarys rozważań nad ujawniającym się w społecznej przestrzeni zjawiskiem wzmożonej, proedukacyjnej aktywności rodziców, określonych przeze mnie mianem rodziców refleksyjnych, pokazuje konteksty, w których zakorzeniają się współczesne, refleksyjne konstrukcje rodzicielstwa. Konteksty owe wyrastają z pozbawionej tradycyjnych znaczeń późnej nowoczesności. Wysoka refleksyjność pewnej populacji, rozbudzona przez zewnętrzne warunki codziennych, różnorodnych, sprzecznych z dotychczasowymi doświadczeń, obejmuje różnego rodzaju zagadnienia związane zarówno z pozarodzinnymi przestrzeniami życia człowieka, jak i z wychowaniem dziecka i kształtowaniem jego edukacyjnych ścieżek i środowisk.

Nierówno w populacji rozłożona lub rozwinięta refleksyjność prowadzi do sytuacji, w której część rodziców w wyrozumowany sposób układa ścieżkę edukacyjną dziecka. Dążąc do jego indywidualnego, pełnego, harmonijnego rozwoju jednocześnie zmierza do zapewnienia mu już teraz dobrej pozycji w społeczno-zawodowej strukturze w przyszłości. Co zatem dzieje się z pozostałymi rodzicami? Czy ich refleksyjność można rozwijać? Czy to ma sens? Jeśli tak, to w jaki sposób?

Postawione w końcowej części pytania o uwarunkowania różnego poziomu refleksyjności w populacji, o możliwość rozwijania refleksyjności niektórych rodziców oraz o konsekwencje wzmożonej aktywności proedukacyjnej niektórych tylko, rodziców otwierają nowy obszar badań i dociekań.

## Bibliografia

- Archer M. (2007). *Making our way through the world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beck U. (2002). *Spółczesność ryzyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Beck U., Giddens A. & Lash S. (2009). *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*. Warszawa: PWN.
- Büchinger K. (2001). Zur Professionalisierung der Elternrolle. W: C. Bier-Fleite (Ed.), *Familie und öffentliche Erziehung. Aufgaben, Abhängigkeiten und gegenseitige Ansprüche* (pp. 1-13). Opladen: Leske+Budrich. Zaczepnięte 02.09.2013 r. strona internetowa [http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-663-10036-2\\_2#page-2](http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-663-10036-2_2#page-2)
- Büchner P. (2006). Der Bildungsort Familie. Grundlagen und Theoriebezüge. W: P. Büchner & A. Brake (Eds.), *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien* (pp. 21-48). Wiesbaden.
- Dolata R. (2008). *Szkoła – segregacja – nierówności*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dyke M. & Fuller A. (2012). Approaches to reflexivity: navigating educational and career pathways. *British Journal of Sociology of Education*, 33 (6), 831-848.



- Georg W. (2006). *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandaufnahme*. Konstanz: UVK.
- Kaufmann F.-X. (1990). *Die Zukunft der Familie*. Monachium: Beck.
- Kramer R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lalak D. (2007). Środowisko. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.* Warszawa: Żak Wydawnictwo Akademickie.
- Lange A. & Xyländer M. (Eds.). (2011). *Bildungswelt Familie. Theoretische Rahmung, empirische Befunde und disciplinaere Perspektiven*. Weinheim Munchen: Juventa.
- Malewski M. (2006). W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 34 (2), 23-51.
- Mühling T. & Smolka A. (2007). *Wie informieren sich bayerische Eltern über erziehungs- und familienbezogene Themen? Ergebnisse der ifb-Elternbefragung zur Familienbildung*. Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg.
- Ostrouch-Kamińska J. (2011). *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*. Kraków: Impuls.
- Smith R. (2010). Total Parenting. *Educational Theory*, 60 (3), 357-370.
- Szymczak J. (2010). Ze zdarzeniami krytycznymi w tle. Namysł nad refleksją w zawodzie nauczyciela. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 52 (4), 55-74.
- Vincent C. & Ball S. J. (2007). "Making Up" the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions. *Sociology*, 41 (6), 1061-1077.
- Wrzesień W. (2007). Czy pokoleniowość nam się nie przydarzy? Kilka uwag o współczesnej polskiej młodzieży. *Nauka*, (3), 131-152. Zaczepnięte 02.08.2011 r. strona internetowa [http://www.pan.poznan.pl/nauki/N\\_307\\_09\\_Wrzesien.pdf](http://www.pan.poznan.pl/nauki/N_307_09_Wrzesien.pdf)

#### Summary

#### The difference, education, inclusion in a family environment of reflective parents

The purpose of this article is to contemplate the phenomenon of an increased activeness some parents display in shaping their children's educational environments. The author uses the concept of contemplativeness in the process of theoretical analysis, labelling active and seeking parents as contemplative parents. The author places their actions in the broader context of three contemporary frames of reference for creating the role of parents and the significance of parenting. The three frames of reference are: labor market perspective, educational services market perspective and expert knowledge market perspective. The author proceeds to consider the differences in the contemplativeness in the parents' population, the causes of such differences and their consequences for subsequent inclusive and exclusive behavior.

**Key words:** social pedagogy, reflectivity, environment, family, learning, education