

**STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA**

**STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM V: 2014 NR 1(8)**

PATRONAT NAUKOWY:

**SEKCJA TEORII WYCHOWANIA
KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH
POLSKIEJ AKADEMII NAUK**

RADA NAUKOWA:

Jaroslav Balvin, Stanislav Bendl, Reinhold Boschki, Mária Bratská, Elżbieta K. Czykwin,
Beata Kosová, Mirosław Kowalski, Ewa Kubiak-Szymborska, Zbyszko Melosik,
Michael Meyer-Blanck, Henryk Mizerek, Jan Papiież, Piotr Petrykowski,
Wilhelm Schwendemann, Alina Szczurek-Boruta, Mirosław J. Szymański,
Alena Vališová, Wiktor Żłobicki

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Bogusław Śliwerski (redaktor naczelny),
Bogusław Milerski (z-ca redaktora naczelnego),
Renata Nowakowska-Siuta (z-ca redaktora naczelnego),
Joanna Koleff-Pracka (sekretarz redakcji),
Stefan T. Kwiatkowski (koordynator redakcji tematycznych)

ADRES REDAKCJI:

Wydawnictwo Naukowe
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie
ul. Miodowa 21 c
00-246 Warszawa
www.wydawnictwo.chat.edu.pl

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2014

ISSN: 2083-0998

REDAKCJA NUMERU:

Joanna Koleff-Pracka

SKŁAD I ŁAMANIE:

Łukasz Troc

PROJEKT OKŁADKI:

Halina Słodkowska

Wydano nakładem Wydawnictwa Naukowego
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie
ul. Miodowa 21 c, 00-246 Warszawa, www.chat.edu.pl

Druk: Fabryka Druku Sp. z o. o.;
ul. Zgrupowania AK "Kampinos" 6, 01-943 Warszawa
Nakład: 200 egz.

Spis treści

ROZPRAWY

Jürgen Rausch & Wilhelm Schwendemann, <i>Gerechtigkeit als Beteiligung und Anerkennung – wertschätzender Umgang in der Jugendhilfe</i>	11
František Drtina, <i>Ideály vychovawania, tłumaczenie: Sebastian Taboń</i>	31
Piotr Piotrowski, <i>Jak można wspierać zamiast wychowywać?</i>	55
Anna Dąbrowska, <i>Jak Cię słyszają, tak Cię piszą – o języku w perspektywie pedagogicznej</i>	71
Paweł Prüfer, <i>Socjologia refleksyjna a badanie procesów socjalizacyjno-wychowawczych</i>	87

STUDIA Z BADAŃ

Ewa Kopeć, <i>Sposoby pozyskiwania wiedzy o wychowaniu przez rodziców</i>	115
Agnieszka Zamarian, Elżbieta Strutyńska, <i>Edukacja tanatologiczna w świetle badań opinii studentów</i>	133
Marlena Krawczyk, <i>Wpływ środowiska rodzinnego na kształtowanie zachowań młodzieży</i>	155
Sandra Wilczewska, <i>Aspiracje edukacyjno-zawodowe studentów I roku studiów I stopnia</i>	181
Katarzyna Kasprzak, <i>Czas wolny dzieci i młodzieży z terenów wiejskich</i> ...	195

PRAKTYKA WYCHOWANIA

Wilhelm Schwendemann, <i>Jugendliche besuchen und sehen Auschwitz – einige Erwägungen zu einer Transkriptauswertung</i>	209
Martina Cichá, Jaroslav Balvín, <i>Person and their body as an object and subject of health care – solutions for training of healthcare students</i>	225
Krystyna Heland, Anna Odrowąż-Coates, <i>Obraz Boga u dzieci w wieku przedszkolnym – temat stale aktualny pedagogicznie i społecznie</i>	235
Piotr Karaś, <i>Kościół wobec AA. Rozważania na tle problemu recepcji programu „Dwunastu Kroków” w Kościołach ewangelikalnych</i>	257

RECENZJE

Marta Kowalczyk-Walędzia, <i>Bogusław Śliwerski, Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości</i>	275
--	-----

SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI

Izabela Kieliś, Mirosław Kowalski, *O pedagogice Profesora Bogdana Suchodolskiego w 110. rocznicę urodzin* 281

Paweł Prüfer, *Włosko-polskie punkty zaczepienia. Ludzkie, społeczne, kulturowe i etyczne wymiary współpracy oraz ich wpływ na społeczność akademicką*287

BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA

Bogusław Śliwerski, *oprac. Dyscyplina w wychowaniu*293

AUTORZY297

Contents

DISSERTATIONS

Jürgen Rausch & Wilhelm Schwendemann, <i>Justice as a form of participation and respect – appreciated solution in youth welfare</i>	11
František Drtina, <i>The ideals of education translation: Sebastian Taboľ</i>	31
Piotr Piotrowski, <i>How can we support instead of educating?</i>	55
Anna Dąbrowska, <i>Fine Voices Make Fine Birds – About Language From the Perspective of Pedagogy</i>	71
Paweł Prüfer, <i>Reflexive sociology and study of socialisation – educational processes</i>	87

RESEARCH REPORTS

Ewa Kopeć, <i>Means of acquiring knowledge about the education of the parents</i>	115
Agnieszka Zamarian, Elżbieta Strutyńska, <i>Thanatological education in the light of opinion polls among students</i>	133
Marlena Krawczyk, <i>The influence of family background on shaping teenage behaviour</i>	155
Sandra Wilczewska, <i>Educational and professional aspirations of bachelor studies' first year students</i>	181
Katarzyna Kasprzak, <i>Free time of children and young people from rural areas</i>	195

PRACTICE OF EDUCATION

Wilhelm Schwendemann, <i>Young people visit and see Auschwitz</i>	209
Martina Cichá, Jaroslav Balvín, <i>Person and their body as an object and subject of health care – solutions for training of healthcare students</i>	225
Krystyna Heland, Anna Odrowąż-Coates, <i>Pre-school children's image of God - an ongoing socio-pedagogical subject</i>	235
Piotr Karaś, <i>Church vs. AA - Reflections on the Evangelical Churches' Perception of the Twelve Steps Program</i>	257

REVIEWS

Marta Kowalczuk-Wałędziak, Bogusław Śliwerski, „*Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*” 275

CONFERENCE REPORTS

Izabela Kiełiś, Mirosław Kowalski, *About Bogdan Suchodolski's Pedagogy on the 110th anniversary of his birth* 281

Paweł Prüfer, *Italian-Polish starting points. Humane, social, cultural and ethical dimensions of cooperation and their impact on the academic community*..... 287

THEMATIC BIBLIOGRAPHY

Prepared by Bogusław Śliwerski, *Discipline in the process of education*..... 293

AUTHORS297



fot. S. Spasiewicz

Serdecznie gratulujemy Panu Profesorowi Bogusławowi Śliwerskiemu – redaktorowi naczelnemu *Studiów z Teorii Wychowania* szczególnego zaszczytu, jakim jest nadanie tytułu Doktora Honoris Causa.

To wyróżnienie – jedno z najważniejszych w świecie akademickim – nadał Panu Profesorowi Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Uroczystość miała miejsce w dniu 23 maja 2014 roku na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS.

Pana Profesora Bogusława Śliwerskiego doceniono za wybitne osiągnięcia w dziedzinie nauk humanistycznych i społecznych, bezkompromisową służbę społeczeństwu i nauce oraz długoletnią współpracę z UMCS. Rolę laudatora pełnił prof. zw. dr hab. Stanisław Popek, zaś recenzentami w postępowaniu o nadanie tytułu byli: prof. zw. dr hab. Maria Dudzikowa, prof. zw. dr hab. Andrzej Radzewicz-Winnicki, prof. zw. dr hab. Janusz Kirenko.

**Kolegium Redakcyjne czasopisma
*Studia z Teorii Wychowania***

Jürgen Rausch & Wilhelm Schwendemann

Evangelische Hochschule Freiburg

Gerechtigkeit als Beteiligung und Anerkennung – wertschätzender Umgang in der Jugendhilfe

Einleitung

„Theorie – Praxis – Partizipation“ ist der Titel des diesjährigen Bandes der Evangelischen Hochschulperspektiven. Nachfolgend legen wir einen Schwerpunkt auf den dritten Begriff in der Reihe: Partizipation. Partizipation beschreibt die aktive Teilnahme von Personen an sozialen Prozessen und Beziehungen und stellt gleichzeitig auch das Ziel dar, bestimmte soziale Konfliktsituationen zu lösen. Als Beispiel dient uns der Soziale Arbeitskreis Lörrach, der in der Region Lörrach ein umfassendes Jugendhilfeangebot zur Verfügung stellt. Eng verbunden ist der Begriff Partizipation mit dem Begriff Inklusion (vgl. Hafen 2012, S. 303–306; Hafen 2007). Die Frage nach Partizipation, Beteiligung und damit auch Beteiligungsgerechtigkeit, impliziert die Frage nach den Bedingungen gelingender Lebensbewältigung inmitten einer komplexer werdenden Erfahrungswelt und inmitten konkurrierender Sinnansprüche. Die Zunahme an Komplexität bedingt auf der anderen Seite eine Ausdifferenzierung der Lebensstile und der Vielfalt an Lebensformen, sodass gerechte Beteiligungsstrukturen immer schwieriger in ihrer Umsetzung werden (vgl. Keupp 2012, S. 7). Zwar haben die Gestaltungsmöglichkeiten ebenfalls zugenommen, andererseits können diese Individualisierungschancen auf Kosten sozialer Bindungen und Beziehungen gehen und damit Partizipation auch wieder mindern: *„Der Weg in die moderne Gesellschaft ist, so gesehen, auch ein Weg in eine zunehmende soziale und kulturelle Ungewissheit, in eine moralische und wertemäßige Widersprüchlichkeit und in eine erhebliche Zukunftsunsicherheit.“* (Keupp 2012, S. 8).

Die gegenwärtigen Lebensbedingungen lassen viele Chancen zu, andererseits existieren Bedrohungen, Belastungen und Infragestellungen von

Bewältigungskompetenzen. Die Möglichkeiten, in eine prekäre Lebenssituation zu geraten, sind dadurch gestiegen und für Jugendliche aus Risikogruppen sind sie noch stärker geworden. Im 13. Kinder – und Jugendbericht der Bundesregierung von 2009 wird auf den systematischen Ausbau der Kinder – und Jugendhilfe hingewiesen:

„Aus Sicht der Kommission stehe im Fokus der besonderen öffentlichen Aufmerksamkeit sowie der Entwicklung der Fachpraxis derzeit das Erkennen von familiären Risiko-, Belastungs – und Gefährdungskonstellationen und das Bestreben, entsprechende Unterstützungsangebote für junge Familien weiterzuentwickeln. Ziel dieser Bemühungen zum Ausbau Früher Hilfen sei es, Familien früh und rechtzeitig zu erreichen und ihnen präventive Hilfen anbieten zu können, um so einer möglichen späteren Gefährdung des Kindes zu begegnen. Sodann wird formuliert, dass dieses selektive, auf die Verhinderung von Kindeswohlgefährdungen orientierte Verständnis von Früher Hilfen nicht unumstritten sei. Bei einer Vielzahl familiärer Unterstützungs – und Hilfebedarfe gehe es nicht um eine potenzielle Kindeswohlgefährdung, es müsse eher eine umfassende Förderung von Verwirklichungschancen im Fokus stehen.“ (BMFSFJ 2009, S. 12)

Im Bereich der Kinder – und Jugendhilfe geht es immer zuerst um die Förderung alters-spezifischer Ressourcen und Entwicklungschancen, um Teilhabefähigkeit und Teilhabe am sozialen Leben:

„Um mit den sich anbietenden riskanten Freiheiten zurechtzukommen, brauchen Jugendliche auch hier Lebenskompetenzen, die ihnen neben dem Elternhaus in Settings der (non-)formalen Bildung, z.B. in der Schule und in den Angeboten der Kinder – und Jugendhilfe, vermittelt werden können.“ (Keupp 2012, S. 17)

Im jungen Erwachsenenalter kommen neue Herausforderungen hinzu: selbstverantwortlich Entscheidungen zu treffen und für diese und für Urteile, Handlungen und Folgen Verantwortung zu übernehmen. Die Gesellschaft der Zukunft wird sich einerseits als eine Wissensgesellschaft und andererseits weiter als Risikogesellschaft etablieren. Beide Formen von Gesellschaft sind miteinander verschränkt und erfordern wie der postmoderne Arbeitsmarkt von den handelnden Individuen vielfach Risikobereitschaft, Flexibilität, Umgang mit Unsicherheit, Diversität und Heterogenität. Die soziale Konstruktion einer demokratischen Zivilgesellschaft erfordert deshalb auch neue Formen *„der Partizipation, Solidarität, sozialen Netzen und Kooperation der Bürger, egal welchen Geschlechts, welcher Herkunft,*

welchen Berufs und welchen Alters ...“ (Keupp 2012, S. 20). Zu beobachten ist aber gegenwärtig auch, dass die gesellschaftliche Güterverteilung ungerecht ist und dass sich die Schere zwischen Teilhabenden und Nichtteilhabenden weiter öffnet und sich immer mehr vergrößert. In einer Studie von Pro Familia von 2011 heißt es zu den Auswirkungen von Armut bezogen auf Kinder und Heranwachsende treffend:

„Die Abhängigkeit einer Familie von Sozialhilfe, das Gefühl, ohne Absicherung zu sein und ohne (eigene wahrgenommene) Macht den Entscheidungen eines Amtes ausgeliefert zu sein, geht an den Eltern nicht spurlos vorüber. Und es erschüttert allein der Familie, wenn eine Überprüfung ins Haus steht oder wenn eine Kürzung erfolgt, da ja keinerlei finanziellen Reserven zum Abpolstern vorhanden sind. Die Kinder spüren auch, wenn die eigene Bevölkerungsgruppe als randständig gebrandmarkt wird. Auf seine Art weiß jedes Kind mehr oder weniger, dass es mit gemeint ist, wenn Politik und Presse von «Sozial-schmarotzern» sprechen oder davon, wie sehr diese Bevölkerungsgruppe ein Hemmschuh für alle sei. Andererseits fehlen den Kindern auch positive Vorbilder dafür, wie man mit Selbstachtung und Würde lebt, indem man durch seine Arbeit für den eigenen Lebensunterhalt sorgt oder wie man für größere Projekte ansparen kann. Die Bedeutung einer guten Ausbildung für die künftige Chancen im Beruf ist Kindern und insbesondere Jugendlichen umso schwerer zu vermitteln, je weniger die Eltern ein zufriedenstellendes Berufsleben verwirklicht haben. Wenn es keine Vorbilder dafür gibt, durch Leistung etwas zu erreichen, wenn nicht erfahren wird, dass Durchhalten und Anstrengungsbereitschaft belohnt wird und sich auszahlt, dann wird auch bei Kindern die Entwicklung einer positiven Leistungsmotivation unwahrscheinlicher.“ (Pro Familia 2011)

Deswegen, weil die Würde des Menschen sonst verspielt wird, ist Benachteiligungsstrukturen entgegenzutreten, denn Personen aus sozial benachteiligten Familien zeigen, dass die gesellschaftliche Nichtteilhabe und Armutsverhältnisse zu massiven Gesundheitsbeeinträchtigungen führen: *„Diese Personen sind weniger leistungsfähig, sie ernähren sich ungesünder, bewegen sich weniger, der passive Medienkonsum ist erhöht, multiple Gesundheitsrisiken und geringeres Wohlbefinden vermehren sich und es besteht kaum Verfügung über vorhandene Ressourcen.“ (Keupp 2012, S. 24)* Folgende Fragen aufgrund fehlender Partizipation und Beteiligungsgerechtigkeit stellen sich uns deswegen: – Wie gelingt es, gesund im Sinn sozialer Beteiligung und Nutzung sozialer Ressourcen zu leben? – Wie sehen die

Verwirklichungschancen gelingenden Lebens aus? – Wo liegen bei den Akteuren und Akteurinnen die Capabilities/Verwirklichungschancen?

Heiner Keupp schreibt zu den Verwirklichungschancen Folgendes: *„Verwirklichungschancen sind aber nicht nur die Energien und Möglichkeiten, die eine Person mobilisieren kann, sondern hier geht es um Gestaltungskräfte eines Gemeinwesens.“* (Keupp 2012, S. 29) Im Fall der Jugendhilfe stellt sich dann die Frage, inwieweit Jugendhilfemaßnahmen präventiv so gelingen, dass die Beteiligungsstrukturen benachteiligter Jugendlicher geweckt und gestärkt werden können. Es geht also um den inneren Zusammenhang zwischen der Handlungsbefähigung der Subjekte und den objektiv gegebenen Verwirklichungschancen:

„Die Suche nach positiven Entwicklungspfaden bei Heranwachsenden geht von der Annahme aus, dass alle Kinder und Jugendliche prinzipiell über das Potenzial verfügen, sich zu handlungsfähigen Subjekten zu entwickeln, die am gesellschaftlichen Leben teilnehmen und es auch mit ihrem Handeln gestalten und verändern können.“ (Keupp 2012, S. 32)

Vier Faktoren, die sog. vier „C“ (= competence, care, confidence, character), begünstigen die Beteiligungsbefähigung und erhöhen die Entwicklungschancen von Jugendlichen: Kompetenz – Unterstützung – Vertrauen – Charakter.

„Im Sinne der transaktionalen Entwicklungsperspektiven ist das Erreichen solcher Zielbestimmungen einer positiven Entwicklung als ein Zusammenwirken individueller Ressourcen und gesellschaftlichen Kontextbedingungen zu verstehen, die die Zielerreichung unterstützen und fördern.“ (Keupp 2012, S. 36)

Wie können also Jugendliche, z.B. in prekären Lebenssituationen, die Befähigungsressourcen erwerben, damit sie gesellschafts – und teilhabefähig werden?

Teilhabe – und Anerkennungsgerechtigkeit

Selbstbestimmung, sozial verantwortliches Handeln, Hineinwachsen in die Schlüsselthemen und sozialgerechtes und chancengerechtes Mitgestalten einer von Heterogenität und Pluralität geprägten Gesellschaft oder die Teilhabe in einer solchen Gesellschaft sind die Schlüsselkompetenzen von Befähigung als Form der Bildungsgerechtigkeit. Bildungsgerechtigkeit, so unsere These, setzt aber Formen der Anerkennung, der Empathie, des Respekts und der sozialen Wertschätzung voraus. Gerechtigkeit ist mit

Stojanov nicht „gleiche Belohnung für gleiche Leistung“ (Stojanov 2011, S. 16): „Vielmehr besteht die Aufgabe der ... Bildung gerade darin, Kinder und Jugendliche zur Subjektautonomie und somit zur Verantwortungsfähigkeit erst einmal hinzuführen.“ (Stojanov 2011, S. 16)

Bildungsgerechtigkeit soll Bildung und humane Existenz ermöglichen, denn Bildung ist kein Besitz, sondern ein Entwicklungsprozess der Person. Es geht in Anlehnung an Nussbaum und Sen nicht um die Verteilung von Gütern, sondern um das Bereitstellen von Ressourcen bzw. Capabilities, die aber wieder auch von der Qualität lebensweltlicher und institutionell arrangierter Sozialbeziehungen abhängen. Es geht also in erster Linie um die Befähigung zur individuellen Autonomie. Mit Stojanov gehen wir über den Chicagoer Capability-Ansatz (vgl. Nussbaum 1995; 1997; 2003; 2010; 2011) insofern hinaus, als danach zu fragen ist, wie Bildungsinstitutionen wie der Soziale Arbeitskreis in Lörrach beschaffen sein müssen, um diesem Ziel zu dienen. Erscheinungen von Ungerechtigkeit im öffentlichen Bildungssystem sind grundsätzlich als mangelnde Wertschätzung dem Einzelnen gegenüber zu interpretieren und damit als Erscheinung von Bildungsungerechtigkeit. Wenn man jedoch im System des Bildungswesens Ungerechtigkeiten als systemzugehörig verankert, wird die Befähigung des Einzelnen zur Freiheit und zur Autonomie grundsätzlich in Frage gestellt. Die Herkunftsabhängigkeit von Schulleistungen ist als Ausdruck von Ungerechtigkeit zu definieren (vgl. Stojanov 2011, S. 27); also müssten auf dem Hintergrund des Konzepts von Harry Brighouse Herkunftsungleichheiten ausgeglichen werden. Anerkennungstheoretisch dürfen aber nicht nur allein Herkunftsabhängigkeiten von Schülerleistungen kompensiert werden, sondern Bildungsinstitutionen dürfen gerade nicht marktgerecht funktionieren (vgl. Stojanov 2011, S. 31), um die Veränderungskompetenz von Jugendlichen zu erhalten bzw. zu gewährleisten. Bildungsgerechtigkeit ist eben mehr als nur die Erlaubnis und das Gewähren von Chancengleichheit, die letztlich ja nur durch Bildung selbst gewährleistet werden können. Aus diesem Grund verschieben Kompensationen das eigentliche Problem: „Als Fazit können wir festhalten, dass der Slogan „Chancengleichheit“ insgesamt ein unzureichendes und eher verwirrendes semantisches Mittel für die Explikation des propositionalen Gehalts von „Bildungsgerechtigkeit“ ist ...“ (Stojanov 2011, S. 34). Das Problem der Güterverteilung wird in dem Moment fokussiert, wenn man Immanuel Kants Votum über Aufklärung als „Ausgang aus selbstverschuldeter Unmündigkeit“ hinzunimmt, was bedeutet, „dass der Einzelne für seine Herkunftseigenschaften nicht verantwortlich ist, da diese Eigenschaften nicht aufgrund einer Wahlentscheidung des Individuums zustande gekommen sind ...“ (Stojanov 2011, S. 36).

Auch Martha Nussbaum argumentiert gegen diese Vorstellung der Herkunftszugehörigkeit und fragt nach dem Minimum von Eigenschaften, die ein Mensch benötigt, um ein menschenwürdiges Leben zu führen. Das bedeutet aber, dass alle Mitglieder einer Gesellschaft, gleich welchen Hintergrunds, so auszustatten sind, dass sie an allen gesellschaftlichen Diskursen teilhabefähig sind, was selbstverständlich auch Ziel berufs – und allgemeinbildender und auch Ergänzungsschulen sein muss. Unter der Perspektive der Anerkennung besitzen alle Menschen das Potenzial zur individuellen Autonomie. Es geht also nicht primär um die Verteilung von freiheitsverbürgenden Gütern, sondern um eine qualitative Verbesserung von Sozialbeziehungen. Um das zu erreichen, müssen aber z.B. in der Schule und auch in den außerschulischen Bildungseinrichtungen alle Kinder und Jugendliche befähigt werden, die Grenzen der eigenen Identität zu überschreiten und sich in den Anderen empathisch hineinversetzen zu können. *„Diese Wahrnehmung erfordert aber die propositional-transformierende Artikulation der eigenen Anliegen und Wertevorstellungen aus der Perspektive der universalistisch-entgrenzten posttraditionellen Gemeinschaft.“* (Stojanov 2011, S. 44)

Anerkennung und Wertschätzung als Antworten auf Vielfalt

Anerkennungsansprüche anzuerkennen, gehört damit zur Voraussetzung gelingender schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit, weil sich in der Anerkennung des Anderen die Entsprechung zur Gottebenbildlichkeit des Anderen zeigt. In der Missachtung des Anderen zeigt sich dann auch eine Missachtung der Menschenwürde und der Gottebenbildlichkeit des Anderen (vgl. Härle 2010, S. 71). Die Menschenwürde als Ausdruck des Humanen ist die *„Realisierung der Bestimmung des Menschseins am Ort des Individuums.“* (Preul 1998, Sp. 1583) Das bedeutet, dass der Bildungsbegriff selbst auf religiöse Überzeugung angelegt sein muss, weil das Ziel der Bildung in der Selbstbestimmung des Menschen als Ausdruck der von Gott gegebenen Würde liegt. Diese Würde wahrzunehmen, setzt ihre Anerkennung voraus und dieser Prozess selbst kann u.E. nur im Medium der Freiheit geschehen. Die tiefere Dimension von Bildungsungerechtigkeit liegt dann vor, wenn die Würde des Anderen nicht anerkannt wird:

„Demnach empfinden die Betroffenen gesellschaftliche Verhältnisse und Institutionen dann als ungerecht und unterdrückend, wenn diese Verhältnisse und Institutionen Missachtung in Bezug auf sie generieren – etwa in den Formen der Vernachlässigung, Diskriminierung oder Geringschätzung.“ (Stojanov 2011, S. 69)

Anerkennung und Würde gehören zu den identitätsstiftenden Merkmalen von Subjektivität bzw. zur praktischen Selbstbeziehung des Einzelnen. Bildungsprozesse sind in sozialen Verhältnissen verankert; deswegen ist grundsätzlich danach zu fragen, welchen Normen diese Verhältnisse entsprechen sollen, *„damit sie als bildungs – bzw. subjektivitätsfördernd funktionieren können.“* (Stojanov 2011, S. 70) Nur wenn in sozialen Beziehungen wertschätzend und achtsam mit dem Einzelnen umgegangen wird, können sich überhaupt Fähigkeiten, Kompetenzen, Potenzialitäten usw. entfalten. Anerkennung wird dabei als Verhältnis reziproker Intersubjektivität interpretiert:

„Dabei ist Respekt in pädagogischen Kontexten ... als die Anerkennung der Heranwachsenden als distinktive Zentren von Bewusstsein, von Intentionen, Idealen, Bedürfnissen, und als distinktive Ausgangspunkte von Perspektiven auf die Welt zu verstehen ...“ (Stojanov 2011, S. 72)

Die asymmetrische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden wird dadurch aufgehoben, dass Ermöglichung von Freiheit Voraussetzung dieser Beziehung ist:

„Nicht nur die Selbst-Entwicklung des Individuums, sondern auch seine Welterschließungsprozesse setzen die Anerkennungsformen der Empathie, des Respekts und der sozialen Wertschätzung voraus. Soziale Verhältnisse, Funktionsweisen von Bildungsinstitutionen und pädagogische Praktiken, die den Normen widersprechen, welche in diesen Anerkennungsformen impliziert sind, stellen bildungsbezogene Exklusionsmechanismen dar. Solche Mechanismen aufzuzeigen und zu bekämpfen ist zentrale Aufgabe jeder kritischen Bildungstheorie.“ (Stojanov 2011, S. 79)

Nach Axel Honneth (vgl. 2008; 2009; 2010; 2011; 2012) wäre Respektlosigkeit kognitive Missachtung und deshalb für soziale Beziehungen folgenschwer. Soziale Schief lagen werden in Form subjektiver Leiden von Akteuren und Akteurinnen im Schulalltag erfahrbar: Emotionale Vernachlässigung bzw. Empathiemangel stellt, da die intersubjektive Anerkennung fehlt, gerade bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine massive Beschädigung dar; zudem wird der Jugendliche bzw. junge Erwachsene nicht als vernünftiges Wesen behandelt, das zur Mündigkeit fähig ist. Nur unter der Bedingung sozialer Wertschätzung ist es dem Schüler bzw. der Schülerin möglich, spezifische Fähigkeitspotenziale zu entwickeln. Respekt bzw. Anerkennung der Würde einer Person haben demnach sowohl eine moralisch-intrinsische als auch eine pädagogisch-extrinsische

Bedeutungsdimension und sind Voraussetzungen für die zu erwerbende Veränderungskompetenz. Über kulturelle Systeme fließen grundsätzliche ethische Werte in die Bildungsarbeit ein (vgl. Honneth 2011, S. 18f) und prägen so Mechanismen von Rollenerwartungen und das Gefüge sozialer Praktiken. Die Handlungsorientierungen werden dabei als konflikthaft integrierte Subjektivität verstanden, denn auch in heterogenen Gruppen existiert ein Zwang zu normativen Imperativen: *„Als »gerecht« muß mithin gelten, was in den verschiedenen sozialen Sphären dazu angetan ist, einen angemessenen Umgang im Sinne der ihnen tatsächlich zugedachten Rolle in der ethischen Aufgabenteilung einer Gesellschaft zu fördern.“* (Honneth 2011, S. 21) Nach Immanuel Kant gilt auch in pädagogischen Zusammenhängen der Grundsatz, dass das menschliche Subjekt über die Fähigkeit verfügt, über sich selbst zu bestimmen und diese Selbstbestimmung das Wesen individueller Freiheit darstellt. Die menschliche Fähigkeit, Gesellschaftsordnungen kritisch in der Perspektive von Freiheit zu hinterfragen, ist die Basis von Gerechtigkeitsvorstellungen; aber es muss geklärt sein, nach welchen moralischen Regeln das Zusammenleben gestaltet werden soll. Deutlich ist in dieser Zusammenschau, dass sich individuelle Freiheit – Selbstbestimmung und gesellschaftliche Gerechtigkeit komplementär zueinander verhalten, denn gerecht kann in dieser Perspektive nur das sein, was den Schutz, die Förderung und die Verwirklichung der Subjekte einer Gesellschaft fördert (vgl. Honneth 2011, S. 40ff). Wenn Freiheit das Resultat einer Selbstgesetzgebung darstellt, dann kann damit keine egoistische Selbstbestimmung gemeint sein, sondern ausschließlich Orientierung des Handelns am moralischen Gesetz, das der Mensch sich selbst gegeben hat (vgl. Kant 1968, S. 7–102).

Honneth bedeutet reflexive Freiheit folgendermaßen: *„Die reflexive Freiheit, die Kant vor Augen hat, besteht im Vollzug der Einsicht, daß ich die moralische Pflicht besitze, alle anderen Subjekte in derselben Weise als autonom zu behandeln, wie ich es von ihnen mir selbst gegenüber erwarte.“* (Honneth 2011, S. 64) Das menschliche Subjekt ist also nur dann tatsächlich frei, wenn es sich auf Absichten bzw. Zwecke beschränkt, die von jeder Form von Zwang frei sind. Aber zur Autonomie der Selbstgesetzgebung gelangt das Individuum nur, wenn es in einer Lern – und Kommunikationsgemeinschaft hierzu sozialisiert wird. Entscheidend ist nach Honneth in diesem Prozess das Moment der gegenseitigen Anerkennung als Schlüssel individueller Freiheit: *„Beide Subjekte müssen gelernt haben, sowohl ihre jeweiligen Ziele für ihre Gegenüber verständlich zu artikulieren, als auch dessen Äußerungen angemessen zu verstehen, bevor sie sich wechselseitig in ihrer Abhängigkeit anerkennen können.“* (Honneth 2011, S. 86) Das menschliche

Gegenüber fordert ein Verhältnis wechselseitiger Anerkennung, weil die Verwirklichung der eigenen Subjektivität vom Gelingen der Subjektivität und Freiheit des Anderen abhängt, sogar letztlich voraussetzt; das wiederum setze nach Honneth aber die Teilnahme an sozialen Institutionen voraus, deren Existenz durch *„Praktiken der wechselseitigen Anerkennung geprägt sei.“* (Honneth 2011, S. 94) Freiheit, Subjektivität, Anerkennung setzen ihrerseits jedoch einen Begriff von Freiheit voraus, der sich zurückbindet an Sozialität und einer intersubjektiven Struktur von Freiheit:

„Mit dieser Hervorkehrung der intersubjektiven Struktur von Freiheit tritt zugleich die Notwendigkeit vermittelnder Institutionen in den Blick, deren Funktion darin besteht, die Subjekte vorgängig über die Verschränktheit ihrer Handlungsziele informiert sein zu lassen.“
(Honneth 2011, S. 123)

Es geht also in den zu etablierenden Anerkennungsstrukturen nicht nur um formale ethische Prinzipien, die sich an Kants kategorischen Imperativ orientieren, sondern immer zugleich um die Ausgestaltung des Sozialen, *„in denen in unterschiedlichen Formen des kommunikativen Handelns soziale Freiheit erfahren werden kann.“* (Honneth 2011, S. 129) Die entscheidende Frage ist dabei, wie die individuellen Subjekte mit ihrer Freiheit umgehen, weil der individuelle Vollzug der Freiheit andere Subjekte unbedingt voraussetzt (vgl. Honneth 2011, S. 146). Die moralische Selbstzweckhaftigkeit des individuellen Subjekts lässt sich theologisch mit der religiösen Dimension der Gottebenbildlichkeit des Menschen zusammendenken, denn der Mensch erfährt seine Gottebenbildlichkeit in der Beziehung und Begrenzung durch die Gottesbeziehung, die ihn aber dazu befähigt, sich selbst nicht zu überschätzen und Gott gleich sein zu wollen und so gleichzeitig zum Vollzug der Freiheit und zum Dienst am Nächsten in Anerkennung dessen Gottebenbildlichkeit befähigt. Mit Kant lässt sich diese Verschränkung auch anders sagen:

„Was den einzelnen in derselben Weise normativ auszeichnet wie alle anderen Menschen, ist der Umstand, daß er als eine menschliche Person anerkannt werden muß, deren Zwecke in der individuellen Begründung von Handlungsnormen nicht ignoriert werden dürfen.“
(Honneth 2011, S. 181; vgl. auch dazu Kant 1968, S. 67ff)

Aber es geht nicht nur um die Beachtung des kategorischen Imperativs, sondern um die praktische Identität des Subjekts; im Handeln und in der ethischen Reflexion des Handelns entscheidet sich, welche Person ich selbst sein möchte (vgl. Honneth 2011, S. 184 und Korsgaard 1996, S. 225ff).

Diese Wahrnehmung setzt aber Wertschätzung der eigenen Person voraus, weil sich in ihr die ganze Menschheit vereinigt, denn jeder ist danach zu einem Akt der moralischen Freiheit als Selbstgesetzgebung imstande und die Humanität in uns wird als Selbstzweck der Freiheit charakterisiert. Unsere Identität als menschliche Person bindet uns an das Prinzip zurück, jeden anderen als Person zu achten (vgl. Korsgaard 1996, S. 132–160; Habermas 1976, S. 63–91). Gefordert ist auch hier eine Praxis der wechselseitigen Anerkennung, die gelernt werden muss; gleichzeitig ist aber auch das Problem moralischer Freiheit zu beachten, dass sich individuelle Subjekte in die Sphäre der Perspektiven aller an einem Diskurs oder Lerngemeinschaft Teilnehmenden begeben und sich gleichzeitig von ihren Partikularinteressen distanzieren müssen:

„In jeder Anwendung des kategorischen Imperativs werden wir irgendwann auf konstitutive Normen unserer jeweiligen Gesellschaftsform stoßen, die wir nicht als durch uns selbst autorisiert begreifen können, weil wir sie zunächst einmal als institutionelle Tatsachen hinnehmen müssen.“ (Honneth 2011, S. 202)

Dysfunktionaler Raum als Sozialer Raum

Für die Praxis der Jugendarbeit lassen sich zentrale Aspekte ableiten:
– Jugendliche brauchen selbst gestaltete und verantwortete soziale (Spiel-) Räume. – Die Soziale Arbeit mit Jugendlichen setzt neben der Sozialraumorientierung auf die Dysfunktionalität von Raum.

Im Weiteren soll das näher erläutert werden. Die Forderung *„Jugendliche brauchen selbst gestaltete und verantwortete soziale (Spiel-)Räume“* nimmt zwei Aspekte in den Blick: 1) *selbst gestaltet und verantwortet*, 2) *Sozialer Raum*. Die soziale Dimension des (öffentlichen) Raums meint die Fürsorge um gleiche Lebenschancen. Raum ist als relationaler Begriff von konkret physischen wie sozialen Lokalisierungen zu konkretisieren. Ein Raum wird dann als sozial bestimmter Handlungsrahmen aufgefasst und nicht auf seine Materialität reduziert. Er bietet unterschiedlichen Individuen unterschiedliche Optionen und vermittelt differenzierte Regeln zur Aufrechterhaltung sozialer Praktiken (vgl. Bourdieu 1985; 1998). Soziale Räume bezeichnen seit Georg Simmel (1908) auf den Raum bezogenes und räumlich erfahrenes soziales Handeln. Erst durch das Wirken des Einzelnen wird eine Zone, ein Territorium zum Sozialen Raum. Soziale Räume provozieren einen Aneignungsprozess des Subjekts, indem dieses die Auseinandersetzung mit seiner sozialen Umwelt entwicklungs – und identitätsbezogen zu begreifen sucht. Jugendliche entwickeln sich vor allem dadurch, dass sie ihre Umwelt, ihren Lebensraum sukzessive erweitern (vgl.

Deinet & Reutlinger 2004). Gegenstände der räumlich-sozialen Umwelt erfahren eine zweite Reproduktion im Kind und Jugendlichen. Ein solcher Aneignungsprozess vollzieht sich vor dem Hintergrund eines jeweils individuellen sozialräumlich-personalen Erlebnissettings. Dieser subjektiv-rekonstruktive Prozess führt zu einer Erweiterung des Entwicklungshorizontes von Kindern und Jugendlichen. Gegenstände, Einrichtungen der sozialräumlichen Welt vermitteln sich vor allem über die räumliche Umwelt, weil die selbsttätige Praxis des Kindes und des Jugendlichen (im Kontrast zu Anpassungserwartungen beim kognitiven Lernen in der Schule) über das Spiel, das eine signifikante räumliche Struktur aufweist, verläuft. Im Jugendalter verläuft der sozialräumliche Aneignungsprozess vor allem über die Peergroup und die von ihr vermittelte gemeinsame Aneignung von Räumen und Stilen. Diese Peer-Kultur mit ihrem sich bedeutend von der Erwachsenenwelt abgrenzenden Habitus wird in der Jugendforschung gemeinhin mit dem Begriff „jugendzentriert“ fokussiert. Die Identität bilde, so Keupp, ein „selbstreflexives Scharnier zwischen der inneren und der äußeren Welt“ (Keupp 2001, S. 807), d.h., über sie wird das „unverwechselbare Individuelle“ einer Person ebenso wie das „soziale Akzeptable“ dargestellt. Man kann sie demnach als einen Mittelweg zwischen „Eigensinn“ und „Anpassung“ verstehen. Die Identität, die man gewinnt, indem man in einem bestimmten Raum lebt, ist in erster Linie praktisch bestimmt.

„Ein Mensch, der sich selbst beschreibt, wird im Allgemeinen auch die Orte nennen, die für ihn wichtig sind und wichtig waren.“, betont Flade (2009, S. 103). Göschel spricht hierbei von einer „Verräumlichung von Lebenszeit“ (Göschel 1997, S. 149), der Raum fungiere seiner Meinung nach als Projektionsfläche von Lebenszeit, welche positiv erlebt wurde. Ein positives Erleben setzt voraus, dass Leben, Überleben, Wohnen und Arbeiten und verschiedene Formen der Beteiligung vorhanden sind. Erst über den Grad der Identitätsbildung durch den Raum ist eine Herausbildung einer Stadtteilgesellschaft als soziales System möglich. Dadurch ist ein wesentliches Faktum zur Verhältnisbestimmung zwischen Individuum, Gesellschaft und Staat geschaffen – zivilgesellschaftliche Grundstrukturen, die eine Ausgeglichenheit von Rechten und Pflichten einfordern und eine Aktivierung wohlfahrtsstaatlicher Strukturen von „unten“ anzuschieben vermögen und Soziale Arbeit und ihre Leistungsangebote im Sinne einer sozialräumlich organisierten und somit lebensweltlich bezogenen Quartiersarbeit im Sozialen Raum neu und unverzichtbar begründen. Öffentliche Räume sind nicht nur Aufenthalts – und Geselligkeitsorte von Jugendlichen, sondern darüber hinaus wichtige Bildungsorte. Öffentliche Räume sind für Jugendliche bedeutsame Orte zur Darstellung und Entwicklung ihrer eigenen

Identität. Öffentliche Plätze, Straßen, Gebäude und Einrichtungen bilden einen elementaren Rahmen für jedwede Form von Jugend-Kommunikation. Als Konsequenz daraus muss Soziale Arbeit im dysfunktionalen Raum agieren. Das setzt eine Sensibilität bei den kommunalpolitischen Akteuren für die Bedeutung und Gestaltung von Raum als Raum zur Gestaltung voraus. Die sozialraumorientierte Soziale Arbeit fungiert dabei als Schnittstelle zwischen Individuum und Kommune und eröffnet Jugendlichen Bildungschancen, indem sie Bildungsräume erschließt und fördert Teilhabe, indem sie Jugendliche in den institutionellen Kontext einführt. Als zentrales Element einer kommunalpolitischen Strategie ist zu sehen, dass Soziale Dienste nicht auf die bloße Erbringung von sozialstaatlichen Leistungen zu reduzieren sind, sondern den Zusammenhang von bürgerschaftlichem Engagement und sozialer Sicherung bzw. Gemeinwohlabstärkung hervorheben müssen. Letztlich geht es um eine Neuverteilung von Rechten und Pflichten zwischen Staat, Trägern der Sozialen Dienste und dem Bürger mit der Perspektive einer Demokratisierung von Sozialpolitik. Konzepte subsidiärer Veranlagungen führten dann konsequenterweise zu einem Ausbau lokaler Selbstverwaltung mit dem Ziel, partizipativ-demokratische Strukturen als strategisches Reformelement kommunaler Neuausrichtung im Sozialen zu implementieren. Damit würden emanzipatorische Elemente einer progressiven Sozialarbeit den Weg weisen für eine dialogische Politik (vgl. Giddens 1997). Was ist damit gemeint? Soziale Räume sind jenseits rein funktionalistisch-ökonomischer Strukturen mit dysfunktionalen Raumressourcen auszustatten. Erst dadurch sind die oben beschriebenen Entwicklungs – und Identitätsprozesse provoziert und jenseits des Kindes – und Jugendalters als zivilgesellschaftlich bestimmter Aushandlungsprozess zwischen Individuum und Staat erfahrbar. In der Folge würden Teilhabe und Beteiligung der Jugendlichen zu einer subjektbezogenen Neubestimmung und Mitgestaltung des (sozialen) Raumes führen. Damit das gelingen kann, sind die konkreten Bedürfnisse der Jugendlichen zu erfassen, ist ihnen Verantwortung für den unmittelbaren Lebensraum zu übertragen, Selbstorganisation und Kompetenzorientierung als Grundhaltung der Sozialen Arbeit vorauszusetzen und gleichberechtigte Teilhabe an Entscheidungs – und Gestaltungsprozessen innerhalb ihres Raums sicherzustellen. Dem vorangestellt ist die Bereitstellung eines öffentlichen Raumes, der nicht durch wohnräumliche Nachverdichtung bedroht ist und keinen ökonomischen Optimierungsprozessen ausgesetzt ist und sich durch seine Dysfunktionalität auszeichnet. Gemeint ist damit, dass die Jugendlichen diese Räume im Kontext urbaner Strukturen sich u.a. dadurch zu konturieren suchen, als – sie den verschiedenen Jugendgruppen zur Verfügung

stehen; – sie Raum bieten für interkulturelle Kommunikationsformen; – sie sozialpolitisch legitimierte erforderliche Budgets zugewiesen bekommen; – Soziale Arbeit neben Sozialraumorientierung das Empowerment als methodischen Ansatz umzusetzen sucht.

Sozialer Raum im Sinne von Pierre Bourdieu ist die Praxis sozialen Miteinanders und fordert dazu auf. Gerade Jugendliche, die sich vor allem sozialräumlich orientieren – im Gegensatz zu der Rollen – und Institutionenorientierung der Erwachsenen – benötigen Räume, um ihre individuellen Aneignungsprozesse und Bewältigungsstrategien, die in geschlechtshierarchischen, reglementierten und normativ wirkenden Systemen wie Schule, Familie oder Ausbildung und Beruf nur wenig Spielraum für die Entwicklung von Selbstwert, Anerkennung und Selbstwirksamkeit als Komponenten von Handlungsfähigkeit zulassen, durchzuführen. Die konstruktive Spannung von Erziehung und selbstbestimmter Freiheit ist vor allem über die Aneignung von Räumen möglich. Jugendliche müssen sich öffentlich bemerkbar machen dürfen (Anerkennung) und sich darstellen können (Selbstwirksamkeit). Jugendliche machen sich über ihr körperlich-territoriales Aneignungsverhalten öffentlich bemerkbar; jugendkulturelle Gruppierungen grenzen sich durch körperliche aber auch körperlich-territoriale Symbole untereinander und gegenüber der Erwachsenenwelt ab und schaffen sich so ihren Experimentierraum für die Erprobung sozialer Rollen und normativer Grenzen. Voraussetzung dafür ist, dass Jugendlichen dieser Raum gewährt wird. Entscheidend dabei ist, dass dieser Raum nicht einer utilitaristischen Bestimmung unterliegt und durch die Jugendlichen selbstbestimmt verwaltet und gestaltet werden kann. Ein Ansatz dafür ist das in Mitverantwortung-Nehmen der Jugendlichen mit dem Ziel, eine möglichst hohe Selbstverwaltung bezüglich der Nutzung und Gestaltung ihres „Sozialraumes“ einzunehmen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Jugend, Jugendkulturarbeit und einhergehend auch jeweils der Jugendliche selbst immer einen anderen Pol benötigen, um Jugend-Identitäten entwickeln zu können. Weiter ist festzustellen, dass dieser Aspekt der Abgrenzung, des „we are different“ oder der „Antihaltung“ im Kontext der internationalen Arbeit eine negative Behaftung mit sich führt (Ausgrenzung, Rassismus, Religionsbefremdung etc.). Gleichzeitig wirkt jedoch eine positive Wirkung im Hinblick auf Werteentwicklung, neue Gesellschaftsformen, Lebensformen und Kulturtoleranz ausmachen, was wiederum im Sinne Honneths den Prozess der gegenseitigen Anerkennung als Schlüssel individueller Freiheit und zugleich die Einbindung in sozialinstitutionelle Strukturen fördert (vgl. Honneth 2011, S. 94). Die Aufgabe der Sozialen Arbeit und der sozialpädagogischen Begleitung ist also nicht die

Auflösung von Grenzen oder die Verschmelzung unterschiedlicher Szenen, Religionen oder Kulturen, sondern die Hauptaufgabe ist es, Interaktionen zwischen diesen verschiedenen Gruppierungen zu ermöglichen und beim Jugendlichen den Erwerb von Pluralitätskompetenzen zu fördern als Voraussetzung eigener Identitätsfindung und – bildung.

Praxisbeispiel

In dem oben bereits skizzierten umfassenden Verständnis von Bildung ist zentral, die eigene Kultur oder Identität zu entwickeln und an eigenen und gesellschaftlich gesetzten Wertvorstellungen, dem Menschenbild und den Umgangsformen zu reflektieren. Dazu werden immer auch ein Gegenpol und die Andersartigkeit des Anderen benötigt. Die kennenzulernen und die Begegnung setzen ein „Lernfeld“ sowie die „Freiwilligkeit“ beim Jugendlichen voraus. Im Folgenden wird ein Praxisbeispiel aus der Jugendarbeit des Sozialen Arbeitskreises Lörrach (= SAK) vorgestellt, die es Jugendlichen unterschiedlicher kultureller Sozialisation ermöglichen, sich zu begegnen und sich kennenzulernen. Das Projekt „*change lö sens*“ bietet ein solches Lernfeld und trägt in seinem Namen, die entsprechenden Ziele. Zum einen spiegelt der Projektname die Inhalte „*Wechsel/Austausch/Begegnung zwischen Lörrach & Sens*“ wider, auf der anderen Seite zeigt die wörtliche Übersetzung „Ändere Deine Richtung“, das Ziel, die eigene Meinung zu etwas Bestehendem zu ändern und Offenheit für das Andere zu wecken. Das Projekt ist so aufgebaut, dass Jugendgruppen beider Städte mit dem MJC (Maison de la Jeunesse et Culture) in Sens oder mit dem SAK (Wasserwerk – Abteilung Jugend) eine Begegnung gestalten können. Die Inhalte dieser richten sich nach den jeweiligen Interessen der Jugendlichen (Tanzen, Musik, Theater etc.). Die Jugendlichen suchen nach einer entsprechenden Unterkunft, überlegen, wie die Gruppe am besten empfangen werden kann, worüber man sich selbst freuen würde, wenn man in ein anderes Land geht. Der Grundwortschatz wird aufgefrischt. Exkursionen in die Region werden für die Gastgruppe organisiert. Gemeinsame Freizeit und Bandproben bzw. Tanztrainings ergänzen das Begegnungsprogramm. Vorurteile werden versprachlicht, viele Fragen an das Gegenüber werden diskutiert und finden individuelle Antworten. Das Fremde wird zunehmend vertraut und die Proben verbinden und einen auf ein gemeinsames Ziel hin. Gerade das gemeinsame Proben ist geeignet, mögliche Vorbehalte, Unsicherheiten im Umgang mit dem Anderen abzubauen und den gemeinsamen Interessen Raum und Zeit einzuräumen. Die französische Partnergruppe bereitet sich ähnlich auf

die Begegnung vor. Während der ersten Wochenendbegegnung lernen sich die Jugendlichen kennen. Die gemeinsame Zeit, die verbracht und miteinander erlebt wird, schafft gegenseitiges Vertrauen.

Nach etwa zwei Monaten erfolgt die zweite Begegnung. Kennenlernen müssen sich die Jugendlichen nun nicht mehr. Es geht direkt mit den Proben los, die Jugendlichen stehen sich schon näher als bei der ersten Begegnung, machen Ausflüge und es braucht von außen durch das sozialpädagogische Personal wenig Anstoß. Das zweite und letzte Konzert vermittelt meist ein sehr intensives emotionales Erleben für die Gruppen, die aus Sicht des Publikums nicht mehr nur zwei Bands auf der Bühne sind, sondern als eine Band erlebt werden. Wie die Erfahrungen zeigen, ist der Tag nach dem Konzert nicht das Ende der Begegnungen. Viele Mitglieder der Gruppen pflegen Freundschaften über diese intensive Zeit hinaus. Sie verabreden sich in den Ferien, treffen sich zu gemeinsamen Urlauben und fahren gemeinsam auf Festivals oder Breakdancebattles. Bei über zehn Jugendbegegnungen in den letzten Jahren sind nicht immer Freundschaften gewachsen, die über die Veranstaltungen hinaus reichen. Dennoch und das ist vorrangiges Ziel des Projekts „Change lö Sens“ erschließen sich für die beteiligten Jugendliche neue Zugänge zu der Kultur des Anderen und sie gewinnen neue Perspektiven im Umgang mit der anderen Jugendkultur im Nachbarland.

Das geschilderte Beispiel der Begegnung von unterschiedlichen Jugendgruppen findet in den „teilautonomen Bandprobenräumen“ des Alten Wasserwerks Lörrach im SAK statt. Die Bandprobenräume werden an Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren vergeben. Ein Probenraum ist jeweils an drei unterschiedliche Bands aus unterschiedlichen Musikgruppen vergeben. Es proben Bands aus den Bereichen Metal, Pop, Elektro, Punk in einem Raum. Die Jugendlichen leisten einen Unkostenbeitrag für die Betriebskosten. Sie erhalten einen Schlüssel für den Raum und verwalten sich als Band autonom. Von Seiten des SAK wird keine direkte Leitung oder Betreuung eingebracht. Das pädagogische Konzept setzt darauf, dass die Jugendlichen mit der Überantwortung als Ausdruck von Anerkennung und Wertschätzung ihrer Person, ihrer Kompetenzen und ihrer Bedürfnisse ihre Freiheit in der Gestaltung und Nutzung der Räume im Rahmen der gemeinsam vereinbarten Rahmen – und Nutzungsbedingungen verantwortlich gestalten. Die Prozesse, die sich dort ergeben, sind Nährboden für die Entwicklung von Identität. Es entstehen Diskussionen, wie die Probe zu gestalten ist, über die Ansicht von Ordnung der gemeinsam genutzten Geräte und des Raumes, Konflikte, Gestaltung gemeinsamer Projekte, Entdecken von gemeinsamen Interessen aber auch Unterschiedlichkeiten

etc. Die Lösung von Schwierigkeiten oder das Kennenlernen des Anderen muss jeder Jugendliche und jede Band selbst und freiwillig anstreben. Der SAK sichert dazu die Rahmenbedingungen, die Möglichkeiten und das Lernfeld und begleitet auch den Jugendlichen hin zum Erwerb der notwendigen Kompetenzen. Gerade die Durchmischung unterschiedlicher Musikrichtungen fördert die Begegnung unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen und der verbindende Wunsch, einen „eigenen Ort“ für das gemeinsame Interesse an der Musik zu haben, hilft, Barrieren abzubauen und soziale Teilhabe zu fördern.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und „Klassen“. 1. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft).
- Bourdieu, Pierre (1989): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 3. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSJ) (2009): 13. Kinder – und Jugendbericht. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSJ), [http:// www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=128950.html](http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=128950.html) zuletzt geprüft am 29.08.2013.
- Deinet, Ulrich (2005): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen Methoden und Praxiskonzepte. 2., völlig überarb. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, Ulrich & Reutlinger, Christian [Hg.] (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes – und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flade, Antje (2009): Entwicklungsaufgaben und Mobilität im Jugendalter. In: Tully, Claus [Hg.] (2009): Multilokalität und Vernetzung. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume, Weinheim: Juventa-Verlag (Jugendforschung), S. 101–110.
- Giddens, Anthony (1997): Jenseits von links und rechts. Die Zukunft radikaler Demokratie. 2. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Edition Zweite Moderne).
- Göschel, Albrecht (1997): Soziale und räumliche Besucherselktionen von Kultureinrichtungen. Anmerkungen zur lokalen Identitätsbildung durch Dienstleistungen. In: Mahnken, Gerhard [Hg.] (1997): Raum und Identität. Potentiale und Konflikte in der Stadt – und Regionalentwicklung, Erkner: IRS (Graue Reihe, 15), S. 147–166.

- Habermas, Jürgen (1976): Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus, Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 154).
- Hafen, Martin (2007): Grundlagen der systemischen Prävention. Ein Theoriebuch für Lehre und Praxis. 1. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag (Soziale Arbeit). Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3012685&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Hafen, Martin (2012): Art. Partizipation. In: Wirth, Jan Volker & Kleve, Heiko [Hg.] (2012): Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis Methodik und Theorie, Heidelberg: Carl-Auer-Verlag (Systemische Therapie: Beratung), S. 303–306.
- Härle, Wilfried (2010): Würde. Groß vom Menschen denken, München: Diederichs.
- Honneth, Axel (2008): Anerkennung – Facetten eines Begriffs, Berlin: Akademie Verlag (Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 56/2008, S. 6).
- Honneth, Axel (2009): Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie. 4. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1491).
- Honneth, Axel (2010): A theory of justice as analysis of society. Preliminary remarks on a research program. In: Soeffner, Hans-Georg [Hg.] (2010): Unsichere Zeiten. Herausforderungen gesellschaftlicher Transformationen. Verhandlungen des 34. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Jena 2008, Bd. 2, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 707–716.
- Honneth, Axel (2011): Das Recht der Freiheit. Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit, Berlin: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2012): Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. 3. Aufl., Berlin: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft).
- Keupp, Heiner (2001): Identität. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans & Böllert, Karin [Hg.] (2001): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. 2., völlig überarb. Aufl., Neuwied: Luchterhand, S. 804–810.
- Keupp, Heiner (2012): Capability. Verwirklichungschancen für eine positive Jugendentwicklung. Freiburg i.B.: Centaurus (Centaurus pocket apps, 24). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-86226-181-9>.
- Mahnken, Gerhard [Hg.] (1997): Raum und Identität. Potentiale und Konflikte in der Stadt – und Regionalentwicklung. Institut für Regionalentwicklung und Strukturplanung, Erkner: IRS (Graue Reihe, 15).

- Nussbaum, Martha Craven (1995): *The quality of life. A study prepared for the World Institute for Development Economics Research (WIDER) of the United Nations University. Oxford [u.a.]*. Online verfügbar unter <https://rds-ui.ub.uni-freiburg.de/link?id=041101596>.
- Nussbaum, Martha Craven (1997): *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Massachusetts etc: Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha Craven (2003): *Essays on Aristotle's De anima*. Oxford. Online verfügbar unter <https://rds-ui.ub.uni-freiburg.de/link?id=256529566>.
- Nussbaum, Martha Craven (2010): *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*. Berlin. Online verfügbar unter <https://rds-ui.ub.uni-freiburg.de/link?id=324024002>.
- Nussbaum, Martha Craven (2011): *Creating capabilities. The human development approach*, Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans & Böllert, Karin [Hg.] (2001): *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik*. 2., völlig überarb. Aufl., Neuwied: Luchterhand.
- Preul, Reiner (1998): Art. Bildung IV. In: RGG (4. Auflage), Band 1, Sp. 1582–1584.
- Pro Familia (2011): *Armut und deren Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche – Armut_und_derer_Auswirkungen_auf_Kinder_und_Jugendliche.pdf*. Pro Familia. Online verfügbar unter http://www.profamilia.de/fileadmin/beratungsstellen/muenchen-neuaubing/Armut_und_derer_Auswirkungen_auf_Kinder_und_Jugendliche.pdf, zuletzt aktualisiert am 18.10.2011, zuletzt geprüft am 30.08.2013.
- Simmel, Georg (1908): *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Leipzig. Online verfügbar unter <https://rds-ui.ub.uni-freiburg.de/link?id=001419706>.
- Stojanov, Krassimir (2011): *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink: Bücher).
- Tully, Claus [Hg.] (2009): *Multilokalität und Vernetzung. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume*, Weinheim: Juventa-Verlag (Jugendforschung).
- Wirth, Jan Volker & Kleve, Heiko [Hg.] (2012): *Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis Methodik und Theorie*, Heidelberg: Carl-Auer-Verlag (Systemische Therapie: Beratung).

**Justice as a form of participation and respect
– appreciated solution in youth welfare**

This contribution discusses a highly regarded handling in the youth welfare services. This needs a growth of more transfer into practical participation because of a more complex reality of life and the additional plurality in way of living. Participation or inclusion is the condition and the basis for fairness in partnership and acknowledgement. Together with the SAK-Lörrach (Germany) the Authors are showing a best practice example for successful social integration. This is a contribution for more fairness in participation and acknowledgement of welfare for children and teenagers.

František Drtina

Tłumaczenie: Sebastian Taboń

Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie

Ideály wychowania

**Tytuł oryginalny: Ideály výchovy.
(Volné kapitoly), Praha 1925**

Przyszłość narodu jest gwarantowana i wyznaczana wychowaniem młodzieży. Dlatego dalekowzroczna polityka powinna poświęcić szczególną uwagę problemom dotyczącym wychowania i szkolnictwa. Wyształcenie zdobyte przez pokolenie, które odchodzi, jest przekazywane młodszemu pokoleniu, dając mu wskazania, w jakim kierunku kulturalnym ma się rozwinąć nasze dalsze życie, by nastąpił postęp i doskonalenie. W systemie wychowania odzwierciedla się najlepiej cały kulturalny charakter określonego narodu w konkretnych czasach.

Różne czasy mają różne ideały pracy wychowawczej w zależności od charakteru swojej kultury. Krótkie spojrzenie w przeszłość dostarczy nam informacji o niektórych poglądach odnoszących się do najbliższej przyszłości, zapewniając światło dla naszej teraźniejszości.

I

Cały kulturalny charakter nowej epoki¹ odnosi się do specyficznej syntezy dwóch przeciwstawnych poglądów, odnoszących się do świata

¹ F. Drtina w tym dziele dosyć często mówi: „nasze czasy”, „nasza epoka”, „nasze stulecie”, gdzie „nasze” filozof ma na myśli koniec XIX wieku.

i życia, które obowiązywały w czasach dawnych oraz w nowożytności, w czasach antycznych i chrześcijaństwie, naturalizmie² i supranaturalizmie³.

Człowiek w starożytnej Grecji najlepiej ucieleśnia ideał antycznego świata. W swym naturalizmie z pełnym zaufaniem zwraca się ku przyrodzie, znajdując w doczesnym świecie dostateczny dowód swojego istnienia, pożądaną cel swojego życia, ciesząc się z życia, młodości, rozkoszy, zdrowia i piękna, wierząc, że wszelkie procesy zachodzące w przyrodzie oraz cały tajemniczy ruch świata ma wewnętrzną tendencję urzeczywistniania dobra. Poprzez ten naturalistyczny pogląd określano wychowanie antyczne, specyficznie greckie. Dążono do tego, aby rozwiniąć wszystkie naturalne, cielesne i duchowe siły człowieka aż do ich doskonałości. Ideałem, do którego starano się przybliżyć było organiczne połączenie dobra z pięknem w helleńskiej doskonałości. Ta „*Kalokagatia*”⁴ jest szczególnym jądrem całego kulturalnego dążenia narodu greckiego. Człowiek grecki był wychowywany tak, by być statecznym i pięknym pod względem cielesnym (*kalos*⁵) oraz, by to piękno było jednocześnie wyrażone jego etycznym wewnętrznym dobrem (*agathon*⁶), jak również by jego duchowa cecha była wszechstronnie rozwinięta oraz by samemu należycie wykonać zadanie w swojej rodzinie, w środowisku lokalnym i państwie. W zgodzie z tym ideałem istniały dwie istotne części wychowania greckiego, czyli wychowanie gimnastyczne (fizyczne) oraz wychowanie muzyczne (duchowe).

Charakterystyczną osobliwością wychowania antycznego, zwłaszcza w Atenach i Sparcie, później także w Rzymie, było to, że znajdowało się ono wyłącznie w rękach państwa. W tym jest dostrzegalna istotna różnica między wychowaniem antycznym a orientalnym: wychowanie (podobnie jak wiedza i sztuka) było zawsze w ścisłym zetknięciu z poszczególnymi systemami religijnymi. Księża byli jednocześnie wychowawcami i nauczycielami, mając na uwadze to, że w Grecji i Rzymie religia zależna była od państwa, a wychowanie stało się wkrótce wyłącznie instytucją państwową.

² Naturalizm – „kierunek w filozofii dążący do wyjaśnienia rzeczywistości przyczynami naturalnymi, tłumacząc całość zjawisk zachodzących w świecie działaniem praw przyrody” – E. Sobol (red.), Słownik wyrazów obcych, Warszawa 2002, s. 757.

³ Supranaturalizm – „filozoficzna koncepcja głosząca istnienie świata nadprzyrodzonego, odmiennego od świata naturalnego i wywierającego na niego wpływ (supra ‘nad, ponad’)” – E. Sobol (red.), Słownik wyrazów obcych, Warszawa 2002, s. 1054.

⁴ Kalokagatia – „ideał wychowania w starożytnej Grecji, postulujący harmonijne połączenie doskonałości duchowej i cielesnej; zespół fizycznych i moralnych zalet dobrego obywatela” – E. Sobol (red.), Słownik wyrazów obcych, Warszawa 2002, s. 513.

⁵ piękny.

⁶ dobry.

W żadnym razie religia nie wychowywała, ale państwo samo starało się o wychowanie młodzieży na porządných obywateli w zgodzie z narodową tradycją. Ten organ wychowania oraz wszechmoc państwa greckiego przejawia się przede wszystkim w Sparcie a także w Atenach. Wychowanie było sprawą państwa, a młodzież, biorąc pod uwagę potrzeby państwa, miała być wykształcona, ponieważ jest to miarodajny znak greckiej pedagogiki, tworząc znaczne pokrewieństwo z jej nowoczesnymi ideałami pedagogicznymi.

Koniecznle należy zwrócić uwagę na dwa odmienne znaki wychowania w dawnych wiekach i we współczesności, gdyż są one do siebie nastawione przeciwnie.

Wychowanie starożytne dotyczyło przede wszystkim tylko młodzieży męskiej. Przez cały okres starożytności klasycznej, greckiej i rzymskiej kobieta miała nie tylko w państwie, ale również w rodzinie status podrzędny. Była podporządkowana mężowi a swoje obowiązki ograniczała do prac domowych, mieszkając oddzielnie (*gynaikeion*⁷), podobnie jak obecne kobiety wschodu, są zamykane w haremach.

Mimo tego wychowanie starożytne obejmowało tylko obywateli, posiadających pełnię praw obywatelskich, natomiast całe masy rolników, rzemieślników narzekało na niewolniczy stan, nie mogąc liczyć nawet na najmniejsze światło wykształcenia, będąc całkowicie jego pozbawieni.

Niewolnik był całkowicie wyłączony z pracy umysłowej, ujarzmiony do pracy w grudach ziemi i przywiązany do mozolnej pracy swych rąk. Dla swego pana stanowił żywy majątek. Arystoteles był przeciwny niewolnictwu ze względu na odbieganie od naturalizmu ludzkiego. Żądał, by dzieci obywateli nie stykały się z dziećmi niewolników – by nie stały się ordynarne. Także podczas największego rozkwitu demokracji greckiej wychowanie greckie było zawsze arystokratyczne.

Chrześcijaństwo, jak się okazuje, w zakresie wychowania w kulturze średniowiecznej charakteryzuje się pełnym sprzeciwem wobec kultury antycznej, zwłaszcza greckiej. Chrześcijaństwo miało charakter naturalistyczny a cały pogląd chrześcijański na świat i życie był supranaturalistyczny. Spogląda ono na przyrodę z niedowierzaniem, uważając ją za skalaną i pokalaną grzechem pierworodnym. Zadaniem życia ludzkiego nie ma być rozwój i doskonalenie swoich zdolności, doprowadzając do pięknej formy, ale życie ma być umartwiane i zagłuszane. Ideałem pozaziemskiego życia chrześcijańskiego jest odrodzenie się w duchu i w prawdzie, przeistoczenie

⁷ W starożytnej Grecji były to pomieszczenia wewnętrzne domu przeznaczone dla kobiet.

się w nowego człowieka, czystego duchowo, wyższego, będąc całkowitym przeciwieństwem człowieka naturalnego, cielesnego.

Naprzeciw antycznemu ideałowi życia i wychowania, doskonalenia i łączenia naturalnego piękna z dobrem, staje chrześcijaństwo ze swym ideałem życia świętego oraz przygotowaniem się do śmierci i sprawiedliwego życia nadprzyrodzonego. Ideałem chrześcijaństwa średniowiecznego jest świętość, będącą drogą ku idealnemu pobożnemu życiu.

Tę sprzeczność podstawowych poglądów można dostrzec dalej. Grecy wychowywali swoją młodzież zanurzoną w przyrodzie, w gimnazjonach i palestrach, otoczonymi zielenią i drzewami, w bezpośrednim kontakcie z przyrodą. Chrześcijaństwo przeprowadza wychowanie w szkołach odłączonych od świata – w klasztorach. Klasztor w poglądzie chrześcijańskim jest miejscem życia, w którym można osiągnąć doskonałość, gdzie zwalczają się trzy najpotężniejsze przyrodzone popędy człowieka grzesznego: popęd do majątku, będący w opozycji do ślubowania ubóstwa, popęd do życia rodzinnego kontra ślubowanie czystości oraz pęd do dostępowania zaszczytów i uznania w konfrontacji ślubu posłuszeństwa.

Wychowanie antyczne było gimnastyczno-muzyczne, które dążyło do rozwoju człowieka w sferze fizycznej i umysłowej, uwydatniane w ciągu życia. Wychowanie chrześcijańskie było temu przeciwne i głosiło pokorę oraz zaparcie się samego siebie, zaparcie się swoich przyrodzonych skłonności, zamknięcia się w sobie, pogardy dla świata, obumarcie dla niego i odrodzenie się w niebie. Chrześcijaństwo nie rozwijało i nie udoskonalało przyrodzonych zdolności ciała i ducha, ale uczyło milczenia, posłuszeństwa i pokory, znoszenia w pokorze przeciwieństw losu, nieodmawiania złemu błogosławieństwa, oczekując szczęścia w życiu pozagrobowym – oto ideał życia i wychowania chrześcijańskiego.

Wychowanie to, którego ideał został krótko nakreślony, był powierzony wyłącznie kościołowi. Kościół przez całe średniowiecze w nauce i sztuce utrzymywał swoją zwierzchność i stanowisko w sposób nieograniczony. Pod patronatem kościoła powstawały szkoły klasztorne i katedralne (przy siedzibach biskupich), jednak zadaniem tych szkół w pierwszym rzędzie było wychowywanie księży, dopiero na drugim miejscu było wychowywanie zwykłych laików. Ważna różnica występowała między 'schola interior'⁸ dla kleryków a 'schola exterior'⁹ dla młodzieży świeckiej, która chętnie zdobywała wykształcenie. Ideał chrześcijańskiego wychowania

⁸ Szkoła dla młodych zakonników (oblatów).

⁹ Szkoła dla przyszłych duchownych diecezjalnych.

średniowiecznego określił Rabanus Maurus¹⁰ w IX wieku jako pełnia wiedzy religijnej (*scientiae plenitudo*¹¹), zwyczajny żywot (*vitae rectitudo*¹²) i kształcenie się w wiadomościach świeckich (*eruditionis perfectio*¹³). Kościelny charakter miały także powstałe później szkoły miejskie, ponieważ w średniowieczu żadne struktury państwa nie mogły obejść się bez autoryzacji kościelnej.

II

Chrześcijaństwo wpływało na wychowanie nie tylko negatywnie poprzez swój supranaturalizm, lecz także pozytywnie poprzez przykazanie aktywnej miłości bliźniego. Świadomość równości i braterstwa wszystkich ludzi odkupionych przez krew Chrystusa zaczęła powoli rodzić się w Europejczykach, równoważąc nienaturalne przeciwności i różnice społeczne. Ideał chrześcijańskiej doskonałości zawsze był bardzo daleki od prawdziwych stosunków, w jakich żyła ludność starożytna. Dlatego w starożytności owe dwa wspomniane braki wychowania greckiego nie zostały usunięte. Niewolnictwo złagodniało – ale po zmianie trwało dalej. Wychowanie kościelne obejmowało zawsze tylko część ludności, a zaniedbane i nieszczęśliwe zastępy ludzkości nie miały do niej dostępu. Karol Wielki zrozumiał wprawdzie koncepcję jednolitego szkolnictwa narodowego, które miałyby być podporządkowane nadzorowi kościoła, szerząc kształcenie elementarne dla wszystkich warstw, ale Kościół jego idei nie kontynuował. Chrześcijaństwo podniosło pozycję kobiety w życiu rodzinnym i w społeczeństwie – ale odkąd Kościół zaczął dbać o wychowanie dziewcząt, przestał być chętny do przygotowywania ich do życia rodzinnego lub działań powszechnie. Natomiast był zainteresowany wychowywaniem do życia klasztornego i dla nieba. Owszem, wiele kobiet w średniowieczu było przygotowywanych nie do wychowania rozumowego, ale były one zwrócone

¹⁰ Zwany także Maurus Magnentius, arcybiskup Mainz. Urodził się w 776 (784) w Mainz. Katolicki błogosławiony, benedyktyński zakonnik, teolog, autor encyklopedii *De rerum naturis*, poeta łaciński, autor traktatów o Biblii, wychowaniu i gramatyce. W 802 roku po przyjęciu święceń diakona udaje się do Tour, by podjąć studia teologiczne. Wiedzę zdobywał pod kierunkiem Alkuina, najwybitniejszego uczonego czasów karolińskich. Przyczynił się do rozwoju intelektualnego Fuldy, gdzie działał. Dużą część swojego życia poświęcił pracy nauczycielskiej. Nie stworzył oryginalnego systemu filozoficznego, ponieważ podążał wiernie za swoimi poprzednikami. Zmarł w 854 roku w Winkel koło Moguncji – opracowano na podstawie www.newadvent.org/cathen

¹¹ pełna nauka.

¹² poprawne, uczciwe życie.

¹³ wszechstronna i dokładna.

ku sile moralnej, ku życiu nadprzyrodzonemu, ku sile wspaniałych cnót chrześcijańskich. Takie wykształcenie u kobiet ograniczało się tylko do tych pochodzenia szlacheckiego, które zdobywały w klasztorach. Kościół tak rozumiał kształcenie i wychowywanie człowieka.

Wiek XV i XVI przyniósł nowy ideał wychowania. Renesans i reformacja, oba ruchy z początku były sobie przeciwne, równolegle tworzyły nowe typy kulturalne i tym sposobem jednocześnie oddziaływały na wychowanie. Oba ruchy mają wspólną przeszłość historyczną. Oba głoszą nawrót do miłości, z tym że renesans chce wrócić do miłości antycznej, reformacja zaś do miłości pierwszych chrześcijan. Wspólnym łącznikiem obu tych ważnych ruchów kulturalnych jest ich indywidualizm jako przeciwieństwo uniwersalizmowi średniowiecznemu. Wyłania się u nich powoli idea człowieka nowoczesnego, który na podstawie zjednoczenia starożytności z chrześcijaństwem, wypracowuje swój pogląd i życie. Człowiek nowożytny wraca znów do starożytnego naturalizmu, wychwalając go, że kładzie na jednostkę ludzką nacisk, lecz stara się z naturalizmem zjednoczyć, organiczny cel połączy z pozytywną stroną chrześcijaństwa – czynną miłością bliźniego. Człowiek nowożytny nie żyje dla nieba, tylko dla świata, a w tym świecie usiłuje urzeczywistnić wspaniałe przykazanie miłości, człowiek nowoczesny zastosuje prawdę słów Zbawiciela, że „*Królestwo Boże jest w was*”.

Renesans a zwłaszcza humanizm powoduje, że wzrok europejskiej ludzkości zwraca się wprawdzie ku ideałowi człowieka antycznego, zatrzymując się jednak na stronie formalnej a za cel wychowania nadchodzącej nowej epoki ogłasza niesamodzielne naśladowanie retorycznej umiejętności łacińskiej (eloquentia¹⁴) obok przyswojenia sobie wykształcenia rzeczowego (sapientia¹⁵), z tymże jest ono zarezerwowane dla pisarzy antycznych. Współcześnie reformacja stara się zjednać uznanie dla ideału chrześcijańskiego (pietas¹⁶), i oba ruchy wytwarzają wspólny ideał wychowania, obowiązujący w pierwszych chwilach nowej epoki, wyrażony słowami Sturma „*sapiens alque eloquens pietas*” (mądra i wymowna miłość).

Chrześcijański pierwiastek przenikający do reformacji usiłuje jednocześnie naprawić wady starożytnego ideału wychowania, by przede wszystkim kształcenie stało się dostępne dla najszerszych warstw społecznych. Pierwszym głosicielem ideału szkolnictwa narodowego w tej nowej epoce jest Luter, który w swym sławnym posłaniu, skierowanym do burmistrzów

¹⁴ przekonywającego wysławiania się.

¹⁵ mądrość.

¹⁶ miłość zgodna z powołaniem.

i radnych miast niemieckich, żąda szkoły dla wszystkich warstw społecznych, dla obu płci (nie tylko wykształcenia dla księży, chce, aby przy tych szkołach były zakładane biblioteki, ale by nadzór był głównie świecki, by szkoły nie podlegały nadzorowi kościelnemu).

Kiedy zaczęto uznawać równoprawne wychowanie kobiet, wymownym dowodem tego były słowa Komeńskiego (Wielka dydaktyka, część IX): „Nie można wykazać żadnej takiej przyczyny, dla której kobiety miałyby być odsunięte od sztuki języków i mądrości. Czyż ludzie nie są równi, bożym obrazem jako i my, równe w uczestniczeniu miłości i królestwa wieku przyszłego, równe w myśleniu i rozumieniu mądrości, obdarzone umiejętnościami myślenia, przewyższające nas często subtelnością dowcipu; równe w dostępowaniu wielkich rzeczy (jako naprawiające ludzi, krajów, państw i całych królestw, także w dawaniu królom i książętom rad właściwych i także w sztuce lekarskiej oraz w wspomaganiu ludzi, które do urzędu prorockiego, nauczycielskiego oraz w wymierzaniu kary itd.), czyż Bóg nie używał ich do wielkich rzeczy. Dlaczego więc mamy je uczyć tylko abecadła a potem w dalszej kolejności odsuwać od ksiąg?”

Wkrótce powstaje ruch bardzo pomyślny. Szkoły wyższe, nauka są prowadzone w myśl ideału humanistycznego zarówno na ziemiach protestanckich (Melanchton¹⁷, Sturm¹⁸), jak i katolickich (szkoły jezuickie),

¹⁷ Filip Melanchton (1497-1560) był współpracownikiem Lutera. Wprowadził do szkoły protestanckiej naukę katechizmu i religii. Był znakomitym organizatorem szkół. Opracowywał programy szkolne, podręczniki do nauki gramatyki języka łacińskiego, greckiego, retoryki, logiki i wielu innych przedmiotów. W 1528 roku wydał książkę pt. „Unterricht der Visitatoren” (Pouczenie dla wizytatorów”), w której podał rady dotyczące organizacji życia szkoły i kościoła. Praca jego miała ogromne znaczenie, co okazało się po wielu latach Zdaniem Melanchtona wiedza, którą zdobywali uczniowie miała dotyczyć słów i rzeczy (pojęcie i desygnat) oraz jasnego przedstawiania władnych myśli. Uważał, że głównym zadaniem szkoły było wykształcenie chłopców, by w przyszłości objąć urzędy i stanowiska w państwie. Wykształcenie miało ich także przygotować do objęcia stanowisk w kościele protestanckim. Szkolnictwo miało całkowicie spoczywać na brakach państwa. Melanchton był także wykładowcą na Uniwersytecie w Wittenberdze – www.edukator.org.pl

¹⁸ Jan Sturm (1507-1589) założył gimnazjum w Strasburgu, którym kierował 45 lat. Sturm uważał, że naczelnym celem kształcenia szkolnego ma być poznanie zasad i doktryn religii. Był przekonany także do tego, że ówczesna szkoła ma także uczyć jasnego i przekonującego wyrażania własnych opinii, lecz artykułowanych w języku łacińskim. Jednak największe znaczenie dla Sturma miała nauka literatury starożytnej, poprzez którą uczniowie byli w stanie poznać dokładnie wymowę oraz gramatykę języka łacińskiego. Pedagogika Sturma odniosła ogromny sukces. W jego szkole kształciło się wielu Europejczyków. Program nauczania opracowany przez Sturma wywarł ogromny wpływ na Jana Kalwina, który wzorował się na dokonaniach Sturma podczas zakładania szkoły w Genewie w 1559 roku.

w szkolnictwie pojawia się szereg entuzjastycznych reformatorów, z których przede wszystkim nasz Komeński nadaje miarodajny kierunek. Ideał wychowania wzniecony w renesansie rozwija się dalej i uzupełnia. Zamiast formalizmu humanistycznego domaga się stale uczenia realnego. Szkoła ma doprowadzać nie tylko do tej wiedzy, o której pisał Arystoteles, Pliniusz¹⁹, Hipokrates²⁰ czy Galenus²¹, lecz wskazywać także proste wskazówki, jak zbadać przyrodę i jak pytać o nią, by zrozumieć jej tajemnicze zjawiska. A po studaniu przyrody należy przechodzić od pojedynczych do złożonych pojęć, od przyczyn do skutku, od rzeczy do praw. Zwłaszcza nauka języków i zaznajomienie z jej prawidłami spowoduje znaczny postęp. Wspólne zmaganie się z uświadomieniem narodom mowy ojczystej, która domaga się swych praw, by naturalną konsekwencją nauki szkolnej było przyswajanie sobie języków obcych.

Zatem realizm i nacjonalizm uwydatnia nam cechę nowoczesnego ideału wychowania.

Ideał wychowania nabywa swego właściwego i swojskiego charakteru dopiero w XVIII i XIX wieku.

III

Poprzednio zwrócono uwagę, że w średniowieczu wychowanie oraz szkolnictwo było w pełni uzależnione od Kościoła; w renesansie oraz reformacji nastąpił znaczny zwrot, w wyniku którego szkolnictwo uniezależniło się od kościoła. Rozwój uniezależnienia się trwał wiele wieków, ale zwycięstwo nastąpiło dopiero na początku XVIII wieku. Od tego momentu ideałem życia przestało być życie klasztorne. Liczba klasztorów bardzo się zmniejszyła a wiele zakonów podupadło. Księży ubyło na tyle, że kościoły były zamykane. W taki krótki sposób można to scharakteryzować. Wzrok społeczeństwa europejskiego zwrócił się ku życiu doczesnemu. Człowiek ówczesny znów znalazł na ziemi dostateczny cel życia, zwracając się ku

¹⁹ Niestety nie wiadomo, o którym Pliniuszu wspomina tu Drtina: Pliniuszu Młodszym czy Starszym.

²⁰ Określany mianem ojca medycyny. Jego dzieła z zakresu medycyny dotyczyły metod badania oraz zawierały opisy chorób. Jego główne dzieło pt. „Corpus Hippocra-teum” zawiera około 70 rozpraw lekarskich, pochodzących z IV w. p.n.e. – J. Rybakowski, S. Pużyński, J. Wciórka, Psychaitria. T. 1: Podstawy psychiatrii, Wrocław 2010.

²¹ Claudius Galenus (ok. 130 – 200 n.e.) – rzymski lekarz znawca anatomii człowieka, najwybitniejszy lekarz w starożytności, swoimi pracami wpłynął na rozwój medycyny w średniowieczu i renesansie. Jego opracowania były tak dokładne, że posługiwano się nimi przez 15 wieków. Nie miał możliwości dokonywania sekcji zwłok ludzkich, dlatego uczył się poprzez dokonywanie sekcji zwłok makaków – Wielka historia świata, t. 10: Rzym, Republika rzymska, Prowincje Cesarstwa Rzymskiego, Warszawa 2008.

ideałowi świata antycznego, tylko że uszlachetnionego i opromienionego miłością chrześcijańską.

Na miejsce Kościoła jako organu wychowawczego, wstępuje powoli państwo. Zakłada ono szkoły różnych stopni, utrzymuje je, podając jakie przedmioty mają być nauczane a także kontynuując zaczęty w tym kierunku postęp.

Naturalistyczny pogląd na świat oraz życie ludzkie znów znajduje się na szczycie. Wskutek tego zanika powoli nieufność do wrodzonego rozsądku a znaczenie rozumu wzrasta. Chrześcijaństwo oceniało to znaczenie wiedzy przyrodzonej jako środek do zbawienia, ale przecież spoglądano na siłę rozumu ludzkiego ze znacznym niedowierzaniem i zawsze podporządkowywało wiedzę przyrodzoną nadprzyrodzonym zjawiskom. Prawdziwy los człowieka chrześcijańskiego nie zależy od tego, jak oświecony jest jego rozum, ale wydaje się, że zależy on od wiary i miłości jako podstawowych cnót chrześcijańskich.

Z chwilą powrotu do antycznego naturalizmu, nastąpiła bardzo istotna zmiana spostrzegania. Człowiek nowożytny inaczej myślał, nie ukierunkowywał swojego wzroku ku życiu pozagrobowym, nie czekał na pomoc od nadprzyrodzonej miłości, nie szukał prawdy i pouczeń w zjawiskach duchowych, ale przykładął dużą wagę do życia doczesnego. Chce doprowadzić wszystkie przyrodzone zdolności i umiejętności do możliwie najwyższej doskonałości. Wierzy w siłę rozumu i od niego oczekuje pouczenia oraz źródła szczęścia. „*Wiedza to siła*” – mówi Bacon, „*tyle możemy, ile wiemy*”, „*savoir c'est faire*” (postęp zależy od wiedzy), to wyznacza hasła nowych czasów. Chlubą ery nowożytnej jest wiedza.

Nowe badania, obiecujący postęp w naukach przyrodniczych, spowodował rozszerzenie horyzontu europejskiej myśli o wszechświat, który jest dalekosiężny, posiadając charakter astronomiczny, kosmologiczny i geograficzny. Są to główne zjawiska, jakie się dokonały również w naszych czasach, doprowadziły do wzrostu uznania rozumu człowieka. Najintensywniejszy rozwój przypada na wiek XVIII, kiedy jednostronnie pielęgnowano kształcenie rozumowe, utopijne nadzieje, że ludzkość przypuszczalnie poprzez rozum nabędzie nowe siły. Oznacza to optymistyczne oczekiwania, że wiedza daje powszechną gwarancję niebywałego jak dotąd dobrobytu. Na tym się zasadza oświecenie w XVIII stuleciu, kierunku, którego ustalone nowe ideały wychowania i rezultaty są odczuwalne po dziś dzień.

Oświecenie oznaczało wprawdzie powrót do antycznego racjonalizmu, intelektualizmu, lecz znacznie się od niego różni. Starożytne intelektualne kształcenie oraz praca naukowa miały zawsze charakter wyłącznie teoretyczny; zwracało ono uwagę przede wszystkim na estetykę, co miało

być szlachetnym i przyjemnym wypełnieniem wolnego czasu w życiu pełnoprawnego obywatela, ale oświecenie od początku obierało sobie cel praktyczny. Zapanowanie nad przyrodą, doskonałe wykorzystanie wszystkich sił, którym człowiek jest poddany, dokonywanie wynalazków i badań naukowych w zakresie techniki, które ułatwiłyby i uprzyjemniły byt ludzki – to był ostateczny cel nowożytnej wiedzy. A wiek przeszły oddawał się słodkiemu snu, że cele te ludzkość bezpiecznie osiągnie i dzięki dokonaniemu rozwojowi umiejętności intelektualnych zjednoczy się w odzyskaniu utraconego raju.

Pierwszorzędni myśliciele tej nowej doby są entuzjastycznymi głosicielami piękniejszej, lepszej przyszłości a ich głosy w sposób naturalny nadawały kierunek wypracowaniu nowego ideału wychowania, zgodnego z całym kulturalnym charakterem epoki.

Kartezjusz, na końcu swojej rozprawy o metodzie, podaje kulturalny obraz takiego człowieka przyszłości, który opanuje w sposób nieograniczony wszystkie żywioły i całą przyrodę, poprzez doskonałą znajomość medycyny, dzięki czemu stanie się nieograniczonym panem swojego zdrowia, cnoty a przez moralną doskonałość zyska pełne szczęście w życiu ziemskim. Nie umierał w cierpieniu, tylko spokojnie zasypiał w podeszłym wieku.

Bacon w swej pięknej utopii „Nowa Atlantyda”²² szczególnie oddał się najzłudniejszym nadziejom o rajskim szczęściu, do jakiego doprowadził człowieka rozum. Podawał godny uwagi obraz tego, jaka będzie ludzkość, kiedy rozum uczyni człowieka wszechwiedzącym i wszechpotężnym, a dalej szkicuje systemy wychowania, które odpowiadałyby ideałowi oświecenia.

Bacon opisuje szczęśliwy lud, u którego praca naukowa jest w rozkwicie. Żyje na szczęśliwej wyspie na dalekim zachodzie, na Nowej Atlantydzie. W środku tej wyspy znajduje się wspaniała zakład naukowy i wychowawczy, Dom Salomonów, gdzie jednocześnie dokonuje się wspomniana aplikacja informacji naukowych, wpływających na praktyczną sferę życia.

Tylko niektóre szczegóły mogę wymienić: w ogromnych miejscach podziemnych znajdują się maszyny, które tworzą nowe żywioły, wywołują dowolne ciśnienie powietrza oraz stopień ochłodzenia, na niebotycznych górach są zbudowane wieże na pół mili wysokie (obserwatoria),

²² Książka napisana przez F. Bacona w 1623 roku, w której zawarł utopijną wizję nowego państwa, które określa mianem Bensalem. Prawdopodobnie państwo to miało się znajdować na zachodnim wybrzeżu Ameryki. Mieszkańcy zdobywają wykształcenie w szkole zwanej Dom Salomona, w której m.in. są przeprowadzane eksperymenty, mające na celu poznanie natury. Bacon podczas jej pisania zainspirował się innym dziełem pt. „Christianopolis”, które sporządził J.V. Andreae.

przeznaczone do badań meteorologicznych. Na nich można dobrowolnie spowodować burze, deszcz, śnieg lub wywołać jasną i suchą pogodę. W jeziorach przygotowanych do tego celu, hoduje się rzadkie ryby oraz wodne ptactwo. W ogrodach szczególnie do tego założonych, obserwuje się i aklimatyzuje rośliny przywiezione ze wszystkich stron świata. W innym miejscu bada się zjawiska barwy i światła, sporządza się przyrządy, którymi można patrzeć w dal na dużą odległość, przenosić dźwięki na znaczną odległość, produkować wodę rajska, utrzymującą świeżość i zdrowie mieszkańców oraz dowolnie przedłużać życie ludzkie.

Pierwszy myśliciel niemiecki tej doby, Leibnitz był zapalonym wielbicielem rozumu. Starał się o jednolitą organizację pracy naukowej, będąc przekonany, że rozwój wydarzeń oraz postęp oświaty zależy od rozwoju poznania naukowego. Kulturalne odrodzenie ludzkości według niego jest zależne od organizacji pracy naukowej. Zgodna działalność wszystkich narodów na tym polu, jak ufał, dokona poznania wszechświata, (Niemcy nazwali to słowem „Weltweisheit”), co da człowiekowi trwałą pokój na świecie, dobrobyt oraz szczęście. Dlatego też pewnie wierzył, że reforma wychowania będzie jednocześnie reformą całej ludzkości. Racjonalizm Leibniza łączył się z jego nieograniczonym optymizmem. W swoich czasach prowadził korespondencję z całym światem naukowym. Zakładał Akademię Nauk w Berlinie, Petersburgu (bezsukutecznie próbował założyć akademię w Wiedniu). Wiedział, że łacina straci monopol na bycie językiem całej populacji naukowców z różnych narodów. Chciał wynaleźć jakiś społeczny język znaków (pasygrafia=ogólne języków znaków). Za pomocą znaków pisemnych (jak w algebrze) byłoby możliwe ustalanie i wyrażanie pojęć naukowych.

Nie trzeba podawać więcej dowodów o charakterze oświeceniowym, zwłaszcza, że w XVIII wieku epoka ta była na szczycie swojego rozwoju. Jest faktem, że człowiek nowożytny, odrodzony dzięki renesansowi i reformacji, wierzył w potęgę swojego rozumu. Przewidywał badania naukowe, które zostaną opracowane dzięki rozumowi i pewnie ufał, że rozwój naukowy przyczyni się do szczęścia ludzkości. XVIII wiek stał się epoką rozumu. Podczas Rewolucji Francuskiej, będącej końcem mijającego wieku, posadzono na tronie bożym – Boginię Rozumu. Europejska ludzkość kłaniała się Rozumowi.

Ten umysłowy kierunek daje nam nowe ideały wychowania: cały kraj, który powoli staje się zwycięzcą nad Kościołem w pracy wychowawczej, sam uosabia siebie jako nieograniczonego i oświeconego władcę, mającego na celu szczęście (salus populi²³). Władcy są jakby pozaziemską opatrnością swoich narodów, dbając nie tylko o rozkwit handlu, przemysłu oraz

²³ ocalenie ludu.

rolnictwa, ale też o naukę, wykształcenie, szkolnictwo, sztukę i literaturę. Uczeni i artyści są mile widziani w kręgach dworskich.

Owszem, cały ten entuzjazm dla kształcenia i oświaty – jest nie wprost kontynuacją odrodzeniową – jawi się jako dążność arystokratyczna. Lud ujarzmiony i zniewolony otrzymuje jedynie okruchy współczesnej wiedzy i sztuki w formie jałmużny. Później powoli przebudzi się do świadomości prawa ogólnego wykształcenia jako koniecznego obowiązku szkolnego.

Przekonanie o rozumności bytu ludzkiego stało się dogmatem. Wierzono, że każdy człowiek przychodzi na świat jako byt rozumny. Rozumność jego zostanie wykorzystana tylko w takiej mierze, w jakiej będzie celowo nauczany i wychowywany. Ten przypadkowy niedostatek jest karłowatością w człowieku, a jego rozumność jest wrodzona. Na wychowanie spogląda się jak na cudowny środek, który może doprowadzić każdą jednostkę do cnoty, sprawiedliwości i nieskończonego szczęścia. Dlatego myśli Rousseau o wychowaniu, które znalazły odpowiedni grunt, przyczyniły się bezpośrednio do rewolucji.

IV

W kulturze XVIII wieku dostrzega się ciekawy stosunek do religii chrześcijańskiej. Chrześcijaństwo, obok antyku (odrodzenia) jest drugą podstawową częścią składową całego kształcenia nowożytnego. Było rzeczą naturalną, że chrześcijaństwo i pogląd antyczny były ze sobą porównywane. Tutaj wszakże dało się poznać, że wiele idei chrześcijańskich już w starożytnym świecie greckim były wyrażane i powiązane. Taki wielki myśliciel jak Sokrates, którego całe życie i cierpienie było zbieżne z duchem chrześcijaństwa. Od jego czasów powoli zaczynało tworzyć się przekonanie o tolerancji religijnej, że w wielu różnych sektach i wyznaniach skrywa się jakieś społeczne jądro właściwej religijnej przyrodzonej. I nie było to dziwne, ponieważ ówczesni ludzie myśleli sobie, że ta przyrodzona religijność będzie zbawienną dla różnych zwyczajów zabobonnych. Podobno ludzie przebiegłe wyrachowanie książy i żądzę władzy oparli na zabobonach. Jednak religijność doby oświecenia, objawiała się w całkowitej zgodzie z wymogami rozumu. Mnożą się dzieła, dowodzące rozumności chrześcijaństwa, podające zarys tej przyrodzonej religijności. Prawe i czyste chrześcijaństwo było zbawione cudami i tajemnicą, co stanowi elementy długiego rozwoju religijnego, łączącego elementy cudze a przez to deformujące zainteresowania nią. Dopiero oświecenie – tak mniemali – odnowiło i przywróciło pierwotną oraz prawdziwą wartość religii, ustanawiając proste, najwyższe przykazanie: „*Wierz w Boga i czyń swoją powinność*”.

Podobnie na fundamencie rozumności miał być zbudowany nowoczesny kraj, kraj rozumowy, który ma nagrodzić dotychczasową formę, lecz już przestarzałą i anachroniczną. Dotychczasowe państwo powstało przypadkowo a urządzenie jego nie było przemyślane, ponieważ nie opierało się na stałych zasadach rozumu. Zadaniem naszych czasów jest usunąć odpowiednie niedostatki, które przeczą przyrodzonemu rozumowi. A kraj rozumu musi się opierać na przyrodzonym prawie człowieka, które jest wynikiem zasad wypracowanych przez Rewolucję Francuską, która głosiła równość i wolność wszystkich jednostek, stając się podstawą dogmatu nowoczesnego państwa prawa. Ogłoszenie przyrodzonych praw ludzkich w roku 1789 jest najważniejszym przejawem XVIII stulecia, dążąc do tego, aby kraj był racjonalny, tj. aby jego urządzenie było podporządkowane wymaganiom przyrodzonego rozumu.

Wszystko podlega racjonalizmowi. Wszystko, co dotychczasowe, historyczne, co pochodzi z podań, odrzuca się jako nierozumne i analizuje się podług wymagań rozumu. Racjonalizacji podlega przestrzeń i czas: znajduje się miarę metryczną i układ dziesiętny. Weźmy np. Francję – i miejsca przypadkowych prowincji, które dzieli się na departamenty. Francja jest przekonana, że nowa piękniejsza epoka buduje nową europejską społeczność, zaczynając nową rachubę lat począwszy od roku 1791, ustanawiając nową erę – przyrodzonej władzy pobożnego rozumu, który przyniesie ludzkości wymarzony raj.

Głównie dwaj mężowie zabierają się do pracy, aby urzeczywistnić ideał wychowania ery oświecenia: Basedow²⁴ i Pestalozzi.

Basedow ma w swoich życiowych staraniach przede wszystkim encyklopedyczny charakter swojego czasu. Chce przez to powiedzieć: wiek XVIII odrzuca łacinę jako powszechny język porozumiewania się uczonych a poprzez słowniki a raczej encyklopedie (najstarsza Bayle'a²⁵, później-

²⁴ Johannes Bernhard Basedow (1724 – 1790) –wybitny pedagog ery oświecenia w Niemczech.

W 1768 opublikował książkę pt. „Vorstellung an Menschenfreunde für Schulen, nebst dem Plan eines Elementarbuches der menschlichen Erkenntnisse”, w której zawarł swoją wizję reformy edukacji. W 1774 założył wzorcową szkołę Philantropinum w Dessau, w której w latach 1774–1785 był dyrektorem. Program nauczania, jaki opracował Basedow był bardzo nowatorski, jak na owe czasy. Podczas nauki kład ogromny nacisk na humanitarne traktowanie dzieci i młodzieży. W programie tej szkoły uczono wychowania fizycznego, przedmiotów ścisłych oraz języków nowożytnych. Podczas nauczania stosowano metodę pogładową – W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, wyd. 4 uzup. i popr., Warszawa 2004, s. 44.

²⁵ Pierre Bayle (1647 – 1706), francuski filozof i historyk. Jeden z prekursorów myśli społecznej Oświecenia. W 1682 napisał książkę pt. „Myśli różne o komecie”. Był

sza d'Alemberta²⁶) czyni obiecującą próbę, by wiedzę praktyczną bardziej rozszerzyć, zwłaszcza by w ustalonej chwili dowolne wiadomości stały się przystępne każdej jednostce. Są to słowniki, które kontynuują śmiałe plany Komeńskiego, jakby „*orbis pictus*”²⁷, sporządzone w formie alfabetycznej, będące urzeczywistnieniem dążeń pansoficznych. I „*Elementarwerk*” Basedowa ma charakter encyklopedyczny, będąc zbiorem najrozmaitszych wiadomości. Praktyczny Basedow w swojej filantropii postarał się urzeczywistnić idee wychowania Komeńskiego i Rousseau'a w duchu oświecenia. Jego zdaniem młodzież ma być wprowadzona w filantropię. „*Celem wychowania musi być kształcenie Europejczyka, którego życie byłoby tak nieszkodliwe, tak ogólnie pożyteczne, tak spokojne, jak to tylko możliwe, by to uzyskać za pomocą starannego wychowania*”.

Ważniejsze, przenikające i skuteczniejsze jest oddziaływanie Pestalozziego. On sam jest duchem niezwykłej miłości i niezmiernej pilności. Udzielił swoim czasom zapału ukierunkowanego ku doniosłym znaczeniom dokonanego wychowania, który wszak nie jest dostrzegany już tylko w jednostronnym nauczaniu i oświecaniu rozumu, ale w równiej mierze w uszlachetnianiu uczuć i pokrzepianiu woli wychowanków.

Tak się rodzą nowe myśli, ukierunkowane na wychowanie młodzieży. Ale wiek XVIII zaczyna się także starać o wychowanie dorosłych. Czasopiśmiennictwo tych czasów początkowo z wielką gorliwością oddaje się zadaniu wychowawczemu i kształceniu, chcąc usunąć w całym narodzie uprzedzenia, zburzyć zabobony i zaszcześcić „rozumne” myśli.

Z oświeceniem związana jest miłość do ludzi, dostrzegana w ruchu filantropijnym nie ograniczającym się tylko do życia szkoły (np. zniesieniem kar fizycznych), ale także w dobroczynnym wywoływaniu czy

to esej filozoficzny, poruszający tematykę religijną. Opublikował także krytyczne pisma pt. „Czym jest arcykatolicka Francja za panowania Ludwika Wielkiego” oraz „Komentarz filozoficzny słów Jezusa Chrystusa <<Przymuś ich, aby weszli>>”. W tej ostatniej książce wyraził swój pogląd na temat pełnej tolerancji wyznaniowej. Był także redaktorem „Słownika historycznego i krytycznego”, który wydał w 1695. XVIII wiek uznał filozofa za jednego z propagatorów racjonalnej epistemologii świata – A. Adam, G. Lerminer, E. Morot-Sir (red.), *Literatura francuska*, t.1, Warszawa 1974, s. 530–536.

²⁶ Jean Le Rond d'Alembert (1717 – 1783) – francuski filozof, fizyk i matematyk. Wybitny przedstawiciel epoki oświecenia. W 1754 roku został członkiem Akademii Francuskiej. W 1772 został mianowany sekretarzem tejże Akademii. Współtwórca i współredaktor „Wielkiej encyklopedii francuskiej”, której założenia przedstawił we Wstępie do encyklopedii. W 1757 roku zrezygnował z prac nad nią z powodu represji politycznych. Był zwolennikiem empiryzmu. Wiedzę zdobył za pomocą doświadczeń zmysłowych, uważał za pewną – www.pl.wikipedia.org.

²⁷ Obraz świata.

w rozpoczynaniu ważnych reform społecznych. Zwłaszcza w sądownictwie urzeczywistniają się ważne reformy o znaczeniu wychowawczym. W XVIII wieku złoczyńcę zaczyna się także spostrzegać jako człowieka nieszczęśliwego, który przez zaniedbania wychowawcze i niesprzyjające warunki życia wszedł na drogę występku i nieprawości. Na społeczeństwie spoczywa część winy, że nie zadbało o żadne wychowanie jednostki. Okrucieństwo, nieludzkie kary odstraszały, a karanie samego siebie stanowi w tym czasie jedyny słuszny cel – by jednostka poprawiła się. Dopiero w XVIII wieku więzienie przestaje być zemstą i staje się skutecznym środkiem ku polepszeniu moralnemu. XVIII stulecie, obok zakładów karnych, zaczyna także budować ciężkie więzienia. I w tym zamyśle Pestalozzi staje się znów prorokiem nowych ideałów wychowania, obejmujących cały rodzaj ludzki oraz wszystkie warstwy społeczne: „Wychowanie i prawodawstwo – jak mówi – musi kroczyć za postępem natury (tj. od zmysłów do moralności). Życzliwość zwierząt domowych musi promieniować na życzliwość człowieczą i trzymać się tego wiernie. Stosunek pracującego do pracodawcy, patrząc na to z punktu widzenia wychowawczego jest wysoce ważnym, ponieważ, jak podaje dalej Pestalozzi: „Czyż nie należy się tym wszystkim, którzy wspólnie z nami są ludźmi, którzy są zrodzeni do tych samych przyrodzonych praw jak i my, właściciele ziemi, czyż oni nie mają tych samych praw, czyż nie należy się tym obywatelom kraju żadne stanowisko wśród nas, które by ich zadowoliło naturalne prawo, ponieważ którzy niosą siedemkroć cięższe brzemie społecznego zjednoczenia?”

Pestalozzi zwraca ogromną uwagę na wychowanie społeczne, zwłaszcza na ideał wychowania swoich czasów. Tylko że opieka społeczeństwa nad biednymi i chorymi nie wystarcza. Domaga się wszechstronnej pomocy ku polepszeniu moralnemu. Dobroczynność przypadkowa, chwilowa, niesystematyczna nie podoba mu się, i mówi ostro: „Ale tutaj w prawdzie idzie – jak mówi dalej – więcej o zasady niż o jałmużnę, więcej o prawdziwe poczucie niż o szpitale, więcej o samodzielność niż o łaskę”.

V

Wiek XVIII był okresem odważnych planów, wyjątkowego zapału i ogólnej wiary w moc wychowania rozumowego. Natomiast wiek XIX jest stuleciem czynu, wszechstronnej organizacji szkolnictwa na różnych stopniach kształcenia, przenikliwych zmian na polu wychowawczym i kształcenia.

Nasze czasy wytrzeźwiały: nie podzielają już z oświeceniem przeświadczenia o sile i mocy rozumu uszczęśliwiającego ludzkość, nie oddają

się złudnemu optymizmowi. Przypomnijmy sobie, co przepowiedzieli Bacon, Kartezjusz i Leibnitz o wynalazkach, które uwolniły ludzki rozum. Spełniły swoje zadanie wspaniale, ale cały ten podziwu dla godnego, niebywałego rozwoju rozumu nie przyczynił się do tego, by ludzkość naszych czasów czuła się szczęśliwa. Ba, jest przeciwnie, ufny optymizm obu minionych stuleci, o którym pisał Leibnitz w „Teodycei”²⁸, okazał się niedoskonałym ze wszystkich światów, które mogły być stworzone. Niestety musiały ustąpić miejsca pesymizmowi. Byron i Leopardi²⁹, Schopenhauer i Nietzsche bardzo konkretnie charakteryzują tok myśli naszych czasów. Zaraz na początku stulecia naprzeciw racjonalizmowi objawia się romantyzm, który zmienia suchy, wyrachowany rozum na uczucie i fantazję. Nie oczekuje się od przyszłości rajy i szczęścia, ale w przeszłości dostrzega się na nowo wiele rzeczy pięknych i godnych uwagi. Romantyzm spowodował odrodzenie studiów historycznych. Szczególnie w neohumanistycznym dążeniu naukowym (w tym duchu nastąpiła w naszych czasach zmiana w studiach gimnastycznych) ukazuje się zwrot ku antykowi greckiemu jako wspaniałemu rozkwitowi ludzkości, stając się, obok studiów przyrodniczych, podstawą współczesnego kształcenia wyższego.

Wskazałem, że optymizm poprzedniego wieku był arystokratyczny. Nie mógł się utrzymać do naszych czasach, ponieważ w pracy oświatowej dały o sobie znać żywioły, które stały się powszechne w kształceniu szkolnym, a świadomość tego ciężaru życia i nierówności społecznej, oładnęła niemal każdą jednostkę. Nie zwyciężył wszak pesymizm. Im szersze warstwy społeczne zaczęły mieć udział w życiu duchowym, tym więcej przybywało miłości w życiu społecznym, tym więcej chęci doskonalenia, polepszenia wszystkiego niemalą usilną pracą. Pesymizm jest przechodnią falą, objawem chorobowym, często wyrazem mody, oznaczającym nudę, który rodzi się ze zbytku i dobrobytu. Obok tych

²⁸ Pełny tytuł książki to „Teodycea o dobroci Boga, wolności człowieka i pochodzeniu zła”. Leibnitz rozprawia w niej o obronie sprawiedliwości Bożej. Swoją pracę skierował przeciwko hugenockim sceptykom i wolnomyślicielom. Zastanawia się nad tym, dlaczego na świecie jest tyle zła, jeśli Bóg go stworzył. Zadaje kardynalne pytanie: Czym jest zło?

²⁹ Conte Giacomo Taldegardo Francesco di Sales Saverio Pietro Leopardi, znany jako Giacomo Leopardi (1798 – 1837) – włoski filozof, prekursor systemu filozoficznego określanego mianem pesymizmu. Twórczość filozoficzna charakteryzuje się skrajną rozpaczą. W jego dziełach wiele miejsca zajmuje tragizm istnienia, śmierć, nieszczęśliwa miłość oraz śmierć. Pewną pociechę w jego doczesnym życiu przynosiła mu kultura antyczna, etyka chrześcijańska, renesansowy humanizm oraz ogólna idea religii. W późniejszym okresie odszedł od swej religijności i zwrócił się ku empiryzmowi Locke’a. Współcześnie filozofa uważa się za ojca filozoficznego nihilizmu – www.pl.wikipedia.org.

dwóch sprzecznych kierunków optymizmu i pesymizmu wyłania się w naszych czasach ufność melioracyjna, która ma dobry odbiór, polegająca na przekonaniu, że wychowanie i praca dadzą się udoskonalić, a dobro urzeczywistnić.

To poznanie wszak powszechnie przenika świat, a oczekiwany postęp i polepszenie wszystkich spraw ludzkich nie urzeczywistniło się tylko w doskonaleniu rozumu ludzkiego. Rozum bowiem oprócz tego, że jest częścią bytu ludzkiego, nie jest szczególną siłą napędową, która wiedzie człowieka nie tylko do czynów i szczęścia, ale także do nieszczęścia. Uczucie i wola są w człowieku, obok rozumu, równoprawnymi sprawcami. Z nich pochodzi podnieta do wszelkiej działalności i dlatego wychowanie w pierwszym rzędzie powinno o nie dbać.

Zjawiska życiowe i społeczne, dotyczące bytu ludzkiego, są zawile. Nie da się ich ująć w jakąś regularną formułę racjonalną. Człowiek w naszych czasach nie wierzy, że sam rozum oraz oświecone społeczeństwo doprowadzi do szczęścia.

Wytrzeźwienie z jednostronnego entuzjazmu dla racjonalizmu posunęło się już dalej. Pozbyliśmy się wiary w możliwość posiadania całej ludzkiej wiedzy. Naprzeciw potęgi wiedzy, czuje się to stale coraz mocniej, stoi cały postęp ludzkiego poznania i wśród wielu nieukrywanych sukcesów ludzkiej pracy naukowej jest nie tylko relatywność i ułamkowość tej wiedzy. Niestety rozum najbardziej wyszkolony nie znajdzie odpowiedzi na podstawowe i „ostatnie pytania” naszego istnienia oraz nie odkryje ostatniej tajemnicy ludzkiego życia. Postęp wiedzy jest w tym rozumieniu tylko ułudny. Ciągłe aktualne staje się powiedzenie Sokratesa: „Mało jest tego, co wiemy, ale daleko więcej jest tego, czego nie wiemy”. Im więcej przybywa naszej wiedzy, tym więcej ukazuje się nowych i nierozwiązanych zagadek.

Wielka jest siła ludzkiego rozumu i jednocześnie tak mała w stosunku do nieznaney nieskończoności, która nas otacza. My ludzie całym swym staraniem przypominamy św. Augustyna, przelewającego morze. Każdy z nas, najzdolniejszy i najmądrzejszy, jak mawia Newton, podobny jest do chłopca, który gra na brzegu morskim i bawi się tym, że znajduje gładkie kamyczki i błyszczące muszle, ale podczas tej gry zapomina o tym, że przed nim rozciąga się szeroki ocean tajemniczej i niezbadanej prawdy.

Francuski pozytywista Littré³⁰ przypomniał Europejczykom na czym polega różnica wszelkich wysiłków rozumu ludzkiego. Nie podzielał opty-

³⁰ Émile Maximilien Paul Littré (1801 – 1881), francuski leksykograf, filozof, najbardziej znany z opracowania „Wielkiego słownika języka francuskiego”, który rozpoczął

mizmu zawartego w poglądach Bacona, ale opowiadał o sobie, jako osobie, która zapoznała się z całą pewną pozytywną wiedzą zawartą w poszczególnych naukach, dochodząc do najbardziej odległych obrzeży tej pewności. I widział przed sobą ocean nieznanych i niezgłębionych tajemnic. Do zbadania ich nie ma ani czołna, ani żagli, ani busoli. Niemniej zatrzymuje się, korzy się przed tym czymś niepoznanym i ze szczególnym poruszeniem doznaje uczucia wiary w Boga, wzywając tego, „*który odnowi siłę myśli jego i pozwoli, by do jego serca wstąpił spokój*”.

VI

Poczucie Nieskończoności, od której człowiek zależy, jest nowym charakterystycznym znakiem końca obecnego stulecia. Zaczynamy oceniać znaczenie religii dla ludzkiego szczęścia i działalności wychowawczej. A wzrok ludzkości znów zwraca się ku chrześcijaństwu i jego podniosłym ideałom: w moc wiary, że postęp jest możliwy, odnajdując siebie w szczególnej moralności i rozkwitu życia religijnego. Pojawia się coraz więcej zjawisk, które o to się starają, by miłość do bliźniego przeszła z ksiąg i kazalnicy do życia, by słowo stało się ciałem. Człowiek nowoczesny przestał już ufać wierze chrześcijańskiego supranaturalizmowi, nie mając ukierunkowanego wzroku ku niebu – tym bardziej jednak człowiek przyłgnął do pozytywnej strony chrześcijaństwa i dopatruje się możliwości zbawienia w czynnej miłości do bliźniego. Chodzi nam o odrodzenie życia religijnego i moralnego. Nie będę wymieniał wszystkich zjawisk w tym zakresie: jedyna wybitna postawa L. N. Tołstoja wiele nam powie. Czcigodny myśliciel tego postępu ukazuje całej ludzkości swoje poświęcenie dla niej.

Dopiero tolerancja religijna, która była tak ciężko wywalczona, jest możliwa, by życie religijne rozwinęło się w pełnej swojej niezwykłości, Stoimy na początku tego, co można by nazwać religijnym i moralnym odrodzeniem, ale zapewne rzeczywisty postęp i rozwój religijny jest możliwy tylko wtedy, gdy zastąpimy stare nauki nowymi poglądami, a antropomorficzność i jednostronna dogmatyczność poglądów religijnych zostanie zahamowana. Wiele w tej antropomorficzności nie utrzyma się,

opracowywać w 1844. Prace zakończył 30 lat później. Dokonał także tłumaczenia tekstu Pliniusza „Historia naturalna” oraz prac Hipokratesa. He participated in the , and in the repression of the extreme Republican Party in June 184prac Hipokratesa. HiUczeń Augusta Comte, któremu poświęcił swoje analizy filozoficzne. Dostał propozycję zostania członkiem Akademii Francuskiej, ale odrzucił ją.

jak się dotąd mówi. Szwedzki myśliciel Troels-Lund³¹ zwraca szczególną uwagę na dwa nurty³².

Samo uczenie o Synu Bożym jako odkupicielu świata nie da się utrzymać w tym dosłownym brzmieniu, jednak ważne jest, aby człowiek nowoczesny nad tym się zastanawiał. Albowiem co to jest „świat”? Nie jest to przecież tylko mała kula ziemiska i jej najbliższe okolice, ale są to biliony a ile takich bilionów kul znajduje się we wszechświecie? W każdej chwili zaczynają świecić nowe kule, zaludnia się nieskończona przestrzeń nowymi światami, które wyszły od nieskończonego Boga, daleko, daleko nad to, co uboga myśl ludzka może zrozumieć. A ten Bóg z tego powodu, że ma „jedynego syna”, wokół jego pojawienia się na ziemi może zaczyna się rozwój całego świata od wieczności do wieczności?

Albo uczenie o diable i piekle. Nieskończony i wszechmocny Bóg ma przeciwnika w postaci złego bytu, który może działać przeciw woli Jego? A przecież Bóg przy tym nie przestaje być nieskończony i wszechmocny. Bóg, o którym się uczymy, czyż jest nie tylko miłujący, ale i samą miłością i czy chciałby swoje stworzenia, swoje dzieci karać wiecznymi mękami piekielnym za nieposłuszeństwo? Każdy dojrzały i nowoczesny człowiek, który też przynajmniej w najmniejszym stopniu poczuł, co to jest miłość, może dać tylko jedną odpowiedź, gdy tak mówi o ojcu niebieskim: „Wstydz się!”

Można także dodać: Mity i antropomorfizmy nie tworzą fundamentu religii. Są przyrodzonymi i nieodzownymi częściami jego pierwszego rozwoju – nie trzeba obszernie uzasadniać, że nie ma wiedzy bez mitów, które powoli się jednak symbolizują i w końcu, spełniwszy swoje zadanie, odpadają. Religia tak samo jak wiedza (filozofia) i sztuka jest częścią naszego kulturalnego życia, odradzającymi się na swoje podobieństwo jako wcielenie miłości, przyczyniając się do tego, aby ciemność i ból świata przemieniły się w światło i radość, aby naprzeciw smętnej wątpliwości było postawione radosne zaufanie i miłość do życia.

³¹ Troels Frederik Troels-Lund (1840–1921), duński historyk, znany z 14 tomowego dzieła pt. „Życie codzienne w Skandynawii w XVI wieku”. W 1871 roku obronił pracę doktorską z filozofii, która nosiła tytuł „O osobowości i naukach Sokratesa”. Pracował w Królewskiej Akademii Wojskowej jako nauczyciel. Pisał powieści historyczne, co dało mu wielką sławę. Za swoje dokonania na gruncie literatury mógł zostać przyjęty na stanowisko profesora historii na Uniwersytecie w Kopenhadze, lecz z tego zaproszenia nie skorzystał. Dziś jego prace w Królewskiej Bibliotece mógł poszukiwać nowych inspiracji do swoich kolejnych powieści.

³² „Himmelsbild Und Weltanschauung im Wandel der Zeiten” (Lipsk 1900), str. 261.

Z postępem religii ku ideałowi etycznemu i wzajemnej tolerancji, szkolna nauka religii musi się naturalnie zasadniczo zmienić. Głównie o to idzie, aby młodzieży zaszczepić przekonanie, że religia jest bezpośrednią istotą ludzkiego serca egzystencji Boga, jak również zasadą najwyższego dobra, a świat bytujący w Bogu nie jest obojętny na dobro i zło, ale dobro staje się ostatnim sensem całego dziania się. Bycie objawia się w żądaniu, aby nauka religii nie odwoływała się tylko do rozumu i pamięci uczniów, lecz by ograniczyć część dogmatyczną i skoncentrować się na pokoju oraz przygotować ich do nowoczesnego pojmowania, by wpajano młodzieży zbożne uczucie, które byłoby podporą moralnej jedności. Moralność będzie ostatnim celem religijnego nauczania na równi z innymi przedmiotami nauczania. Ona jest punktem społecznym i niezbędnym, w którym ma skoncentrowane całe szkolne kształcenie. Młodzież powinna być wcześniej zaznajamiana z rozwojem i podstawami różnych religii oraz o dziejach kościoła. W ten sposób będzie szerzone uszlachetnione zrozumienie dla życia religijnego i tolerancja oraz szacunek do obcych przekonań religijnych. Słowem, nauka religii będzie wyniesiona nad wyznaniową jednostronność i wrogość.

VII

Przedstawiony tutaj rozwój myśli nadaje im w naszych czasach pewien określony kierunek. Jest oczywiste, że wszelkie wychowanie ma wytknięty określony kierunek. Przede wszystkim, aby wychowanie szkolne pełniło swoje zadanie, nie może ograniczać się tylko do podawania wiadomości, które usilnie stara się często młodzieży wtłoczyć do ich pamięci. Dotychczasowe wychowanie było jednostronne, rozumowe, ale i w tym względzie niedoskonałe. Nie tylko wiedza, ale także myślenie ma być celem kształcenia rozumu. Jednostronne przepełnianie pamięci bez właściwego samodzielnego przemyślenia podawanych informacji ma zawsze fatalne rezultaty. Jednostka tak wychowana będzie całkowicie w swoim umysłowym życiu tylko odgłosem tego, co inni wszczepili, a całe jego kształcenie nie będzie tylko organicznym rozwojem jego szczególnej duchowości. W uczniu i w jego szczególnym rozwoju myślenia należy ćwiczyć zmysły, rozwijać umiejętności spostrzegania. Wokół tego ma się obracać w pierwszym rzędzie wszelka czynność nauczycielska. Locke już dobrze zaznaczył cel tego rozumowego wychowania w swych „*Myślach o wychowaniu*”, które wyraził słowami: „Główne zadanie wychowawców nie polega na tym, aby dzielić z wychowankiem obszerny materiał wiedzy, lecz na tym aby rozbudzić go w umysłowej samodzielności, aby w nim budził miłość i cześć do wiedzy i doprowadził go do tego, aby sam siebie poznał i dalej się kształcił.

Zamiłowanie do wiedzy miałoby u dziecka być tak troskliwie wypielegnowane, jak się stłumieni pozostałe złe skłonności. Wiadomości trzeba przekazywać, ale w drugim rzędzie, jak środków do ważnych zajęć. Nauczyciel powinien zawsze pamiętać, że jego zadaniem nie jest podawanie wielu wiadomości, ale ukazywanie drogi do wiedzy.

Na to trzeba zwrócić uwagę, gdy podczas układania programów kształcenia wybiera się materiał do nauki w zakresie nauk przyrodniczych i humanistycznych. Głównie idzie o to, aby pracować z sukcesem podczas przeciwstawiania się nierozumnemu przeciążaniu uczniów, przeciw jednostronnemu pielęgnowaniu nieistotnej jednolitości i szczegółowości, przeciw wszelkiej mechanicznej i szablonowej pracy szkolnej, ograniczającej się do odliczania przepracowanych godzin.

Przecież wszelka wiedza w naszych czasach, począwszy od Bacona, ma wymiar praktyczny. Wiedza jest siłą, której człowiek nowoczesny zawdzięcza nie tylko nowe wynalazki i badania, ale także uprzyjemnienie i ułatwienie życia ziemskiego. Szkoła ma prowadzić do zrozumienia tych rzeczy, ma przybliżyć uczniom znajomość zdobyczy technicznych, bowiem ta znajomość jest dzisiaj najważniejszym elementem nowoczesnego wykształcenia. Bez wiadomości technicznych człowiek jest obcy we własnym domu, żyje jednostronnie w przeszłości, może potrafi opisać, narysować most, jaki Cezar stawiał na Renie, ale o współczesnych wielkich dziełach architektonicznych nie ma pojęcia. Jednostronny historyzm wychowania naszej szkoły musi być bardziej umiarkowany. Jest prawdą, że historia jest nauczycielką życia, ale w tej szczególnej dobie człowiek zrozumie ją tylko jako rezultat złożonego rozwoju przeszłości. Do chwili obecnej słowa Goethego nie straciły na wartości, gdy mówi, że młodzież zawsze zaczyna od nowa i jako indywiduum przechodzi do innych epok kultury światowej. Ale podobnie dzisiaj człowiek kieruje w przyszłość swoje spojrzenie, świadomy celu, do którego zdąży współczesny rozwój, by własna działalność twoja była przemyślana, by życie miało naprawdę cel i by za często nie oddawać się w nim utopijnym snom. Jeśli w szkołach wszystkich stopni kształcenia będą przybliżane wszelkie zdobycze techniki naszych czasów, wówczas uczniowie naberą prawdziwego wykształcenia przyrodniczego przez wychowanie humanistyczne, które w naszej epoce jest najwyższym ideałem pracy wychowawczej. Będzie to także nowym dopełnieniem, współdziałając ze współczesną kulturą, w której nie dba się o to, co jest niewątpliwie błędne i fatalne.

Poprzez osiągnięcia techniczne, odkrywanie maszyn, powstawanie pracy fabrycznej, doskonalenie środków komunikacyjnych, wynalezienie telegrafu, telefonu, przez rozwój druku a szczególnie czasopiśmiennictwa,

powiększają się wielkie miasta, w których gromadzą się mieszkańcy różnych warstw społecznych, o odmiennych stosunkach i tradycjach. Całe współczesne życie nabiera niebywałego, nowego i osobliwego oblicza. To wszystko należy wziąć pod uwagę przy ustanawianiu ideałów wychowania naszych czasów, ponieważ w przeciwnym razie to wychowanie będzie nierozumne i lekkomyślne. Już Locke mówił: „żyć nie umiemy, ale uczymy się dyskutować po łacinie”. Życie w całej pełni, we wszystkich rozmaitych stosunkach i stronach ma być przygotowane poprzez systematyczną pracę wychowawczą w rodzinie, szkole i społeczeństwie. Szkolnictwo demokratyzuje się i jednoczy, sztuczny kastowy podział na „wykształconych” i „nie-wykształconych” traci swoją moc, wykształcenie staje się dziś chlebem powszednim. Żyjemy w czasach uniwersalnych ekstensji: wiedza nie ma być monopolem uprzywilejowanych warstw, lecz musi wejść w bezpośredni kontakt i stać się potrzebą całego społeczeństwa. Kształcenie i wychowanie, mówiąc krótko, socjalizuje się.

VIII

Akurat zagadnienia społeczne wraz z ciężkimi problemami żywymi, które decydują o nowych ideałach są znakami nowego wieku. Wychowanie w najszerszym sensie koncentruje się wokół nowych celów, stając się wychowaniem społecznym. Obecnie powszechnie uznaje się proroczą prawdę słów Komeńskiego, aby już najmłodszemu dziecku wpajać przeświadczenie, że „człowiek nie rodzi się dla samego siebie, lecz dla Boga i bliźnich tj. dla pokolenia ludzkiego, dla którego powinniśmy jak najwięcej się starać”. Uszlachetniona ludzkość ma być celem ostatecznym całego wychowania (szkoła będzie według Komeńskiego miejscem, gdzie doskonalili ludzie tworzą „perfecta hominum officina”³³). Jednostka społeczna niech będzie wychowana i wykształcona na porządnego członka społeczeństwa. Według Kanta człowiek staje się człowiekiem dzięki wychowaniu. Natrop³⁴ dodaje, że jedynie przez społeczeństwo ludzkie człowiek wznosi się ku wła-

³³ doskonały ludzki warsztat.

³⁴ Paul Natorp (1854 – 1924) niemiecki filozof, przedstawiciel neokantowskiej szkoły marburskiej.

Uważa się, że Natorp miał znaczący wpływ na ugruntowanie i rozpowszechnienie kantyzyzmu na niemieckich uniwersytetach. W 1898 wydał książkę pt. „Pedagogika społeczna”, w której oparł mocno pedagogikę na fundamencie filozoficznym. Książka ta położyła kres herbartyzmowi, panującemu w niemieckiej pedagogice, wytyczając drogę teoretycznym poglądom G. Kerschensteinera. W 1919 wydaje inne cenne dzieło pt. „Filozofia i pedagogika” – W. Tatarkiewicz, Historia Filozofii, t. 3, Warszawa 2004, s. 242 i n oraz S. Sztobryn, Twórczość filozoficzno-pedagogiczna Paula Natorpa, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 10.

ściwej ludzkości. „Wychowanie indywidualne w podstawowym znaczeniu jest społeczne, z drugiej zaś strony powstanie ludzkiego życia społecznego jest w aspekcie podstawowym uwarunkowane odpowiednim wychowaniem jednostek, które w nim mają uczestniczyć. Stąd płyną podstawowe żądania powszechnego szkolnictwa, aby było powszechnie obowiązujące (obowiązkowa wizyta w szkole), bezpłatne i laickie.

Ideał wychowania w naszych czasach staje się bardzo złożony: obejmuje w sobie oczywiste elementy takie jak rozwój, jaki dokonał się w przeszłości, będący cennym składnikiem ówczesnej kultury, jaki się zachował (starożytny naturalizm, chrześcijańska miłość do bliźnich, ideał oświeceniowy powszechnej oświaty) jak i współczesne stosunki (realizm nauk przyrodniczych, wynalazki techniczne, potrzeby społeczne), które są dyktowane.

Obecnie, gdy wychowanie staje się ważną sprawą społeczną, jest potrzebna przeczna polityka, która zwróci baczną uwagę na podniesienie poziomu szkolnictwa. Wychowanie narodu, tj. wychowanie wszystkich jego jednostek bez wyjątku gwarantuje wewnętrzną siłę narodu, która może stać się jedynym warunkiem każdej wewnętrznej akcji politycznej. Dobrze wyraził tę zasadę Havlíček³⁵, który napisał: „kto tylko poniekąd zna historię i bieg tego świata, ten zapewne wie, że żadna polityczna partia, żaden naród nie może inaczej do ostatecznego zwycięstwa dążyć, niż przez swoją własną wewnętrzną siłę, którą wcześniej sam zdobył, ponieważ każdy pracuje najlepiej, gdy jest wewnątrz wolnego narodu, który pomaga pomnożyć jego wewnętrzną siłę. Wewnętrzna siła narodu zależy od jego wykształcenia, potęgi, pilności, moralności i nieskazitelności”.

Jeżeli w poprzednim wieku staranie o szkolnictwo deklarowali oświeceni władcy, która była dla nich zależnością ewidentnie polityczną, to obecnie jest tak samo, tylko trzeba dodać, że jest konieczne, aby w państwach o różnych narodowościach każdy naród miał nad swoim szkolnictwem

³⁵ Karek Havlíček Borovský (1821-1856), prawdopodobnie to o nim wspomina Drtina w swojej książce. Poeta czeski, pisarz oraz publicysta. Środkiem wyrazu był dla niego sarkazm, ironia, ośmieszenie. Jego wiersze charakteryzują się oświeceniowym racjonalizmem. W swojej twórczości publicystycznej nawoływał naród czeski do umocnienia swojej pozycji, określanego mianem „kapłana przy ołtarzu ojczyzny”. Poglądy poety zapoczątkowały okres realizmu w literaturze czeskiej zbudowany na fundamencie filozofii pozytywistycznej. Od 1846 kierował gazetą „Pražské noviny”. Publikował tutaj artykuły na temat niemożliwości urealnienia idei wszechsłowiańskich „Slovan a Čech”, „Co jest obec?”. W 1852 roku napisał bardzo znane wiersze pt. „Tyrolskie elegie”, „Król Larwa”, „Chrzest św. Włodzimierza”. Utwory te napisał, gdy był internowany w Bressanone przez władze austriackie – Z. Tarajło-Lipowska, Historia literatury czeskiej, Wrocław 2010, s. 125 – 128.

pełny zakres działania oraz, by mógł decydować o utwierdzeniu go dla własnych potrzeb duchowych i kulturalnej powagi swoich czasów.

Przez długie stulecia wszelkie szkolnictwo było wyłącznie pod nadzorem i zakresem działania Kościoła. Obecnie jest zarządzane przez państwo. Oba stanowiska przedstawiane są w szkolnictwie jako jednolite i równomierne, z których powstaje mechaniczna stałość budowana na zachowanych tradycjach. Możliwość pomyślnego rozwoju szkolnictwa w rozumieniu kulturalnego postępu jest dana tylko na fundamencie niezależności, niepodległości i autonomii. Dzisiejszym zadaniem jest nie tylko uniezależnić szkolnictwo od religii (tj. wychowanie i nauczanie), lecz także od państwa, co przyczyni się do niezależności i samodzielności tej światowej instancji kulturalnej, która czerpie wzór od niezależności sądowniczej.

Jesteśmy w zgodzie z duchem naszych czasów domagających się usamodzielnienia się szkolnictwa przede wszystkim w tym rozumieniu, aby naród miał realny wpływ na powstawanie szkolnictwa, które miałyby służyć potrzebom oświatowym, by wychowanie narodu było zjednoczone i dotyczyło wszelkich aspektów życia duchowego naszych czasów według własnych potrzeb i kierunków rozwoju. Szkolnictwo nie ma być kierowane centralnie i uniwersalnie, dostosowane do wszystkich narodowości, regulowane według jednego szablonu, lecz różne w zależności od narodowości, a każde z nich będzie miało w sposób dostateczny wpływ na jego swoiste utrwalenie.

Z wszelkim narodowym szkolnictwem łączy się to, że mamy się domagać jego fachowości. Wymagane jest, aby nadzór administracyjny nad szkolnictwem był oddzielony od nadzoru wychowawczego i kształcącego: niechaj administracja podlega władzy państwa, natomiast opiekę nad kształceniem i wychowaniem, a zwłaszcza nad zmianami w reformie uczenia tj. przedmioty i metody nauczania, niech sprawują sami nauczyciele, którzy są do tych działań najbardziej powołani. Niech już w każdym narodzie, proporcjonalnie do różnych kategorii i stopni kształcenia, począwszy od szkoły podstawowej a na szkole wyższej kończąc wybiorą spośród siebie organ, czyli Najwyższą Radę Szkolnictwa, która stałaby się kulturalnym i oświatowym ośrodkiem życia narodowego oraz skrupulatnym strażnikiem tego, by szkolnictwo kroczyło zawsze drogą postępu. Tylko wewnętrzna siła i wykształcenie, czego domagał się Havliček, doprowadzi nas do wolności i niezależności.

Piotr Piotrowski

Jak można wspierać zamiast wychowywać?

Na przełomie lat 60/70 XX wieku ukonstytuował się nurt stojący w mocnej opozycji do tradycyjnych metod wychowania, zwany antypedagogiką. Głównym postulatem wyrażającym tę koncepcję jest hasło „*unterstützen statt erziehen*” – wspierać zamiast wychowywać. Antypedagodzy zwracają uwagę na błąd polegający na pomijaniu w metodzie pedagogicznej odpowiedzialności i świadomości dziecka, wyrażania przez nie pragnień, wolności i jej ekspresji oraz umniejszaniu praw dzieci w stosunku do dorosłych. Taki model postawy dorosłych względem dzieci jest przyjęty powszechnie i uznawany za niewymagający krytyki. Jednak ze względu na nowy typ etyki, jaki przedstawiają antypedagodzy, podejście to okazuje się błędne. Jest ono ugruntowane tylko w tym, że ludzie dorośli, pojmują (czy przyjmują) silnie oddziaływujące na nich idee jako istniejące „od zawsze” i „na zawsze” w tej postaci, w jakiej są znane obecnie. Idee bowiem same zaczynają działać jak narzędzia przemocy wobec świadomości, która nie widzi dla nich alternatyw.

W proponowanym studium zamierzam zinterpretować i poddać krytycznej analizie przede wszystkim stanowisko etyczne tego nurtu. Chcę pokazać, jaki system etyczny kreuje antypedagogika oraz jak system ten jest oceniany ze względu na normy etyczne. Wychodzę bowiem z założenia, że rdzeń każdego systemu pedagogicznego stanowi założona w nim etyka, a antypedagogikę traktuję jako system należący ściśle do pedagogiki.

Ponieważ w tym wypadku etyka jest pochodną przyjmowanej antropologii, przedstawię najpierw koncepcję podmiotu, jaką zakładają antypedagodzy, zwracając uwagę na zagadnienie autonomiczności dziecka. Pokażę, że zarówno ta koncepcja podmiotu, jak i etyka antypedagogów ugruntowane są w epistemologicznej tezie o subiektywności poznania. Na tym tle przedstawię wnioski i zaproponuję pewną ocenę antypedagogiki.

Autonomiczna koncepcja podmiotu wobec koncepcji socjocentrycznej

Wobec zależności społecznych i utartych zasad wychowania nurt antypedagogiki podniósł problem niezawisłości modelu wychowania dzieci od norm uznanych przez dorosłych. Nastąpiło to w związku z sytuacją kulturową, będącą pochodną wydarzeń społeczno-politycznych, która sprawiła, że do podstawowych cech systematycznych antypedagogiki należy sprzeciw wobec spojrzenia na dziecko ze względu na potrzeby społeczeństwa i wartości uznawane przez to społeczeństwo w danym momencie historii za absolutne. Spojrzenie takie, zwane socjocentryzmem, antypedagogika zastępuje antropocentryzmem. Polega on na postawieniu akcentu na własne, indywidualne potrzeby człowieka, jego zdolności i potencjał oraz związane z tym perspektywy¹.

Antropocentryzm przywoływany w antypedagogice posiada swoje cechy. Podstawową z nich stanowi diagnoza sformułowana przez H. Kupffera (1974), zgodnie z którą konflikt pokoleń (między starszymi a młodszymi generacjami) wynika przede wszystkim z *intencjonalnych oddziaływań wychowawczych, jakie generują dorośli za sprawą pedagogiki*². Intencjonalność oddziaływań oznacza tutaj, że dorosły wchodzi w relację z wychowankiem mając socjocentrycznie wyznaczony cel działania. Zakłada to, że wychowawca wie, czego wychowanek potrzebuje lepiej niż ten ostatni. Wiedzy tej nie czerpie od wychowanka, ale z zewnętrznie ustalonych norm. Zdaniem antypedagogów, intencjonalność taka zafałszowuje od początku relację i sprawia, że jedna z jej stron poddana zostaje reifikacji. Oznacza to, że relację określa *zakamufLOWANA przemoc*, aby człowiek poddany wychowaniu osiągnął cel wyznaczony przez wychowawcę. Antypedagodzy mówią np. o *opresjonowaniu dziecka, etykietowaniu oraz mistyfikowaniu jego przeżyć*. Z *opresjonowaniem* mamy do czynienia najczęściej wówczas, gdy z relacji dorosły-dziecko zostaje wyeliminowane przekonywanie, dostosowane do wieku dziecka i możliwości rozumienia przez nie świata. Przybiera ono różne formy: od opresji psychicznej do fizycznej. Zakazy i kary, krzyk i poniżanie słowem, groźba użycia przemocy fizycznej – wszystko to może sprawić, że dziecko będzie się czuło jak w potrzasku, nie widząc wyjścia z sytuacji, w której zostało postawione, zwłaszcza gdy wymienione tu czynniki będą nieproporcjonalne np. do nieakceptowanego przez wychowawcę zachowania dziecka. Oczywiście w rozważanych okolicznościach należy brać jeszcze pod uwagę różnice indywidualne. To, co dla jednego dziecka

¹ Por. J. Górniewicz, *Teoria wychowania (wybrane problemy)*, Toruń-Bydgoszcz 1996, s. 32.

² B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2005, s. 327.

nie będzie miało większego znaczenia na poziomie przeżywanego emocji i kształtowania się osobowości, u innego dziecka, bardziej wrażliwego czy podatnego na stres, może spowodować szkodliwe i utrwalone zmiany. Musimy wziąć pod uwagę fakt, że uwagi, do których dorośli, nauczeni dystansu, nie przywiązują zwykle wagi, sprzyjają *mystyfikacji przeżyć* dziecka. *Nikt się tak nie zachowuje, jak ty* – tego typu prosty komunikat może (znów: z zastrzeżeniem dotyczącym różnic indywidualnych) prowadzić dziecko do uznania samego siebie za dziwne, istotnie i niekorzystnie różniące się od innych. Dlatego mistyfikacja przeżyć może powodować zaniżenie samooceny dziecka i niezdolność do wyrażania własnych emocji, a w przyszłości także własnych opinii.

Przeciw wychowawczemu opresjonowaniu, etykietowaniu i mistyfikowaniu przeżyć dzieci wypowiadają się zwłaszcza H. Ostermeyer i J. Holt. Przedstawiając ich stanowisko J. Bielski podkreśla, że *najważniejsza dla nich stała się idea równouprawnienia dzieci i dorosłych, będąca podstawową płaszczyzną zapewnienia dzieciom poszanowania ich godności i stworzenia im wolnej przestrzeni dla rozwoju. Zabiegali o to, aby prawo traktowało wszystkich swoich odbiorców jednakowo, sprzeciwiali się przedmiotowemu podejściu do dzieci. Upatrując źródeł praw dziecka – człowieka w najgłębszej tajemnicy bytu ludzkiego, nurt ten sprzeciwiał się tworzeniu prawa w wyniku umowy społecznej bądź też jego uzależnienia od jakiegokolwiek władzy czy grupy społecznej, nie widzi też potrzeby dokonywania podziału praw na prawa dziecka, prawa człowieka dorosłego czy prawa obywateli. Ten nurt w antypedagogice mocno akcentuje dziecko jako samodzielny byt ludzki, wolny i samostanowiący o sobie, czyli osobowy*³.

W konsekwencji tych diagnoz antypedagodzy silnie postulują odwrócenie sposobu rozumowania. Stwierdzają, że dziecko od początku wie, co jest dla niego dobre. Przyjęcie tego założenia powoduje, że z relacji dorosły-dziecko wyeliminowana zostaje intencja wychowawcza, wraz z wszystkimi jej negatywnymi konsekwencjami. Hubertus von Schoenenbeck, jeden z członowych współczesnych antypedagogów, stwierdza, że pozbycie się intencji wychowawczej pozwala traktować młodego człowieka w sposób wolny, a ten, kto zgadza się na takie podejście *ma postawę pełnego poszanowania jego 'humanum' i postawę przyjaźni, temu otwiera się nowy świat, świat ludzi samodzielnie stanowiących o sobie*⁴. Wraz z C. Rogersem, F. Leboyerem i W. Hintem podkreśla Schoenenbeck wartość wzajemnych,

³ J. Bielski, *Antypedagogika*, „Lider” 2007 nr 1, s. 3.

⁴ H. von Schoenenbeck, *Die Menschlichkeit der Schule. Eine Utopie? Tagebuch eines kinderfreundlichen Lehrers*, Verlag Dr. H.V. Schoenenbeck, Moulheim 1990, s. 221.

osobowych relacji, które powinny zająć miejsce wychowywania i intencjonalnego oddziaływania na wychowanka. Rozszerzając to założenie uznają oni, że tylko wchodzenie z wychowankiem w naturalne interakcje umożliwia usuwanie barier niesprzyjających procesowi wszelkiego uczenia się, także uczenia się norm i zachowań społecznych⁵.

Rezygnacja z intencji wychowawczej nie oznacza postawienia młodego człowieka samemu sobie, w samotności. B. Śliwerski zauważa, że *chodzi tu o [...] uświadomienie sobie, iż poza wychowaniem są jeszcze inne formy kontaktów międzyludzkich, jak m.in. bycie z nimi, towarzyszenie im w drodze bez manipulacji, nawiązywanie z nimi kontaktu, ponieważ on sam sprawia już radość itp. Odrzucenie wychowania wiąże się z refleksyjną rezygnacją z intencjonalnych aktów pedagogicznych, ukierunkowanych na zaplanowane i zamierzone zmiany w zachowaniach innych osób*⁶. Binarna opozycja: wychowywanie-obojętność jest zatem, w myśl antypedagogiki, także mitem czy dogmatem przyjmowanym bezkrytycznie w pedagogice.

Wiele mówiący przykład praktycznej realizacji zasady *wspierania dziecka* podaje H. von Schoenenbeck w książce *Antypedagogika w dialogu*. Czytamy w niej, że Martin to antypedagogiczny ojciec Anny, a Klaus – pedagogiczny ojciec Karin (wyrażenia Schoenenbecka). Następują dwie identyczne sytuacje na placu zabaw: każda z dziewczynek chce zjeżdżać po zaśnieżonej zjeżdżalni. Obydwaj ojcowie nie zgadzają się na to i każdy z nich uniemożliwia swojej córce realizację zamiaru. Sytuacje są z pozoru identyczne. Schoenenbeck podkreśla jednak różnicę zachodzącą między ojcami: Klaus, pedagogiczny ojciec Karin, działa ze względu na obiektywne dobro dziecka wiedząc, co dla niego najlepsze. Ton głosu, sposób w jaki wspina się on po drabince, w jaki chwyta córkę, jak wygląda jego twarz – to bodźce, które docierają do Karin *psychologicznymi kanałami komunikacji*. Przez to dziewczynka zostaje *uwięklna w agresję psychiczną i swoją obronę, czuje że jej pozycja jest mniej warta, czuje się zdemoralizowana*⁷. Martin nie „wysyła” wszystkich tych negatywnych komunikatów, ponieważ – zdaniem Schoenenbecka – *po wewnętrznej stronie relacji* dorosły nie dysponuje obiektywną wiedzą o tym, co lepsze dla dziecka. Działa po prostu z uwagi na *subiektywne przyczyny*, których nie klasyfikuje jako

⁵ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 1998, s. 105-115.

⁶ B. Śliwerski, *Antypedagogika*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), Warszawa 2003, s. 430.

⁷ H. von Schoenenbeck, *Antypedagogika w dialogu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1994, s. 25-27.

obiektywnie więcej wartych niż przyczyny działania Anny. W ten sposób – zdaniem Schoenenbecka – Martin *oszczędza Annie demoralizacji, jaką przeżywa Karin*. Jak widać, *akcja fizyczna* podejmowana przez dorosłego o przekonaniach pedagogicznych jest identyczna z akcją fizyczną dorosłego o przekonaniach antypedagogicznych. Różnica dotyczy wyłącznie *wymiaru psychicznego*. Dlatego zasada zastąpienia wychowywania wspieraniem dziecka wygląda przede wszystkim na dyrektywę psychologiczną. Aby ją właściwie zrozumieć, należy interpretować ją ściśle: jako opis *wewnętrznego* odniesienia dorosłego do dziecka, z którego musi zdawać sobie sprawę przede wszystkim dorosły.

Zwrócenie uwagi antypedagogów na problem relacji dziecko-dorosły, doprowadziło do reinterpretacji podmiotowości. W refleksji nad koncepcją człowieka antypedagodzy podnoszą zwłaszcza problem statusu dziecka. Podstawową kategorią, do której się w tym kontekście odwołują, jest podmiotowość. Definiują tę kategorię w ścisłej zależności osobowej autonomii. Oznacza to, że podmiotowość osoby jest zachowana wtedy i tylko wtedy, gdy osoba ta pozostaje autonomiczna. Przez autonomię rozumie się tutaj przede wszystkim zdolność do samostanowienia o sobie.

Zasadnicze znaczenie dla antypedagogów ma formalne uznanie takiej autonomii dzieci. Świadczy o tym połączenie dyrektywy *wspierać zamiast wychowywać*, określającej indywidualne relacje dziecko-dorosły, z postulatem równouprawnienia dzieci względem dorosłych również na poziomie prawa stanowionego. Zarówno bowiem wskazana dyrektywa, jak i związany z nią postulat, same w sobie nie są wypełnione żadną konkretną treścią. Czysto formalne ujęcie problemu podmiotowości dziecka związane jest z tym, że podmiotowość ta może być, zdaniem antypedagogów, tylko *uznana*. Nie może być *przyznana* na mocy jakiegoś zewnętrznego kryterium (np. osiągnięcia odpowiedniego wieku), co skutkowałoby możliwością przesądzania o jej treści. Stanowisko takie jest następstwem przyjęcia pewnika stanowiącego, że dziecko cieszy się podmiotową autonomią *od początku*.

Antypedagodzy zdają sobie sprawę, że powszechnie panuje przeświadczenie przeciwne: człowiek nie ma autonomii od początku, ale ją osiąga. Ich zdaniem jednak przekonanie takie jest wynikiem błędu antropologicznego. W procesie historycznego rozwoju społeczeństw błąd ten został szkodliwie utrwalony bardzo głęboko, bo na poziomie potocznej świadomości ludzi. Polega on na przyjętym w koncepcji człowieka jak już wspomniano socjocentryzmie.

Antypedagodzy dążą do eliminacji antropologii socjocentrycznej, dokonując na gruncie własnej koncepcji zwrotu antropocentrycznego.

Wyrażają swe stanowisko w radykalny sposób: dziecko *od początku wie, co jest dla niego dobre*. W ten sposób uzupełniają tezę o dającej się jedynie uznać, a nie przyznać, autonomii dziecka. W całości stanowisko antypedagogów, przedstawiane przez nich jako antropocentryczna koncepcja człowieka, składa się więc z dwóch pewników:

- 1) dziecko od początku wie, co jest dla niego dobre;
- 2) ponieważ dziecko od początku wie, co jest dla niego dobre, to od początku cieszy się podmiotową autonomią.

W tym sformułowaniu antropocentrycznego podejścia antypedagogów najbardziej wieloznaczna okazuje się teza wyjściowa: dziecko od początku wie, co jest dla niego dobre. Zawiera ona mocne założenie, które może być rozumiane w sposób zmienny. Ten fakt jest intuicyjnie uchwytny. Można bowiem zapytać, co to właściwie znaczy, że dziecko *wie, co jest dla niego dobre*? Co może wiedzieć np. niemowlę? I skąd może cokolwiek wiedzieć?

Aby nie popadać *reductio ad absurdum*, trzeba rozgraniczyć między *wiedzą* w sensie psychologiczno-poznawczym, a *wiedzą*, o jakiej mówi się na poziomie założeń filozoficznych. „Wiedza dziecka”, o której mówią antypedagodzy, może być interpretowana z tego ostatniego punktu widzenia, i to przynajmniej na dwa sposoby. Można przyjąć w odniesieniu do niej interpretację natywistyczną typu sokratejskiego. Przekonanie, że dziecko *wie, co dla niego dobre*, oznaczałoby w takim ujęciu, że wiedza ta ma charakter powszechny i wrodzony – ale nie jest w pełni uświadomiona. Ta jej charakterystyka nie zmienia się wraz z rozwojem człowieka. W związku z tym zadaniem całego jego życia jest rozpoznanie, czy też przypomnienie sobie (anamneza) tej wrodzonej wiedzy, która jest ostatecznie znajomością dobra. Rozpoznanie takie może ułatwiać towarzyszenie innych ludzi, którzy, na zasadach określonych przez sokratejską majeutykę, niczego nie narzucają, ale pomagają w „zrodzeniu” wiedzy obecnej w człowieku uprzednio niż jakikolwiek akt poznania. Alternatywną interpretacją byłoby przyjęcie naturalistycznie – w duchu koncepcji np. J.J. Rousseau. W koncepcji Rousseau historia ludzkości to dzieje odchodzenia od stanu, w którym była ona doskonała. Rzecz jednak w tym, by – uświadomiwszy sobie, że dobrze już było – powrócić do pożądanego stanu pierwotnego. A jest się od niego tym dalej, im jest się starszym i bardziej zaangażowanym w konwencjonalne formy życia. Stąd wniosek, że dziecko zna możliwie najlepiej podstawy i pozytywny stan natury.

Jednak zarówno natywizm jak i naturalizm są jeszcze głębiej uwarunkowane. Natywizm wymaga bowiem przyjęcia platońskiego idealizmu ontologicznego. W ontologii tej zakłada się dostęp duchowego pierwiastka

człowieka do stanu idealnego. Ostateczny sens ludzkiego istnienia wyznacza uwolnienie się duszy z ciała, rozumiane jako powrót do istnienia doskonałego polegającego na kontemplacji bezpośrednio dostępnych idei, od których pochodzi wrodzona wiedza człowieka. Inną ontologię presuponuje naturalizm. Jest to ontologia tzw. „stanu natury” jako pierwotnej równowagi bytu, w którą wkomponowany jest także byt ludzki. Ontologia „stanu natury” jest więc także idealistyczna. „Stan natury” zakładany jest jako wyjaśnienie etiologiczne, czyli nie ma empirycznych potwierdzeń jego istnienia, ale przyjęcie takiego stanu wyjaśnia znacznie więcej niż zakłada.

Etyczne konsekwencje antropologii

Jak w koncepcji człowieka podstawowa dla antypedagogów jest kategoria autonomiczności, tak w teorii moralnej zasadnicze jest pojęcie *odpowiedzialności*. Wyznacza ono sposób rozumienia przez antypedagogów wartości i norm oraz wzorców. Pojęcie odpowiedzialności jest jednak rozumiane inaczej niż w większości koncepcji etycznych.

Uznanie kategorii odpowiedzialności za centralną w etyce antypedagogów przebiega następująco:

1. dziecku od urodzenia przysługuje status podmiotu;
2. podmiotowość ukonstytuowana jest w autonomii;
3. kto jest autonomiczny, ten stanowi sam o sobie, w tym o podejmowanych działaniach;
4. podejmowane działania mają swoje konsekwencje;
5. kto sam stanowi o podejmowanych działaniach, ten pośrednio sam stanowi o ich konsekwencjach;
6. kto sam stanowi o konsekwencjach działania, ten jest za nie odpowiedzialny;
7. dziecko stanowi o konsekwencjach swojego działania, zatem jest za nieodpowiedzialne.

Powyższe rozumowanie pokazuje, że etyka antypedagogów wynika z ich koncepcji podmiotu. Zdaniem antypedagogów dotychczasowe, wychowujące podejście do dziecka, zakładało, że przechodzi ono dopiero proces doskonalenia poprzez wychowanie. Dlatego też zdejmowano z dziecka odpowiedzialność za podejmowane działania, ponieważ żadne działanie dziecka, które mogłoby mieć zasadnicze konsekwencje w jego życiu, nie było przez dziecko podejmowane autonomicznie. To dorosły je „nakazywał” lub ich „zakazywał”, realizując w ten sposób co najwyżej własny cel wyćwiczenia dziecka w odpowiedzialności. Sytuacja taka była dalece sztuczna, bo w istocie to wychowawca brał odpowiedzialność na siebie, a dziecku dawał do zrozumienia lub pozwalał odczuć taki ciężar

brzemienia odpowiedzialności, jaki arbitralnie uznał za właściwy. Nie-trudno się domyślić, że raz brzemień to okazywało się za ciężkie, a innym razem dziecko w ogóle nie miało doświadczenia odpowiadania za swoje czyny. Trudno byłoby to doświadczenie określić jako adekwatne do rzeczywistej sytuacji dziecka działającego autonomicznie, na którą składa się natura czynu i jego następstwa.

Zdaniem Schoenenbecka, traktowanie dziecka jako nieautonomicznego i, co za tym idzie – zdejmowanie z niego odpowiedzialności bierze początek w strukturze przekonań moralnych dorosłego. Na ogół ten ostatni jest przeświadczony, że dysponuje obiektywną wiedzą o tym, co dobre dla dziecka. Przeświadczenie to obecne jest po wewnętrznej stronie jego relacji do dziecka i nie musi być nigdy zwerbalizowane. Mimika dorosłego, jego gesty, ton głosu, ujawniające się zwłaszcza wtedy, gdy dziecko postępuje niezgodnie z rzekomą obiektywną wiedzą dorosłego. Wystawione na takie bodźce, dziecko broni swej autonomii w aktach protestu właściwych dla jego wieku, nazywanych zwykle przez dorosłych „złym zachowaniem”. Niemniej proces jego deautonomizacji już zachodzi. Proces ten ma konsekwencje sięgające dalej, niż wydawało się wychowawcom. Jeśli bowiem człowiek jest podmiotem tylko wówczas, gdy cieszy się autonomią, czyli może sam stanowić o sobie, to odmówienie człowiekowi autonomii równa się jego uprzedmiotowieniu. Zatem zakładana w wychowującym podejściu do dziecka jego nieautonomiczność sankcjonowała przedmiotowe traktowanie dziecka.

W konsekwencji poddane procesowi wychowania dziecko doświadczało na własnym przykładzie, że z pewnych względów można niektórych ludzi traktować przedmiotowo. Co więcej, względy uzasadniające taką reifikację mogą być nieustannie kwalifikowane jako moralnie dobre albo przynajmniej neutralne (bo tak kwalifikowane jest wychowanie). Zmiana tej sytuacji uwarunkowana jest rekonstrukcją moralnych przekonań dorosłych. Dorosli powinni przyjąć, że podejmują swe działania w relacjach z dzieckiem po prostu z uwagi na *subiektywne przyczyny*. Z równie subiektywnych przyczyn dzieci podejmują swoje działania. Dlatego żadne z tych przyczyn nie mogą być kwalifikowane jako obiektywnie więcej warte niż inne. W ten sposób dziecko i dorosły znajdą się we wzajemnych odniesieniach na tym samym poziomie. Jedynie takie rozumowanie, uważają antypedagodzy, umożliwia zachowanie podmiotowego statusu obydwu stron tej relacji.

Przedstawiona przez antypedagogów podstawa koncepcji moralnej, służącej zmianie odniesienia dorosłych do dzieci, jest subiektywistyczna. Konsekwencją subiektywizmu jest relatywizm. Ten z kolei wyklucza

istnienie hierarchii wartości, ponieważ polega na ukonstytuowaniu wartości za każdym razem w konkretnej sytuacji moralnego działania, przez co wartości okazują się zmienne. Następstwem sytuacjonistycznego konstytuowania się wartości jest przekonanie, zgodnie z którym w dwóch bardzo nawet podobnych sytuacjach działania moralnego powinność moralna może być różna. Zatem nie ma ogólnej, nawet reguły, zgodnie z którą należałoby bezwyjątkowo postępować. Dlatego też powinność moralna konkretyzuje się zawsze w danej sytuacji, i to zarówno co do formy, jak i co do treści. Konsekwencje ścisłego powiązania powinności moralnej z konkretną sytuacją znajdujemy u H. von Schoenenbecka. Rozpoczyna on wykład antypedagogiki nie od teorii, ale od prezentacji przykładów swojego działania w konkretnych sytuacjach, w jakich znalazł się prowadząc badania z udziałem dzieci. Weźmy pod uwagę kilka epizodów⁸:

(A) Schoenenbeck godzi się na przechowanie nastolatkom paczek papierosów (jego zdaniem to kwestia *zaufania*), by nie znaleźli ich rodzice zabraniający swym dzieciom palić. Innym razem dokłada kilka fenigów na brakującą paczkę (*to przyjacielski gest*). Ale nie zgadza się kupić nastolatkom papierosów (*to dla mnie za wiele. Wiem, że postępuję niekonsekwentnie, lecz akceptuję swój opór, a dzieci mnie rozumieją*)⁹. Uznaje on też za znak zaufania fakt, że przy nim nastolatki nie obawiają się palić papierosów, ale gdy pojawiają się obcy (nieznane nastolatkom przyjaciółki Schoenenbecka), to obawa nastolatek powraca. Komentuje: *dostrzegam, że ich zaufanie jest bardzo cenną rzeczą. Nie obdarzają nim nikogo tak łatwo, dotyczy to także moich przyjaciół*¹⁰.

Z punktu widzenia etyki biorącej za podstawę rozstrzygnięcia o moralnej jakości czynu tzw. naturalną celowość aktu – w każdym z epizodów przytoczonych w (A) chodzi ostatecznie o czyn moralnie zły, jakim jest szkodenie sobie na zdrowiu poprzez palenie papierosów. Już tylko z tego powodu postawa Schoenenbecka jest moralnie naganna. Dodatkowo na jej negatywną kwalifikację wpływa udział w oszukaniu rodziców, który ma prowadzić do zachowania dla siebie zaufania dzieci. Z punktu widzenia etyki, moralnie złe środki nie mogą prowadzić do dobrego celu, bo jeśli tak jest, to działanie jest w całości moralnie złe. Z analogicznych względów złe

⁸ H. v. Schoenebeck, *Antypedagogika, być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994, s. 16-30.

⁹ Tamże, s. 25.

¹⁰ Tamże, s. 18.

moralnie jest dołożenie młodym ludziom brakujących pieniędzy na zakup papierosów. Jednak epizod odmowy kupna paczki papierosów pozwala zauważyć istotę subiektywizmu stanowiącego podstawę moralnego działania antypedagogów. Schoenenbeck nie uzasadnia w racjonalny sposób swej odmowy. Pisze tylko, że spełnienie prośby zakupu paczki papierosów to dla niego *za wiele*. W ten sposób okazuje się, że mamy do czynienia z etyką irracjonalistyczną, w której moralny namysł nad jakością czynu zastępuje analiza własnych uczuć. Stanowisko takie zbliżone jest do emotywizmu. Ale nawet z tej perspektywy trudno zrozumieć, dlaczego Schoenenbeck myli wstyd z zaufaniem, zamiast zauważyć, że jego własna postawa daje nastolatkom doświadczenie permissyvizmu. Pozostaje przyznać, że ma on rację, gdy stwierdza, że nie postępuje konsekwentnie. Z zastrzeżeniem, że stwierdzenie to nie odnosi się jedynie do epizodu, w związku z którym zostaje wypowiedziane. Ma ono zastosowanie do całości proponowanej przez antypedagogów koncepcji działania moralnie dobrego, która, jako oparta na subiektywizmie i z założenia nie może być konsekwentna.

(B) Schoenenbeck pozwala trzyletniej dziewczynce huścić się i stać przy tym na huśtawce przeznaczonej do huśtania się na siedząco: *jestem szczęśliwy, że udało mi się przebić przez lęk przed niebezpieczeństwem* – stwierdza w konkluzji¹¹. Pozwala też jeździć nastolatkom na tylnym zderzaku swojego samochodu podczas przejazdów polnymi ścieżkami: *w naszej zabawie jesteście sobie równi, wszyscy dzielimy ryzyko i każdy jest odpowiedzialny za siebie. Ufam, że jeżeli „coś się stanie” nie będą mi robić żadnych wyrzutów. Nie boję się ich i dlatego mogę być sobą: pozwalam im jeździć na zderzaku*. Gdy jedno z dzieci (11 lat) spada ze zderzaka i rani się, Schoenenbeck zwraca w komentarzu uwagę, że nie upadek był dla niego problemem, ale przewidywana reakcja rodziców („będzie awantura”). Aby jej uniknąć, zgodnie z wolą dziecka, Schoenenbeck zawozi je do Matyldy, która jest zwolenniczką jego podejścia do dzieci i opatrzy rany bez awantury¹².

Przedstawione w (B) trzy epizody pozwalają usystematyzować spojrzenie na odpowiedzialność. Nie jest ono przedstawione systematycznie i konsekwentnie, podobnie jak koncepcja działania moralnie dobrego. Można jednak zauważyć, że koncepcja odpowiedzialności również w tym przypadku ma charakter emotywistyczny. Schoenenbeck czuje się szczęśliwy, wolny od lęku, wierny sobie – a w tym wszystkim otwarty na pragnienia

¹¹ Tamże, s. 17.

¹² Tamże, s. 20.

dzieci (np. jedzie z dzieckiem, które uległo wypadkowi do swojej znajomej, by to uniknęło ono „awantury” ze strony rodziców). Warto zwrócić w tym kontekście uwagę, że pragnienia dzieci, których realizacja to jedyny sposób zachowania autonomii dzieci, nie są tutaj poddawane krytycznemu osądowi. Zamiast tego zostaje idealistycznie przyjęte, że dziecko jest w stanie, bez względu na swój wiek rozwojowy, tak samo sprawnie jak dorosły określić, czego chce. I to, czego chce, jest dla niego dobre. W konsekwencji odmowa realizacji pragnienia dziecka ze strony dorosłego jest możliwa, ale powoduje wyrzuty sumienia (por. przykład (A) – Schoenenbeck w formie wyrzutu pisze o własnej niekonsekwencji, a występujące u niego z tego powodu poczucie winy zostaje złagodzone zrozumieniem, jakie okazują mu dzieci). Wskazane idealistyczne założenie pozwala też dookreślić stanowisko antypedagogów w sprawie składowej aksjologiczno-agatologicznej ich tezy, że dziecko od początku wie, co jest dla niego dobre. Powoduje ono, że antypedagodzy nie biorą pod uwagę elementarnych ustaleń psychologii empirycznej i myślą występujące u dziecka pragnienia i emocje z tym, co ono wie o dobru. Zatem sugerowana przez nich „wiedza o dobru”, jaką ma posiadać dziecko, nie występuje. Posłużenie się terminem „wiedza” jest nadużyciem ze strony antypedagogów.

(A) Schoenenbeck uważa uczestnictwo w zabawie polegającej na całowaniu się z nastolatkami za własne *przebudzenie się ze stuletniego snu*, dzięki któremu czuje on *obecność wszystkich tych zakazanych spraw – fizycznego kontaktu i erotyki – również wtedy, gdy jak pisze po prostu przebywam wśród dzieci. Dzieci, tak samo jak dorośli, posiadają ten wymiar i jeśli ufam sobie i one mi ufają, to coś z tego staje się również moim udziałem*¹³.

Przykład (C) jest najtrudniejszy z punktu widzenia interpretacji. Dochodzi w nim do jaskrawego pomieszania kategorii etycznych (zaufanie) z estetyzacją doznań instynktownych (*obecność wszystkich tych zakazanych spraw – fizycznego kontaktu i erotyki*). Podejście takie można usiłować wyjaśnić naturalistycznym założeniem, że wszystko w nas jest pochodzenia ewolucyjnego. Dlatego nie zachodzi jakościowa różnica między kategoriami etycznymi, doznaniem zmysłowymi i ich estetycznym opisem. Innymi słowy: zarówno nasze działania moralne, jak i instynkty oraz narzędzia językowe, którymi posługujemy się w kategoryzacji, są wytworami ewolucji. Schoenenbeck może budować koncepcję moralną na takich założeniach, przyjmowanych choćby tylko *implicite*. Wówczas kategorie racjonalne

¹³ Tamże, s. 28.

uznawać może za tyle samo warte, co instynkty biologiczne. W praktyce, jak pokazuje (C), tak właśnie czyni, niezależnie od stopnia własnej świadomości w tej sprawie.

Przykłady podawane przez H. von Schoenenbecka układają się w pewien schemat. Pozwala on streścić stanowisko etyczne przyjmowane przez antypedagogów. Subiektywistyczna interpretacja działania moralnie dobrego ma na gruncie tej koncepcji podwójny skutek. Po pierwsze subiektywizm wprowadza relatywizm. Po drugie wymusza idiograficzne ujęcia zagadnienia powinności moralnej oraz odpowiedzialności, co przekłada się na ich emotywistyczne rozumienie. Emotywizm jest stanowiskiem irracjonalistycznym i naturalistycznym. Zatem cała koncepcja jest irracjonalistyczna i ugruntowana *implicite* w naturalizmie.

Teoriopoznawcze ugruntowanie subiektywizmu

W wyniku przeprowadzonej analizy można syntetycznie przedstawić stanowisko antropologiczno-etyczne antypedagogów. W antropologii podejmują oni przede wszystkim problem statusu dziecka. Przyjmują bezwarunkowo, że dziecko jest podmiotem od początku. Oznacza to w szczególności, że ono samo wie, co jest dla niego dobre. W ten sposób pojęcie autonomii, definiujące podmiotowość, zamyka koncepcję antropologiczną antypedagogów. Również ono inicjuje ich refleksję etyczną. Autonomia wyraża się wszak nie inaczej, jak w działaniu moralnym z kolei działanie takie ma konsekwencje skutkujące odpowiedzialnością.

Najważniejsze ustalenie dotyczy jednak tego, że antypedagodzy przyjmują subiektywistyczną interpretację autonomii podmiotu. Oznacza to, że podmiot moralny jako taki (dorośli i dzieci) nie ma obiektywnych ograniczeń swej autonomii. Właśnie ten subiektywizm eliminuje konieczność logiczną przyjęcia konkretnego dookreślenia używanych w systemie kategorii. Wprowadza on relatywizm etyczny i sprawia, że emotywistyczna interpretacja powinności i odpowiedzialności wydaje się arbitralna. Subiektywizm jest w istocie stanowiskiem teoriopoznawczym. Oznacza on, że *treścią wiedzy są wrażenia (doznania) i przeżycia konkretnego człowieka, zatem obraz świata i prawda o rzeczach jest sprawą prywatną każdego z nas*¹⁴. Stanowi on ograniczoną wersję sceptycyzmu epistemologicznego, który, w skrajnej postaci, *odrzuca możliwość istnienia wiedzy lub nawet racjonalnego przekonania*¹⁵. Jak widać, ogólne ograniczenie sceptycyzmu polega w subiektywizmie na zrelatywizowaniu uzasadnienia poznania do

¹⁴ Zob. *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. VIII (P-S), wyd. KUL, Lublin 2007.

¹⁵ S. Blackburn, *Oksfordzki słownik filozoficzny*, Książka i Wiedza, Warszawa 2004. s. 360.

uwarunkowań podmiotowych. Ograniczenie to może być silniejsze lub słabsze, w zależności od tego, jakiego typu subiektywizm jest przyjmowany. Wzmocnienie subiektywizmu przebiega na dwa sposoby. Pierwszy sposób polega na założeniu, że pewność wiedzy jest gwarantowana przez rzeczywistość przedmiotową, chociaż wiedza jest również uwarunkowana podmiotowo¹⁶. Drugi sposób polega na założeniu, że pewność wiedzy gwarantuje aktywna rola wrodzonych władz poznawczych podmiotu, chociaż wiedza jest również uwarunkowana przedmiotowo¹⁷.

Antypedagodzy mogą jednak argumentować na rzecz swego stanowiska przede wszystkim poprzez odwołanie do szeroko rozumianego pragmatyzmu. Argumentacja taka może polegać na przedstawianiu antypedagogiki nie jako przede wszystkim stanowiska teoretycznego, ale jako nowego typu praktyki w relacjach dorosły-dziecko, która to praktyka przynosi oczekiwane i pożądane rezultaty. Celem jest wykazanie, że niespójność teoretyczna nie jest wystarczającą podstawą do oddalenia roszczeń antypedagogów. To praktyka, a nie logiczna spójność, ma pokazywać, że antypedagogika ani nie upada, ani nie jest permissywna. Konkluzja argumentu mogłaby być nawet taka, że cała wartość antypedagogiki polega na jej niespójności teoretycznej, która przekłada się w praktyce na wolność dorosłego i dziecka we wzajemnych relacjach. Argument ten znajdujemy np. u H. von Schoenenbecka, który za przykład praktycznej doniosłości antypedagogiki podaje własną rodzinę¹⁸. Jeśli ten argument byłby trafny, to próby logicznego porządkowania klasy podstawowych założeń teoretycznych antypedagogiki należałoby uznać za wynik nieporozumienia.

Nietrudno wykazać problematyczność tego argumentu, odwołując się także do praktyki. Wystarczy przeprowadzić pewną analogię. Zalecenia wychowawcze pedagogiki wykazują podobieństwo do przepisów ruchu drogowego w ruchu miejskim. Antypedagogika jest jak opis prowadzenia pojazdu na torze wyścigowym: pozwala brawurowo i efektownie zdobyć puchar. Każdy może zorganizować sobie tor wyścigowy, jak zrobił Schoenenbeck w swojej rodzinie. Jednak zalecenie traktowania miasta jako toru wyścigowego, czyli przeniesienie zaleceń antypedagogiki na grunt uporządkowany przez zasady wychowawcze pedagogiki, nieuchronnie prowadzi do kolizji. A postulaty zreorganizowania ruchu miejskiego tak, by stał

¹⁶ Por. K. Wilecki, *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualizmem a kolektywizmem*, Centrum Europejskie UW, Warszawa 2003, s. 188–189.

¹⁷ Por. tamże, s. 190–191.

¹⁸ H. v. Schoenebeck, *Antypedagogika, być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994, s. 5–7.

się torem wyścigowym, napotyka ją na oczywiste ograniczenia praktyczne. Zatem to, że komuś udało się „wytowarzyszyć” (bo nie: wychować) własne dzieci nie pozwala na żadne praktyczne uogólnienie.

Wpieranie w warunkach wątpliwości

Odpowiedź na pytanie zawarte w temacie budzi kontrowersje w świetle przedstawianych idei reprezentowanych przez antypedagogów. Z jednej strony bowiem antypedagogzy wyznaczają całkiem nowe spojrzenie na sposób wychowania, zastępując go wspieraniem. Z drugiej nie podejmują jednak refleksji krytycznej nad swoją metodą wspierania, ani oceny jej skutków. Ogólne pytanie, jakie powinno się postawić antypedagogom, a jakiego oni sami sobie nie stawiają, brzmi: jak, i czy w ogóle, można wspierać zamiast wychowywać? Zamiast niego w pismach antypedagogów dominuje krytyka tradycyjnego modelu wychowania. W konsekwencji takiego postępowania powstaje problem oceny takiego stanowiska.

Jak pokazano, antypedagogika wznosi się na subiektywizmie w teorii poznania, który w konsekwencji prowadzi do relatywizmu. Programowa bezałożeniowość epistemologiczna tego nurtu sprawia, że na jego gruncie nie znajdujemy racjonalnych kryteriów oceny, jakie obowiązują np. nauki empiryczne czy humanistyczne, by odnieść się do tego nurtu w sposób obiektywny. Nie pozwala na to zrelatywizowana koncepcja podmiotu. Warto bowiem zauważyć, że we wcześniejszych koncepcjach wychowania subiektywizm przemawiał tylko na korzyść dorosłych. Zabieg ten doprowadził do zjednania statusu antropologicznego oraz etycznego dzieci i dorosłych, co również wydaje się problematyczne, podobnie jak dyskusja na temat praw dziecka, która, jak się wskazuje, wynika z błędu psychologicznego. Błąd ten polega na nieuzasadnionym przeniesieniu ideału człowieka *dorosłego jako człowieka wolnego, w pełni rozwiniętego, autonomicznego, tego z najwyższego piętra rozwojowego według Piageta, Kohlberga czy Eriksona na dziecko (...). Błędne jest odwrócenie owej piramidy rozwojowej i zakwestionowanie sekwencji rozwojowych poprzez przeniesienie szczytu dorosłości na dziecko*¹⁹.

Antypedagogzy wierzą, że założenie relatywizmu w relacji dorosły-dziecko prowadzi do wyzbycia się błędów wychowawczych, z jakimi ma do czynienia pedagogika, takich jak intencjonalne wychowanie czy ograniczenie indywidualnej natury. Takie podejście nie zdejmuje z nich jednak odpowiedzialności za uzasadnienie postulowanych założeń na gruncie

¹⁹ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2005, s. 344.

teoriopoznawczym. Bezzałożeniowy model wychowawczy, jaki przyjmują, jest skutkiem tego, że odżegnują się od stanowisk teoriopoznawczych, które właśnie są podstawą do uznania ich metody za obiektywną w naukowym rozumieniu tego słowa. W tym bezzałożeniowym podejściu antypedagodzy, jak się wydaje, właśnie popełniają błąd epistemologiczny związany z uzasadnieniem własnych przekonań co do przyjętej metody. Antypedagodzy zarzucają że pedagogika z góry przyjmuje zasady wychowania, następnie wdraża je poprzez *intencjonalne oddziaływanie* na dziecko, co prowadzi do opresjonowania dziecka. Z kolei Antypedagodzy uważają, że podejście bez założeń epistemologicznych jest uzasadnione i takie właśnie służy uwalnianiu oraz rozwojowi indywidualnej natury dziecka. Trudno wobec tego oddalić wnioski, że jedni i drudzy posługują się tą samą metodą i założeniem: wiem, co będzie dla dziecka dobre, a co najważniejsze – wiem, jaką postawę wobec niego przyjąć. Założenia antypedagogów nie odnoszą się wyłącznie do teorii, ale przede wszystkim, poprzez działania wychowawcze (wspieranie), mają wymiar praktyczny. Antypedagogika jest tylko jednym z wielu modeli wychowania, a jej status w pedagogice zależy od tego, jak bardzo jest otwarta na zewnętrzne kierunki wychowania, a przede wszystkim, jak bardzo jest odporna na zewnętrzną krytykę. Jak wynika z przeprowadzonej analizy, mimo najszczytniejszych zamiarów, jakie sobie wyznaczają, przez niespójność przekazu, niekonsekwencje w działaniu, estetyzację emocji oraz relatywizm, trudno jest jej wypracować spójną praktykę wychowania czy wspierania.

Bibliografia

- Bielski J., *Antypedagogika*, „Lider” 2007 nr 1.
- Blackburn S., *Oksfordzki słownik filozoficzny*, Książka i Wiedza, Warszawa 2004.
- Górniewicz J., *Teoria wychowania*, UMK, Toruń-Bydgoszcz 1996.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, „Żak”, Warszawa 2003.
- Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. VIII (P-S), KUL, Lublin 2007.
- Schoenebeck von H., *Antypedagogika: być i wspierać zamiast wychowywać*, Jacek Santorski & CO, Warszawa 1994.
- Schoenenbeck von H., *Antypedagogika w dialogu*, Impuls, Kraków 1994.
- Schoenenbeck von H., *Die Menschlichkeit der Schule. Eine Utopie? Tagebuch eines kinderfreundlichen Lehrers*, Verlag Dr. H.V. Schoenenbeck, Moulheim 1990.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2005.

Wilecki K., *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualizmem a kolektywizmem*, Centrum Europejskie UW, Warszawa 2003.

How can we support instead of educating?

This article contains a reconstruction and an attempt to assess the ethical foundations of anti-pedagogics. The core idea of this trend is a replacement of parenting with a different type of relation, called supporting. It was noted in the article that the implementation of this postulate is not axiologically neutral, because it leads to a profound revision of ethics. Such a revision is the consequence of the concept of subjectivity, that is accepted by anti-pedagogists. However, the basic assumption of the anti-pedagogics is epistemological subjectivism. Presented article aims to answer the question, whether in to these conditions is ethically possible to change parenting in the relation of supporting children by adults, that is whether anti-pedagogists are able to carry out their own postulates.

Anna Dąbrowska

Uniwersytet Warszawski

Jak Cię słyszą, tak Cię piszą – o języku w perspektywie pedagogicznej

Współczesna kultura wizualna stawia na prezentację i prezencję. Są one obecnie ważnym źródłem informacji i oceny innych. Tymczasem człowiek, niezależnie, czy tego chce, czy nie, czy potrafi odpowiednio wykorzystać tę szansę, czy też nie, a nawet niezależnie od swojej świadomości tego tematu, prezentuje się poprzez własną komunikację werbalną. Innymi słowy – istotną częścią autoprezentacji ludzkiej jest język zastosowany w konkretnej sytuacji komunikacyjnej. Może on być wynikiem różnorodnych decyzji jego użytkownika.

Badając młodzież, pedagodzy zwykle skupiają się na tym, co mówią, piszą – komunikują badani. I słusznie. Przekazywane treści są podstawą do analizy i wyciągania wniosków. W tym artykule chciałabym zwrócić uwagę, na wiążące się z nimi, a dotąd chyba jeszcze w niewielkim stopniu wykorzystane, niezwykle bogate źródło wiedzy o młodzieży, jakim jest język. Nie tylko to, co mówią, ale również zbadanie tego, jak mówią młodzi ludzie, zważywszy na potencjał tkwiący w języku, dostarczyć może istotnej i nowej wiedzy. Ze względu na zakreślony przedmiot zainteresowania obecna w nim będzie zarówno perspektywa pedagogiczna, jak i językoznawcza.

Jeśli przyjrzeć się bliżej językowi, bez trudności odkryć można, że jest on narzędziem wyjątkowym. Może pełnić różnorodne funkcje, kształtować sposób postrzegania rzeczywistości jego użytkownika, ale także umożliwiać mu wyrażenie siebie. Dzięki komunikacji werbalnej człowiek uczy się, rozwija, gdyż znakomitą część wiedzy i umiejętności nabywa właśnie na tej drodze. Za pomocą języka jest w stanie komunikować się z innymi, a także z sobą samym – konstruować i uświadamiać sobie własne myśli

oraz podejmować refleksję nad tym, co mówi. Wiele treści, jeśli nie jest wyrażonych w języku, pozostaje jedynie na poziomie wrażeń. Wypowiedzenie ich, choćby tylko dla siebie, sprawia, że racjonalizują się i wydostają na poziom świadomości. Poprzez językowy sposób porozumienia człowiek staje się istotą symboliczną, zdolną podejmować refleksję nad kwestiami abstrakcyjnymi, odległymi od „tu i teraz”.

Język może być traktowany zarówno jako narzędzie komunikacji, jak i znak tożsamości, sposób autoprezentacji, klucz do uczestnictwa w kulturze, wreszcie – obraz rzeczywistości w umyśle jego użytkowników, a poszczególne komunikaty mogą pełnić rozmaite szczegółowe funkcje. Dotyczy to, oczywiście, różnego sposobu rozumienia języka. Aby wyjaśnić te kwestie, konieczne będą pewne ustalenia terminologiczne.

Czym jest język?

Ernst Cassirer nazwał człowieka zwierzęciem symbolicznym¹. Według niego człowiek nie żyje w świecie jedynie fizycznym, ale funkcjonuje również w świecie symbolicznym, na który składa się język, mit, sztuka, religia. Są to „różnorakie nici, z których utkana jest symboliczna sieć”. Wydaje się, że wśród wymienionych elementów język jest podstawowym tworzywem, dzięki któremu pozostałe mogą się rozwijać. Poprzez język właśnie wyraża się ludzka zdolność do tworzenia symboli. W filmie „Walka o ogień” w reż. Jeana-Jacques’a Annauda jest scena, kiedy to występujące w nim postaci próbują porozumieć się i przekazać informację na temat burzy, która miała wcześniej miejsce i zwołonego w jej wyniku ogromnego drzewa. Informacja dotyczy odmiennego czasu i przestrzeni niż sytuacja komunikacyjna. Tak oto rodzi się język. Żeby przekazać niezbędne informacje, potrzebny jest w tym przypadku znak. Pozwala on na odniesienie się do odległego kontekstu, ale także na wyrażenie treści abstrakcyjnych – myśli, idei. Język jest więc tym, co zasadniczo odróżnia go od innych istot żywych. W przeszłości zastanawiano się, czy istnieje podobny językowi człowieka sposób komunikacji. Oczywiście jest, że zwierzęta także się porozumiewają. Konstruowano nawet listy cech charakteryzujących język ludzki, które porównywano z cechami „języków” zwierzęcych. Celowo słowo „język” w odniesieniu do porozumiewania się zwierząt używam w cudzym słowie. Jeśli uznamy mowę człowieka, ze względu na posiadane przymioty, w pełni zasługującą na miano komunikacji językowej, to „języki” zwierząt są tylko jego namiastką. Jedno z zestawień charakteryzujące specyfikę

¹ Ernst Cassirer, *Esej o człowieku, czyli wstęp do filozofii kultury*, Czytelnik, Warszawa 1977, s. 80-81.

przekazu językowego opracowane przez Charlesa Hocketta w latach 1958-1968² podaje następujące cechy:

- dwoistość (zwana też dwuklasowością) – polega na tworzeniu teoretycznie nieskończonej liczby przekazów za pomocą skończonej liczby środków. Nie występuje w żadnym z „języków” zwierzęcych.
- produktywność (inaczej kreatywność) – to zdolność tworzenia nowych przekazów, które nigdy nie występowały w repertuarze danego osobnika, ani też nigdy się z nimi nie zetknął. Cecha ta ujawnia się już w komunikacji małego dziecka.
- arbitralność – oznacza to, iż związek danego znaku z jego znaczeniem nie jest ikoniczny, tzn. nie można pokazać jakiegokolwiek motywacji za nim stojącej.
- zdolność do wzajemnej wymiany – polega ona na przemienności ról nadawcy i odbiorcy.
- specjalizacja – wyznacza stopień funkcjonalnego powiązania pomiędzy sygnałem (znakiem) a reakcją na niego – w przypadku języka jest ono najbardziej pośrednie.
- przemieszczanie – oznacza możliwość odnoszenia się do odległych w czasie i przestrzeni zdarzeń.
- transmisja kulturowa – to przekazywanie kodu kulturowego poprzez socjalizację, procesy nauczania i wychowania. Jest to wyłącznie cecha ludzkiego języka.

Zestawienie tych cech unaocznia bogactwo możliwości, jakie tkwi w systemie komunikacji, które w odbiorze jest tak zwyczajne, że aż niezauważalne. Aby dany sposób przekazu móc określić mianem języka, powinien on charakteryzować się wszystkimi wyżej wymienionymi cechami. Niektóre z nich w różnym stopniu odnoszą się do sposobów porozumiewania się rozmaitych gatunków zwierząt: tańca pszczoły, zalotów czernika, zawołań gibbonów. Jednak tylko język ludzki kumuluje wszystkie istotne cechy komunikacji językowej, tworząc tym samym system wyjątkowy na tle innych, naturalnych sposobów porozumiewania. Jedynie człowiek posiada pewne wrodzone predyspozycje do jego nauki, które – odpowiednio wykorzystane poprzez ćwiczenie (najlepiej w okresie rozwoju krytycznym dla kształtowania się tej umiejętności) – skutkują opanowaniem umiejętności swobodnego posługiwania się językiem.

Jak rozumiem więc język?

Jest pewnym kodem, istniejącym w umysłach rozmówców, który umożliwia porozumienie. To system złożony ze znaków i reguł ich łączenia

² Podaję za: Ida Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000, s. 29-30.

w zdania, a zdań – w całe teksty, których teoretycznie jest nieskończona liczba. Tak rozumiany język jest pewną „możliwością”, która realizuje się w komunikacji, w konkretnym użyciu języka – wypowiedziach, tekstach.³

O języku można mówić w dwóch planach:

Kodu, systemu

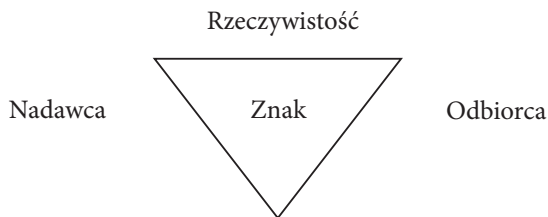
Tekstu, wypowiedzi

Rozróżnienie to jest ważne ze względu na zagadnienie funkcji języka, które można odnosić do systemu językowego, jak również do aktu mowy, czyli konkretnego użycia tegoż systemu. Każda wypowiedź pełni określoną funkcję, najczęściej nie tylko jedną, ale kumuluje kilka różnych. W dalszej części postaram się skrótowo przybliżyć podstawowe teorie odnoszące się do tego, czemu może służyć zarówno język, jak i wypowiedź.

Funkcje języka – funkcje tekstu

Pomocne będzie odwołanie się do wybranych koncepcji językoznawczych dotyczących funkcji języka i tekstu. K. Bühler w swojej klasycznej teorii, rozwiniętej później przez R. Jacobsona, zwraca uwagę na cztery istotne składniki językowej komunikacji. Są nimi: nadawca, odbiorca, znak i rzeczywistość, do której ów znak się odnosi. Wprawdzie autor swoją koncepcję tytułuje mianem funkcji języka, jednak faktycznie analizuje funkcje konkretnych aktów mowy. Według niego każdy znak językowy pełni trzy funkcje: reprezentatywną (symboliczną), która polega na tym, że znak staje się symbolem tego, do czego się odnosi. Słowo „stół” jest reprezentantem desygnatu, którego dotyczy. Znak ma za zadanie wywołać reakcję u odbiorcy i w tym sensie staje się pewnym sygnałem. Bühler nazwał tę funkcję funkcją wywoływania. Jeśli znak oddaje własności źródła, czyli nadawcy, staje się symptomem. Spełnia wtedy funkcję ekspresywną. Ukazuje to poniższy schemat:

Schemat 1



³ Langue (kod) i parole (wypowiedź, mowa) – to rozróżnienie na język i jego aktualizację opracowane zostało przez językoznawcę Ferdinanda de Saussure’a. Por. F. de Saussure, *Szkice z językoznawstwa ogólnego*, Wydawnictwo Akademickie DIALOG, Warszawa 2004.

Znak pełni wobec nadawcy funkcję symptomu (wyrażając jego stan psychiczny i fizyczny), wobec odbiorcy funkcję sygnału (apelu), a wobec rzeczywistości funkcję symbolu (przedstawienia).

R. Jacobson⁴, odnosząc się do powyższej teorii, jak wskazuje R. Grzegorzczkova⁵, kontynuuje niejasność wprowadzoną przez Bühlera. Nadal używa określenia funkcja języka, ale odnosi je do sytuacji komunikacyjnej. Według R. Jacobsona akt komunikacji składa się z sześciu składników, którym odpowiada sześć funkcji języka.

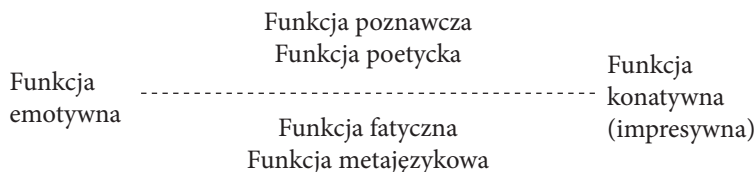
Pełny schemat wygląda w następujący sposób:

Schemat 2



Tym składnikom odpowiadają poszczególne funkcje języka. Schematycznie można je zaprezentować w następujący sposób:

Schemat 3



Funkcja emotywna odpowiada Bühlerowskiej ekspresywnej, funkcja konatywna – funkcji wywoływania. Odniesienie się do kodu, czyli języka, jakim posługują się rozmówcy, tworzy funkcję metajęzykową. Przykładem tego może być ustalenie języka, jakim będą się posługiwać uczestnicy podczas komunikacji, w sytuacji gdy posługują się więcej niż

⁴ Por. R. Jacobson, *Poetyka w świetle językoznawstwa*, [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, „Pamiętnik Literacki” nr 51, 1960.

⁵ R. Grzegorzczkova, *Problem języka i funkcji tekstu w świetle teorii aktów mowy*, [w:] *Język a kultura*, red. Jerzy Bartmiński, R. Grzegorzczkova, t. 4, Wydawnictwo Wiedza o Kulturze, Wrocław 1991.

jednym językiem albo gdy chodzi o ustalenie znaczenia użytych sformułowań (nadawca może np. wyjaśnić, co rozumie pod pojęciem, którego użył). Odwołanie się do kanału polega przede wszystkim na jego wyborze, ale także kontrolowanie ewentualnych przeszkód w kontakcie. Funkcja fatyczna, bo tak ją nazwał R. Jacobson, służy nawiązaniu i podtrzymaniu owego kontaktu pomiędzy nadawcą a odbiorcą. Ostatnim elementem jest sam przekaz. Jeśli odnosi się do samego siebie, innymi słowy – jego celem jest zwrócenie uwagi na formę komunikatu, wówczas mamy do czynienia z funkcją poetycką (estetyczną). Ze względu na wspomniane nieścisłości trudno obie te teorie jednoznacznie zakwalifikować jako funkcje języka lub funkcje tekstu. Obydwaj autorzy posługują się określeniem funkcje języka, odnosząc się jednak wyraźnie do sytuacji komunikacyjnej, ponadto jednym ze składników w schemacie Jacobsona jest kod, który z kolei już nie odnosi się do komunikacji, ale do rozumienia języka jako systemu, co dodatkowo komplikuje tę klasyfikację.

Uwzględniając powyższe nieścisłości terminologiczne, niewątpliwie należy odróżnić funkcje języka jako systemu będącego podstawą tworzenia tekstów od funkcji wypowiedzi⁶ i je uporządkować.

R. Grzegorzczkova⁷ systemowi językowemu przypisuje dwie następujące funkcje:

- generatywną – która polega na zdolności tworzenia tekstów, a ściślej na byciu podstawą tworzenia i rozumienia tekstów przez rozmówców. Tę zdolność języka można również uznać za jego cechę definicyjną. Jest to rozumienie bliskie funkcji nazywanej przez I. Kurcz⁸ funkcją komunikacyjną.
- poznawczą – język jako system (jego struktura leksykalno-semantyczna i gramatyczna) stanowi rodzaj klasyfikatora świata, utrwała doświadczenie poznawcze człowieka powstałe w toku rozwoju, a jednocześnie umożliwia je, stanowiąc formę abstrakcyjnego myślenia. Można by w związku z tym postawić pytanie, czy w ogóle możliwe jest myślenie bez użycia języka. Zwykle większość myśli konstruowana jest w najbliższym użytkownikowi, najczęściej rodzimym, języku. Jego istotną cechą jest abstrakcyjność, istnienie klas ogólnych dla klas zjawisk i istnienie operatorów umożliwiających dalsze abstrakcje, tworzenie zdań ogólnych i przeprowadzanie rozumowań. Znaki reprezentują,

⁶ Terminy: „tekst” i „wypowiedź” stosuję wymiennie. Chodzi o realizację systemu językowego w mowie lub piśmie.

⁷ R. Grzegorzczkova, op.cit., s. 20.

⁸ I. Kurcz, op. cit., r. *Funkcje języka: reprezentatywna i komunikacyjna*.

symbolizują odnoszące się do nich klasy zjawisk. Natomiast jeśli chodzi o osobę posługującą się językiem, to system narzuca pewien sposób widzenia świata przez specyficzne jego rozczłonkowanie, strukturalizację świata podzielonego w odmienny sposób przez poszczególne języki.

O ile pierwsza z wymienionych funkcji wydaje się oczywista – język służy komunikowaniu, sprawny system językowy musi mieć potencjał wystarczający do tworzenia wypowiedzi zaspokajających potrzeby komunikacyjne użytkowników, o tyle druga z wymienionych funkcji ma również głębokie znaczenie pedagogiczne. Język nie jest przezroczystym, biernym narzędziem. Myślenie kształtuje język, a język kształtuje myślenie. Obecne są tu wzajemne interakcje. H.G. Gadamer napisał:

Język nie jest narzędziem Narzędzie jest bowiem – z istoty – czymś, czego użycie można opanować: narzędzie możemy wziąć do ręki i odłożyć, gdy już spełniło swoje zadanie. Wydawałoby się że podobnie jest z językiem: bierzemy w usta leżące w pogotowiu słowa jakiegoś języka i pozwalamy, by po użyciu zniknęły z powrotem w ogólnym zbiorze słów, którym rozporządzamy. Ale to nie to samo. Analogia jest fałszywa, ponieważ świadomość nigdy nie stoi naprzeciw świata, sięgając – w stanie jakby bezjęzykowym – po narzędzie porozumienia. We wszelkiej naszej wiedzy o nas samych i o świecie jesteśmy już ogarnięci przez język.⁹

Każdy język w odmienny sposób klasyfikuje i interpretuje rzeczywistość – chociażby przez poszerzenie zasobu leksykalnego w danej dziedzinie, a zminimalizowanie go w innej. Człowiek, będąc „zanurzony” w języku, może tego faktu nawet nie zauważyć. Dopiero poznanie innego systemu językowego, a co za tym idzie odmiennego sposobu ujmowania rzeczywistości wzbudza refleksję.

Relacje zachodzące pomiędzy myśleniem a językiem były szeroko rozważane i badane w związku z hipotezą Sapira-Whorfa, znaną jako hipoteza relatywizmu językowego. Według niej język jest systemem społecznym, w którym wychowujemy się i myślimy od dzieciństwa i kształtuje on sposób postrzegania świata. Pomędzy poszczególnymi systemami językowymi istnieją różnice, które są odbiciem tworzących je

⁹ H.G. Gadamer, *Człowiek i język*, [w:] *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, PIW, Warszawa 1979.

odmiennych środowisk, dlatego ludzie myślący w innych językach, różnie postrzegają świat.¹⁰

Dyskusja, jaką wywołała ta hipoteza w połowie lat 50. XX w., była ogromna i niezwykle ciekawa. Zreferowanie tu – choćby wycinka – wykracza poza zakres tematyczny artykułu. Jej sformułowanie wywołało falę krytyki. Głównym oponentem był Noam Chomsky. Znalazła ona jednak i rzesze zwolenników, a przede wszystkim skłoniła do licznych badań, których celem było – oczywiście w różnym zakresie – rozstrzygnięcie, czy rzeczywiście ludzie posługujący się różnymi językami w odmienny sposób postrzegają świat. Obecnie wiadomo, że choć zależność ta nie jest bezwzględna, to wyraźny związek myślenia i języka jest faktem bezspornym.

Ludwik Wittgenstein napisał „granicę [myśleniu] wytycza się tylko w języku, a co poza nią, będzie po prostu niedorzecznością”¹¹. Większość myśli ma charakter językowy. Uświadomienie sobie pewnych niewerbalnych dotąd intuicji, przeczucie, wrażeń następuje wówczas, gdy postaramy się je nazwać, nawet jeśli tylko my sami będziemy odbiorcami wyrażonych treści. Dlatego też język ubogi, prostacki wiele mówi o sposobie myślenia jego użytkownika, a język bogaty, stosowany odpowiednio do sytuacji, komunikatywny, staranny świadczy, ale i „poszerza” granice świata jego właściciela. Jest doskonałym narzędziem głębszych refleksji, bez którego byłyby one niezwykle utrudnione. Wzbogacanie własnego języka poszerza więc horyzonty myślowe. J. Steward w książce „Mosty zamiast murów” stwierdza nawet, że jakość życia człowieka zależy od jakości komunikacji. Wszystko, czego człowiek uczy się od innych od początku swojego życia, nabywa właśnie w procesie komunikacji, dlatego wysoka kompetencja komunikacyjna wzbogaca i ułatwia życie, niska – może nawet prowadzić do izolacji.

Wśród konkretnych zastosowań systemu językowego można wyróżnić wiele różnych typów, a w związku z tym wiele różnorodnych celów, którym one mają służyć. Starając się je wyszczególnić, należy pamiętać, że pojedyncze wypowiedzi najczęściej łączą w sobie różne funkcje, a rzeczywiste konstrukcje językowe nie mieszczą się w sposób rozłączny nawet w najbardziej dokładnym modelu. Część funkcji wypowiedzi została przywołana podczas prezentacji teorii R. Jacobsona. W dalszej części artykułu zostanie ona rozwinięta i uporządkowana. Warto przedtem przywołać jeszcze dwie, istotne z perspektywy pedagogicznej, a jednocześnie

¹⁰ Por. Benjamin Lee Whorf, *Język, myśl, rzeczywistość*, PIW, Warszawa 1982; Edward Sapir, *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, PIW, Warszawa 1978.

¹¹ L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, PWN, Warszawa 1997, s. 3.

dość osobliwe funkcje wypowiedzi. Chodzi tu jednak nie o pojedyncze realizacje systemu języka, ale całościowe użycie języka w danej społeczności, role, jakie działania językowe pełnią w społeczeństwach ludzkich. R. Grzegorzyczkowa¹² nazywa je funkcją socjalizującą i kulturotwórczą. Funkcja socjalizująca ma na celu jednoczenie członków danej społeczności (narodu). Nie należy do funkcji systemu, ale użycia języka. To funkcja całości działań, przy czym nie są to działania świadome, ale ex post zaobserwowana rola działań mownych człowieka. Zaś funkcja kulturotwórcza polega na gromadzeniu i przechowywaniu wiedzy w postaci tekstów utrwalonych lub zachowywanych w pamięci mówiących. I znów tę rolę pełni nie język jako system, ani pojedyncze teksty, ale całość tekstów zapisanych bądź zachowanych w pamięci zbiorowej.

Wszystkie omówione funkcje, zarówno języka, jak i wypowiedzi, w syntetyczny sposób przedstawia R. Grzegorzyczkowa¹³ w następującym schemacie:

Schemat 4



Wyraźnie oddzielone zostały tu typy wypowiedzi, których jedynym celem jest poinformowanie odbiorcy o pewnym stanie rzeczy, od wypowiedzi, które ponadto (lub jedynie) mają inne cele. Przedstawiona klasyfikacja, w odniesieniu do funkcji wypowiedzi porządkuje, rozwija i uzupełnia

¹² R. Grzegorzyczkowa, op. cit., s. 25.

¹³ Ibidem, s. 26.

przywołaną klasyczną koncepcję Romana Jacobsona, jasno zaznaczając, że mówimy tu o użyciu języka (nie systemie językowym) i konsekwentnie tego przestrzegając.

Dość szczegółowo przybliżone funkcje języka i wypowiedzi uświadamiają ogromny potencjał tkwiący w języku i jego niezwykle kreatywność. W każdym systemie językowym istnieje skończony zestaw słów i ograniczona liczba reguł ich łączenia. Dzięki temu człowiek jest w stanie stworzyć teoretycznie nieskończoną ilość komunikatów, które będą pełnić powyższe funkcje, jak również za ich pomocą wyrazi różnorodne subtelności komunikacyjne – humor, powątpiewanie, ironię. Tę samą treść przekazać można na wiele różnych sposobów – wybrać środki językowe, które podkreślą głębię, piękno sytuacji, albo takie, które ją spłaszczą i zbanalizują. Ich dobór staje się źródłem wiedzy o uczestnikach danej sytuacji komunikacyjnej.

Ciekawych spostrzeżeń dostarcza obserwacja stylu wypowiedzi. Wiele mówi o relacjach panujących pomiędzy rozmówcami. Weźmy pod uwagę sytuację rozmowy dwójki przyjaciół, gdy jeden z nich zaczyna nagle przemawiać w oficjalnej stylistyce. Rozmówca natychmiast zauważa ten sygnał. Odczytać go może jako próbę zwrócenia uwagi na szczegół, który uraził przyjaciela, co z kolei skłania do analizy własnego zachowania. Nie odbiera tej sytuacji jako naturalną, Taki niezwykły sposób komunikacji budzi zdziwienie i prowadzi do zastanowienia się. I z drugiej strony, gdy w sytuacji osób znajdujących się w raczej formalnych stosunkach, np. przełożony – pracownik, następuje przejście na swobodny, potoczny sposób komunikacji (zwykle inicjowane przez osobę znajdującą się wyżej w hierarchii, inaczej byłoby to sprzeczne z regułami grzeczności językowej), może być odebrane jako zaproszenie do nawiązania mniej formalnych relacji. Wybór konkretnej stylistyki wypowiedzi może być również elementem budowania własnego wizerunku, np. *Jestem tu szefem i niech nikt o tym nie zapomina*. albo *Jestem „swoją gość”*.

Posługiwanie się językiem jest jedną z podstawowych aktywności człowieka. Sposób mówienia odzwierciedla indywidualną sprawność językową użytkownika – stopień potencjalnej ekspresji słownej, dostosowanie się do wymogów grupy – jej stylu mówienia, mody językowej. Poprzez wypowiedź następuje prezentacja, która wyraża się w dwóch wymiarach: kompetencji komunikacyjnej oraz świadomym, bądź też nie, wspomnianym już kreowaniu własnego wizerunku nadawcy.

Jeśli chodzi o kompetencję komunikacyjną, to każdy język składa się z różnorodnych wariantów. Naukę języka dziecko rozpoczyna od języka potocznego, z czasem poznaje ono wariant oficjalny, artystyczny,

naukowy, różne style funkcjonalne, środowiskowe i uczy się je stosować. Osoba charakteryzująca się wysoką kompetencją komunikacyjną potrafi nie tylko poprawnie posługiwać się poszczególnymi odmianami, ale też trafnie je zastosować, uwzględniając konkretną sytuację komunikacyjną. Ma to również swoje odzwierciedlenie w ocenianiu przez innych. Zupełnie inaczej postrzegane są osoby posługujące się tzw. „ładnym językiem”. Zazwyczaj uważa się je za lepiej wykształcone, odczytane, bardziej inteligentne (z wyjątkiem sytuacji, kiedy nie dostosowują się do sytuacji komunikacyjnej, np. używają języka oficjalnego podczas towarzyskiej pogawędki. W praktyce ma to miejsce rzadko i zwykle jest świadomie stosowane w określonym celu). Generalnie, jeśli konkretna osoba odznacza się wysoką kompetencją komunikacyjną, potrafi precyzyjnie i w adekwatny sposób opisywać otaczające ją zjawiska, starając się przy tym o zrozumienie przyczyn, skutków i mechanizmów ich występowania, to inni skłonni są lepiej oceniać jej możliwości intelektualne i trafność w obserwowaniu przez nią otaczającego świata. Pomaga to także w budowaniu o sobie opinii profesjonalisty. Dysponując wysoką kompetencją komunikacyjną, nadawca może ponadto świadomie wybrać odpowiednie dla danej sytuacji środki językowe i w zależności od rozmówców bądź sytuacji komunikacyjnej zaprezentować się albo jako erudyta, albo dobry kumpel, albo przyjąć inne dowolnie wyznaczone sobie role. Ważnym elementem właściwego odbioru tej roli przez innych jest właśnie odpowiedni sposób komunikowania.

Kreowanie własnego wizerunku ma ścisły związek z użyciem wybranego stylu komunikowania. Jest to szczególnie ważne w przypadku młodzieży. Na rozwój języka i kształtowanie się ich kompetencji komunikacyjnych nakłada się charakterystyczny dla młodzieży sposób porozumiewania się. Jest on różnorodny, dynamiczny i kreatywny. Nie lubi kodyfikacji i nadmiernego rozszerzenia użycia. Kiedy dorośli przejmują niektóre zwroty i wyrażenia o młodzieżowej proveniencji, wówczas najczęściej młodzież z nich rezygnuje, tworząc nowe ekwiwalenty językowe. Dla młodych ludzi poczucie przynależności do grupy, akceptacja ze strony rówieśników jest bardzo istotną potrzebą. Wybór środków językowych, które tę przynależność podkreślają i wzmacniają często bywa konsekwencją decyzji i odpowiedzi na pytania – do jakiej grupy chcę przynależeć, z kim się utożsamiać, a w związku z tym – jak się prezentować, również językowo. Zwrócenie uwagi na dynamikę wybieranych przez młodych ludzi środków językowych może dostarczyć wiedzy nie tylko dotyczącej rozwoju ich języka, ale również związanej z ich dylematami i wyborami odnoszącymi się do ich tożsamości i preferowanego stylu bycia.

Zmiany w języku lustrem przemian w kulturze

Język nie funkcjonuje w próżni. Współuczestniczy, odbija, a nawet współtworzy zmiany zachodzące w kulturze, w której funkcjonuje. Jest podstawowym elementem kultury ludzkiej, bez którego nie mogłaby ona istnieć. W języku zawiera się dorobek kulturowy pewnej społeczności, będący zarazem magazynem informacji o rzeczywistości, w której ta społeczność egzystowała i egzystuje. Język wchodzi w różnorodne zależności, żywo reaguje na zmiany społeczne, ewoluuje wraz z upływem czasu i w ten sposób zmienia oblicze kultury czy też ją samą. Utworzenie nowych terminów dla nazwania pojawiających się zjawisk, nie mówiąc już o urządzeniach technicznych, świadczy przecież dobitnie, że takie zjawiska powstały i są zauważane przez społeczeństwo. Język jest więc lustrem życia społecznego. Im wyższa kompetencja komunikacyjna młodego człowieka w zakresie rozumienia i użycia danego języka, tym większa możliwość skorzystania z tej wiedzy. W efekcie język staje się kluczem do uczestnictwa w kulturze.

Zmiany w niej zachodzące mają swe odzwierciedlenie w tendencjach współczesnych sposobów użycia języka. Zbyszko Melosik¹⁴ wskazuje różnorodne cechy zauważalne we obecnej kulturze i wpływające na styl życia, a więc i komunikacji, młodzieży. Warto wymienić w tym miejscu te, które zdają się mieć związek z językiem. Melosik zwraca uwagę na obowiązującą kulturę konsumpcji oraz przymus przyjemności i szczęścia. Wraz z luzem propagowanym przez różnorodne media coraz wyraźniej styl komunikowania ewoluuje w kierunku korzystania z emocjonalnej potoczności, nawet w sytuacjach oficjalnych, publicznych lub w sytuacji komunikacji asymetrycznej, np.: nauczyciel – uczeń. Korzystanie ze swobodnego młodzieżowego stylu wypowiedzi jest traktowane jako wyraz luzu, nowoczesności, nawet już nie – buńczucznej odwagi. Zdaje się być odbierany przez nastolatków jako naturalny, a istnieje niebezpieczeństwo, że z czasem może stać się jedynym dostępnym.

Kultura instant, jak określa współczesność Z. Melosik, wymusza nawyk i konieczność życia w natychmiastowości: fast food, fast sex (natychmiastowa satysfakcja seksualna, bez zobowiązań i bez czasochłonnej konieczności nawiązania i podtrzymywania głębszych relacji z partnerem/partnerką), fast car (kurczenie się czasu i przestrzeni – dzięki nowoczesnym środkom transportu niemal natychmiast można pokonać czas i przestrzeń). Odnosi się to również do „natychmiastowości” komunikacji. Telefon komórkowy, e-mail, fax, facebook, Internet – są tego symbolem.

¹⁴ Zbyszko Melosik, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, [w:] *Młodzież wobec nieogócinnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005.

W języku zaś można zauważyć tendencję do skrótowości, wykorzystywaną aż do granic zrozumiałości. Prymat mowy nad pismem, która charakteryzuje się dialogicznością obowiązuje także wtedy, gdy mamy do czynienia z tekstem pisanym. Ten typ wypowiedzi A. Skudrzyk nazywa mową zapisaną¹⁵, gdyż posiada on wszelkie cechy ustnego sposobu komunikacji.¹⁶

Dominacja zmiany i szybkiego życia – w odniesieniu do młodzieży jest szczególnie adekwatna. Wydaje się tak naturalna, że frustrację i panikę wywołuje sytuacja, gdy „nic się nie dzieje”. Melosik zwraca uwagę na poczucie życia w nieustannej przeszłości, ma się wrażenie, jakby teraźniejszość wyparowywała w momencie, gdy już się pojawia. Współczesna młodzież nie odczuwa potrzeby stabilności, a wprost przeciwnie – odbiera ją negatywnie. Wyszczególnione cechy przejawiają się w komunikacji pragnieniem szybkiej przemienności ról nadawcy i odbiorcy. Dłuższy przekaz jednostronny jest dla młodzieży nużący, wręcz rozprasający. Ma to również swoje konsekwencje w dydaktyce. Aktywne metody kształcenia zdają się być niezbędne, by móc obecnie skutecznie kształcić młodzież.

Kolejną cechą jest kultura klikania (gromadzenia cytatów) – Z. Melosik podkreśla wyraźną obecność nawyku klikania w rzeczywistość, niczym w stronę Internetu. Efektem jest konstruowanie się tożsamości supermarketowej, pisze – swobodnie biegamy wśród półek i wrzucamy do koszyka naszej tożsamości kulturowej rozmaite produkty. Tracimy zdolność i potrzebę życia w skategoryzowanym i uporządkowanym świecie. Przypadkowość staje się cechą takiego życia – cechą stałą, a jednak dającą złudzenie zmienności i wolności, choć w gruncie rzeczy przez ten przypadek jesteśmy jakoś ograniczeni. Podobnie jak tożsamość, budowana jest również i wiedza. Jest to raczej zbiór informacji, często bardzo przypadkowych, różnych pod względem wartości, eklektycznych i niespójnych. Zgiełk i zalew błahymi informacjami powoduje trudności w wyborze tego, co naprawdę ważne i wartościowe, a także inflację znaczeń. Współczesność to czas nieustannych „przerywników”. Trudno skoncentrować uwagę na jednym przekazie, stabilność w tym względzie dekoncentruje. Znaczeń, wzajemnych powiązań i odwołań jest tak wiele, że w końcu tracą one swoje znaczenie. W odniesieniu zaś do komunikacji wydaje się, że wyżej cenniona jest sama możliwość nawiązania kontaktu niż realne, wartościowe

¹⁵ Por. Aldona Skudrzyk, *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji analfabetyzmie funkcjonalnym*, Katowice 2005.

¹⁶ Kwestię tę bardziej szczegółowo analizuję w artykule: A. Dąbrowska, *Młodzież w świetle zmieniającego się modelu komunikacji*, [w:] *Kultura, zmiana społeczna, wychowanie*, red. A. Grodzki, D. Świerczyńska-Jelonek, A. Wiłkomirska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006.

wykorzystanie go. Zwraca tu uwagę z jednej strony błahość komunikatów, a z drugiej strony odczucie dyskomfortu spowodowane ewentualnym brakiem możliwości ich nadania.

Podsumowując, badanie języka młodzieży może być źródłem głębokiej wiedzy o niej samej. Biorąc pod uwagę wyszczególnione w artykule funkcje języka i wypowiedzi, na podstawie analizy zachowań językowych wywnioskować można przede wszystkim, na ile konkretna osoba wyraża chęć komunikacji – odmowa w postaci milczenia jest tylko jedną z możliwości. Odpowiedzi ogólne, wymijające mogą być także sygnałem braku zainteresowania porozumieniem. Mowa jest zaproszeniem do wejścia w świat nadawcy na tyle, na ile on na to pozwala. I odwrotnie, wielomówstwo bywa próbą odwrócenia uwagi odbiorcy od tematów, których nie chce się poruszać, ucieczki od wysiłku nawiązania osobistych relacji lub znakiem buntu.

Znajomość systemu językowego łączącego się z kulturą danej społeczności pozwala odkryć sposób postrzegania rzeczywistości przez jego użytkowników. Nazwany jest on językowym obrazem świata. Zbadanie choćby wycinka rzeczywistości widzianej przez pryzmat języka młodzieży – wyodrębniania, kategoryzacji, strukturalizacji, wartościowania elementów obrazu świata – daje podstawę do wyrażania wniosków odnoszących się do sposobu myślenia badanych.

Elementem autoprezentacji językowej nadawcy jest kompetencja komunikacyjna. Składa się na nią kompetencja językowa oraz sprawność w zakresie posługiwania się różnymi stylami języka, trafne odczytanie sytuacji komunikacyjnej i umiejętność odpowiedniego dostosowania do niej własnej wypowiedzi, czyli umiejętność stosownego użycia języka w każdej sytuacji komunikacyjnej. Braki w tym zakresie faktycznie ograniczają dostęp do niektórych wartościowych, ale i wymagających treści, a nawet sytuacji, w których uczestnictwo wymaga przygotowania. Wiąże się to z brakiem komfortu rozumienia i bycia rozumianym. Przekaz zbyt trudny wydaje się nudny. Potencjalny młody odbiorca sięga po niego niechętnie, z obowiązku lub nie sięga wcale, a przez to ogranicza swoje możliwości korzystania z wielu dóbr kultury.

Tendencje rozwojowe współczesnej polszczyzny, mody językowe, dominacja pewnych typów komunikacji odzwierciedlają zmiany zachodzące w kulturze. Przyjmowanie ich, bądź nie, we własnych zachowaniach językowych może być znakiem świadomie przyjętych postaw. Styl komunikowania, zwłaszcza w odniesieniu do języka młodzieży, konstruuje osobowość, a zarazem wyraża dylematy tożsamościowe oraz wybory i podejmowane decyzje w zakresie przynależności do danej grupy i stopnia

utożsamienia się z nią. Wreszcie konkretne komunikaty mają swoje odrębne funkcje, a których każdy trzeba by rozpatrywać osobno. Wiedza płynąca z analizy języka młodego człowieka uzasadnia prawdziwość zawartego w tytule przekształcenia znanego powiedzenia: Nie tylko – jak Cię widzą – ale także – jak Cię słyszą, tak Cię piszą.

Bibliografia:

- Bernstein Basil, *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa 1990.
- Cassirer Ernst, *Esej o człowieku, czyli wstęp do filozofii kultury*, Czytelnik, Warszawa 1977.
- Chaciński Bartłomiej, *Wypasiony słownik najmłodszej polszczyzny*, Znak, Kraków 2003.
- Gadamer Hans-Georg, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, PIW, Warszawa 1979.
- Grzegorzczkowska Renata, *Problem języka i funkcji tekstu w świetle teorii aktów mowy*, [w:] *Język a kultura*, Jerzy Bartmiński, R. Grzegorzczkowska, t. 4, Wydawnictwo Wiedza o Kulturze, Wrocław 1991.
- Jacobson Roman, *Poetyka w świetle językoznawstwa*, [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, „Pamiętnik Literacki” nr 51, 1960.
- Jedliński Ryszard, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
- Kołodziejek Ewa, *Człowiek i świat w języku subkultur*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2005.
- Kultura, zmiana społeczna, wychowanie*, red. A. Grodzki, D. Świerczyńska-Jelonek, A. Wilkomirska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006.
- Kurcz Ida, *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
- Marcjanik Małgorzata, *Grzeczność w komunikacji językowej*, PWN, Warszawa 2007.
- Melosik Zbyszko, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, [w:] *Młodzież wobec niegościnniej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005.
- Sapir Edward, *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, PIW, Warszawa 1978.
- Skudrzyk Aldona, *Czy zmierzchna kultura pisma? O synestezji analfabetyzmie funkcjonalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.
- Whorf Benjamin Lee, *Język, myśl, rzeczywistość*, PIW, Warszawa 1982.
- Wittgenstein Ludwik, *Tractatus logico-philosophicus*, PWN, Warszawa 1997.

**Fine Voices Make Fine Birds
– About Language From the Perspective of Pedagogy**

Contemporary visual culture believes in presentation and appearance. They are an important source of information used in forming opinions about others today. Language, however, is an important element of self-presentation and an abundant source of knowledge about people. It is a tool of communication – also with oneself; a sign of identity; a manner of self-presentation; a key to participation in culture; finally – a representation of the picture of reality in the mind of its user, with particular messages playing diverse functions. The ability to communicate through language makes man a symbolic being, capable of deliberating on abstract problems, not directly related to “the here and now”. One of the groups whose language lends itself particularly well to analysis is youth. Their style of communication constructs personalities, while at the same time expressing their dilemmas concerning identity, their choices and decisions on belonging to a particular group, and the degree to which they identify with it. By studying such aspects as the willingness to participate in communication, the linguistic image of the world, linguistic and communicative competences and the related ability to appreciate cultural artifacts, as well as the incorporation of new phenomena characteristic of the contemporary Polish language in one’s own linguistic behaviour, we can draw conclusions about the way young people think and perceive reality.

Paweł Prüfer

PWSZ im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

Socjologia refleksyjna a badanie procesów socjalizacyjno-wychowawczych

Wprowadzenie

W badaniach naukowych ścierają się nierzadko dwie tendencje: aby stworzyć oryginalną propozycję badawczą, oraz, aby pozostać w jakiś sposób wiernym dotychczasowym osiągnięciom, wykazując tym samym erudycyjność poznawczą. Bliskość klasykom, powrót do nich, refleksyjne powędrowanie wstecz, będzie czymś w rodzaju „zawłaszczenia”, które jednak nie powinno brzmieć pejoratywnie. Będzie oznaczało zbliżenie się do dotychczasowej myśli i utożsamienie się z nią. *Zbliżenie* będzie jednak tylko i wyłącznie za sprawą analogii i naukowej intuicji badacza (to już jakiś rodzaj zapowiedzi konstytutywnej cechy socjologii refleksyjnej). Z drugiej jednak strony, w sytuacji, kiedy badacz – nawet jeśli początkujący w samodzielności badawczej – miałby poczynać sobie śmieiej niż wtedy, kiedy obowiązujące normy przyzwoitości kanonów warsztatu badacza naukowego na to nie pozwalały, budowa gmachu dociekań intelektualnych nie powinna opierać się na wątpliwych fundamentach, lecz zdecydowanie bardziej na „barkach olbrzymów”¹.

Intelektualna wędrówka wstecz (co jest także istotnym zabiegiem refleksyjności) pozwala sięgnąć po fragment wybitnej myśli F. Znanieckiego, który stwierdza w *Nocie metodologicznej*, będącej swoistą introdukcją do monumentalnego dzieła *Chłop polski w Europie i Ameryce*: „[...] znajomość faktów społecznych i wiedza o stosunkach społecznych, jakie zdobywamy w praktyce, są zawsze mniej lub więcej subiektywne, ograniczone zarówno

¹ Por. E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, przeł. W. Betkiewicz i inni, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 31; P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydanie nowe poszerzone, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012, s. 17.

ilościowo, jak i pod względem uniwersalności. Stąd właśnie bierze się dobrze znany fakt, że naprawdę wartościowa cząstka praktycznej mądrości, jaką jednostka zdobywa w ciągu życia, nie nadaje się do przekazania – nie można jej uogólnić w słowach; każdy musi ją zdobywać poprzez coś w rodzaju życiowego terminowania – to znaczy ucząc się selekcjonować doświadczenia zależnie od potrzeb własnej osobowości i konstruować na własny użytek odrębne schematy dla konkretnych sytuacji. Tak więc wszystkie uogólnienia, oparte na indywidualnym doświadczeniu i tworzące zdroworozsądkową teorię społeczną, są zarówno mało warte, jak i podlegające niezliczonym wyjątkom. Socjologia, która je akceptuje, z konieczności skazana jest na pozostanie na tym samym etapie metodologicznym, a praktyka na nich oparta musi być tak niepewna i obfitująca w niepowodzenia, jak działalność każdej jednostki”².

Przytoczony fragment obszernej refleksji wybitnego socjologa wywołuje w piszącym niniejsze słowa ambiwalentny stan ducha: inspirację twórczą oraz uruchomione zadziaływanie hamulca odwagi badawczej. Przenosząc to stwierdzenie w obszar bardziej uszczegółowiony i odnoszący się do tematu artykułu, pozwala myśleć z nadzieją o nieocenicionej roli socjologii refleksyjnej, jak i o jej wielkich słabościach i niemocy. Ze względu na indywidualne jednak fascynacje, jakie mi towarzyszą w kwestii zajmowania się socjologią refleksyjną³, z niektórymi dylematami, czy radykalniej jeszcze widząc sprawę – z formułowanymi negatywnymi zarzutami adresowanymi w jej stronę – spróbuję polemizować. Najistotniejszym jednak celem podejmowanych rozważań jest wskazanie nowych możliwości heurystyki i epistemologii, jakie stwarza socjologia refleksyjna próbująca badać socjalizację i wychowanie. Główna zatem teza tych analiz, to przekonanie o niezaprzeczalnie pozytywnej roli socjologii refleksyjnej (i w ogóle o istnieniu perspektywy badawczej jako dobrze rozumianej refleksyjności), w badaniu i weryfikowaniu procesów socjalizacyjno-wychowawczych.

² F. Znaniecki, *Nota metodologiczna*, w: W.I. Thomas, F. Znaniecki, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, tom 1, *Organizacja grupy pierwotnej*, przeł. M. Metelska, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1976, s. 44-45.

³ Niektóre fragmenty niniejszych analiz dotyczące socjologii refleksyjnej odnoszą się bezpośrednio do fragmentu mojej publikacji poświęconej wyobraźni socjologicznej; zabieg powoływania się na tę publikację jest za każdym razem dokumentowany odniesieniami w przypisach; głównym odniesieniem jest paragraf drugiego rozdziału pt. *Socjologia refleksyjna jako język wyobraźni socjologicznej*; zob. P. Prüfer, *Wyobraźnia, terapia, społeczeństwo. Analiza socjologiczno-etyczna*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2013, s. 66-79.

Socjologia refleksyjna – wartość narzędzia czy autoteliczny twór?

Czy od zawsze człowiek posiadał zdolność do autorefleksji, do spoglądania na własne życie przez pryzmat uwewnętrznienia poprzez kontakt z tym, co zewnętrzne? Wydaje się, iż w społeczeństwach dawniejszych, tzw. tradycyjnych, jednostki nie musiały wykazywać się zbyt dużą umiejętnością w tym zakresie. Współczesność jest w tej kwestii raczej odmienna, co w rzeczywistości oznacza, iż refleksyjność i introjeksja to warunek rozumienia siebie i świata w stosunku do siebie⁴. Zdolność do autoanalizy siebie w zetknięciu ze światem społecznym jest więc wymogiem skuteczności przebiegu procesów własnego życia w potoczności, ale i wyzwaniem dla refleksji i analiz społecznych, jakich się podejmują badacze naukowci. Czym więc jest refleksyjność w naukach społecznych? Jaką rolę pełni ona w socjologii? A jaką może pełnić w naukach o wychowaniu i w badaniu procesów socjalizacji? Czy więc chodzi jedynie o proste wyjście poza zdolność do pogłębionego rozumowania?

Wydaje się, że badacze naukowci, zwłaszcza przedstawiciele nauk humanistycznych i społecznych, mogliby zbliżyć się do socjologii refleksyjnej nie tyle jako do dyscypliny, lecz bardziej, jako do metody badawczej, stwarzającej nowe możliwości dla heureka w obrębie własnych kompetencji badawczych. Nie zamierzam przekonywać, że socjologia refleksyjna jest i powinna być współcześnie jedynym właściwym eksploratorem tego, co w niej najlepsze i jeszcze nie odkryte. Uznanie jej za jedyny słuszny paradygmat i znajdowanie za wszelką cenę sposobów na jego obiektywizację i rozpowszechnianie, byłoby raczej zaprzeczeniem jej istoty. Wszak podkreślanie, iż badacz społeczny dysponujący własnym, bogatym i habitualnym doświadczeniem egzystencjalno-zawodowym, zdecydowanie różni się od sąsiadującego z nim innego badacza, choćby ten był gorliwym i zaangażowanym naukowym, również gdy jest socjologiem, ale i wówczas, gdy reprezentuje i promuje socjologię refleksyjną.

Nie wydaje się, aby istniał, zwłaszcza współcześnie, obiektywny i matrycowy wzorzec, który miałby stawać się dla badacza naukowego odniesieniem korygującym jego subiektywną i opartą o własny habitus ciągłość w stronę innowacyjności stosowania własnego warsztatu naukowego. Słusznie chyba zauważa Mohammed A Bamyeh w jednej z najnowszych edycji „International Sociology”, iż socjologia na obecnym etapie nie posiada wyraźnego środka ciężkości, gdy weźmie się pod uwagę całościowy obszar wiedzy którą posiada. Choć poszczególne subdyscypliny takim

⁴ Por. A. Giddens, *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 698.

wewnętrznym zwornikiem i centrum znaczeniowym dysponują⁵. Wydaje mi się, iż jest to jakaś pochodna i kontynuacja, oraz rozciągająca się z dużą cyrkularnością idea, przyzwalająca socjologom wykorzystywać własną intuicję badawczą, doświadczenia i indywidualne kompetencje dla diagnozowania współczesnej rzeczywistości społecznej. Świat badacza i wycinek rzeczywistości poddawanej badaniu stykają się nie tylko na marginesie tego potencjalnego spotkania, lecz raczej są ze sobą już nawet nie tajemniczo, lecz nad wyraz widocznie zespolone. Zatem następuje ciąg dalszy socjologii refleksyjnej. I dobrze. Wiele już dekad temu zapowiedziany został kryzys zachodniej socjologii, zwłaszcza akademickiej – o czym będzie szerzej w dalszej części niniejszych analiz.

Sięgając do niektórych analiz z zakresu socjologii refleksyjnej, można odnieść wrażenie, że ten rodzaj refleksji posługuje się także – w interesujący sposób – metaforyką i egzemplifikacjami, które nie banalizują dyskursu, lecz go jaśniej wyrażają. Przykładem może być choćby metafora umysłu jako lustra. W obrazie tym zachęca się do intelektualnego ujmowania siebie jako *Innego*. Głównym walorem tej techniki jest wejście w proces odkrywania siebie w *Innym*. Elżbieta Hałas podprowadza pod analizę tej kwestii prowadząc etymologiczne wątki. Łacińskie *reflexio*, – onis – oznaczałoby postawę zwracania wstecz. *Reflecto*, – flexi byłoby odbijaniem, odzwierciedlaniem. Natomiast *refluo*, – fluxi oznaczałoby płynięcie wstecz⁶. Tak rozumiane pojęcia miałyby odnosić umysł ludzki ku przeszłości, ku temu, co minęło. Byłyby spojrzeniem na fakty z przeszłości, które już miały miejsce – choć aktualnie nie posiada się mocy wpływania na nie. Byłyby ponownym *uzewnętrznieniem wewnętrznym*, czyli zabiegiem polegającym na zwrocie ku obrazowi zdarzeń minionych. Zasada odbicia, odzwierciedlenia, rewitalizacji – oto jedynie niektóre determinanty i impresje podprowadzające pod rozumienie refleksyjności, jakkolwiek nadal bez precyzowania, czy jest to działanie potoczne jedynie, czy jednak już postawa badawcza.

W wysiłku zmierzającym do wykrystalizowania pojęcia i wprowadzenia go w kontekst teoretyczny, z uwzględnieniem głównie jego socjologicznych odniesień, dojść można do wniosku, iż refleksyjność nie powinna być utożsamiana z samowiedzą. Stanowi raczej narzędzie kontroli, sposób monitorowania działania jednostki w codzienności, jakiś rodzaj kontroli

⁵ Por. M. A Bamyeh, *From the editor*, "International Sociology Review", Volume 28, Number 5, September 2013, s. 143.

⁶ Por. E. Hałas, *Refleksyjność jako zasada i problem teorii społecznej*, „Zagadnienia naukoznawstwa”, Tom XLVII, 2011, Zeszyt 2 (188), s. 192-193.

własnej aktywności⁷. Będzie to więc działanie i refleksja podmiotu poznającego w stosunku do samego siebie, a zatem coś, co w dualizmie metodologicznym uchodzi za poważne uchybienie, lub za niefortunne tracenie czasu i energii na sprawy zbędne, niepotrzebne i przeszkadzające badaczowi w jego aktywności naukowej.

Tymczasem refleksyjność miałyby demaskować przyjęte i nierządkiem bezmyślnie akceptowane „prawdy”, idee, wartości. Byłaby sposobem na wywracanie błędnych i „zaśniedziałych” struktur, które niezależnie od tego, czy instytucjonalne, czy stereotypowe, przeszkadzają w wypracowaniu lepszych i dogłębniej oddających istotę życia jednostkowo-społecznego paradygmatów. W tym sensie refleksyjność (i socjologia refleksyjna) nie pretendują do osiągnięcia jakiegoś nadzwyczaj nowego kwantum wtajemniczonej i jedynej w swoim rodzaju wiedzy o świecie społecznym. Nie ma więc znamion rewolucyjnych odkryć. Nie pretenduje do rozwikłania wszystkich zawitych ścieżek egzystencjalnych tych, którzy są poddawani weryfikacji naukowej badacza. Nie pretenduje, aby dostarczyć doskonałej wiedzy epistemologicznej i metodologii. Raczej chodziłoby o znalezienie sposobów na przełożenie zastanej, bądź nabytej wiedzy w *praxis* społeczną. Czy to droga do emancypacji poznawczo-praktycznej, oraz sposób na ponowne, zmienne, pogłębione i inaczej zinternalizowane ułokowania siebie w świecie społecznym? Czy to może równia pochyła, skierowana w stronę głębszej świadomości własnego miejsca, doświadczenie, połączone ze zrozumieniem tego, jakie miejsce zajmują inni⁸?

Socjologia refleksyjna ma swoich wybitnych przedstawicieli. Okazuje się, że koncepcja socjologii refleksyjnej nie jest nową odsłoną i współczesnym odbiciem potrzeb, przed którymi stają zarówno socjologowie, jak i ci, którzy chcieliby korzystać z ich wiedzy. Przykładem może być chociażby socjologia Alvina Warda Gouldnera. Inny, już bardziej współczesny zwolennik socjologii refleksyjnej to Pierre Bourdieu. Choć jego rozumienie socjologii refleksyjnej jest znacząco odmienne niż to, któremu hołduje amerykański socjolog. Dla rozumienia tej subdyscypliny i metody socjologicznej wnosi również brytyjski przedstawiciel dziedziny, którym jest Anthony Giddens.

Amerykański socjolog A.W. Gouldner z dużym zaangażowaniem postulował potrzebę określenia przez socjologię tego, kim jest badacz zwany socjologiem, a także, co powinno być głównym przedmiotem jego

⁷ Por. A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, przeł. S. Amsterdamski, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2003, s. 43.

⁸ Por. E. Hałas, *op. cit.*, s. 199.

zainteresowania. Sprawę stawia dość radykalnie: uważa, że socjolog powinien badać także samego siebie, swoją osobę. A wypracowywany przez lata swojej aktywności badawczej warsztat socjologiczny, powinien wciąż poddawać namysłowi naukowemu⁹. Wydaje się, że dla badań prowadzonych w obrębie nauk społecznych i humanistycznych to cenny wniosek-apel, który niejednemu badaczowi może przynieść nieocenione korzyści, przekładające się na jakość prowadzonych przez siebie badań, a przede wszystkim na ściśle zespolenie jego życia z pracą. Z takiego *mariażu* mogą efektywnie i obficie skorzystać także odbiorcy jego dorobku.

A.W. Gouldner ze szczególnym zaangażowaniem „rozprawia się” z dualizmem metodologicznym. Wczytując się z uwagą w jego refleksję poświęconą metodzie dualizmu metodologicznego, wydaje się wręcz obsesyjne to, z jakim zaangażowaniem próbuje zdyskredytować metodologiczny rozbrat pomiędzy przedmiotem badania a badaczem. Czyni to także stosując metodę obnażania „naukowej fantazji”, która opiera się bezgranicznie na sterylnej autonomii i odseparowaniu socjologa od badanej rzeczywistości. „Metodologiczny dualizm wiąże się z fantazją boskiej niewidzialności socjologa i jego olimpijskiej władzy wywierania (lub nie) wpływu na wszystkich dookoła”¹⁰.

P. Bourdieu z kolei uważa, że zarówno obserwacja świata społecznego ale i jego percepcja podlegają skrzywieniu. Jest to związane z tym, że każde badanie, opis i relacja o tym świecie, domagają się od badacza, by od tego badanego obiektu mógł się oderwać. Kontemplacyjność i epistemocentryzm mogą stać się jednak przeszkodą w realizacji postulatu zgłębiania rzeczywistości społecznej¹¹. Czyżby francuski myśliciel, postulując socjologię refleksyjną, tym samym by ją negował? Oto przykład potwierdzający, jak trudne zadanie stawiają sobie badacze, którzy radykalnie opowiadają się za jednym i zasadniczo wąskim spojrzeniem na wycinek rzeczywistości społecznej, a przede wszystkim wtedy, kiedy czynią siebie niewolnikami jedynie słusznej i niepodważalnej w ich mniemaniu metody badawczej. Jakkolwiek, gdy mowa o P. Bourdieu, to jak wskazują jego interpretatorzy i krytycy, jego metoda nie jest nigdy jednoznaczna. Loïc J.D. Wacquant twierdzi nawet: „Dzieło tego badacza nie ma za grosz szacunku dla granic między dyscyplinami naukowymi, obejmuje całą gamę dziedzin

⁹ Por. A.W. Gouldner, *Kryzys zachodniej socjologii*, Wydanie I, przeł. P. Tomanek, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2010, s. 464.

¹⁰ A.W. Gouldner, *Kryzys...*, *op. cit.*, s. 471.

¹¹ Por. P. Bourdieu, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, przeł. A. Sawisz, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001, s. 50.

specjalistycznych (od studiów nad chłopami, sztuką, bezrobociem, szkołą, prawem, nauką i literaturą po analizy pokrewieństwa, struktury klasowej, religii, polityki, sportu, języka, mieszkania, intelektualistów i państwa)¹².

Ścinanie dystansu pomiędzy socjologiem a jego pracą, pomiędzy nim samym a innymi ludźmi, zbliżenie, które w gruncie rzeczy jest rewolucyjnym przedstawieniem perspektywy hermeneutyczno-epistemologicznej badacza – oto istota postulatu wspomnianych socjologów. Wydaje się, iż taka perspektywa, która może być uznana za niefrasobliwy i mało realny do zrealizowania postulat, wymaga od samego jej pomysłodawcy sporej dozy odwagi. Uzewnętrznienie się socjologa nie tylko jako badacza, ale przede wszystkim jako człowieka utożsamiającego się z całym rzeczywistym i potencjalnym „materiałem badawczym” jakim jest jednostka, lub grupa społeczna, stwarza całkowicie odmienny horyzont badawczy. Czy nie jest to jakiś sposób na to, by widzieć w nauce – w tym przypadku w uprawianej socjologii – wzajemnej troski badaczy i badanych, by wypracować wspólnie jakiś paradygmat, który mógłby posłużyć jednym jak i drugim. A skoro mowa o socjologii refleksyjnej, mógłby jednym i drugim przynieść korzyści w postaci lepszego i bardziej świadomego odnalezienia się w otaczającym ich świecie.

Zwolennik socjologii refleksyjnej zdaje się mówić o sobie i o swoich kolegach: socjolog staje się jednym z nas, socjolog zamieszkuje, pracuje i dialoguje pośród szeroko i wąsko rozumianego społeczeństwa. Zatem, nie jest to tylko perspektywa zwyczajnie i jedynie etnograficzna, nawet – nawiązując do nowych trendów w socjologii – etnometodologiczna. Jest to perspektywa, w której socjolog jako badacz, chce znaleźć odpowiedź nie tylko na pytanie jakimi metodami ścieżkami powinna przebiegać jego aktywność zawodowa, ale przede wszystkim, jak powinno przebiegać jego życie¹³. A.W. Gouldner uważa, iż jest to jeden z fundamentalnych elementów konstytuujących socjologię refleksyjną, która staje się radykalną. Pozwólmy wypowiedzieć to A.W. Gouldnerowi dosłownie: „[...] because it would accept the fact that the roots of sociology pass through the sociologist as a total man, and that the question he must confront, therefore, is not merely how to *work* but how to *live*”¹⁴.

Przytoczenie oryginalnej wypowiedzi autora jest celowym zabiegiem, gdyż dotarcie do dwóch polskich tłumaczeń nastrocza nieco niepewności

¹² L.J.D. Wacquant, *Wprowadzenie*, w: P. Bourdieu, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, przeł. A. Sawisz, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001, s. 8.

¹³ Por. P. Prüfer, *op. cit.*, s. 71.

¹⁴ A.W. Gouldner, *The coming crisis of western sociology*, Basic Books, Inc., New York – London, s. 489.

i wątpliwości, czy aby oddają one najwłaściwszy sens tego, co autor tych słów chciał powiedzieć. Tłumaczenie Pawła Tomanka przygotowane dla Zakładu Wydawniczego NOMOS jest następujące: „[...] socjologię tworzy socjolog jako całościowy człowiek i że w związku z tym staje on nie tylko przed problemem tego, jak *pracować*, lecz także jak *żyć*”¹⁵. Z kolei wcześniejsze tłumaczenie, autorstwa Barbary Szackiej, wydaje się może bogatsze, lecz nie jest do końca wierne tekstowi oryginalnemu: „[...] socjologię tworzy nie socjolog ograniczony do swej roli zawodowej, ale cały człowiek, i dlatego pytaniem, jakie musi przed nim stanąć, jest pytanie nie tylko o to, jak *pracować*, lecz także, jak *żyć*”¹⁶.

Rozbieżności, choć może wprowadzają nieco zamęt, stwarzają jednak impuls do dalszej na ich tle refleksji. Uważam ten fragment wyrażonego przez A.W. Gouldnera stanowiska socjologii refleksyjnej na tyle istotny, że niniejszym chciałbym do tej kwestii wprowadzić odrobinę własnego komentarza.

Stwierdzenie autora *Kryzysu zachodniej socjologii* wskazuje na uwewnętrzoną rolę i sposób oddziaływania socjologii na samego socjologa. Korzenie socjologiczne, które zostają zapuszczone „wgrzają się” w socjologa, w jego wnętrzu. I to właśnie tam, we wnętrzu socjologa powstaje socjologia. To, co zewnętrzne, jest już jakąś formą wewnętrznego wkorzenia, jest zewnętrzną manifestacją wewnętrznego zasiedlenia. Praca badacza zatem rodzi się w zinternalizowanej przestrzeni, w tym jednak sensie, że internalizacja jest procesem uprzednim, a nie wtórnym, gdzie zasadniczo myśli się o niej w odniesieniu do procesu przyswajania zasad życia społecznego. By internalizacja mogła się pojawić, najpierw muszą istnieć na zewnątrz zasady, które można przyswoić – to jej klasyczne rozumienie.

W koncepcji A.W. Gouldnera wydaje się przeważać najpierw dyspozycja wewnętrzna, habitus intelektu, ustrukturyzowanie świata wewnętrznego socjologa, by następnie doświadczenie spotkania z zasadami życia społecznego mogło się przerodzić w rozwój rzeczywistości socjologicznej. To jednak jedynie subiektywna interpretacja, która rodzi się nie w oparciu o analizy krytyczne dotyczące poglądów A.W. Gouldnera, lecz jako indywidualne intuicje piszącego te słowa.

Choć trudno doszukać się w oryginalnym zapisie stwierdzenia o zawodowej roli socjologa, tłumaczenie B. Szackiej w interesujący sposób ukierunkowuje charakterologię osoby socjologa i rozjaśnia różnicę

¹⁵ A.W. Gouldner, *Kryzys...*, *op. cit.*, s. 464.

¹⁶ A.W. Gouldner, *W stronę socjologii refleksyjnej*, przeł. B. Szacka, w: *Czy kryzys socjologii?*, Czytelnik, Warszawa 1977, s. 256.

między zawodowym wypełnianiem funkcji socjologicznej, a oddaniem siebie i swojej osoby socjologa w rzeczywistość socjologiczną. Wydaje się, iż ten element może stanowić inspirujące i motywujące zarazem uświadomienie dla badacza naukowego, który to, jak żyć i jak pracować traktuje równie odpowiedzialnie i poważnie. Wypowiedział to sugestywnie Ch. W. Mills w *Dodatku. O rzemiośle intelektualnym*, apelując do sumień badaczy: „Moim zdaniem najlepiej zacząć od przypomnienia ci [...], że najbardziej godni podziwu myśliciele w łonie społeczności uczonych, do której zdecydowałeś się dołączyć, nie czynią rozróżnienia pomiędzy swoją pracą a swoim życiem. Jedno i drugie traktują, jak się wydaje, zbyt poważnie, by pozwolić na taki rozdźwięk – pragną używać każdego z nich, by wzbogacać drugie”¹⁷.

Autor dzieła wieszczącego kryzys socjologii w jej zachodniej wydaniu może wyzwać intuicję, że należy dążyć do tego, by każdy badacz społeczny dostrzegał powinowactwo z tymi, których bada. Zainteresowanie przedmiotem naukowej obserwacji i analizy odnosi się przecież do ludzi. Badacze winni dostrzegać w nich swoich *braci*. Te spowinowaczone istoty są także – w pewnym sensie – *socjologami*, ponieważ próbują pojąć, czym jest rzeczywistość społeczna, choćby dlatego, że z niej korzystają i ją tworzą. Socjolog pozostają rygorystycznym badaczem, wykazuje się jednak zrozumieniem, czy – jak sam autor chce – miłosierdziem. Dzięki temu jego praca nie będzie jedynie dostarczaniem informacji, ale i nośnikiem pewnej skromnej mądrości. Nie można zatem rozpatrywać procesów badawczych, którego autorami są podmioty i przedmioty. Kiedy ma się do czynienia z jakąkolwiek działalnością egzystencjalną, badawczą, a tym bardziej socjalizacyjno-wychowawczą, w grę wchodzi relacje pomiędzy ludźmi, spośród których nikt nie wciela się w rolę przedmiotu, lecz pozostaje pełnoprawnym i integralnym podmiotem¹⁸.

Przedmiot badany i podmiot badający niejako ustanawiają się nawzajem, zakładają własne istnienie. Wystarczy zasygnalizować – *per analogiam* – choćby aktualne i dawne kwestie związane z obecnością uczących się i nauczających w obszarach akademickich i także na innych szczeblach edukacyjnych. Obecność jednych jest *implicite* związane z obecnością drugich. Świat obiektów społecznych jest w jakimś sensie wytworem ludzkiej aktywności, a więc nie można go poznawać tylko metodą odkrywania poprzez fakty zewnętrzne, lecz poprzez otwarcie się na własne wnętrze. Zdaniem

¹⁷ C.W. Mills, *Wyobrażenia socjologiczne*, przeł. M. Bucholc, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 302.

¹⁸ Por. A.W. Gouldner, *Kryzys...*, *op. cit.*, s. 465.

A.W. Gouldnera uświadomienie sobie tego, kim się jest naprawdę, otwiera drogę do pozyskiwania wiedzy w łączności ze światem badanym oraz w oparciu o to, co w sobie zawiera. Jeśli więc badacz chce poznać innych, nie może realizować jedynie wysterylizowanego procesu badawczego, lecz musi sondować w trakcie tego procesu swój własny stan wewnętrzny¹⁹. Kolejny więc raz powraca wątek weryfikacji sumienia socjologa, jak i każdego innego badacza, weryfikacja dotycząca stosunku do *spowinowaconych* z podmiotami „przedmiotów” badawczych.

Socjologia refleksyjna wraz z wyznawanym przez nią metodologicznym monizmem apeluje o postawę, by badacze społeczni uświadomili sobie własną przygodność. Będąc zwykłymi śmiertelnikami, którzy – owszem – są zdolni do zmiany innych, sami także podlegają zmianom i wpływom. Poznanie innych, opis stanu rzeczy, sondowanie kondycji, w jakiej znajdują się aktorzy życia społecznego, musi się zawsze wiązać z pełną szacunku wobec nich postawą socjologa, realizującego swój proces dociekań naukowych z uświadomieniem sobie własnego wpływu na postawy badanych. Względem nich przyjmuje określone postawy, ma założone intencje, i siłą rzeczy przekazuje się im pewne wartości. Nie pozna się innych, nie poznając siebie – ta myśl towarzyszy przecież ludzkim działaniom już od starożytności.

Rozumiejąc własne ulokowanie w świecie społecznym i podlegania wpływom zewnętrznym (determinacja strukturalna) dotyka każdego, także zafascynowanych aktywnością badawczą naukowców. Alain Touraine wypowie to jeszcze inaczej, konfrontując sytuację socjologa z tą, w jakiej znajduje się historyk, czy etnolog: „Wada pozycji socjologa w porównaniu ze statusem historyka czy etnologa polega na tym, że patrzy on na swoje własne społeczeństwo. Nie konfrontuje się z kulturą czy społeczeństwem odmiennymi od jego własnego, które stawiałyby opór jego etnocentryzmowi, jego tendencji do przenoszenia własnych reprezentacji i uczuć na badaną przez niego populację”²⁰.

Nietrudno zauważyć, że niektóre z przymysłów socjologii refleksyjnej, zwłaszcza związane z budowaniem tożsamości socjologa i każdego innego badacza naukowego, znajdują swoje aktualizacje współcześnie. Socjolog staje się, zdaniem A.W. Gouldnera, w jakimś sensie konformistą, osobą kontrolowaną, zwiedzioną nie raz różnymi atrakcyjnymi propozycjami elit i instytucji, stępującymi jego świadomość i okaleczając dyscyplinę, jaką reprezentuje. Czy to rzeczywistość dziś nam odległa?

¹⁹ Por. *ibidem*, s. 467-468.

²⁰ A. Touraine, *Samotworzenie się społeczeństwa*, przeł. A. Karpowicz, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2010, s. 436.

Socjolog musi być zarówno odważny jak i pokorny, wiedzieć, że takie zagrożenia istnieją, ale i mieć odwagę, by się z nimi rozprawić. Sposób analizowania świata społecznego, jaki może się dokonywać drogą uprawiania socjologii refleksyjnej, powinien wiązać się z przyjęciem radykalnej postawy badacza praktyka. Stąd socjologia refleksyjna wciela się w działalność o charakterze radykalnym. Czy także naprawczym i to naprawczym w sposób bezpośredni?

Ktoś może posłużyć się dobrze sporządzonym raportem badawczym, cennymi wnioskami teoretycznymi zaangażowanych naukowo i oddanych sprawie socjologów. Materiał socjologiczny będzie jednak tylko narzędziem. Nie będzie miał bezpośredniego wpływu na przemianę społeczną. Czy zatem socjologia, zwłaszcza w swym wydaniu refleksyjnym, jest w stanie bezpośrednio wprowadzać ład, zmianę na lepsze, eliminując to, co jest niesprawiedliwe w porządku społecznym? Czy jest w stanie nie tylko zachęcać ale i skutecznie przekonywać – co raczej zawsze będzie dość nieporadne i niezbyt fortunne – do myśli i aktywności o charakterze rewolucyjnym? Czy nie będzie kolejną utopią, jedną spośród wielu? W ocenie socjologicznej, zwłaszcza związanej z nurtami funkcjonalistycznymi i strukturalistycznymi, wola naprawy społeczeństwa, korekty obywatelskiej, cel jaki temu przyświeca będzie doświadczany raczej jako utopijny, choć w swej morfologicznym kształcie radykalny²¹.

Oprócz negowania i krytyki fałszywych mitów i krzywdzących jednostki rozwiązań wdrażanych przez system i instytucje, niezbędne jest jej zaangażowanie w formułowanie pozytywnej wizji rzeczywistości. Postulat stworzenia czegoś, co będzie lepsze niż to, co jest zastane, obserwowane i nierzadko z bólem doświadczane, formułowany jest na podstawie nieprzeciętności jednostki, i to zarówno tej, która zajmuje się *heurezą* i analiza otoczeni *aspołecznego*, jak i tej, która poddawana jest obserwacji, interpretacji i wyjaśnianiu. Jak już wcześniej sygnalizowano, przedmiot i podmiot badania socjologicznego posiadają te same kompetencje jako jednostki ludzkie, racjonalne, inteligentne i niepowtarzalne.

Pietro Rossi, włoski badacz metody historyczno-społecznej Maxa Webera, podkreśla zawartą w niej chęć przywrócenia przez niemieckiego socjologa cechy „inteligentności”, charakteryzującej aktywność ludzką²².

²¹ Por. J.S. Alexander, *Siła utopii utopia naprawy obywatelskiej*, przeł. P. Sadura, w: *Współczesne teorie socjologiczne*, red. A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2006, s. 443.

²² Por. P. Rossi, *Introduzione*, w: M. Weber, *Saggi sul metodo delle scienze stolicosociali*, Edizioni di Comunità, Torino 2001, s. XVIII.

Można odnieść wrażenie, że aktualne zawirowania społeczno-kulturowe, z ich politycznym także odniesieniem, cechuje deficyt takiej kompetencji, która przecież wpisana jest w naturę człowieka i w naturę jego społecznego działania. Krytyka teraźniejszości jest jedynie pierwszym krokiem. Kolejnym powinno być zaproponowanie wartościowej i alternatywnej wizji, wobec tej błędnej i szkodliwej. Postulat ten wydaje się bardzo zbliżony z konstytutywnym elementem tożsamości etyki społecznej, zwłaszcza zawartej w katolickiej nauce społecznej, gdzie krytyka błędnych (*grzesznych*) struktur²³ pociąga za sobą postulowanie zdrowego i optymistycznego (*moralnie poprawnego*) modelu społecznego²⁴. Struktury, które ukonstytuowane są błędnie i „emitują” niepoprawne bodźce funkcjonalne, a tym samym utrudniają jednostkom realizację dobra na rzecz wspólnoty i innych jednostek, nie zawłaszczają jednak prawa jednostek do autonomicznych działań, nie pozbawiają ich zdolności kreowania szeroko pojmowanego dobra²⁵.

Krytyka zawarta w przesłaniu socjologii refleksyjnej nie będzie więc jedynie piętnowaniem zewnętrznej rzeczywistości, w jej społecznej manifestacji cierpiącej na zanik pożądanych przez jednostki wartości i postaw. Rzeczywistość, która w formie społeczeństwa (czy lepiej – społeczeństw), wyraża się w postaci antynomicznych sprzężeń pomiędzy formami w jej postaciach totalitarnych i demokratycznych, rozwiniętych i pozostających na drodze do rozwoju, zamkniętych i otwartych. Obie formy są w realizmie społecznym dopuszczalne. Jednak, ani te zamknięte, ani te otwarte nie są pochodną dzieła przypadku, fatum, a nawet – jak chce Rocco Pezzimenti „[...] dono fatto dalla natura agli uomini”²⁶ [*darem przekazany ludziom przez naturę*]. Jeśli miałyby to być pozytywne postaci spośród wymienionych i wielu innych, to zakładają uprzednie zaangażowanie jednostek i społeczności, aby mogły rzeczywiście się pojawić.

Sprawy, jakimi socjolog się zajmuje, związane są ściśle z jego życiem. Napiętnowanie i krytyka dotyczyć więc będzie także spraw codziennych, wad wyłaniających się powszedniości. Siła sprawcza i badawcza socjologii refleksyjnej polega na tym, iż świat, jaki poddaje badaniu i ocenie – ze względu na jego zróżnicowanie – poddawane jest tej etyczno-badawczej

²³ Por. Papieska Rada Iustitia et Pax, *Kompendium nauki społecznej Kościoła*, przeł. D. Chodyniecki, A. Dalach, J. Nowak, Wydawnictwo JEDNOŚĆ, Kielce 2005, s. 79.

²⁴ Por. P. Prüfer, *op. cit.*, s. 74.

²⁵ Por. B. Olszewska-Dyoniziak, *Rozwój, zmiana i postęp społeczny. Zarys problematyki*, Wydawnictwo ATLA 2, Wrocław 2008, s. 83.

²⁶ R. Pezzimenti, *La società aperta e i suoi amici. Con lettere di I. Berlin e K.R. Popper*, Rubettino 1995, s. 13.

weryfikacji poprzez aparaturę i warsztat naukowy realizowany przez wielu badaczy. Ważne jest, aby byli to badacze wrażliwi, przenikliwi, myślących odmiennie, wyzwoleni od zrutynizowanego spojrzenia. Istniejący chaos i nieład świata społecznego jest doskonałym wyzwaniem dla kreatywnie myślących badaczy. Chaos i nieład wyzwalają aktywną innowacyjność, natomiast strach redukuje jednostkę – także badacza do samoobrony i wycofania – o czym przekonuje na łamach „International Sociology” indyjska badaczka Tamanna Shah²⁷.

Lektura postulatów A.W. Gouldnera i innych reprezentantów socjologii refleksyjnej uwidacznia, iż afirmacja potencjału twórczego indywidualnego badacza i każdego innego aktora życia społecznego, to jedno z bardziej wzniosłych haseł tego nurtu. Stawianie na odwagę w podejmowaniu intelektualnego ryzyka, dbałość o twórczy charakter, bardziej niż o kalkulację i efektywność, negacja życia pseudointelektualnego, gdzie przyzwyczajenia i bezkrytyczny rytm życia i myśli tłumi ostrość spojrzenia, zwłaszcza na siebie samego – wydają się wyłaniać dezyderaty z jej wielobarwnej postaci. Uznanie własnych uzdolnień, ambicji i doświadczeń za autentyczne oraz uświadomienie sobie, że mają one prawo do uzewnętrznienia się – oto ideały i dezyderaty socjologii refleksyjnej. Tragizm rodzi się nie z sytuacji poczucia niemożności wspięcia się na poziom, którego wymaga historia i kultura, ale wtedy, kiedy nie jest się w pełni tym, kim by się mogło i powinno być. Rodzi się w sytuacji zdrady siebie samych, z rezygnacji z dróg samospełnienia, które zrealizowane nie byłoby w żadnym wypadku krzywdzące dla kogokolwiek. Poczucie zmarnowanego życia – to element opisujący czarnymi barwami tragizm socjologa, i każdego innego człowieka²⁸.

Socjologia refleksja stoi na straży etosu intelektualnego i instytucji aktywności naukowej, by rutynie w pracy intelektualnej przeciwstawić nowatorstwo i zaangażowanie. Badacz powinien pamiętać, że jego profesja, pomnażana wiedza, jest w pewnym sensie nieśmiertelna, choć – jak już wcześniej o tym sygnalizowano – badacz jest przecież zwykłym śmiertelnikiem. To, czego oczekuje się od badacza, to odwaga wypowiedzenia własnej części prawdy (w jakimś sensie jest to rodzaj *habitusu*, o którym szeroko pisał P. Bourdieu), czynione tu i teraz, użycie własnej kreatywności, wykorzystanie potencjału, nawet jeśli przez to nie wpisze się w wymogi roli zawodowej, jaka jest mu wydzielona standardowo. Wykorzystanie doświadczenia życiowego w pracy intelektualnej, permanentna

²⁷ Por. T. Shah, *Chaos and fear: Creativity and hope in an uncertain world*, „International Sociology Reviews”, Volume 28, Number 5, September 2013, s. 515.

²⁸ Por. P. Prüfer, *op. cit.*, s. 76.

skłonność badacza do zajmowania się nią, interpretowania i wyciągania z tej interpretacji ważnych wniosków dla siebie i dla dobra nauki wydają się rzeczywiście bezcenne²⁹.

I dziś pojawia się słuszne zastanowienie, czy badacze naukowci (stawiane pytania poszerzamy także w tym miejscu z perspektywy jedynie socjologicznej na każdą inną związaną z uprawianiem nauki) potrafią uwalniać się od pozorów, zafałszowań i kłamliwego wyimaginowania? Czy nauki, zwłaszcza humanistyczna i społeczna nie powinny dbać o realizm i przejrzystość? I czy nie otrzymuje ona takiego kształtu poprzez *urefleksyjnienie* właśnie? Jej najpełniejszy kształt pojawia się wtedy, kiedy zbliży się do ludzi i uczyni badacze naukowych autentycznymi w swojej pracy i w codziennej egzystencji. Jak twierdzi Maria Ossowska, zbędnym jest ciągle przypomnianie, że w badaniach naukowych cenne jest to, w jaki sposób ich osiągnięcia teoretyczne przekładają się na konsekwencje praktyczne, które skutecznie może podjąć jakiś reformator społeczny czy też pedagog³⁰.

Krytyczna diagnoza socjologii refleksyjnej pozwala apelować do sumienia socjologów. Socjolog często jest świadomy – choć niechętnie się do tego przyznaje – że nie robi tego, co przyrzekał i nie jest badaczem-osobą, za którą się podawał. Wiąże się z systemem, względem którego chciał i obiecywał zachować właściwy dystans. Powraca przekonanie – wcześniej była mowa o monizmie metodologicznym – że czynniki zewnętrzne nie są oddalone od wewnętrznych, a więc obie grupy mogą wzmacniać, ale i *podgryzać* kondycję socjologa jako badacza i człowieka. Wiedza, którą posiada socjolog refleksyjny, nie tylko jest w stanie towarzyszyć zdarzeniom, ale w pewnym sensie te zdarzenia współtworzy, ma na nie istotny wpływ³¹. Nowa misja socjologii refleksyjnej ma zadanie wspierania prawdziwie ludzkiego działania w szerokim, ale i wewnętrznym świecie życia jednostek i społeczeństwa. Świeżość tej dyscypliny i jej siła, winny sprzęgać się w przyjaznym uścisku z uznaniem wobec osiągnięć, jakie dotychczas udało się zdobyć.

Prawdziwa nauka to taka, która nie rezygnuje więc z uświęconych wielowiekową tradycją sposobów rozumienia świata społecznego, ale nie boi się także nowych wyzwań. To domena i cecha określająca, a nawet konstytuująca prawdziwą naukę. W obrębie prawdziwej nauki powinna

²⁹ Por. C.W. Mills, *op. cit.*, s. 302.

³⁰ Por. M. Ossowska, *Socjologia moralności. Zarys zagadnień*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 15.

³¹ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, przeł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 28.

panować powszechna zgoda na immanentnie rozciągające się zrozumienie dla skutecznie tworzonych oporów wobec tego, co naiwne i płytkie. Nie chodzi tu jednak tylko o apoteozę humanistycznej, filozoficznej i transcendentnej metody badania świata społecznego, a bardziej o zwykłą uczciwość i szacunek dla minionego czasu, który zostaje przecież odziedziczony i przyjęty przez aktualne pokolenia. Chodzi także o uczciwość badawczą, polegającą na życzliwej i uświadomionej wdzięczności kierowanej „wokół”, nie uprzedzoną i wolną od nieuzasadnionych generalizacji³².

Pojawia się zatem postulowanie badawczo-egzystencjalnej autentyczności, przede wszystkim nie ignorującej własnych i cudzych więzi społecznych, podążającej po wielowymiarowych trajektoriach w podróży intelektualnej, wykorzystującej socjologiczną wyobraźnię, wędrującej w kierunkach, które rzucają odrobinę światła, aby uniknąć wąskiego spojrzenia, (jest takim jeśli tylko subiektywne i indywidualistyczne). Nie muzykolog ale socjolog, klasyk dziedziny, sugestywnie i metaforycznie stwierdza: „Nie można uchwycić melodii przez zastanawianie się nad każdą z jej nut z osobna, w oderwaniu od pozostałych nut”³³. Jest więc w cenie postawa gotowości, aby wnieść w cyrkulację zawikłanych kłębow nowocześniejszej myśli odrobinę dobrze rozumianego uniwersalizmu, i w chaotyczne ruchy codziennej społecznej bieganiny grup i jednostek, uniwersalnego także społecznego zaangażowania. „Ci, którzy myślą, że można rozwiązać tę trudność, wyzwalając się ze wszystkich więzi społecznych oraz stając się niezależnymi intelektualistami (*freischwebende, free-floating*), określanymi jedynie przez własne normy profesjonalne, nie mogą być dla nas przekonujący i ciałkiem niewiele czasu dzieli ich deklaracje niezależności od analizy ideologicznej, której dokonuje ktoś inny na bazie ich rozumowania i opisu”³⁴.

Postawa wygenerowana i inspirowana oddziaływaniem refleksyjnego myślenia, sprzęgającego się w zgodnym współbrzmieniu z szerokim, obiektywnym spojrzeniem horyzontalno-wertykalnym na zasoby dotychczasowych osiągnięć intelektualnych, może stwarzać możliwości dla rozumnego

³² „Niezależnie od tego, czy jesteśmy socjologami, czy nie, pozbawiamy się wielkiego dziedzictwa myślowego, podchodząc z powziętymi z góry mniemaniami do dzieła wybitnych badaczy, którzy w XIX wieku pracowali nad rozwijaniem nauki o społeczeństwie. Warto podjąć próbę wydobywania z ich pracy myślowej rzeczy, na których można dziś budować w ramach dążenia do naukowej analizy społeczeństw, oddzielając owe rzeczy od tego, co było jedynie wyrazem ówczesnych ideałów”, N. Elias, *Czym jest socjologia?*, przeł. B. Baran, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010, s. 37.

³³ N. Elias, *Społeczeństwo jednostek*, przeł. J. Stawiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 25.

³⁴ A. Touraine, *op. cit.*, s. 437.

i refleksyjnego korzystania ze współczesnego i wcześniejszego poziomu rozwoju. Jest to w jakimś sensie myślenie w kategoriach tworzenia lepszego społeczeństwa, myślenia, które towarzyszy także socjologom, zwłaszcza socjologom refleksyjnym, czy przedstawicielom socjologii humanistycznej³⁵.

Możliwości wspinania się po „szczeblach strukturalno-funkcjonalno-interakcyjnych”, wsączonych w organizm społeczny, oferowane są każdemu. Badacz społeczny powinien raczej to rozumieć, i jeśli potrafi, pomagać swoją pracą w zdynamizowaniu tej aktywności innym jednostkom. Pojawiające się coraz częściej nowe możliwości, oferowane jednostkom i grupom społecznym, zachęczone wykorzystaniem narzędzia wyobraźni socjologicznej, nie boją się spotkania z tym, co tylko pozornie nie pobudza zanadto horyzontu humanistycznego, jak np. z coraz bardziej wyrafinowanymi i wysublimowanymi osiągnięciami technologicznymi³⁶. Dlatego jestem przekonany o nieocenionej roli socjologii refleksyjnej, dzięki której zostaje uratowany humanistyczny, społeczny i integralny wymiar ludzkiego bytowania. A to już otwarta droga do uruchomienia i użycia „narzędzia” w postaci socjologii refleksyjnej, dla diagnozowania i analizowania aktywności badawczej związanej z procesami socjalizacyjno-wychowawczymi.

Socjologia refleksyjna – w badaniu procesów socjalizacji i wychowania metodologicznym punktem podparcia

W wokabularzu nauk społecznych i humanistycznych odnaleźć można pokaźne zasoby materiałów, które świadczą o zainteresowaniu naukowym problematyką socjalizacji. Nie sposób, ale i chyba nie ma takiej potrzeby, by przywoływać je wszystkie, lub przynajmniej większość. Przywołamy jedynie niektóre, by następnie, otwierając ponownie perspektywę socjologii refleksyjnej, wskazać na niektóre z możliwych dróg hermeneutycznych, zyskujących dzięki takiemu ujęciu szersze spojrzenie w realizacji procedur badawczych związanych z obszarami socjalizacyjno-wychowawczymi. Punktem wyjścia w rozważaniach będą analizy przeprowadzone przez Klause-Jürgena Tillmanna w publikacji *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*³⁷. Niemiecki badacz powołuje się na podręcznik poświęcony problematyce socjalizacyjnej *Handbuch der*

³⁵ Por. T.F. Liao, *Metoda socjologiczna Floriana Znanieckiego*, przeł. J. Rudzki, w: *Socjologia humanistyczna Floriana Znanieckiego. Przesłanie dla współczesności*, red. E. Hałas, A. Kojder, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, s. 30.

³⁶ Por. P. Prüfer, *op. cit.*, s. 76.

³⁷ Zob. K.-J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, przeł. G. Bluszcz, B. Miracki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Sozialisationsforschung, w którym znajdujemy definicję, określającą socjalizację jako proces kształtowania osobowości jednostki przebiegający w zetknięciu ze środowiskiem społecznym i materialnym, które jest jej przekazywane. Efektem tego procesu jest wykształtowanie się jednostki ludzkiej, która nabywa kompetencji do społecznego działania³⁸.

Warto podkreślić, iż nie tylko sfera społeczna, ale i stricte materialna, kształtuje osobowość i wywołuje konkretne i specyficzne zachowania społeczne. Niech za przykład posłuży fragment wypowiedzi światowej sławy włoskiego architekta Mario Botta, który wskazuje na niezwykle silne oddziaływanie przestrzeni miejskiej na jej mieszkańca. „È questo uno degli aspetti positivi della città, comunicare attraverso la suggestione e la memoria dei suoi spazi. La città diviene così casa collettiva, dove si è accompagnati dentro la narrazione della storia”³⁹ [Jednym z pozytywnych elementów miasta jest jego sugestywne przekazywanie nam tego, co ze względu na doświadczenia z przeszłości kryje w sobie jej przestrzeń. W ten sposób miasto staje się wspólnym domem, w którym towarzyszy nam narracja historyczna].

Wielość teorii, definicji i koncepcji socjologicznych podejmujących temat socjalizacji, ogranicza znacząco w przypadku artykułu naukowego, możliwość ich przedstawienia i reinterpretacji. Stąd dość arbitralne akcentowanie niektórych tylko ujęć, gdzie jednak dąży się do swego rodzaju syntezy. Antonio Saccà stwierdza nawet, że zajmowanie się problematyką socjalizacji zakłada istnienie socjologii jako takiej⁴⁰. Czyli bez analizy socjalizacji, socjologia nie ma racji istnienia.

Interesująco i przystępnie przedstawia się próba opisu procesów socjalizacyjnych przez wybitnego polskiego socjologa P. Sztompkę. Autor podręcznika *Socjologia. Analiza społeczeństwa* czyni to deskryptywnie i obrazowo, określając socjalizację jako proces wchodzenia jednostki do społeczeństwa, dzięki któremu staje się ona jego pełnowartościowym członkiem. Proces ten dokonuje się na kilku poziomach, począwszy od najbardziej ogólnego, w którym ma miejsce zdobywanie kompetencji niezbędnych dla społecznej egzystencji – opanowanie minimum kulturowego, będące wymogiem każdego człowieka. Bardziej uszczegółowiony poziom dotyczy

³⁸ Por. G. Portele, L. Huber, *Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung*, w: *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (BD 10 der *Encyklopädie Erziehungswissenschaft*), Pross, Stuttgart 1983, s. 93.

³⁹ M. Botta, P. Crepet, G. Zois, *Dove abitano le emozioni. La felicità e i luoghi in cui viviamo*, Casa editrice Einaudi, Trento 2007, s. 5.

⁴⁰ Por. A. Saccà, *Dizionario di sociologia*, Tascabili Economici Newton, Roma 1996, s. 80.

przyswojenia konkretnej kultury, by ostatecznie jednostka została uzdolniona do opanowania i realizacji konkretnych ról społecznych. Jest to więc działanie wielopoziomowe i wielopłaszczyznowe, lecz zawsze ulokowane w wewnętrznej przestrzeni jednostki, która podlega szeroko rozumianej internalizacji kulturowej⁴¹.

Ryszard Borowicz natomiast traktuje proces socjalizacji w ujęciu teoretycznym jako rzeczywistość, która może występować także w różnych perspektywach badawczych. Obok ujęcia socjologicznego, gdzie sięga się do prac É. Durkheima, Talcotta Parsonsa czy F. Znanieckiego, pojawia się informacja, iż dla zbadania socjalizacji ważną rolę odegrały koncepcje psychoanalityczne (Zygmunt Freud, Alfred Adler, Frederick M. Aleksander, Eric Erikson). Można również wskazać na teorię rozwoju poznawczego (Jean Piaget), teorię uczenia się, czy też jako proces porozumiewania się. Tak wygląda sprawa w ujęciu historycznym i klasycznym. Współcześnie podkreśla się, iż kształtowanie osobowości dokonuje się poprzez oddziaływanie łączne czynników społecznych, kulturowych i psychicznych, co w konsekwencji oznacza, że to społeczeństwo wywiera rzeczywisty wpływ na kształtowanie się jednostki, i dlatego istota ludzka zostaje uzdolniona do działania społecznego dzięki przystosowaniu się do środowiska oraz przez własną aktywność w nim dokonywaną⁴².

Wydaje się interesującym ujęcie, jakiego dokonał dla celów encyklopedycznych – zatem, siłą rzeczy, syntetyczne i uogólniające – Luciano Gallino. Socjalizacja jest według włoskiego socjologa sumą różnych procesów, w których i poprzez które jednostka rozwija się w ciągu całego swojego życia poprzez interakcje społeczne pod wpływem norm, nabywając zdolności porozumiewania się oraz umiejętności kompatybilnego zespolenia własnych potrzeb kontynuacji własnego życia z kulturą, w której przebywa i wewnątrz cywilizacji, która ją otacza. Jest to przyswojenie zdolności rozumienia i tworzenia stosunków społecznych z grupami i organizacjami poprzez mechanizmy wymiany społecznej. L. Gallino syntetyzuje w końcu swoją deskrypcję socjalizacji stwierdzeniem, iż „[...] socializzate trasformano il genotipo in fenotipo sociale” [socjalizacja przekształca genotyp ludzki w fenotyp społeczny]. Nie należy jednak uważać pojęcia socjalizacji za synonim kategorii *formowanie osobowości*, ponieważ – zdaniem L. Gallino – wiele procesów socjalizacyjnych nie ma jednak zbyt wielkiego wpływu dla kształtowania osobowości, tylko niektóre z jej sektorów,

⁴¹ Por. P. Sztompka, *op. cit.*, s. 450-451.

⁴² Por. R. Borowicz, *Socjalizacja*, w: *Encyklopedia socjologii*, red. W. Kwaśniewicz i inni, t. 4, S-Z, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 43-44.

opisywane jako *charakter społeczny* czy *osobowość podstawowa* wydają się istotne z punktu widzenia socjalizacji⁴³.

Socjalizacja jako jeden z najistotniejszych procesów pozwalających jednostce stać się *homo socius* znajduje swoje dopełnienie i uzupełnienie w koncepcji wychowania. Definiowaniem wychowania zajęło się wielu wybitnych badaczy, zwłaszcza z kręgu myśli pedagogicznej. Pedagogika jest dyscypliną naukową i jako taka stanowi spore wyzwanie metodologiczne i konceptualizacyjne dla zainteresowanych jej uprawianiem. Cieszy fakt, że wybitni jej przedstawiciele dostrzegają konieczność, a przynajmniej korzyści płynące z jej „urefleksyjnienia”. Bogusław Śliwerski widzi wiele możliwości dla tej dyscypliny w jej odważnym otwarciu i właściwym ułożeniu. Wątpliwość i niemrawość w jej rozwijaniu i uprawianiu, (a według niektórych badaczy istniejąca od początku jej istnienia jako dyscypliny naukowej kryzys⁴⁴) konfrontuje z możliwościami na rzecz jej wzmocnienia i rozwoju. Z przekonaniem stwierdza: „O *sile* pedagogiki jako dyscypliny naukowej świadczy to, że refleksyjnie, z wielkim dystansem i powagą racji wchłania nowości pojawiające się w naukach społecznych i humanistycznych, reagując niemalże natychmiast na zmiany społeczno-polityczne w społeczeństwach nam współczesnych i stawiając czoła ich wyzwaniom czy nadziejom”⁴⁵.

Nie czując się jednak kompetentny w dziedzinie pedagogiki, pozwalam sobie na ponowne zejście w dziedzinę socjologiczną, która ma sporo do powiedzenia w kwestii wychowania. Zacieśnijmy jednak naszą refleksję, opierając ją na istotnych, jeśli nie najistotniejszych w tej kwestii, źródłach. F. Znaniecki w imponującym dziele *Socjologia wychowania* standaryzuje socjologiczne rozumowanie o wychowaniu: „We wszystkich czasach, u wszystkich ludów *wychowanie* polega na pewnych czynnościach, spełnianych przez pewnych ludzi z zamiarem wywołania, zahamowania lub zmodyfikowania, zaraz lub w dalszej przyszłości, pewnych czynności innych ludzi; innymi słowy, wychowanie jest działalnością, dążącą do wywarcia wpływu na postępowanie ludzkie”⁴⁶. Nietrudno więc dostrzec wielość zbieżności treściowej pomiędzy socjalizacją a wychowaniem, choć

⁴³ L. Gallino, *Socializzazione*, w: L. Gallino, *Dizionario di sociologia*, TEA, Torino 1993, s. 593.

⁴⁴ Por. W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, przeł. J. Kochanowicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 142-143.

⁴⁵ B. Śliwerski, *Wprowadzenie*, w: *Pedagogika*, t. 1, *Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. VII.

⁴⁶ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1. *Wychowujące społeczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 3.

niedopuszczalną usurpacją byłoby uznanie jednego za synonim drugiego, i odwrotnie.

Mając zatem zarysowaną siatkę pojęciową procesu socjalizacji, uzupełnioną o klasyczną w sensie socjologicznym definicję wychowania, spróbujmy zmierzyć się z próbą jej usytuowania w kontekście socjologii refleksyjnej i myślenia refleksyjnego, by zarówno ukazać ją w tej właśnie perspektywie, ale i naszkicować możliwe ścieżki badawcze z nią związane. Zależy nam jednak bardziej nie tyle na refleksyjnym opisie procesów socjalizacyjno-wychowawczych, lecz na zarysowaniu, bardziej intuicyjnym niż systematycznym – dzięki spotkaniu z socjologią refleksyjną – możliwych dróg metodologiczno-hermeneutycznych w badaniach nad socjalizacją i wychowaniem.

Przedstawiciele nauk społecznych (np. socjolodzy) i humanistycznych (np. pedagodzy), wyrosli w strukturach socjalizacyjno-wychowawczych. Przypomina im o tym aktywność, którą prowadzą, choćby dlatego, że wielu z nich (większość?) pracę naukową łączy z dydaktyką. Mając kontakt z powierzonymi sobie wychowankami, wchodzą czasem w sposób bezplanowy i nie do końca uświadomiony w introjekcję, łącząc ją ze spoglądaniem wstecz. Przy czym postulat refleksyjności, mówiący o wychodzeniu w stronę tego, co minione, realizują także w zakresie zsubiektywizowanym, nie tylko w znaczeniu indywidualnie podejmowanej refleksji, ale w odniesieniu do własnych minionych doświadczeń socjalizacyjno-wychowawczych.

Mogą diagnozować także stan, poziom, efektywność prowadzonej aktywności wychowawczej wobec innych osób, korzystając z zasobów doświadczeń osobistych, porównując je, zestawiając ze sobą, dokonując oceny, nierzadko spontanicznej, potocznej, nieusystematyzowanej, ale cennej. Mogą przy tym podlegać spontanicznym i nie do końca kontrolowanym uświadomieniom, bywa, że i werbalizowanym, może i – w ocenie naukowej – trywialnym, typu: „mnie inaczej wychowywali”, „ja taki nie byłem w ich wieku”, „wtedy by to nie przeszło”. To pierwszy z ważniejszych postulatów socjologii refleksyjnej: badacz jest wzięty z ludzi, jest taki, jacy są ci, których bada. Jest zwykłym śmiertelnikiem, którego nie ominęły oddziaływania socjalizacyjno-wychowawcze, i który – kto wie – nierzadko sam sprawiał problemy instytucjom wychowawczym.

Zatem, w badaniu rzeczywistości społecznej, o rysie socjalizacyjnym i wychowawczym, badacz nie powinien zapomnieć, że proces ten nie ominął go szerokim łukiem, i nikt, kto realizował wobec niego aktywność wychowawczą, nie myślał wtedy w kategoriach oszczędzenia go lub zintensyfikowania tegoż procesu, ze względu na już ówczesne przekonanie, że ma się do czynienia z przyszłym badaczem naukowym. Socjologia refleksyjna przynosi

badaczowi w tym miejscu konkretne dobro w postaci fundamentalnej determinanty: wychowuję, kształcę i socjalizuję, mając doświadczenie bycia wychowywanym, kształconym i socjalizowanym w przeszłości. To przekonanie powinno towarzyszyć również wtedy, gdy badacze naukowci zajmują się hermeneutyką socjalizacji i wychowania jako problemu badawczego.

Czy kompetencje badawcze mogą być tylko i wyłącznie efektem ich nabywania poprzez proces pomnażania wiedzy, realizowany świadomie, jako efekt wyboru roli zawodowej, pasji życiowej? Czy zmysł badacza naukowego i jego warsztat naukowy nie są jakoś naznaczone przebiegiem i jakością zrealizowanej przez otoczenie społeczne (instancje socjalizacyjno-wychowawcze) aktywności edukacyjnej? Wydaje się, że ten element nie może być zignorowany i nie uwzględniany jako istotna determinanta w ukonstytuowaniu się rzemiosła intelektualnego badacza. Można przypuszczać, iż komplementarność wysiłku samokształcenia oraz pochodna wywieranej socjalizacyjnej presji społecznej, która badacza nie ominęła, przynosi wymierne efekty. Te z kolei są także odzwierciedleniem heterogeniczności społeczeństwa, w którym badacze wzrastali i którzy (z racji socjalizacyjnych!) nabyli od społeczeństwa owej różnorodności. A że różnorodność myśli, tworzonych paradygmatów i realizowanych osiągnięć badawczych jest zawsze w cenie, nauka, również ta związana z badaniem wychowania i socjalizacji jest w ciągłym wrzeniu – po prostu się rozwija.

Pomiędzy badaczami społecznymi i przedmiotem ich profesjonalnych czynności może mieć miejsce efekt specyficznego sprzężenia. Wzajemność i komplementarność tworzą siatkę społeczną. Zasada komplementarności i wzajemności – istotnie obecna w myśli socjologicznej⁴⁷ – wpisuje się więc w wertykalną strukturę relacji pomiędzy badaczem i badanymi, a jeśli uwzględnimy znaczącą rolę socjologii refleksyjnej, można mówić o relacji horyzontalnej. Badacz refleksyjny podejmujący badanie socjalizacji i procesów wychowawczych staje zatem w pozycji wertykalno-horyzontalnej, by równoważyć antynomie związane z pozycją badacza, dydaktyka lub wychowawcy. Dzięki takiej postawie wzbogaca prowadzone analizy pod dobrze rozumianą praktykę egzemplifikowania treści, wyjaśniania ich za pomocą roztropnie stosowanej metaforyzacji (przypomnijmy metaforę umysłu jako lustra). Aparatura językowa badacza nie musi być sterylna i usztywniona wykrojonym słownictwem specjalistycznym – choć

⁴⁷ Przedstawiciel socjologii refleksyjnej A.W. Gouldner analizuje zasadę wzajemności, uwypuklając jej specyfikę zwłaszcza w ujęciu Talcotta Parsona i Bronisława Malinowskiego, zob. A.W. Gouldner, *The norm of reciprocity: a preliminary statement*, „American Sociological Review” vol. 25, nr 2, 1960, s. 161-178.

taki pogląd nie jest absolutnie zachętą do banalizacji dyskursów refleksyjnych i hermeneutyki z nimi związanej.

Refleksyjność nie utożsamiana tylko z samowiedzą, lecz ze sposobem monitorowania jednostki w przebiegu jej aktywności społecznej pozwala dostrzegać w niej doskonale narzędzie do obserwacji przebiegu socjalizacji i wychowania w połączeniu z własnym sposobem doboru elementów obserwacji i ich wyborem kontekstualnym. Zatem badania teoretyczne w tak rozumianej perspektywie nie tylko nie odcinają się od empiryzmu (obserwacji uczestniczącej jawnej lub ukrytej⁴⁸), ale go zakładają. W dziedzinie socjologii – choć niekoniecznie z wyraźnie zwerbalizowanym ukierunkowaniem refleksyjnym – pojawiają się interesujące i imponujące merytorycznie analizy koncentrujące się na problemach związanych z edukacją i wychowaniem. Warto wskazać w tym kontekście na publikację brytyjskiego socjologa Rolanda Meighana i jego dzieło *Socjologia edukacji*⁴⁹.

Kontekst edukacyjno-wychowawczy jest mimo wszystko szczególnie narażony na stereotypizację i niechęć wobec innowacyjności myślenia i działania. Ten swoisty opór dotyczy zwłaszcza procesów wdrażania zmian, które uzasadnione zostały na podstawie przeprowadzonych badań. Wnioski dotyczące niezbędności wprowadzenia innych niż obecne metod, praktyk socjalizacyjno-wychowawczych, wywołują raczej opór niż optymizm innowacyjny, dlatego „[...] analizy i raporty często kończą w teczkach bogato i na wieczne czasy zdobiących pomieszczenia MEN-u i jego archiwów, zamiast pomagać w wychowaniu młodzieży nauczycielom i rodzicom”⁵⁰.

Socjologia refleksyjna posiada strategię weryfikacji zastanego porządku społecznego, również w odniesieniu do obszaru, o jakim niniejszym traktujemy, a jednocześnie uświadamia zarówno badaczom jak i praktykom działalności wychowawczej ich ograniczoną rolę. Nie są i nie będą w stanie być cudotwórcami, nawet jeśli jest to ich dziedzina aktywności.

Socjologia refleksyjna uświadamia badaczom, że ich zajmowanie się socjalizacją i wychowaniem jest splotem ich życia z pracą, którą wykonują. Nie chodzi tu tylko o to, że wielu z nich zajmuje się także w praktyczny sposób wychowaniem nie tylko w kontekście edukacyjnym. Życie prywatne,

⁴⁸ Por. A. Giddens, *Socjologia*, op. cit., s. 667-668.

⁴⁹ Zob. R. Meighan, *Socjologia edukacji*, przeł. E. Kiszkurko-Koziej i inni, UMK, Toruń 1993.

⁵⁰ M. Karkowska, *Socjologia wychowania. Wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2009, s. 21.

rodzinne, obecność w różnych grupach społecznych i stowarzyszeniach takową perspektywę stwarzają. Nie oddzielanie lecz zespalanie tych dwóch światów w jeden komplementarny obszar egzystencjalno-zawodowy wymusza niejako na badaczu autorefleksję, autokorektę i stały zmysł integralnej innowacyjności. Metodologiczny dualizm nie bardzo pasuje zarówno do refleksyjnie ukierunkowanego w działaniu badawczym podmiotu, ale i do doświadczania osobistych obszarów socjalizacyjno-wychowawczych, za które jest odpowiedzialny nie tylko z racji wykonywanej profesji lecz także z pobudek osobistych, prywatnych.

Dobrze byłoby – idąc tropem i za przykładem P. Bourdieu – aby badacze społeczni skupieni na opisie i wyjaśnianiu procesów socjalizacji, potrafili poza nie także wykraczać, dostrzegać wielość problemów i zapładniających intelektualnie bodźców życia społecznego. Badacz naukowy nie raz doświadcza osamotnienia i zniechęcenia. Tylko czy zniechęcenie nie jest wynikiem osamotnienia na życzenie? Czy w zbliżaniu się do intelektualnej penetracji zjawiskowości socjalizacyjnej nie byłoby cennym otwarciem i gotowość do współpracy? Interakcyjność, życzliwa wymiana myśli oraz komplementarność ogłądów subiektywnych, mogłaby w jakiś sposób wygenerować obiektywną wiedzę i wzmocnić tym samym inspiracyjnie i motywacyjnie poszczególnych badaczy. W tym także upatrywać można postulatów socjologii refleksyjnej.

Choć wątpliwa jest teza agregacyjna mówiąca o tym, że suma dorobku poszczególnych badaczy przekłada się na wzrost jej poziomu, co przecież nie świadczy o przyroście jakości i rzeczywistej ilości wiedzy, to jesteśmy skłonni zachęcać badaczy społecznych, by wymieniali, konfrontowali i próbowali dokonywać komplementarnej komasacji tego, co dotychczas udało się im osiągnąć. Powinowactwo socjologa z tymi, których bada, rozciąga się także – a może przede wszystkim – na sąsiadujących z nim innych socjologów i badaczy. Owe sąsiedztwo i powinowactwo wpisuje się już nie tylko w sposoby badania procesów socjalizacyjno-wychowawczych, lecz pozwala na ich permanentne przeżywanie osobiste.

Badacze naukowci zarażeni nurtem refleksyjności godzą się na wyzwalane względem siebie nawzajem oddziaływanie socjalizacyjne. Wydaje się, że to istotna sprawa, ponieważ akceleroje motywację i potencjał dla nie tylko jakości prowadzonych badań, lecz podpowiada, a może i wdraża trafne receptury zmian na lepsze. Czy nie o to chodzi w wychowaniu i socjalizacji – „urobić” lepszego, niż jest dotychczas, wychowanek? Zmieniać struktury socjalizacyjno-wychowawcze na lepsze? Czynić to z wiarą, wyzbywając się lęklivego oporu, że można, że nie wszystko jeszcze stracone?

Badacz refleksyjny, który uczynił przedmiotem swoich starań naukowych socjalizację i wychowanie, musi wyzwalać się od poczucia, że traci czas, zdrowie i siły na rzeczy zbyteczne, niepotrzebne. Nie może mieć poczucia, że marnuje życie. Aktywność, którą podejmuje, konstytuuje i wzmacnia tkankę jego egzystencji intelektualno-emocjonalnej. Egzystencja, którą przeżywa i tworzy, wpisuje się w nurt wielu innych, którzy z wątpliwościami czy bez nich, przyczynili się do terapeutycznych zmagania o przywracanie jednostkom i społecznościom siły godności i odpowiedzialności. W tym znaczeniu jego wysiłek jest nieśmiertelny. Badacz nie tylko bada socjalizację i wychowanie, lecz je współtworzy, daje im stosowny grunt, by podlegały rozwojowi, uwiarygodnieniu i zakorzenianiu się w realizmie społecznym. Badacz oddziałuje na owe segmenty rzeczywistości społecznej „odświeżająco”, tym bardziej wtedy, gdy uruchomi się nie nowy, ale wciąż jeszcze nie odnowiony mechanizm socjologicznej wyobraźni. Ta jest cieniem – choć jako cień, nie pełni zbędnego dodatku – socjologii refleksyjnej oraz postawy otwartości urefleksyjnienia w obszarach socjalizacyjno-wychowawczych.

Podsumowanie

Rozważania przeprowadzone w artykule mają charakter teoretyczny. Krocząc drogą socjologii refleksyjnej nie wydaje się, aby było niezbędnym rozstrzygnięcie, czy teoretyczny namysł jest mniej czy bardziej przydatny i skuteczniejszy w opisie zjawisk życia społecznego, także w odniesieniu do socjalizacji wychowania, niż analiza empiryczna. Podtrzymujemy skłonność, którą przejawiali przedstawiciele socjologii refleksyjnej, by przewyciężać antynomie w metodzie i w epistemologii badania zjawisk społecznych. Nie raz w socjologii udowodniono, iż teoria odgrywa ogromne znaczenie dla empirii badawczej. A.W.Gouldner wychodzi od takiego przekonania publikując w latach pięćdziesiątych tekst *Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles – I*, w którym podkreśla ten pozytywny mechanizm w odniesieniu do teorii ról społecznych⁵¹.

Socjologia refleksyjna stanowi aktualnie – choć przecież nie jest tak nowym tworem myślowym – niezwykle ciekawe wyzwanie badawcze, i jako takie zapładnia twórczo nie tylko socjologów. Jej elementy są obecne także w innych obszarach socjologicznych. Niektóre „odmiany” socjologii wydają się korespondować z jej logiką. Jakiś rodzaj zbieżności zauważalny jest z tzw. socjologią rozumiejącą Maxa Webera, który za istotny w badaniu

⁵¹ Por. A.W. Gouldner, *Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles – I*, „Administrative Scienze Quarterly”, vol. 2, 1957, s. 281.

socjologicznym uznaje sens, jaki decyduje o ludzkim, społecznym działaniu⁵². Ważnym nurtem czy nawet dziedziną badawczą posiadającą znamiona refleksyjnej jest antropologia, właśnie w jej refleksyjnej manifestacji. Analizowaniem refleksyjności zajmują się filozofowie oraz inni badacze, szukając nie tylko społecznych jej manifestacji i sposobów wykorzystania w dyscyplinach naukowych, lecz także poszukując jej ontologicznych, a nawet matematycznych (!) podstaw⁵³.

Można się także przekonać, bardziej lub mniej, że problematyka socjalizacji i wychowania „dotknięta” szkiełkiem i okiem socjologii refleksyjnej, znajduje nowe światło dla ich lepszego rozumienia i aplikacji w praktyce życia społecznego. Taki cel przyświecał autorowi tych rozważań, cel, który weryfikował próbę zaszczepienia badaczom nauk humanistycznych i społecznych chęci dalszych penetracji badawczych, badaczom, którzy nie boją się uruchomić także własnych pokładów wrażliwości, kompetencji, a zwłaszcza osobistego *habitusu* egzystencjalno-badawczego – wszak to jeden z głównych postulatów socjologii refleksyjnej. „Nieuleczalny teoretyk”, Talcott Parsons (sam siebie tak nazwał), uważał że socjalizacja, choć zazwyczaj kojarzona z rozwojem dziecka, trwa jednak przez całe życie, i jako taka oznacza „[...] uczenie się *wszelkich* orientacji o funkcjonalnym znaczeniu dla operacji systemu komplementarnych oczekiwań ról”⁵⁴. Sądzę, iż oczekiwania ról, jakie od zawsze przypisywano badaczom naukowym, dziś nie tyle się poszerzają i zwielokrotniają, ale nobilitują autentyczność, transparentność i uczciwość badaczy. W tym upatruję najbardziej szlachetnych ideałów socjologii refleksyjnej.

Bibliografia

- Alexander J.S., *Siła utopii utopia naprawy obywatelskiej*, przeł. P. Sadura, w: *Współczesne teorie socjologiczne*, red. A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2006, s. 437-450.
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, przeł. W. Betkiewicz i inni, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

⁵² Por. M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, przeł. D. Lachowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 6.

⁵³ Zob. K.D. Palmer, *Possible grounds for a reflexive sociology. A mathematical and ontological basis for a scientific sociology?*, <http://archonic.net/rs05V08.pdf> [data dostępu: 18.09.2013].

⁵⁴ T. Parsons, *System społeczny*, Wydanie I, przeł. M. Kaczmarczyk, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2009, s. 163.

- Bamyeh M.A., *From the editor*, "International Sociology Review", Volume 28, Number 5, September 2013, s. 143-144.
- Borowicz R., *Socjalizacja*, w: *Encyklopedia socjologii*, red. W. Kwaśniewicz i inni, t. 4, S-Ż, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 42-46.
- Botta M., Crepet P., Zois G., *Dove abitano le emozioni. La felicità e i luoghi in cui viviamo*, Casa editrice Einaudi, Trento 2007.
- Bourdieu P., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, przeł. A. Sawisz, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.
- Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, przeł. J. Kochanowicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Elias N., *czym jest socjologia?*, przeł. B. Baran, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010.
- Elias N., *Spółczesność jednostek*, przeł. J. Stawiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Gallino L., *Socializzazione*, w: L. Gallino, *Dizionario di sociologia*, TEA, Torino 1993.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, przeł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Giddens A., *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Giddens A., *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, przeł. S. Amsterdamski, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2003.
- Gouldner A.W., *Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles - I*, "Administrative Science Quarterly", vol. 2, 1957, s. 281-306.
- Gouldner A.W., *Kryzys zachodniej socjologii*, Wydanie I, przeł. P. Tomanek, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2010.
- Gouldner A.W., *The coming crisis of western sociology*, Basic Books, Inc., New York - London.
- Gouldner A.W., *The norm of reciprocity: a preliminary statement*, "American Sociological Review" vol. 25, nr 2, 1960, s. 161-178.
- Gouldner A.W., *W stronę socjologii refleksyjnej*, przeł. B. Szacka, w: *Czy kryzys socjologii?*, Czytelnik, Warszawa 1977, s. 256-274.
- Hałas E., *Refleksyjność jako zasada i problem teorii społecznej*, "Zagadnienia naukoznawstwa", Tom XLVII, 2011, Zeszyt 2 (188), s. 191-202.
- Karkowska M., *Socjologia wychowania. Wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2009.
- Liao T.F., *Metoda socjologiczna Floriana Znanieckiego*, przeł. J. Rudzki, w: *Socjologia humanistyczna Floriana Znanieckiego. Przesłanie dla*

- współczesności, red. E. Hałas, A. Kojder, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, s. 17-32.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, przeł. E. Kiszkurko-Koziej i inni, UMK, Toruń 1993.
- Merton R.K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, przeł. E. Morawska i J. Wersteinstein-Żuławski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Mills C.W., *Wyobrażenia socjologiczne*, przeł. M. Bucholc, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Olszewska-Dyoniziak B., *Rozwój, zmiana i postęp społeczny. Zarys problematyki*, Wydawnictwo ATLA 2, Wrocław 2008.
- Ossowska M., *Socjologia moralności. Zarys zagadnień*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydanie nowe poszerzone, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012.
- Palmer K.D., *Possible grounds for a reflexive sociology. A mathematical and ontological basis for a scientific sociology?*, <http://archonic.net/rs05V08.pdf> [data dostępu: 18.09.2013].
- Papieska Rada Iustitia et Pax, *Kompendium nauki społecznej Kościoła*, przeł. D. Chodyniecki, A. Dalach, J. Nowak, Wydawnictwo JEDNOŚĆ, Kielce 2005.
- Parsons T., *System społeczny*, Wydanie I, przeł. M. Kaczmarczyk, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2009.
- Pezzimenti R., *La società aperta e i suoi amici. Con lettere di I. Berlin e K.R. Popper*, Rubettino 1995.
- Portele G., Huber L., *Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung*, w: *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (BD 10 der *Encyklopädie Erziehungswissenschaft*), Pross, Stuttgart 1983, s. 92-113.
- Prüfer P., *Wyobrażenia, terapia, społeczeństwo. Analiza socjologiczno-etyczna*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2013.
- Rossi P., *Introduzione*, w: M. Weber, *Saggi sul metodo delle scienze stolicosociali*, Edizioni di Comunità, Torino 2001, s. VII-LIX.
- Saccà A., *Dizionario di sociologia*, Tascabili Economici Newton, Roma 1996.
- Shah T., *Chaos and fear: Creativity and hope in an uncertain world*, "International Sociology Reviews", Volume 28, Number 5, September 2013, s. 513-517.
- Śliwerski B., *Wprowadzenie*, w: *Pedagogika*, t. 1, *Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. VII-XII.
- Thomas W.I., Znaniecki F., *Chłop polski w Europie i Ameryce*, tom 1, *Organizacja grupy pierwotnej*, przeł. M. Metelska, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1976.

- Tillmann K.-J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, przeł. G. Bluszcz, B. Miracki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Touraine A., *Samotworzenie się społeczeństwa*, przeł. A. Karpowicz, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2010.
- Wacquant L.J.D., *Wprowadzenie*, w: P. Bourdieu, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, przeł. A. Sawisz, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001, s. 3-41.
- Weber M., *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, przeł. D. Lachowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Znaniński F., *Socjologia wychowania*, t. 1. *Wychowujące społeczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

Reflexive sociology and study of socialisation – educational processes

This article is an attempt to describe and apply the reflexivity as a crucial quality to understand and interpret social reality properly. The quality of reflexivity may be applied to sociology which takes into consideration a particular relationship between a thinker and the analyzed object. Reflexive sociology suggests reduction or even removal of the distance which occurred because of methodological dualism. Reflexive sociologist analyses the social reality and studies his own situation at the same time. He is asked not only about how to work but also how to live. An outline of reflexive sociology is presented at the basis of the conception of American thinker A.W. Gouldner. Pierre Bourdieu's academic contribution also plays an important role in this perspective. Socialization and education are also under sociological consideration. Reflexive sociology can include those elements in its interpretation thanks to its particular method and social objects analysis. It helps not only theorists of education but also practitioners realise their mission more successfully.

Ewa Kopec

Uczelnia Warszawska im. Marii Skłodowskiej-Curie

Sposoby pozyskiwania wiedzy o wychowaniu przez rodziców (na podstawie przeprowadzonych badań)

Wprowadzenie

Wychowanie to długotrwały i wymagający określonej wiedzy proces, który ma największy wpływ na prawidłowe kształtowanie osobowości dziecka. Spośród różnych środowisk wychowawczych, najbardziej sprzyjającym oraz posiadającym największy na to wpływ jest środowisko rodzinne. Jest to naturalne, pierwsze i niezastąpione miejsce, w którym dziecko otoczone indywidualną opieką ma możliwość zaspokajania wszystkich swoich potrzeb. Wychowanie dziecka w środowisku rodzinnym posiada swoją specyfikę. Polega ona na tym, że rodzice dokonują wobec dzieci pewnych intencjonalnych, zamierzonych zabiegów wychowawczych usiłując nadać wychowaniu pewien zaplanowany kierunek. Rodzina, w nauczaniu społecznym Kościoła, jest rzeczywistością najbardziej fundamentalną, ponieważ zabezpiecza dobro każdej ludzkiej wspólnoty oraz leży u podstaw wszystkich ludzkich społeczności i społeczeństw. Rodzina, oparta na małżeństwie, to dziedzictwo ludzkości, zasadnicza instytucja społeczna, podstawowa komórka oraz filar społeczeństwa. Jest rzeczywistością, którą wszystkie narody powinny wysoko cenić oraz wspomagać, aby prawidłowo wypełniała swoje zadania¹. Jan Paweł II uznaje ją za środowisko, któremu człowiek zawdzięcza fakt bycia człowiekiem. Rodzinę określa jako podstawową wspólnotę życia społecznego człowieka. Nazywa ją inkubatorem społecznego wymiaru człowieka, miejscem wyjścia oraz powołaniem. Uważa On, że nawet w przypadku samotnego trybu życia rodzina pozostaje

¹ J. Kułaczkowski, *Rzeczywistość wychowawcza rodziny*, Stalowa Wola 2001, s. 52–68.

egzystencjalnym horyzontem funkcjonowania człowieka, ponieważ każdy należy do rodziny ludzi².

W rodzinie wychowawcami są rodzice i to oni mają obowiązek, poprzez odpowiedzialnie realizowany proces wychowawczy, wspomagać prawidłowy, wszechstronny rozwój swojego dziecka. Pierwszym oraz podstawowym zadaniem rodziny jest świadome i celowe wychowanie, które ma największy wpływ na prawidłowe kształtowanie osobowości dziecka. W katolickiej koncepcji, celem wychowania chrześcijańskiego, będącego kontynuacją Bożego wychowania, wyrażającego się we współdziałaniu człowieka z łaską Bożą, jest ukształtowanie człowieka doskonałego, chrześcijanina³.

Rodzina, z różnych powodów, jest środowiskiem nie możliwym do zastąpienia w życiu człowieka. Słowo rodzina kojarzy się z miłością, bliskością, przyjazną atmosferą, zaufaniem, wzajemną troską, jest ona źródłem pierwszych więzi emocjonalnych, nawiązywanych pomiędzy dzieckiem a rodzicami, początkiem kontaktów międzyludzkich oraz zachowań społecznych. Tymczasem, w otaczającej nas współczesnej rzeczywistości, znacząco nasiliły się różnego rodzaju niebezpieczne zjawiska dysfunkcyjności rodziny. Zjawiska te są bardzo niebezpieczne, ponieważ prowadzą do poważnych zaburzeń w rozwoju psychospołecznym dziecka⁴. Wychowanie dziecka w rodzinie realizuje się w sposób naturalny w warunkach codziennego życia, a rodzice jako pierwsi wychowawcy odgrywają ważną rolę w życiu dziecka, dlatego mają oni obowiązek nie tylko posiadania odpowiedniej wiedzy o jego wychowaniu, powinni oni także podejmować różnorakie działania mające na celu zapobieganie tym niepożądanym zjawiskom, przede wszystkim poprzez tworzenie właściwej atmosfery rodzinnej, która rozumiana jest jako przestrzeń, gdzie dokonuje się proces wychowania w rodzinie. Na atmosferę rodziny, zwaną również klimatem rodziny, składają się: relacje między rodzicami, ich stosunek do dziecka, który wyraża się głównie w miłości rodzicielskiej, ich obecność w życiu dziecka, codzienne postawy i zachowania wszystkich członków rodziny, relacje z najbliższym otoczeniem, tradycje i zwyczaje rodzinne, zaangażowanie społeczne i religijne, przeżywanie radości, czy kłopotów poszczególnych członków rodziny, jej sytuacja materialna. Przeważający wpływ na kształtowanie pozytywnej atmosfery wychowawczej w rodzinie ma także

² Jan Paweł II, *List do rodzin nr 2*. Watykan, Libreria Editrice Vaticana, 1994.

³ J. Kułaczkowski, *Pedagogika rodziny. Teoria wychowania w rodzinie*, Warszawa – Łomianki 2009 s. 23.

⁴ M. Dudek, *Rodzina z dzieckiem nadpobudliwym psychoruchowo*, W: Red. M. Dudek. *Wybrane obszary dysfunkcyjności rodziny*, Krasnystaw 2010, s. 113–128.

odpowiedni styl wychowawczy oraz korzystanie z właściwych środków wychowania przez rodziców⁵. Aby rodzice mogli realizować prawidłowy proces wychowania dziecka w rodzinie powinni posiadać elementarną wiedzę o wychowaniu, która może im pomóc w odpowiedzialnym kształtowaniu wszechstronnego rozwoju dziecka na wszystkich jego płaszczyznach, a co się z tym łączy powinni korzystać ze odpowiednich sposobów pozyskiwania wiedzy o wychowaniu dziecka w rodzinie.

Wobec powyższych twierdzeń uznano, że warto podjąć próbę określenia sposobów pozyskiwania wiedzy o wychowaniu dziecka w rodzinie przez rodziców poprzez przeprowadzenie badań pedagogicznych w tym celu.

Podstawy teoretyczne dotyczące wiedzy o wychowaniu

W otaczającej rzeczywistości, w dobie szybkich przemian gospodarczych, politycznych i społecznych, wychowanie dziecka w rodzinie nie jest łatwe. W obecnym, nowoczesnym społeczeństwie, coraz częściej mamy do czynienia z kryzysem rodziny, o którym mogą świadczyć liczne rozwoły, niechęć młodych ludzi do wstępowania w związki małżeńskie oraz posiadanie potomstwa⁶. Istnieje także coraz większa popularność na nieformalne związki. Zmniejszenie znaczenia i roli rodziny we współczesnym świecie staje się powoli smutnym faktem współczesnych czasów. Do zmian w funkcjonowaniu rodziny dochodzi głównie pod wpływem dwóch procesów, uprzemysłowienia oraz urbanizacji, które są źródłem zmian w środowisku pracy i zamieszkania, ponieważ, z powodu rozproszenia się członków rodziny, dochodzi między innymi do rozluźnienia więzi pokrewieństwa. Kryzys współczesnej rodziny jest także ściśle powiązany z jej sytuacją materialną, gdyż coraz większy odsetek osób bezrobotnych, w wyniku niskiego poczucia własnej wartości, przenosi swoje rozczarowania i frustracje na najbliższych, co niewątpliwie negatywnie wpływa na podtrzymywanie więzi emocjonalnych. Wzajemne pretensje, oskarżenia, szukanie ukojenia w nałogach, czasem obojętność, wycofanie się z uczestniczenia w życiu dzieci, czy współmałżonka powodują stopniowy rozpad rodziny⁷.

Dlatego, w wyniku obserwacji otoczenia, w którym rodzice zmagają się z licznymi trudnościami, nie tylko wychowawczymi, refleksja nad wiedzą o wychowaniu dziecka we współczesnej rodzinie wydaje się jak najbardziej uzasadniona. Wobec powyższych problemów, dzieło

⁵ P. Poręba, *Psychologiczne uwarunkowania życia rodzinnego*, Warszawa 1981, s. 37-49.

⁶ M. Dudek, *Rodzina dysfunkcjonalna*, W: Red. J. Kułaczkowski, *Leksykon pedagogiki rodziny*, Warszawa 2011, s. 155 – 156.

⁷ J. Polakowska – Kujawa, *Socjologia ogólna. Problemy wybrane*, Warszawa 1999, s. 10-25.

wychowania, ponieważ odnosi się do człowieka jako istoty złożonej oraz indywidualnej, jest porównywalne z rodzajem sztuki⁸, stąd wychowanie dziecka w rodzinie należy rozumieć jako proces wieloaspektowy i zależny od licznych uwarunkowań⁹. Jednym z takich uwarunkowań jest posiadanie wiedzy pedagogicznej rodziców, czyli naukowej wiedzy o człowieku oraz kierowaniu jego rozwojem. Stanowią ją elementy biologii, psychologii, socjologii, pedagogiki oraz filozofii¹⁰. Wiedza pedagogiczna jest częścią szeroko rozumianej wiedzy o wychowaniu, ponieważ jest ona tylko fragmentem rozległej dziedziny naukowej – pedagogiki, która korzysta z wielu różnych dyscyplin naukowych: medycyny, antropologii kulturowej, politologii, historii powszechnej i regionalnej, nauk biomedycznych czy ekonomii. Warto także zwrócić uwagę na znaczenie pozapedagogicznej wiedzy o wychowaniu, która ma odzwierciedlenie w bogatym obszarze literatury, sztuki oraz myślenia potocznego na temat funkcjonowania ludzkiej psychiki i społeczeństwa, ponieważ dziedziny te poprzez dużą siłę oddziaływania na ludzką wyobraźnię, czy wnikanie w doświadczenie życia codziennego, pozostawiają często niepowtarzalny ślad w jestestwie człowieka, tworząc w określony sposób jego działanie w obszarze rzeczywistości wychowawczej¹¹.

Wiedza pedagogiczna rodziców obejmuje prawidłowe rozumowanie specyfiki wychowania, to znaczy to czym ono jest, jaki jest jego cel, cechy i zasady. Ponieważ w rodzinie pierwszymi i najważniejszymi wychowawcami są rodzice, dlatego wiedza pedagogiczna obejmuje też znajomość rodziców jako wychowawców, ich prawo do wychowania dziecka oraz znajomość cech dobrego wychowawcy. W wiedzy pedagogicznej rodziców potrzebna jest też znajomość dziecka jako wychowanka, w tym specyfiki jego rozwoju biologicznego, psychicznego, jak również społecznego. Ważnym elementem wiedzy pedagogicznej rodziców jest także znajomość metod wychowania dziecka w rodzinie¹². Ponieważ wychowanie wiąże się głównie ze świadomą działalnością rodziców, dlatego poziom wiedzy pedagogicznej w dużym stopniu warunkuje efektywność tego

⁸ P. Poręba, *Pedagogizacja rodziców*, „Studia Warmińskie” nr VI. 1969, s. 421–496.

⁹ J. Kułaczkowski, *Pedagogika rodziny. Teoria wychowania w rodzinie*, Warszawa – Łomianki 2009, s. 19.

¹⁰ H. Cudak, *Rola ośrodków nie szkolnych w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców*, Kielce 1997, s. 36.

¹¹ L. Górka, *Wiedza o wychowaniu. Od różnorodności do jedności*, Szczecin 2008, s. 51–66.

¹² E. Kopeć, *Wiedza pedagogiczna rodziców dzieci w wieku wczesnoszkolnym (na podstawie badań w powiecie kolbuszowskim)*, Lublin 2012, s. 17.

procesu¹³. Na podstawie wiedzy pedagogicznej tworzą się umiejętności wychowawcze rodziców i dopiero wówczas, w wyniku połączenia wiedzy teoretycznej o wychowaniu wraz z wiedzą empiryczną pochodzącą, między innymi, z własnego doświadczenia, powstaje ugruntowana konkretna wiedza o wychowaniu¹⁴.

W wyniku obserwacji otaczającej rzeczywistości, w której rodzice zmagają się z licznymi trudnościami wychowawczymi, podjęta tematyka wydaje się uzasadniona, ponieważ problemy i trudności wynikają zazwyczaj z powodu braku odpowiedniego przygotowania pod względem posiadanej wiedzy o wychowaniu. Samo zrodzenie dziecka nie sprawia automatycznie pozyskania przez rodziców wiedzy o wychowaniu oraz zdobycia przez nich umiejętności niezbędnych do prawidłowego wychowania dziecka. Niewystarczające przygotowanie rodziców do życia małżeńskiego i rodzinnego, brak wiedzy o wychowaniu, jego celach, zasadach i możliwościach stosowania skutecznych metod wychowania dziecka w rodzinie powoduje ich nieudolność w rozwiązywaniu problemów wychowawczych oraz organizacji życia codziennego, a co się z tym łączy, źle wpływa na rozwój dziecka i kształtowanie jego osobowości. Przed popełnieniem błędów wychowawczych uchronić może rodziców odpowiednie przygotowanie pedagogiczne¹⁵. Działania wychowawcze rodziców oparte o bogatszy zasób wiedzy mają niewątpliwie większy wpływ na prawidłowy proces wychowania dziecka w rodzinie, ponieważ obowiązki rodziców względem dziecka, niezależnie od jego wieku, oprócz czynności pielęgnacyjnych oraz zapewnienia mu bytu materialnego, dotyczą przede wszystkim starania o jego właściwy rozwój fizyczny, psychiczny i społeczny. Posiadanie przez rodziców wiedzy pedagogicznej o wychowaniu pozwala na trafniejsze rozwiązywanie problemów wychowawczych oraz skuteczniejsze oddziaływanie na osobowość dziecka¹⁶.

Zasadniczym środowiskiem wychowawczym jest rodzina, a rodzice są jego pierwszymi i najważniejszymi wychowawcami. Naśladując ich dziecko uczy się przystosowania do społeczeństwa oraz przyswaja sobie i utrwala zachowania tych najbliższych mu osób. Dla dziecka przykładem, wzorem i autorytetem są rodzice¹⁷. Rodzice posiadają prawo i obowiązek do wychowania dziecka, jego pielęgnacji, troski o rozwój, starania o wychowanie

¹³ J. Kułaczkowski, *Aspekty autorytetu rodziców wobec dziecka*, „Studia Warmińskie” nr LXIII 2006, s. 237 – 243.

¹⁴ P. Poręba, *Pedagogizacja rodziców*, „Studia Warmińskie” nr VI. 1969, s. 421–496.

¹⁵ W. Baranowski, *Kultura pedagogiczna społeczeństwa*, Łódź 1984, s. 5-19.

¹⁶ M. Grochociński, *Kultura pedagogiczna rodziców*, w: Red. M. Ziemska. *Rodzina i dziecko*, Warszawa 1986, s. 324.

¹⁷ J. Kułaczkowski, *Rzeczywistość wychowawcza rodziny*, Stalowa Wola 2001, s. 62.

moralne oraz religijne¹⁸. Spośród wielu różnych funkcji, jakie rodzina pełni w życiu społecznym, jedną z najważniejszych jest intencjonalne wychowanie dziecka. Wiąże się z nią celowa działalność rodziny, dążenie do podtrzymania w istnieniu społeczności, usprawnienia jej funkcjonowania oraz z zaspokojenia potrzeb poszczególnych członków rodziny¹⁹. Dlatego posiadanie przez rodziców określonej wiedzy pedagogicznej na temat wychowania dziecka w rodzinie wydaje się być zadaniem priorytetowym, gdyż gruntowna wiedza o wychowaniu pozwala rodzicom na prawidłowe wypełnianie pięciu podstawowych obowiązków względem dzieci. Pierwszym z nich jest potrzeba zaspokajania potrzeb swoich dzieci, drugim, rodzice powinni ochraniać swoje dzieci przed fizyczną krzywdą, kolejnym, rodzice powinni zaspokajać dziecięcą potrzebę miłości, uwagi i przywiązania, następnym, rodzice powinni chronić swoje dzieci przed krzywdą uczuciową, ostatnim, rodzice powinni troszczyć się o moralność swoich dzieci²⁰.

Metodologia badań własnych

W odniesieniu do zasad metodologii badań naukowych²¹, w niniejszym opracowaniu określony został przedmiot badań, czyli sposoby pozyskiwania przez rodziców wiedzy o wychowaniu dziecka w rodzinie oraz cel, czyli określenie tych sposobów. Problem badawczy sformułowano w pytaniu: „w jaki sposób rodzice pozyskują wiedzę o wychowaniu dziecka w rodzinie?”, natomiast hipoteza została przedstawiona następująco: „przypuszcza się, że sposoby pozyskiwania przez rodziców wiedzy o wychowaniu dziecka w rodzinie nie są odpowiednie”. Zmienną niezależną było wykształcenie rodziców, natomiast zmienne mające znaczenie w badaniach to: rodzaje wiedzy naukowej, z których czerpią rodzice, częstotliwość korzystania z literatury pedagogicznej, miejsca, w których najczęściej rodzice pozyskują wiedzę o wychowaniu oraz miejsca, w których rodzice chcieliby pozyskiwać taką wiedzę oraz sposoby pozyskiwania wiedzy o wychowaniu przez badanych rodziców. W postępowaniu badawczym skorzystano z metody sondażu oraz ankiety jako techniki badawczej.

W przeprowadzonych na przełomie 2010/2011 roku w powiecie kolbuszowskim na podkarpaciu szerszych badaniach naukowych, których

¹⁸ A. Skreczko, *Pedagogika rodzinna*, w: Red. E. Ozorowski, *Słownik małżeństwa i rodziny*, Łomianki 1999 s. 328.

¹⁹ A. Mazan, *Wychowanie*, w: Red. E. Ozorowski, *Słownik małżeństwa i rodziny*, Łomianki 1999, s. 476.

²⁰ A. Pawluk-Skrzypek A. (2003): *Rodzicu! Nie zaniedbuj mnie emocjonalnie*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” nr XXIII 2003, s. 127.

²¹ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2009, s. 16-20.

przedmiotem była wieloaspektowa wiedza pedagogiczna rodziców, objęto 700 rodziców dzieci w wieku wczesnoszkolnym, uczęszczających do 20 różnych szkół podstawowych funkcjonujących na tym obszarze. Na podstawie zebranego materiału badawczego dokonano analizy uzyskanych danych empirycznych za pomocą programu Microsoft Excel 2010, w opracowaniu statystycznym uwzględniono wartości liczbowe oraz procentowe, następnie przedstawiono je w formie tabel.

Opracowanie wyników z przeprowadzonych badań

W świetle uzyskanych wyników z przeprowadzonych badań, dotyczących podjętej problematyki, można wnioskować, że źródła pozyskiwania wiedzy o wychowaniu przez ankietowanych rodziców są dosyć ograniczone.

W pierwszej kolejności zapytano badanych rodziców z jakiego rodzaju naukowej wiedzy pedagogicznej korzystają oni najczęściej. Uzyskane wyniki badań w tym temacie przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Określenie przez badanych rodzaju wiedzy naukowej, z której korzystają oni najczęściej

Rodzaj wiedzy naukowej	Wykształcenie rodziców								Ogółem	
	Podstawowe		Zawodowe		Średnie		Wyższe			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
wiedzy na temat rozwoju dziecka	2	1,8	29	25,9	56	50,0	25	22,3	112	16,0
jak pomagać dziecku w odrabianiu lekcji	10	7,2	59	42,8	56	40,6	13	9,4	138	19,7
ogólna wiedza o wychowaniu	5	1,9	83	31,6	104	39,5	71	27,0	263	37,6
o odżywianiu dziecka	2	2,5	22	27,2	42	51,9	15	18,5	81	11,6
nie korzystam z żadnej wiedzy	9	5,1	76	42,7	74	41,6	19	10,7	178	25,4
brak odpowiedzi	1	7,1	5	35,7	5	35,7	3	21,4	14	2,0

* tabela nie sumuje się do 100%, ponieważ respondenci wybierali po kilka odpowiedzi.

Według większości (37,6%) wskazań badanych rodziców, można wnioskować, że najczęściej korzystają oni z ogólnej wiedzy o wychowaniu dziecka. Ankietowani nielicznie korzystają z wiedzy o sposobach pomagania dziecku w odrabianiu przez niego lekcji domowych, zadanych w szkole (19,7%), czy z wiedzy na temat rozwoju dziecka (16,0%). Najrzadziej badani rodzice korzystają z wiedzy o odżywianiu dziecka (11,6%). Na uwagę zasługuje jednak niepokojący fakt, że ponad 1/4 badanych rodziców (25,4%) przyznało, że nie korzysta z żadnej naukowej wiedzy o wychowaniu dziecka w rodzinie, co można uznać za dosyć niebezpieczne zjawisko, ponieważ według tezy o odpowiedzialności rodziców za wychowanie dziecka jasno wynika, że powinni oni interesować się sprawami właściwego wychowania, korzystając pod tym względem z dostępnych, licznych opracowań pedagogicznych. Z danych liczbowych umieszczonych w poszczególnych kolumnach wynika, że brak korzystania z wiedzy naukowej najliczniej określali ankietowani z niższym wykształceniem, dlatego można wnioskować, że poziom wykształcenia badanych rodziców posiada istotny wpływ na udzielanie przez nich odpowiedzi w tej kwestii.

W kolejnym pytaniu ankietowym respondenci odpowiadali na pytanie jak często korzystają oni z literatury pedagogicznej. Zebrane dane prezentuje tabela 2.

Tabela 2. Wskazanie przez badanych rodziców częstotliwości korzystania z literatury pedagogicznej

Częstotliwość korzystania z literatury pedagogicznej	Wykształcenie rodziców								Ogółem	
	Podstawowe		Zawodowe		Średnie		Wyższe			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
bardzo często	4	10,5	8	21,1	7	18,4	19	50,0	38	5,4
czasami	16	3,3	160	32,9	212	43,6	98	20,2	486	69,4
nigdy nie korzystam	7	9,0	38	48,7	30	38,5	3	3,8	78	11,1
nie mam dostępu do tego typu literatury	1	1,3	36	48,0	36	48,0	2	2,7	75	10,7

Sposoby pozyskiwania wiedzy wychowaniu przez rodziców

nie interesuje mnie tego typu literatura	0	0,0	12	48,0	12	48,0	1	4,0	25	3,6
brak odpowiedzi	0	0,0	0	0,0	2	100,0	0	0,0	2	0,3

* tabela nie sumuje się do 100%, ponieważ respondenci wybierali po kilka odpowiedzi.

W opinii większości badanych rodziców (69,4%) wynika, że z literatury pedagogicznej korzystają oni tylko czasami. Wielu rodziców nie korzysta z tego typu lektury nigdy (11,1%) lub twierdzi, że nie ma do niej dostępu (10,7%), niektórzy rodzice natomiast przyznali, że nie interesują się nią wcale (3,6%), co można uznać za niezwykle przykre zjawisko. Tylko 5,4 % ankietowanych bardzo często sięga do opracowań pedagogicznych. Zwracając uwagę na dane liczbowe znajdujące się w poszczególnych kolumnach można stwierdzić, że i w tym przypadku wykształcenie badanych miało wpływ na sposób udzielania odpowiedzi, ponieważ najliczniejsze wskazania określające bardzo częste korzystanie z literatury pedagogicznej są wśród ankietowanych z wykształceniem wyższym.

Inne pytanie, które zadano badanym rodzicom miało na celu poznanie miejsc, w którym najczęściej udaje im się pozyskiwać wiedzę o wychowaniu. Zebrane wyniki badań przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Określenie przez badanych rodziców miejsc, w których najczęściej pozyskują oni wiedzę o wychowaniu

Miejsca pozyskiwania wiedzy o wychowaniu	Wykształcenie rodziców								Ogółem	
	Podstawowe		Zawodowe		Średnie		Wyższe			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
w szkole	13	3,0	147	34,0	189	43,8	83	19,2	432	61,7
w Kościele	5	3,7	51	38,1	58	43,3	20	14,9	134	19,1
w przychodni lekarskiej	2	3,3	18	30,0	29	48,3	11	18,3	60	8,6
u kolegów/koleżanek	2	3,1	25	38,5	27	41,5	11	16,9	65	9,3
u rodziców	10	6,2	63	39,1	62	38,5	26	16,1	161	23,0

* tabela nie sumuje się do 100%, ponieważ respondenci wybierali po kilka odpowiedzi.

Zdaniem większości badanych rodziców (61,7%), wiedzę o wychowaniu najczęściej pozyskują oni w szkole. Prawie 1/4 ankietowanych stwierdziła, że wiedzę o wychowaniu zdobywa od swoich rodziców (23,0%), natomiast prawie 1/5 badanych uznało, że takim miejscem jest Kościół (19,1%). Mniej licznie wskazano przychodnię lekarską (8,6%) oraz pozyskiwanie wiedzy w czasie spotkań z koleżankami czy kolegami (9,3%). Na podstawie danych liczbowych umieszczonych w zaprezentowanym zestawieniu można wnioskować, że poziom wykształcenia respondentów nie ma znaczenia odnośnie określenia miejsca pozyskiwania przez nich wiedzy o wychowaniu dziecka w rodzinie, ponieważ dane te w poszczególnych kolumnach przedstawiają się w sposób podobny.

W kolejnym pytaniu ankietowym zapytano badanych rodziców w jakim miejscu najchętniej chcieliby oni pozyskiwać wiedzę o wychowaniu. Uzyskane dane są w tabeli 4.

Tabela 4. Wskazanie przez badanych rodziców miejsc, w których chcieliby oni pozyskiwać wiedzę o wychowaniu

Miejsca pozyskiwania wiedzy o wychowaniu	Wykształcenie rodziców								Ogółem	
	Podstawowe		Zawodowe		Średnie		Wyższe			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
w szkole	10	3,6	94	33,9	121	43,7	52	18,8	277	39,6
w Kościele	2	4,8	17	40,5	15	35,7	8	19,0	42	6,0
w poradni pedagogicznej	5	1,9	100	37,7	105	39,6	55	20,8	265	37,9
nie mam potrzeby poszerzania wiedzy o wychowaniu	13	7,9	61	37,2	69	42,1	21	12,8	164	23,4

* tabela nie sumuje się do 100%, ponieważ respondenci wybierali po kilka odpowiedzi.

Miejscem najczęściej określanym przez badanych rodziców, w którym najchętniej pozyskiwaliby oni wiedzę o wychowaniu jest szkoła (39,6%) oraz poradnia pedagogiczna (37,9%). Niemal 1/4 ankietowanych stwierdziło, że nie ma potrzeby poszerzania wiedzy o wychowaniu (23,4%), co można uznać za zjawisko niewątpliwie niepokojące, ponieważ rodzice chcąc dobrze wychować swoje dzieci, powinni stale poszerzać swoją wiedzę o wychowaniu, a ich działania wychowawcze powinny być oparte szczególnie na współczesnej wiedzy pedagogicznej i psychologicznej

oraz znajomości rozwoju psychicznego dziecka. Uzyskane dane liczbowe znajdujące się w poszczególnych kolumnach wskazują, że wykształcenie ankietowanych nie miało wpływu na sposób udzielenia przez nich odpowiedzi.

Na podstawie literatury przedmiotowej można wnioskować, że w oddziaływaniach wychowawczych oraz innych sytuacjach życia rodzinnego, rodzice nie biorą pod uwagę naukowej wiedzy pedagogicznej, psychologicznej czy socjologicznej, ponieważ często jej nie znają²². Na podstawie uzyskanych wyników badań zawartych w tabeli 5 można przypuszczać, że twierdzenia te są zasadne.

Tabela 5. Określenie sposobów pozyskiwania wiedzy o wychowaniu przez badanych rodziców

Źródła wiedzy o wychowaniu	Wykształcenie rodziców								Ogółem	
	Podstawowe		Zawodowe		Średnie		Wyższe			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
od rodziców	23	5,1	189	41,7	185	40,8	56	8,0	453	64,7
telewizja	2	2,2	32	34,8	45	48,9	13	1,9	92	13,1
gazety	0	0,0	11	22,4	28	57,1	10	1,4	49	7,0
koleżanki/koledzy	0	0,0	14	35,0	19	47,5	7	1,0	40	5,7
literatura i czasopisma pedagogiczne	6	2,7	52	23,2	86	38,4	80	11,4	224	32,0
inne	0	0,0	1	12,5	4	50,0	3	0,4	8	1,1
brak odpowiedzi	0	0,0	6	46,2	3	23,1	4	0,6	13	1,9

* tabela nie sumuje się do 100%, ponieważ respondenci wybierali po kilka odpowiedzi.

Na podstawie powyższego zestawienia (tab. 5), można wnioskować, że źródłem pozyskiwania wiedzy o wychowaniu, aż w 64,7%, jest wiedza przekazywana badanym rodzicom przez ich rodziców. Kolejnym źródłem, z jakiego korzystają ankietowani jest literatura oraz czasopisma pedagogiczne, wskazuje na to 32,0% odpowiedzi badanych. Innym źródłem pozyskiwania wiedzy o wychowaniu są kolejno: telewizja (13,1% odpowiedzi), gazety (7,0% wskazań) oraz spotkania z koleżankami lub kolegami (5,7% określeń). Część

²² H. Cudak, *Rola ośrodków nie szkolnych w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców*, Kielce 1997, s. 30.

badanych (1,9%) zdecydowała się na nieudzielenie żadnej odpowiedzi na tak zadane pytanie ankietowe, natomiast 1,1% rodziców wskazywała na inne źródła korzystania z wiedzy o wychowaniu, jest to głównie internet oraz intuicja. Można przypuszczać, że wykształcenie respondentów ma istotny wpływ na sposób zdobywania wiedzy o wychowaniu przez ankietowanych, ponieważ rodzice z wykształceniem wyższym częściej wskazywali na korzystanie z literatury oraz czasopism pedagogicznych.

Opracowane wyniki z przeprowadzonych badań mogą świadczyć o tym, że większość pozyskiwanej wiedzy o wychowaniu dziecka w rodzinie przez badanych rodziców nie jest oparta na naukowej wiedzy pedagogicznej.

Podsumowanie oraz wnioski

Reasumując, ma podstawie uzyskanych wyników z przeprowadzonych badań, można stwierdzić, że źródła pozyskiwania wiedzy o wychowaniu dziecka w rodzinie przez rodziców nie są wystarczające, tym samym, sformułowana hipoteza została zweryfikowana pozytywnie. W świetle literatury należy stwierdzić, że rodzice w toku swych oddziaływań rodzicielskich posługują się zazwyczaj wiedzą wynikającą z intencji i naśladownictwa swojej rodziny pochodzenia²³. Wnioski, jakie można sformułować na podstawie opracowanych wyników badań wskazują, że twierdzenia te są zasadne. Podobnego zdania jest S. Kawula uważając, że oddziaływania wychowawcze rodziców najczęściej są amatorskie. Przyjmuje on także, że ich działalność wychowawcza nie jest oparta na wiedzy pedagogicznej, tylko na podstawie potocznej wiedzy pozyskanej przez nich od ich rodziców. Ponadto, większość młodych rodziców spełnia swoje funkcje wychowawcze w sposób intuicyjny nie kierując się przy tym naukową wiedzą pedagogiczną²⁴.

W świetle opracowanych wyników przeprowadzonych badań empirycznych, można wnioskować, że źródła pozyskiwanej wiedzy o wychowaniu dziecka w rodzinie przez rodziców powinny zostać uzupełnione oraz rozszerzone. Należy w tym celu korzystać z treści naukowych, wynikających z dziedziny pedagogiki, psychologii oraz socjologii, ponieważ zaistnienie sytuacji wychowawczej, w której występuje brak podstawowej wiedzy rodziców o wychowaniu lub brak ten jest znaczący, może prowadzić do zaniedbania obowiązków rodzicielskich oraz niewłaściwe realizowanie procesu wychowania dziecka w rodzinie, czy też powstawanie różnorodnych problemów i trudności wychowawczych mogących prowadzić do

²³ Jak wyżej.

²⁴ S. Kawula, *Świadomość wychowawcza rodziców*, Toruń 1985, s. 57.

dysfunkcji rodziny²⁵, demoralizacji dzieci, ich przestępczości, czy aspołecznych zachowań. Mogą także powodować u dzieci agresję²⁶.

Rodzice często zadają sobie pytania i szukają odpowiedzi, co należy robić i w jaki sposób, aby prawidłowo wychować dziecko. Wiedza pedagogiczna o wychowaniu jest odpowiedzią na te pytania. Dlatego, aby sprostać tym wymaganiom należy korzystać z różnych naukowych źródeł wiedzy oraz umiejętnie ją pozyskiwać. Wiedza i umiejętności pedagogiczne potrzebne do wychowywania dziecka znajdują się wśród licznej literatury przedmiotowej oraz opracowań dotyczących, między innymi, kultury pedagogicznej rodziców, należącej do tematyki ważnej ze względu na czynniki poznawcze i praktyczne²⁷. Rodzina to przede wszystkim pierwsze i podstawowe środowisko wychowawcze dla dziecka, najbezpieczniejsze miejsce jego życia, najbliższa grupa, która poprzez prawidłowe funkcjonowanie wzbogaca człowieka i jego działalność na wszystkich obszarach. Trzeba jednak mieć stale na uwadze, że rodzice w tym celu powinni spełniać swoje funkcje wychowawcze oraz realizować swoje zadania prawidłowo, świadomie i z wielką starannością, a także w sposób wiarygodny, co może zapewnić korzystanie z właściwych źródeł wiedzy. Inaczej, rodzina może się stać, choć oczywiście nie powinna, źródłem silnie i głęboko przeżytych porażek w życiu osobistym, emocjonalnym i społecznym dziecka, może okazać się źródłem niepokoju oraz powodować rozczarowania w życiu dorosłym. Jest to spowodowane tym, że to w rodzinie następuje wprowadzenie dziecka w podstawowe struktury społeczeństwa, wartości kultury, wartości moralne, religijne, ideowe oraz światopoglądowe. Proces ten powinien odbywać się coraz bardziej świadomie²⁸. Stąd, koniecznym wymogiem współczesnych czasów staje się takie wychowanie, które zapewni odpowiedni rozwój dziecka w taki sposób, żeby w dowolnej sytuacji życiowej umiało ono skorzystać z wypracowanych wcześniej, pozytywnych odruchów zachowania²⁹.

W tym celu społeczeństwo powinno konsekwentnie dążyć do upowszechniania i popularyzowania wiedzy pedagogicznej o wychowaniu wśród rodziców i proponować odpowiednie źródła korzystania

²⁵ M. Dudek, *Rodzina dysfunkcyjna*, w: Red. J. Kułaczkowski. *Leksykon pedagogiki rodziny*, Warszawa 2011, s. 155–156.

²⁶ H. Cudak, *Funkcje rodziny w pierwszych okresach rozwojowych dziecka*, Warszawa 2000, s. 141–145.

²⁷ W. Baranowski, *Kultura pedagogiczna społeczeństwa*, Łódź 1984, s. 5–9.

²⁸ W. Okoń, *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa 1999, s. 108.

²⁹ S. Kawula, *Dziecko w rodzinie ryzyka – zagrożenia socjalne*, w: *Pedagogika rodziny, obszary i panorama problematyki*, red. S. Kawula. J. Brągiel. A. Janke, Toruń 2007, s. 335–336.

i pozyskiwania tej wiedzy. Konieczne jest udostępnianie i propagowanie wiedzy z zakresu nauk o rozwoju i wychowaniu dzieci oraz uczestniczenie rodziców w różnych formach pedagogizacji³⁰. Poszerzanie wiedzy o wychowaniu wśród rodziców poprzez pedagogizację³¹ stanowi jeden z niezbędnych warunków prawidłowego rozwoju i wychowania dzieci oraz ich uczestnictwa w życiu i funkcjonowaniu edukacyjnym w szkołach oraz innych placówkach opiekuńczo – wychowawczych³².

Rodzice zazwyczaj chcą dobrze wychować swoje dzieci, nie chcą ich zaniedbywać ani tym bardziej robić im krzywdy. Nadmiar pracy zawodowej oraz inne działania wynikające przeważnie z chęci zaspokojenia bytu materialnego rodziny mogą zakłócać prawidłowy przebieg procesu wychowania dziecka w rodzinie. Z uwagi na to, że działania te zwykle są czasochłonne, większości rodzicom może brakować czasu na świadome wychowywanie dziecka oraz umiejętnie pozyskiwanie wiedzy o wychowaniu ze sprawdzonych źródeł, co w następstwie powoduje, że celowe zamierzenia wychowawcze schodzą na dalszy plan. Poglębiający się współcześnie kryzys w wielu dziedzinach życia, także w obszarze wychowania powoduje, że rodzice zwracają uwagę na wychowanie dzieci wtedy, gdy dosięgają ich już problemy wychowawcze. W związku z szybkimi przeobrażeniami świata i społeczeństwa wiarygodność współczesnego rodzica stanęła wobec nowych wyzwań, stąd wiedza o wychowaniu powinna być „naturalnie” wkomponowana w osobę rodzica jako dobrego wychowawcy i nie może być wyjęta spod jego osobistej odpowiedzialności³³. Dlatego ważne jest, aby rodzice wychowujący dziecko posiadali wiedzę o wychowaniu na odpowiednim poziomie, ponieważ dzięki niej będą mogli uniknąć wiele błędów wychowawczych oraz będą mogli właściwie kierować rozwojem osobowości dziecka, co ma istotny wpływ na jego zachowanie w przyszłości. Etyczne, moralne i religijne zasoby, tak ważne dla

³⁰ A. Skreczko, *Pedagogizacja rodziców wyrazem troski o wychowanie*, w: *Rodzina XX w. wobec dobra dziecka*. red. J. Wilk, Lublin 2003, s. 461–474.

³¹ Pedagogizacja rodziców dotyczy przede wszystkim problematyki wychowawczej oraz innych aspektów funkcjonowania rodziny, jak np. zagadnień prawnych, zdrowotnych czy społecznych. Dzięki szeroko zakrojonej pedagogizacji, wiedza rodziców może się także wzbogacić o wiadomości dotyczące higieny, genetyki, psychologii rozwojowej i wychowawczej, socjologii, ekonomii oraz medycyny. Stanisław Kawula uważa, że celem pedagogizacji jest bezpośrednia i pośrednia pomoc rodzicom w ich oddziaływaniach wychowawczych dzięki podniesieniu stopnia ich refleksyjności, wzbogaceniu świadomości pedagogicznej i przez to poprawnie funkcjonowania rodziny. Jednym z ważniejszych zadań pedagogizacji jest też kształcenie kultury pedagogicznej rodziców i innych osób zaangażowanych w proces wychowania.

³² S. Kawula, *Pedagogizacja rodziców*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna*, red. W. Pomykało. Warszawa 1993, s. 581.

³³ L. Górńska, *Wiedza o wychowaniu. Od różnorodności do jedności*, Szczecin 2008, s. 133–134.

ukształtowania silnego człowieka, zdolnego do dojrzałego małżeństwa i rodzicielstwa, wyrastają z pierwotnych form wychowania dziecka w świadomej swojej roli rodzinie. Znane i często cytowane słowa wypowiedziane przez Jana Pawła II, „Przyszłość ludzkości idzie poprzez rodzinę”, powinno być drogowskazem, ale i przestrogą, ponieważ mądrość rodzin jest fundamentem dla przyszłości całych społeczeństw, państw i narodów, a słabość rodziny jest słabością całych grup społecznych³⁴. Jeżeli działania rodziców nie będą oparte o niezbędny zasób wiedzy o wychowaniu, nawet najbardziej właściwe zabiegi oraz oddziaływania nie będą przynosić oczekiwanych rezultatów wychowawczych. W efekcie może dochodzić do różnych form dysfunkcji w rodzinie, a także zjawisk patologicznych, które niestety we współczesnym świecie zataczają coraz szersze kręgi.

Rodzina jest podstawową komórką życia społecznego³⁵. To zdanie tak często powtarzane stało się już sloganem, na które większość osób nie reaguje. Nie zmienia to jednak faktu, że stanowi ona fundament wspólnego dobra, ponieważ tam, gdzie trwałość rodziny jest zagrożona, tam nie można prawidłowo wychować dzieci. Wobec tej uznanej racji, należy stale pokazywać młodzieży wzorce dobrej rodziny chrześcijańskiej, która chroni swoje dzieci przed dysfunkcjami oraz patologiami. Należy uświadamiać dzieciom i młodzieży, że rodzina pełni podstawową rolę w zaspokajaniu wszystkich najważniejszych psychospołecznych potrzeb człowieka.

Z uwagi na to, że to w rodzinie dziecko zdobywa swoje pierwsze doświadczenia, doznaje pierwszych odczuć emocjonalnych, moralnych i religijnych, przyswaja sobie obowiązki, wzorce i zasady współżycia społecznego, tak ważne jest, aby zadania rodziny były realizowane świadomie w sposób właściwy i celowy oraz z wielką troską i odpowiedzialnością za przyszłe pokolenia³⁶. Wiedza o wychowaniu ma duże znaczenie dla rodziców, gdyż pomimo wielu niebezpieczeństw zagrażającym rodzinie z powodu dokonujących się zmian społeczno – politycznych, niezmiennie stanowi ona dla dziecka pierwsze i najważniejsze środowisko wychowawcze. Dziecko wychowywane w rodzinie, która potrafi zaspokoić wszystkie jego potrzeby psychospołeczne, będzie posiadało ukształtowane prawidłowe poczucie własnej wartości, wiarę we własne siły, pewność siebie, poczucie, że jest potrzebne, stanie się ono wówczas otwarte na innych, będzie umiało współpracować

³⁴ J. Szkodoń, *Małżeństwo i rodzina*, Wydawnictwo Petrus. (pobrano:http://www.opoka.org.pl/biblioteka/M/MR/petrus_2010_malz_rodz_00.html#1, dostęp dn. 02.11.2012r).

³⁵ M. Dudek, *Diagnoza rodziny*, w: red. J. Kułaczkowski, *Leksykon pedagogiki rodziny*, Warszawa 2011, s. 42 – 45.

³⁶ M. Murat, *Wychowanie jako przygotowanie do życia w rodzinie*. W: Red. J. Kułaczkowski. *Leksykon pedagogiki rodziny*. Warszawa 2011 s. 204–205.

z ludźmi, posiadzie łatwość zawierania kontaktów z rówieśnikami, nauczy się samodzielności. Zyska ono także odpowiednie wzorce życia społecznego, potrzebne w dorosłym życiu oraz będzie właściwie przygotowane do odpowiedzialnego pełnienia w przeszłości roli matki lub ojca³⁷.

Z tej racji, rodzinę należy stale wspomagać i wspierać w starannym realizowaniu jej funkcji wychowawczej oraz prawidłowym wypełnianiu swoich zadań. Pomoc tę rodzina powinna pozyskiwać ze strony państwa i Kościoła oraz pozostałych organizacji rządowych i pozarządowych, mających na uwadze szeroko rozumiane dobro rodziny współczesnej i przyszłej. Tylko w wyniku efektywnej i trwałej współpracy wszystkich instytucji, poprzez realizowanie wspólnych projektów i programów upowszechniających wiedzę o wychowaniu dziecka we współczesnej rodzinie, może ona przezwyciężyć zagrożenia teraźniejszego świata.

Bibliografia:

- Baranowski W. (1984): *Kultura pedagogiczna społeczeństwa*. Łódź.
- Cudak H. (2000): *Funkcje rodziny w pierwszych okresach rozwojowych dziecka*. Warszawa.
- Cudak H. (1997): *Rola ośrodków nie szkolnych w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców*. Kielce.
- Dudek M. (2011). *Funkcje rodziny*. W: Red. J. Kułaczkowski. *Leksykon pedagogiki rodziny*. Warszawa.
- Dudek M. (2011). *Diagnoza rodziny*. W: Red. J. Kułaczkowski. *Leksykon pedagogiki rodziny*. Warszawa.
- Dudek M. (2010). *Rodzina z dzieckiem nadpobudliwym psychoruchowo*. W: Red. M. Dudek. *Wybrane obszary dysfunkcjonalności rodziny*. Kraśnostaw .
- Dudek M. (2011). *Rodzina dysfunkcjonalna*. W: Red. J. Kułaczkowski. *Leksykon pedagogiki rodziny*. Warszawa.
- Grochociński M. (1986): *Kultura pedagogiczna rodziców*. W: *Rodzina i dziecko*. Red. M. Ziemska. Warszawa.
- Górska L. (2008). *Wiedza o wychowaniu. Od różnorodności do jedności*. Szczecin.
- Jan Paweł II. (1994). *List do rodzin nr 2*. Watykan.
- Kawula S. (2007). *Dziecko w rodzinie ryzyka – zagrożenia socjalne*. W: *Pedagogika rodziny, obszary i panorama problematyki*. Red. S. Kawula. J. Brągiel. A. Janke. Toruń

³⁷ M. Dudek. *Funkcje rodziny*. W: Red. J. Kułaczkowski. *Leksykon pedagogiki rodziny*. Warszawa 2011 s. 58–60.

- Kawula S. (1993). *Pedagogizacja rodziców*. W: *Encyklopedia Pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa.
- Kopeć E. (2012) *Wiedza pedagogiczna rodziców dzieci w wieku wczesnoszkolnym (na podstawie badań w powiecie kolbuszowskim*. Lublin.
- Kułaczkowski J. (2006). *Aspekty autorytetu rodziców wobec dziecka*. „Studia Warmińskie” nr LXIII
- Kułaczkowski J. (2009). *Pedagogika rodziny. Teoria wychowania w rodzinie*. Warszawa – Łomianki.
- Kułaczkowski J. (2001). *Rzeczywistość wychowawcza rodziny*. Stalowa Wola.
- Łobocki M. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków 2009.
- Mazan A. (1999). *Wychowanie*. W: *Słownik małżeństwa i rodziny*. Red. E. Ozorowski. Łomianki.
- Okoń W. (1999). *Wszystko o wychowaniu*. Warszawa.
- Pawluk-Skrzypek A. (2003). *Rodzicu! Nie zaniedbuj mnie emocjonalnie*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” nr XXIII.
- Polakowska – Kujawa J. (1999). *Socjologia ogólna. Problemy wybrane*. Warszawa.
- Poręba P. (1969): *Pedagogizacja rodziców*. „Studia Warmińskie” nr VI.
- Skreczko A. (1999). *Pedagogika rodzinna*. W: *Słownik małżeństwa i rodziny*. Red. E. Ozorowski. Łomianki.
- Skreczko A. (2003). *Pedagogizacja rodziców wyrazem troski o wychowanie*. W: *Rodzina XX w. wobec dobra dziecka*. Red. J. Wilk. Lublin.
- Szkodoń J. (2010). *Małżeństwo i rodzina*. (pobrano:http://www.opoka.org.pl/biblioteka/M/MR/petrus_2010_malz_rodz_00.html#1, dostęp dn. 02.11.2012r).

Means of acquiring knowledge about the education of the parents

This article presents the results of the developed empirical studies which were the subject of ways to get knowledge about the education of the parents. In the article referred to the important role of the family in the upbringing of the child, an analysis on the theory of knowledge about education, justified the need for the parents of specific knowledge in order to properly carry out their educational process, then presents the results obtained developed based on empirical data. Due to the fact that parents should have a specific, rather than casual knowledge of education, the content of which explains the meaning and the role that they have the knowledge

necessary for the proper implementation of the educational function of the family and the need for parents with reliable sources of knowledge about the education of children in the family.

Agnieszka Zamarian
Elżbieta Strutyńska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie

Edukacja tanatologiczna w świetle badań opinii studentów

Potrzeba edukacji tanatologicznej

W społeczeństwach tradycyjnych śmierć jest traktowana jako naturalny, powszedni element życia. Staje się to możliwe dzięki wielokrotnie powtarzanej obserwacji śmierci (ludzi, zwierząt, roślin) w najbliższym otoczeniu, uczestnictwu w zwyczajowych rytuałach umierania, pogrzebu i żałoby. Oswajają one człowieka z nieuchronnością śmierci (własnej i innych), przygotowują na świadome jej przyjęcie: „Kiedyś ludzie rodzili się w domach i tam też umierali. Narodziny i śmierć były w naturalny sposób obecne w życiu codziennym, można się było z nimi spokojnie i powoli oswajać, co nie znaczy, że nie towarzyszyły im burzliwe, czasem wstrząsające przeżycia. Świadcami tych przeżyć były również dzieci. To brzmi drastycznie, ale uczyły się w ten sposób, czym jest śmierć”¹.

Tymczasem we współczesnej cywilizacji zachodniej obserwuje się zmiany w sposobie odnoszenia się do śmierci. Są one związane z zanikaniem tradycyjnych, kulturowo-społecznych mechanizmów, pozwalających oswoić się ze śmiercią. François Mitterrand pisze: „Jak umierać? Żyjemy w świecie, który się od tego pytania odwraca. Nasz świat to pytanie przeraża. Wcześniejsze cywilizacje patrzyły śmierci prosto w twarz. Wypracowały zarówno dla jednostki, jak i dla zbiorowości stosowne kody towarzyszące odejściu. Nadawały końcowi egzystencji bogactwo i sens. Być może nigdy nasz stosunek do śmierci nie był tak ubogi jak w dzisiejszych czasach duchowej oschłości, gdy ludzie, zaabsorbowani swoim istnieniem, zdają się

¹ J. Dąbrowska, *Jak rozmawiać o śmierci*, dostępny w Internecie [on-line]: <http://www.edziecko.pl/przedzszkolak/1,79345,1334941.html>, s. 1.

uniknąć tajemnicy. Nie są świadomi, że zubożają smak życia o jeden z najważniejszych składników”².

Powszechna dziś kulturowa norma nakazująca, by nie zajmować się problematyką przemijania, unikać jej w rozmowach, a nawet w myślach, powoduje, iż śmierć jest lekceważona jako doświadczenie immanentne egzystencji. Degradacja tradycyjnych elementów ceremoniału umierania, pogrzebu i żałoby, swoista „prywatyzacja śmierci” utrudnia odnalezienie się w obliczu kresu egzystencji własnej i cudzej, skutkiem czego zwykle jest zaskoczenie śmiercią i nieprzygotowanie, by móc godnie stawić jej czoła³. Śmierć własna i osób bliskich coraz częściej przeżywana jest w poczuciu osamotnienia, bez potrzebnego wsparcia psychicznego i duchowego, w lęku przed perspektywą końca istnienia. W efekcie zanikania mechanizmów socjalizacji i enkulturacji tanatologicznej następuje więc swoista dehumanizacja życia i śmierci⁴.

Analiza skutków marginalizacji i deprecjacji problemu śmierci we współczesnej kulturze Zachodu pokazuje, jak istotne znaczenie dla jakości ludzkiego życia posiada właściwy, dojrzały stosunek do śmierci oraz kulturowo-społeczne mechanizmy umożliwiający jego formowanie. Wydaje się zatem, iż w dobie zamierania takich mechanizmów, jako szczególnie pilna jawi się potrzeba edukacji tanatologicznej. Marcin Muszyński stwierdza: „Dziś, jak nigdy przedtem, brak nam kultury umierania. [...] Brak kultury odchodzenia, umierania nasuwa myśl o działaniach pedagogicznych”⁵.

W perspektywie obserwowanych współcześnie kulturowo-społecznych przemian postaw wobec śmierci tradycyjne rozumienie edukacji tanatologicznej winno być rozszerzone. Ujęcie jej w kategoriach przygotowania

² F. Mitterrand, *Przedmowa*, w: M. de Hennezel, *Śmierć z bliska*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1998, s. 5.

³ „... unikamy śmierci, skutkiem czego nie tylko pozostajemy nieprzygotowani na własne odejście, ale nie potrafimy sprostać potrzebie kontaktu tych, którzy pozostają po odejściu bliskich”. W. Chudy, *Odchodzenie z nadzieją. U podstaw pedagogiki umierania*, w: „Ethos” 2007, nr 3-4, s. 39.

⁴ W. Tyburski konstatuje: „Pozbawienie śmierci jej kulturowej oprawy, przemilczanie, wręcz trywializowanie niepomiernie pomniejsza możliwość godnego i pełnego jej doświadczenia, w niczym nie umniejszając jej grozy”. Cyt. za A. Dodziuk, *O śmierci – z dziećmi tak jak z dorosłymi*, w: J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak, *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*, Biblioteka Fundacji Hospicyjnej, Gdańsk 2009, s. 167.

⁵ M. Muszyński, *Śmierć jako zjawisko uniwersalne*, w: E. Dubos, *Uniwersalne problemy andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007, s. 107.

do towarzyszenia osobie umierającej i opieki paliatywnej⁶ należy uzupełnić edukacją w znaczeniu kształtowania dojrzałego nastawienia wobec fenomenu śmierci (zarówno własnej, jak i drugiego człowieka). Tak ujęta edukacja tanatologiczna jawi się jako forma edukacji, która może rekompensować braki powstałe w wyniku zanikania mechanizmów socjalizacji i enkulturacji tanatologicznej.

Teoretyczne przesłanki badań

Edukacja tanatologiczna, jako istotny element wychowania humanistycznego, znajduje uzasadnienie w kontekście nowego sposobu odnoszenia się do śmierci w społeczeństwach nowoczesnych.

Jako model teoretyczny zmiany kulturowej (zmiany postaw wobec śmierci) wykorzystaliśmy koncepcję wzorców śmierci oswojonej i odwróconej, opracowaną przez francuskiego historyka i antropologa kultury, Philippe Ariès.

Wzorzec śmierci oswojonej, który dominował przez wieki, przejawiał się w czterech różnych typach stosunku do śmierci. Ph. Ariès nazwał je: „umrzemy wszyscy”, „własna śmierć”, „śmierć długa i bliska”, „twoja śmierć”. Dla wszystkich tych typów charakterystyczne jest oswojenie ludzi z ich śmiertelnością, które następuje dzięki ujęciu śmierci w ramy rytuału i uczynieniu jej wydarzeniem publicznym. Wspólne przeżywanie śmierci pozwala nadać jej wymiar doświadczenia powszedniego, a także utwierdza w przekonaniu, że jest ona prawem powszechnym i naturalnym, decyzją sił wyższych, przeciw której nie należy się buntować. Tym samym śmierć jawi się jako wydarzenie egzystencjalnie istotne – wkroczenie w nową, wyższą formę istnienia. Śmierć oswojona, mimo iż budzi naturalny, instynktowny lęk, przyjmowana jest ze względnym spokojem⁷.

Tradycyjnemu wzorcowi śmierci oswojonej Ph. Ariès przeciwstawił wzorzec śmierci odwróconej. Najbardziej ogólnie pod pojęciem wzorca śmierci odwróconej rozumiemy sposób odnoszenia się do śmierci, jaki upowszechnia się we współczesnej cywilizacji zachodniej, zwłaszcza w społecznościach o wysokim poziomie modernizacji życia i niskiej intensywności życia religijnego⁸. Nowy, „odwrócony” stosunek do śmierci pole-

⁶ Por. J. Binnebesel., *Tanatopedagogika w doświadczeniu wielowymiarowości człowieka i śmierci*, Adam Marszałek, Toruń, 2013, s. 237-239.

⁷ Ph. Ariès stwierdza, iż w epoce panowania wzorca śmierci oswojonej ludzi cechowała bierna akceptacja śmierci. Por. Ph. Ariès, *Rozważania o historii śmierci*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2007, s. 33.

⁸ Prehistoria wzorca śmierci odwróconej sięga europejskiego społeczeństwa mieszczańskiego u schyłku XIX wieku. Wówczas to pojawiają się pierwsze symptomy zmiany

ga na unikaniu doświadczania rzeczywistości śmierci (odrzuconiu śmierci i tego wszystkiego, co o niej przypomina) oraz banalizowaniu jej (wymazywaniu jej znaczenia).

Podobnie jak wzorzec śmierci oswojonej, wzorzec śmierci odwróconej przejawia się w dwóch, wzajemnie warunkujących się płaszczyznach: socjokulturowej i psychospołecznej.

Rozpatrywany z perspektywy socjokulturowej wzorzec śmierci odwróconej dotyczy związanych z odrzucaniem i banalizowaniem śmierci zjawisk i procesów zachodzących we współczesnej cywilizacji Zachodu. Są to: tabuizacja śmierci (rozmowy o śmierci traktowane są jako towarzyski nietakt, obowiązuje niepisana reguła nakazująca ukrywanie przed umierającym rokowań o jego stanie); medykalizacja śmierci (śmierć utożsamiona jest z chorobą i zamknięta w sterylnym środowisku szpitala, a więc miejscu śmierci samotnej); społeczna marginalizacja osób naznaczonych piętnem śmierci, czyli umierających, pozostających w żałobie i samych zmarłych; derytualizacja i prywatyzacja obrzędowości pogrzebowej i żałobnej (odrzuconie publicznego przeżywania żałoby, odmowa uczestnictwa w uroczystościach pogrzebowych, rezygnacja z wielu elementów tradycyjnego ceremoniału, odrzuconie kultu grobów i cmentarzy); „schizofreniczne” funkcjonowanie śmierci we współczesnej cywilizacji zachodniej (śmierć postrzegana jest zarówno jako norma, i jako skandal, jest jednocześnie obecna i nieobecna w kulturze).

Prymarnie koncepcja Ph. Ariès ograniczała się jedynie do opisanej powyżej sfery socjokulturowej. Nas natomiast, ze względu na realizowane cele badań, interesowała przede wszystkim płaszczyzna psychospołeczna. W sposób autorski rozszerzyliśmy zatem koncepcję wzorca śmierci

tradycyjnego sposobu odnoszenia się do śmierci. Tamże, s. 90-91.

Dzisiaj wzorzec śmierci odwróconej charakterystyczny jest przede wszystkim dla społeczeństw wysoko rozwiniętych, o tradycji protestanckiej, laickich, zróżnicowanych i liberalnych pod względem religijnym – zamieszkałych Stany Zjednoczone i Kanadę oraz kraje Europy Zachodniej (głównie Anglię i Francję): „Strefa śmierci odwróconej pokrywa się z obszarem, na którym najbardziej wierzy się w skuteczność techniki i jej mocy przekształcenia człowieka i natury”. Ph. Ariès, *Śmierć odwrócona*, w: S. Cichowicz i J. M. Godzimirski, *Antropologia śmierci. Myśl francuska*, PWN, Warszawa 1993, s. 274.

W krajach europejskich, które zachowują bardziej tradycyjną rolę religii w społeczeństwie (np. Hiszpania, Włochy), stosunek do spraw związanych ze śmiercią wydaje się być bardziej otwarty, a symbole i myśli z nią związane wyraźniej uobecnione. W związku jednak z postępującą westernizacją współczesnego świata wzorzec śmierci odwróconej obejmuje coraz większy obszar Europy. Por. M. Vovelle, *Śmierć w cywilizacji Zachodu: od roku 1300 po współczesność*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2004, s. 701.

odwróconej, opisując jego aspekty psychospołeczne: poznawczy, afektywny i behawioralny, w których przejawiają się typowe dla tego wzorca fenomeny: unikanie doświadczania rzeczywistości śmierci oraz wymazywanie jej znaczenia.

W aspekcie poznawczym wzorec śmierci odwróconej cechuje: swoista „demetafizykacja/ ometafizycznienie śmierci” – śmierć pozbawiona zostaje odniesień metafizycznych, wartości duchowych, co przejawia się zmniejszeniem popularności religijnej koncepcji śmierci (ludzie przestają wierzyć, iż śmierć jest rodzajem narodzin do nowej formy istnienia); medykalizacja śmierci – śmierć traktowana jest jako zjawisko w istocie swej biologiczne, medyczne, jako porażka medycyny w walce z powodującą ją chorobą, uznana za anomalię, a nie zjawisko naturalne, wpisane w los człowieka (postrzeganie śmierci w kategoriach swoistej patologii, której należy zapobiegać i którą należy leczyć, implikuje pogląd, że umierającego należy umieścić w sterylnym środowisku szpitalnym i nie uprzedzać go o zbliżającej się śmierci); banalizowanie śmierci – śmierć jako temat kinowych i telewizyjnych spektakli, publicznych ekspozycji, gier komputerowych itp. stanowi źródło rozrywki, dostarczające silnych wrażeń widowisko (tak postrzegana śmierć jest wydarzeniem anonimowym i mało znaczącym, można by rzec – pospolitym).

W aspekcie afektywnym wzorec śmierci odwróconej cechuje: lęk przed umieraniem i związanym z nim cierpieniem – współcześnie bardziej niż samej śmierci ludzie boją się umierania i towarzyszących mu dolegliwości; afirmacja śmierci bezbolesnej, w stanie nieświadomości, nagłej, nie pozostawiającej czasu na refleksję, cierpienie; afirmacja eutanazji i samobójstwa w sytuacji nieuleczalnej, powodującej cierpienie choroby; przeżywanie negatywnych emocji, zwłaszcza lęku, względem śmierci realnej (własnej i bliskich) i tego, co ją symbolizuje (np. ciała zmarłego) przy jednoczesnej obojętności względem śmierci medialnej (anonimowej).

W aspekcie behawioralnym wzorec śmierci odwróconej cechuje: unikanie myśli i rozmów o śmierci własnej i osób bliskich, a także tego wszystkiego, co o niej przypomina, a więc ludzi umierających, pozostających w żałobie i samych zmarłych. Stąd dla omawianego aspektu charakterystyczne są: afirmacja prywatnego charakteru umierania, żałoby i uroczystości pogrzebowych, unikanie udziału w uroczystościach pogrzebowych, unikanie składania wizyt na grobach bliskich, zarzucanie tradycyjnych elementów ceremoniału związanego z pochówkiem (w tym unikanie oglądania ciała zmarłego). Jednocześnie wzorec śmierci odwróconej wyraża się w aktywnym poszukiwaniu okazji do zetknięcia się ze śmiercią anonimową, medialną, często gwałtowną, brutalną.

Z przyjętego modelu teoretycznego wynika, iż intensywność uobecniania się wzorca śmierci odwróconej tłumaczona jest poziomem modernizacji życia i religijnością.

Wzorzec śmierci odwróconej w świetle badań

Dostępne opracowania na temat stosunku do śmierci dotyczą poszczególnych fenomenów (takich jak np. wiara w życie pozagrobowe, lęk tanatyczny, sposób przeżywania żałoby), które uznać można za składowe psychospołecznych komponentów (poznawczego, afektywnego, behawioralnego) wzorca śmierci odwróconej. Brak natomiast badań odnoszących się do całości wzorca śmierci odwróconej w jego płaszczyźnie psychospołecznej. Sformułowana przez Kazimierza Szewczyka w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku teza, zgodnie z którą w Polsce u progu XXI stulecia zdecydowanie przeważa wzorzec śmierci odwróconej⁹, nie zapełnia istniejącej luki, nie została bowiem poparta wynikami badań nad psychospołecznym wymiarem wzorca śmierci odwróconej. Prezentowane przez nas badania, łącznie ujmujące trzy psychospołeczne aspekty tego wzorca, jak i zaproponowany przez nas sposób jego konceptualizacji i operacjonalizacji, można uznać za nowatorskie.

W naszych badaniach nie tylko diagnozowałyśmy uobecnianie się wzorca śmierci odwróconej. Interesowało nas również znaczenie określonych czynników (poziomu modernizacji życia, religijności, płci, typu wykształcenia, doświadczenia śmierci bliskiej osoby, doświadczenia kontaktu z osobą nieuleczalnie chorą) dla przejawiania się tego wzorca.

W literaturze przedmiotu udało nam się odnaleźć wyniki badań, zgodnie z którymi śmierć bliskiej osoby łatwiej przeżywana jest w społeczności małej, tradycyjnej, opartej na relacjach interpersonalnych, gdzie występuje większa szansa na znalezienie oparcia wśród innych ludzi aniżeli w anonimowej społeczności miejskiej¹⁰. Badania te mogą sugerować

⁹ Wzorzec ten, zdaniem K. Szewczyka, posiada jednak specyficznie polskie cechy, różniące go od klasycznego wzorca zachodniego. W Polsce brak mianowicie tak silnej zmowy milczenia wokół śmierci osób najbliższych, co dotyczy szczególnie okresu żałoby. Polski wzorzec śmierci odwróconej zachowuje zatem pewne luźne związki ze śmiercią oswojoną, „stanowi coś w rodzaju pomostu wiodącego od śmierci oswojonej ku śmierci na opak w klasycznej postaci”. K. Szewczyk, *Lęk, nicość i respirator. Wzorce śmierci w nowożytnej cywilizacji Zachodu*, w: M. Gałuszka, K. Szewczyk, *Umierać bez lęku. Wstęp do bioetyki kulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Łódź 1996, s. 60.

¹⁰ Por. M. Ogryzko-Wiewiórkowska, *Rodzina w obliczu śmierci. Studium socjologiczne*, UMCS, Lublin 1994, s. 141.

K. Szewczyk stwierdza, że o ile można dziś jeszcze spotkać tradycyjne postawy wobec śmierci, charakterystyczne dla wzorca śmierci oswojonej, to ich ostoją są zazwyczaj

występowanie związku między poziomem modernizacji życia a intensywnością ujawniania się poszczególnych wzorców śmierci (oswojonej i odwróconej), ale nie komunikują o nim wprost.

Dostępne są ponadto badania dotyczące związku religijności z postawą wobec śmierci, w tym m. in. akceptacją śmierci¹¹, lękiem tanatycznym¹² czy przeżywaniem żałoby¹³. Wyjaśniano również zależność między typem religijności a konceptualizacją śmierci¹⁴, a także korelację między

regiony wiejskie. Por. K. Szewczyk, *Bioetyka kulturowa jako rozległa doktryna moralna*, w: M. Gałuszka, K. Szewczyk, *Narodziny i śmierć. Bioetyka kulturowa wobec stanów granicznych życia ludzkiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa Łódź 2002, s. 30.

¹¹ I tak np. przeprowadzone przez M. Ogryzko-Wiewiórkowską badania dowodzą, że osoby o nastawieniu religijnym wykazują więcej akceptacji śmierci, częściej dostrzegają jej sens i w momentach trudnych bardziej zdolne są do spokojnej refleksji nad nią, choć to nie oznacza, że w sposób mniej bolesny ją przeżywają. Por. M. Ogryzko-Wiewiórkowska, *Religijność a podejście do śmierci*, w: W. Piwowski, J. Styk, *Przemiany religijności społeczeństwa polskiego*, PTS, Warszawa 1993, s. 175-186.

Z kolei na podstawie wyników badań własnych J. Makselon wnioskuje, że im bardziej w strukturze wartości zaznacza się religijna motywacja, tym większy jest stopień uznania wartości śmierci. Por. J. Makselon, *Struktura wartości a postawa wobec śmierci*, RW KUL, Lublin 1983, s. 144-145.

¹² W kwestii tej nie uzyskano jednoznacznych wyników. Szereg badań wskazuje na ujemną korelację między lękiem przed śmiercią i nasileniem przekonań religijnych. Por. M. Zawiła, *Religia i śmierć. Trajektoria umierania i jej religijne elementy na przykładzie środowisk hospicyjnych w Polsce*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2008, s. 33-34; W. Łukaszewski, *Udręka życia. Jak ludzie radzą sobie z lękiem przed śmiercią*, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2010, s. 79; M. Wandrasz, *Religijność a postawa wobec śmierci u osób przewlekle chorych*, w: J. Makselon, *Człowiek wobec śmierci. Aspekty psychologiczno-pastoralne*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie, Kraków 2005, s. 347.

Dostępne są jednak wyniki badań przeczące tej tezie. I tak np. z badań H. Feifeła i in. wynika, iż osoby religijne wykazywały większy lęk przed śmiercią aniżeli osoby mniej religijne. Por. W. Łukaszewski, *Udręka życia. Jak ludzie radzą sobie z lękiem przed śmiercią*, dz. cyt., s. 79.

Z kolei J. Wittkowski wykazał, iż najsilniejszy lęk przed śmiercią przejawiają osoby o średnim poziomie religijności, słabszy zaś osoby o silnej religijności lub osoby niereligijne. Por. J. Mariański, *Między nadzieją a zwątpieniem. Sens życia w świadomości młodzieży szkolnej*, TN KUL, Lublin 1998, s. 181.

¹³ Np. M. Ogryzko-Wiewiórkowska na podstawie badań obejmujących osoby odumarłe stwierdziła, że zasadnicze znaczenie dla łagodzenia żalu spowodowanego stratą bliskiego człowieka mają praktyki religijne (zwłaszcza modlitwa, która zgodnie z wiarą ma pomóc zmarłemu), przekonania religijne (wiara w życie pozagrobowe i możliwość spotkania po śmierci) oraz doświadczenia religijne (odnajdywanie, umacnianie sensu życia). Por. M. Ogryzko-Wiewiórkowska, *Religijność a podejście do śmierci*, w: W. Piwowski, J. Styk, *Przemiany religijności społeczeństwa polskiego*, PTS, Warszawa 1993, s. 181.

¹⁴ I tak np. z badań J. Śliwaka wynika, iż optymistyczna koncepcja śmierci właściwa jest jedynie osobom o religijności ortodoksyjnej – traktują one śmierć jako

płcią a sposobem postrzegania śmierci¹⁵ i nasileniem lęku przed nią¹⁶. Badania te podejmują co prawda kwestię wpływu poszczególnych czynników (religijności, płci) na poszczególne aspekty postaw wobec śmierci, jednak nie w kontekście wzorca śmierci odwróconej.

Nie udało nam się również odnaleźć takich badań innych autorów, które wyjaśniałyby korelację pomiędzy pozostałymi, interesującym nas czynnikami (alternatywne typy wykształcenia, doświadczenie śmierci bliskiej osoby oraz doświadczenie kontaktu z osobą nieuleczalnie chorą) a uobecnianiem się wzorca śmierci odwróconej.

Przeprowadzone przez nas badania nie tylko pozwalają zmierzyć się z problemem dotychczas nieeksplorowanym, czyli uobecnianiem się

możliwość spotkania z Bogiem, przeżycia czegoś ekscytującego i wyjątkowego, godzą się z jej nieuchronnością. Osoby o religijności relatywistycznej interesują się śmiercią i nie unikają myślenia o niej, ale myślenie to nie ma charakteru pozytywnego – postrzegają śmierć jako niszcząca możliwość rozwoju, utrudniającą odnalezienie sensu w życiu i demobilizującą aktywność człowieka. Z kolei osoby o religijności krytycznej postrzegają śmierć przede wszystkim jako bezwartościową, nic nie wnoszącą w życie człowieka. Por. J. Śliwak, *Religijne style poznawcze a postawy wobec śmierci*, w: J. Makselon, *Człowiek wobec śmierci. Aspekty psychologiczno-pastoralne*, Wydawnictwo Naukowe PAT w Krakowie, Kraków 2005, s. 324-333.

Również J. Makselon odkrywa związek między typem religijności badanych a sposobem konceptualizowania śmierci – badani o religijności personalnej nie mają obaw co do istnienia życia wiecznego, śmierć nie kojarzy się im z końcem egzystencji, natomiast respondentów o religijności apersonalnej trapią wątpliwości odnośnie losów człowieka po śmierci, jak i istnienia świata transcendentnego. Por. J. Makselon, *Lęk wobec śmierci. Wybrane teorie i badania psychologiczne*, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1988, s. 92-102.

¹⁵ A. Ostrowska przytacza wyniki badań J. Diggory i D. Rothman, które dowodzą, iż mężczyźni częściej postrzegają śmierć jako bolesny proces rozstawania się z życiem i przerwanie wszystkich życiowych planów i projektów, podczas gdy dla kobiet problem śmierci nierozłącznie związany jest z troską o losy pozostawionych bliskich. Por. A. Ostrowska, *Śmierć w doświadczeniu jednostki i społeczeństwa*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2005, s. 40.

Z kolei J. Mesjasz, na podstawie przeprowadzonych w latach 1991-1992 badań stwierdza, że kobiety przeżywają wyobrażenie o śmierci z większym niepokojem niż mężczyźni, w ich przeżyciach dominuje troska o innych, mężczyźni zaś traktują śmierć jako wyzwanie. Por. J. Mesjasz, *Kłątwa czy dar przemijania? Studium z tanatopsychologii*, Wydawnictwo Difin SA, Warszawa 2010, s. 155.

¹⁶ Dostępne są dane, które pokazują, że lęki związane ze śmiercią częściej pojawiają się u kobiet niż u mężczyzn, jak również wskazujące na tendencję odwrotną. Por. J. Mariański, *Między nadzieją a zwątpieniem. Sens życia w świadomości młodzieży szkolnej*, dz. cyt., s. 187; J. Jastrzębski, S. Śląski, *Lęk przed śmiercią u młodzieży licealnej*, w: H. Wrona-Polańska, *Zdrowie, stres, choroba w wymiarze psychologicznym*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2008, s. 346; A. Ostrowska, *Śmierć w doświadczeniu jednostki i społeczeństwa*, dz. cyt., s. 46.

wzorca śmierci odwróconej w jego wymiarze psychospołecznym, ale również, dzięki uwzględnieniu różnicującego wpływu poszczególnych czynników na ujawnianie się tego wzorca, umożliwiają uzyskanie pogłębionego oglądu badanych zjawisk. Wyjaśnienie znaczenia poziomu modernizacji życia i religijności dla uobecniania się wzorca śmierci odwróconej pozwala odnieść się do zawartej w modelu teoretycznym naszych badań tezy, zgodnie z którą intensywność ujawniania się wzorca śmierci odwróconej tłumaczona jest właśnie modernizacją życia i religijnością. Zbadanie związku między doświadczeniem śmierci bliskiej osoby czy doświadczeniem kontaktu z osobą nieuleczalnie chorą a intensywnością ujawniania się wzorca śmierci odwróconej umożliwi z kolei weryfikację tezy głoszącej, iż współczesne społeczeństwa zachodnie, coraz częściej określane jako konsumpcyjne i zorientowane hedonistycznie, są „społeczeństwami niewidzialnej śmierci i niewidzialnego umierania”¹⁷. Uwzględnienie typu wykształcenia i płci jako czynników potencjalnie różnicujących zakres uobecniania się wzorca śmierci odwróconej wynika natomiast z przyjętego, pedagogicznego profilu badań.

Metoda

Aby stwierdzić, czy wzorzec śmierci odwróconej uobecnia się wśród badanych studentów, przeprowadziłyśmy badania empiryczne. Badaniom przyświecały cele dwojakiego rodzaju: diagnostyczne i wyjaśniające.

Realizacja celów diagnostycznych dotyczyła zakresu przejawiania się wzorca śmierci odwróconej w opiniach badanych. Operacjonalizacja poznawczych, afektywnych i behawioralnych elementów wzorca śmierci odwróconej odwoływała się do treści opisanych w modelu teoretycznym. Model teoretyczny zawiera bowiem szczegółową identyfikację psychospołecznych komponentów wzorca śmierci odwróconej oraz ich wskaźników. W tym punkcie model empiryczny jest odwzorowaniem modelu teoretycznego.

W badaniach interesowała nas również weryfikacja wybranych czynników różnicujących uobecnianie się wzorca śmierci odwróconej. Do czynników tych zaliczyłyśmy: typ wykształcenia, płeć, poziom modernizacji

¹⁷ Za charakterystyczne dla społeczeństw tego typu uznaje się niedostrzeganie lub deprecjonowanie uznawanych za negatywne przejawów ludzkiego istnienia, takich jak śmierć, choroba, cierpienie, przez co ich pośrednie doświadczanie nie wpływa znacząco na ludzkie życie i stosunek do jego kresu. Por. A. Naumiuk, *O śmierci w procesie wychowania*, w: M. Górecki, *Prawda umierania i tajemnica śmierci*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, s. 177.

życia¹⁸, religijność¹⁹, doświadczenie śmierci bliskiej osoby oraz doświadczenie kontaktu z osobą nieuleczalnie chorą. Analiza tych zależności była związana z realizacją celu dotyczącego wyjaśnienia badanego zjawiska.

Badaniem objęłyśmy młodzież studiującą na drugim, trzecim i czwartym roku w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej (200 osób) i w Politechnice Warszawskiej (204 osoby). Trzy piąte badanych reprezentowało płeć żeńską, zaś dwie piąte – męską. Przewaga kobiet silnie zaznaczała się w grupie badanych studentów z APS – kobiety stanowiły prawie 90% respondentów, a tylko co dziesiąty badany był mężczyzną. Z kolei wśród badanych studentów z PW kobiety stanowiły już znacznie mniejszy odsetek – tylko jedna trzecia badanych to kobiety, pozostałe dwie trzecie to mężczyźni²⁰. Badani byli w wieku 19-28 lat. W badanej próbie dominowały osoby mieszkające w aglomeracjach powyżej 100 tysięcy mieszkańców (43% badanych), identyfikujące się jako osoby wierzące (prawie 90%), biorące udział w praktykach religijnych raz w tygodniu bądź rzadziej. Respondenci z APS różnili się istotnie od respondentów z PW pod względem płci, wieku i stosunku do wiary religijnej.

¹⁸ Ponieważ modernizacja jest zjawiskiem bardzo złożonym, odnoszącym się do różnych obszarów życia, w niniejszej pracy nie byliśmy w stanie poddać jej kompleksowej diagnozie. Dla potrzeb naszych badań przyjęliśmy zatem, iż wskaźnikiem poziomu modernizacji życia jest wielkość miejsca zamieszkania mierzona liczbą jego mieszkańców. W badaniach socjologicznych przyjmuje się, że modernizacja życia jest warunkowana pluralizacją życia społecznego i wynikającą stąd pluralizacją świadomości poszczególnych jednostek (teza P. Bergera i Th. Luckmanna). Stan taki sprzyja autonomii jednostek, samodzielności podejmowanych przez nie decyzji oraz wybieranych stylów życia. W tym sensie duże aglomeracje miejskie stanowią istotny kontekst procesów modernizacyjnych, zwłaszcza w społeczeństwach znajdujących się w okresie transformacji w kierunku nowoczesności czy wręcz ponowoczesności. Można założyć, że powyższe zjawiska przekładają się na uobecnianie się wzorca śmierci odwróconej. W ich wyniku „jednostka nie znajduje oparcia w tradycyjnych środowiskach społecznych, które się rozpadają, ani w tradycyjnych wzorach życia [oraz śmierci – A.Z.], które tracą swą ważność i obowiązywalność”. J. Mariański, *Kryzys moralny czy transformacja wartości*, w: *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Kraków 1999, s. 248.

¹⁹ Ponieważ religijność jest zjawiskiem złożonym, dla potrzeb naszych badań przyjęliśmy, iż jej wskaźnikiem jest częstotliwość udziału w praktykach religijnych. Uczestnictwo w kulcie i wypełnianie obowiązków rytualno-kultowych stanowi, jak twierdzi J. Mariański, najbardziej widoczny przejaw religijności, poczucia identyfikacji z Kościołem, umacnia poza tym i utrwała religijne więzi i wartości. Por. J. Mariański, *Między nadzieją i wątpliwością*, dz. cyt., s. 130; J. Mariański, *Socjologia moralności*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2006, s. 412-413.

²⁰ Zastosowanie testu χ^2 wykazało, że różnica między rozkładami płci wśród badanych studentów APS i PW jest istotna statystycznie ($p < 0,001$).

Badania zrealizowaliśmy w maju i w październiku 2005 roku na terenie uczelni (APS i PW), w salach wykładowych, w trakcie zajęć dydaktycznych.

Autorskie narzędzie stworzyliśmy na podstawie koncepcji wzorca śmierci odwróconej, opracowanej przez Ph. Ariès. Składa się ono z 28 pytań i metryczki. Do przedstawionych analiz wybrałyśmy 23 pytania, które zrekodowałyśmy na skali dwubiegunowej, gdzie wynik 0 oznaczał nieobecność wzorca śmierci odwróconej, zaś 1 – obecność wzorca śmierci odwróconej. Taki zabieg z jednej strony może utrudniać wykazanie istotnych różnic, z drugiej jednak wydaje się zasadny z uwagi na konstrukcję wersji pilotażowej inwentarza (skale dychotomiczne, skale Likerta o różnej rozpiętości, skale wyboru). Jest to jedyna możliwość poprawna metodologicznie. Z uwagi na fakt, iż nie wszystkie pytania zawierały „środek skali”, który pozwalałby wyrazić niepewność lub wahanie, takie wartości zrekodowałyśmy na braki danych.

Przygotowując kwestionariusz, na bazie wspomnianej teorii, interesowała nas głównie płaszczyzna psychospołeczna wzorca śmierci odwróconej (sfera jednostkowych zachowań, odczuć, ocen i poglądów). Założyłyśmy istnienie trzech podskal wzorca śmierci odwróconej – elementy poznawcze, afektywne i behawioralne. Do poznawczego aspektu omawianego wymiaru odniosłyśmy sześć pozycji kwestionariusza²¹, do afektywnego – dziewięć²², a do behawioralnego – osiem²³.

Ze względów technicznych, różnej liczebności itemów w każdej z podskal i ich dychotomicznego analizowania nie można tych podskal prezentować osobno. Tym samym, dla zrozumienia konstrukcji i poznania

²¹ Na przykład: Czy wierzy Pan/i w życie po śmierci (tak, raczej tak, raczej nie, nie); Co według Pana/i jest lepszym rozwiązaniem? (gdy cierpiący, nieuleczalnie chory człowiek umiera w domu; gdy cierpiący, nieuleczalnie chory człowiek umiera w szpitalu, hospicjum); Czy uważa Pan/i, że człowiek ma prawo do odebrania sobie życia? (tak, nie, trudno powiedzieć); Czy uważa Pan/i, że wprowadzenie w Polsce prawa umożliwiającego lekarzom przyspieszenie śmierci cierpiącego, nieuleczalnie chorego na jego własną prośbę byłoby słuszne? (zdecydowanie tak, raczej tak, trudno powiedzieć, raczej nie, zdecydowanie nie).

²² Na przykład: Czy słuchanie bądź prowadzenie rozmów na temat śmierci wprowadza Pana/i w zły nastrój? (tak, raczej tak, raczej nie, nie); Jak chciał/aby Pan/i umrzeć? (w stanie świadomości, w stanie nieświadomości, zdaję się na łaskę Bożą, trudno powiedzieć); Jaki rodzaj śmierci najbardziej Pan/i akceptuje? (nagłą, nie pozostawiającą czasu na ból i rozmyślanie; powolną, pozwalającą pożegnać się z bliskimi i odpowiednio przygotować się do odejścia; żadnej z nich; trudno powiedzieć).

²³ Na przykład: Jak często zdarza się Panu/i myśleć o śmierci (bardzo często, często, czasami, rzadko, nigdy); Jak często zdarza się Panu/i rozmawiać o śmierci (bardzo często, często, czasami, rzadko, nigdy); Czy uczestniczy Pan/i w uroczystościach pogrzebowych? (tak, bez oporów biorę w nich udział; raczej ich unikam; nigdy w nich nie uczestniczę; trudno powiedzieć); Jak często odwiedza Pan/i groby swoich bliskich? (bardzo często; raczej często; raz w roku; raczej nie odwiedzam; nigdy nie odwiedzam).

różnic w obszarze prezentowanego wzorca, kluczowe jest przede wszystkim przeanalizowanie zmiennej sumarycznej, czyli połączonego wyniku ze wszystkich trzech skal.

W ramach dokonywanych analiz badałyśmy czynniki różnicujące uobecnianie się wzorca śmierci odwróconej w opinii badanych studentów. Badanie empiryczne miało charakter eksploracyjny.

W naszym badaniu empirycznym założyłyśmy następujące pytania badawcze:

1. Czy wzorec śmierci odwróconej uobecnia się w opiniach studentów?
2. Jakie czynniki różnicują uobecnianie się wzorca śmierci odwróconej w opiniach studentów?
 - 2.1. Czy płeć różnicuje uobecnianie się wzorca śmierci odwróconej w opiniach studentów?
 - 2.2. Czy typ wykształcenia różnicuje uobecnianie się wzorca śmierci odwróconej w opiniach studentów?
 - 2.3. Czy poziom modernizacji życia różnicuje uobecnianie się wzorca śmierci odwróconej w opiniach studentów?
 - 2.4. Czy religijność różnicuje uobecnianie się wzorca śmierci odwróconej w opiniach studentów?
 - 2.5. Czy doświadczenie śmierci bliskiej osoby różnicuje uobecnianie się wzorca śmierci odwróconej w opiniach studentów?
 - 2.6. Czy doświadczenie kontaktu z osobą nieuleczalnie chorą różnicuje uobecnianie się wzorca śmierci odwróconej w opiniach studentów?

Prezentacja wyników

W pierwszej kolejności obliczyłyśmy podstawowe statystyki badanych zmiennych, które zawarłyśmy w tabeli 1.

Tabela 1. Statystyki opisowe dla sumy wyników uzyskanych przez badanych wobec uobecniania się psychospołecznych elementów wzorca śmierci odwróconej

Wzorec śmierci odwróconej	N	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe	Skośność
suma wyników uzyskanych przez badanych wobec uobecniania się psychospołecznych elementów wzorca śmierci odwróconej	403	3,00	17,00	9,5087	2,72574	0,064

Średni poziom zmiennej „suma wyników uzyskanych przez badanych wobec uobecniania się psychospołecznych elementów wzorca śmierci odwróconej” wynosi 9,51. Wartość ta na tle potencjalnego zakresu zmiennej (3 do 17) wskazuje, że badane osoby mają generalnie dość wysoki jej poziom. Wartość współczynnika skośności wynosi 0,064 – możemy więc powiedzieć, iż rozkład jest względnie symetryczny względem osi pionowej. Jednakże nieco bardziej wyniki są skoncentrowane z lewej strony rozkładu (rozkład prawoskośny).

Wzorzec śmierci odwróconej. W celu zweryfikowania, czy wzorzec śmierci odwróconej uobecnia się w opiniach studentów przeprowadziliśmy test *t* dla jednej próby²⁴. Analiza wykazała, że średnia badanej grupy ($M = 9,51$; $SD = 2,73$) jest istotnie niższa od średniej środka skali ($\mu = 12$), $t(402) = 18,35$; $p = 0,0001$. Oznacza to, iż w opiniach badanych wzorzec śmierci odwróconej nie uobecnia się.

Płeć. W celu zweryfikowania, czy płeć różnicuje reprezentowane postawy wobec wzorca śmierci odwróconej w opiniach studentów przeprowadziliśmy test *t* dla grup niezależnych. Przypomnijmy, iż zmienną zależną jest wynik sumaryczny uzyskanych wyników w pytaniach kwestionariusza dotyczących trzech komponentów wzorca śmierci odwróconej: poznawczego, afektywnego i behawioralnego. Test wykazał istotne różnice statystyczne, $t(398) = 4,49$; $p = 0,0001$. Wartość efektu (d Cohena = 0,45) wskazuje na niską siłę związku między badanymi zmiennymi. Kobiety nieco silniej prezentowały odwrócony wzorzec śmierci ($M = 9,99$; $SD = 2,74$) niż mężczyźni ($M = 8,76$; $SD = 2,54$).

Typ wykształcenia. Aby sprawdzić, czy typ wykształcenia różnicuje uobecnianie się wzorca śmierci odwróconej w opiniach studentów przeprowadziliśmy test *t* dla grup niezależnych. Analizy wykazały brak istotnych statystycznie różnic w rozkładach odpowiedzi udzielonych przez studentów zdobywających wykształcenie humanistyczne i techniczne w zakresie uobecniania się wzorca śmierci odwróconej, o czym informuje wartość statystyki, $t(401) = 1,83$; $p = ni$ ²⁵. Oznacza to, iż typ wykształcenia nie różnicuje postaw wobec wzorca śmierci odwróconej.

²⁴ Przypominamy, iż ostatecznie do sumy wyników skali psychospołecznych elementów wzorca śmierci odwróconej weszło 23 pytania, więc testowaliśmy dla wartości testowanej = 12.

²⁵ Należy zauważyć, iż w przypadku typu wykształcenia jako przyczyny uobecniania się wzorca śmierci odwróconej różnice między porównywanymi grupami znajdują się w granicach tzw. tendencji statystycznej, $p = 0,07$. Różnicy tej nie można jednak uznać za istotną statystycznie.

Modernizacja życia. O tym, czy poziom modernizacji życia (zoperacjonalizowany w formie pytania o wielkość miejsca zamieszkania mierzoną liczbą mieszkańców) różnicuje uobecnianie się wzorca śmierci odwróconej w opinii badanych studentów wnioskowałyśmy na podstawie jednoczynnikowej analizy wariancji w planie dla grup niezależnych. W wyniku tych analiz uzyskałyśmy brak istotnych statystycznie różnic w rozkładach odpowiedzi udzielonych przez respondentów z miejscowości różnej wielkości, $F(4, 396) = 0,34; p = \text{ni}$.

Religijność²⁶. W tabeli 2. zaprezentowałyśmy wyniki jednoczynnikowej analizy wariancji Anova. Zastosowałyśmy ją w celu zweryfikowania, czy występują różnice w zakresie przejawiania się wzorca śmierci odwróconej w opiniach studentów. Test Levene'a pokazał, że wariancje w porównywanych grupach nie różnią się istotnie, dlatego oparliśmy się na wynikach testu F. Uzyskałyśmy istotny statystycznie wynik, $F(4, 395) = 8,74; p = 0,0001$.

Tabela 2. Rozkład średnich wyników częstotliwości praktyk religijnych badanych studentów o wzorcu śmierci odwróconej

Jak często bierze Pan/i udział w praktykach religijnych?	N	Średnia	Odchylenie standardowe
kilka razy w tygodniu	32	7,41	2,56
raz w tygodniu	168	9,22	2,66
1-2 razy w miesiącu	59	9,61	2,53
kilka razy w roku	87	10,28	2,42
w ogóle nie uczestniczę	54	10,3	2,97
Ogółem	400	9,51	2,73

$F(4, 395) = 8,74; p = 0,0001$

W celu określenia, które grupy badanych osób uczestniczących w praktykach religijnych różnią się między sobą, przeprowadziłyśmy porównania *post hoc* testem Sidaka. Test ten wykazał istotne różnice pomiędzy osobami uczestniczącymi w praktykach religijnych kilka razy w tygodniu a osobami uczestniczącymi rzadziej, przy czym w opiniach osób biorących udział w praktykach religijnych kilka razy w tygodniu

²⁶ Religijność zoperacjonalizowana w formie pytania: Jak często bierze Pan/i udział w praktykach religijnych?

($M = 7,41$; $SD = 2,56$) wzorzec śmierci odwróconej uobecnia się rzadziej niż w opiniach osób uczestniczących w praktykach raz w tygodniu ($M = 9,22$; $SD = 2,66$), 1-2 razy w miesiącu ($M = 9,61$; $SD = 2,53$), kilka razy w roku ($M = 10,28$; $SD = 2,42$) i w ogóle nie uczestniczących ($M = 10,31$; $SD = 2,97$).

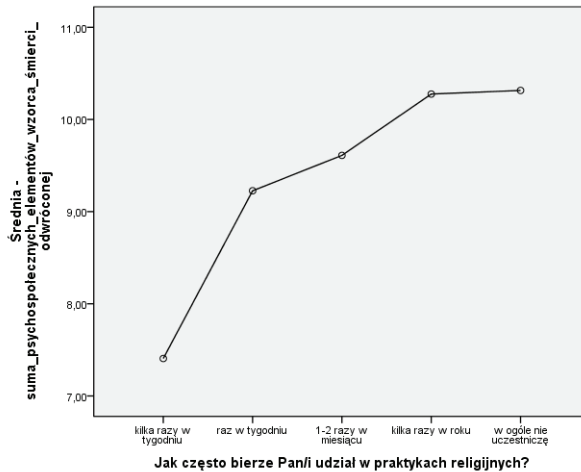
Osoby praktykujące raz w tygodniu ($M = 9,22$; $SD = 2,66$) prezentują wzorzec śmierci odwróconej istotnie częściej niż osoby praktykujące kilka razy w tygodniu ($M = 7,41$; $SD = 2,56$) i rzadziej niż osoby praktykujące kilka razy w roku ($M = 10,28$; $SD = 2,42$).

W opiniach osób, które uczestniczą w praktykach religijnych 1-2 razy w miesiącu ($M = 9,61$; $SD = 2,53$), model śmierci odwróconej ujawnia się istotnie rzadziej w porównaniu z osobami uczestniczącymi kilka razy w tygodniu ($M = 10,28$; $SD = 2,42$).

Przeprowadzone porównania pokazały też, że osoby, które kilka razy w roku uczestniczą w praktykach religijnych ($M = 10,28$; $SD = 2,42$) częściej prezentują wzorzec śmierci odwróconej niż osoby praktykujące kilka razy w tygodniu ($M = 7,41$; $SD = 2,56$) i raz w tygodniu ($M = 9,22$; $SD = 2,66$).

W opiniach osób w ogóle nie uczestniczących w praktykach religijnych ($M = 10,31$; $SD = 2,97$) wzorzec śmierci odwróconej uobecnia się częściej niż w opiniach praktykujących kilka razy w tygodniu ($M = 7,41$; $SD = 2,56$). Pomędzy pozostałymi grupami nie wykazano różnic w uobecnianiu się wzorca śmierci odwróconej.

Na wykresie 1. zaprezentowałyśmy porównanie średnich wyników dla poziomu uobecniania się wzorca śmierci odwróconej ze względu na częstotliwość uczestnictwa badanych studentów w praktykach religijnych. Wyniki świadczą o tym, że im rzadszy udział w praktykach religijnych, tym częściej w opiniach pojawia się wzorzec śmierci odwróconej. Nie wszystkie różnice są jednak istotne.



Wykres 1. Poziom uobecniania się wzorca śmierci odwróconej ze względu na częstotliwość uczestnictwa badanych studentów w praktykach religijnych

Doświadczenie śmierci bliskiej osoby. W celu zweryfikowania, czy doświadczenie śmierci bliskiej osoby różnicuje prezentowane postawy wobec wzorca śmierci odwróconej w opiniach studentów przeprowadziliśmy test t dla grup niezależnych. Zastosowanie testu t wykazało, że nie występuje istotna pod względem statystycznym różnica w rozkładach odpowiedzi udzielonych przez respondentów, którzy doświadczyli i nie doświadczyli śmierci bliskiej osoby w zakresie uobecniania się wzorca śmierci odwróconej, $t(401) = 0,65$; $p > 0,05$. Oznacza to, iż wzorzec śmierci odwróconej równie często uobecnia się wobec doświadczania ($M = 9,38$; $SD = 2,51$) jak i niedoświadczania śmierci bliskiej osoby ($M = 9,57$; $SD = 2,82$).

Doświadczenie kontaktu z osobą nieuleczalnie chorą. O tym, czy doświadczenie kontaktu z osobą nieuleczalnie chorą różnicuje uobecnianie się wzorca śmierci odwróconej w opiniach badanych studentów wnioskowaliśmy na podstawie analizy testem t dla grup niezależnych. Okazało się, iż otrzymana wartość statystyki t jest istotna statystycznie: $t(401) = 1,85$; $p = 0,05$. Świadczy to o tym, iż doświadczenie kontaktu z osobą nieuleczalnie chorą bardziej oswaja ze śmiercią ($M = 9,28$; $SD = 2,71$) niż brak kontaktu ($M = 9,77$; $SD = 2,72$). Wartość efektu (d Cohena = 0,18) wskazuje na słaby związek między badanymi zmiennymi.

Wnioski i dyskusja

Rekapitulacja zasadniczych wyników naszych badań pozwala na sformułowanie następujących wniosków, będących odpowiedzią na postawione pytania badawcze:

1. Wyniki przeprowadzonych przez nas badań empirycznych nie dają podstaw do stwierdzenia całkowitego zaniku tradycyjnego wzorca śmierci oswojonej i jego zastąpienia przez wzorzec śmierci odwróconej. Uzyskany przez nas średni poziom zmiennej „suma wyników uzyskanych przez badanych wobec uobecniania się psychospołecznych elementów wzorca śmierci odwróconej” (9,51) sugeruje jednak, iż w opiniach części badanych studentów wzorzec śmierci odwróconej uobecnia się.

2. Badania pokazują, iż w opiniach badanych płci żeńskiej wzorzec śmierci odwróconej uobecnia się z nieco większą intensywnością niż w opiniach badanych płci męskiej. Podejście do śmierci, choć w niewielkim stopniu, zależy zatem od tego, kto je prezentuje – kobieta czy mężczyzna. Tym samym rezultaty naszych badań korespondują z wynikami badań dowodzących występowanie związku między płcią i stosunkiem do śmierci autorstwa m.in. Hermana Feifela, Joanny Mesjasz, Jarosława Jastrzębskiego i Sławomira Śląskiego.

3. Brak istotnych różnic w zakresie uobecniania się wzorca śmierci odwróconej w opiniach studentów z wykształceniem technicznym i studentów z wykształceniem humanistycznym (przyszłych pedagogów) sugeruje, iż preferencja wartości humanistycznych (rozumiana jako podstawa wyboru humanistycznego – pedagogicznego profilu kształcenia) i obcowanie z nimi (przyswajanie humanistycznych, pedagogicznych treści kształcenia) nie wpływa znacząco na stosunek do śmierci – w opiniach studentów zdobywających wykształcenie humanistyczne, przyszłych pedagogów, wzorzec śmierci odwróconej uobecnia się w nie mniejszym stopniu niż w opiniach studentów zdobywających wykształcenie techniczne.

4. Brak różnic w zakresie uobecniania się wzorca śmierci odwróconej między studentami z miejscowości różnej wielkości zaprzecza, jak się zdaje, postawionej m.in. przez Kazimierza Szewczyka oraz Mironę Ogryzko-Wiewiórkowską tezie, zgodnie z którą małe społeczności (szczególnie wiejskie) stwarzają warunki w większym stopniu sprzyjające oswajaniu śmierci niż społeczności miejskie (zwłaszcza w dużych aglomeracjach), co wynika z różnic w poziomie modernizacji życia tych społeczności i jej konsekwencji (m.in. pluralizacji, anonimowości życia). Uzyskane wyniki wskazują na podobieństwo podejścia do śmierci studentów z wielkich aglomeracji i z mniejszych miejscowości i tym samym świadczyć mogą

o upowszechnianiu się procesów modernizacyjnych, a w efekcie – zacieśnianiu się różnic w mentalności i w sposobie życia w miastach i we wsiach.

5. Czynnikiem istotnie różnicującym uobecnianie się wzorca śmierci odwróconej w opiniach studentów jest ich religijność. Okazuje się, że wzorzec śmierci odwróconej tym silniej uobecnia się w opiniach respondentów, im mniej są oni religijni (im rzadszy jest ich udział w praktykach religijnych). Wydaje się zatem, że uczestnictwo w religijnych rytuałach (i dzielenie odnoszących się do tych rytuałów wierzeń) sprzyja oswojeniu śmierci, brak tego uczestnictwa – sprzyja jej odrzuceniu i banalizowaniu. Uzyskane przez nas dane pozostają w zgodzie z wynikami badań dotyczących korelacji między religijnością i postawą wobec śmierci m.in. Mirony Ogryzko-Wiewiórkowskiej, Józefa Makselona, Mariana Wandrasza oraz badaczy spoza kraju, takich jak Monika Ardel, Harriet Weidman Gibbs i Jeanne Achterberg-Lawlis.

6. Okazuje się, iż doświadczenie śmierci bliskiej osoby nie różnicuje uobecniania się wzorca śmierci odwróconej w opiniach studentów – respondenci, którzy przeżyli śmierć bliskiej osoby wykazują podobieństwo do osób pozbawionych doświadczeń tego typu pod względem sposobu odnoszenia się do śmierci. Uzyskane przez nas wyniki mogą zatem wskazywać, iż słuszna jest teza, zgodnie z którą jesteśmy „społeczeństwem niewidzialnej śmierci i niewidzialnego umierania”. Upowszechniająca się postawa odrzucania i banalizowania śmierci powoduje, iż doświadczenie straty kogoś bliskiego nie wpływa znacząco na ludzkie życie i stosunek do jego kresu.

7. Z drugiej jednak strony uobecnianie wzorca śmierci odwróconej, choć w niewielkim stopniu, to warunkowane jest doświadczeniem kontaktu z osobą nieuleczalnie chorą. Doświadczenie tego typu bardziej oswoja ze śmiercią niż jego brak. Wydaje się zatem, iż takie aspekty ludzkiego życia jak choroba czy cierpienie nie są negowane i deprecjonowane w tak dużym zakresie jak sama śmierć, a ich pośrednie przeżywanie sprzyja akceptacji skończoności ludzkiego życia.

Konkludując powyższy opis należy stwierdzić, iż sformułowane wnioski dotyczą określonego stanu opinii respondentów.

Pojawienie się nowego nastawienia wobec śmierci w kategoriach wzorca śmierci odwróconej stanowi podstawę dla legitymizacji edukacji tanatologicznej w znaczeniu kształtowania dojrzałego nastawienia wobec fenomenu śmierci. Tak ujmowana edukacja potrzebna jest nie tylko umierającym, ich bliskim i osobom, które profesjonalnie się nimi zajmują, lecz wszystkim ludziom, wszyscy bowiem prędzej czy później staną w obliczu śmierci własnej bądź cudzej. Analiza wyników naszych badań pozwala

mniemać, iż postulat dotyczący edukacji tanatologicznej odnosi się szczególnie do kobiet oraz osób niereligijnych, a więc pozbawionych oferowanego przez religię wsparcia (rytuały i odnoszące się do nich wierzenia) w zakresie osvajania ze śmiercią.

Treści edukacji tanatologicznej obejmować mogą całe spektrum zagadnień związanych z koncepcjami śmierci, przemianami kulturowymi w jej percepcji, w tym jej medykalizacją, pop-kulturową banalizacją, demetafizykacją, reakcjami emocjonalnymi czy zachowaniami podejmowanymi przez jednostki i grupy społeczne. W tym sensie edukacja tanatologiczna jawi się jako kształcenie humanistyczne *sui generis*. Jednocześnie jest ona edukacją krytyczną, przygotowującą do krytycznego obchodzenia się ze wzorami kulturowymi śmierci oraz ujawniającą przesłanki, niekiedy nieświadomione, pojmowania śmierci.

Edukacja tanatologiczna pełni zatem istotne funkcje egzystencjalne i hermeneutyczne – nie ogranicza się do prostego przekazu wiadomości, rozwijania technicznych umiejętności czy kształtowania nawyków, lecz prymarnie odnosi się do kształtowania świadomego podejścia jednostki do sposobów własnego bytowania w świecie. W tym stwierdzeniu czytelne stają się inspiracje fenomenologiczną ontologią Martina Heideggera i Paula Tillicha, wraz z ich koncepcją człowieka jako bytu, który zawiera byt i nie-byt, jako „bytu-ku-śmierci”.

Zaprezentowane w artykule badania stanowią pierwszą próbę empirycznej weryfikacji autorskiej koncepcji wzorca śmierci odwróconej. Stworzona w tym celu pilotażowa wersja narzędzia badawczego – Inwentarza Wzorca Śmierci Odwróconej (IWŚO) – pozwoliła połączyć strategię ilościową z jakościową. Strategię jakościową, zawartą w typologicznych kafeteriach pytań zamkniętych i półotwartych oprawionych cytacją wypowiedzi, zastosowaliśmy po to, by dotrzeć do sposobu rozumienia przez studentów badanych fenomenów oraz tego, jakie nadają im oni znaczenie. Zaproponowana konstrukcja narzędzia (skale dychotomiczne, skale Likerta o różnej rozpiętości, skale wyboru) uniemożliwiła jednak przeprowadzenie pogłębionych analiz statystycznych zgromadzonego materiału.

W perspektywie planujemy stworzenie kolejnej wersji inwentarza (IWŚO-R), skonstruowanego na zasadach dyferencjału semantycznego (skali Osgooda). Na biegunach poszczególnych skal umieszczone zostaną odmienne pod względem znaczeniowym twierdzenia – będące operacjonalizacją określonych (poznawczych, afektywnych, behawioralnych) aspektów wzorca śmierci odwróconej oraz odpowiadających im aspektów wzorca śmierci oswojonej. Zadaniem badanych będzie ustosunkowanie się do tych twierdzeń na siedmiopunktowej skali. Taka konstrukcja narzędzia

pozwoli na przeprowadzenie analizy czynnikowej, sprawdzenie, czy założona struktura odtwarza się w danych, a także na obliczenie jego rzetelności mierzonej alfa Cronbacha. Dla sprawdzenia zewnętrznej trafności inwentarza kolejne badania, oprócz metryczki, będą również uwzględniały narzędzia o sprawdzonej wartości psychometrycznej takie jak: Kwestionariusz Postaw Życiowych (LAP-R Gary'ego T. Requera w adaptacji Ryszarda Klamuta), Skala Lęku i Fascynacji Śmiercią autorstwa Jarosława Piotrowskiego i Magdaleny Żemojtel-Piotrowskiej. Zastosowanie Kwestionariusza Aprobata Społecznej Radosława Ł. Drwala i Jolanty T. Wilczyńskiej posłuży zbadaniu podatności inwentarza na zmienną aprobaty społecznej. Zmienne narzędzie, odpowiadające standardom badań ilościowych, pozwoli zmierzyć zakres uobecniania się wzorca śmierci odwróconej, a zgromadzony materiał poddać wnikliwej analizie statystycznej.

Bibliografia

- Ariès Ph., *Rozważania o historii śmierci*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2007.
- Ariès Ph., Śmierć odwrócona, w: S. Cichowicz, M. Godzimirski, *Antropologia śmierci. Myśl francuska*, PWN, Warszawa 1993.
- Binnebesel J., *Tanatopedagogika w doświadczeniu wielowymiarowości człowieka i śmierci*, Adam Marszałek, Toruń, 2013.
- Chudy W., *Odchodzenie z nadzieją. U podstaw pedagogiki umierania*, w: „Ethos” 2007, nr 3-4.
- Dąbrowska J., *Jak rozmawiać o śmierci*, dostępny w Internecie [on-line]: <http://www.edziecko.pl/przedszkolak/1,79345,1334941.html> z dn. 23/01.2012, s. 1.
- Dodziuk A., *O śmierci – z dziećmi tak jak z dorosłymi*, w: J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak, *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*, Biblioteka Fundacji Hospicyjnej, Gdańsk 2009.
- Jastrzębski J., Ślaski S., *Lęk przed śmiercią u młodzieży licealnej*, w: H. Wrona-Polańska, *Zdrowie, stres, choroba w wymiarze psychologicznym*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2008.
- Łukaszewski W., *Udręka życia. Jak ludzie radzą sobie z lękiem przed śmiercią*, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2010.
- Makselon J., *Lęk wobec śmierci. Wybrane teorie i badania psychologiczne*, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1988.
- Makselon J., *Struktura wartości a postawa wobec śmierci*, RW KUL, Lublin 1983.
- Mariański J., *Kryzys moralny czy transformacja wartości*, w: *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Kraków 1999.

- Mariański J., *Między nadzieją a zwątpieniem. Sens życia w świadomości młodzieży szkolnej*, TN KUL, Lublin 1998.
- Mariański J., *Socjologia moralności*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2006.
- Mesjasz J., *Kłątwa czy dar przemijania? Studium z tanatopsychologii*, Wydawnictwo Difin SA, Warszawa 2010.
- Mitterrand F., *Przedmowa*, w: M. de Hennezel, *Śmierć z bliska*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1998.
- Muszyński M., *Śmierć jako zjawisko uniwersalne*, w: E. Dubos, *Uniwersalne problemy andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.
- Naumiuk A., *O śmierci w procesie wychowania*, w: M. Górecki, *Prawda umierania i tajemnica śmierci*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Ogryzko-Wiewiórkowska M., *Religijność a podejście do śmierci*, w: W. Piwowarski, J. Styk, *Przemiany religijności społeczeństwa polskiego*, PTS, Warszawa 1993.
- Ogryzko-Wiewiórkowska M., *Rodzina w obliczu śmierci. Studium socjologiczne*, UMCS, Lublin 1994.
- Ostrowska A., *Śmierć w doświadczeniu jednostki i społeczeństwa*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2005.
- Szewczyk K., *Bioetyka kulturowa jako rozległa doktryna moralna*, w: M. Gałuszko, K. Szewczyk, *Narodziny i śmierć. Bioetyka kulturowa wobec stanów granicznych życia ludzkiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa Łódź 2002.
- Szewczyk K., *Lęk, nicość i respirator. Wzorce śmierci w nowożytnej cywilizacji Zachodu*, w: M. Gałuszko, K. Szewczyk, *Umierać bez lęku. Wstęp do bioetyki kulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Łódź 1996.
- Vovelle M., *Śmierć w cywilizacji Zachodu: od roku 1300 po współczesność*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2004.
- Wandrasz M., *Religijne style poznawcze a postawy wobec śmierci*, w: J. Makselon, *Człowiek wobec śmierci. Aspekty psychologiczno-pastoralne*, Wydawnictwo Naukowe PAT w Krakowie, Kraków 2005.
- Wandrasz M., *Religijność a postawa wobec śmierci u osób przewlekle chorych*, w: J. Makselon, *Człowiek wobec śmierci. Aspekty psychologiczno-pastoralne*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie, Kraków 2005.
- Zawiła M., *Religia i śmierć. Trajektoria umierania i jej religijne elementy na przykładzie środowisk hospicyjnych w Polsce*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2008.

Thanatological education in the light of opinion polls among students

The purpose of this article is to show the thanatological education as a new form of education which results from declining of social and cultural mechanisms accustoming us to death. As a theoretical model of cultural change we used the concept of accustomed and reversed death by Philippe Ariés. In our research we have expanded the model of reversed death in an innovative way by describing its psycho-social aspects and their indicators. It provided grounds for studying if the model of reversed death is present in the utterances of students as well as for verifying its selected qualities. The obtained results suggest that the women and non-religious people are of vital importance as a target group for the thanatological education allowing them to develop a mature attitude towards death.

**Teresa B. Kulik, Hanna Skórzyńska, Anna Pacian,
Marlena Krawczyk, Wioletta Ferenc**

Uniwersytet Medyczny w Lublinie

Wpływ środowiska rodzinnego na kształtowanie zachowań młodzieży

Wprowadzenie

Rodzina od zawsze była grupą społeczną o bardzo poważnych zadaniach wobec członków rodziny i całego społeczeństwa. Stanowi ona pierwsze środowisko rozwojowe i wychowawcze dziecka, jednocześnie istotnie kształtując jego prawidłowy rozwój i osobowość.¹ Można uznać tę najmniejszą grupę społeczną za kolebkę osobowości, w której bliskie interakcje dziecka z matką, ojcem, rodzeństwem czy dziadkami są bodźcem do rozwijania podstawowych funkcji psychicznych i kształtowania struktury osobowości.² Dzięki temu procesowi socjalizacji wrasta w świat kultury danego społeczeństwa, staje się człowiekiem dorosłym i przyjmuje normy postępowania oraz normy zachowania się.³ Poza kształtowaniem osobowości dziecka przez rodzinę zauważamy istotny wpływ zachowania rodziców na proces formowania jego charakteru. Rodzice w świecie dziecka są postaciami znaczącymi i dostarczającymi wychowankowi wzorów zachowań przyswajanych przez nie w procesie modelowania, polegającym na przejmowaniu tendencji do takich rodzajów zachowań, które obserwuje w otoczeniu.⁴

Środowisko rodzinne jest wielowymiarowym pojęciem, na które składają się: struktura rodziny, warunki materialne i zdrowotne panujące

¹ H. Pielka, *Wypełnianie funkcji socjalizacyjno – wychowawczej przez rodzinę dziecka przedszkolnego*, [w:] *Procesy socjalizacji i wychowania w rodzinie*, (Re.) H. Pielka, CPBP, Koszalin 1990, s.29

² R. S. Covey, *7 nawyków szczęśliwej rodziny*, Wydawnictwo REBIS, Poznań 2003, s. 21.

³ M. Ziemska, *Rodzina i dziecko*, PWN, Warszawa 1980, str. 227-231.

⁴ M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Wydawnictwo OMEGA, Warszawa 1979, s. 46.

w rodzinie, stopień wykształcenia rodziców, jak również wcześniej wspomniany poziom kultury reprezentowany przez dane środowisko dziecka.⁵ Na przestrzeni dziejów nieodłącznie rodzinę charakteryzowała duża zwartość i spójność, a także silnie rozwinięty system zależności i kontroli.⁶ Tradycyjna rodzina spełniała ważne funkcje polityczne, religijne, którym także podporządkowane były oddziaływania wychowawcze. Współczesna jej forma pod wieloma względami różni się zasadniczo od znanych historycznie ukształtowanych form.⁷ Dawniejsza wielopokoleniowa rodzina – dziś ogranicza się tylko do domu składającego się rodziców i dziecka, chęć pozyskania prywatności oddala więzi i pogarsza stosunki wewnątrzrodzinne. Szereg tych przemian ma swoje źródła w szerszych przeobrażeniach, którym podlegają współczesne społeczeństwa.⁸

Funkcje pełnione przez rodzinę nadają jej szczególnego znaczenia. Pozwalają na zaspokajanie podstawowych potrzeb każdego z jej członków, umożliwiają budowanie wzajemnych więzi emocjonalnych. Natomiast w przypadku braku ich realizacji w stopniu dostatecznym możemy mówić o problemie dysfunkcyjności rodziny, który istotnie wpływa na niedostosowanie społeczne i taktuje się je jako jeden z ważniejszych czynników predysponujących do zachowań patologicznych.⁹ O dezorganizacji rodziny mówimy najczęściej analizując sytuację wychowawczą w środowiskach zaniedbanych ekonomicznie, kulturalnie, o obniżonym poziomie moralnym.¹⁰ Występowanie tego zjawiska zwykło się wiązać z brakiem realizowania funkcji socjalizacyjnej wobec dzieci z powodu niepełnej rodziny, brakiem czasu dla dzieci, alkoholizmem, przestępczością dorosłych i innymi. Patologie te z pewnością sprzyjają zakłóceniu równowagi w stosunkach rodzinnych, ale także uniemożliwiają lub wykluczają całkowicie prawidłowe funkcjonowanie

⁵ K. Tsirigotis, E. Lewik-Tsirigotis, B. Baster, *Czynniki środowiskowe i osobowościowe jako determinant zachowań przestępczych nieletnich*, Pedagogika Rodziny nr 2(4)/2012, s. 94

⁶ J. Żebrowski, *Rodzina polska na przełomie wieków: przeobrażenia, zagrożenia, patologie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2001, s. 16.

⁷ H. Izdebska, *Rodzina i dom. Przyczyny konfliktów w rodzinie*, Wydawnictwo CRZZ, Warszawa 1979, s. 18-19.

⁸ A. Giza – Poleszczuk, *Rodzina i system społeczny*, w: M. Marody (red.) *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Nauk Scholar, Warszawa 2002, s. 56-61.

⁹ L. Mościcka, *Przestępczość nieletnich*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1970.

¹⁰ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Nauk PWN, Warszawa 2001, s. 137-139.

wychowawcze, dlatego ważnym krokiem w kierunku zmniejszenia tych negatywnych zjawisk jest poznanie ich przyczyn i tłumienie ich w zarodku.¹¹ Tym ważniejszy jest to aspekt, gdyż pojawiające się kłótnie i nieporozumienia w większości są odpowiedzią na sytuacje codzienne. Rodzice i dzieci nie podzielają wspólnego zdania mając odmienne wyobrażenia o własnej wolności słowa, myśli i czynów. Zakłócenia w przekazywaniu informacji powodują pojawianie się konfliktów, dlatego umiejętność dialogu, słuchania i wzajemnego zrozumienia są istotnym elementem osiągnięcia kompromisu.¹²

Zaniedbywanie rodziny jest efektem wielu destrukcyjnych czynników i patologicznych zachowań rodziców. U podstaw zaniedbywania leży m.in. brak wystarczającej wiedzy rodziców, konserwatywne bądź złe tradycje zarówno te skupione na zbytnim ochranianiu i opiekuńczości sprawowanej nad dzieckiem, jak i błędy wychowawcze, popełniane przez rodziców. Często przyczyną zaniedbania jest brak czasu rodzica i pozostawienie dziecka samemu sobie. Poza poziomem wykształcenia, które ściśle determinują dwa pierwsze czynniki, istotna jest koncepcja życia przyjęta przez rodziny. Sprawując opiekę rodzicielską małżonkowie, którzy wykazują zadowolenie względem własnego związku, według B. Łachowskiej, najczęściej posiadają wysokie kompetencje wychowawcze.¹³

Niemniejszą rolę socjalizacyjną odgrywa w życiu dziecka szkoła. Wielość i różnorodność kontaktów stanowią płaszczyznę do rozwoju i kreowania, zarówno osobowości dziecka, jak i jego wewnętrznych emocji. Obowiązki szkolne, rówieśnicy, brak umiejętności radzenia sobie z stresem i problemami, a w konsekwencji powstanie kłótni między nimi a rodzicami powodują powstanie zachowań mających na celu ukazanie buntu. Sprzeczne i antagonistyczne nastawienia są nieuchronne w środowisku szkolnym i nierzadko prowadzą do mniej lub bardziej poważnych konfliktów, zarówno z otoczeniem tj. łamanie prawa, ucieczki ze szkoły, aroganckie zachowania, jak i wewnętrznych, tj. obniżenie własnej samooceny czy poczucie samotności i odrzucenia.¹⁴

¹¹ A. Giddens, *Konsekwencje nowoczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 67-68.

¹² A. Romanowska-Tołoczko, *Sposoby rozwiązywania konfliktów przez młodzież a wzorce wyniesione z rodziny*, Społeczeństwo i rodzina, nr 33 (4/2012), s. 50.

¹³ B. Łachowska, *Szczęśliwe dzieciństwo, uwarunkowania rodzinne*, [w]: *Oblicze dzieciństwa*, pod red. D. Kornas-Biela, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000, s. 237.

¹⁴ A. Romanowska-Tołoczko, *Sposoby rozwiązywania konfliktów przez młodzież a wzorce wyniesione z rodziny*, Społeczeństwo i rodzina, nr 33 (4/2012), s. 53.

Cel i metoda badawcza

Cel badań. Celem badań było określenie związku między wpływem więzi i relacji rodzinnych a występowaniem destrukcyjnych zachowań młodzieży oraz poznanie rzeczywistych powodów konfliktów między rodzicami a ich dziećmi. Oceniono także rodzaj emocji towarzyszących więziom interpersonalnym z poszczególnymi członkami rodziny.

Grupa badawcza. Badaniu została poddana grupa 236 uczniów z klas ponadgimnazjalnych. Wszyscy ankietowani byli osobami pełnoletnimi. Narzędziem badawczym była ankieta własnej konstrukcji zawierająca 26 pytań. Dotyczyły one układu więzi rodzinnych, zachowań przejawianych w rodzinie, przyczyn konfliktów i indywidualnych emocji towarzyszących uczniom w życiu rodzinnym.

Metodologia badania

Badanie zostało przeprowadzone w czerwcu 2013 roku. Wyniki badań poddane zostały analizie statystycznej przy użyciu programu SPSS. Za istotne statystycznie zależności przyjęto te, których poziom istotności wynosił $p \leq 0,05$. Dane zostały przedstawione za pomocą podstawowych statystyk opisowych: odchyleniu standardowemu i wariancji. Do analizy próby zastosowano także test zgodności Chi kwadrat (zwany testem Pearsona), który został wykorzystany do porównania występowania obserwacji z ich teoretycznym występowaniem. Dokonano także obliczeń poziomu istotności, który oznacza maksymalne dopuszczalne prawdopodobieństwo popełnienia błędu.

Wyniki

Badaniem dotyczącym wpływu więzi i stosunków rodzinnych na zachowania młodzieży objęto 236 osób wśród których 44% stanowiły dziewczęta, pozostali (55%) respondenci to chłopcy. W badanej grupie ankietowanych 62% to osiemnastolatki, 32% stanowiły osoby mające 19 lat, najmniejsza grupa (5%) składała się z uczniów mających 20 i więcej lat. 41% ogółu było uczniami klas licealnych, 55% z nich uczęszczało do klas technicznych, natomiast 3% uczyło się w szkole zawodowej. Odsetek młodzieży mieszkającej na wsi wynosił 65%, reszta ankietowanych (35%) była mieszkańcami miasta.

Ważnym elementem egzystencji rodziny są warunki materialne, które często kształtują wzajemne stosunki w rodzinie, a także mają udział w powstawaniu destrukcyjnych zachowań wśród młodzieży. Badani uczniowie zostali zapytani o sytuację materialną ich rodzin. 16% oceniło ją jako bardzo dobrą, 38% jako raczej dobrą, 38% jako średnią, 5% uznało za

złą a 4% uczniów za bardzo złą. Status społeczno-ekonomiczny warunkuje możliwość edukacji dzieci (Chi kwadrat=26,731; $p=0,001$). Bardzo dobry i dobry poziom finansowy najczęściej dotyczył uczniów liceum (łącznie około 61%), średnia sytuacja materialna przeważała wśród uczniów klas technicznych (48%) a bardzo zły najczęściej dotyczył uczniów szkół zawodowych (14%). Dzieci z zamożniejszych domów, których rodzice zwykle posiadają wyższy poziom wykształcenia częściej sumiennie wypełniają obowiązki szkolne. W literaturze często podkreśla się, że istotnym działaniem jest ciągłe nadzorowanie postępów ucznia przez osoby sprawujące nad nim opiekę. (Tabela I)

Rodzina jest podstawową grupą społeczną, dzięki której funkcjonuje jednostka. Jej właściwa struktura kształtuje prawidłowe wartości jej młodych członków. Średnio u 88% uczniów rodzina składała się z obojga rodziców, co ósmy ankietowany (12%) pochodził z niepełnej rodziny mając jednego rodzica. 94% respondentów wymienia matkę jako członka rodziny, a 91% mieszka z nią. Ojciec jest obecny w rodzinie 81% uczniów, w tym 79% dzieci z nim mieszka. Spośród ankietowanych 94% posiada rodzeństwo. Zapytani o innych członków rodziny z którymi mieszkają – 34% wymieniało babcie, 20% dziadka, pozostali (6%) mieszkali także z innymi osobami spoza najbliższej rodziny.

Więzi rodzinne oddziałują na jakość procesu nauczania dzieci. Jednakże w badanej grupie nie wykazano istotnego wpływu stosunków wewnątrzrodziny na uzyskiwane rezultaty nauczania uczniów. Poziom istotności uwzględniający wpływ kontaktów interpersonalnych ucznia z poszczególnymi członkami rodziny na jakość uzyskiwanych wyników kształtuje się odpowiednio na poziomie: z matką – $p=0,94$, z ojcem – $p=0,61$, z rodzeństwem – $p=0,94$, z dziadkiem – $p=0,57$, z babcią – $p=0,96$. Wśród ogółu badanej młodzieży 4% uczniów oceniało swoje wyniki w nauce jako bardzo dobre, 14% jako dobre. Najlicniejsza grupa (67%) osiągała wyniki na poziomie średnim. 14% uczniów cechujących się negatywnym szkolnym, brakiem aspiracji edukacyjnych i chęci zdobywania wiedzy określało swoje wyniki w nauce jako złe.

Kultura osobista uczniów, ich funkcjonowanie społeczne, w rodzinie i w otoczeniu są kształtowane poprzez stosowanie różnych metod wychowania, które zależne są od wielu czynników. Jednym z nich jest poziom świadomości rodziców, który może przekładać się na jakość wychowania dzieci. Ankietowani zapytani o wykształcenie rodziców najczęściej wymieniali wykształcenie średnie u matek (K–45%, M–32%) i zawodowe charakteryzujące częściej ojców (K–33%, M–50%). Uwzględniając wzajemne stosunki członków rodziny będące istotnym elementem codziennego

współzycia, częściej były one bardzo dobre z matką (47%) w porównaniu do więzi z ojcem (30%). Relacje określane mianem dobre i średnie częściej wymieniane były w kontaktach z ojcem (odpowiednio 40% i 22%). Z matką 33% respondentów miało dobry kontakt, a 18% osób średni. Respondenci najgorzej oceniają swoje relacje z ojcem. 5% oceniło je jako złe, 3% jako bardzo złe. Z matką 1% dzieci ma zarówno zły (0,4%) jak i bardzo zły (0,9%) kontakt. Wzajemne stosunki badanych respondentów z rodzeństwem w 40% były określane jako bardzo dobre i dobre (39%), 13% oceniało stopień współzycia jako średni, najmniej liczna grupa oceniała stosunki z rodzeństwem jako złe i bardzo złe (odpowiednio 4% i 3%). Dokonując oceny więzi między pozostałymi członkami rodziny najlepszy kontakt uczniowie mieli z babcią (36%-bardzo dobry, 38%-dobry) w mniejszym stopniu z dziadkiem (33%-bardzo dobry, 30%-dobry).

Rozważając rolę autorytetu osób dorosłych w życiu ludzkim musimy brać pod uwagę fakt, iż każdy człowiek posiada swoje indywidualne wzorce postępowania, które nie zawsze muszą być właściwe i akceptowalne dla otoczenia. Wśród młodzieży miano autorytetu zyskiwały różne osoby zarówno te z najbliższego otoczenia jak i te, które w społeczeństwie uznawane są za pewien wzór. Obie płci najczęściej wskazywały matkę (K-59%, M-34%). Zwykle jest ona najbliższą osobą, z którą zarówno dziecko, jak i osoba dorosła ma zwykle najczęstszy i najlepszy kontakt. Przywiązanie do matki częściej przejawiały córki w porównaniu do synów. Natomiast mężczyźni częściej jako autorytet wskazywali ojca (25%), dziadka (3%) i osoby publiczne (11%). Wśród innych (12%) najczęściej wymieniali Jana Pawła II, aktorów, sportowców lub negowali posiadanie jakichkolwiek wzorców do naśladowania i autorytetów. Tabela numer II przedstawia dane dotyczące wyboru osób jako autorytetu przez ankietowanych. Korelacja między płcią a wyborem wzorca postępowania jest istotna statystycznie na poziomie prawdopodobieństwa równy $p=0,0003$.

Duży stopień zrozumienia i wzajemna współpraca wśród członków rodziny sprawia, że atmosfera panująca w domu sprzyja właściwemu rozwojowi dziecka. Ważne jest, aby każdy czuł się potrzebny i aby na pierwszym miejscu stawiano potrzeby drugiego domownika. Uczniowie zapytani o atmosferę panującą w domu najczęściej mówili, że jest ona akceptująca (52%), a nawet dozwolona jest swoboda własnego działania (40%) i wyrozumiałość (41%). 41% respondentów opisywało aurę panującą w domu jako ciepłą. Wśród negatywnych odpowiedzi najczęściej wymieniany był nastrój konfliktowy (18%) w domu oraz napięta (13%) i surowa (7%) atmosfera. Wymienione czynniki są zależne od wzajemnych stosunków w rodzinie i od sposobu wychowania jaki został wybrany przez rodziców.

Oni także przyjmują odpowiednie stanowisko dotyczące tego jak współdziałać z własnym dzieckiem, jak kształtować jego charakter i umiejętność współpracy z otoczeniem. Istnieje szereg różnych pozycji i sposobów postępowania przejawianych przez opiekunów względem wychowanka. Ankietowani zapytani o to jakie stanowisko względem nich przyjmują rodzice najczęściej wymieniali akceptację (69%) swojej osoby przez resztę rodziny i element współdziałania (46%). Rodzice w 47% szanują prawa swoich dzieci i uznają ich swobodę (40%). Poza pozytywnymi elementami wychowania młodzieży i ogólnej ich akceptacji, stawiane są im także warunki ze strony opiekunów (24%), które nie zawsze spotykają się z aprobatą młodzieży, często są też nadmiernie ochraniani (24%), co powoduje wewnętrzne konflikty i narzucane są im pewne reguły ograniczające ich swobodę (15%). Tylko w niewielkim stopniu obserwuje się odrzucenie dziecka przez rodziców (3%), unikanie kontaktu z nim (5%) a także brak zainteresowania dzieckiem z powodu braku czasu (3%). Wymienione relacje rodziców i potomstwa niestety wpływają destrukcyjnie na ich psychikę, powodując obniżenie samooceny i budowanie wewnętrznych negatywnych emocji co prowadzi do niedostosowania społecznego i późniejszych problemów wychowawczych, takich jak konflikt z prawem lub brak współpracy z otoczeniem. Dom powinien być ostoją, tam też jednostka powinna się czuć najlepiej, wiązać z tym miejscem najlepsze wspomnienia i tylko pozytywne emocje. Tymczasem sielanka rodzinna jest obecna tylko w niektórych domach, reszta jest przepełniona negatywnymi odczuciami, sytuacjami i ma zaburzoną hierarchię wartości. Uczniowie zapytani o uczucia przejawiane w rodzinie w większości wymieniali radość (59%), serdeczność (53%), spokój (51%), ufność (46%), miłość (45%) i czułość (36%). Wśród negatywnych emocji na ogół wymieniane było zdenerwowanie (40%), w mniejszym stopniu gniew (21%), przykrość (13%), złość (17%), smutek (12%), strach (9%), lęk (6%), poczucie niższości (5%), najrzadziej uczniowie podawali wrogość (4%) i nienawiść (3%). Ekspresja emocjonalna w rodzinie jest jednym z wyznaczników oceny związku pary małżeńskiej, która jest fundamentem rodziny. Wzajemne okazywanie sobie pozytywnych uczuć, zarówno słowami jak i gestami, buduje spójność związku i wzmacnia więzi rodzinne. (Tabela III).

Wspólne zamieszkanie członków rodziny wpływa nie tylko na wzajemne relacje i emocje panujące między nimi, ale polega także na podziale obowiązków życia codziennego. Zazwyczaj ich wypełnianie należy do matek (75%), w dalszej kolejności zajmują się tym ojcowie (11%), w mniejszym stopniu odpowiedzialność wypełniania tych funkcji spada na babcię (6%) lub inne osoby (4%) spoza kręgu najbliższej rodziny. Do codziennych

działań grupy społecznej jaką jest rodzina zalicza się także kształtowanie prozdrowotnego stylu życia, który warunkuje dobry stan zdrowotny rodziny i dobre samopoczucie. Tylko 41% uczniów dostrzega prozdrowotne zachowania w rodzinie, reszta neguje ich występowanie (59%). Ci, którzy włączają zasady zdrowego stylu życia najczęściej przestrzegają regularnej aktywności fizycznej (40%) i częściej deklarują to uczniowie szkoły zawodowej (71%) i technikum (43%). Poza tym uprawiają bezpieczny seks (technikum–37%; szkoła zawodowa–57%), zatrzymują swój potencjał zdrowia poprzez brak stosowania używek, takich jak alkohol lub tytoń (odpowiednio–37% i 43%), a także zdobywają i wykorzystują umiejętności opanowywania sytuacji stresowych (odpowiednio–35% i 57%). W najmniejszym stopniu uczniowie technikum (5%) i liceum (25%) stosują rygory zrównoważonej diety, które częściej wymieniała młodzież ze szkoły zawodowej (29%). Zależność ta odznaczała się poziomem istotności mniejszym od $p \leq 0,05$. Wpływ jednej zmiennej na drugą był istotny przy poziomie prawdopodobieństwa równym $p=0,0002$. Przedstawione rodzaje działań dotyczących zdrowego stylu życia wykazywały dodatnią korelację między uczniami a stopniem wykształcenia ich rodziców. Młodzież, których rodzice posiadali średnie i wyższe wykształcenie częściej przestrzegali zasad właściwie wpływających na zdrowie. Wśród zachowań prozdrowotnych preferowanych przez matki badanych uczniów najistotniejszymi statystycznie czynnikami warunkującymi były: zrównoważona dieta ($p=0,001$) i eliminowanie nałogów lub całkowity ich brak ($p=0,038$). Ojcowie poza właściwym odżywianiem ($p=0,030$) zaliczali do nich także właściwe radzenie sobie w sytuacjach stresowych ($p=0,007$) i zabezpieczanie się podczas współżycia ($p=0,0002$). Dokładne zależności między rodzajami zachowań prozdrowotnych a wykształceniem rodziców i środowiskiem szkolnym przedstawiają tabele numer IV, V i VI.

Skutkiem oddziaływania różnorodnych czynników na organizm ludzki zarówno zewnętrznych, dotyczących rodziny, szkoły i otoczenia ucznia, jak i wewnętrznych będących źródłem osobistych problemów samej jednostki, prowadzi do różnych zachowań, często negatywnie wpływających na zdrowie. Płeć męska nieznacznie częściej stosuje używki w porównaniu do kobiet, celem obniżenia własnego negatywnego napięcia emocjonalnego bądź przypodobaniem się otoczeniu. 37% uczniów jest nałogowymi palaczami i częściej odpowiedzi tej udzielają mężczyźni (41%) w porównaniu do kobiet (32%). Kolejnym destrukcyjnie wpływającym zachowaniem jest nadużywanie alkoholu, do czego przyznaje się 25% ogółu, w 26% mężczyźni i 24%-przeciwna płeć. Najczęściej wymienianymi zachowaniami charakteryzującymi uczniów były: opuszczanie zajęć

szkolnych, wagarowanie (35%) i wybryki (36%). Istotnymi statystycznie postawami młodzieży w korelacji z ich płcią była agresja ($p=0,004$), którą trzy razy częściej przejawiali chłopcy ($K=7\%$; $M=21\%$) i łamanie prawa ($K=7\%$; $M=16\%$; $p=0,035$). 13% ogółu spożywało narkotyki, co częściej deklarowały dziewczęta ($K=22\%$; $M=5\%$; $p=0,0003$), a także ucieczki z domu ($p=0,002$), które były w 9% zgłaszane wyłącznie przez chłopców. Tylko 31% badanych respondentów nie zauważa u siebie wymienionych zachowań, natomiast w grupie osób przejawiających te destrukcyjne zachowania dla 22% były one wynikiem nieporozumień i konfliktów z rodziną. Obserwuje się niepokojący wzrost przejawianej agresji wśród uczniów, szczególnie na terenach placówek oświatowych. Środowisko uczniowskie często warunkuje charakter i rodzaj przejawianego zachowania samego dziecka, w szczególności chłopców. Frustracja, niezadowolenie z edukacji, zaległości szkolne bądź negatywizm względem całego systemu nauki – często staje się wspólną cechą, która łączy grupę uczniów. Jej członkowie wspierają się wzajemnie pielęgnując w sobie jednocześnie poczucie skrzywdzenia i odrzucenia. Są to bodźce popychające ucznia do popełniania wykroczeń i przejawiania zachowań patologicznych.¹⁵ Poniższa tabela numer VII przedstawia dokładne dane.

Brak odpowiednich metod wychowania, zaburzenia wzajemnej współpracy i zrozumienia w rodzinie prowadzą do różnic zdań, potyczek słownych a nawet poważnych kłótni. 65% uczniów było świadkami kłótni między poszczególnymi członkami rodziny, co zakłócało atmosferę panującą w domu. Najczęściej miały one miejsce w wyjątkowych sytuacjach (31%) lub od jednej do trzech w miesiącu (25%). Wśród 18% rodzin nieporozumienia są częstym elementem życia i pojawiają się nawet do 4 razy w tygodniu. Codzienne kłótnie w rodzinie są sporadycznym zjawiskiem, które dotyczy tylko 5% ankietowanych. Zapytani o wpływ zaistniałych kłótni na ich samopoczucie i budowanie negatywnych emocji w 36% potwierdzali negatywne odczucia objawiające się złymi emocjami burzącymi homeostazę życiową. Ujawnianie emocje wśród młodzieży często zależały od członków rodziny. Obecność mamy wzbudzała u dzieci szczególnie poczucie niebezpieczeństwa ($p=0,003$) w przeciwieństwie do obecności taty, gdzie nie zanotowano statystycznej zależności ($p=0,066$). Istniały także inne negatywne emocje dodatnio skorelowane z przynależnością matki. Wśród nich wymieniana była: agresja (22%; $p=0,006$), przykrość (54%; $p=0,029$) i nienawiść (21%, $p=0,032$). Pozostałe emocje pomimo iż występowały

¹⁵ E. Bąk-Buczak, *Dziewczęta w grupach przestępczych*, „Wychowawca” 2007, nr 2, s. 12 – 14

w bardzo wysokich odsetkach nie były istotne statystycznie. Ojciec jako czynny członek rodziny był źródłem wyłącznie negatywnych emocji zależnych od jego obecności. Dzieci do uczuć związanych z obecnością ojca szczególnie zaliczały: przykrość (50%; $p=0,004$), gniew (54%; $p=0,005$) i nienawiść (20%; $p=0,033$). 61% deklarowało złość względem ojca, 47% miało do niego żal, natomiast u 30% wyzwalał on uczucie przygnębienia. Dokładne dane przedstawia tabela VIII.

Występowanie kłótni przyczynia się do ogólnej degradacji psychicznej i społecznej jej członków znacznie pogarszając atmosferę w domu. Często potyczki słowne czy nawet przemoc fizyczna występują w rodzinach, gdzie nadużywany jest alkohol. Konsekwencją tych patologicznych zachowań jest brak opieki nad dziećmi, a nawet wzbudzanie w nich złych emocji budujących nienawiść i strach do domowników. Są to niekorzystne warunki wychowawcze dla dziecka, które często nie potrafi poradzi sobie z zaistniałą sytuacją, uciekając się do czynów patologicznych związanych z łamaniem prawa czy agresją względem otoczenia.¹⁶

Częstość kłótni między dziećmi a ich opiekunami jest zależna od wyników uzyskiwanych przez nie w toku nauczania ($p=0,0003$). Dla 56% ogółu spory rodzinne zdarzają się sporadycznie od dwóch do trzech razy w miesiącu, co zdecydowanie częściej miało miejsce u dzieci osiągających średni poziom ocen (63%). Uczniowie często wchodzący w konflikty z opiekunami to w większości osoby uzyskujące złe wyniki (38%), w porównaniu do pozostałych grup (bardzo dobre–10%; dobre–18%; średnie–21%). 4% badanych kłóciło się codziennie, pozostali nie mieli żadnych sytuacji konfliktowych z opiekunami (17%). Ta tendencja w większości przypadków miała miejsce wśród uczniów z bardzo dobrymi ocenami w nauczaniu (70%). Przedmiotem tych kłótni jest szereg zachowań młodocianych, które są drażliwe dla kultywującej tradycję rodziny. Często przyczyny sporów są zależne od warunków materialnych rodziny. Najczęstsze przyczyny wzajemnej wymiany zdań to złe wyniki w szkole (43%) i związane z tym zbyt wysokie wymagania związane z nauką (34%), zakazy spotkań i zabaw towarzyskich (32%), zbyt małe „kieszonkowe” (28%), nie przestrzeganie wykonywania obowiązków domowych (27%), a także w mniejszym stopniu aroganckie pozbawione szacunku zachowanie (16%), brak akceptacji znajomych dzieci przez ich rodziców (15%) i naganne zachowanie w szkole (6%). Częstość udzielanych odpowiedzi wśród kobiet i mężczyzn przedstawia tabela IX.

¹⁶ H. Kolakowska-Przełomiec, *Przestępczość i nieprzystosowanie społeczne nieletnich w genecie przestępczości dorosłych*, PAN, Warszawa–Kraków–Gdańsk 1997.

Konflikty rodzinne mają swój początek w deklarowaniu odmiennych postaw względem danej sytuacji i bardzo często są one zależne od warunków materialnych rodzin. Niedostatek w rodzinie często zaburza sprawowanie funkcji opiekuńczo – wychowawczej nad dzieckiem. Wśród najbardziej istotnych statystycznie powodów wspólnych kłótni wymieniano zbyt małe „kieszonkowe”, które najczęściej było powodem sporów wśród dzieci z najuboższych rodzin (złe–78%; $p=0,0002$), jak również wysokie wymagania rodziców dotyczące procesu kształcenia podopiecznych, których występowanie częściej obserwowano wśród rodzin o wyższym statusie materialnym (bardzo dobre–28%; dobre–29%; średnie–49%; $p=0,001$). Ponadto młodzież reprezentowała przeciwne zdanie względem zakazów spotkań i zabaw towarzyskich. Wbrew ograniczeniom opiekunów chcieli rozwijać swoje życie prywatne, dlatego wśród większości grup ten aspekt był krytykowany i powodował liczne sytuacje konfliktowe (dobre–37%; średnie–29%; raczej złe–50%; złe–67%; $p=0,008$). W równym stopniu dzieci z rodzin o dobrym (32%) i średnim (32%) podłożu materialnym przedstawiały sprzeczne zdania dotyczące wypełniania obowiązków domowych, które były narzucane im przez rodziców ($p=0,026$). Niestosowny ubiór powodował irytację wśród opiekunów z najbogatszych środowisk (bardzo dobra–19%; dobra–24%) i u 42% z raczej złą sytuacją materialną ($p=0,035$). Złe wyniki uzyskiwane w toku nauczania są najczęstszą przyczyną wspólnych kłótni i nieporozumień (43% ogółu; $p=0,041$). Niemal każda z rodzin bez względu na jej stan finansowy zwracała szczególną uwagę na wyniki w nauce wychowanka (bardzo dobre–53%, dobre–45%; średnie–39%; złe–67%), jedynie mniejszy stopień kontroli zauważano u potomstwa opiekunów osiagających raczej zły stan materialny (raczej złe–8%). 16% ogółu rodziców krytycznie podchodziło do aroganckiego zachowania prezentowanego przez dzieci, 15% nie akceptowało znajomych swoich podopiecznych, natomiast pozostali negowali naganną postawę ucznia na terenie szkoły (6%) (Tabela X).

Ważną umiejętnością wyjścia z konfliktu jest trafne ujęcie problemu, właściwa rozmowa i osiągnięcie kompromisu. Profilaktyką sporów rodzinnych jest wspólna analiza negatywnych uczuć jej członków. Ankietowani zapytani o obraz sytuacji mającej miejsce tuż po wspólnej kłótni, w 51 % mówili, że nie rozmawiają o zaistniałym problemie i nigdy nie dochodzą do kompromisu, tylko 33% osiąga konsensus, pozostali nie kłócą się z rodzicami i wybierają najlepszą opcję rozładowania negatywnego napięcia, jaką jest wspólny dialog dążący do osiągnięcia porozumienia (16%).

Dyskusja

Podstawowa grupa błędów popełnianych w wychowaniu rodzinnym wiąże się z wyobrażeniami o cechach i postawach, które zdaniem rodziców mogą być dziecku przydatne w jego dorosłym, samodzielnym życiu. Rodzice często zatracają granicę między sugerowanym a narzucanym rodzajem zachowań. Nakazy i zakazy prowadzą do licznych konfliktów i braku współpracy (Lundberg, 1997).¹⁷ Wysokie wymagania rodziców względem samego dziecka obejmujących naukę, szkołę, obowiązki domowe, zakazy spotkań ze znajomymi – prowadzą do licznych buntów młodych ludzi i sięgania po używki, które psychicznie pozwalają na odreagowanie negatywnych emocji (Foxcroft i in., 2003)¹⁸. W badaniach przeprowadzonych wśród grupy studentów dla 48% wartości rodziców pokrywały się z wartościami wyznawanymi przez nich samych. Jednak 30% wskazywała na zbyt dużą kontrolę życia przez rodziców.¹⁹ Analiza literatury wskazuje, iż dorosłość pozwala na większe zrozumienie celu wychowania stosowanego w rodzinie. W badaniach autorskich w grupie uczniów 52% wskazywało na akceptującą atmosferę w domu, a nawet dowolność własnego działania (40%) i wyrozumiałość (41%). Badani uczniowie pozytywnie oceniali stosunek rodziców do ich osoby i prezentowanego zachowania, ale 24% wskazywało uciążliwą nadopiekuńczość i kontrolę.

W badanej grupie 65% uczniów było świadkami kłótni między członkami rodziny, z czego 31% wskazuje sporadyczne występowanie takich sytuacji. Podobnie częstości wskazały badania A. Romanowskiej-Tołłoczko, ale skoncentrowane były na konfliktach wyłącznie między rodzicami. Wśród licealistów 2/3 rzadko obserwowało kłótnie pomiędzy małżonkami, natomiast 1/4 często. Ponadto studenci w przytoczonym badaniu w 35% wskazywali na brak kompromisu po zaistniałej kłótni i pojawianie się tzw. cichych dni.²⁰ Także uczniowie w badaniu własnym zgłaszali brak zrozumienia i występowanie negatywnych uczuć tuż po konfliktach z rodzicami, w szczególności z ojcem, którego obecność u 61% uczniów powodowała złość, a 47% odczuwało żal. Ponadto uczniowie wskazywali na znacznie gorsze kontakty z ojcem w porównaniu do obojga rodziców. W badaniu A. Romanowska-Tołłoczko

¹⁷ O. Lundberg, *Childhood conditions, sense of coherence, social class and adult ill health: exploring their theoretical and empirical relations*. Soc Sci Med 1997(44), s. 821–831.

¹⁸ D.R. Foxcroft, D. Ireland, D.J. Lister-Sharp, G. Lowe, R. Breen, *Longer-term primary prevention for alcohol misuse in young people: a systematic review*. Addiction 2003 (98), s. 397–411.

¹⁹ A. Romanowska-Tołłoczko, *Rodzina w percepcji młodzieży akademickiej*, Społeczeństwo i rodzina, nr 26 (1/2011), s. 65

²⁰ A. Romanowska-Tołłoczko, *Sposoby rozwiązywania konfliktów przez młodzież a wzorce wyniesione z rodziny*, Społeczeństwo i rodzina, nr 33 (4/2012), s. 52

także wykazała negatywne emocje względem ojca, a osobą z którą częściej rozmawiali studenci po zakończonych kłótniach była matka.²¹ W przypadku kłótni ojca z córką częściej skutkiem był kompromis, w porównaniu do synów, gdzie 16% przejawiało wolę walki i wygranie kłótni.²²

Podstawą owocnej współpracy między rodzicami a dzieckiem jest wspólne zrozumienie, akceptacja i rozmowa o problemach wraz z osiągnięciem kompromisu. Nie zawsze problemy dzieci są wyłącznie modelowane przez środowisko zewnętrzne. Według badań Vellemana i Templetona rodzina jest czynnikiem kształtującym młodzież. Potwierdzały korelację między stosowaniem używek a ukazaniem niewłaściwych postaw przez samych rodziców i ich niewłaściwym stosowaniu substancji psychoaktywnych, czego przykładem może być nadużywanie alkoholu przez opiekunów (Velleman i Templeton, 2007).²³ W badaniu własnym 22% badanych uczniów uważało, że ich naganne zachowania czy stosowanie używek są reakcją na stres związany z problemami rodzinnymi i barierami komunikacyjnymi między jej członkami.

W społeczeństwie istnieje ujemna korelacja między statusem społeczno-ekonomicznym a występowaniem zaburzonych zachowań – im niższy status społeczno-ekonomiczny, tym częściej występuje zjawisko niedostosowania społecznego i zaburzenia zachowania, które trzykrotnie częściej występują w grupie o najniższych dochodach. Dzieci z biedniejszych rodzin częściej mają niższy poziom świadomości i problemy ze zdobywaniem wiedzy, co manifestuje się średnimi i złymi wynikami w nauce. Ta sytuacja pociąga za sobą szereg konfliktów dotyczących zachowań młodzieży niezgodnych ze standardami przyjętymi przez rodziców. W badaniach pokazano także jak układa się podział materialny w zależności od rodzaju szkoły do której uczęszcza dziecko. Uczniowie, których sytuacja materialna była bardzo dobra (64.9%) uczęszczali do liceum, natomiast osoby z rodzin o średnich dochodach częściej byli uczniami technikum (70.8%).

Van Dinther wraz ze swoimi współpracownikami udowodnił istotny wpływ rodziny na zdolność przystosowania społecznego młodych ludzi

²¹ A. Romanowska-Tołłoczko, *Rodzina w percepcji młodzieży akademickiej*, Społeczeństwo i rodzina, nr 26 (1/2011), s. 66.

²² A. Romanowska-Tołłoczko, *Sposoby rozwiązywania konfliktów przez młodzież a wzorce wyniesione z rodziny*, Społeczeństwo i rodzina, nr 33 (4/2012), s. 51.

²³ R.D.B. Velleman, L. J. Templeton, *Substance misuse by children and young people: the role of the family and implications for intervention and prevention*, Paediatrics and Child Health 2007, Volume 17, Issue 1, s. 25-30.

i odnalezienia swojej tożsamości w otaczającym je środowisku (van Dinther M., Dochy F., Segers M., 2011).²⁴

Podsumowanie

Kończąc weryfikację i dogłębną analizę więzi i relacji rodzinnych, można wysunąć szereg wniosków i zaobserwować pewne prawidłowości, które są znamienne dla procesu wychowywania dzieci. Stanowią one podsumowanie zależności i wzorców ukazywanych przez współczesne rodziny, których główny cel wychowywania i tworzenia najbliższej wspólnoty człowieka, często zostaje zaburzony czynnikami zewnętrznymi, takimi jak: praca, używki czy brak umiejętności radzenia sobie z problemami natury wychowawczej. Oto wnioski, które zostały wysunięte po analizowaniu badanych respondentów i ich życia rodzinnego:

1. Sytuacja rodziny, jej status finansowy kształtuje funkcjonowanie i emocje w rodzinie oraz warunkuje wybór i przebieg kształcenia dzieci.
2. Trendem panującym w procesie wychowywania dzieci jest ogólna akceptacja, wyrozumiałość i partnerstwo względem wychowanka. Rzadziej obserwuje się nadmierne ochranianie, nadopiekuńczość i ograniczenia w postaci zakazów, które są sytuacjami konfliktogennymi w relacjach rodzice-dzieci.
3. Kształtowanie prawidłowych postaw rodzicielskich matki i ojca, są bardzo pożądane, ponieważ rodzice są najczęściej autorytetem dla swoich dzieci. W niewielkim stopniu wzór stanowią osoby medialne.
4. Współcześni rodzice, a szczególnie ojcowie, czynią zbyt małe starania w celu budowania i kształtowania więzi i poprawnych relacji z dziećmi, co jest przyczyną negatywnych emocji odczuwanych przez młodzież.
5. Podstawą budowania uczuć i zaufania między rodzicami i dziećmi powinien być ich wzajemny kontakt i komunikacja wewnątrzrodzinna, co umożliwiłoby redukcję natężenia negatywnych emocji i nieakceptowanych społecznie zachowań młodzieży.
6. Rodzaj szkoły i środowisko rodzinne kształtuje postawy dojrzewającej młodzieży względem zdrowia. Złe postawy rodzicielskie

²⁴ M. van Dinther, F. Dochy, M. Segers, *Factors affecting students' self-efficacy in higher education*, Educational Research Review 2011 (6), s. 95–108.

i style wychowania oraz mniejsza świadomość rodziców negatywnie wpływa na kształtowanie postaw zdrowotnych dzieci.

7. Zwiększenie świadomości zdrowotnej rodziców i edukacja zdrowotna w szkole mogłoby przyczynić się do obniżenia ryzykownych dla zdrowia zachowań, ze strony uczniów.

Bibliografia

- E. Bąk-Buczak, *Dziewczęta w grupach przestępczych*, „Wychowawca” 2007, nr 2, s. 12–14.
- R. S. Covey, *7 nawyków szczęśliwej rodziny*, Wydawnictwo REBIS, Poznań 2003.
- D.R. Foxcroft, D. Ireland, D.J. Lister-Sharp, G. Lowe, R. Breen, *Longer-term primary prevention for alcohol misuse in young people: a systematic review*. *Addiction* 2003 (98), s: 397–411.
- A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Nauk, PWN Warszawa 2001.
- A. Giddens, *Konsekwencje nowoczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- A. Giza – Poleszczuk, *Rodzina i system społeczny*, M. Marody (red.) *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Nauk Scholar, Warszawa 2002.
- H. Izdebska, *Rodzina i dom. Przyczyny konfliktów w rodzinie*, Wydawnictwo CRZZ, Warszawa 1979.
- H. Kołakowska – Przelomiec, *Przestępczość i nieprzystosowanie społeczne nieletnich w genezie przestępczości dorosłych*, PAN, Warszawa–Kraków–Gdańsk 1997.
- O. Lundberg, *Childhood conditions, sense of coherence, social class and adult ill health: exploring their theoretical and empirical relations*. *Soc Sci Med* 1997 (44).
- B. Łachowska, *Szczęśliwe dzieciństwo, uwarunkowania rodzinne*, [w:] *Oblicze dzieciństwa*, pod red. D. Kornas-Biela, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000.
- L. Mościcka, *Przestępczość nieletnich*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1970.
- H. Pielka, *Wypełnianie funkcji socjalizacyjno – wychowawczej przez rodzinę dziecka przedszkolnego*, [w:] *Procesy socjalizacji i wychowania w rodzinie*, (Re.) H. Pielka, CPBP, Koszalin 1990.
- A. Romanowska-Tołoczko, *Rodzina w percepcji młodzieży akademickiej*, *Spółczesność i rodzina*, nr 26 (1/2011), s. 62–71.

- A. Romanowska-Tołłoczko, *Sposoby rozwiązywania konfliktów przez młodzież a wzorce wyniesione z rodziny*, Społeczeństwo i rodzina, nr 33 (4/2012), s. 47–56.
- K. Tsirigotis, E. Lewik-Tsirigotis, B. Baster, *Czynniki środowiskowe i osobowościowe jako determinant zachowań przestępczych nieletnich*, Pedagogika Rodziny nr 2(4)/2012.
- R.D.B. Velleman, L. J. Templetonl, *Substance misuse by children and young people: the role of the family and implications for intervention and prevention*, Paediatrics and Child Health 2007, Volume 17, Issue 1.
- M. Ziemska, *Rodzina i dziecko*, PWN, Warszawa 1980.
- M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Wydawnictwo OMEGA, Warszawa 1979.
- J. Żebrowski, *Rodzina polska na przełomie wieków: przeobrażenia, zagrożenia, patologie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2001.
- M. van Dinther, F. Dochy, M. Segers, *Factors affecting students' self-efficacy in higher education*, Educational Research Review 2011 (6).

Tabela I. Korelacja między rodzajem szkoły a sytuacją materialną uczniów

Jestem uczniem		Warunki materialne					Ogółem
		bardzo dobre	raczej dobre	średnie	raczej złe	bardzo złe	
liceum	Liczebność	24	36	24	9	5	98
	% z Warunki materialne	64,9%	40,4%	27,0%	75,0%	55,6%	41,5%
	% z Ogółem	10,2%	15,3%	10,2%	3,8%	2,1%	41,5%
technikum	Liczebność	13	49	63	3	3	131
	% z Warunki materialne	35,1%	55,1%	70,8%	25,0%	33,3%	55,5%
	% z Ogółem	5,5%	20,8%	26,7%	1,3%	1,3%	55,5%
szkoła zawodowa	Liczebność	0	4	2	0	1	7
	% z Warunki materialne	0,0%	4,5%	2,2%	0,0%	11,1%	3,0%
	% z Ogółem	0,0%	1,7%	0,8%	0,0%	0,4%	3,0%
Ogółem	Liczebność	37	89	89	12	9	236
	% z Warunki materialne	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% z Ogółem	15,7%	37,7%	37,7%	5,1%	3,8%	100,0%

Chi kwadrat = 26,731; df = 8; p = 0,001

Tabela II. Zależność między wyborem autorytetu a płcią badanej grupy respondentów

	Płeć	Największy autorytet										Ogółem
		matka	ojciec	rodzeństwo	babcia	dziadek	nauczyciel	osoba publiczna	inni			
kobieta	Liczebność	62	9	10	7	1	4	9	3	105		
	% z Płec	59,0%	8,6%	9,5%	6,7%	1,0%	3,8%	8,6%	2,9%	100,0%		
	% z Największy autorytet	59,0%	22,0%	55,6%	46,7%	20,0%	57,1%	39,1%	15,8%	45,1%		
	% z Ogółem	26,6%	3,9%	4,3%	3,0%	0,4%	1,7%	3,9%	1,3%	45,1%		
mężczyzna	Liczebność	43	32	8	8	4	3	14	16	128		
	% z Płec	33,6%	25,0%	6,3%	6,3%	3,1%	2,3%	10,9%	12,5%	100,0%		
	% z Największy autorytet	41,0%	78,0%	44,4%	53,3%	80,0%	42,9%	60,9%	84,2%	54,9%		
	% z Ogółem	18,5%	13,7%	3,4%	3,4%	1,7%	1,3%	6,0%	6,9%	54,9%		
Ogółem	Liczebność	105	41	18	15	5	7	23	19	233		
	% z Płec	45,1%	17,6%	7,7%	6,4%	2,1%	3,0%	9,9%	8,2%	100,0%		
	% z Największy autorytet	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
	% z Ogółem	45,1%	17,6%	7,7%	6,4%	2,1%	3,0%	9,9%	8,2%	100,0%		

Chi kwadrat = 26,542; df = 7; p = 0,0003

Źródło: wyniki badań własnych

Tabela III. Częstość uczuć przejawianych w rodzinie

Uczucia przejawiane w rodzinie	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany	Odchylenie standardowe	Wariancja
miłość	104	44,1	45,2	45,2	0,499	0,249
czułość	83	35,2	36,1	36,1	0,481	0,232
radość	136	57,6	59,1	59,1	0,493	0,243
serdeczność	122	51,7	53,0	53,0	0,500	0,250
ufność	106	44,9	46,1	46,1	0,500	0,250
spokój	120	50,8	52,2	52,2	0,501	0,251
smutek	41	17,4	17,8	17,8	0,384	0,147
złość	49	20,8	21,3	21,3	0,410	0,168
gniew	50	2,2	21,7	21,7	0,413	0,171
strach	32	13,6	13,9	13,9	0,347	0,120
lęk	23	9,7	10,0	10,0	0,301	0,090
przykrość	56	23,7	24,3	24,3	0,430	0,185
zdenerwowanie	104	44,1	45,2	45,2	0,499	0,249
nienawiść	14	5,9	6,1	6,1	0,240	0,057
poczucie niższości	13	5,5	5,7	5,7	0,232	0,054
wrogość	19	8,1	8,3	8,3	0,276	0,076

Źródło: wyniki badań własnych

Tabela IV. Wpływ wykształcenia matek na występowanie prozdrowotnych zachowań w rodzinie

Rodzaj zachowania prozdrowotnego	Wykształcenie												Chi kwadrat	Poziom istotności		
	Podstawowe			Zawodowe			Średnie			Wyższe					Ogółem	
	n	%		n	%		n	%		n	%				n	%
Przestrzeganie rygorów żywieniowej diety	1	5,6	4	5,3	16	16,5	10	33,3	31	14,1			15,474	0,001		
Regularną aktywność fizyczną	7	38,9	28	37,3	35	36,1	19	63,3	89	40,5			7,610	0,055		
Zdobywanie i wykorzystywanie umiejętności opanowywania sytuacji stresowych	4	22,2	28	37,3	32	33,0	14	46,7	78	35,5			3,398	0,334		
Brak stosowania używek, takich jak: alkohol, tytoń	9	50,0	29	38,7	34	35,1	4	13,3	76	34,5			8,445	0,038		
Bezpieczny seks	6	33,3	22	29,3	30	30,9	16	53,3	74	33,6			6,156	0,104		
Inne	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

Źródło: wyniki badań własnych

Tabela V. Wpływ wykształcenia ojców na występowanie prozdrowotnych zachowań w rodzinie

Rodzaj zachowania prozdrowotnego	Wykształcenie						Ogółem		Chi kwadrat	Poziom istotności		
	Podstawowe		Zawodowe		Średnie		Wyższe					
	n	%	n	%	n	%	n	%				
Przestrzeganie rygorów zrównoważonej diety	-	-	14	13,3	10	13,7	7	33,3	31	14,4	8,915	0,030
Regularną aktywność fizyczną	4	25,0	36	34,3	35	47,9	9	42,9	84	39,1	4,882	0,181
Zdobywanie i wykorzystywanie umiejętności opanowywania sytuacji stresowych	2	12,5	47	44,8	24	32,9	3	14,3	76	35,3	11,998	0,007
Brak stosowania używek, takich jak: alkohol, tytoń	7	43,8	39	37,1	22	30,1	8	38,1	76	35,3	1,579	0,664
Bezpieczny seks	7	43,8	19	18,1	26	35,6	17	81,0	69	32,1	33,857	0,0002
Inne	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Źródło: wyniki badań własnych

Tabela VI. Zachowanie prozdrowotne uczniów z uwzględnieniem rodzaju szkoły

Rodzaj zachowania prozdrowotnego	Uczeń :										Chi kwadrat	Poziom istotności
	Liceum		Technikum		szkoły zawodowej		Ogółem		n	%		
	n	%	n	%	n	%	n	%				
Przestrzeganie rygorów zrównoważonej diety	23	24,7	6	5,0	2	28,6	31	14,1	18,103	0,0002		
Regularną aktywność fizyczną	32	34,4	52	43,3	5	71,4	89	40,5	4,612	0,100		
Zdobywanie i wykorzystywanie umiejętności opanowywania sytuacji stresowych	32	34,4	42	35,0	4	57,1	78	35,5	1,494	0,474		
Brak stosowania używek, takich jak: alkohol, tytoń	29	31,2	44	36,7	3	42,9	76	34,5	0,918	0,632		
Bezpieczny seks	25	26,9	45	37,5	4	57,1	74	33,6	4,436	0,109		
Inne	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

Źródło: wyniki badań własnych

Tabela VII. Częstość występowania destrukcyjnych zachowań młodzieży w zależności od płci

Rodzaj zachowań młodzieży	Kobiety		Mężczyźni		Ogółem		Chi kwadrat	Poziom istotności
	n	% z ilości kobiet	n	% z ilości mężczyzn	n	%		
nadużywanie alkoholu	24	24,0	34	26,2	58	25,2	0,139	0,709
palenie papierosów	32	32,0	54	41,5	86	37,4	2,197	0,138
narkotyki	22	22,0	7	5,4	29	12,6	14,161	0,0003
agresja	7	7,0	27	20,8	34	14,8	8,507	0,004
wybryki	42	42,0	42	32,2	84	36,5	2,937	0,230
wykroczenia, łamanie prawa	7	7,0	21	16,2	28	12,2	4,430	0,035
ryzykowne zachowania seksualne	18	18,0	15	11,5	33	14,3	1,920	0,166
ucieczki z domu	-	-	12	9,2	12	5,2	9,739	0,002
opuszczanie zajęć szkolnych, wagary	31	31,0	49	37,7	80	34,8	1,116	0,291
nie dotyczy	37	37,0	35	26,9	72	31,3	2,669	0,102
Inne	-	-	-	-			-	-

Źródło: wyniki badań własnych

Tabela VIII. Rodzaj odczuwanych emocji z uwzględnieniem członków rodziny

Odczuwane emocje	Członkami rodziny są:									
	matka		ojciec		Poziom istotności	Chi kwadrat	Poziom istotności	Chi kwadrat	Poziom istotności	
	n	% z członkami rodziny	n	% z członkami rodziny					n	% z członkami rodziny
Złość	118	58,1	1,424	0,491	0,491	105	60,7	2,841	0,092	
Gniew	98	48,3	2,018	0,365	0,365	94	54,3	8,004	0,005	
Żal	94	46,3	1,257	0,533	0,533	81	46,8	0,738	0,390	
Przykrość	109	53,7	7,093	0,029	0,029	87	50,3	8,105	0,004	
Przygnębienie	63	31,0	2,829	0,243	0,243	51	29,5	0,155	0,694	
Chęć ucieczki	45	22,2	1,492	0,474	0,474	35	20,2	2,984	0,084	
Nienawiść	43	21,2	6,897	0,032	0,032	34	19,7	4,555	0,033	
Agresja	45	22,2	10,107	0,006	0,006	46	26,6	3,008	0,083	
Poczucie niebezpieczeństwa	14	6,9	11,903	0,003	0,003	14	8,1	0,066	0,797	
Inne	7	3,4	35,021	0,0005	0,0005	5	2,9	16,041	0,0004	

Źródło: wyniki badań własnych

Tabela IX. Wpływ wyników nauczania na częstość występowania kłótni między dziećmi a ich opiekunami

Jak często kłócisz się z rodzicami/opiekunami?		Swoje wyniki w nauce oceniasz jako:				Ogółem
		bardzo dobre	dobre	średnie	złe	
codziennie	Liczebność	0	0	7	3	10
	% z Swoje wyniki w nauce	0,0%	0,0%	4,4%	10,3%	4,3%
	% z Ogółem	0,0%	0,0%	3,0%	1,3%	4,3%
często (ok.3-4 razy w tygodniu)	Liczebność	1	6	34	11	52
	% z Swoje wyniki w nauce	10,0%	18,2%	21,4%	37,9%	22,5%
	% z Ogółem	0,4%	2,6%	14,7%	4,8%	22,5%
sporadycznie (2-3 razy w miesiącu)	Liczebność	2	18	101	9	130
	% z Swoje wyniki w nauce	20,0%	54,5%	63,5%	31,0%	56,3%
	% z Ogółem	0,9%	7,8%	43,7%	3,9%	56,3%
nie kłócę się	Liczebność	7	9	17	6	39
	% z Swoje wyniki w nauce	70,0%	27,3%	10,7%	20,7%	16,9%
	% z Ogółem	3,0%	3,9%	7,4%	2,6%	16,9%
Ogółem	Liczebność	10	33	159	29	231
	% z Swoje wyniki w nauce	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% z Ogółem	4,3%	14,3%	68,8%	12,6%	100,0%

Chi kwadrat = 38,214; df = 9; p = 0,0003

Źródło: wyniki badań własnych

Tabela X. Wpływ warunków materialnych na przyczyny kłótni między dziećmi a rodzicami

Powody kłótni między dziećmi a rodzicami	Warunki materialne												Chi kwadrat	Poziom istotności
	bardzo dobre		raczej dobre		średnie		raczej złe		złe		Ogółem			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
zbyt wysokie wymagania związane ze szkołą	9	28,1	26	29,5	41	48,8	0	0,0	1	11,1	77	34,2	17,703	0,001
złe wyniki w szkole	17	53,1	40	45,5	33	39,3	1	8,3	6	66,7	97	43,1	9,961	0,041
naganne zachowanie w szkole	0	0,0	8	9,1	3	3,6	1	8,3	1	11,1	13	5,8	5,102	0,277
zakazy spotkań i zabaw towarzyskich	4	12,5	33	37,5	24	28,6	6	50,0	6	66,7	73	32,4	13,905	0,008
wysokie wymagania związane z wykonywaniem obowiązków domowych	6	18,8	28	31,8	27	32,1	0	0,0	0	0,0	61	27,1	11,006	0,026
zbyt małe „kieszonkowe”	3	9,4	31	35,2	18	21,4	5	41,7	7	77,8	64	28,4	21,530	0,0002
sprzeczne zdania związane z ubiorem	6	18,8	21	23,9	10	11,9	5	41,7	0	0,0	42	18,7	10,342	0,035
Twoje aroganckie, pozabawione szacunku zachowanie	2	6,2	15	17,0	17	20,2	1	8,3	0	0,0	35	15,6	5,795	0,215
brak akceptacji przez rodziców Twoich znajomych, przyjaciół	5	15,6	19	21,6	7	8,3	0	0,0	2	22,2	33	14,7	8,560	0,073
Inne	5	15,6	1	1,1	1	1,2	5	41,7	0	0,0	12	5,3	44,522	0,0004

Źródło: wyniki badań własnych

The influence of family background on shaping teenage behaviour

Teenage functioning in social environment is closely connected with sociology of the family which is a significant unit shaping personality of young people. Destructive behaviour which is partially influenced by family background may undermine stability of their functioning in social life and their health.

The research have been performed in order to define resources and family relations, as well as their impact on destructive behaviour among children.

There were 236 students from upper-secondary school who completed the questionnaire. The method of the research was diagnostic poll/test. The results have been analysed in SPSS programme, and the significant statistic relations were determined at $p \leq 0,05$.

Majority of students were raised in families with both parents (88%), and their attitude towards their guardians was frequently negative. Arguments succeeded poor results at school, and missing classes (35%) was an example of destructive behaviour towards the obligation of compulsory education. Smoking cigarettes (37%) and drinking alcohol (25%) appeared the most common addictions among young people.

The research focused on the impact of financial status on the choice of forms of education for children which caused disagreements between parents and their offspring. The level of parents' education determined pro-health patterns.

Sandra Wilczewska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Aspiracje edukacyjno-zawodowe studentów I roku studiów I stopnia – wybrane aspekty

Problematyka aspiracji edukacyjno-zawodowych studentów jest ważnym aspektem życia młodych ludzi, ale nie tylko, zagadnienia te są również ważne dla społeczeństwa, w którym żyjemy, a także dla gospodarki państwa. Aspiracje są znaczące podczas podejmowania przełomowych decyzji związanych z edukacją młodych ludzi, co wiąże się z przyszłą pracą zawodową. Aspiracje zaczynają się kształtować już w okresie dzieciństwa, poprzez naśladownictwo rodziców, jak i znaczących osób dorosłych. Dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym zaczynają mówić o tym kim chciałyby być w przyszłości, wyznaczają sobie pierwsze, lecz nieuświadomione do końca cele zawodowe, które są związane z ich edukacją. Natomiast z biegiem lat młodzi ludzie zaczynają bardziej interesować się zawodami, dlatego też cele edukacyjno-zawodowe ulegają często znacznym zmianom. Ryszard Parzęcki pisze, że aspiracje „nie są zjawiskiem stałym, zmieniają się pod wpływem wielu czynników subiektywnych i obiektywnych”.¹ Pierwsze ważniejsze decyzje związane z aspiracjami edukacyjno-zawodowymi młodzież podejmuje w okresie adolescencji, gdy następuje wybór szkoły ponadgimnazjalnej, a także uczelni wyższej, co wiąże się z ukierunkowaniem zawodowym. Decyzje związane z wyborem drogi edukacyjno-zawodowej po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej, powinny być ukierunkowane na zawód, w którym chcą w przyszłości pracować. To znaczy, że podejmowane decyzje powinny być zgodne z aspiracjami edukacyjno-zawodowymi przyszłych studentów. Lecz często jest tak, że to właśnie okres studiów jest czasem kiedy młodzi

¹ R. Parzęcki, *Uwarunkowania aspiracji zawodowych młodzieży w środowisku wiejskim*, Toruń 1987, s. 15.

ludzie rozpoczynają dokładniej zastanawiać się nad własnymi wyborami i aspiracjami dotyczącymi przyszłego zawodu. Odpowiednio podjęte decyzje, które są związane z aspiracjami edukacyjno-zawodowymi mają znaczenie nie tylko dlatego, że powodują zadowolenie i satysfakcję, ale także dlatego, że pozwalają zaspokoić potrzeby życiowe młodych ludzi, jak i powodują większą efektywność w przyszłej pracy zawodowej.

Zagadnieniami związanymi z aspiracjami zajmują się nie tylko psycholodzy, socjolodzy, czy filozofowie, ale także pedagodzy. Definicje aspiracji według wskazanych dziedzin naukowych mają wspólne cechy i podmiot, natomiast różnią się one interpretacją. I tak, w definicjach psychologicznych dużą rolę odgrywają czynniki wewnętrzne jednostek, ich motyw, potrzeby, życzenia. Socjologowie biorą pod uwagę środowisko i kontakty społeczne, natomiast dla pedagogów ważny przy określaniu definicji aspiracji jest proces wychowawczy i środowisko, w którym jednostka wzrasta.² Pedagog Marcin Bryzka pisze, że aspiracje są „czynnikiem silnie determinującym zachowania człowieka, współdecydują o jego planach życiowych, o bliższych i dalszych zamierzeniach czy pragnieniach, a także wyznaczają kierunki działania, wpływają na osiągnięcia szkolne uczniów, na wybór zawodu, aktywność społeczną i kulturalną, na nawiązywane kontakty interpersonalne”.³

Aspiracje edukacyjno-zawodowe studentów

Aspiracje edukacyjno-zawodowe to jedne z rodzajów aspiracji wymienianych przez autorów zajmujących się niniejszą problematyką. Autorzy przedstawiają aspiracje ze względu na różne kategorie. Najczęstszym kryterium podziału jest ich treść. Taki podział przedstawia między innymi Tadeusz Lewowicki, który wymienia podstawowe obszary, w których występują dążenia ludzkie.⁴ Natomiast Zbigniew Skorny dzieli aspiracje chronologicznie.⁵ Z kolei Andrzej Janowski w swoich publikacjach przedstawia aspiracje, które najczęściej występują w populacji, są to między innymi aspiracje dotyczące przyszłej nauki, zawodu, czy też życia osobistego i rodzinnego.⁶ Andrzej Bogaj przeprowadził badania wśród młodzieży

² R. Parzęcki, *Uwarunkowania aspiracji ...*, s. 15.

³ K. Musiałańska, *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości*, Kraków 2008, s. 13 – 14.

⁴ B. Galas, T. Lewowicki, *Osobowość a aspiracje*, Warszawa 1991, s. 34 – 35.

⁵ Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1980, s. 35 – 37.

⁶ A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977, s. 61.

i wyróżnił dziesięć kategorii aspiracji, które zostały wskazane przez badanych. Są to aspiracje edukacyjne, rodzinne, materialne, prestiżowe, hedonistyczne, zawodowe, socjocentryczne, afiliacyjne, etyczne, a także władza i inne np. zdrowie, spokój, czy bezpieczeństwo.⁷

U studentów, którzy znajdują się w okresie wczesnej dorosłości, często zmienia się hierarchia wartości aspiracji. Okres wczesnej dorosłości jest to czas podejmowania ważnych decyzji, nie tylko osobistych, ale i edukacyjnych, które wiążą się z ich przyszłą drogą zawodową. Wczesna dorosłość jest czasem poważnych zmian, ale i zadań rozwojowych, które wymienia Robert J. Havighurst.⁸ Natomiast jak pisze Berenica L. Neugarten „każde społeczeństwo ma własny <zegar społeczny> według którego oceniane może być tempo rozwoju jednostki”.⁹ Dlatego też nie wszyscy studenci będą stawać przez tymi samymi zadaniami rozwojowymi w tym samym czasie. Według Zygmunta Freuda to zdolność do pracy i miłości określa prawidłowy rozwój w dorosłości.¹⁰ W tym okresie można zauważyć, że to właśnie te dwa aspekty życia najbardziej dynamicznie rozwijają się u młodych ludzi. Zdolność do miłości objawia się tym, że młodzi ludzie w tym okresie zaczynają zakładać rodziny. Z kolei zdolność do pracy przejawia się tym, że studenci przygotowują się do roli pracownika poprzez naukę odpowiedniego dla siebie zawodu.

Warto zwrócić również uwagę na rozwój zawodowy, który jest ściśle związany z aspiracjami edukacyjno-zawodowymi. Donald E. Super podzielił aktywność zawodową na stadia rozwoju zawodowego.¹¹ Według podziału autora studenci mogą znajdować się w dwóch pierwszych stadiach, to znaczy w stadium eksploracji i w stadium stabilizacji. Stadium eksploracji można przypisać do młodzieży szkół ponadgimnazjalnych, która staje przed wyzwaniem określenia i wybrania odpowiedniej dalszej ścieżki edukacyjnej, która pozwoli im na zdobycie odpowiedniego zawodu. Jest to czas, w którym młodzi ludzie nie wiedzą dokładnie co chcą robić w życiu i „przymierzają” się do różnych ról zawodowych. Często jest tak, że studenci znajdują się również w stadium eksploracji. To właśnie czas studiów jest dla nich momentem na przekonanie się i podjęcie decyzji związanych

⁷ A. Bogaj, *Liceum ogólnokształcące w Polsce*, Warszawa 1992, s. 156 – 157.

⁸ *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Warszawa 2007, s. 203.

⁹ *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka...*, s. 204.

¹⁰ *Psychologia rozwoju człowieka: podręcznik akademicki*, J. Trempała (red.), Warszawa 2011, s. 297.

¹¹ *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka...*, s. 223.

z ich przyszłą pracą zawodową. Z kolei stadium stabilizacji odnosi się do tych studentów, którzy wiedzą co chcą robić w życiu zawodowym i podjęli przemyślaną decyzję związaną z wyborem kierunku studiów. To w czasie studiów młodzi ludzie często mają możliwość sprawdzenia się w zawodzie, w którym się kształcą, na przykład poprzez praktyki, czy staże. Zdarza się również tak, że młodzi ludzie otrzymują oferty pracy już w zawodzie, w którym się kształcą i poprzez zatrudnienie określają oni swoje miejsce na rynku pracy i następuje u nich proces adaptacji do wybranego przez nich zawodu i warunków pracy.

Pisząc o rozwoju zawodowym warto zwrócić uwagę na aspiracje edukacyjno-zawodowe, które są jego elementem. W życiu każdego młodego człowieka znajdują się trzy momenty, trzy progi edukacyjne, w których trzeba podjąć decyzje związane z edukacją prowadzące do przyszłego zawodu. Pierwszym takim momentem jest ukończenie szkoły podstawowej, wtedy uczniowie podejmują decyzje związane z wyborem gimnazjum, a także podchodzą do sprawdzianu kompetencji. Kolejnym progiem edukacyjnym, gdy młodzież podejmuje decyzje związane z aspiracjami edukacyjno-zawodowymi jest czas ukończenia gimnazjum. W tym czasie uczniowie podchodzą do egzaminu gimnazjalnego i podejmują kolejną ważną decyzję, czyli wybór szkoły ponadgimnazjalnej, który jest związany z ich przyszłą karierą zawodową. Ostatnim ważnym i przełomowym progiem edukacyjnym dla młodych ludzi jest moment ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej i podejście do egzaminu maturalnego bądź też egzaminów zawodowych. Na tym etapie młodzi ludzie podejmują również wybór dalszej ścieżki edukacyjno-zawodowej; jest to jeden z ważniejszych wyborów, może to być wybór uczelni wyższej, szkoły policealnej bądź innej drogi edukacyjnej.¹²

Aspiracje edukacyjno-zawodowe, jak zostało wcześniej wskazane, są elementem rozwoju zawodowego, są one nierozłączne, ponieważ wpływają na siebie wzajemnie. Rozwój aspiracji, a także rozwój zawodowy towarzyszą nam przez całe życie już od lat dzieciństwa, dlatego też warto zwrócić uwagę na ich kształtowanie się w poszczególnych okresach życia człowieka. Kazimierz Czarnecki w jednej ze swoich publikacji zaznacza, że rozwój zawodowy związany jest z każdą kategorią rozwoju ogólnego człowieka.¹³ Autor również wyróżnia okresy w życiu człowieka, w których występuje rozwój zawodowy, okresy te rozpoczynają się od 3 roku życia i trwają aż

¹² *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), Wrocław 2005, s. 177 – 178.

¹³ K. Czarnecki, *Rozwój zawodowy człowieka*, Warszawa 1985, s. 28.

do wieku emerytalnego. Natomiast jeśli chodzi o wiek studentów, to znajdują się oni w dwóch okresach wymienianych przez K. Czarneckiego, czyli w okresie uczenia się zawodu przez młodzież i w okresie kwalifikowanej pracy zawodowej dorosłych. Okres uczenia się zawodu przez młodzież, występuje między 16 a 25 rokiem życia, jest on zróżnicowany długością trwania ze względu na wybór ścieżki kształcenia, ponieważ dla osób, które wybrały kształcenie się w zasadniczej szkole zawodowej będzie krótszy niż dla studentów. Natomiast w okresie kwalifikowanej pracy zawodowej, który obejmuje osoby pracujące od 18 do 70 roku życia, młody człowiek rozwija się psychicznie,

społecznie, moralnie, uczuciowo, a także politycznie, ponieważ to w pracy występują różne sytuacje, zdarzenia, a także czynności, poprzez które się rozwijamy.¹⁴

Uwarunkowania rozwoju aspiracji edukacyjno-zawodowych

Podczas przedstawiania zagadnień związanych z aspiracjami edukacyjno-zawodowymi ważne jest to, aby wskazać uwarunkowania ich rozwoju. Badacze, którzy zajmują się uwarunkowaniami aspiracji dzielą je pod kątem dziedzin nauki, wymieniają oni uwarunkowania pedagogiczne, psychologiczne, socjologiczne, a także osobowościowe i środowiskowe.

Małgorzata Ścisłowicz i Małgorzata Dubis piszą o uwarunkowaniach osobowościowych. M. Ścisłowicz wskazuje, że uwarunkowania osobowościowe są widoczne szczególnie w okresie wczesnoszkolnym, ponieważ najbardziej widoczne są różnice między uczniami. W tym okresie następuje manifestacja różnic emocjonalnych i społecznych, ale także intelektualnych.¹⁵ M. Dubis dodaje, że nasza osobowość kształtuje się przez całe życie, najbardziej natomiast właśnie w okresie dzieciństwa i młodości poprzez proces socjalizacji, a także w wyniku własnej aktywności. Według autorki również cechy człowieka takie jak sposób funkcjonowania psychiki, myślenia, odczuwania, zachowywania się, a także radzenie sobie z problemami wchodzi w skład uwarunkowań osobowościowych.¹⁶

Tadeusz Lewowicki pisze, że potrzeby, które związane są ze sferą motywacji warunkują aspiracje edukacyjno-zawodowe. Autor wskazuje również na to, że samoocena i obraz własnej osoby, który powstaje w wyniku własnych doświadczeń, opinii i sądów innych ludzi na temat danej osoby

¹⁴ K. Czarnecki, *Rozwój zawodowy...*, s. 103 – 175.

¹⁵ M. Ścisłowicz, *Aspiracje edukacyjne rodziców a osiągnięcia szkolne ich dzieci*, Kielce 1994, s. 20. 16 M. Dubis, *Młodzież wobec wyboru profilu kształcenia i zawodu (na przykładzie licealistów z Podkarpacia)*, Kraków 2011, s. 47.

wpływają na kształtowanie się i poziom aspiracji.¹⁶ Andrzej Janowski także opisuje wcześniej wskazane czynniki, lecz określa je jako uwarunkowania psychologiczne. Autor dodaje, że psychologicznym uwarunkowaniem jest również wpływ zdobytych przez jednostkę doświadczeń w zakresie realizowania zadań na sposób jej postępowania w przyszłości i na chęci jej działania. Dlatego też osoby, które doświadczają wielokrotnie sukcesów, mają wysoką potrzebę osiągnięć i przypisują one porażki lub sukcesy do własnego wysiłku i własnego działania. Natomiast osoby, które mają niską potrzebę osiągnięć przypisują porażki przypadkowi lub brakowi zdolności.¹⁷

Kolejną grupą czynników są uwarunkowania środowiskowe, takie uwarunkowania wymieniają między innymi M. Ścisłowicz, M. Dubis i T. Lewowicki. A. Janowski określa uwarunkowania środowiskowe jako uwarunkowania socjologiczne.

Do uwarunkowań środowiskowych zalicza się środowisko rodzinne i szkolne. T. Lewowicki wskazuje, że rodzina jest jedną z podstawowych grup formułujących normy postępowania i tworzących hierarchie wartości.¹⁸ M. Dubis pisze, że ważnym czynnikiem, który decyduje o aspiracjach młodzieży jest styl wychowania stosowany przez rodziców, ich poglądy, cele wychowawcze, osobiste doświadczenia i wzory wyniesione z domu rodzinnego.¹⁹ T. Lewowicki w uwarunkowaniach środowiskowych wskazuje normy grupowe, a także grupy rówieśnicze i szkołę.²⁰ M. Dubis wskazuje, że w szkole znaczący wpływ na rozwój aspiracji edukacyjno-zawodowych, prócz grup rówieśniczych, mają osiągnięcia szkolne.²¹ W uwarunkowaniach socjologicznych znajdują się również wzorce kulturowe, które są propagowane przez społeczeństwo, a także przez środki masowego przekazu.²²

Ostatnią grupą uwarunkowań aspiracji edukacyjno-zawodowych są uwarunkowania pedagogiczne. M. Ścisłowicz pisze, że są to przede wszystkim czynniki, które wiążą się z cechami osoby nauczyciela, z jego przygotowaniem zawodowym, metodami oraz stylem pracy dydaktycznej i wychowawczej, a także uwarunkowania związane z istniejącym modelem szkoły, programami nauczania, treściami kształcenia, atmosferą wychowawczą

¹⁶ T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987, s. 29 – 33.

¹⁷ A. Janowski, *Aspiracje młodzieży...*, s. 19 – 21.

¹⁸ T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci...*, s. 34.

¹⁹ M. Dubis, *Młodzież wobec wyboru...*, s. 50 – 53.

²⁰ T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci...*, s. 35 – 36.

²¹ M. Dubis, *Młodzież wobec wyboru...*, s. 47.

²² T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci...*, s. 37.

i życiem wewnętrznym klasy szkolnej.²³ Wiesław Sikorski zauważa, że także pozycja społeczna w nieformalnej strukturze klasy szkolnej również może oddziaływać na kształtowanie się aspiracji młodzieży.²⁴

Aspiracje edukacyjno-zawodowe studentów w świetle badań własnych

Chcąc sprawdzić jakie aspiracje edukacyjno-zawodowe posiadają studenci I roku studiów I stopnia, przeprowadzone zostały badania w grupie 96 studentach z wybranych uczelni wyższych w Bydgoszczy. Badaniem zostały objęte osoby studiujące na kierunku pedagogika w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego, a także osoby studiujące na kierunku zarządzanie i inżynieria produkcji w Uniwersytecie Technologiczno-Przyrodniczym im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich. Czynnikiem różnicującymi podczas analizowania wyników badań były płeć badanych, kierunek studiów, miejsce zamieszkania, typ rodziny, a także typ ukończonej szkoły ponadgimnazjalnej. Natomiast otrzymane wyniki badań z uwzględnieniem miejsca zamieszkania, typu rodziny i typu ukończonej szkoły ponadgimnazjalnej nie pozwalają jednoznacznie stwierdzić roli tych czynników, ponieważ wskaźnik procentowy tego zróżnicowania jest niewielki, w przeciwieństwie do takich czynników jak płeć i kierunek studiów. Dlatego też w niniejszym tekście zostanie przedstawiona analiza wyników badań tylko ze względu na płeć i kierunek studiów. Badania oparte zostały na próbie nieprobabilistycznej, opartej na dostępności badanych i przeprowadzone za pomocą metody sondażu diagnostycznego i techniki ankiety.

Najważniejszą kwestią podczas badań było uzyskanie odpowiedzi na pytania dotyczące dążeń i celów badanych studentów, a przede wszystkim aspiracji jakie posiadają. Za pomocą kwestionariusza ankiety zadano badanym pytania o to jakie mają plany na najbliższe trzy lata i o najważniejsze cele życiowe, do których dążą. Respondenci zostali poproszeni o wskazanie trzech najważniejszych planów i celów życiowych, a także o uszeregowanie ich od najważniejszych do mniej ważnych. Plany na najbliższe trzy lata, które wskazywali studenci to przede wszystkim ukończenie studiów (ranga I) i obrona pracy dyplomowej (ranga II). Trzecią rangę otrzymały plany związane ze znalezieniem partnera/partnerki „na całe życie”, a znalezienie pracy uzyskało czwartą rangę. Kolejne miejsca odpowiednio uzyskały odpowiedzi takie jak: wychowywanie dzieci, założenie rodziny, inne (m.in. rozwijanie zainteresowań i uzyskanie dodatkowych kwalifikacji

²³ M. Ścisłowicz, *Aspiracje edukacyjne...*, s. 25.

²⁴ W. Sikorski, *Aspiracje młodzieży uczącej się i ich tło rozwojowe*, Opole 1999, s. 42 – 49.

językowych, a także przeprowadzka do innego miasta). Ostatnią rangę uzyskała odpowiedź dotycząca awansu.

Natomiast najważniejsze cele życiowe, które najczęściej wskazywali respondenci to cele związane z rozwojem edukacyjnym i uzyskaniem wykształcenia (ranga I), cele związane z rodziną, małżeństwem i przyjaciółmi (ranga II). Na trzecim miejscu najczęściej respondenci wskazywali cele związane z pracą zawodową, na przykład awans, czy rozwój zawodowy. Kolejne cele życiowe były związane z takimi wartościami jak miłość, zdrowie i szczęście. Badani wymieniali również pieniądze jako ich cel życiowy.

Odpowiedzi wskazywane przez respondentów przeanalizowane pod kątem czynników różnicujących kształtowały się bardzo podobnie jak analiza ogólna wyników badań. I tak, kobiety i osoby studiujące na kierunku pedagogika wskazywały, że na najbliższe trzy lata ich plany to: ukończenie studiów (ranga I), obrona pracy dyplomowej (ranga

II), znalezienie partnera/partnerki „na całe życie” (ranga III), założenie rodziny (ranga IV). Z kolei badane kobiety na piątym miejscu najczęściej wskazywały znalezienie pracy, a na szóstym wychowywanie dzieci. Natomiast badani studenci z kierunku pedagogika wskazywali odwrotnie, na piątym miejscu wychowywanie dzieci, a na szóstym znalezienie pracy. Ostatnie miejsce w odpowiedziach badanych kobiet i osób studiujących z kierunku pedagogika zajął awans. Natomiast cele życiowe, do których dążą badane kobiety i studium na kierunku pedagogika to cele związane z wykształceniem i edukacją (I), z pracą zawodową i karierą (II), z rodziną (III). Kolejnymi celami życiowymi były takie wartości jak miłość, szczęście, spełnienie i szacunek (IV), a także cele związane z pieniędzmi (V) i spełnieniem marzeń (VI). Natomiast plany na najbliższe trzy lata, które wskazywali badani mężczyźni i osoby studiujące kierunek zarządzanie i inżynieria produkcji były bardzo podobne. I tak, badani wskazywali odpowiednio ukończenie studiów (I), obrona pracy dyplomowej (II), znalezienie pracy (III), znalezienie partnera/partnerki „na całe życie” (IV) i inne odpowiedzi (V). Rangę VI i VII w odpowiedziach badanych mężczyzn odpowiednio otrzymały awans i założenie rodziny, a w odpowiedziach osób studiujących z kierunku zarządzanie i inżynieria produkcji założenie rodziny i awans. Cele życiowe, które wskazywali badani mężczyźni i osoby studiujące zarządzanie i inżynierię produkcji są takie same. Najważniejszymi celami życiowymi są te związane z edukacją, rodziną, wartościami takimi jak miłość, szczęście i szacunek. Kolejnymi celami życiowymi dla respondentów są cele związane z karierą i pracą zawodową, pieniędzmi i innymi celami takimi jak spełnienie marzeń, czy spokojna przyszłość.

W kwestionariuszu ankiety kolejnym ważnym pytaniem było wskazanie przez badanych studentów motywów wyboru kontynuacji nauki na studiach I stopnia. Tabela 1 przedstawia wskazane przez badanych studentów odpowiedzi z uwzględnieniem czynników różnicujących, czyli płci i kierunku studiów.

Tabela 1. Motywy wyboru kontynuacji nauki na studiach I stopnia przez badanych studentów

MOTYWY	PŁEĆ				KIERUNEK STUDIÓW				OGÓŁEM N=96	
	KOBIECY N=65		MĘŻCZYŹNI N=31		PEDAGOGIKA N=55		ZARZĄDZANIE I INŻYNIERIA PRODUKCJI N=41			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Zdobycie zawodu	56	86,1	24	77,4	51	92,7	29	70,7	80	83,3
Uzyskanie jakiegokolwiek wykształcenia wyższego	16	24,6	10	32,2	14	25,4	12	29,3	26	27,1
Poszerzanie swoich zainteresowań	32	49,2	14	45,4	32	58,2	14	34,1	46	47,9
Kontynuacja tradycji rodzinnej (wszyscy w rodzinie posiadają wyższe wykształcenie)	1	1,5	2	6,4	1	1,8	2	4,9	3	3,1
Nie być gorszym/ą od kolegów/koleżanek	12	18,5	2	6,4	8	14,5	6	14,6	14	14,6
Przedłużenie sobie czasu przed wejściem na rynek pracy	15	23,1	9	29,0	15	27,3	9	21,9	24	25,0
Inne	2	3,1	1	3,2	1	1,8	2	4,9	3	3,1

Źródło: Opracowanie własne

Odpowiedzi badanych nie sumują się do 96, ponieważ studenci mieli możliwość wskazywania więcej niż jednej odpowiedzi.

Jak wynika z tabeli 1 najważniejszym powodem, dla którego respondenci podejmowali naukę na studiach I stopnia było zdobycie zawodu, poszerzanie swoich zainteresowań, uzyskanie jakiegokolwiek wykształcenia wyższego, a także przedłużenie sobie czasu przed wejściem na rynek pracy. Mniej brany pod uwagę były motywy takie jak: nie być gorszym od

kolegów/koleżanek, kontynuacja tradycji rodzinnej i inne, czyli interesująca praca, większe szanse na rynku pracy i podniesienie kwalifikacji.

Kolejnym pytaniem zadaniem w kwestionariuszu ankiety było pytanie o osoby pomocne w wyborze studiów wyższych. Respondenci najczęściej wskazywali, że wybór studiów wyższych był ich samodzielnym wyborem (66,7%). Na drugim miejscu, wszyscy badani wskazali, że kierowali się radami rodziców (37,5%). Na kolejnych miejscach usytuowały się takie osoby jak przyjaciele i koledzy (18,8%), rodzeństwo

(15,6%), dalsza rodzina, gdzie badani wymieniali wujostwo, dziadków i kuzynostwo (9,4%). Z pomocy nauczycieli korzystało tylko 4,2% badanych, a 3,1% studentów korzystało z rad osób poznanych na portalach internetowych związanych z wyborem szkoły/zawodu. Z rad innych osób, np. partnerów życiowych czy studentów z wybranego kierunku korzystało tylko 2,1% badanych, a z porad doradcy zawodowego skorzystał tylko 1,0% badanych.

Wszyscy studenci, bez względu na czynnik różnicujący, na pierwszych miejscach wskazali wybór własny i rodziców jako osoby pomocne w wyborze uczelni wyższej. Natomiast badane kobiety i badani mężczyźni, a także respondenci z kierunku zarządzanie i inżynieria produkcji wskazywali na trzecim miejscu przyjaciół, a osoby z kierunku pedagogika wskazywali rodzeństwo jako osoby pomocne. Na czwartym miejscu badane kobiety i studenci z kierunku zarządzanie i inżynieria produkcji wymieniali, że korzystali z rad rodzeństwa. Z kolei badani mężczyźni usytuowali dalszą rodzinę, a respondenci z kierunku pedagogika na czwartym miejscu wskazywali przyjaciół.

Kolejnym ważnym pytaniem dotyczącym aspiracji edukacyjno-zawodowych badanych studentów, było pytanie związane z planami na przyszłość po ukończeniu studiów I stopnia. Uzyskane wyniki badań przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Plany na przyszłość badanych studentów po ukończeniu studiów I stopnia

MOŻLIWOŚCI	PŁEĆ				KIERUNEK STUDIÓW				OGÓLEM N=96	
	KOBIECY N=65		MĘŻCZYŹNI N=31		PEDAGOGIKA N=55		ZARZĄDZA- NIE I INŻY- NIERIA PRO- DUKCJI N=41			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Kontynuować studia (studia magisterskie uzupełniające)	41	63,1	13	41,9	41	74,5	13	31,7	54	56,2
Uczęszczać na kursy zawodowe	15	23,1	11	35,5	14	25,4	12	29,3	26	27,1
Podjąć pracę zarobkową bezpośrednio po obronie pracy dyplomowej	18	27,7	11	35,5	15	27,3	14	34,1	29	30,2
Podjąć pracę i rozpocząć studia uzupełniające w systemie niestacjonarnym	21	32,3	8	25,8	15	27,3	14	34,1	29	30,2
Rozpocząć studia w systemie niestacjonarnym	4	6,1	2	6,4	1	1,8	5	12,2	6	6,2
Nie podejmować pracy ani nie kontynuować kształcenia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Robić coś innego	2	3,1	3	9,7	2	3,6	3	7,3	5	5,2
Nie wiem jeszcze	4	6,1	4	12,9	5	9,1	3	7,3	8	8,3

Źródło: Opracowanie własne

Odpowiedzi badanych nie sumują się do 96, ponieważ studenci mieli możliwość wskazywania więcej niż jednej odpowiedzi.

Z tabeli 2 wynika, że ponad połowa badanych studentów zamierza kontynuować studia (56,2%). Duża część badanych respondentów zadeklarowała również chęć podjęcia pracy zarobkowej bezpośrednio po obronie pracy dyplomowej (30,2%), a także chęć podjęcia pracy i jednocześnie rozpoczęcia studiów uzupełniających w systemie niestacjonarnym (30,2%). Respondenci wskazali również chęć uczęszczania na kursy zawodowe po ukończeniu studiów I stopnia (27,1%). Nieliczni badani wskazali, że jeszcze nie wiedzą co będą robić po ukończeniu studiów (8,3%), a 5,2%

deklarowało, że będą robić coś innego niż w podanych odpowiedziach; wymieniali między innymi założenie rodziny, wyjazd za granicę, a także założenie własnej firmy. Z kolei 6,2% badanych deklarowało rozpoczęcie studiów w systemie niestacjonarnym po ukończeniu studiów I stopnia.

Analiza badań pod kątem czynników różnicujących wykazała nieznaczne różnice w odpowiedziach badanych, lecz plany, które badani studenci mają po ukończeniu studiów I stopnia związane są przede wszystkim z edukacją i pracą. Najczęściej deklarowane plany badanych, bez względu na czynnik różnicujący, to podjęcie studiów magisterskich uzupełniających w systemie stacjonarnym lub niestacjonarnym, uczęszczanie na kursy zawodowe, a także podjęcie pracy zarobkowej po studiach I stopnia lub w trakcie kontynuowania studiów magisterskich uzupełniających.

W trakcie prowadzonych badań respondentom zostało zadane pytanie także o to, czy wiedzą już w jakim zawodzie chcieliby pracować, a jeśli tak to w jakim i dlaczego chcieliby go wykonywać. Większa część badanych wskazała, że wiedzą w jakim zawodzie chcieliby pracować (42,7%). Odpowiedź twierdzącą wymieniło więcej kobiet (44,6%) niż mężczyzn (38,7%), a także więcej respondentów z kierunku pedagogika (54,5%) niż z kierunku zarządzanie i inżynieria produkcji (26,8%). Zawody, które wybrali badani przede wszystkim związane były z kierunkami studiów. Studenci kierunku pedagogika wymieniali przede wszystkim zawód pedagoga, logopedy, animatora czasu wolnego, a także deklarowali chęć podjęcia pracy w centrum zarządzania kryzysowego. Przyszli pedagodzy wymieniali również zawody związane z pracą z dziećmi i ludźmi, m.in. praca w przedszkolach i żłobkach, a także praca z trudną młodzieżą w zakładach poprawczych, czy w policji.

Z kolei studenci zarządzania i inżynierii produkcji wskazywali przede wszystkim, że chcieliby pracować w zawodach związanych z produkcją i zarządzaniem przedsiębiorstwem. Przyszli inżynierowie wymieniali również zawód księgowego, handlowca, informatyka i żołnierza, a jeden z badanych wskazał, że jego marzeniem jest projektowanie i programowanie silników spalinowych o dużej mocy. Wszyscy respondenci uzasadniali swoje odpowiedzi przede wszystkim tym, że wskazany zawód związany jest z ich zainteresowaniami, marzeniami i ścieżką kształcenia.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania i analiza zebranego materiału badawczego pozwala sformułować wnioski dotyczące aspiracji edukacyjno-zawodowych badanych studentów. Z badań wynika, że studenci w większości posiadają sprecyzowane aspiracje edukacyjne, zawodowe, a także rodzinne. Otrzymane wyniki są zgodne z wynikami badań, które przeprowadziła Kinga Musialska

w 2008 roku w województwie małopolskim.²⁵ Odpowiedzi kobiet i osób studiujących na kierunku pedagogika, a także mężczyzn i osób studiujących na kierunku zarządzanie i inżynieria produkcji zazwyczaj są zbieżne. Świadczyć to może o tym, że kierunki pedagogiczne są przeważnie zdominowane przez kobiety, a kierunki inżynierskie przez mężczyzn. Plany krótkoterminowe, jak i cele życiowe badanych osób związane są przede wszystkim z edukacją, pracą zawodową i życiem rodzinnym. Z badań wynika także, że środowisko rodzinne, jak i szkolne, czyli grupy rówieśnicze mają duże znaczenie w podejmowanych decyzjach edukacyjno-zawodowych badanych osób. Motywy dla których badani podjęli naukę na uczelniach wyższych to przede wszystkim zdobycie zawodu, poszerzenie swoich zainteresowań i uzyskanie jakiegokolwiek wykształcenia wyższego, a także przedłużenie sobie czasu przed wejściem na rynek pracy i nie bycie gorszym od koleżanek i kolegów. Analiza otrzymanych wyników badań potwierdziła, że większość badanych osób stawia na pierwszym miejscu aspiracje edukacyjno-zawodowe. Studenci deklarowali przede wszystkim kontynuowanie nauki na studiach magisterskich uzupełniających w systemie stacjonarnym, a także w systemie niestacjonarnym. Badani wskazywali również chęć podjęcia pracy zaraz po ukończeniu studiów I stopnia, a także w trakcie studiów magisterskich uzupełniających. Znacząca część studentów deklarowała uczęszczanie na kursy zawodowe po ukończeniu studiów I stopnia. Z wyników badań wnioskować można, że większa część badanych wybrała odpowiedni i właściwy dla siebie kierunek studiów, ponieważ zawody, które studenci zamierzają wykonywać związane są z kierunkiem ich kształcenia.

Właściwie ukierunkowane aspiracje edukacyjno-zawodowe stanowią źródło zadowolenia i satysfakcji z podjętych decyzji. Natomiast właściwe decyzje pozwalają zaspokoić potrzeby życiowe młodych ludzi. Konsekwencją decyzji podjętych zgodnie z aspiracjami jest, poza zadowoleniem, większa efektywność w przyszłej pracy zawodowej. Dlatego też ważne jest, aby poruszać tematy związane z aspiracjami edukacyjno-zawodowymi już od najmłodszych lat, aby młodzi ludzie mieli czas na pojęcie właściwych dla nich decyzji.

Bibliografia

- Bogaj A., *Liceum ogólnokształcące w Polsce*, Warszawa 1992.
Czarnecki K., *Rozwój zawodowy człowieka*, Warszawa 1985.
Dubis M., *Młodzi wobec wyboru profilu kształcenia i zawodu (na przykładzie licealistów z Podkarpacia)*, Kraków 2011.

²⁵ K. Musiałańska, *Aspiracje życiowe młodzieży...*, s. 47, 107 – 116.

- Galas B., Lewowicki T., *Osobowość a aspiracje*, Warszawa 1991.
- Janowski A., *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977.
- Lewowicki T., *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987.
- Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, Leppert R., Melosik Z., Wojtasik B. (red.), Wrocław 2005.
- Musialska K., *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości*, Kraków 2008.
- Parzęcki R., *Uwarunkowania aspiracji zawodowych młodzieży w środowisku wiejskim*, Toruń 1987.
- Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), Warszawa 2007.
- Psychologia rozwoju człowieka: podręcznik akademicki*, Trempała J. (red.), Warszawa 2011.
- Sikorski W., *Aspiracje młodzieży uczącej się i ich tło rozwojowe*, Opole 1999;
- Skorny Z., *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1980.
- Ścisłowicz M., *Aspiracje edukacyjne rodziców a osiągnięcia szkolne ich dzieci*, Kielce 1994.

Educational and professional aspirations of bachelor studies' first year students

In article below the author discusses the issues associated with educational and professional aspirations of young people. Research shows that students studies just to get profession and broad their interests, also because they want to get any higher education. Students shows that their plans for the future are connected with getting profession, starting the family and finding a job. The main factor that determines their aspirations is family environment and peer groups. During research respondents indicated the willing of job in their profession but some of them says about possibility of work in other profession- not connected with the way of their education.

Katarzyna Kasprzak

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Czas wolny dzieci i młodzieży z terenów wiejskich (na przykładzie badań w gminie Cekcyn)

Kategoria czasu wolnego w świetle literatury

Czas wolny jest zjawiskiem towarzyszącym ludzkości niemal od początku jej istnienia. Oczywiście jest, że jego postrzeganie i wykorzystanie zmieniało się wraz z rozwojem gatunku ludzkiego.

Badania nad czasem wolnym prowadzą obecnie przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych, między innymi: socjologii, psychologii, pedagogiki, a także medycyny. Mimo, iż umowny podział czasu na czas pracy i czas wolny sięga starożytności, wciąż występują trudności w zdefiniowaniu pojęcia czasu wolnego oraz szybka dezaktualizacja opisów i interpretacji tej kategorii. Według Marii Czerepaniak-Walczak jest to spowodowane otwartością czasu wolnego na zmiany, która wyraża się poprzez łatwe „dostosowywanie się do aktualnych warunków w świecie życia i osobistego potencjału intelektualnego, moralnego oraz fizycznego i materialnego.”¹ W związku z tymi wszystkimi przemianami z biegiem czasu zmieniają się także odpowiedzi na pytania „co składa się na czas wolny?” oraz „czemu służy?”. Warto w tym miejscu podkreślić, iż w wielu kwestiach współcześni autorzy wciąż odwołują się do literatury sprzed lat, a dotyczy to szczególnie definicji oraz aspektów i funkcji czasu wolnego².

¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Od próżniaczenia do zniewolenia – w poszukiwaniu dyskursów czasu wolnego*, [w:] E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki, t.2*, Warszawa 2007, s. 220.

² np. M. Truszkowska-Wojtkowiak, *Fenomen czasu wolnego*, Gdańsk 2012; W. Muszyński (red.), *Małe tęsknoty. Style życia we współczesnym społeczeństwie*, Toruń 2009; J. Daszkowska, R. Pelczar, *Czas wolny: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, Stalowa Wola

Najczęściej pojawiającą się w literaturze definicją czasu wolnego jest przyjęta w badaniach UNESCO definicja Joffre'a Dumazediera, który czasem wolnym nazywa „wszelkie zajęcia, którym człowiek oddaje się z własnej woli, np. dla odpoczynku, rozrywki, poszerzenia swych wiadomości, wiedzy lub innego kształcenia (bezinteresownego) lub też dobrowolnego udziału w życiu społecznym, po uwolnieniu się od obowiązków zawodowych, rodzinnych i społecznych”³. Jest to definicja bardzo ogólna i dotyczy w zasadzie osób dorosłych. Na różnice w postrzeganiu pojęć czasu wolnego dzieci i młodzieży oraz osób dorosłych zwraca uwagę Jadwiga Izdebska, według której dzieci mają tego czasu więcej, spędzają go zazwyczaj pod opieką dorosłych i przeważa w nim odpoczynek bierny.⁴ Autorem jednej z definicji czasu wolnego dziecka jest Kazimierz Czajkowski. Autor czasem wolnym dziecka nazywa „okres dnia, który pozostaje do jego wyłącznej dyspozycji po uwzględnieniu czasu przeznaczanego na naukę szkolną, posiłki, sen, odrabianie lekcji, niezbędne zajęcia domowe. Wolny czas dziecka obejmuje także dobrowolnie na siebie przyjęte obowiązki społeczne, na przykład spełnianie jakiejś funkcji w organizacji harcerskiej, pracę w samorządzie szkoły, świetlicy, domu kultury, itp. Czas wolny dziecka to czas, który może być przeznaczony na jego odpoczynek, rozrywkę i zaspokajanie osobistych zainteresowań.”⁵

W rozważaniach o czasie wolnym dzieci i młodzieży można wyróżnić jego trzy główne aspekty: socjologiczny, psychologiczny i pedagogiczny. Aspekt socjologiczny wiąże się z potrzebą przebywania w grupie rówieśniczej i spędzania czasu wolnego z innymi jej członkami. Jednostka może w ten sposób uczyć się współpracy, współistnienia w grupie, co z kolei prowadzi do przyswajania panujących w niej norm i zachowań i ułatwia procesy socjalizacji. Psychologiczny aspekt czasu wolnego dotyczy systematycznego dostarczania dziecku bodźców potrzebnych do prawidłowego rozwoju. Duże znaczenie ma tutaj zabawa i rozrywka, które będąc odprężeniem po trudach nauki i pracy, mają być również źródłem nowych wyzwań, poznania nowych rzeczy oraz rozwoju zainteresowań i pasji. Marek

2009; W. Muszyński (red.), *Cudne manowce: kultura czasu wolnego we współczesnym społeczeństwie*, Toruń 2008; i inne.

³ Za: M. Orłowska, *Problemy czasu wolnego w pedagogice społecznej*, [w:] S. Kawula (red.) *Pedagogika społeczna*, Toruń 2003, s. 585.

⁴ J. Izdebska, *Czas wolny dzieci miejskich i wiejskich*, [w:] K. Przeclawski (red.), *Czas wolny dzieci i młodzieży w Polsce*, Warszawa 1978, s. 23.

⁵ K. Czajkowski, *Pozaszkolna praca opiekuńczo-wychowawcza*, Warszawa 1970, s. 18.

Ćwiakowski zwraca uwagę na zależność sposobów spędzania wolnego czasu i osobowości jednostki, które są wzajemnie przez siebie warunkowane⁶.

Trzecim aspektem czasu wolnego jest aspekt pedagogiczny. Dotyczy on wykazywanej przez dzieci inicjatywy w organizowaniu własnego czasu wolnego, na którą to inicjatywę należy im pozwalać. Dorośli często nie zdają sobie bowiem sprawy, że stałe narzucanie dzieciom sposobów spędzania wolnego czasu powoduje narastającą niechęć do przejawiania inicjatywy i aktywności oraz prowadzi do wychowywania typu człowieka „na rozkaz” i „pod warunkiem”⁷.

Poza trzema wspomnianymi aspektami czasu wolnego Roman D. Tauber i Wiesław Siwiński wymieniają jeszcze dwa: aspekt ekonomiczny oraz fizjologiczno-zdrowotny. Pierwszy z nich dotyczy zależności ekonomiki pracy szkolnej i ekonomiki czasu wolnego, która polega na tym, że wystarczająca ilość i dobre wykorzystanie czasu wolnego młodego człowieka sprzyja wydajnemu wykonywaniu obowiązków szkolnych, a dobre zorganizowanie procesu nauczania i czasu w szkole sprawia, że uczniowie mają tego wolnego czasu więcej⁸. W ramach aspektu fizjologiczno-zdrowotnego autorzy wymieniają dwa główne walory czasu wolnego, a mianowicie: „odprężenie psychofizyczne w czasie pozaszkolnym organizmu (...), zabawę i radość wpływające na samopoczucie” oraz „duży zasób świeżego powietrza oraz ruch fizyczny, rozwijający układ mięśniowo-kostny i sprawność fizyczno-ruchową, regulujący właściwą przemianę materii”⁹.

Z opisanymi aspektami czasu wolnego ściśle wiążą się jego funkcje. Wielu autorów wymienia wiele różnych funkcji czasu wolnego. Warto w tym miejscu przyrzeć się dokładnie rozważaniom dwóch z nich – Aleksandra Kamińskiego oraz Bohdana Junga.

A. Kamiński odnosi się w swojej klasyfikacji do potrzeb jednostki i wymienia trzy główne funkcje czasu wolnego: odpoczynek, zabawę i pracę nad sobą. Odpoczynek służy odreagowaniu napięć związanych z tempem życia, a czas odpoczynku zależy między innymi od wieku, płci, miejsca zamieszkania i rodzaju wykonywanych zajęć. Rozrywka/zabawa jest odpoczynkiem czynnym i stanowi odskocznnię od codziennych zadań i obowiązków, pozwala odreagować stres i daje możliwość zaspokojenia własnych

⁶ M. Ćwiakowski, *Problemy społeczne wolnego czasu*, Warszawa 1967, s. 143-144.

⁷ S. Matias, *Problematyka organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży. Podstawy teoretyczne i wskazówki praktyczne*, Warszawa 1980, s. 37.

⁸ R. D. Tauber, W. Siwiński, *Pedagogika czasu wolnego*, Poznań 2002, s. 21.

⁹ Ibidem, s.22.

potrzeb. Trzecia funkcja, którą jest praca nad sobą zakłada rozwój jednostki w danej dziedzinie kultury. Jest to funkcja kreatywna, która pozwala jednostce umiejscowić się w społeczeństwie. Autor zwraca uwagę na fakt, iż między trzema wymienionymi funkcjami powinna zostać zachowana równowaga.¹⁰

Klasyfikacją stanowiącą przeciwagę dla ujęcia funkcji przez A. Kamińskiego jest klasyfikacja B. Junga. Wyróżnia on rodzaje funkcji jakie pełni czas wolny względem:

- jednostki (samorozwój i afirmacja),
- społeczeństwa postrzeganego jako całość (m.in.: funkcje wyznaczające pozycję społeczną jednostki, funkcje pomiaru poziomu i rozwoju społecznego, funkcje socjalizacyjne i integracyjne, funkcje tworzenia nowych wartości społecznych),
- instytucji życia społecznego (rodziny, szkoły, religii i pracy),
- i gospodarki.¹¹

Czas wolny i wszystko co z nim związane podlega nieustannym zmianom. Zmiany te są zależne od wielu czynników, takich jak np. sytuacja polityczna kraju i postęp technologiczny. Dzieci i młodzież zazwyczaj nie są świadomi znaczenia odpowiedniego wykorzystania czasu wolnego, często nie mają też pomysłów na jego spędzanie. Małgorzata Drost zauważa, że w takiej sytuacji „nie ma czasu wolnego – jest <<zabijanie czasu>>, a często po prostu nuda”¹². Autorzy wyróżniają różne style i sposoby czasu wolnego. A. Kamiński zestawił je w pary, wyszczególniając style: domocentryczny i pozadomowy, samotny i niesamotny oraz bierny i czynny¹³. K. Czajkowski, przyjmując za kryterium liczbę uczestników, wymienia trzy podstawowe formy zajęć w wolnym czasie: zespołową, indywidualną i masową¹⁴. Andrzej Janowski, który uważa, że: sposób, w jaki uczeń organizuje sobie czas wolny, wpływa na jego wyniki w nauce¹⁵, do form spędzania wolnego czasu zalicza takie czynności, jak:

¹⁰ Za: M. Orłowska, *Problemy czasu wolnego w pedagogice społecznej*, [w:] S. Kawuła (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*, Toruń 2004, s. 591-592.

¹¹ Za: M. Orłowska, *Problemy czasu wolnego...*, op. cit., s. 592 – 593.

¹² M. Drost, *Czas wolny, czas stracony*, *Życie Szkoły* 2007, nr 4, s. 6.

¹³ D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, s. 42.

¹⁴ Za: M. Walczak, *Wychowanie do wolnego czasu*, Zielona Góra 1994, s. 14.

¹⁵ A. Janowski, *Zbieranie i wykorzystywanie informacji o uczniu w klasie*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania, Czynności nauczyciela*, Warszawa 1992, s. 209.

- „zajęcia pozalekcyjne (koła zainteresowań, świetlica, uroczystości i wycieczki szkolne),
- zajęcia pozaszkolne (udział w organizacjach społecznych), aktywność w sekcjach młodzieżowego domu kultury, klubach, świetlicach środowiskowych,
- członkostwo w organizacji dziecięcej i młodzieżowej, np. harcerstwo,
- udział w zabawach samorodnych w kręgach rówieśniczych,
- zajęcia dowolne w domu rodzinnym (gry i zabawy, spacer, uroczystości rodzinne, odwiedzanie krewnych i znajomych, korzystanie z programów radiowo – telewizyjnych).”¹⁶

Determinanty zachowań wolnoczasowych mogą być różne. Ryszard Winiarski dzieli je na cztery grupy: czynniki biologiczne, psychiczne, społeczno-demograficzne oraz gospodarczo-ekonomiczne.¹⁷ Bardzo istotnym elementem, który różnicuje wybór form spędzania wolnego czasu jest miejsce zamieszkania. Czas wolny osoby mieszkającej na wsi będzie wyglądał nieco inaczej, niż mieszkańca miasta, chociażby ze względu na dostępność w większości miast i miasteczek miejsc takich, jak np. kino, teatr, kluby, restauracje itp. Wciąż również mamy do czynienia z przeświadczeniem, że osoby mieszkające na wsi nie posiadają czasu wolnego, ze względu na pracę w gospodarstwie. Pogląd ten dotyczy także dzieci, które według wielu osób są nadal obciążane ogromną ilością gospodarskich obowiązków. Rzeczywistość okazuje się być jednak inna. Za sprawą postępu technologicznego i urbanizacji wsi, jej mieszkańcy zyskują więcej wolnego czasu i coraz częściej zauważają potrzeby intelektualnego rozwoju młodych ludzi, oferując im nowe formy spędzania tego czasu.

Stan dotychczasowych badań w zakresie czasu wolnego dzieci i młodzieży

Po zapoznaniu się z dostępną literaturą na temat aktualnych badań nad czasem wolnym dzieci i młodzieży okazało się, że badania te dotychczas najczęściej mieszkańców miast i miasteczek. Natomiast wyniki badań traktujące o młodszej części społeczeństw wiejskich pochodzą nawet sprzed 40 lat i są w znacznym stopniu nieaktualne. Jednak nawet badania porównawcze Anny Przeclawskiej z lat 1961-1970 pokazują początki zmian w zakresie czasu wolnego dzieci i młodzieży z terenów wiejskich.

¹⁶ Ibidem, s. 209.

¹⁷ Za: I. Kielbasiewicz-Drozdowska, W. Siwiński (red.), *Teoria i metodyka rekreacji (zagadnienia podstawowe)*, Poznań 2011, s. 20-21.

Na początku badani uczniowie wyższych klas szkoły podstawowej deklarowali poświęcanie całego czasu wolnego na pomoc w domu, w 1970 r. natomiast dysponowali już od 1 do 4 godzin, które mogli przeznaczyć na zajęcia dowolne.¹⁸

Badania M. Nowickiej z 1990 roku wykazały problemy z organizacją czasu wolnego dzieci i młodzieży z terenów wiejskich. Poza pracą wybierano mało zróżnicowane formy spędzania tego czasu tj. oglądanie telewizji, „gra w nogę”, „spacery po wsi i chodzenie po lesie”. Autorka czas wolny badanych osób określiła jako bezcelowy, jałowy i bezbarwny.¹⁹

Jedne z nowszych badań, przeprowadzone w 2011 roku przez Joannę Smykowską wśród uczniów miejskiego i wiejskiego gimnazjum wykazały, że uczniowie posiadają dziennie od 2 do 5 godzin czasu wolnego, który spędzają głównie uprawiając sport, słuchając muzyki i korzystając z komputera. Okazało się także, że z zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych korzysta w większym stopniu młodzież z terenów wiejskich.²⁰

Czas wolny dzieci i młodzieży z terenów wiejskich w świetle wyników badań własnych

Chcąc sprawdzić jak kwestia spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież z terenów wiejskich wygląda obecnie, przeprowadzono badania ankietowe wśród dzieci i młodzieży z gminy Cekcyn. Gmina Cekcyn jest gminą wiejską w województwie kujawsko-pomorskim, w powiecie tucholskim. Należy zaznaczyć, że grunty orne zajmują zaledwie 1/6 powierzchni gminy, więc rolnictwo, wbrew pozorom, nie jest głównym zajęciem większości jej mieszkańców.

Badaniami postanowiono objąć młode osoby, do których skierowana jest oferta Gminy w zakresie spędzania czasu wolnego, a więc dzieci i młodzież w wieku ok. 10-14 lat, czyli uczniów starszych klas szkoły podstawowej oraz gimnazjum. Ponieważ na terenie gminy znajdują trzy szkoły podstawowe – w Zielonce, w Iwcu oraz Cekcynie, gimnazjum natomiast jest tylko jedno i mieści się w Cekcynie, tworząc razem ze Szkołą Podstawową Zespół Szkół, tym samym grupą najbardziej adekwatną

¹⁸ Za: A. Łukawska, *Nauka i czas wolny uczniów szkół podstawowych i średnich*, Kraków 1991, s. 173-174.

¹⁹ M. Nowicka, *Czas wolny dziecka wiejskiego*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 1991, nr 3, s. 118-120.

²⁰ Badania zawarte w pracy magisterskiej: J. Smykowska, *Organizacja i sposoby spędzania czasu wolnego przez młodzież w okresie adolescencji (Na przykładzie badań przeprowadzonych wśród uczniów Gimnazjum w Michalu i uczniów Gimnazjum nr 6 w Grudziądzu)*, napisanej pod kierunkiem E. Kubiak – Szyborskiej, Bydgoszcz 2011, s. 56-93.

do przeprowadzenia badań okazali się właśnie uczniowie Zespołu Szkół w Cekcynie.

Respondentami w przeprowadzonych badaniach byli uczniowie V i VI klas szkoły podstawowej (łącznie 59 osób) oraz uczniowie I i II klas gimnazjum (łącznie 69 osób). W sumie 128 osób, w tym 70 dziewcząt i 58 chłopców. Czynniki różnicujące, którymi kierowano się przy analizie wyników badań, to rodzaj szkoły (szkoła podstawowa/gimnazjum) oraz płeć badanych osób, jednak okazało się, że na większość pytań wszyscy ankietowani, niezależnie od płci i rodzaju szkoły odpowiadali podobnie lub niemal identycznie. Badania przeprowadzone zostały z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego oraz techniki ankiety. Kwestionariusz ankiety został stworzony przez autorkę po wcześniejszym sformułowaniu celu badań oraz problemów badawczych.

Pierwsza część pytań ankietowych dotyczyła postrzegania czasu wolnego przez młodych ludzi, oraz tego, ile takiego czasu posiadają. 100% respondentów zadeklarowało, że posiada czas wolny. 68% badanych ma tego czasu od 1 do 3 godzin dziennie, 29% – od 4 do 6 godzin. Przy pytaniu o własną definicję czasu wolnego wśród wszystkich badanych, niezależnie od płci i rodzaju szkoły, w pierwszej piątce znalazły się takie odpowiedzi jak:

- czas, w którym robię to, co chcę/to, co lubię,
- wolne od nauki i szkoły,
- wypoczynek/relaks/zabawa,
- czas dla siebie,
- czas na rozwój zainteresowań.

W związku z nadal spotykanym stereotypem, mówiącym o poświęcaniu całego czasu wolnego na obowiązki domowe, postanowiono zapytać badanych uczniów ile tego czasu rzeczywiście poświęcają. 91% badanych odpowiedziało, że na obowiązki domowe poświęca zaledwie od 1 do 3 godzin dziennie, a obowiązkami tymi są głównie: sprzątanie własnego pokoju, zmywanie naczyń i wynoszenie śmieci. Kilka osób wskazało także opiekę nad młodszym rodzeństwem, a najmniej – zaledwie 5 osób wspomniało o pomocy w gospodarstwie.

Główną część ankiety stanowiły pytania dotyczące sposobów spędzania czasu wolnego przez badane osoby. W jednym z nich uczniowie mieli za zadanie odpowiedzieć jak często podejmują każdą z 12 wymienionych czynności i form spędzania wolnego czasu (nigdy, rzadko, czasami, często, zawsze). Pytanie zadano dwukrotnie z rozróżnieniem na rok szkolny i wakacje. Na podstawie odpowiedzi obliczono rangę każdego z przykłałów. Okazało się, że w czasie roku szkolnego ulubionymi sposobami na spędzanie czasu wolnego wśród uczniów szkoły podstawowej są kolejno:

oglądanie telewizji, korzystanie z internetu, korzystanie z komputera (gry itp.) oraz spotkania ze znajomymi. Gimnazjaliści preferują podobne zajęcia, w nieco innej częstotliwości: spotkania ze znajomymi, korzystanie z komputera (gry itp.), sen oraz korzystanie z internetu. Na dalekich miejscach w obu grupach znalazły się takie czynności i formy jak: uprawianie sportu, czytanie książek, uczestnictwo w kołach zainteresowań, działalność społeczna, czy wyjazdy do kina, teatru itp. Nieco inaczej ułożyła się lista czynności preferowanych w okresie wakacji. Zarówno wśród uczniów szkoły podstawowej, jak i wśród gimnazjalistów na pierwszym miejscu znalazły się spotkania ze znajomymi. Obie grupy częściej uprawiają także sport, wciąż jednak dużo korzystają z komputera i internetu.

W ramach przeprowadzonych badań postanowiono sprawdzić, z kim i w jaki sposób badani uczniowie spędzają swój czas wolny oraz kto w ich opinii ma wpływ na to jakie formy spędzania wolnego czasu wybierają. Okazało się, że respondenci zarówno ze szkoły podstawowej, jak i gimnazjum swój czas wolny spędzają najczęściej z kolegami i koleżankami (69,53% wszystkich badanych), a podczas spotkań najczęściej grają w piłkę (nożną, siatkówkę, koszykówkę), korzystają z internetu i jeżdżą na wycieczki rowerowe. Wśród dziewcząt popularne są także spacery.

Duża część badanych osób chętnie spędza czas z rodziną (głównie z rodzicami i rodzeństwem). Jest to 58,59% wszystkich ankietowanych. Główne formy wybierane w tym czasie to oglądanie telewizji i odwiedzenie innych członków rodziny (po 75% odpowiedzi). Zauważyć można więc, że rodzice nie kreują wśród swoich dzieci wzorców aktywnego spędzania wolnego czasu. Gdy dzieci i młodzież spędzają swój czas wolny samotnie najczęściej: oglądają telewizję (64,84%), korzystają z internetu (64,06%) i grają w gry komputerowe (57,03%). Jak widać – komputer, internet i telewizja „królują” niemal na wszystkich dotychczasowych płaszczyznach. Rodzi się pytanie, jakimi motywami kierują się badani uczniowie wybierając takie sposoby spędzania wolnego czasu? Wypełniając kwestionariusz ankiety respondenci mieli za zadanie z pięciu podanych propozycji wybrać maksymalnie trzy czynniki, które w ich opinii mają wpływ na to, w jaki sposób spędzają oni swój czas wolny. Zebrane dane na ten temat prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Czynniki, które w opinii badanych osób mają wpływ na wybór przez nich form spędzania czasu wolnego

Motywy	DZIEWCZĘTA (L=70)		CHŁOPCY (L=58)		SZKOŁA PODST. (L=59)		GIMNA- ZJUM (L=69)		OGÓŁEM (L=128)	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Własne zainteresowania	64	91,43	37	63,79	50	84,75	51	73,91	101	78,91
Rodzice	23	32,86	31	53,45	25	42,37	29	42,03	54	42,19
Znajomi	38	54,29	33	56,90	30	50,85	41	59,42	71	55,47
Aktualna moda na sposób spędzania wolnego czasu	8	11,43	7	12,07	12	20,34	3	4,35	15	11,72
Nauczyciele	1	1,43	4	6,90	1	1,69	4	5,80	5	3,91

Źródło: Opracowanie własne

Jak wynika z danych empirycznych zawartych w powyższej tabeli, na wybór form spędzania czasu wolnego w opinii badanych wpływ mają przede wszystkim własne zainteresowania, znajomi i rodzice. Zaledwie 11,72% badanych stwierdziło, że przy wyborze form spędzania wolnego czasu kieruje się modą, natomiast na wybór 3,91% badanych wpływ mają nauczyciele. Biorąc pod uwagę wiek badanych uczniów można było spodziewać się właśnie takich odpowiedzi. Są oni bowiem w okresie dorastania, gdzie właśnie to, co „ja chcę” i to, co robią znajomi jest najważniejsze.

Ważną częścią przeprowadzonej ankiety były pytania dotyczące korzystania przez badanych uczniów z zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oferowanych przez szkołę, świetlice wiejskie na terenie gminy oraz Gminny Ośrodek Kultury w Cekcynie. Okazuje się, że tylko 48% badanych uczniów korzysta z zajęć w szkole (w tym głównie dziewczęta). Są to głównie zajęcia wyrównawcze z poszczególnych przedmiotów, różne koła zainteresowań, a także „kamertonik”, czyli rodzaj koła muzycznego. Osoby, które nie korzystają z tych zajęć swoje odpowiedzi uzasadniały zazwyczaj bezrefleksyjnymi stwierdzeniami: „bo tak”, „bo mi się nie chce”, „bo mam ciekawsze zajęcia” itp. Inne uzasadnienia dotyczyły głównie problemów z dojazdem do szkoły popołudniami oraz wieczornych powrotów do domu.

Z oferty świetlic wiejskich korzysta zaledwie 28,91% badanych uczniów. Na terenie gminy takich świetlic funkcjonuje 12, najczęściej po jednej w każdym z sołectw. Z założenia są to miejsca, w których dzieci i młodzież mogą rozwijać swoje zainteresowania i spędzać wolny czas. Organizowane są wycieczki rowerowe, zajęcia tematyczne itp. W siedmiu świetlicach na terenie gminy mieszkańcy mogą bezpłatnie skorzystać z internetu. Analizując sprawozdania z działalności świetlic wiejskich odnosi się wrażenie, że mimo braku ograniczeń wiekowych do korzystania z ich oferty, jest ona skierowana głównie do dzieci młodszych, do ok 10-12 roku życia. Badani uczniowie jako powody niekorzystania z tej oferty podają przede wszystkim zbyt dużą odległość świetlicy od domu, brak dojazdu oraz to, że „nie ma tam nic ciekawego”.

Okazuje się, że podobnie rzecz ma się z ofertą Gminnego Ośrodka Kultury w Cekcynie. Dla badanej grupy wiekowej prowadzi się następujące zajęcia: komputerowe, cyrkowe, plastyczne, teatralne oraz manualne. Do czerwca 2012 roku odbywały się także zajęcia aikido, jednak w drugiej połowie roku nie udało się zebrać grupy, aby te zajęcia kontynuować. Poza tym GOK organizuje i współorganizuje większość wydarzeń gminnych, takich jak Cekcyniada (Dni Gminy), Parada Cyrkowa, Dożynki, Noc Świętojańska, finały WOŚP i wiele innych. Jest również organizatorem wielu konkursów, ferii zimowych itp. Uczestnicy zajęć organizowanych przez GOK w Cekcynie są częstymi uczestnikami, a niejednokrotnie także laureatami wielu konkursów gminnych, wojewódzkich i ogólnopolskich.²¹

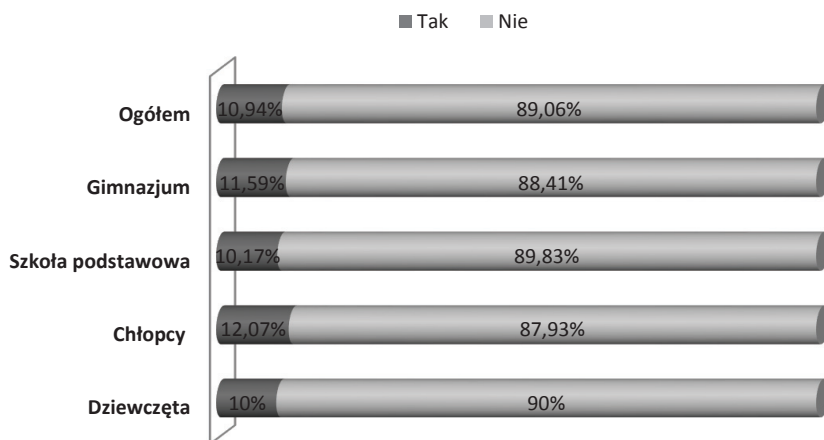
Biorąc pod uwagę tak szeroką ofertę Gminnego Ośrodka Kultury i jego rozbudowaną działalność zapytano badanych uczniów, czy znają skierowaną do nich ofertę oraz czy z niej korzystają. Zdecydowana większość ankietowanych uczniów zna ofertę GOKu, część z tej oferty korzysta, jednak są to głównie dzieci ze szkoły podstawowej. Wśród gimnazjalistów pojawiają się opinie, iż oferta ta jest dla nich nieatrakcyjna. Z rozmów prowadzonych z pracownikami GOK-u, przy okazji gromadzenia dokumentów związanych z działalnością Ośrodka okazało się, że obecna sytuacja wiąże się z wygórowanymi wymaganiami uczniów gimnazjum, którzy domagają się np. bilardu, „piłkarzyków” i organizacji dyskotek. W większości nie są jednak zainteresowani zorganizowaniem dla nich warsztatów czy innych tego typu zajęć. Warto także po raz kolejny zwrócić uwagę na główny problem, który wielu uczniom uniemożliwia lub znacznie utrudnia korzystanie z oferty Gminnego Ośrodka Kultury.

²¹ Sprawozdania z działalności Gminnego Ośrodka Kultury w Cekcynie w latach 2010-2012.

Problemem tym jest dojazd do Ośrodka z odległych wsi. Rodzice często nie mogą, lub z jakichś powodów nie chcą wozić dzieci na te zajęcia, natomiast Ośrodek takiego dojazdu nie zapewnia.

W kontekście wcześniej opisanych wyników badań, ciekawe, niepokojące a nawet wręcz smutne wydają się być odpowiedzi respondentów na pytanie, czy chcieliby zmienić coś w swoich sposobach spędzania czasu wolnego. Procentowa prezentacja wyników została przedstawiona na wykresie 1.

Wykres 1. Deklaracje badanych uczniów w sprawie chęci zmiany sposobów spędzania czasu wolnego



Źródło: Opracowanie własne

Z danych empirycznych zawartych w powyższej tabeli wynika, że bardzo niewielu badanych chce zmienić sposoby spędzania swojego czasu wolnego. Warto zwrócić uwagę, że na pytanie negatywnie odpowiedziało aż 88,41% gimnazjalistów, co w odniesieniu do wcześniej wspomnianego niezadowolenia z oferty Gminnego Ośrodka Kultury rodzi pytanie, czy wina małego zainteresowania zajęciami ze strony gimnazjalistów faktycznie leży po stronie GOK-u, czy też to młodzież wykazuje postawę obojętną, albo wręcz przeciwnie – roszczeniową. Jest to bardzo ciekawy temat, który można by podjąć w odrębnych badaniach.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania i analiza ich wyników pozwoliła na ustalenie, że czas wolny jest przez badane osoby rozumiany głównie jako odpoczynek i czas bez obowiązków. Takie rozumienie czasu wolnego jest

zbliżone do wspomnianej na początku koncepcji czasu wolnego K. Czajkowskiego. Porównanie uzyskanych wyników badań z wynikami badań przeprowadzonych w latach 70. ubiegłego wieku, pozwala na sformułowanie wniosku, że dzieci i młodzież z terenów wiejskich dysponują większą ilością czasu wolnego niż pół wieku temu, a to za sprawą rozwijającej się technologii i modernizacji rolnictwa, które powodują, że praca w gospodarstwie jest coraz bardziej sprawna i zajmuje mniej czasu niż kiedyś. Powodem posiadania takiej ilości czasu wolnego przez badane dzieci i młodzież może być również fakt, że Gmina Cekcyn, na terenie której prowadzono badania, nie dysponuje zbyt dużą ilością gruntów rolnych, co powoduje, że udział rolnictwa na tym obszarze jest niewielki. Sugeruje to konieczność przeprowadzenia podobnych badań na obszarze o większej różnorodności prowadzonych gospodarstw.

Przeprowadzone badania wykazały, że główne sposoby spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież to oglądanie telewizji, spotkania ze znajomymi, korzystanie z komputera i internetu. Najbardziej podejmowanymi formami spędzania czasu wolnego są wyjazdy do kina/teatru, uczestnictwo w kołach zainteresowań oraz działalność społeczna. Wpływ na wybór takich form mają, według opinii badanych, głównie trzy czynniki: własne zainteresowania, znajomi i rodzice. Należy zastanowić się, dlaczego tak się dzieje, tym bardziej, że jak wynika z dalszej analizy przeprowadzonych badań Gmina Cekcyn dysponuje szeroką ofertą dotyczącą form spędzania wolnego czasu na terenie gminy. Działające w każdym sołectwie świetlice wiejskie oraz działalność Gminnego Ośrodka Kultury w Cekcynie pozwalają na zagospodarowanie czasu wolnego po szkole, a także w wakacje, często kilka razy w tygodniu. Analiza wyników badań wykazała jednak, że dla starszej części badanych uczniów oferta Gminnego Ośrodka Kultury jest niewystarczająca i nieatrakcyjna. Niestety, stwierdzenia te nie zostały należycie uzasadnione przez badanych, dlatego też bez odpowiedzi pozostaje pytanie czym taki stan rzeczy jest spowodowany. Może być to pretekstem do przeprowadzenia bardziej wnikliwych badań na ten temat.

Autorka ma świadomość ograniczoności uzyskanych wyników i przeprowadzonych wniosków ze względu na zawężony zasięg badań, ale dla potrzeb badanego środowiska wyniki te są cenne i stanowią wskazówkę do dalszych działań Gminy w zakresie oferty dotyczącej czasu wolnego dzieci i młodzieży.

Bibliografia:

Czajkowski K., *Pozaszkolna praca opiekuńczo-wychowawcza*, Warszawa 1970.

- Czerepaniak-Walczak M., *Od próżniaczenia do zniewolenia – w poszukiwaniu dyskursów czasu wolnego*, [w:] Marynowicz-Hetka E. (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki, t.2*, Warszawa 2007.
- Ćwiakowski M., *Problemy społeczne wolnego czasu*, Warszawa 1967.
- Daszkowska J., Pelczar R., *Czas wolny: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, Stalowa Wola 2009.
- Dąbrowski Z., *Czas wolny dzieci i młodzieży*, Warszawa 1966.
- Drost M., *Czas wolny, czas stracony*, Życie Szkoły 2007, nr 4.
- Izdebska J., *Czas wolny dzieci miejskich i wiejskich*, [w:] Przeclawski K. (red.), *Czas wolny dzieci i młodzieży w Polsce*, Warszawa 1978.
- Janowski A., *Zbieranie i wykorzystywanie informacji o uczniu w klasie*, [w:] Kruszewski K. (red.), *Sztuka nauczania, Czynności nauczyciela*, Warszawa 1992.
- Kiełbasiewicz-Drozdowska I., Siwiński W. (red.), *Teoria i metodyka rekreacji (zagadnienia podstawowe)*, Poznań 2011.
- Kunicki B. J., *Historia rekreacji*, [w:] R. Winiarski (red.) *Rekreacja i czas wolny: Studia humanistyczne*, Warszawa 2011.
- Lalak D., Pilch T. (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999.
- Łukawska A., *Nauka i czas wolny uczniów szkół podstawowych i średnich*, Kraków 1991.
- Orłowska M., *Problemy czasu wolnego w pedagogice społecznej*, [w:] Kawula S. (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*, Toruń 2004.
- Matias S., *Problematyka organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży. Podstawy teoretyczne i wskazówki praktyczne*, Warszawa 1980.
- Muszyński W.(red.), *Cudne manowce: kultura czasu wolnego we współczesnym społeczeństwie*, Toruń 2008.
- Muszyński W. (red.), *Małe tęsknoty. Style życia we współczesnym społeczeństwie*, Toruń 2009.
- Nowicka M., *Czas wolny dziecka wiejskiego*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 1991, nr 3.
- Pięta J., *Pedagogika czasu wolnego*, Warszawa 2008.
- Smykowska J., *Organizacja i sposoby spędzania czasu wolnego przez młodzież w okresie adolescencji (Na przykładzie badań przeprowadzonych wśród uczniów Gimnazjum w Michalu i uczniów Gimnazjum nr 6 w Grudziądzu)*, praca magisterska napisana pod kierunkiem E. Kubiak – Szymborskiej, Bydgoszcz 2011.
- Sprawozdania z działalności Gminnego Ośrodka Kultury w Cekcynie w latach 2010-2012.

- Tauber R. D., Siwiński W., *Pedagogika czasu wolnego*, Poznań 2002.
Truszkowska-Wojtkowiak M., *Fenomen czasu wolnego*, Gdańsk 2012.
Winiarski R. (red.), *Rekreacja i czas wolny: Studia humanistyczne*, Warszawa 2011.
Walczak M., *Wychowanie do wolnego czasu*, Zielona Góra 1994.
-

Free time of children and young people from rural areas

The topic of this article is free time of children and young people from rural areas. The article presents the problem of understanding the concept of free time, its aspects and features. It also presents the results of research conducted by the author, which shows among other things, how much free time young people who live in rural areas have and how they spend it. These results were also compared with the previous results of other authors, which allowed to show some of the similarities and differences that have been shaped over the years.

PRAKTYKA WYCHOWANIA

Wilhelm Schwendemann

Evangelische Hochschule Freiburg

Jugendliche besuchen und sehen Auschwitz – einige Erwägungen zu einer Transkriptauswertung¹

**In Anlehnung an einen Vortrag vom 22.6.2013 in der Spitalkirche
Breisach**

1. Vorbemerkung

THEODOR WIESENGRUND ADORNO setzte in seiner berühmten Rundfunkrede von 1966 den Akzent: Auschwitz dürfe sich niemals mehr wiederholen: *„Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, dass ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen. Ich kann nicht verstehen, dass man mit ihr bis heute so wenig sich abgegeben hat. Sie zu begründen hätte etwas Ungeheuerliches angesichts des Ungeheuerlichen, das sich zutrug.“* (Adorno 1966; 1978). Auschwitz selbst hat sich jedoch ins Gedächtnis eingegraben als historischer Zivilisationsbruch, denn Auschwitz droht nicht, sondern war, und es ist auch kein Symbol, sondern ein Ort, an dem Verbrechen gegen die Menschlichkeit stattgefunden haben. Überlebende oder Angehörige der Ermordeten besuchen diesen Ort nicht

¹ Erschienen in: Jürgen Rausch & Eric Bintz [Hg.] (2013): Jugendarbeit in der Perspektive einer europäischen Zivilgesellschaft, Gesamtherausgabe: Sozialer Arbeitskreis Lörrach: Jürgen Rausch und Eric Bintz; www.alteswasserwerk.de und Lörrach International e.V. Vereinsregister Register 1578, Manfred G. Raupp, S. 55-66. Die dazugehörige empirische Untersuchung ist erschienen in: Wilhelm Schwendemann / Gerald Vogt (2013): Jugendliche sehen Auschwitz – Was lernen Jugendliche in Auschwitz? In: Werner Nickolai [Hg.] (2013): Auschwitz – Für die Zukunft lernen – Projektteilnehmer erinnern sich, Breisach-Oberrimsingen: Für die Zukunft lernen – Verein zur Erhaltung der Kinderbaracke Auschwitz-Birkenau, S. 222-273.

in erster Absicht als Gedenkstätte, sondern als einen Friedhof, der der Erinnerung und des Gedenkens und des Trauerns dient.

Für Historiker ist Auschwitz-Birkenau als Gedenkstätte eher ein Ort der Dokumentation und der Aufklärung der Verbrechen bis ins letzte Detail, um der Nachwelt die Ausmaße des Monströsen und des Grauenhaften zu dokumentieren, das sich jeglicher Vernunft und auch jedem Gefühl so entzieht, dass es Besucher überwältigt und auch emotional überfordert. Wenn jedoch heute Jugendliche und Erwachsene diesen Ort besuchen, besuchen sie ihn nicht primär aus der Intention des Trauerns und des Dokumentierens heraus, sondern um sich mit den Gräueltaten der Nazis zu konfrontieren und auseinanderzusetzen. Die nationalsozialistische Gesellschaft ist jedoch nicht anonym, sondern bestand aus den Urgroßeltern, den Großeltern, den Eltern der heutigen Lebenden, insofern lauern in jeder Familiengeschichte in Deutschland die Biografien von Tätern, Opfern, Mitläufern, Zuschauern, Profiteuren. Wie geht man nun mit diesen Hintergründen um? Denn es liegt auf der Hand, dass sowohl kognitive als auch emotionale Faktoren unsere Entscheidungen, Handlungen und Einstellungen beeinflussen. Jeder reagiert z. B. auf Bilder des Holocaust, die meist aus der Täterperspektive entstanden sind, unterschiedlich: Die Bandbreite reicht von fasziniert sein bis zu Ekel und Schock. Aber nicht nur Emotionen differieren, sondern auch die Art und Weise, wie diese Emotionen zum Ausdruck kommen oder gebracht werden, und auch dass diese gezeigten Emotionen nach der Theorie der Spiegelneuronen auch Reaktionen im Gegenüber evozieren: *„Spiegelneuronen sind ein Resonanzsystem im Gehirn, das Gefühle und Stimmungen anderer Menschen beim Empfänger zum Erklingen bringt. Das Einmalige an den Nervenzellen ist, dass sie bereits Signale aussenden, wenn jemand eine Handlung nur beobachtet. Die Nervenzellen reagieren genauso, als ob man das Gesehene selbst ausgeführt hätte.“* (WDR 2013). Diese speziellen Nervenzellen machen den Menschen zum mitfühlenden Wesen. Mein Gegenüber erlebt in gewisser Weise das gleiche Gefühl nach oder zumindest empfindet es nach – das Gefühl des Anderen steckt an, *„das heißt unsere Spiegelneuronen reagieren nicht nur, wenn wir selbst Leid, Schmerz oder Freude erfahren, sondern diese Nervenzellen werden auch dann aktiv, wenn wir diese Empfindungen bei jemand anderem wahrnehmen.“* (WDR 2013).

Natürlich sollte man jetzt dieses neurophysiologische Modell in pädagogischer Hinsicht nicht überstrapazieren, besonders bei so einem sensiblen Thema wie der Erziehung nach und über Auschwitz. In der Auswertung der Berichte der Teilnehmenden an den Fahrten zur Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau sind jedoch die Emotionen vor dem Besuch, während

des Besuchs und vor allem nach dem Besuch Thema, das uns zu denken und zu lernen aufgibt.

2. Was lernen Jugendliche und Erwachsene beim Besuch einer KZ – Gedenkstätte?

Wenn die primäre Intention von Gedenkstättenbesuchenden im weiten Sinn im Bereich des Lernens liegt, stellt sich sofort die Frage: Was lernen Jugendliche oder erwachsene Besucher_innen in Auschwitz? Diese Frage mag angesichts des Monströsen und Grauenhaften, was uns in KZ-Gedenkstätten und vor allem in Auschwitz begegnet, zuerst etwas seltsam klingen, ist aber berechtigt, weil die Shoah bzw. der Holocaust nur im Negativen Lerngegenstand sein kann. Ich denke jetzt vor allem auch an die Kinderbaracke in Auschwitz-Birkenau. Ein bedrückendes Gefühl beschleicht den Besucher, wenn er diese Baracke betritt. Aufmerksam macht die Frage aber, wenn es gelingt, nach einem Besuch in einer Gedenkstätte Lernprozesse in Form nachhaltigen Lernens und der Persönlichkeitsbildung anzustoßen, d.h. personale, soziale, moralische und auch kommunikativ-empathische Kompetenzen aufzubauen. An dieser Stelle setzt das Projekt an, dessen 20-jähriges Bestehen wir heute feiern: Für die Zukunft lernen – für den Erhalt der Kinderbaracke in Auschwitz-Birkenau. Hier ist es nämlich gelungen, aus Emotionen etwas zu lernen und nicht in Formen von Betroffenheit stehen zu bleiben und dabei die Analyse der Verhältnisse auszublenden, sondern gerade umgekehrt ist der Fall, dass der Besuch der KZ-Gedenkstätte die Haltung der Besuchenden nachhaltig verändert hat. Eine erlernbare Kompetenz, die mir in diesem Bereich besonders wichtig für historisch-moralisches Lernen scheint, ist die der Empathie, genauer der kognitiven Empathie. Unter Empathie versteht man die „Fähigkeit, sich in die Gefühle anderer Menschen hineinzuversetzen“ und so zu partizipieren bzw. Handlungsoptionen zu erkennen und verstehbar zu machen. Synonyme sind Mitgefühl, Einfühlung, Einfühlsamkeit, Einfühlungsvermögen. Zur Empathie gehört auch die Einfühlung als eigene Reaktion auf die Gefühle anderer wie zum Beispiel Mitleid, Trauer, Schmerz oder Hilfsimpuls. Empathie ist nach PAUL EKMAN keine Emotion, sondern eine Reaktion auf die Emotion, Äußerung und Haltung eines anderen Menschen. Ferner unterscheidet EKMAN zwischen kognitiver und emotionaler Empathie: *„Kognitive Empathie lässt uns erkennen, was ein anderer fühlt. Emotionale Empathie lässt uns fühlen, was der andere fühlt, und das Mitleiden bringt uns dazu, dass wir dem anderen helfen wollen“* (2007, S. 249). Aus diesem Grund ist die Erinnerung an die zu Opfer gewordenen jüdischen Menschen wichtig, auch in moralischer Hinsicht, um sich den

historischen Tatsachen anzunähern, denn der „*Holocaust ist die Tat von Nichtjuden an Juden*“ (Gautschi et al 2013, S. 140).

JEHUDA BAUER hat in seiner Rede vor dem deutschen Bundestag auf ein Problem der kognitiven Empathie im Bereich historischer Lernprozesse aufmerksam gemacht:

„...wir vermeiden es, die dunkle Seite der Geschichte wahrzunehmen: den Massenmord, die Qual, das Leiden, die uns aus der gesamten Historie entgegenschreien. ... Wir verstehen noch immer nicht, daß wir unsere Neigung zur gegenseitigen Vernichtung nicht bekämpfen können, ohne daß wir darüber lernen und lehren und uns vergegenwärtigen, daß der Mensch das einzige Säugetier ist, das fähig ist, seine eigene Art in Massen zu vernichten... Das war nicht nur Terror, ...; das war ein Konsens, der auf dem Versprechen einer wunderbaren Utopie basierte – der Utopie von einer idyllischen, weltbeherrschenden Volksgemeinschaft, ohne Reibungen, ohne Parteien, ohne Demokratie, von Sklaven bedient. Um das zu erreichen, mußte man sich gegen alles aufbäumen, was vorangegangen war: bürgerliche und jüdisch-christliche Moral, individuelle Freiheit, Humanismus, das ganze Gepäck der französischen Revolution und der Aufklärung überhaupt. Der Nationalsozialismus war wohl die radikalste Revolution, die je stattgefunden hatte – ein Auflehnen gegen das, was man bis dahin als Menschlichkeit betrachtet hatte.“ (Bundestag 2009).

Die völkermordorientierte Ideologie des Nationalsozialismus beruhte auf einem Fantasieprodukt, und das Erschreckende ist, dass diese Fantasie menschlichen Köpfen entsprungen ist und immer wieder wiederholbar scheint und dass die Taten der Nazis sowohl ihre Opfer als auch sie selbst entmenschlichten. Noch einmal JEHUDA BAUER:

„Was haben die Nazis hinterlassen? Wo sind ihre literarischen, künstlerischen, philosophischen, architektonischen Errungenschaften? Das Nazireich löste sich ins Nichts auf; nur ein Denkmal blieb übrig: die Überreste der KZs und an deren Spitze die einzige große Leistung des Nazismus: Auschwitz und der Massenmord.“ (Bundestag 2009).

Was sollen Jugendliche und Erwachsene beim Besuch einer KZ-Gedenkstätte lernen? Lernen sie überhaupt etwas und dann das Richtige? Was ist das moralisch Richtige?

GERALD VOGT, mein studentischer Mitarbeiter, und ich haben 30 Interview – und Reflexionstexte des Projekts: „Für die Zukunft lernen“ untersucht und mit Hilfe qualitativer Verfahren analysiert.

3. Mnemozid

Sich auf Auschwitz als Ort einzulassen bedeutet, den Prozess der Entmenschlichung und der totalen Vernichtung des jüdischen Volkes sich vor Augen halten, und auch, dass die Geschichte des jüdischen Volkes und die Biografien einzelner Menschen fortan aus der Perspektive und Intention der Mörder und Mörderinnen geschrieben werden sollte. DIRK RUPNOW hat dieses Vorgehen „Arisierung der Geschichte“ (2005) oder auch als Mnemozid, als Gedächtnismord, bezeichnet. Das kulturelle Gedächtnis sollte den Mördern überlassen werden. ISAAC SCHIPPER, von den Nazis in Maidanek ermordet, schreibt auf kleinen Zetteln, die nach dem Krieg entdeckt und archiviert wurden: *„Niemand wird uns glauben wollen, doch unsere Katastrophe ist die Katastrophe der gesamten zivilisierten Welt ... Wir werden den undankbaren Job haben, einer abgeneigten Welt zu beweisen, dass wir Abel sind, der ermordete Bruder.“* Das ist bei einem Besuch in Auschwitz zu lernen, dass die Mörder und Mörderinnen und Folterknechte keine Monster von einem fernen Stern waren, sondern Menschen und dass es ein Erstes ist, Tätern ein Gesicht zu geben und Verantwortlichkeiten zu benennen und die Täter zur Verantwortung zu ziehen; aber noch viel wichtiger ist, den Ermordeten eine Biografie, eine Geschichte, einen Namen und die Würde wiederzugeben, indem man ihrer gedenkt und in dieser Haltung eine KZ-Gedenkstätte besucht. Die Opfer hatten keine Wahl, die zu Mördern gewordenen Menschen durchaus. Der Handlungsspielraum der Opfer war massiv beschränkt durch die Mitglieder der ausgrenzenden Mehrheitsgesellschaft, sodass die Handlungsoptionen auf beiden Seiten überaus differenzial waren. Die kognitive Empathie der Besucher und Besucherinnen der KZ-Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau im untersuchten Projekt setzt genau an diesem Punkt an, Entscheidungen und Entscheidungsspielräume von Opfern, Tätern, Mitläufern, Profiteuren, Zuschauern wahrzunehmen und zu analysieren, denn diese Wahrnehmung und Analyse ist der erste Schritt, Handlungen und Entscheidungen im Sinn der Menschenrechtsbildung moralisch bewerten zu können.

4. Lernen aus der Geschichte

Im Fall eines von WERNER NICKOLAI initiierten Projekts wurde ein vielversprechender Weg eingeschlagen, denn die Perspektive der teilnehmenden Jugendlichen und Begleitpersonen wurde wahr – und aufgenommen, dokumentiert und so wertgeschätzt. Im Projekt von NICKOLAI lässt sich überzeugend darstellen, dass man aus der Geschichte nur dann lernen kann, wenn Schuld bekannt und angenommen und nicht in diffuse Schuldgefühle o.ä. umgeleitet wird. *„Lernen aus der Geschichte ist*

ein komplexer Prozess, der mehr umfasst als detailliertes, kognitives Erforschen und Archivieren von Daten.“ (Marks 2007, S. 14). Denn letztlich ging es darum, das Scheitern der Eltern, Großeltern und Urgroßeltern nachzuvollziehen. Ähnliche Aussagen waren auch in den dokumentierten Texten dieser Untersuchung zu lesen. Die Wurzeln der NS-Verbrechen sind nach Theodor W. ADORNO nicht in den Opfern, sondern in den Tätern zu suchen. Die NS-Ideologie lebte vom Erzeugen eines ‚magischen Bewusstseins‘. ‚Magisches Bewusstsein‘ setzt sich aus verschiedenen Faktoren zusammen, wie Tabuisierungen, Ritualisierungen, Vermeidungsstrategien, Uminterpretation von Verbrechen, Schweigen und Schweigegebote. Wenn die Gefährlichkeit der NS-Ideologie aufgrund der genannten Verdrängungsarten sprachlich nicht scharf benannt werden kann, erhöht sich die Attraktivität der Ideologie, die durch Tabuisierung als magischer Raum definiert wird. Magische Rituale wirken auf Menschen in seelischen Tiefenschichten und verhindern Kognitionen und rationale Strukturen so, dass Irrationalität zur politischen Waffe werden kann. Der von WERNER NICKOLAI eingeschlagene Weg bevorzugt die direkte Partizipation der Jugendlichen und der begleitenden Erwachsenen, denn in der KZ-Gedenkstätte in Auschwitz muss viel für den Erhalt der Gedenkstätte getan werden. So bleiben Zeit und Raum der inneren Beteiligung und Verarbeitung des Gesehenen und Erlebten in der Gedenkstätte und führten letztlich zu den Formen von Empathie, die ich beschrieben habe. Ein gelingender Prozess des Erinnerungslernens setzt Empathie voraus, aber nicht Identifikation – weder mit Tätern noch mit Opfern noch mit Zuschauern oder Beobachtern und verändert die Rolle des Besuchenden. Der Besuchende ist nicht Zuschauer eines musealen Geschehens, sondern nimmt emotional, sozial, personal an einem Geschehen der Vergangenheit Anteil. Mehr als 60 Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs scheint die Zeit des Nationalsozialismus mehr und mehr der Historisierung ausgesetzt. Die Nazizeit, meinen viele, wird Geschichte so wie Napoleons Kriege und sie entwickeln ein distanziertes bzw. gleichgültiges Verhältnis zur Geschichte. In den dokumentierten Texten der Untersuchung wurde diese Einstellung vor allem vor dem Besuch der KZ-Gedenkstätte deutlich, die jedoch zugunsten einer aktiven Auseinandersetzung mit der Geschichte nach dem Besuch aufgegeben wurde. So wurde das Projekt „Für die Zukunft lernen“ zur Gegenströmung, denn das distanzierte Verhältnis zur Geschichte des Nationalsozialismus scheint zu überwiegen, was vielfältige Erfahrungen nicht nur im Kontext Schule, sondern gerade auch in gesellschaftlichen Feldern, in Politik und in öffentlichen Debatten spiegeln. Der Scheitern trägt jedoch: Wäre der Nationalsozialismus ‚reine‘ Geschichte, mit der man heutzutage nichts mehr zu tun hat, könnte man

mit diesen geschichtlichen Daten und Fakten völlig unverkrampft umgehen. Kein Politiker müsste aufpassen, etwas ‚Falsches‘ zu sagen, kein Redenschreiber müsste sich um Political Correctness bemühen, da man bei der Bewertung eines fernen, nicht mehr in die Gegenwart ragenden geschichtlichen Ereignisses Auch die Verkrampftheit, zum Teil die Tabuisierung im Bildungsbereich, verweisen auf eine ungelöste Auseinandersetzung und einen schwierigen Umgang. Selbst die vierte Generation, von der man oft behauptet, sie sei ‚Lichtjahre‘ entfernt von den Geschehnissen der Judenvernichtung, ist Erbin der historischen Last, die von Generation zu Generation weiter tradiert wird. Die Schwierigkeiten des Umgangs mit der Verbrechen – und Schuldgeschichte der ersten Generation wurde zur Erbschaft, ja zum Vermächtnis für die weiteren Generationen. Historisierung im Sinne von Neutralisierung ist noch weit entfernt.

Angesichts derartiger Befunde wird deutlich, dass auch der vierten (und fünften) Generation in den Täterländern daran gelegen ist, die Schuld der eigenen Vorfahren zu minimieren und die eigene Familienbiografie aus den Verbrechen heraus zu halten. Der Mechanismus entspricht einer Abwehr persönlicher Betroffenheit. Um die Distanzierung und Abwehr zu durchbrechen, versuchen nicht wenige Akteure im Bildungsbereich, die Lernenden zu einer Identifikation mit den Opfern oder gar reaktiv mit den Tätern zu bewegen. Diese Unternehmungen entspringen der richtigen Einsicht, dass gelingende Prozesse des Erinnerungslernens Empathie voraussetzen. Der Sozialpsychologe HARALD WELZER hat in mehreren Studien zu Erinnerung und Gedächtnis, gerade auch zum Gedenken der nationalsozialistischen Verbrechen, nachgewiesen, wie entscheidend die „emotionale Einbettung“ für ein nachhaltiges Erinnerungslernen ist. Emotionen steuern geradezu Gedächtnisinhalte. Sie sind dafür verantwortlich für das, was, wie, wie lange erinnert wird, und insbesondere sind Gefühle für die Bedeutung maßgebend, die den erinnerten Ereignissen bzw. Inhalten zugeschrieben werden. Erinnerungen sind bedeutsam, wenn ihnen bestimmte Gefühle zugeordnet werden. Lernende, so die Konsequenz, müssen etwas fühlen (emotionale Lernziele), wenn der Lernprozess in Sachen Erinnerung gelingen soll. Doch dürfen Gefühle nicht instrumentalisiert werden. Im Zusammenhang mit Auschwitz als Ort der absoluten Inhumanität kann dies nur bedeuten, dass Menschen etwas gelernt haben, wenn sie ‚Humanität‘ gelernt haben. Somit bedingen sich Erinnerungslernen und Lernen des Humanum gegenseitig. „Erziehung nach Auschwitz“ (Theodor W. Adorno) ist gleichbedeutend mit „Erziehung zur Humanität“. Die Lernenden lernen in der Konfrontation mit den historischen Themen nicht nur etwas über die Situation damals, sondern auch etwas über heute und vor allem etwas

über sich selbst. Denn wer die oben besagten Mechanismen der Ausgrenzung, Konzentration, Deportation und Vernichtung verstehen lernt (vgl. Hilberg 1982ff.), lernt verstehen, dass diese Mechanismen auch heute noch am Werk sind bzw. sein können. Eine wesentliche und unvermeidliche, wenn auch beunruhigende Einsicht aus der historiografischen, politikwissenschaftlichen, moralischen und philosophischen Beschäftigung mit Auschwitz ist die, „*dass ein Rückfall in Barbarei immer möglich bleibt*“ (Hilberg 1982).

5. Eine empirische Untersuchung

12 (13) jugendliche Teilnehmer (Jg. 1975 bis 1997), die an den Projekten zwischen 1993 bis 2012 beteiligt waren, sechs Betreuer und Betreuerinnen (Jg. 1950 bis 1972), acht Studierende der Katholischen Hochschule Freiburg (Jg. 1965 bis 1987), fünf Erwachsene (Jg. 1946 bis 1971), vier Medienvertreter bzw. Fotografen/Filmmacher (Jg. 1949 bis 1979) wurden über ihre Erfahrungen, Eindrücke und Beweggründe, sich am Projekt zu beteiligen und die KZ-Gedenkstätte Auschwitz zu besuchen, von WERNER NICKOLAI befragt bzw. gebeten, ihre Eindrücke zu verschriftlichen. Die Äußerungen sind unter dem einheitlichen Sigel „Interview“ klassifiziert. Im Folgenden werden wir eine summarische Auswertung des Projekts vorstellen. Die Interviews wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet und codiert nach bestimmten Kategorien (vgl. Mayring 2010):

Zu nennen sind die vier Makrokategorien:

- 1) Vor dem Projekt
- 2) Während des Projekts
- 3) Nach dem Projekt
- 4) Identität und Religion

Die Zielgruppe der befragten Teilnehmenden gehörte zur zweiten bis zur vierten Generation nach Auschwitz und ist nicht mehr als Zeitzeugen – auch in einem weiten Sinn – zu betrachten, sodass auch die in der Holocaustforschung üblichen Einteilungen wie Täter – Opfer usw. nicht greifen und auch nicht mehr die traditionellen Erinnerungsdiskurse. Die Motivation, die KZ-Gedenkstätte Auschwitz zu besuchen, rückte deswegen in den Vordergrund der Untersuchung, weil sich hier an neue Narrative anknüpfen ließ, die sich im Horizont von Menschenrechtsbildung und nicht nur im Bereich der Holocaust Education verorten lassen.

Die Motive (vor dem Besuch) der am Projekt beteiligten Personen sind sehr divers, lassen sich aber in sechs verschiedenen Ordnungen erfassen: historische Motivation, emotionale und identitäre Gründe,

pädagogische Motivation, berufliche Motivation, die Unterbrechung von Alltagsroutinen und die Teilnahme an medialen Inszenierungen und Events. Im Bereich der historischen Motivation wird das geschichtliche Interesse an den Ereignissen im Nationalsozialismus deutlich, aber auch das mangelnde Wissen über den Nationalsozialismus und die NS-Gräueltaten im KZ-Auschwitz hervorgehoben. Die Motive lassen sich mit dem Motto versehen: Lernen aus der Geschichte und Lernen gegen das Vergessen. Manche Teilnehmenden wollten vor dem Besuch auch nicht wahrhaben, was sich mit dem Symbolbegriff „Auschwitz“ verbindet und durch den Besuch sich nicht nur Wissen aneignen, sondern auch historische Argumente gegen heutige bzw. aktuelle NS-Ideologie und allgemeiner gegen den Krieg. In der pädagogischen Motivation steht zuerst das Kennenlernen pädagogischer Theorien im Vordergrund, die auf Konfrontation und Auseinandersetzung mit rassistischen Inhalten ausgerichtet sind, weil sich vor allem Pädagogen und Pädagoginnen in der Arbeit mit Jugendlichen in der Verantwortung sehen, über den schulischen Unterricht hinaus zu agieren. Die direkte Konfrontation mit rassistischen Äußerungen hat ebenfalls das Interesse eines Teilnehmenden geweckt, sich auf den Besuch der KZ-Gedenkstätte einzulassen. Das Interesse an der Mitverantwortung und der Gestaltung der Rahmenbedingungen des Projekts werden als weitere Gründe der Teilnahme genannt. Auch soll das Konzept der Gedenkstättenfahrt angeeignet werden und als Grundlage für die eigene Konzeption und Organisation einer solchen Fahrt dienen. Das größte Feld im Bereich der Motivation waren Emotionen und die Arbeit an der eigenen Biografie und der eigenen Identität oder auch Betroffenheit aufgrund rassistischer Äußerungen. Das Nichtwissen über den Holocaust wird als Bedrohung der eigenen Identität und Integrität wahrgenommen und es werden Schuldgefühle entwickelt. Der Besuch der KZ-Gedenkstätte Auschwitz stellt sich als eine große Aufgabe und Herausforderung dar, der sich jeder stellen muss, da es um die eigene Identität geht. Für manche Teilnehmenden war es wichtig, sich mit der eigenen Ohnmacht und Hilflosigkeit konfrontiert zu sehen und zu lernen, damit angemessen umzugehen, oder die Suche nach der eigenen verlorenen Familiengeschichte.

Waren schon vor dem Besuch der KZ-Gedenkstätte Auschwitz die Emotionen aufgewühlt, sind sie es während des Besuchs überdeutlich. Das bewusste Hinsehen und Wahrnehmen des Grauens lösen Betroffenheit und Mitgefühl aus und es sind körperliche Irritationen wahrnehmbar; aber auch Angst, Wut, Trauer, Hilflosigkeit, Träume sind nicht zu übersehen. Die aufgewühlten Emotionen führen zu Veränderungen im Verhalten Einzelner, ändern die Gruppendynamik und es kommt zu emotional

aufgeladenen Handlungen der Erwachsenen gegenüber sich unkorrekt verhaltenden Jugendlichen. In einem Fall wird die Grenze zwischen ICH und WIR verwischt, weil die Emotionen die Differenzierung erschweren. Der Besuch der KZ-Gedenkstätte hat bei fast allen Befragten emotionale Irritationen und Grauen ausgelöst, sodass die eigene Existenz aber auch der Ort selbst als unwirklich empfunden werden oder auch eine Diskrepanz zwischen der Vergangenheit (Zeit des Nationalsozialismus) und dem heutigen Leben spürbar wird. Bei manchen generiert der Aufenthalt ein schlechtes Gewissen, obwohl keiner der Teilnehmenden noch zur Generation der tatsächlichen Zeitzeugen des Nationalsozialismus zu zählen ist. Bei vielen stellt sich in der Konfrontation mit dem Grauen die Erfahrung ein, dass das Geschehene sich rationalen Zugängen verschließt und „Auschwitz“ sich dem Vorstellbaren entzieht, aber gleichzeitig Themen wie Krieg und Holocaust emotional spürbar werden. Die emotionale Betroffenheit sollte nach Meinung eines Teilnehmenden nicht gegen Rationalisierung ausgespielt werden. Der Ort „Auschwitz“ war vor dem Besuch nicht real oder vorstellbar und löste während und nach dem Besuch massive emotionale Betroffenheit, aber auch Respekt vor den noch lebenden Zeitzeugen aus. Gegen die Sprachlosigkeit zu kämpfen in Form von Mitarbeit am Erhalt der Gedenkstätte wurde als wohltuend empfunden und auch, dass man in einer Gruppe aufgehoben war. Die emotionale Sensibilisierung, die letztlich Intention des Projekts „Für die Zukunft lernen“ war und ist, lässt sich an den Empfindungen ablesen, die von Seiten der Teilnehmenden geäußert wurden. Nach dem Besuch werden Bilder evoziert, die unmittelbar mit dem Besuch der KZ-Gedenkstätte zusammenhängen, sobald in öffentlichen Medien die Rede auf Auschwitz kommt. Wenn andere Menschen den Nationalsozialismus mit seinen Gräueltaten verharmlosen wollen, beziehen Teilnehmende des Projekts kritisch gegen solche Haltungen Stellung. Auch führt der Besuch in der KZ-Gedenkstätte dazu, sich mit der Eltern – und Großelterngeneration zu versöhnen; gleichzeitig sind jedoch noch immer Unverständnis, Wut und Trauer vorhanden, wenn an den Besuch erinnert wird. Auch wenn die Erinnerungen an den Besuch allmählich verblassen, bleiben die mit dem Besuch verbundenen Gefühle präsent. Eine Person spricht sogar vom schlummernden Dämon in ihr. Aber der gemeinsame Besuch stellt ein inneres Band zwischen den Teilnehmenden dar.

6. Fazit

Was hat sich nach dem Besuch der KZ-Gedenkstätte bei den Teilnehmenden verändert? Auffallend ist, dass bestimmte Verhaltensweisen in der Öffentlichkeit, aber auch im privaten Freundes – und Familienkreis nicht

mehr toleriert werden. So wird gegen die Verharmlosung des Nationalsozialismus und des Krieges gesprochen; es wird eine aktive Auseinandersetzung mit Krieg betrieben. Auch provozierenden, ehrverletzenden Sprüchen wird entgegengetreten. Allgemein lässt sich sagen, dass der Besuch in der KZ-Gedenkstätte für viele Teilnehmende nachhaltigen Eindruck hinterlassen hat und an vielen Stellen zur Sensibilisierung gegen Intoleranz, Mobbing, Rassismus, Grausamkeiten, Menschenrechtsverletzungen geführt hat. Aus der Geschichte lässt sich durch das Medium des Gedenkstättenbesuchs tatsächlich lernen, weil die Bedeutung der Menschenwürde und der Menschenrechte deutlich wird. Für die Zukunft lernen, heißt auch, die eigenen Vorurteile wahrzunehmen und wenn möglich abzubauen oder zu verringern.

Literaturauswahl

- Adorno, Theodor W. (circa 1978): Erziehung nach Auschwitz. Vortrag in e. Sendereihe d. Hess. Rundfunks 1966. Stuttgart: Arbeitsgemeinschaft d. Evang. Jugend (AEJ) in d. Bundesrepublik Deutschland u. Berlin West e.V (Seminaraterial / Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend, AEJ, in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West e.V).
- Adorno, Theodor W.; Tiedemann, Rolf; Adorno, Gretel (2004): Gesammelte Schriften. 1 CD-ROM. Berlin: Directmedia Publ.
- Appel, Stefan (2009): Handbuch Ganztagschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen. Schwalbach/Taunus.
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe und Deutscher Städtetag (Hg.): Hinweise und Empfehlungen zur Steuerung der Jugendhilfe. Gemeinsame Stellungnahme des Deutschen Städtetages (DST) und der Arbeitsgemeinschaft der Jugendhilfe (AGJ), Köln/Bonn, 1999. Online verfügbar: www.agj.de/pdf/5/1997-1999. [22.03.11]
- Bastel, Heribert (2013): Einmal Mauthausen und zurück. In: Nikolai, Werner; Schwendemann, Wilhelm (Hg.) (2013): Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit. Reihe Erinnerung und Lernen. Bd. 9 hrsg. von W. Schwendemann und S. Marks. Münster. S. 165-184.
- Benjamin, Walter; Adorno, Theodor W.; Tiedemann, Rolf (1972-1999): Gesammelte Schriften. [Verschied. Aufl. und Drucke]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bettmer, Franz (2009): Partizipation und Anerkennung. Voraussetzungen einer demokratischen Öffnung der Schule aus Sicht der Wissenschaft. In: Prüß, Franz; Kortas, Susanne; Schöpa, Matthias (Hg.) (2009): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung, Weinheim, München, S. 171-183.

- Brumlik, Micha (2013): Deutsche Erinnerung, Bildung in Deutschland im Zeitalter der Globalisierung. In: Nickolai, Werner; Schwendemann, Wilhelm (Hg.) (2013): Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit. Reihe Erinnerung und Lernen. Bd. 9 hrsg. von W. Schwendemann und S. Marks. Münster. S. 83-100.
- Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (Hg.) (2005): Zwölfter Kinder – und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder – und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Deutscher Bundestag, (2009): Deutscher Bundestag: Gedenkrede von Prof. Dr. Yehuda Bauer. Deutscher Bundestag. Online verfügbar unter <http://www.bundestag.de/kulturundgeschichte/geschichte/gastredner/bauer/rede.html>, zuletzt aktualisiert am 23.02.2009, zuletzt geprüft am 23.07.2013.
- Döge, Peter (2002): „Managing Gender“. Gender Mainstreaming als Gestaltung von Geschlechterverhältnissen, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B33–34, S. 2002, S. 9–16.
- Ecarius, Jutta (2009): Jugend und Familie. Eine Einführung. Stuttgart.
- Ekman, Paul (2010): Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren. 2. Aufl. München.
- Erikson, Erik H. (1968): Identity, Youth and Crises, New York.
- Flade, A. (2009): Entwicklungsaufgaben und Mobilität im Jugendalter. In: Claus Tully: Multilokalität und Vernetzung – Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume, Weinheim und München, S. 101-110.
- Gautschi, Peter; Zülsdorf-Kersting, Meik; Ziegler, Béatrice (Hg.) (2013): Shoa und Schule. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert. Zürich.
- Gebhardt Winfried, Jugendkultur, Jugendsubkultur, Jugendszene – zur Soziologie juveniler Vergemeinschaftung, http://www.uni-koblenz.de/~instso/gebhardt/sose_06/seminarmaterial_ss_2006/jugendkulturen_.pdf; Zugriffsdatum 29.09.2013.
- Gebhardt, Winfried (2010): We are different. Zur Soziologie jugendlicher Vergemeinschaftung. In: Honer, Anne (Hrsg.): Fragile Sozialität. Inszenierungen, Sinnwelten, Existenzbastler; Ronald Hitzler zum 60. Geburtstag. Wiesbaden. S. 327-339.
- Giddens, Anthony (1997): Jenseits von links und rechts. Die Zukunft radikaler Demokratie. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Zweite Moderne).
- Göschel, A. (1997): Soziale und räumliche Besucherselektionen von Kultureinrichtungen. Anmerkungen zur lokalen Identitätsbildung durch

- Dienstleistungen. In: Institut für Regionalentwicklung und Strukturplanung (Hrsg.): *Raum und Identität – Potentiale und Konflikte in der Stadt – und Regionalentwicklung*, Erkner. o.O. S.147-166.
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Zwei Bände. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hall, Judith A.; Bernieri, Frank J. (Hg.) (2001): *Interpersonal sensitivity. Theory and measurement*. Mahwah, NJ: Erlbaum (The LEA series in personality and clinical psychology).
- Havighurst, Robert J., *Developmental* (1972): *Task and Education*, New York.
- Hirschfeld, Uwe (2013): *Elemente einer gedenkstättenpädagogischen Fortbildung im Kontext Sozialer Arbeit*. In: Nickolai, Werner; Schwendemann, Wilhelm (Hg.) (2013): *Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit*. Reihe Erinnerung und Lernen. Bd. 9 hrsg. von W. Schwendemann und S. Marks. Münster. S. 83-100.
- Hirschfeld, Uwe (2013): *Kann man Gedenkstättenpädagogik lernen?* In: Nickolai, Werner; Schwendemann, Wilhelm (Hg.) (2013): *Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit*. Reihe Erinnerung und Lernen. Bd. 9 hrsg. von Wilhelm Schwendemann und S. Marks. Münster. S. 23-32.
- Honneth, Axel (2003): *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt/M.
- Keupp, Heiner (2001): *Identität*. In: Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch und Karin Böllert (Hg.): *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik*. 2., völlig überarb. Aufl. Neuwied: Luchterhand, S. 804–810.
- Klafki, Wolfgang (1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 5. Auflage Weinheim/Basel.
- Kleve, Heiko (1999): *Postmoderne Sozialarbeit. Ein systemtheoretisch-konstruktivistischer Beitrag zur Sozialarbeitswissenschaft*. Aachen.
- Kleve, Heiko (2000): *Integration/Desintegration und Inklusion/ Exklusion. Eine Verhältnisbestimmung aus sozialarbeitswissenschaftlicher Sicht*, in: *Sozialmagazin*, Heft 12/2000, S. 38-46.
- Kleve, Heiko (2004): *Die intime Grenze funktionaler Partizipation. Ein Revisionsvorschlag zum systemtheoretischen Inklusions-/ Exklusions-Konzept*, in: Merten, Roland; Scherr (Hrsg.) (2004): *Inklusion und Exklusion in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden. S. 163-187.
- Luhmann, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Zwei Teilbände. Frankfurt/M.
- Marks, Stephan (2007): *Warum folgten sie Hitler? Die Psychologie des Nationalsozialismus*. Düsseldorf: Patmos-Verl. Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/faz-rez/FD120070321989901.pdf>.

- Marquard, Peter (2004): Soziale Kommunalpolitik und personenbezogene soziale Dienstleistungsarbeit. Sozialraumorientierung und Demokratisierung als Strukturelemente einer Neuorganisation Sozialer Dienste in der Kommune. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Bielefeld. Bielefeld.
- Merten, Roland; Scherr, Albert (Hrsg.) (2004): Inklusion und Exklusion in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden.
- Nickolai, Werner; Schwendemann, Wilhelm (Hg.) (2013): Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit. Reihe Erinnerung und Lernen. Bd. 9 hrsg. von W. Schwendemann und S. Marks. Münster.
- Oerter Rolf; Dreher Eva, Jugendalter 5. Auflage in Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.), Entwicklungspsychologie, Weinheim/Basel/Berlin 2002. S. 258-318.
- Oerter, Rolf (1982): Jugendalter. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. München. S. 242-313.
- Olk, Thomas (2004): „Jugendhilfe und Ganztagsbildung“. In: *Neue Praxis* 6/2004, S. 532-542.
- Otto Hans-Uwe; Oelkers, Jürgen (Hg.) (2006): Zeitgemäße Bildung. Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München.
- Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hg.) (2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Prüß, Franz (Hg.) (2009): Die Ganztagsschule: Von der Theorie zur Praxis : Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim.
- Rakhkochkine, Anatoli (2008): Kooperation von Bildungsorten. In: Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. 1. Aufl. Wiesbaden. S. 613–620.
- Rausch, Jürgen (2012): Zur Entgrenzungsdiskussion vor dem Hintergrund von Sozialen Diensten und Ganztageschule. Überlegungen und Anregungen zu einem gemeinsamen Bildungshandeln. In: Dirk Oesselmann; Peter Cleiss; Thomas Schalla; Wilhelm Schwendemann (Hg.): Entwicklungen und Herausforderungen im Schnittbereich von Jugendarbeit und Beruflicher Schule. Freiburg. S. 189-201.
- Rausch, Jürgen; Berndt, Stefan (2012): Jugendhilfe in Kooperation mit der Ganztageschule. Zum Strategieverständnis von Jugendhilfe im Wandel von Schule. Wiesbaden.
- Roß, Paul-Stefan; Klie, Thomas (2002): „Mehr Demokratie wagen“ – Bürgerschaftliches Engagement und Soziale Kommunalpolitik. In:

- Nachrichtendienst des Deutschen Vereins (NDV), 2002, Heft 4/02, S. 119-126.
- Sander, Uwe (2000): 100 Jahre Jugend in Deutschland. In: DVJJ-Journal, 11 (2000) 2. S. 167-173
- Sander, Uwe (2013): 100 Jahre Jugend in Deutschland, Bundeszentrale für politische Bildung, <http://www.bpb.de/apuz/25608/100-jahre-jugend-in-deutschland?p=all>, Zugriffsdatum 29.09.2013.
- Schwendemann, Wilhelm; Krauseneck, Stefan (2001): Modelle der Schulsozialarbeit. Münster.
- Schwendemann, Wilhelm; Müllensiefen, Dietmar (Hg.) (2001): Schulsozialarbeit – Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Impulse aus dem Freiburger Kongreß vom 13.10.2000. Münster.
- Schwendemann, Wilhelm; Wagensommer, Georg (2007): „... bis ins dritte und vierte Glied“. Religionspädagogische Rezeptionsforschung zu Nationalsozialismus und Holocaust. Münster: Lit (Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Freiburg, 30).
- Stecher, Ludwig/Zinnecker, Jürgen (2007): Kulturelle Transferbeziehungen. In: Ecarius, Jutta (Hg.): Handbuch Familie. Wiesbaden. S. 389–405.
- Wagner, Bernd (2003): Kulturelle Globalisierung. Von Goethes „Weltliteratur“ zu den weltweiten Teletubbies, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B12, S. 10–18
- WDR / SWR / BR-alpha (2013): Spiegelneuronen. Online verfügbar unter http://www.planet-wissen.de/natur_technik/forschungszweige/spiegelneuronen/index.jsp, zuletzt geprüft am 23.07.2013.
- Welzer, Harald (2008): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. 2. Aufl. München.
- Zimmermann, Rolf (2005): Philosophie nach Auschwitz. Eine Neubestimmung von Moral in Politik und Gesellschaft. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg.

Young people visit and see Auschwitz

What do young people and adults learn from a visit of a Concentration Camp – Memorial? That's the initial question of the following abstract. A total of 30 interviews and reflexion papers have been analyzed. To get an idea it is decisive to build up cognitive empathy and the understanding of the decision making of victims, offenders, followers, profiteers and observers in order to analyze their actions. Mayring's qualified content analysis

was used to study all interviews. The target group was the fourth generation after Auschwitz. The research group could demonstrate the changes which happened during and after the visit. Has Auschwitz never been imaginable? The visitors showed strong emotions after seeing Auschwitz and clearly support the preservation of the memorial and strongly dismissed the belittlement of the holocaust.

Martina Cichá
Jaroslav Balvín

Tomas Bata University in Zlín

Person and its body as an object and subject of health care – solutions for education of healthcare students

1. Introduction

Theory about health nature, health maintenance, disease prevention, as well as theory about nature of diseases and their treatment are culturally determined. In this relation, Kleinman (1997) distinguishes three disease aspects: cultural representation of diseases in a given society, collective experience of the given society with a certain disease, and also experience of individual persons – members of the society with a given disease. The same author, as declared by Mares, claims in his approach to medical anthropology that the objective category „disease,“ after deeper examination, is not a biological entity, a category on its own, independent on culture but – as anthropological and ethnographic research shows – it is more likely a social construct (Mareš & Vachková, 2010). In other words, it is a socially/culturally constructed entity. A man who feels certain unpleasant symptoms constructs himself an idea of what his problem can be, and gives his disease a certain sense. Similarly, he approaches to his own healthy and sick body. He constructs a certain image of his body, takes a particular stand on it, has a certain attitude to it.

2. The attitude of a person to their body

The attitude of a person to their body is affected by a multitude of factors. First of all, it is age, gender, followed by personality factors, the influence of one's upbringing and education, and socialisation and enculturation in general. It is in the family environment and school environment where we acquire and adopt schemas related to the self-concept of our own body and its perception on the cognitive, emotional and behavioural level.

Fox (1997) emphasized the influence of a physical self-concept on one's behaviour and their feeling of well-being. The way a person perceives their body and the attitude to their body determines their physical self and also their attitude towards physical activity, sport, body weight, presentation of their personality and also their coping mechanism regarding, coping with difficult life events, such as serious illness, aging, etc. (Stackeová, 2006).

However, it is necessary to separate unconscious perception from semi-conscious perception of one's own body from conscious experiencing associated with their body image or physical self-concept. As Le Breton (2003) claims, the Westerners tend to notice their body only in unusual situations or during moments of crisis. For example, when tired, unable to accomplish something for whatever reason, usually associated with physical abilities, when feeling worn out (by age), when experiencing pain, when injured or ill.

An individual also notices their own body during moments of intimacy, tenderness, or with women also during their periods, pregnancy and delivery, in the postpartum period and while breastfeeding. These situations either place restrictions on the life of an individual, as claimed by Canguilhem and Leriche (Le Breton, 2003) or, conversely, they widen the scope of individual's influence, which is less frequent. The "present versus non-present" body is the main axis which incorporates a person into the complexities of the world and forms the *sine qua non* (basic condition) for all social processes. Nevertheless, human consciousness only notices the body when it ceases to fulfil its usual functions, when the everyday routine disappears and the "silence of organs" is disrupted (Le Breton, 2003).

The perception of one's own body and problems associated with it is undoubtedly intensified in situations such as hospitalisation in a medical facility, when the person (and their body) is subjected to a series of diagnostic, therapeutic and nursing procedures.

Under normal circumstances we do not operate with a virtual "separation" of a person's mind from the body. We perceive both as an inseparable whole. We even do not perceive, or should not perceive, the body in a purely biological sense. Even though the term "body" refers exclusively to human physicality, the human body is an unparalleled synthesis of biological, psychological, social, cultural and spiritual components, which only when integrated make a person unique in the sense of a distinct, one of a kind entity and value (Cichá, Dorková, & Tomanová, 2007). Such view of a person and their body is truly anthropological. In words of Mácha (2004), a person as an "integrum" is an implicit, ever present subject and object of anthropology

with their biological and social aspects and the basis for his/her reactions as a human being is a well balanced union of both of these aspects.

The basis of bio-psycho-social model in medicine, of which without any doubt the base is anthropological relationship towards a human being, is a systemic approach towards disease. This approach puts emphasis on the reciprocal relationship between body and psyche, as well as on disease examination on all levels (Bishop, 1998). Similarly it is reasoned by Mastiliaková (1999) who refers to our own experience showing clearly that our psyche and body are closely related. We contribute that all this takes place in a particular social context, in a certain social situation, which is another important, related factor. Every day, our ordinary experience leads us to awareness of this relationship. Generally we can say that narrowly specialized view of a human being always brings danger of ignorance of important sides of human personality that are closely related. Because of this risk, any of its spheres should not be examined totally isolated. If the character of work requires such a narrow specialization, consequent integration into an organic complex is necessary (Cichá, Goldmann, & FEDYN, 2007).

3. Reducing a person to a mere body

As stated, a person and their body constitute a compact unit which implies that reducing a person to a mere body is impossible. However, it does occur to a greater or lesser extent, especially during illness, injury, disability, and in old age. As stated by Le Breton (2003), an old person, in terms of general awareness, is often reduced to a mere body, especially in hospitals, long-term care facilities, hospices and other institutions. In most of these facilities we tend to approach an old person and their individuality as a damaged or broken body that requires feeding, washing. Simply requiring care in terms of basic needs, as if this “somebody” did not have any past, as if we were dealing with an anonymous individual. According to Le Breton (2003), aging in the Western concept is a gradual reduction of the body, a process that ultimately makes the individual dependent on their body.

An elderly person is also the most frequent recipient of medical care because the old age is accompanied by polymorbidity, i.e. frequent illnesses, hence more frequent hospitalisations (CDC, 2011). The elderly can be seen as a specific target group of health care recipients, similar to young children and pregnant women. The facts below need to be taken into account with respect to the age of a client (patient), their gender and especially the current situation the patient is in (their health status, possible pregnancy or the period after delivery, injury or illness). We need to consider the difficulties a patient

is experiencing, the diagnosis and therapy or diagnostic and therapeutic interventions, the ability to tolerate stress, adapt to changes, etc.

It is generally known that during the process of providing medical care it is essential to pay attention to the professional aspect of the medical (curative or nursing) procedure, i.e. its meticulous preparation, the execution of the task itself and nursing the client (patient) after the procedure (standard, safe procedure, *lege artis* procedure). We also need to pay attention to the perception results provided by the client (patient), his/her experiences, emotions and behaviour associated with handling unusual or stressful, so called stressogenic situations.

Generally, it is possible to claim that these situations include hospitalisation itself as the client (patient) is “extracted” from their social environment, from family or other emotionally significant bonds that play a part in forming one’s social network and in effect also one’s social support. Social support was one of the first factors identified as moderating the influence of unfavourable life situations, the emotional well-being and health of a person (Kebza, 2005).

4. Person and its body during hospitalization – from the patient’s perspective and from the perspective of health professionals

As stated by Křivohlavý (2002), hospitalisation is a rather new kind of experience for patients. Many things change – not only in the patient (in their body – in a purely biological sense) but also in the patient’s psyche. The cited author compares a psychological status of a healthy and an ill person. In his conclusions Křivohlavý (2002) validates the hypothesis about stress and the fact that hospitalisation in a medical facility generates stress. Situations that are linked to direct acts of providing medical care, to procedures that the client (patient) is submitted to during hospitalisation are considered especially stressful.

Many of the procedures, whether medical (diagnostic or therapeutic) or nursing, relate to a certain disruption in integrity of the human body, to a lesser or larger invasion of intimacy. These are accompanied by unfamiliar or unpleasant sensations, sometimes even pain. Surgical procedures form a special “chapter”, especially the ones performed under general anaesthesia. In these cases, the period before the surgery is typically accompanied by client’s (patient’s) anxiety or fear from the surgical procedure and the preceding preparations, uncertainty about the outcome of the procedure, fear of complications, etc. (Schmid, Wolf, Freudenmann, & Schönfeldt-Lecuona, 2009) Also indecision about whether to undergo the procedure at all is stressful. Anxieties, fear, indecision, feeling more or

less threatened usually also occur in the period after the procedure, and are further accompanied by pain or other unpleasant phenomena.

The fear of results of diagnostic tests, especially in situations when the main diagnosis is yet to be established, when a suspicion of an oncologic diagnosis was expressed, even when just feared by the patient though not supported by doctors, are significant from the client's (patient's) perspective regarding hospitalisation. Another affiliated, but still a very significant (and for many patients even the most significant) phenomenon is the client's (patient's) concern about the deficit in the area of self care (Orem, 1991), and consequently one's partial or complete dependence on others, especially with regards to fulfilling basic physiological needs, namely those that invade one's privacy and intimacy. Many clients (patients) fear being powerless about making decisions concerning themselves. In other words it is necessary to take other more or less negative consequences of hospitalisation into account, particularly the negative aspects of some medical and nursing procedures as they are being perceived and experienced by the client (patient).

In spite of being well aware of these generally applicable contexts that exist in the area of medical care, the medical personnel are more focused on professionalism of the procedure they perform. Feelings, experiences and emotions of the client (patient) are secondary and are not considered worth exploring in greater detail by many (Levinson, Gorawara-Bhat, & Lamb, 2000; Preston, Cheater, Baker, & Hearnshaw, 1999).

We can schematically notice the "action", i.e. the procedure being performed by a physician or a nurse, whereas from the patient's perspective the professional skills of the physician or nurse are naturally not the most important aspects. There are other, equally important, seemingly only appendant phenomena such as a degree of empathy, verbal and nonverbal communication of the medical worker with the client (patient) who is the main "protagonist" here, but also the attitude towards other patients, communication between medical personnel, the overall atmosphere that is omnipresent in such a workplace and to which patients are very sensitive. The outcome of the entire "action", in its all-encompassing complexity, is a logical "reaction", which is qualitatively and quantitatively influenced by the composite action of all the factors above. At the same time, it is necessary to consider their effect on the medical worker, understanding that behaviour of a client (patient) affects the professional's behaviour further.

In reality, this model is similar to one described in connection with psychogenic pain (Knotek & Knotková, 1998). It encompasses the following six active subsystems: perception field, experience, cognitive processing,

affective and motivational processes, reaction and behaviour, and reaction and behaviour of others.

The reaction and behaviour of a patient are not only a consequence of the procedure itself or its nature, the level of difficulty, the degree of pain, etc. It is often a consequence of reactions and behaviour of the medical personnel. This makes the perception field of the patient more complex, affecting the quality and intensity of their experience, and how they cognitively process it. Naturally, it depends on how the results of perception and accompanying emotions affect reactions and behaviour of the client (patient). Undoubtedly, these reciprocally influence the medical personnel, their perception and assessment of the situation, and their future reactions and behaviour.

Differences in perception are to a certain degree determined by differences in cognitive categories that are related to the perception. Perception from the perspective of medical staff relates to professional categories, while the perspective of the client (patient) implies different cognitive categories. Perception from the perspective of a physician, a nurse, or nurse-midwife serves different purposes than perceptions of the client (patient).

A health care worker is routinely focused on searching for certain indicators that are relevant to execution of the procedure and their control. Whereas the client (patient) focuses on signs of a possible threat, especially the ones indicating possible pain. The primary difference is thus characterised by the differences and functionality of the perception processes and their focus in the health care worker and the client (patient).

In case of medical personnel there is no random or incidental perception of the patient's body. It is a pragmatically controlled process of observing certain phenomena related to the character of the provided medical procedure. Therefore, the scope of possible perception is somewhat limited. However, other bodily phenomena may enter the process by drawing sufficient attention to themselves by their "attractivity".

Patient's perception can be considered far more variable and complex. It can shift from the position of perceiving "mere body" to the position of perceiving self as a whole, which encompasses the body. Put in other words, the patient could perceive the situation as something being out of order or that something is happening to his body or its part, or the same situation can be perceived as if something is happening to them as entity, possibly affecting their whole life. The patient could assess the situation as if their body or its parts were in danger, but also as if their entire life was at risk. It could be assumed that the patient and their body is more or less an object for physicians and other medical care providers. However, the patient approaches their body as a subject of medical care.

5. Conclusion – solutions for education of healthcare students

Bishop (1998) claims that medical personnel often display an impersonal attitude towards the patients. The patient is for various reasons placed into a position of an object, either because of conventions or necessity to be as emotionally disengaged as possible in such situations, or because of a belief that it might help calm down the situation. Let us mention a communication model that is illness-centred and in which the physician focuses on the illness, its symptoms and progression, while losing interest in the patient as a personality. On the opposite side there is a patient-centred approach, which recognizes that patient as a personality with its distinct needs and life history. Patient centeredness is ensured by the physician being actively interested in patient's perspective, even if the patient is unable to express it in words (Janečková, 2005). Such approaches can be applied to medical care in general, that is, in all situations in which medical personnel intervene in favour of the client (patient).

Patient's perspective is simply significant. Hahn and Gaines et al. (1995) coined the term "world of patienthood". This concept denotes patient's perspective of their illness, its beginning, progression, diagnosis, treatment and prognosis.

According to Cassell (2010), illness is personal and individual. It is related to personal characteristics of the sick individual and it is influenced by the particular individual suffering from the condition. Illness changes patients. It may affect their body, actions, thinking, behaviours, responses to others and to the world around them in general. These changes may occur even without the patient's awareness. In reverse, such changes also alter the illness. It is a "circular process". The actions of a health care worker must also be personal, should they act accordingly. The process of providing health care should be directed toward the patients, the symptoms of their illness, the effects of the illness, and sick persons as such. Therefore, a health care worker should get acquainted with the patient as with their illness. Their knowledge should provide them with skills to understand the sick person as an individual.

Galland (2012) believes that the importance of understanding the patient's experience and perception of an illness must not be underestimated. His extensive research on doctor-patient interactions indicates that physicians who fail to pay sufficient attention to their patients' concerns, often miss important clinical signs. The conventional diagnostic paradigm, also called differential diagnosis, leads doctors to ignore or denigrate information which the patient might consider important, or which influences their individual prognosis. This ignorance not only

impairs the effectiveness of treatment, but it also generates growing dissatisfaction among patients.

In the context of patient's struggle with the disease, Křivohlavý (2002) brings up the cognitive model. This model is also applicable to coping with hospitalisation, diagnostic process, treatment and nursing during hospitalisation from patient's perspective. We could make another parallel and extend this model to hospitalisation of pregnant women and situations associated with the delivery, whether physiological or pathological, natural or surgical, and the postpartum period.

In pregnant women, we naturally expect self-perception to be significantly changed or rather continuously changing, simultaneously with altered perception and experience of their own "gravid body", and also altered perception and experiencing the unborn offspring. While in a pure biological sense the unborn child is a "mere" embryo or fetus, the view of the mother might be diametrically different. It is not necessarily positive in all women. In either case, various intensity and a various character of perception and experience in pregnant women in association with their pregnancy need to be taken into consideration. These effects are also not static. We can similarly approach women after child delivery.

It is very important how the client (patient) interprets their situation, how they adapt to it, how they cope with stressful situations associated with hospitalisation and medical care that is being provided during their hospitalisation. Thus, the emotional and behavioural strategies employed by the client (patient) while coping with these situations are equally important. This variety complicates the understanding of the clients (patients) by medical care providers, which also makes it difficult for them to respond adequately in given situations.

According to Mareš and Vachková (2009), such subjective information provided by a client (patient) is crucial for the work of professionals. It enables the understanding of client's individual opinions, attitudes, fears, hopes, and why they cope with their illness in certain way. It serves for individualised education of the client, for guided involvement of the client in the diagnostic and therapeutic decisions, for winning the client over to voluntarily adhere to a long term treatment plan.

References

- Bishop, G. D. (1998). *Psychologia zdrowia*. Wrocław: Astrum.
Cassell, E. J. (2010). The Person in Medicine, *International Journal of Integrated Care*, January, 10 (supplement), 29, 50–52.

- CDC. (2011). *Centers for Disease Control and Prevention*. Retrieved 03.04.2013 from the World Wide Web: <http://www.cdc.gov/>.
- Cichá, M., Goldmann, R., & Fedyn, B. (2007 a). Integrované přístupy v antropologii, medicíně a ošetrovatelství. In *Současné integrující přístupy k pojetí člověka* (pp. 141–146). Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého.
- Cichá, M., Dorková, Z., & Tomanová, J. (2007 b). Antropologie těla v kontextu modernity. Reflexe Le Bretonovy studie. In *I. olomoucké dny antropologie a biologie* (pp. 121–126). Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého.
- Fox, K. R. (1997). *Physical Self: From Motivation to Well-Being*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Galland, L. (2012). *Person-Centered Diagnosis: Principles and Practice*. Retrieved 11.06.2012 from the World Wide Web: <http://www.mdheal.org/articles/word2/persondiagnosisprinciples2.htm>.
- Hahn, R., & Gaines, A. et al. (1995). *Physicians of Western Medicine: Anthropological Approaches to Theory and Practice*. Netherlands: Reider.
- Janečková, H. (2005). Úloha komunikace při zlepšování kvality péče ve zdravotnictví. In Payne, J. (Eds.) *Kvalita života a zdraví* (pp. 181–195). Praha: Triton.
- Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia.
- Kleinman, A. (1997). Everything That Really Matters: Social Suffering, Subjectivity, and the Remaking of Human Experience in a Disordering World, *Harvard Theological Review*, 90, 315–335.
- Knotek, P., & Knotková, H. (1998). Psychologické problémy chronické bolesti, *Československá psychologie*, 42(1), 63–74.
- Křivohlavý, J. (2002). *Psychologie nemoci*. Praha: Grada Publishing.
- Le Breton, D. (2003). *Anthropologie du corp et modernité*. Paris: Éditions Presses Universitaires de France.
- Levinson, W., Gorawara-Bhat, R., & Lamb, J. (2000). A Study of Patient Clues and Physician Responses in Primary Care and Surgical Settings, *JAMA, The Journal of the American Medical Association*, 284(8), 1021–1027. Retrieved 19.04.2013 from the World Wide Web: <http://jama.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=193022>.
- Mareš, J., & Vachková, E. (2009). *Pacientovo pojetí nemoci I*. Brno: MSD.
- Mareš, J., & Vachková, E. (2010). *Pacientovo pojetí nemoci II*. Brno: MSD.
- Mastiliaková, D. (1999). *Holistické přístupy v péči o zdraví*. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví.
- Mácha, K. (2004). *100 tezí o integrované antropologii*. Olomouc: Pedagogická fakulta.

- Orem, D. E. (1991). *Nursing: Concepts of practice* (4th ed.). St. Louis, MO: Mosby-Year Book Inc.
- Preston, C., Cheater, F., Baker, R., & Hearnshaw, H. (1999). Left in limbo: patients' views on care across the primary/secondary interface, *Qual Health Care*, 8, 16-21. Retrieved 05.05.2013 from the World Wide Web: <http://qualitysafety.bmj.com/content/8/1/16.short>.
- Schmid, M., Wolf, R. C., Freudenmann, R. W., & Schönfeldt-Lecuona, C. (2009). Tomophobia, the phobic fear caused by an invasive medical procedure – an emerging anxiety disorder: a case report, *Journal of Medical Case Reports*, 3, 131. Retrieved 02.05.2013 from the World Wide Web: <http://www.jmedicalcasereports.com/content/3/1/131>.
- Stackeová, D. (2006). Tělesné sebezpojetí v kontextu psychosomatiky a možnosti jeho ovlivnění, *PsychoSom*, IV., 4, 129–130.

Person and their body as an object and subject of health care – solutions for training of healthcare students

The text of this theoretical study acquainted with concept, of which the objective is to analyze the perception of client's (patient's) body, its condition, its changes and reactions, as an object of medical care. It is necessary to analyze the perception from the perspective of health care providers in direct relation to client's hospitalisation in medical facility, and in relation to medical and nursing interventions. Results of these analyses should be compared with evaluations obtained from the clients, who will also, at given points of time, provide their perception of self, his or her body, their experiencing and assessment of their health condition, and their experiencing and assessment of medical interventions received during the course of their hospitalisation. This will build a platform for creating more optimal concept of bio-psycho-social approach to the client for the benefit of increased professionalization of medical care. Teachers who educate students of health care disciplines must be aware of the above mentioned facts. Also theoretical and practical education of future health care professionals should take the above into account. Such education is also needed in relation to clinical professionals who directly affect not only patients but also the students during their clinical practice.

Krystyna Heland
Anna Odrowąż-Coates

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie

Obraz Boga u dzieci w wieku przedszkolnym – temat stale aktualny pedagogicznie i społecznie

Wprowadzenie

Podjęty temat można uznać za ważny dla pedagogiki społecznej, socjologii, nauk politycznych, antropologii kulturowej i teologii, w zakresie transmisji kultury w ujęciach Johanna Friedricha Herbarta, H. Rudolfa Schaffera¹ czy Basila Bernsteina i inn.), a tym samym międzypokoleniowego przekazu religii i wierzeń w sytuacji rosnącej sekularyzacji i dechrystianizacji Europy, malejącej partycypacji w obrzędach religijnych i postępującej ateizacji².

Reprodukcja systemów społecznych w dużej mierze uwarunkowana jest ideologicznie³. Niebagatelną rolę w skutecznym utrzymaniu porządku społecznego spełnia religia⁴. Utrzymanie „żywej religijności” zdaniem niektórych myślicieli jest warunkiem przetrwania ludzkości⁵, stąd niezmiernie ważne wydaje się to, w jaki sposób treści religijne są przekazywane i utrwalane z pokolenia na pokolenie od najmłodszych lat.

¹ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

² K. Dobbelaere, *Secularization: A Multi-Dimensional Concept*, *Current Sociology*, „Social Compass” 1981, 29 (2). F. Schweitzer, *Współzależności między rozwojem i religijności dziecka*, „Horyzonty Wiary” 1997, 8 (1), s. 19-34. B. Wilson, *Religion in the Secular Society: A Sociological Comment*, London 1966.

³ Bourdieu P., *Cultural Reproduction and Social Reproduction*, in J. Karabel and A. H. Halsey (eds) *Power and Ideology in Education*. New York, NY: Oxford University Press 1977, ss. 487-511.

⁴ A. Giddens, *Introduction to Sociology*. New York: W.W. Norton & Company 1991.

⁵ M.L. Anderson, H.F. Taylor, *Sociology: The Essentials*. Belmont, CA 2009.

Przekaz międzypokoleniowy słabnie w obliczu alternatywnych wzorów zachowań i licznych atrakcyjnych bodźców – konkurencyjnych dla obrzędów rytualnych – nastawienie na hedonizm i konsumpcję oraz zubożenie sfery duchowej⁶. W obliczu ciągłej zmiany społecznej, także w zakresie religijności, zasadne wydaje się monitorowanie przeobrażeń obrazu Boga u dzieci i „ewolucji” ich stosunku do wiary.

Istotne pedagogicznie są również różnice kulturowe wpływające na obraz Boga u dzieci różnych wyznań. W niniejszych rozważaniach obecne będą porównania stosunku do Boga dzieci Polskich (katolickich) i Saudyjskich (muzułmańskich), w celu ustalenia kulturowych uwarunkowań wierzeń dzieci i społecznie konstruowanego obrazu Boga. Można zastanawiać się, na ile dziecięcy obraz Boga jest wytwarzany przez wpływ najbliższego środowiska wychowawczego a na ile jest konstruktem indywidualnym i niezależnym od uwarunkowań środowiskowych. Czy można przyjąć, że obraz Boga jest konstruowany społecznie? Odpowiedź na to pytanie można będzie odnaleźć w następnej części tych rozważań.

Niniejszy artykuł jest wstępem do dalszych badań na temat religijności dzieci przedszkolnych i ich wyobrażeń o Bogu⁷. Prezentowane analizy wpisują się w interpretacyjny paradygmat nauk społecznych⁸, w którym kształtowane symbolicznie ludzkie procesy poznawcze stanowią klucz do objaśnienia ludzkiej rzeczywistości. Na tym etapie badań wnioski pochodzące z opisywanych studiów przypadku można rozpatrywać jedynie w mikroskali, w odniesieniu do tych jednostkowych, partykularnych wycinków rzeczywistości społecznej. Własne materiały empiryczne wykorzystane w tej pracy pochodzą z dwóch unikalnych studiów przypadku: krajowego – osadzonego w tradycji katolickiej i zagranicznego – zakorzenionego w tradycji sunnickiej. Dane polskie pozyskano podczas badań sondujących, czyli tzw. zwiadu socjologicznego⁹ podjętego przez autorki w mazowieckim przedszkolu, które pozostanie anonimowe. W tych badaniach jakościowych wykorzystano następujące techniki badań: wywiady i warsztaty fokusowe. Wzięło w nich udział 9 dzieci w wieku przedszkolnym – cztery dziewczynki i pięciu chłopców. Scenariusz

⁶ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.

⁷ W ramach omawianego tematu K. Heland prowadzi dalsze badania do rozprawy doktorskiej.

⁸ K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

⁹ C.F. Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001.

polskiej części badań obejmował rozmowy (wywiady swobodne ukierunkowane) i zabawy zachęcające do spontanicznych wypowiedzi na temat Boga oraz wykonywanie prac plastycznych na zadany temat, poddanych późniejszej dyskusji z udziałem badanych dzieci i dalszej interpretacji pedagogicznej. Co ciekawe, do badania zaproszono większą grupę dzieci, ale niewierzący rodzice (czwórki dzieci) dokonali negatywnej auto-selekcji i nie wyrazili zgody na badania, obawiając się pejoratywnych w ich odczuciu efektów religijnego wpływu badania na dzieci. W saudyjskim studium przypadku, przyczynę do badań stanowiły terenowe techniki badawcze¹⁰: wywiady swobodne i obserwacja nie uczestnicząca. Z szerszych badań etnograficznych przeprowadzonych w Arabii Saudyjskiej w 2012 roku, wybrano swobodne rozmowy z 9 dzieci w wieku przedszkolnym – pięcioma dziewczynkami i czterema chłopcami, oraz odpowiednie wyniki obserwacji dokonywanej w warunkach naturalnych, w sytuacjach życia codziennego, w zwyczajnym środowisku dzieci. W części obserwacyjnej badań pod uwagę wzięto zachowania i wypowiedzi nieznanymi małych dzieci w sklepach i kawiarniach. Oba studia przypadku miały na celu ocenę czy temat jest trafiony, przetestowanie narzędzi badawczych i wyznaczenie dalszych kierunków badań. Po zapoznaniu się z niniejszym tekstem będzie można stwierdzić, czy spełniły swoje zadanie.

Włoski psycholog, Giorgio Zunini twierdził, że człowiek jest istotą z natury religijną, „otwartą na wiarę” i „otwartą na Boga”. Nadał człowiekowi miano: „homo religiosus”¹¹, co oznaczałoby, że od dziecka człowiek ma skłonność do poszukiwania Boga i zakotwiczenia w wierzeniach religijnych. Niemniej jednak, wydaje się oczywiste, że ta skłonność człowieka jest realizowana inaczej w różnych epokach i w różnych szerokościach geograficznych. Niniejszym, w ujęciu pedagogiczno-naukowym, religia nie powinna być traktowana wyłącznie teologicznie, jako przedmiot immanentnej wiary, ale również, jeśli nie przede wszystkim – jako konstrukt historyczny, kulturowy i społeczny – uwarunkowany środowiskowo, ulegający zmianom i podlegający analizie¹².

W tej pracy wychodzi się z założenia, że religijność człowieka to, w odróżnieniu od samej wiary, dopasowanie się człowieka do zasad religii.

¹⁰ M. Kostera, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

¹¹ G. Zunini, *Homo religiosus: capitoli di psicologia della religiosità*, Il Saggiatore, Milano 1966.

¹² M. Peskowitz, *What's in a Name? Exploring the Dimensions of What Feminist Studies in Religion Means*, w: E. A. Castelli (red.) *Women, Gender, RELigion: a Reader*, Palgrave, New York 2001.

Stanisław Kuczkowski¹³ jest zdania, że w ludziach występuje swojego rodzaju instynkt religijny, natomiast jego ukierunkowanie zależne jest od nabytych doświadczeń, szczególnie w pierwotnej fazie socjalizacji. Niektórzy badacze zauważają, że „właściwością procesów kształtowania się obrazu Boga jest to, że nie odbywają się one na drodze przekazywania informacji religijnych. Wiedza religijna w tych procesach pełni funkcję dopowiedzenia i wyjaśnienia zgromadzonych doświadczeń religijnych”¹⁴. To niejako potwierdza tezę, że doświadczenia religijne mają przede wszystkim pierwotny charakter, ściśle związany z doświadczeniami wczesno-dziecięcymi. Maria Czerpaniak-Walczak¹⁵ uważa, że świat życia dziecka jest obecnie metodą pedagogiczną „obiecująco badawczo” oraz przydatną w praktyce wychowawczej. Według tego podejścia świat życia dziecka jest dla badacza wyzwaniem pozwalającym na tworzenie nowych koncepcji teoretycznych i metodologicznych, zaś dla *praxis* stanowi źródło nowych praktyk wychowawczych.

Pedagogiczna kategoria dzieciństwa a religijny przekaz międzypokole-niowy

Rozumienie „dzieciństwa” jest nierozłącznie związane z kontekstem kulturowym i społeczno-politycznym danego społeczeństwa¹⁶. Wyznacznikiem organizacji społeczeństwa są postawy, wierzenia i wartości wyznawane w danym czasie¹⁷. Wiele badań wskazuje na to, że w obrębie jednej społeczności dzieci wykazują różnorodne kompetencje i możliwości¹⁸, a wynikają one ściśle z przynależnością do określonego kręgu społeczno-kulturowego. Stanowiska te jednocześnie poddają krytyce klasyczne podejścia do pojmowania dzieciństwa. Margaret Mead w 1932 roku jak pierwsza poddała krytyce teorię Jean’a Piageta o uniwersalności stadium animistycznego, jak również teorię rozwoju moralnego Lawrence’a Kohlberga jest mało rozwiniętą a i pomijającą jakże istotne czynniki kulturowe¹⁹. Powyższa krytyka wynikała z przekonania, że w większej mierze na zach-

¹³ S. Kuczkowski, *Psychologia Religii*, Kraków 1993, ss. 30-37.

¹⁴ Z. Marek, *Wychowanie religijno – moralne*, A. Rynio, K. Braun, A. Lendzion, D. Opozda (pod red.) *Religijno – moralny wymiar rozwoju i wychowania*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, ss. 21-38.

¹⁵ M. Czerpaniak – Walczak, „Świat Życia” jako kategoria pedagogiczna, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 153.

¹⁶ K. Segiet, *Istota dzieciństwa na drodze budowania dobra i bycia człowiekiem*, „Pedagogika Społeczna” 2005, nr 3, s. 51.

¹⁷ A. Kwak, A. Mościskier, *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie*, Warszawa 2002, s. 11.

¹⁸ D. Matsumoto, L. Juang, *Psychologia międzykulturowa*, Gdańsk 2007.

¹⁹ D. Matsumoto, L. Juang, *Psychologia międzykulturowa*, Gdańsk 2007.

wania ludzi, w tym także dzieci, mają wpływ kultura i historia, niż czynniki genetyczno-biologiczne.

Przedstawiciele dyskursu socjo-kulturowego²⁰ stoją na stanowisku, że doświadczenie nie ma charakteru uniwersalnego, lecz zmienia się w zależności od czasu i miejsca, w którym dziecko się rozwija. W tak rozumianym dzieciństwie, dziecko staje się aktorem własnej biografii, stąd ma prawo do kreowania i przekształcania swojego świata. Dzieci poprzez tworzenie własnej rzeczywistości, działają w grupie rówieśniczej, one natomiast wnoszą istotny wkład do całego społeczeństwa i kultury świata dorosłych²¹ tym sposobem są współtwórcami świata, a społeczeństwo do pewnego stopnia przestaje ich traktować jako jednostki reprodukcji kulturowej. Widoczne na tym etapie przejawy myślenia, w przyszłości mogą prowadzić do przyjęcia postawy refleksyjnej wobec religii i wbrew pozorom umocnić zakorzenienie w wierze. Anna Perkowska-Klejman²² twierdzi, że „refleksyjność jest własnością charakteru wybranych osób kierujących się w swoim postępowaniu głębszym namysłem, który rodzi się z niepewności, wahań oraz wątpliwości”. Zachęcając dzieci do samodzielnego myślenia, poszerzanie ich horyzontów poprzez chociażby opowiadania o różnych religiach, powoduje, że w przyszłości dziecko, (już jako osoba dorosła) będzie świadomie podchodziło do swojej wiary, będzie wierzyło na skutek własnych przemyśleń, rozpatrywania różnych punktów widzenia, a nie w wyniku tego, że tak zostało „zaprogramowane”, co bez wątpienia bliższe jest współczesnym nurtom pedagogicznym.

Myślenie dziecka w okresie przedszkolnym ma zdaniem Rossa Vasty²³ charakter myślenia przedoperacyjnego, wiąże się to z nieodwracalnością myślenia, stąd określa się funkcjonowanie dziecka jako egocentryczne. Z religijnością dziecka przedszkolnego wiąże się również funkcja symboliczna, która pojawia się u dziecka od 3 roku życia. Jest to pierwsza

²⁰ T. Buliński, *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka. Studium antropologiczne*. Poznań 2002. M. Mead, *Trzy studia*. 3. *Płeć i charakter w trzech społecznościach pierwotnych*, przeł. E. Życieńska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986. A. James, L.A. James, *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan 2004.

A. James, C. Jenks, A. Prout, *Theorizing Childhood*. Teachers College Press, New York 1998.

C. Jenks, *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*. W: M.J. Kehily (red.) *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Kraków 2008, ss. 111-134.

²¹ W.A. Corsaro, *The Sociology of Childhood*. Pine Forge Press, Thousand Oaks 2005.

²² A. Perkowska-Klejman, *Refleksyjna praktyka w pracy pedagoga szkolnego*, „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 3, s. 103.

²³ R. Vasta, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.

zdolność u dziecka do tworzenia struktur i uogólnień. Rozwijane w tym okresie myślenie przyczynowo-skutkowe pozwala dziecku na wczuwanie się w role społeczne podczas swobodnych zabaw nacechowanych emocjonalnym zaangażowaniem. Pojawiają się pierwsze pojęcia Boga, nacechowane synkretyzmem. Dziecko zaczyna interesować się treściami religijnymi, które są związane bezpośrednio z symbolami wiary. W kontekście chrześcijaństwa takimi jak: krzyż, kościół oraz inne przedmioty kultyczne. W kontekście Islamu: miejscami kultu, Koranem, ablucjami rytualnymi, koralikami do modlitwy (znanymi w zależności od odłamu jako Sibha, Tasbih czy Misbaha). Symboliczne treści chrześcijańskie dotyczą poznania osoby Jezusa Chrystusa. Fakty z Jego życia dziecko „przeżywa uczuciowo w sposób bardzo głęboki, podobnie traktuje proste praktyki religijne, gesty, krótkie modlitwy wypowiedane i przejęciem czy śpiewane, rozumie już treść dobrych uczynków i chętnie je spełnia, gdyż podobają się one Panu Bogu, wie, że grzech obraża Boga i nie może się Mu podobać²⁴. Symboliczne treści koraniczne dotyczą natomiast faktów z życia proroka Mahometa, wydarzeń historyczno-mitycznych, oraz przymiotów Boga.

Najbardziej znanym w Polsce podziałem na etapy rozwoju religijnego są według Czesława Walesy²⁵:

- okres areligijny (1 rok życia)
- okres początków religijności dziecka (2-3 lata)
- okres religijności magicznej (4-7)
- okres religijności autorytarno-moralnej (8-12)
- religijność autonomiczna (12-17)
- religijność autentyczna (18-25)
- stabilność religijna (25-40).

W niniejszych rozważaniach analizowana jest faza religijności magicznej. Według psychologów włoskich²⁶ i francuskich²⁷, odwołujących się w swoich pismach do kategorii Jeana Piageta, egocentryzm i pra-przyczynowość oraz myślenie przedoperacyjne, determinują dziecięcy obraz Boga i świata, mając wpływ na dalszą religijność dziecka. Pierwsze próby poznania Boga u dziecka przyjmują kształt antropomorfizmu, fabularności,

²⁴ M. Rusiecki, Wychowanie religijne w rodzinie, w: A. Rynio, K. Braun, A. Lendzion, D. Opozda (red.), *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania*, Wydawnictwo KUL 2012, s. 321.

²⁵ Cz. Walesa, *Rozwój religijności człowieka*, tom 1 Dziecko, Kraków 2006, s. 29.

²⁶ G.W. Allport, *L'individuo e la sua religione. Interpretazione Psicologica*, La Scuola, Brescia 1972. P. Bovet, *Il sentimento religioso e la psicologia del fanciullo*, Firenze 1956.

²⁷ A. Godin, *Le Dieu des parents et le Dieu des enfants*, Paris 1963.

animizmu czy magii²⁸. Nastawienie magiczne wiąże się z fantazjowaniem i ożywianiem przedmiotów martwych. Jak pisze Werner Gruehn²⁹ pobożność na tym etapie ma charakter magiczny, a Bóg jest przede wszystkim pojęty jako czarodziej. Zdaniem Gruehna, mimo monoteistycznych form jest to właściwie religia pogańska. Dziecko przejawia w swoim zachowaniu prymitywny realizm, egocentryzm i antropomorfizm³⁰. Według J. Piageta na dziecko oddziałuje jego własna wewnętrzna tendencja dopuszczania wizji sprawiedliwości immanentnej, tkwiącej w rzeczach a uruchamianej w momencie złego zachowania, co jest wynikiem jego relacji z rodzicami. Jest to przejaw tzw. karzącego oblicza animizmu. Istnieje również w percepcji dzieci animizm opiekuńczy narastający u dzieci od 6 do 12 roku życia, który prowadzi je do przekonania o życzliwych i przychylnych intencjach Boga³¹. Dużą rolę w rozwijaniu dziecięcej religijności odgrywa postawa zaufania w rodzinie, która pozwala dziecku przyjąć postawę ufną, pogłębianą poprzez stawianie pytań.

W prezentowanych badaniach własnych wychodzi się z założenia, że obowiązujące kategorie mogą ulegać zmianom, przesunięciom, indywidualnym wariacjom, że nie wszystkie dzieci będą się wpisywać w wyznaczone naukowo kategorie, że socjalizacja środowiskowa, a szczególnie kompetencje pedagogiczne, kulturowe i religijne rodziców, jak również ich własny światopogląd mają znaczący wpływ na obraz Boga w odbiorze dzieci. Zwolennicy podejścia konstruktywistycznego w badaniach nad dzieciństwem postulują twierdzenie, iż ludzka wiedza oparta na założeniach ontologicznych, epistemologicznych i empirycznych nie jest „jedyną wiarygodną wiedzą o rzeczywistości”³². Pozytywistyczny nurt nie jest też w stanie przekroczyć ludzkiej wyobraźni, gdyż subiektywne spostrzeżenia mogą otwierać przed badaczem nowe prawdy. Ważne z punktu widzenia pedagogiki społecznej jest zdaniem autorek stałe mierzenie jak religijny wpływ instytucjonalny, szczególnie szkoły i kościoła zmienia świadomość Boga i wyobrażenia o nim u dzieci. Czy wpływ ten umacnia się, czy słabnie w miarę tego jak zmienia się wyjściowy kapitał religijny dziecka. W kontekście kapitału ludzkiego i społecznego, można mówić o kategorii kapitału religijnego

²⁸ J. Piaget, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Torino 1995.

²⁹ W. Gruehn, *Religijność współczesnego człowieka*, Warszawa 1966.

³⁰ Cz. Walesa, dz.cyt., s. 118.

³¹ A. Godin, *Justice immanente et protection divine*, „Lumen Vitae” 1959, 14.

³² A. Zybortowicz, *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*. Toruń 1995, s. 311.

dziecka³³, który pozwoli mu na funkcjonowanie w kulturze i wspólnocie, zwiększając lub ograniczając jego możliwości pomnażania własnego kapitału społecznego. Co daje kapitał religijny w późniejszym życiu? Można przyjąć, że jest lekiem na niepewność sensu życia³⁴ i prawdy przemijania. Może nadać ludzkiemu życiu głębszy, niż czysto biologiczny sens, dając nadzieję na kontynuację życia w innym w wymiarze i spotkanie z bliskimi, którzy już odeszli. Spotykając ludzi o podobnych przekonaniach możemy czuć się z nimi związani, poprzez identyfikację religijną³⁵, wytwarzając poczucie wspólnoty i pomnażając kapitał społeczny związków wyznaniowych. Jako, że ufamy chętniej ludziom podobnym do nas, o podobnym światopoglądzie, przynależących do tej samej wspólnoty – kongregacji, to wysoki kapitał religijny może być receptą na umocnienie więzi społecznych i przyczyniać się do wzrostu kapitału społecznego. Wzajemna pomoc będąca – w perspektywie europejskiej, efektem chrześcijańskiej solidarności, jest jednym z przejawów rosnącego kapitału społecznego³⁶.

Relatywizm kulturowy i wpływ środowiska na obraz Boga u dzieci w wieku przedszkolnym

Badania psychologiczne potwierdzają fakt utożsamiania obrazu Boga z obrazem rodziców, zwłaszcza ojca. Według hipotezy Zygmunta Freuda Bóg wyobrażany jest na wzór własnego ojca, a osobisty stosunek do Boga uzależniony jest od stosunku człowieka do niego. Według Freuda „Bóg jest niczym innym jak uwznioślonym ojcem ziemskim”³⁷. Tęsknota za ojcem staje się natomiast źródłem potrzeby religijności człowieka. Z kolei Stanisław Kuczkowski³⁸ przytacza dowody na to, że religijność najmłodszych dzieci, szczególnie w wieku lat dwóch jest etapem naśladownictwa matki, za którą dziecko powtarza czynności rytualne i wypowiada słowa modlitw. Jednakże ich znaczenie nie jest mu jeszcze znane. Analizując żywot i religijność Marcina Lutera, Erik Erikson dostrzegł zależność stosunku

³³ N.J. Demerath, *Religious Capital and Capital Religions: Cross-Cultural and Non-Legal Factors in the Separation of Church and State*, Daedalus, Religion and Politics 1991, 120(3), s. 21-40 <<http://www.jstor.org/stable/20025386>>.

³⁴ U. Beck, *Spółczesństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.

³⁵ E. Durkheim, *Suicide: A Study in Sociology*, New York 1997.

³⁶ D. Cohen, L. Prusak, *In Good Company: How Social Capital Makes Organizations Work*, Boston 2001.

³⁷ S. Freud, *The Future of an Illusion*, trans. W. D. Robson-Scott, *Doubleday*, New York 1964.

³⁸ S. Kuczkowski, *Psychologia Religii*, Kraków 1993.

jednostki do Boga od religijnej atmosfery domu rodzinnego³⁹. Jak można zauważyć istnieje zatem związek pomiędzy obrazami rodziców a obrazem Boga u dziecka. Istotne są tu następujące czynniki: preferencje danego rodzica, styl wychowania dziecka, uczucia wobec rodziców, ich stosunek do dziecka, wiek i potrzeby psychiczne. Prowadzone badania nie są w stanie jednoznacznie określić czy większy wpływ na kształtowanie obrazu Boga u dziecka wywiera osoba matki czy ojca. Jest to zagadnienie dotyczące indywidualnie każdego człowieka. Badania potwierdzają jednak, że na formowanie obrazu Boga ma zasadniczy wpływ także to, jaki obraz siebie posiada człowiek, czy cechuje go poczucie własnej godności czy też nie.

„Świat życia codziennego” stanowi pierwszy przyczynek do jakiegokolwiek poznania naukowego, szczególnie ma to miejsce w poszukiwaniu istoty wychowania, „przeżywanie pytania o istotę wychowania jest przede wszystkim przeżywaniem problemu praktycznego”⁴⁰. Jacek Filek wykorzystując teorię Helvétiusa o kształtowaniu człowieka przez okoliczności, dochodzi do tezy, traktującej wychowanie jako „pracę człowieka nad człowiekiem (dzieckiem – przyp. autorki) przysposabiającą go do kształtowania okoliczności”⁴¹. Pojęcie „świata życia” wprowadził niemiecki socjolog Georg Simmel. W swojej pracy wyszedł on z fenomenologicznej perspektywy prezentowanej przez Martina Heideggera poznania i bycia w świecie „jestestwo jako tako żyje”⁴². W dziedzinie socjologii termin ten dla Georga Simmla, (który jako pierwszy na początku XX wieku zaprezentował kategorię „świata życia codziennego”) świat, w którym żyjemy, świat przeżywany (*lebenswelt*) jest traktowany jako wszystko to, co jest możliwe do doświadczenia⁴³. To wszystko czego człowiek doświadcza jest bardzo istotne w subiektywnym świecie życia realnego jednostki. Na przywołane doświadczenia mają wpływ nie tylko codzienne działania i doznania człowieka, ale również fantazje, senne marzenia i doznania religijne⁴⁴. Z perspektywy podmiotowej świadomości istnienia obiektów i struktur Edmunda Husserla zaczerpnął Alfred Schütz w ramach kategorii socjologicznych.

³⁹ B. Kostrubiec, *Obrazy postmodernizmu. Badania empiryczne obrazu siebie i obrazu Boga u zwolenników postmodernizmu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004.

⁴⁰ J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, w: J. Filek, *Filozofia jako etyka*, Kraków 2001, s. 82.

⁴¹ Tamże, s. 93.

⁴² M. Heidegger, *Bycie i czas*, Warszawa 2010, s. 95.

⁴³ Z. Krasnodębski, *Kryzys nowoczesności a świat przeżywany*, w: Z. Krasnodębski (red): *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*. Warszawa 1993, s. 155.

⁴⁴ E. Husserl, *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentna. Wprowadzenie do filozofii fenomenologicznej*. Kraków 1987, ss. 108-109

Według niego „świat intersubiektywny istniał na długo przed naszymi narodzinami i był doświadczany oraz interpretowany przez innych – naszych przodków – jako świat zorganizowany. Obecnie dany jest naszemu doświadczeniu i interpretacji. Podstawą wszelkiej interpretacji świata jest zasób uprzednich doświadczeń, zarówno naszych własnych, jak i przekazanych nam przez rodziców i nauczycieli, które w postaci „wiedzy podręcznej” służą jako schemat odniesienia”⁴⁵. Dla rozważań nad „światem życia codziennego” dzieci istotną kwestią jest nazwanie warstwą czynnego działania dziecka w świecie, zgodnie z teorią Georga Meada, a propagowaną przez Alfreda Schütza jako rzeczywistości „świata znajdującego się w jej zasięgu”. Według Schütza istnieją różne warstwy świata czynnego działania, oprócz omawianego opisuje „świat znajdujący się w zasięgu odtwarzanym”, „świat znajdujący się w zasięgu osiągalnym”. Pierwszy dotyczy wciągnięcia świata wcześniej osiągalnego do aktualnie osiąganego, drugi dotyczy możliwości jednostki do sprawienia tego, co uprzednio było nieosiągalne i w ocenie nie leży w zasięgu jednostki, natomiast możliwe jest do osiągnięcia na mocy idealizacji⁴⁶. Dzieci wychowywane są w określonej przestrzeni kulturowej, przesyconej dominacją określonego wyznania religijnego lub braku odniesień religijnych w swoim najbliższym otoczeniu. Należy przyjąć, że dzieci katolików, anglikanów, muzułmanów, wyznawców Judaizmu, hinduistów czy ateistów będą miały odmienny obraz sił wyższych, ich istnienia, bądź nie i ich wpływu na los człowieka. Patrząc na wybitne prace antropologów, którzy zapoczątkowali rozwój tej dyscypliny, Bronisława Malinowskiego, Ruth Benedict i Margret Mead można zauważyć wpływ kontekstu kulturowego na proces wychowania dzieci, na mechanizmy przekazu międzypokoleniowego oraz reprodukcję systemu społecznego, w tym systemu wierzeń danej społeczności w efekcie socjalizacji. Dzieci w społeczeństwie tradycyjnie katolickim i wciąż żywo religijnym, zanurzone są w symbolice chrześcijańskiej a ich partycypacja w obrzędach religijnych oraz obecność przedmiotów kultu w codziennym życiu ma wpływ na przyswajanie wartości z nich płynących. Niemniej, można przypuszczać, że kultura zachodnia, zakorzeniona w ideach liberalnych, pozwala dzieciom na kontakt z alternatywnymi wzorami kultu. W Arabii Saudyjskiej publiczne praktykowanie religii innych niż Islam jest surowo zabronione. W kraju tym jedynymi świątyniami są meczety i jest ich znaczna liczba, przesycając świat poza domem śpiewem religijnym dopływającym z minaretów.

⁴⁵ A. Schütz, *O wielości światów : szkice z socjologii fenomenologicznej*, Kraków 2008, s. 18.

⁴⁶ Tamże, ss. 30-31.

Również uniformizacja stroju mieszkańców – tradycyjna toga u mężczyzn i abaja u kobiet – ma korzenie w tradycji religijnej. Zamknięcie sklepów 5 razy dziennie na modlitwę, wolny piątek, czy post w Ramadanie, stale przypominają o religijnym wymiarze życia społecznego. To szczególne nastawienie na kult Allacha może wypływać z usytuowania geograficznego kraju, na którego terenie znajdują się dwa najważniejsze dla Muzułmanów miejsca kultu: Mekka i Medyna, nadając państwu charakter ziemi świętej. Niezliczone pielgrzymki wyznawców z całego świata nie tylko w okresie Hadżdży, lecz przez cały rok (tzw. Umra), napawają mieszkańców poczuciem wyjątkowości i misji stania na straży świętej wiary i świętych miejsc. Zarówno media saudyjskie, system szkolnictwa jak i codzienność w sferze publicznej i domowej przesycona jest spójnym i jednorodnym przesłaniem religijnym o zabarwieniu wahhabistycznym (odłam Islamu sunnickiego). Brak rozdzielenia państwa od „kościół” widać w systemie politycznym opartym na prawie koranicznym. Klimat wychowawczy i społeczny przesycony jest nadzwyczaj silnym wpływem religijnym⁴⁷.

Specyficzny casus dzieci w Arabii Saudyjskiej

Z uwagi na charakter prowadzonych w Królestwie badań terenowych, w analizach przeprowadzonych na potrzeby niniejszego wywodu, zastosowany został gęsty opis etnograficzny, uprawiany wcześniej chociażby przez Clifforda Geertza⁴⁸, antropologa kulturowego a doskonale nadający się do przedstawienia klimatu kulturowego panującego w Arabii Saudyjskiej. Podczas dwu-letniego pobytu w Arabii Saudyjskiej, współautorka badań zaskoczona była tym, że nawet trzyletnie dzieci recytowały – nie wierszyki o „kotku który zbił jajeczko” a – fragmenty Koranu z pamięci, umiały też wymienić przymioty Boga. Przez repetycję, już trzy – czy czterolatki, potrafiły odmawiać Szahadę, czyli muzułmańskie wyznanie wiary (obserwacja uczestnicząca 2010-2012, rejon Taif). Brzmi ono tak: „*La ilaha illa Llah wa Muhammad rasul Allah*” (Nie ma Boga prócz Allacha, a Mahomet jest jego wysłannikiem). Dzieci zawsze rozmawiały z współautorką w obecności osób trzecich, najczęściej swoich matek i w większości przypadków, oprócz dwóch, wypowiadały się w języku arabskim wymagającym tłumaczenia na angielski przez obecną przy rozmowie rodzinę. Metodologicznie, oznacza, to, że mogły nastąpić pewne drobne przekłamania ze strony

⁴⁷ A. Odrowąż-Coates, *Wpływ wahhabistycznego przesłania religijnego na program nauczania w saudyjskich szkołach publicznych*, „Pedagogika Społeczna” 2012 3(45), ss. 47-72.

⁴⁸ C. Geertz, *The Interpretation of Cultures*, New York 1973, Basic.

tłumaczących, a sama ich obecność wpływała na dzieci motywująco, zachęcając je do wysiłku i popisów oratorskich i intelektualnych, ale mogło też wpłynąć ograniczająco i auto-cenzurująco na dzieci. Kobiety najczęściej miały zadowolony wyraz twarzy i przyklaskiwały z zachwytem dzieciom, kiedy te sprawnie odpowiadały na pytania religijne. Widać było, że to wzmacnia chęć zadowolenia słuchaczy udzieleniem poprawnej odpowiedzi. Na przykład, pięcioletnia dziewczynka (z rodziny wojskowej) w trakcie pytania o to czy Allah jest dobry, zacytowała kilka fragmentów Koranu, ku ogromnemu zadowoleniu jej krewnych. Inne dzieci na pytanie skąd wiedzą o tym, czy o owym, najogólniej odpowiadały „przecież to wszyscy wiedzą”, albo „nawet noworodek wie, że tak jest”, albo „przecież to oczywiste!”. Jeden mały chłopiec kręcąc z dezaprobatą głową powiedział mi: „*Jakbyś znała Koran, to byś się nie pytała*”. Z uwagi na ograniczoną objętość artykułu, przytoczone teraz zostaną fragmenty znaczącej poznawczo rozmowy (wywiadu swobodnego) z dziewczynką czteroletnią.

Gdy zapytałam córkę sklepikarza, czy jak będzie większa będzie zakrywać twarz, ona odparła, że oczywiście. Na pytanie, dlaczego – odpowiedziała, że: „*Allach nie chce, żeby obcy widzieli kobiety, a Allacha trzeba słuchać, moja mama zakrywa i wszystkie znane mi kobiety też*.” Widzenie siebie niczym w lustrzanym odbiciu – w innych podobnych, tak samo ubranych, tak samo postępujących uprawomocnia obowiązujące normy i zwyczaje⁴⁹. Masowy charakter religii w Arabii Saudyjskiej, gdzie bycie Saudyjczykiem równoznaczne jest z byciem muzułmaninem, najlepiej Sunnitą (za ateizm lub odejście od wiary, jakie sugerowałyby brak partycypacji w obrzędach religijnych, grozi kara śmierci), sprawia, że prezentowana jest uproszczona wizja świata⁵⁰ z jasnym podziałem na dobro i zło, na ‚swoich’ i ‚obcych’, na haram i dozwolone. Gdy zapytałam dlaczego tak ważne jest wypełnianie woli Allacha, dziewczynka spojrzała na mnie niedowierzająco i powiedziała, że „*on wszystko może i jak będę mu posłuszna to znajdzie mi księcia za męża, który mi da dużo złota i chałwy i czekolady, a także zabierze mnie w bardzo daleką podróż, może do Ameryki albo jeszcze dalej i wszystkie dziewczyny, które nie zakrywają twarzy będą mi zazdrościły, że takiego mam bogatego męża*.”... „*Poza tym chcę iść do rajy*”. Dlaczego? „*Bo w rajy ma się wszystko i wszyscy wiedzą, że trzeba zrobić wszystko żeby się dostać do nieba*”. A co jest w tym niebie? „*Skarby, bogactwo, dużo jedzenia i wody i jest pięknie*”.

⁴⁹ A. Gromkowska-Melosik, *Kobieta epoki wiktoriańskiej, Tożsamość ciało i medykalizacja*, Kraków 2013, Impuls, s. 176-177.

⁵⁰ por. z V. Wróblewska, *Z zagadnień kultury popularnej*, Warszawa 2007, Wyd. Naukowe UMK s. 24-30.

A czy tam jest Allah? „On pewnie nie ma czasu na przyjemności, bo jest bardzo zajęty sprawdzaniem, czy wszyscy się dobrze modlą i czy przestrzegają zasad.” To czy on jest teraz w tutejszym meczecie sprawdzając? Dziecko odpowiedziało pukając się w czoło „on jest przecież bytem nad byty, on jest wszechmocny, on jest wszechogarniający, on jest najmądrzejszy, najpiękniejszy, najbardziej sprawiedliwy, wszystko może, wszystko wie, on jest w wielu miejscach na raz, ale zarazem my go nie widzimy, bo jakbyśmy zobaczyli, to urosłaby w nas pycha...” Czy on jest duchem? „Nie on jest bytem, takim bytem jak żaden inny byt, istnieje od zawsze i zawsze będzie istnieć nawet jak skończy się świat, kosmos i wszystko co istnieje.” (Fragmenty dziennika etnograficznego, *Taif*, 10 marca 2012, tłumaczenie z języka angielskiego). Można przypuszczać, że nierozłączność sfery religijnej i świeckiej (a w zasadzie brak sfery świeckiej) w Arabii Saudyjskiej powoduje wcześniejsze poznanie zasad etyczno-religijnych, przyjętego pojęcia Boga – Allacha oraz projekcję zasłyszanych w najbliższym środowisku wychowawczym opinii na Jego temat. Głębokie przekonanie dziecka o tym, jaki jest świat i jaki jest Allah, wypływa z braku alternatywnych wzorców zachowań w otoczeniu oraz z utożsamianiem się dziecka z dorosłymi do których chce się upodobnić, czy to w zakresie ról płci, czy to w dążeniu do zadowolenia swoją postawą znaczących innych. Lojalność klanowa, rodzinna, zobowiązuje do konformizmu. Od najmłodszych lat dzieci czują swoją zależność i przynależność do grupy pochodzenia, czerpią z niej siłę, ale też zobowiązanie do przestrzegania wyznaczonych przez grupę pochodzenia zasad. Grupa, zdaniem Potockiego uczy odwagi i odpowiedzialności. W grupie można znaleźć oparcie i pomoc⁵¹. W tradycji arabskiej jednostka pozbawiona grupy oparcia jest ‚niczym’, a prefiguratywny⁵² charakter kultury saudyjskiej prowadzi do hierarchizacji w oparciu o wiek i doświadczenie.

Środowisko dzieci przesiąknięte było konotacjami związanymi z wiarą i obyczajowym wymiarem religii. W języku będącym w użyciu codziennym wielokrotnie w ciągu rozmów pojawiało się słowo Allah. Wszystko działo się z woli Allacha, a więc w stałym użyciu, prawie jak znaki przystankowe, były eksklamacje: ‚jeśli taka będzie wola Allacha’, ‚jeśli Allah pozwoli’ – *inshallah*, ‚niech będzie chwała Allahowi’ – *masha'allah*, ‚niech będzie pochwalony Allah – *subhanallah* lub dzięki Bogu – *alhamdulillah*, ‚na Allaha’ – *yâ Allâh*, ‚niech Ci Allah wybaczy’ – *astaghfirullah*, ‚niech

⁵¹ A. Potocki, *Wychowanie religijne w polskich przemianach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2007, s. 264.

⁵² M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa: PWN. 2000.

Allach ma cię w swojej opiece' – *fi Amanillah* i inne. Przed wykonaniem trudnego zadania Saudyjczycy czasem wypowiadali formułkę – ‚W imię Allacha najbardziej wdzięcznego i litościwego’ – *Bismillah ar Rahman ar Rahim* (przyp. tłumaczenie autorki). Często w rozmowach padało też odwołanie do proroka Mahometa i obowiązkowo jego imieniu towarzyszył zwrot – *alayhis sallalam* lub *sallAllahu 'alayhi wa sallam* – niech mu będzie pokój. Poprzez specyfikę języka nasączonego religijnymi odniesieniami, przestrzeń życia stawała się tożsama z przestrzenią religii. Wiele sytuacji społecznych przywoływało kontekst religijny, chociażby słowami pozdrowienia, powitania ‚Salam Alejkum’ ‚pokój z tobą’ (*Assalaamu 'Alaikum lub Assalaamu 'Alaikum wa rahmatullahi wa barakatuh*) i w odpowiedzi – ‚I z tobą!’ (*Wa'alaikum Assalaam lub dłuższa i bardziej oficjalna wersja – Wa'alaikum Assalaam wa rahmatullahi wa barakatuh*). Słowa te były wykrzykiwane naturalnie przez nawet najmłodsze dzieci. Widok licznych minaretów, odgrywane w centrach handlowych kasety z śpiewną modlitwą, wszechobecne koraniczne konkursy recytatorskie i konkursy poezji religijnej, sprawiały, że świat dziecka od pierwszych dni życia wypełniony był kontekstem religijnym. Słownictwo panujące pośród małych dzieci, naśladujących język dorosłych, a dotyczące Allacha, wpływało na zwiększoną świadomość tego, że Allach istnieje, że jest ważną częścią życia człowieka. Wzór czerpany z modlitw w domu i meczecie co najmniej pięć razy dziennie i ścisłe przestrzeganie norm obyczajowo-religijnych, uzasadnianych przez Saudyjczyków religijnie (informacje uzyskane w drodze wywiadów) sprawiały, że zarówno religijna sfera publiczna jak i prywatna dostarczały zuniformizowanego przekazu dotyczącego Boga i religii. Dziecko od maleńkości funkcjonowało stale w kontekście religijnym. Dzieci w wieku lat czterech wiedziały już na przykład, że Allacha nie wolno namalować, gdyż żaden ludzki rysunek nie oddałby jego wielkości, oraz że rysowanie postaci ludzi lub zwierząt jest grzechem. Istnienie portretów jest równoznaczne z oddawaniem czci martwej naturze lub człowiekowi, które nie przystoi w wierze monoteistycznej. Allach zdaniem dzieci w wieku 3-5 lat miał wiele obliczy, dlatego nie dało się go ująć w ziemskich kategoriach: „żaden człowiek nie zrozumie, tego jak wygląda Allach” (chłopiec, 5 lat), „nikt tych obliczy nie pozna, bo nie może objąć ich swoim ludzkim umysłem” (dziewczynka 4 lata), „są one niezmierzone” (chłopiec 4 lata), „tylko jemu jedynemu można i trzeba oddawać cześć” (chłopiec 3,5 lat). Można było zauważyć, że ustami małych dzieci przemawiali pośrednio lektorzy z meczetów, rodzice, dziadkowie, rodzeństwo i sąsiedzi. Trudno oczekiwać u czterolatków tak wyszukanego słownictwa. Allach, jego łaska i wola, były stałym tematem rozmów, stąd naturalna ciekawość dzieci została regularnie zaspokajana i można uznać, że jak na swój wiek,

badane dzieci saudyjskie (z klasy średniej i z klas pracujących) operowały już sporą wiedzą teologiczną i doktrynalną. Również krajowe audycje radiowe i telewizyjne w dużej mierze dotyczące Boga, wiary i interpretacji Koranu⁵³, musiały odnieść jakiś skutek, wpływający na wypowiedzi dzieci.

Atmosfera religijna panująca w sferze publicznej i prywatnej Królestwa znacznie przesunęła w czasie kategorie, którymi operuje się w Polsce w odniesieniu do religijności. Z tych chociażby powodów nie można uznać, że temat religijności najmłodszych dzieci, a także ich postrzeganie obrazu Boga jest wyczerpany i nie wymaga dalszych wysiłków badawczych. Zbigniew Tyszka pisząc o Polsce uważa, że normy obyczajowe, czy religijne, które dawniej były arbitralnie i nieodwołalnie rozstrzygały kwestie zachowania w rodzinie, straciły swą moc oddziaływania i ustępują zachowaniom wynikającym z indywidualnych przemyśleń i decyzji⁵⁴. W przypadku Arabii Saudyjskiej jeszcze tak nie jest. Zachowawczy charakter tego tradycjonalistycznego społeczeństwa sprawia, że normy religijne są uznane za najważniejsze zarówno w życiu rodzinnym jak i ogólnospołecznym, zautomatyzowane i powszechnie podzielane.

Skąd się bierze obraz Boga u Polskich dzieci w wieku przedszkolnym

Jak dowodzą Peter L. Berger i Thomas Luckmann rzeczywistość życia codziennego dzielimy z innymi ludźmi. Wszystkie elementy otaczającego ludzi świata są wypełnione „obiektywizacjami”, które „głoszą subiektywne intencje innych ludzi”⁵⁵. Wiedza życia codziennego pozwala spojrzeć na religię w inny sposób, nie jako zbiór ideologicznych stwierdzeń teologicznych systemu symbolicznego oderwanego od doświadczenia codziennego, lecz z perspektywy przedteoretycznej – wychodząc od doświadczeń jednostki⁵⁶. Doświadczenia dziecka są nierozłącznym elementem istnienia, są one związane z rolami i postawami „znaczących innych”, które internalizuje, czyniąc swoimi. Osobowość przy tym staje się odbiciem postaw innych. W tym procesie mamy do czynienia z dialektyką, która polega na wzajemnym oddziaływaniu w procesie wychowania w konkretnym świecie społecznym⁵⁷. W dalszej socjalizacji pierwotnej, dziecko uogólnia role i postawy

⁵³ A. Odrowąż-Coates, op. cit.

⁵⁴ Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003, s. 32.

⁵⁵ P.L. Berger, T. Luckmann, *Spółeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*. Warszawa 2010, s. 52.

⁵⁶ Tamże, s. 59.

⁵⁷ Tamże, s. 193.

od znaczących innych na „uogólnionych innych”, to ukształtowanie się w świadomości ogólnych prawd, prowadzi do tego, że dziecko identyfikuje się, już w szerszym kontekście – z całym społeczeństwem⁵⁸. Do podobnych konkluzji można dojść na podstawie opisywanych badań własnych w polskim przedszkolu. Podczas rozmów z dziećmi wystąpiła rozbieżność między dziećmi w pojmowaniu Boga jako stwórcy wszystkiego. Dla większości dzieci, z wyjątkiem jednego chłopca, Bóg jest stwórcą wszystkiego, zarówno nieba, ziemi, wody, zwierząt, jak i samochodu. Rozumieją one bowiem fakt stwarzania antropomorficznie, jako „*Bóg robi*”, tak jak „*ludzie robią*”. Dzieci miały świadomość, że informacje o Bogu uzyskały od swoich rodziców. Pytane o powody niektórych swoich odpowiedzi, mówiły: „*rodzice mi tak mówili*” (chłopiec, lat 4,5), „*bo wiem*” (dziewczynka, lat 6), „*bo widziałem* (widziała w kościele: przypuszczenie autorki)” (dziewczynka, lat 5,5). Dzieci wiedziały, że w kościele można spotkać księdza, obrazy, świeczki; niektóre w opisie Boga przywoływały wizerunki widziane w kościele. W odniesieniu do „znaczących innych” Bergera i Luckmanna, badane dzieci na pytanie o to gdzie mieszka Bóg, odpowiadały: „*Jezus mieszka z tatą i mamą w niebie*” (dziewczynka, lat 6), „*Maryja to jest mama Jezusa, a Bóg to jest tata Jezusa*” (chłopiec, lat 4,5), „*Maryja umarła przed wojną i miała synka*” (chłopiec, lat 4,5). Dzieci podawały również, że Bóg: „*mieszka wyżej niż kosmos*” (chłopiec, lat 5,5), „*w niebie*” (dziewczynka, lat 5), „*w niebie są zmarli, Bóg, Jezus, Maryja*” (chłopiec, lat 5,5). Dzieci opisywały Boga jako „*Pana, który rządzi całym światem*” (chłopiec, lat 4,5), „*jest duchem*” (dziewczynka, lat 5), „*jest tatą Jezusa*” (dziewczynka, lat 4,5). Wypowiedzi dzieci na temat nieśmiertelności Boga w kilku przypadkach były dokładnym odzwierciedleniem fundamentalnych prawd chrześcijańskich i świadczyły o wiedzy nabytej o Bogu: „*Bóg nie może umierać, nadal żyje, tylko jest w niebie i go nie widać*” (dziewczynka, lat 6), albo z ich wiedzą z historii „*Pan, który był bardzo miły i już umarł przed wojną*” (chłopiec, lat 4,5). Kilkakrotnie podczas rozmów, dzieci uzasadniały swoje wypowiedzi tym, że „*taka była legenda*”. Może to wskazywać na to, że informacje o Bogu nabyły w przekazie ustnym typu „oral history”. Podobnie jak w badaniach Walesy⁵⁹ dzieci przypisywały Bogu właściwości dobra i zła: „*Jezus może dać taką karę, że się przewrócisz jak ktoś jest niegrzeczny*” (dziewczynka, lat 6), „*Bóg może dać taką karę...*” (dziewczynka, lat 5), „*Jezus mówi, że jak ktoś jest chory to wyzdrowieje*”, „*Bóg ma moc, Maryja ma moc, Jezus też ma moc*”, „*Bóg pomaga, uzdrawia*”, „*Bóg opiekuje się swoim dzieckiem i chroni przed czymś, na przykład jak go ktoś*

⁵⁸ Tamże, s. 195.

⁵⁹ Cz. Walesa, dz. cyt., s. 182.

napadnie". Dzieci przypisywały Bogu moc zarówno karzącą, jak i opiekuńczą. Wiedza o wszechwiedzy i wszechobecności Boga u dzieci wpływa na ich postępowanie, przyjmując rolę regulującą zachowanie. Na pytania o co można się modlić, dzieci często odpowiadały, że „za zdrowie”, „za wujka Romana, który umarł” (chłopiec, lat 4,5), „za dziadka, za babcię” (dziewczynka, lat 5). Większość dzieci ma już jakieś doświadczenie śmierci poprzez spotkanie się z podobnym zjawiskiem w rodzinie.

Dzieci zostały poproszone o narysowanie jak ich zdaniem wygląda Bóg i gdzie mieszka. Jeden chłopiec odmówił narysowania Boga, argumentując „nie potrafię tego zrobić, bo ja nie wiem jak Bóg wygląda, chyba nikt tego nie wie”. Kilkoro dzieci narysowało po kilka obrazków. Znaczące jest to, że na kilku pracach nie przedstawiono Boga, jednak dzieci mówiły, że jest obecny, ale niewidzialny. Dwie dziewczynki, wbrew instrukcjom, zamiast obrazu Boga, narysowały Maryję, która widocznie była im bliższa (mniej abstrakcyjna). Być może identyfikowały się pod kątem płci, a być może kojarzyła im się z bliskością własnej matki. Jedna dziewczynka narysowała Boga w kontekście rodziny: Maryja i Bóg jako rodzice i Jezus jako dorosły syn. Na trzech pracach Bóg przedstawiony był samotnie w niebie (postać Boga na tle niebieskim). Obraz Boga u dzieci 4-6 letnich jest kształtowany poprzez powszechny w tym wieku prymitywny antropomorfizm, Bóg przyjmuje postać ludzką, a nawet zachowania ludzkie, na jednym rysunku Bóg gra w piłkę i strzela do bramki na boisku znajdującym się obok Jego domu. Najczęściej Bóg ma cechy fizyczne człowieka, zgodne z wyobrażeniami i własnymi spostrzeżeniami uformowanymi w drodze obserwacji. Często dzieci porównywały Boga do taty, Maryję do mamy, a Jezusa do dziecka. Na jednym rysunku dziecko narysowało mamę jako słońce w centralnym miejscu, Maryję po lewej stronie, a dzieci po prawej. Na tej podstawie można wnioskować o wiedzy dziecka na temat komunikowania się człowieka z Maryją, dziecko poprzez kontakt ze swoją mamą może rozmawiać, wyrażać swoje prośby i potrzeby. Bóg na trzech rysunkach dzieci jest przedstawiany jako postać ludzka w centralnym miejscu kartki, jest duży, ma długą pelerynę, brodę, gęste włosy, albo jest przedstawiony jako schemat posiadający tylko oczy, włosy, zarysy rąk i nóg.

Dzieci były przekonane, że Bóg jest przede wszystkim dobry, można Go o coś poprosić, ma On możliwość realizacji ludzkich życzeń – prośb. Ten wymiar Boga, jako dobrego maga, o właściwościach realizacji marzeń i pragnień wpisuje się w klasycznie przyjętą fazę religijności magicznej przedszkolaków. Świat dziecka w tej fazie religijności jest jak najbardziej realny, pisał o tym m. in. J. Piaget, i kontynuowali tę myśl P.L. Berger i T. Luckmann. Chodzi tutaj o pewność dziecka „wszystko jest dobrze”,

rodzice wpajają dziecku nomiczną strukturę. Dopiero w dalszym rozwoju jednostka przechodzi od realności i swojego rodzaju pewności do wątpliwości. W rozważaniach tych można dalej przyjąć, że wobec każdego dziecka zaplanowany jest ukryty program biologiczny i społeczno-historyczny w zależności od przyjętych stałych norm w społeczeństwie. Nie ulega wątpliwości, że może on być zróżnicowany w zależności od upodobań i kolejnych faz uczenia się, niemniej to jak przedszkolaki rozumieją i opisują ważne zagadnienia religijne nabyte na etapie socjalizacji pierwotnej nie jest bez znaczenia w dalszym procesie wychowania.

Podsumowanie

Nie wystarczy przyjąć, że fazy religijności dziecięcej są raz na zawsze dane, uniwersalne i niezienne. Takie stanowisko można uznać za naiwne w świetle postępującej sekularyzacji, ateizacji i agnostycznego podejścia do kwestii religijnych. Zarówno przenikający do Polski z Zachodu liberalizm, jak i brak uniwersalnego wroga „reżimu politycznego” osłabia siłę przekazu religijnego w rodzinach. Europejczycy uznają równość obywateli wobec prawa, indywidualizm, czy wolność jednostki za niepodważalne prawa człowieka. W krajach islamskich czy w państwach azjatyckich w większym stopniu podkreśla się chociażby znaczenie kolektywizmu⁶⁰. Jak wykazano, odmienne konteksty i uwarunkowania społeczno-kulturowe wpływają na obraz Boga i myślenie o Bogu przez dzieci. Różnice te widać już na etapie wczesnej socjalizacji, kiedy to rodzina ma największy wpływ na formowanie się przekonań o otaczającym świecie.

Rozmyślając nad potencjalnymi różnicami między obrazem Boga u dzieci przedszkolnych i dzieci starszych, na przykład przygotowujących do pierwszej komunii, można zastanawiać się czy są one wynikiem większej dojrzałości dziecka i naturalnego rozwoju jego ciekawości świata, a także ciekawości religijnej – a więc naturalnego rozwoju jego kapitału religijnego – to zagadnienie dla psychologów społecznych, czy jest to wynik planowego zinstytucjonalizowanego programowania społecznego? Ta ostatnia teza wydaje się być bardziej atrakcyjna pedagogicznie, z punktu widzenia teorii reprodukcji systemu społecznego. „Dziecko nie dokonuje internalizacji świata znaczących innych jako jednego z możliwych światów. Internalizuje go ono jako Świat, jako jedyny istniejący i jedyny, jaki daje się pomyśleć, jako świat *tout court*. To właśnie dlatego świat zinternalizowany

⁶⁰ Ł. Zamecki, *Społeczne podstawy ładu politycznego*, Warszawa 2011, wyd. wdimp UW, s. 123, dostępne na <http://www.wydawnictwo.wdinp.uw.edu.pl/zasoby/pliki/ebook/9788363183042.pdf> (19.05.2014).

w socjalizacji pierwotnej jest o wiele lepiej zakorzeniony w świadomości niż światy internalizowane w socjalizacji wtórnej⁶¹.

Opisane studia przypadku można uznać za swoisty zwiad socjologiczny, w celu sprawdzenia czy temat jest trafiony i przetestowania skuteczności scenariusza badań w zbieraniu danych empirycznych. Przedstawione w artykule badania dotyczące obrazu Boga u dzieci w wieku przedszkolnym są dopiero wstępem do dalszych porównawczych studiów i badań na szerszą skalę – dla potrzeb przyszłej rozprawy doktorskiej. Na etapie badań sondujących pozostaje jeszcze wiele pytań otwartych do dyskusji. Tym samym niniejszy artykuł jest zaproszeniem do dialogu – skierowanym do przedstawicieli środowisk akademickim – nad zasadnością przyjętych założeń.

Bibliografia

- Allport G. W., *L'individuo e la sua religione. Interpretazione Psicologica*, La Scuola, Brescia. 1972
- Anderson, M. L.; Taylor, H.F., *Sociology: The Essentials*. Belmont, CA. 2009
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002.
- Berger P. L., Luckmann T., *Spółeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*. Warszawa 2010.
- Bourdieu, P., *Cultural Reproduction and Social Reproduction*, in J. Karabel and A. H. Halsey (eds) *Power and Ideology in Education*. New York 1977, NY: Oxford University Press. Pp. 487-511.
- Bovet P., *Il sentimento religioso e la psicologia del fanciullo*, Firenze 1956.
- Buliński T., *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka. Studium antropologiczne*. Poznań 2002.
- Cohen D., Prusak L., *In Good Company: How Social Capital Makes Organizations Work*, Boston 2001.
- Corsaro W. A., *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks 2005, Pine Forge Press.
- Czerpaniak – Walczak M., „Świat Życia” jako kategoria pedagogiczna, „Przegląd Pedagogiczny” 2011 nr 1, ss. 152-168.
- Demerath III N. J., *Religious Capital and Capital Religions: Cross-Cultural and Non-Legal Factors in the Separation of Church and State*, *Daedalus* 1991, *Religion and Politics*, 120(3), s. 21-40 <<http://www.jstor.org/stable/20025386>>.

⁶¹ P. L. Berger, T. Luckmann, op. cit, s. 197.

- Dobbelaere K., Secularization: A Multi-Dimensional Concept, *Current Sociology*, 1981, 29 (2).
- Durkheim E., *Suicide: A Study in Sociology*, New York 1997.
- Filek J., *Fenomenologia wychowania*, w: J. Filek *Filozofia jako etyka*, Kraków 2001, ss. 82-120.
- Freud S., *The Future of an Illusion*, trans. W. D. Robson-Scott, New York 1964, Doubleday.
- Garbula J.M., Kowalik-Olubińska M., *Konstruowanie obrazu dzieciństwa w perspektywie psychologicznej i socjokulturowej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012 nr 1.
- Geertz C., *The Interpretation of Cultures*, New York 1973, Basic.
- Giddens A., *Introduction to Sociology*. W.W. Norton & Company, New York 1991.
- Godin A., *Justice immanente et protection divine*, „Lumen Vitae” 1959, 14.
- Godin A., *Le Dieu des parents et le Dieu des enfants*, Paris 1963.
- Gromkowska-Melosik A., *Kobieta epoki wiktoriańskiej, Tożsamość ciało i medykalizacja*, Kraków, Impuls.
- Gruehn, W., *Religijność współczesnego człowieka*, Warszawa 1966.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, Warszawa 2010.
- Husserl E., *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentna. Wprowadzenie do filozofii fenomenologicznej*. Kraków 1987.
- James A., James L.A., *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. Basingstoke 2004, Palgrave Macmillan.
- James A., Jenks C., Prout A., *Theorizing Childhood*, Teachers College Press, New York 1998.
- Jenks C., *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*. W: M.J. Kehily (red.) *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, ss. 111-134. Kraków 2008.
- Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Kostera M., *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Kostrubiec, B., *Obrazy postmodernizmu. Badania empiryczne obrazu siebie i obrazu Boga u zwolenników postmodernizmu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004.
- Kuczowski S., *Psychologia Religii*, Kraków 1993.
- Krasnodębski Z., *Kryzys nowoczesności a świat przeżywany*, w: Z. Krasnodębski (red): *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*. Warszawa 1993.
- Kwak A., Mościskier A., *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie*, Warszawa 2002.

- Luckmann T., *Niewidzialna religia. Problem religii w nowoczesnym społeczeństwie*, Kraków 2011.
- Matsumoto D., Juang L., *Psychologia międzykulturowa*, Gdańsk 2007.
- Mead M., *Dorastanie w Nowej Gwinei*, Warszawa 1962.
- Mead M., *An Investigation of the Thought of Primitive Children, with Special Reference to Animism*. *Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland* 1932, 62, s. 173-190.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 2000.
- Nachmias C. F., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001.
- Peskowitz M., *What's in a Name? Exploring the Dimensions of What Feminist Studies in Religion Means*, w: E. A. Castelli (red.) *Women, Gender, Religion: a Reader*, Palgrave, New York 2001.
- Piaget J., *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Torino 1955.
- Odrawaz-Coates A., *Wpływ wahhabistycznego przesłania religijnego na program nauczania w saudyjskich szkołach publicznych*, „*Pedagogika Społeczna*” 2012 3(45), ss. 47-72.
- Perkowska-Klejman A., *Refleksyjna praktyka w pracy pedagoga szkolnego*, „*Ruch Pedagogiczny*” 2012, nr 3, s.101-116.
- Potocki A., *Wychowanie religijne w polskich przemianach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2007.
- Rusiecki M., *Wychowanie religijne w rodzinie*, A. Rynio, K. Braun, A. Lendzion, D. Opozda (pod red.) *Religijno – moralny wymiar rozwoju i wychowania*, Lublin 2012.
- Segiet K., *Istota dzieciństwa na drodze budowania dobra i bycia człowiekiem*, „*Pedagogika Społeczna*” 2005, nr 3.
- Schütz A., *O wielości światów : szkice z socjologii fenomenologicznej*, Kraków 2008.
- Schweitzer F., *Współzależności między rozwojem i religijnością dziecka*, „*Horyzonty Wiary*” 1997, 8 (1), s. 19-34.
- Schweitzer F., *Europe – a challenge for religious education?*, Referat konferencyjny, Intereuropean Commission on Church and School, Trondheim 1997 (Norwegia), s. 101 – 105. www.congree.com
- Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2003.
- Walesa Cz., *Rozwój religijności człowieka*, tom 1 *Dziecko*, Kraków 2006.
- Wilson B., *Religion in the Secular Society: A Sociological Comment*, London 1966.
- Wróblewska V., *Z zagadnień kultury popularnej*, Warszawa 2007.
- Vasta R., *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995.

Zunini G., *Homo religiosus: capitoli di psicologia della religiosità*, Il Saggiatore, Milano 1966.

Zybertowicz A., *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*. Toruń 1995.

**Pre-school children's image of God
– an ongoing socio-pedagogical subject**

This article sheds new light on pre-school children's religiosity in the context of a changing environment, social and religious capital, and cultural relativism. In the authors' opinion, children's image of God, whilst at an age of so called 'magical religiosity' and at the first stage of institutionalised learning, may be changed depending on the overall social and attitudinal change in their environment. The authors question the unchangeable nature of existing studies and theories and call for an ongoing longitudinal research with an ongoing conceptualization of God's image as perceived by children. Any change in children's image of God may indicate social change, variations in system reproduction or an ongoing transformation of the worldview of their educational environment. The analysis of the two case studies presented in this article relate to pre-school children in Poland (2014) and Saudi Arabia (2012). The following text contributes to the social pedagogy concerning the influence of educational environments on children's religiosity and is an introduction to further research in this field.

Piotr Karaś

Wyższa Szkoła Teologiczno-Społeczna w Warszawie

Kościół wobec AA Rozważania na tle problemu recepcji programu „Dwunastu Kroków” w Kościołach ewangelikalnych

Wprowadzenie

Anonimowi Alkoholicy to dobrze znana dziś na świecie wspólnota licząca sobie blisko dwa miliony osób, której grupy spotykają się m.in. w przykościelnych salkach, w szpitalach, więzieniach, poradniach odwykowych aż w 153 krajach świata.¹ Mało kto nie słyszał o działaniu grup AA, których członkowie – jak głosi Preambuła AA – „dzielą się nawzajem doświadczeniem, siłą i nadzieją, aby rozwiązać swój wspólny problem i pomagać innym w wyzdrowieniu z alkoholizmu”.² Do AA nie trzeba się zapisywać, nie trzeba opłacać składek, a „jedynym warunkiem uczestnictwa we wspólnocie jest chęć zaprzestania picia”.³ W Polsce AA działa od 1974 roku, kiedy to w Poznaniu powstała pierwsza grupa.⁴ W ciągu trzydziestu lat

¹ Takie dane podaje się na oficjalnej stronie AA w Polsce – <http://anonimowi-alkoholicy.org.pl>. W roku 1999 odnotowano liczbę ponad trzech milionów – zob. *Dwanaście Kroków i Dwanaście Tradycji*, Warszawa 2000, s. 17. Dokładne statystyki podaje publikacja udostępniona na stronach <http://www.aa.org>; zob.: *A.A. Fact File prepared by General Service Office of Alcoholics Anonymous*, Nowy Jork 1956, zaktualizowana o dane na 1.01.2007 r., gdzie wskazuje się ogólną liczbę członków wspólnoty 1.989.260 oraz liczbę wszystkich grup działających na świecie – 114.561.

² Zob.: http://www.aa.org/pl/aa_kim.html. Por.: *A.A. Fact File...*, s. 6.

³ Tamże.

⁴ Pierwsze informacje o AA docierały do Polski już w roku 1957 – zob.: *Przyszło nam do głowy, żeby nie pić. 30 lat ruchu Anonimowych Alkoholików w Polsce. Z dr Ewą Woydyłło, psychoterapeutką i Wiktorem O., niepijącym alkoholikiem, rozmawiają A. Brzeziecki i K. Burnetko*, „Tygodnik Powszechny” nr 35 (2877), 29 sierpnia 2004.

działalności AA w naszym kraju powołano ok. 1900 grup⁵ realizujących „Dwanaście Kroków” – program zdrowienia tak popularny i tak wysoko oceniany, że jego elementy uwzględnione zostały niemal w każdym profesjonalnym programie terapii uzależnień.⁶ Paradoksalnie – bowiem, jak wiadomo, Program „Dwunastu Kroków” odwołuje się do tak nieweryfikowalnych naukowo pojęć jak Siła Wyższa i duchowość – dzięki czemu zresztą szybko zyskał miano „programu rozwoju duchowego”.⁷

Program AA to także prototyp wszelkich grup samopomocowych⁸, w tym działających w ramach organizacji wyznaniowych, katolickich i protestanckich.⁹ Choć ruch AA opiera się na działalności nieprofesjonalistów i używa języka religijnego, reprezentuje podejście, w którym uzależnienie nazywane jest chorobą a nie np. kwestią wyboru moralnego.¹⁰ Tożsamość ruchu określa „Dwanaście Tradycji”, dzięki którym wspólnota zachowuje swój unikalny charakter. Nie jest i nie może być utożsamiana z żadnym wyznaniem, sektą, partią polityczną, nie popiera żadnej, nawet najszlachetniejszej inicjatywy, nie wypowiada się też w kwestiach publicznych.¹¹ I jakkolwiek grupy AA powstają częstokroć przy parafiach różnych wspólnot kościelnych¹², trzeba pamiętać, że ich koegzystencja nie ma i mieć nie może charakteru formalnego.¹³ Z drugiej strony zaryzykować można twierdzenie, że nikt lepiej nie zrozumie idei 12 Kroków AA niż chrześcijanie.

⁵ Tamże.

⁶ M. Dziewiecki, *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*, Kielce 2001, s. 110.

⁷ W. Sztander, *Duchowość i rozwój duchowy*, „Świat Problemów” 1995, nr 2, s. 4–10. W. Sztander pisze o AA jako o „nowym podejściu w leczeniu uzależnień”.

⁸ S.A. Maisto, M. Galizio, G.J. Connors, *Uzależnienia. Zazywanie i nadużywanie*, Warszawa 2000, s. 370 i 372–373.

⁹ Por. Cz. Cekiera, *Psychoprofilaktyka uzależnień oraz terapia i resocjalizacja osób uzależnionych*, Lublin 1993, s. 154–162 i 206–207.

¹⁰ W literaturze wymienia się AA jako przykład „amerykańskiego modelu choroby” w odróżnieniu od modelu moralnego i biopsychospołecznego – zob. S.A. Maisto, M. Galizio, G.J. Connors, *Uzależnienia...*, s. 374, a także od tzw. modelu teologicznego – zob. S. Ślaski, *Psychoterapia uzależnień*, Płock 2001, s. 14. Por. też wypowiedzi wybranych ewangelikalnych autorów o uzależnieniu jako wyborze moralnym: S. Artenburn, J. Burns, *Być czy brać? Jak rodzice mogą chronić dzieci przed narkotykami i alkoholem*, Lublin 1998, s. 81; J.V. Impe, R.F. Campbell, *Alcohol. The Beloved Enemy*, Troy-Michigan 1980; D. Wilkerson, *Krzyż mocniejszy niż sztylet*, Suchacz 1998, s. 58.

¹¹ Np. Tradycja Szósta, Siódma i Dziesiąta: zob. *Dwanaście Kroków i Dwanaście Tradycji...*, s. 155–165 i 176–178.

¹² Zob. Cz. Cekiera, *Psychoprofilaktyka uzależnień...*

¹³ Zob. Tradycja Czwarta: „Każdą grupą powinna być niezależna we wszystkich sprawach...” AA komentuje tę zasadę następująco: „Grupa nie powinna podejmować działań, które mogłyby zaszkodzić AA jako całości, ani nie powinna mieć żadnych

Trudno więc dziwić się popularności tego programu w rozmaitych środowiskach konfesyjnych.

Wydaje się jednak, że dość ostrożne stanowisko wobec AA reprezentują Kościoły ewangelikalne.¹⁴ Jaka jest przyczyna takiego stanu rzeczy? Poniższe rozważania mogą być zaledwie przyczynkiem do wyjaśnienia owych zawiłości. Celem niniejszego opracowania jest próba znalezienia odpowiedzi na pytanie: na ile idee AA mogą znaleźć zastosowanie w chrześcijańskiej wizji pomagania alkoholikom oraz na ile możliwy jest powrót AA do jego „oksfordzkich” korzeni. Dyskurs dotyczy recepcji AA w kręgach ewangelikalnych i nie jest, bynajmniej, rozważaniem czysto teoretycznym. W sytuacji, gdy z jednej strony różne wyznania religijne wypracowały własne sposoby pomagania ludziom uzależnionym, z drugiej konieczna i ze wszech miar pożądana jest współpraca profesjonalnych poradni z grupami samopomocowymi oraz kościołami¹⁵, należy zadać pytanie, czy i na jakich warunkach możliwe jest współdziałanie ewangelikalnych chrześcijan z ruchem AA – wspólnot skądinąd sobie bliskich.

Kościół a grupy samopomocowe AA

Howard J. Clinebell, autor hasła „Nadużywanie alkoholu, uzależnienie i terapia” w *Dictionary of Pastoral Care and Counseling*, wśród najważniejszych zadań Kościoła w zakresie niesienia pomocy ludziom uzależnionym wymienia: zachęcanie uzależnionych do poszukiwania pomocy, poradnictwo pastoralne dla alkoholików, poradnictwo rodzinom, wspieranie lokalnych inicjatyw oraz prewencja polegająca na szeroko rozumianej edukacji w zakresie uzależnień.¹⁶ Chrześcijański doradca zob-

powiązań poza AA. Byłoby niebezpieczne, gdybyśmy zaczęli określać jedne grupy jako [...] »katolickie« czy »protestanckie«. Zob. *Dwanaście Kroków i Dwanaście Tradycji...*, s. 147.

¹⁴ Pod pojęciem „Kościoły ewangelikalne” rozumiemy protestanckie związki wyznaniowe, które podkreślają konieczność doświadczenia przez każdego wyznawcę przełomu duchowo-egzystencjalnego zwanego „nawróceniem”, rozpoczynającego w jego życiu etap świadomego i radykalnego realizowania poleceń Chrystusa. Zob. szerzej: P. Karaś, *Działalność socjalna Kościołów ewangelikalnych w Polsce*, Warszawa 2013, s. 29-48.

¹⁵ Zob. m.in. Z. Zarzycki, *Współdziałanie kościołów i innych związków wyznaniowych w zakresie wychowywania w trzeźwości i przeciwdziałania alkoholizmowi. Wybrane zagadnienia prawne*, „Studia z Prawa Wyznaniowego” t. 10 (2007), s. 23–60. Zob. też: W. Sztander, *Poza kontrolą*, Warszawa 1994, s. 97: „Wszystkie trzy drogi: praca psychologiczna, ruch Anonimowych Alkoholików, i droga religii nie są ze sobą sprzeczne ani wykluczające się. Wręcz przeciwnie – mogą się wspierać i korzystać z siebie nawzajem”.

¹⁶ *Dictionary of Pastoral Care and Counseling*, red. Rodney J. Hunter, Nashville, 1990, s. 20.

wiązany jest do przekazywania informacji o samym alkoholizmie, procesie zdrowienia i – co istotne – wspólnocie AA oraz innych możliwych rozwiązaniach. Podkreśla się tam, że po pierwsze trzeba pomóc alkoholikowi zaakceptować AA lub jakąś inną formę pomocy. Clinebell zwraca uwagę, że właśnie AA może przyjść z pomocą w tych dziedzinach, w których pastor, nie uznający AA, nie będzie w stanie pomóc. I odwrotnie. Poradnictwo pastoralne okaże się pomocne w tych dziedzinach, w których sama grupa samopomocowa AA nie wystarczy. Właściwe dokonanie obrachunku moralnego, czy wzrost duchowy zależy, zdaniem autora, od dobrej współpracy z chrześcijańskim doradcą duchowym (*counsellorem*).¹⁷ Dlatego też pastor czy chrześcijański doradca – konkluduje Clinebell – nie powinien obawiać się zachęcać osoby uzależnionej do udziału w grupach AA. Pod takim wszakże warunkiem, że te różnorodne formy pomocy (poradnictwo pastoralne i grupa samopomocowa) nie będą wzajemnie się wykluczać.

Clinebell (kaznodzieja metodystyczny) ma jak widać, świadomość potencjalnych trudności, które pojawić się mogą na linii współpracy pomiędzy grupami AA a Kościołami, w szczególności – choć nie tylko – ewangelikalnymi. Po części może to wynikać z faktu reprezentowania przez wspomniane środowiska zupełnie różnych modeli pomagania alkoholikom. H. J. Clinebell w swej znanej książce *Understanding and Counseling the Alcoholic*¹⁸ systematyzuje i omawia spotykane w środowiskach religijnych modele pracy z ludźmi uzależnionymi. Wymienia trzy: 1) podejście łączące elementy religii i psychoterapii, 2) podejście permissywne – oparte na działalności grup samopomocowych (takich jak AA) i wreszcie 3) model, który nazywa ewangelizacyjno-autorytarnym (*evangelistic-authoritarian*). Przykładem tego ostatniego jest działalność różnorodnych ewangelikalnych misji ratunkowych (*rescue missions*) takich jak np. Armia Zbawienia, gdzie na pomoc alkoholikom – bezdomnym lub najmocniej zdegradowanym (*low-bottom alcoholics*) – wychodzi się z pieśnią na ustach, głoszeniem Słowa Bożego podczas specjalnych nabożeństw ewangelizacyjnych.¹⁹ Ogromną rolę pełni tutaj składanie świadectwa nawrócenia i wezwanie do naśladowania Jezusa.²⁰ Praktyka taka, skądinąd nieobca

¹⁷ Tamże.

¹⁸ H.J. Clinebell, *Understanding and Counseling the Alcoholic*, Nashville 1990.

¹⁹ Clinebell pisze: *“The essence of the rescue mission approach to alcoholism is contained in one word – salvation”* – tamże.

²⁰ Działalność taka połączona jest oczywiście z pomocą praktyczną, rozdawnictwem odzieży, żywności – co ma swoje mocne i słabe strony – por. P. Karaś, *Czego alkoholik*

pionierom AA, nie zawsze daje się pogodzić z permissywnym podejściem grup samopomocowych. Wprawdzie Clinebell odnotowuje przykłady prób godzenia obu podejść – niektóre misje zakładają grupy samopomocowe na kształt AA, np. „Alcoholics Victorious” w Chicago – konstatuje jednak, że ostatecznie pomimo formy zaczerpniętej z AA, uczestnicy posługują się dość fundamentalistycznym językiem religijnym i taką też zachowują orientację.²¹

Problem ma także inne oblicze. Nie zawsze i nie wszędzie kościoły były gotowe na przyjęcie alkoholików rozpoczynających zdrowienie w oparciu o program AA. Już w 1988 r. zauważył to wywodzący się z Kościoła Episkopalnego Stephen P. Apthorp, dyrektor Alcohol and Substance Abuse Prevention w Arizonie. Alkoholicy – pisał – „skarżą się, że nie są przyjmowani w kościołach, że zbory traktują ich jak trędowatych i wołają, by działali na zewnątrz.[...] To tłumaczy, dlaczego tak wielu ludzi szuka pomocy poza kościołem, także gdy chodzi o duchowość, i dlaczego 12 Kroków AA staje się najszybciej rosnącą *religią* tych czasów”.²² Podobną, smutną obserwacją podzielił się Michael Dye, były misjonarz organizacji Youth With A Mission, a także twórca cenionego na świecie chrześcijańskiego programu zapobiegania nawrotom „Genesis Process”.²³ Przemawiając do uczestników konferencji ISAAC w Madrycie w 2003 r. przywołał wielu swych klientów, którzy manifestują negatywne, pełne bólu odczucia wobec Kościoła, powstałe w wyniku kontaktu z duszpasterzami. To właśnie rozczarowanie Kościołem – stwierdza Dye – każe wielu osobom poszukiwać pomocy w okolicznych grupach samopomocowych opartych na programie 12 Kroków. Tymczasem żadna, choćby najlepsza organizacja nie jest w stanie wyręczyć Kościoła w realizacji celów, które mogą zapewnić alkoholikom trwałe efekty terapii.²⁴

szuka w Kościele?, „Chrześcijanin” 2007, nr 1–2.

²¹ Clinebell pisze: *“The creed of Alcoholics Victorious is somewhat comparable to the Twelve Steps of the AA program, except that it has a fundamentalistic Christian language and orientation”* (H.J. Clinebell, *Understanding...*).

²² S.P. Apthorp, *Drug Abuse and the Church. Are the Blind Leading the Blind?*, „Christian Century”, November 9, 1988.

²³ Informacje na temat programu, oraz biografia autora zob.: <http://www.genesisprocess.org/>.

²⁴ M. Dye, *Addictions – the church’s role In the healing process*, „ISAAC FORUM. The Journal of the International Substance Abuse & Addiction Coalition” Edition 2 – Winter 2003/4. Referat wygłoszony został na Międzynarodowej Konferencji ISAAC w Madrycie, w maju 2003 r.

Swojego miejsca we wspólnocie AA nie potrafił odnaleźć John Baker, nawrócony alkoholik, a obecnie jeden z pastorów popularnego dziś Kościoła Saddleback w Kalifornii. „Na spotkaniach AA, na które uczęszczałem, byłem wysmiewany, gdy mówiłem o mojej Największej Mocy – jedynej prawdziwej Największej Mocy, Jezusie Chrystusie. W kościele z kolei nie mogłem znaleźć takiej grupy biblijnej, w której ludzie mogliby otwarcie utożsamić się z tym samym problemem co ja, a mianowicie z niszczącym uzależnieniem od alkoholu” – pisze współpracownik Ricka Warrena, a zarazem współautor programu „Celebrate Recovery”.²⁵ Program ów powstał w 1991 r. i w środowisku ewangelikalnym na świecie zatacza coraz większe kręgi zainteresowania. Trudno jeszcze powiedzieć, jak powiodą się próby wdrożenia „Celebrate Recovery” w Polsce – przetłumaczone materiały trafiły bowiem do rąk polskiego czytelnika stosunkowo niedawno, bo w 2008 roku. Program „Radość z uzdrowienia” – bo tak brzmi polskie tłumaczenie – oparty na „Ośmiu Zasadach” spisanych przez Ricka Warrena, świadomie nawiązuje do Dwunastu Kroków AA jako programu efektywnego, jednakże wzbudzającego wiele wątpliwości „co do niejasnego przedstawienia w nim natury Boga, zbawiającej mocy Jezusa Chrystusa i posługi Ducha Świętego”.²⁶ Co jest źródłem tych kontrowersji? Czy zawsze tak było? Nieco więcej światła na zasygnalizowany problem rzucają okoliczności powstania ruchu AA i równoległe – ewangelikalnych organizacji trzeźwościowych.

Grupy oksfordzkie – podwaliny Programu 12 Kroków

Przypadające na lata pięćdziesiąte XIX wieku narodziny ruchu abstynenckiego na świecie²⁷ zapewne nieprzypadkowo zbiegają się w czasie z okresem powstawania ewangelikalnych organizacji trzeźwościowych w Anglii i Stanach Zjednoczonych.²⁸ Derek J. Tidball zauważa wprawdzie, że początki ewangelikalnej inicjatywy trzeźwościowej sięgają lat 20-tych XIX wieku.²⁹ Wskazuje jednakże – tak samo, jak czyni to Kathleen Heasman – lata 50-te jako początek zorganizowanej działalności specjalnie

²⁵ J. Baker, *Radość z uzdrowienia. Przewodnik dla lidera*, Ustroń 2008, s. 21.

²⁶ Tamże, s. 13.

²⁷ H. Korża, *Abstynencki ruch*, [w:] *Encyklopedia Katolicka*, t. I, Lublin 1973, s. 43–47.

²⁸ D.J. Tidball, *Who are Evangelicals? Tracing the Roots of the Modern Movements*, London 1994, s. 181–183; zob. też: K. Heasman, *Evangelicals in Action. An Appraisal of their Social Work in the Victorian Era*, London 1962, s. 126–147.

²⁹ D.J. Tidball, *Who are Evangelicals?...*, s. 182. K. Heasman upatruje narodziny idei anglosaskiego ruchu trzeźwościowego w działalności Johna Wesleya, który już w 1743 r. zalecił swym naśladowcom, by nie spożywali, nie sprzedawali ani nie kupowali napojów alkoholowych. Heasman pisze: „Wesley's example influenced many Evangelicals

powołanych do przeciwdziałania pijaństwu³⁰ towarzystw abstynenckich w Anglii.³¹ Równoległe, dokładnie w roku 1951, w Nowym Jorku, powstaje pierwsze ugrupowanie zrzeszające tych, którzy poprzez specjalne ślubowanie zobowiązali się do zachowywania abstynencji od alkoholu przez całe życie. Wspomniane ugrupowanie przyjęło nazwę „Independent Order of Good Templars”³² i – jak podaje *Encyklopedia katolicka* – zrzeszało ludzi różnych wyznań, w tym katolików, protestantów a nawet buddystów. Idee głoszone przez to pierwsze stowarzyszenie abstynenckie wykorzystane zostały – na co warto zwrócić uwagę – w późniejszym czasie przez tzw. grupy oksfordzkie, a następnie wspólnotę Anonimowych Alkoholików.³³ Za oficjalną datę powstania ruchu Anonimowych Alkoholików przyjmuje się rok 1935³⁴, a samo powstanie ruchu ściśle wiąże się w literaturze z działalnością wspomnianych już grup oksfordzkich. Podkreśla się też częstokroć chrześcijańskie korzenie ruchu. Mało tego, wielu autorów ewangelikalnych dostrzega w programie AA proste zestawienie ewangelicznego poselstwa.³⁵ Bohdan Woronowicz – znany w polskim środowisku lekarz i autor opracowań z dziedziny alkoholologii – zwraca np. uwagę, że powstanie AA powinno się datować nie tyle na rok 1935, kiedy oficjalnie rozpoczęła funkcjonowanie wspólnota, co na lata wcześniejsze. Początki wspólnoty bowiem sięgają

and led directly to the early temperance societies...” – zob. K. Heasmann, *Evangelicals...*, s. 128.

³⁰ Należy zauważyć, że w literaturze odnoszącej się do tamtych czasów nie tyle mówi się o alkoholizmie, co o pijaństwie (ang. *drunkenness*); tak samo zorganizowany ruch nie tyle oferuje zinstytucjonalizowaną pomoc osobom już uzależnionym, ile raczej wzywa do wstrzemięźliwości (*ang. temperance*) – por. D.J. Tidball, *Who are evangelicals?...*, tamże; K. Heasmann, *Evangelicals...*, s. 126 i nast.

³¹ Pierwsze towarzystwa trzeźwościowe, powstałe tak na gruncie amerykańskim jak i angielskim, nie miały ściśle religijnego charakteru, jednakże nieprzypadkowo na ich czele stały znane postaci ze świata ewangelikalnego. Założycielami *The United Kingdom Alliance* byli: kwakier N. Card i baptysta D. Burns, zaś wśród osób stojących za *The National Temperance League* odnaleźć możemy samego C.H. Spurgeona. – zob. tamże, s. 126–129.

³² H. Korża, *Abstynencki ruch...*, s. 43. Natomiast K. Heasmann wspomina o dwóch towarzystwach amerykańskich: *Independent Order of Rehabites* oraz *Sons of Temperance* – zob. K. Heasmann, *Evangelicals...*, s. 128.

³³ Tamże.

³⁴ *Dwanaście Kroków i Dwanaście Tradycji...*, s. 18.

³⁵ Zob.: K.A. Fournier, *Ewangeliczni katolicy*, Warszawa 1998, s. 319: *Uważam, że „Dwanaście kroków” jest prostym zestawieniem chrześcijańskiego poselstwa o uczciwym poddaniu się Jezusowi, uznaniu swojego błędu i potrzebie nawrócenia, pokucie i odnowie życia oraz o ciągłym nawracaniu się i wypełnianiu misji.* Zob. też: P. Yancey, *Pogłoski o tamtym świecie*, Katowice 2005, s. 161: *...to strategia „dwunastu kroków”, jakby żywcem wyjęta z kart Biblii.*

jego zdaniem roku 1921, kiedy to tzw. grupa oksfordzka „postawiła sobie za cel odnowienie tego, co zdaniem jej członków stanowiło istotę chrześcijaństwa z I w. n.e. [...] W grupie tej, w miejscowości Akron (Ohio, USA), znaleźli się dwaj założyciele Wspólnoty AA, nałogowi alkoholicy – makler giełdowy Bill W. (William Griffith Wilson 1895–1971), oraz chirurg dr Bob (Robert Halbrook Smith 1879–1950)³⁶. Wydaje się jednak, że nikt bardziej nie zgłębił problematyki chrześcijańskich korzeni AA, niż Brytyjczyk Dick B., anonimowy alkoholik, który wyniki swoich badań publikuje m.in. na stronach internetowych.³⁷ Dick B. dowodzi jak wiele grupy oksfordzkie, a przez to także wspólnota AA, zaczerpnęły z nauk pastora Samuela M. Shoemakera, rektora Calvary Episcopal Church.³⁸ W swoich opracowaniach próbuje także wykazać biblijne korzenie ruchu, postulując tym samym powrót do pierwotnej, chciałoby się powiedzieć chrystocentrycznej wizji działania wspólnoty. Ową domniemaną chrześcijańską tożsamość pierwotnej wspólnoty AA potraktować można w istocie jako punkt wyjścia w dyskusji na temat recepcji ruchu AA w kręgach ewangelikalnych.

Ernest Kurtz w znakomitym studium dotyczącym historii Anonimowych Alkoholików *Not-God. A History of Alcoholics Anonymous* wyczerpująco omawia zagadnienie wpływu teologii, duchowości ale także etyki grup oksfordzkich na ukształtowanie się wspólnoty w jej wczesnym stadium.³⁹ E. Kurtz pisze o grupach oksfordzkich jako o środowisku ponadwyznaniowym, konserwatywnym (gdy chodzi o teologię) i ewangelikalnym (gdy chodzi o styl pobożności).⁴⁰ Podkreśla ich wyraźnie ewangelikalny rys, gdy chodzi o sposób docierania do ludzi z poselstwem o zbawieniu, dowodząc jak poważnym wyzwaniem, rzeczą nie do zaakceptowania zarówno

³⁶ B.T. Woronowicz, *Alkoholizm jako choroba*, Warszawa 1994, s. 67.

³⁷ *Alcoholics Anonymous History. Dick B.'s Materials on A.A.'s Bible Roots*, strona poświęcona chrześcijańskim korzeniom ruchu AA, zob.: <http://www.dickb.com>.

³⁸ Dick B., *New Light on Alcoholism. God, Sam Shoemaker and A.A.*, <http://www.dickb.com/newlight.shtml>, zob. też: *Przekaz dalej – Opowieść o Billu Wilsonie i o tym, jak posłanie AA ogarnęło cały świat*, Warszawa 2004, s. 137–139.

³⁹ E. Kurtz, *Not-God. A History of Alcoholics Anonymous*, Center City, Hazelden Educational Services 1979. Książka ta jest opublikowaną dysertacją doktorską tegoż autora obronioną na Harvard University w 1978 r.

⁴⁰ Tamże, s. 9: *The Oxford Group... was a non-denominational, theologically conservative, evangelically styled attempt to reapture the impetus and spirit of what its members understood to be primitive Christianity. Begun as "The First century Christian Fellowship" in 1908, its popularity under the name "Oxford Group" peaked in the late twenties and early thirties; after 1938 it was known as "Moral Re-Armament"*. Odróżnić należy – uczuła E. Kurtz – „Oxford Group” od „Oxford Movement” (Ruchu Oksfordzkiego), katolicyzującego ruchu zrodzonego w Kościele Anglikańskim. Zob. też: tamże, s. 87.

dla jeszcze pijących, jak i już trzeźwiejących alkoholików, była „agresywna ewangelizacja” (*aggressive evangelism*).⁴¹ Pijący niechętnie odpowiadali na poselstwo Ewangelii. Trzeźwi – skłaniani do składania publicznego świadectwa – szybko popadali w pychę, tracąc tak ważne w programie 12 Kroków poczucie bezsilności wobec problemu⁴², co najczęściej kończyło się złamaniem abstynencji. Przekonani o szkodliwości takiego podejścia zarówno dla samych alkoholików jak i dla wiarygodności programu głoszonego przez wspólnotę, założyciele AA zdecydowali się na wyraźne oddzielenie się od grup oksfordzkich w połowie 1937 r.⁴³ i nadanie wspólnocie nazwy „Anonimowi Alkoholicy”.⁴⁴ Nie tylko to zresztą zadecydowało o radykalnym odcięciu się twórców AA od grup oksfordzkich. Bill Willson, jeden z założycieli AA, obawiał się zamknięcia rodzącej się właśnie wspólnoty trzeźwiejących alkoholików na inne kręgi wyznaniowe, wśród nich – co wyraźnie podkreślał – na katolicyzm.⁴⁵ Niezależnie od swych ocen i wynikających z nich decyzji założyciele wspólnoty zawsze z atencją odnosili się do grup oksfordzkich a już szczególnie do ich przywódcy w Ameryce.⁴⁶ Podkreślali jednakże, że nie we wszystkim zasady grup oksfordzkich okazały się pomocne w działaniu na rzecz alkoholików.⁴⁷

Co sprawia, że ów zakorzeniony w duchowości chrześcijańskiej program nie znajduje akceptacji w niektórych przynajmniej kręgach ewangelikalnych? Ale i odwrotnie: co sprawia, że ewangelikalna – z pozoru bliska wspólnocie AA tradycja pomagania alkoholikom – nie była i nie jest witana

⁴¹ E. Kurtz, *Not-God...*, s. 51.

⁴² Krok Pierwszy AA: „Przyznaliśmy, że jesteśmy bezsilni wobec alkoholu, że przestaliśmy kierować własnym życiem” – brzmienie 12 Kroków, jeśli nie zaznaczono inaczej, podawane jest za: *Dwanaście Kroków i Dwanaście Tradycji...*

⁴³ Niektórzy udowadniają, że rozstanie nastąpiło w październiku 1939 r. – zob. B.T. Woronowicz, *Wspólnota Anonimowych Alkoholików (AA) i Program Dwunastu Kroków*, [w:] *Przesłanie nadziei. Przewodnik dla duszpasterstwa trzeźwości*, red. M. Dziewiecki, Warszawa 1993, s. 231.

⁴⁴ Zob. E. Kurtz, *Not-God...*, s. 51.

⁴⁵ E. Kurtz podkreśla, że podstawowym powodem porzucenia przejętych wcześniej przez środowisko AA od grup oksfordzkich tzw. czterech absolutów była obawa o reakcję strony katolickiej. B. Willson miał napisać: *It seemed wise to omit any material that would identify us with the Oxford Group. Just at that juncture, the Pope had decreed that no Catholics could come to Oxford Group meetings. Therefore, if we used any of their words or phrases, the same sentence might fall on us* – zob.: E. Kurtz, *Not-God...*, s. 52.

⁴⁶ Zob. np. *Anonimowi Alkoholicy wkraczają w dojrzałość. Krótka historia AA*, Warszawa 1998, s. 51–52: *Sam będzie na zawsze zapisany w naszych annałach... My Anonimowi Alkoholicy winniśmy dożgonną wdzięczność za wszystko, co Bóg zesłał nam za pośrednictwem Sama i jego przyjaciół w czasach niemowlęctwa naszej wspólnoty.*

⁴⁷ *Anonimowi Alkoholicy wkraczają...*, s. 96–97.

z radością przez kontynuatorów idei doktora Boba i Billa W.? Nie sposób, ze względu na objętość niniejszego opracowania, zająć się wszystkimi elementami programu AA i ich recepcją w środowisku ewangelikalnych chrześcijan. W związku z powyższym rozważone zostaną tylko wybrane aspekty, może najistotniejsze z punktu widzenia ewangelikalisty. Wydaje się, że największe kontrowersje dotyczą koncepcji Boga, autorytetu Biblii a także problematyki grzechu i konieczności nowego narodzenia.

Jakkolwiek pojmowany? – „teologia” Programu 12 Kroków

Analizując program zdrowienia wspólnoty AA – tak, jak np. czyni to Woronowicz – można zauważyć, że w zasadzie każdy z dwunastu kroków w sposób bezpośredni odnosi się do Boga, jako Siły Wyższej, albo pośrednio Jego dotyczy i obliczony jest na działania, które do tego odniesienia prowadzą (np. Krok Pierwszy) lub z owego odniesienia wynikają (np. Krok Czwarty).⁴⁸ Z tego też powodu w zbiorze świadectw Anonimowych Alkoholików proces zdrowienia nazwano „boską terapią”.⁴⁹ Rola Siły Wyższej w całym procesie jest niebagatelna. W sposób zwięzły ujmuje to Bradshaw⁵⁰: W pierwszych dziesięciu krokach człowiek przestaje sam pełnić rolę Boga, przestaje kontrolować swój problem uzależnienia (nauczony doświadczeniem, że każde takie kontrolowanie spełza na niczym). Odwołuje się wtedy do Siły Większej niż on sam, a następnie nazywa ją Bogiem. Wstyd wynikający z poczucia winy i świadomości własnych wad powoduje brak nadziei, który w istocie jest pychą. „Pycha jest wytworem wstydu” i niejako narzuca człowiekowi pełnienie „bałwochwalczej” – fałszywej i z gruntu przegranej roli Boga.⁵¹ Przyznanie się do winy, postanowienie zadośćuczynienia, prośba o przebaczenie ludzi i Boga jest zdaniem Bradshawa wyrazem zaakceptowania swojego człowieczeństwa z jego ograniczeniami, skłonnością do popełniania błędów a także świadectwem odbudowania zdrowego, już uzewnętrznionego wstydu. Ostatnie dwa kroki, zdaniem wspomnianego autora, najsilniej podkreślają duchowy charakter programu. Kierują bowiem

⁴⁸ B.T. Woronowicz, *Wspólnota...*, s. 69–70.

⁴⁹ *Jestem Alkoholikiem. Świadectwa AA*, wybór i opracowanie Józef Jan Alkoholik, Poznań 1986, s. 220.

⁵⁰ J. Bradshaw, *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*, Warszawa 1994, s. 240–243.

⁵¹ Podobną koncepcję rozwija G. May, który pisze o „teologicznej naturze uzależnienia”. Zob. G. May, *Uzależnienie i łaska. Miłość – Duchowość – Uwolnienie*, Poznań 1988, s. 29 i 119–149. Także tytuł cytowanej książki E. Kurtza (*Not-God* – dosł. „Nie-Bóg”) nawiązuje do opisywanego tu problemu zaprzestania pełnienia roli „boga” przez człowieka uzależnionego.

człowieka poprzez modlitwę i medytację w stronę duchowego przebudzenia. Tym też ostatnim krokiem poświęca Bradshaw najwięcej uwagi (w zasadzie cały ostatni rozdział swojej pracy).⁵² Trzeba jednak zauważyć, że w końcowych rozważaniach Bradshawa pojęcie Boga, ma już wiele wspólnego z tradycją chrześcijańską. Taka postawa jest dość powszechnie spotykana w literaturze. Z czego wynika? Najpewniej z przyjęcia przez wspólnotę koncepcji Boga „jakkolwiek pojmowanego”.⁵³ W jakiego Boga zatem wierzą Anonimowi Alkoholicy?

Uważna lektura literatury AA (tzw. Wielkiej Księgi⁵⁴, czy też „Dwunastu Kroków i Dwunastu Tradycji”⁵⁵) nie pozostawia cienia wątpliwości, że w początkowych latach istnienia wspólnoty jej pionierzy znajdowali się pod przemożnym wpływem tradycyjnego nauczania chrześcijańskiego i to w jego ewangelikalnym wydaniu.⁵⁶ Już z lektury pierwszych rozdziałów „Anonimowych Alkoholików” wyłania się wyraźnie idea Boga osobowego, kochającego.⁵⁷ Pojawia się wiele pojęć i koncepcji, jakby żywcem wyjętych z Biblii⁵⁸ a także wskazuje się na radykalną potrzebę zmiany sposobu myślenia.⁵⁹ Bywa, że w tym swoistym kanonie literatury

⁵² Tamże, s. 268–282.

⁵³ Krok Trzeci AA: „Postanowiliśmy powierzyć naszą wolę i nasze życie opiece Boga, *jakkolwiek Go pojmujemy*.” Krok Jedenasty AA: „Dążyliśmy poprzez modlitwę i medytację do coraz doskonalszej więzi z Bogiem, *jakkolwiek Go pojmujemy*, prosząc jedynie o poznanie Jego woli wobec nas, oraz o siłę do jej spełnienia.” W oryginale występuje zwrot: „*as we understood Him*”. Zob. *This is A.A. – An Introduction to the A.A. Recovery Program*, AA World Services, New York 1984, s. 20.

⁵⁴ Sztandarowa pozycja AA pt.: „Anonimowi Alkoholicy”, wydana w 1939 roku, od początku nazywana była Wielką Księgą (ang. *Big Book*), co zachowało się także w języku polskim w starszych wydaniach „Anonimowych Alkoholików” – zob. *Anonimowi Alkoholicy. Wielka Księga*, Wydawnictwo Służby Krajowej AA w Polsce, 1991. Początkowo książka miała nosić tytuł „Droga wyjścia” – zob. B.T. Woronowicz, *Wspólnota Anonimowych Alkoholików...*, s. 231–232.

⁵⁵ *Dwanaście Kroków i Dwanaście Tradycji...*

⁵⁶ O założeniach dogmatycznych ewangelikalizmu zob. T.J. Zieliński, *Ewangelikalizm*, [w:] *Religia. Encyklopedia PWN*, red. T. Gadacz, B. Milerski, Warszawa 2001, t. 3, s. 498–501.

⁵⁷ Zob. np. fragmenty „Opowieści Billa” – zob. *Anonimowi Alkoholicy*, Warszawa 2000, s. 8–13. Jasno też mówi o tym Tradycja Druga AA: „Jedynym i najwyższym autorytetem w naszej wspólnocie jest miłujący Bóg, *jakkolwiek może się On wyrażać w sumieniu każdej grupy...*” – zob. *Dwanaście Kroków i Dwanaście Tradycji...*, s. 132.

⁵⁸ Np. „*wiara bez uczynków jest martwa*”, „*ze wszystkim miałem się zwracać do Ojca Świątości, który panuje nad nami*” – zob. *Anonimowi Alkoholicy...*, s. 10–11.

⁵⁹ „*Zrozumieliśmy, że musimy wybrać między zmianą sposobu myślenia a śmiercią*” – zob. *Dwanaście Kroków i Dwanaście Tradycji...*, s. 32.

AA natknąć się można na imię Chrystusa, czy odwołanie do autorytetu Biblii. Próżno jednak szukać tu klarownego, a kluczowego dla ewangelikalizmu, wezwania do osobistego doświadczenia nowego narodzenia poprzez wiarę w zbawcze dzieło Chrystusa na Golgocie.⁶⁰ Zamiast tego Wielka Księga operuje takimi pojęciami jak Siła Wyższa, Wyższa Inteligencja, Duch Wszechświata.⁶¹ Pozostawia też – bezpośrednio nawiązując do myśli Williama Jamesa – wolność indywidualnego wyboru drogi prowadzącej do Boga.⁶²

E. Kurtz dostrzega ślad obecności nauki grup oksfordzkich w pierwotnej wspólnoty AA już w samym słownictwie, którym posługują się Anonimowi Alkoholicy. Np. słowo *sharing* (dzielenie się czymś), wyraźnie zakorzenione jest w słowniku tamtejszej grupy religijnej.⁶³ Jest to słowo ważne, bowiem cała idea postępu w procesie zdrowienia uzależniona jest od niesienia poselstwa⁶⁴ a stanowi to ni mniej ni więcej jak rozwinięcie zasady: *you keep it only by giving it away*.⁶⁵ Także doświadczenie pionierów AA wskazuje, jak ważne dla nich samych były przeżycia religijne związane z uczestnictwem w spotkaniach ewangelizacyjnych o ewidentnie przebudzeniowym charakterze.⁶⁶ Jeśli przyjąć za T.J. Zielińskim, że spotkania takie „polegały [...] na dynamicznym, nierzadko pełnym emocji, głoszeniu orędzia biblijnego w miejscach publicznych, wezwaniu do upamiętania, zmiany stylu życia (rezygnacja z używek i niektórych form uczestnictwa w życiu) i zawierzenia Jezusowi, tworzenia z osób nawróconych grup wspólnej lektury Biblii i modlitwy”⁶⁷, to w takich właśnie spotkaniach uczestniczyli pionierzy AA. Przywołajmy relację jednego z nich. Rzecz dotyczy

⁶⁰ Tak bardzo charakterystyczne dla ewangelikalizmu – zob. T.J. Zieliński, *Purytanizm. Zarys dziejów, ideologii i obyczajów anglosaskiego ruchu reformacyjnego*, Rocznik Teologiczny 1995, z. 2, s. 240.

⁶¹ Zob. *Anonimowi Alkoholicy...*, s. 9.

⁶² Tamże, s. 23: „Nie mamy zamiaru przekonywać nikogo, że istnieje tylko jeden sposób znalezienia wiary [...] jesteśmy dziećmi realnie istniejącego Stwórcy, z którym zawsze możemy nawiązać kontakt w prosty i zrozumiały sposób, jeśli tylko jesteśmy wystarczająco uczciwi i bardzo pragniemy spróbować [...] Nie interesuje nas to, jakie są wierzenia naszych członków”.

⁶³ E. Kurtz, *Not-God...*, s. 89.

⁶⁴ Zob. Krok Dwunasty: *Przebudzeni duchowo w rezultacie tych Kroków, staraliśmy się nieść posłanie innym alkoholikom i stosować te zasady we wszystkich naszych poczynaniach*.

⁶⁵ E. Kurtz, *Not-God...*, s. 89.

⁶⁶ Zwięzła charakterystyka „przebudzeń” zob. T. Zieliński, *Ewangelikalizm...*, tamże; por. A. Siemieniowski, *Ewangelikalna duchowość nowego narodzenia a tradycja katolicka*, Wrocław 1997, s. 41.

⁶⁷ T. Zieliński, *Ewangelikalizm...*, tamże.

okoliczności nawrócenia Billa W., którego pouczająca historia życia spisana została w książce „Przełącz dalej” udostępnionej także polskiemu czytelnikowi.⁶⁸ Bill W. znalazł się na spotkaniu Misji Kalwaryjskiej prowadzonej przez S. Shoemakera, gdzie czytano Biblię, śpiewano pieśni, zbierano kolektę, a na koniec przedstawiano własne świadectwo.⁶⁹ Obowiązywała też zasada rotacyjnych zmian osób prowadzących spotkania. „Już po chwili siedzieliśmy we trzech na jednej z twardych drewnianych ław wypełniających salę. Gdy popatrzyłem na to zgromadzenie wykończonych, zatrzęsło mnie. Czułem pot i alkohol. Czym jest cierpienie – wiedziałem aż za dobrze – wspomina Bill W. – Potem były hymny i modlitwy. Tex, przewodniczący, napominał nas mówiąc, że tylko Jezus może nas uratować. Niektórzy wstali i przedstawili swoje świadectwo. Chociaż byłem jak odrętwiały, czułem rosnące zainteresowanie i uniesienie. Wtedy zabrzmiało wezwanie. Pokutnicy ruszyli naprzód do balustrady. Poczułem dziwny impuls i też ruszyłem [...] I już po chwili klęczałem pośród spoconych, cuchnących pokutników”.⁷⁰ Był to zaledwie początek religijnych doświadczeń Billa W. Następne miało miejsce w zaciszu jego pokoju, gdzie w bezsilności i desperackiej modlitwie („Jeśli Bóg istnieje, niech się ujawni!”) doświadczył obecności „Boga kaznodziejów” i uwolnienia.⁷¹

Dick B. w książce „Bóg i Alkoholizm” zauważa, że pierwotna wspólnota AA, zakorzeniona mocno w teologii i praktyce grup oksfordzkich, wierzyła w Boga Biblii, czytała Biblię a jej członkowie pokutowali z popełnionych grzechów i spotykali się na modlitwie.⁷² Fragmenty Biblii rozważano każdego dnia – czytano z upodobaniem Kazanie na Górze, 1 List do Koryntian, List Jakuba⁷³ (zresztą, po dziś dzień AA korzysta z literatury „dewocyjnej” takich ewangelikalnych autorów jak Jonathan Edwards⁷⁴). Praktykowano wyznawanie grzechów „jedni drugim” oraz tzw. cichy czas, wzywano do dzielenia się wiarą – „była to dynamiczna

⁶⁸ „Przełącz dalej”. *Opowieść o Billu Wilsonie i o tym, jak posłanie AA ogarnęło cały świat*, Warszawa 2004.

⁶⁹ Tamże, s. 127.

⁷⁰ Tamże, s. 127–128.

⁷¹ Tamże, s. 130–131.

⁷² Dick B., *God and Alcoholism*, Kihei, Maui, Hawaii, 2002, s. 1–12.

⁷³ „Przełącz dalej”..., s. 158.

⁷⁴ Interesującą uwagę na ten temat przedstawił T.J. Zieliński w dyskusji podczas Sympozjum w Kazimierzu Dolnym: *Funkcje publiczne związków wyznaniowych. Materiały III Ogólnopolskiego Sympozjum Prawa Wyznaniowego (Kazimierz Dolny, 16–18 maja 2006)*, red. A. Mezglewski, Lublin 2007, s. 145.

ewangelizacja, niekiedy nawet dość agresywna”.⁷⁵ Ewangelizacja jednak nie mogła być celem AA. Z jej powodu, o czym wcześniej wspomniano, pionierzy AA rozstali się z grupami oksfordzkimi. Cel wspólnoty określony został jasno w Tradycji Piątej: „Niesić posłanie alkoholikowi, który wciąż jeszcze cierpi”.⁷⁶ Nie nawracanie na wiarę konkretnego wyznania⁷⁷ ale niesienie pomocy stało się zadaniem trzeźwiejących alkoholików. Stąd też – dla zniesienia wszelkich potencjalnych barier – zdecydowano się na radykalny krok mówienia o Bogu „jakkolwiek pojmowanym”.⁷⁸ To miało otworzyć drzwi dla ateistów⁷⁹ a nawet dla wyznawców innych religii, m.in. buddyzmu.⁸⁰

Przyjęcie koncepcji Boga „jakkolwiek pojmowanego” wynika jeszcze z jednej, chyba nie dość docenianej wśród oponentów takiego zapisu, przesłanki. „W gruncie rzeczy chodzi tu o pokorę. Bo alkoholizm jest chorobą ogromnej samowoli” – tłumaczy Wiktor O., niepijący alkoholik od ponad 20 lat zaangażowany w AA.⁸¹ Zakłada się, że szukający pomocy alkoholik wcale nie ma jasnej, dojrzałej koncepcji Boga – i nie chodzi też o to, by takową posiadał. Przeciwnie, alkoholicy, którzy trafiają do wspólnoty, trafiają doń z wieloma negatywnymi doświadczeniami, gdy chodzi o religię. Pomimo wszystko są jednak zachęceni, by wierzyć. Nawet jeśli na początku trzeba przyjąć tzw. metodę zastępstwa (np. stawiając w miejsce Siły Wyższej samą grupę AA).⁸² Ważny jest cel, co zrozumiałe. Ewangelikalista zada jednak pytanie, czy trzeba go realizować za wszelką cenę? Anonimowi Alkoholicy jednak dalecy są od takich spekulacji.

Zakończenie

W świetle powyższych wywodów trudno sobie dziś wyobrazić, żeby wspólnota AA wróciła do swoich „oksfordzkich” korzeni. Warto natomiast spróbować odpowiedzieć sobie na pytanie, na ile idee i doświadczenia AA okażą się pomocne w krystalizowaniu się wizji Kościołów, gdy chodzi o działalność na polu profilaktyki i terapii uzależnień? O tym, że organizacje religijne mają lub mogą mieć do spełnienia ważną

⁷⁵ „Przekaż dalej”..., s. 138.

⁷⁶ Zob.: *Dwanaście kroków i Dwanaście Tradycji...*, s. 150.

⁷⁷ Tamże, s. 153–154.

⁷⁸ *Anonimowi Alkoholicy wkraczają...*, s. 23.

⁷⁹ Zob. rozdział „My – niewierzący” [w:] *Anonimowi Alkoholicy...*, s. 37–48.

⁸⁰ *Anonimowi Alkoholicy wkraczają...*, s. 104–105.

⁸¹ *Przyszło nam do głowy...*

⁸² *Dwanaście kroków i Dwanaście Tradycji...*, s. 29.

rolę w dziele pomocy ludziom uzależnionym nie trzeba dziś nikogo przekonywać. Świadczy o tym choćby uwaga, z jaką w Stanach Zjednoczonych traktowane są tzw. inicjatywy oparte na wierze (*faith-based*).⁸³ Jaką rolę jednakże odegra chrześcijaństwo, a w szczególności Kościoły ewangelikalne? Czy ludzie uzależnieni znajdują miejsce w Kościele? Czy spotkają się w nim z akceptacją, czy raczej z odrzuceniem?⁸⁴ Obserwując zmiany zachodzące w dynamicznie rozwijającej się dziedzinie wiedzy, jaką jest chrześcijańskie poradnictwo osobom uzależnionym, z radością trzeba odnotować pojawienie się w Kościele całego ruchu na rzecz pomocy ludziom z kręgu uzależnień.⁸⁵ Ożywione zainteresowanie ze strony Kościoła losem ludzi uzależnionych nie może ograniczać się dziś jedynie do formułowania apeli moralnych, ale powinno objawiać się w poszukiwaniu najlepszych programów resocjalizacyjno-terapeutycznych, włączających do terapii wartości duchowe. Działania współczesnego Kościoła nie mogą utrzymywać obecnego w środowiskach wyznaniowych schematu, że oto działalność pomocową wśród alkoholików i narkomanów prowadzą przeważnie instytucje i organizacje świeckie, a w wyjątkowych okolicznościach tylko organizacje chrześcijańskie. Ciągłe jeszcze nie dość mocno i nie dość poważnie organizowaniem poradnictwa osobom uzależnionym i opieki nad uzależnionymi zajmuje się sam Kościół. Problem ten może wynikać ze specyficznego pojmowania przez określone środowiska wyznaniowe istoty Kościoła i jego misji. Wiele programów (wśród nich te wcześniej wymienione⁸⁶) nawiązujących mniej lub bardziej do programu „Dwunastu Kroków”, zdaje się tę tendencję zmieniać.

⁸³ T.J. Zieliński, *Kwestia udziału wspólnot religijnych w wykonywaniu funkcji państwa. Stan debaty w USA*, [w:] *Funkcje publiczne związków wyznaniowych...*, s. 109–112.

⁸⁴ Problem ten sygnalizuje się i omawia w wielu pracach poświęconych współczesnemu spojrzeniu na istotę Kościoła. Zob. np. J. Cook, S.C. Baldwin, *Miłość, akceptacja i przebaczenie*, Warszawa 1996, lub P. Yancey, *Zaskoczeni łaską*, Katowice 2003.

⁸⁵ Tak np. zatytułowane zostało jedno z wystąpień Konferencji ISAAC (międzynarodowej organizacji działającej na rzecz osób uzależnionych i nadużywających substancji psychoaktywnych) w Madrycie w 2003 r., zob.: Ryan Dale, *The Christian Recovery Movement. An Introduction*, „ISAAC FORUM. The Journal of the International Substance Abuse & Addiction Coalition”, Edition 2 – Winter 2003/4.

⁸⁶ Oprócz wspomnianych wcześniej „Genesis Process” i „Celebrate Recovery” warto wymienić także działające w oparciu o dynamikę małych grup: Program „Turning Point” – zob.: J.R. Lee, D. Strickland, *Living Free. Coordinator’s Guide*, Chattanooga 1999 oraz 12– Stopniowy Program Pomocy stowarzyszenia „Alkoholików dla Chrystusa” – *Alkoholicy dla Chrystusa. 12–Stopniowy Podręcznik*, maszynopis niepublikowany, 1989 r.

Bibliografia

- Anonimowi Alkoholicy. Wielka Księga*, Wydawnictwo Służby Krajowej AA w Polsce, Warszawa 1991.
- Apthorp, S.P., *Drug Abuse and the Church. Are the Blind Leading the Blind?*, "Christian Century" 1988 nr 11.
- Baker, J., *Radość z uzdrowienia. Przewodnik dla lidera*, Ustroń 2008.
- Bradshaw, J., *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*, Warszawa 1994.
- Cekiera, Cz., *Psychoprofilaktyka uzależnień oraz terapia i resocjalizacja osób uzależnionych*, Lublin 1993.
- Clinebell, H.J., *Understanding and Counseling the Alcoholic*, Nashville 1990.
- Cook, J., Baldwin, S.C., *Miłość, akceptacja i przebaczenie*, Warszawa 1996.
- Dale, R., *The Christian Recovery Movement: An Introduction*, "ISAAC FORUM – The Journal of the International Substance Abuse & Addiction Coalition" 2003/4 nr 2.
- Dick B., *God and Alcoholism*, Kihei – Maui – Hawaii 2002.
- Dictionary of Pastoral Care and Counseling*, red. R. J. Hunter, Nashville 1990.
- Dwanaście Kroków i Dwanaście Tradycji*, Warszawa 2000.
- Dye, M., *Addictions – the church's role in the healing process*, "ISAAC FORUM – The Journal of the International Substance Abuse & Addiction Coalition" 2003/4 nr 2.
- Dziewiecki, M., *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*, Kielce 2001.
- Fournier, K.A., *Ewangeliczni katolicy*, Warszawa 1998.
- Heasman, K., *Evangelicals in Action. An Appraisal of their Social Work in the Victorian Era*, London 1962.
- Impe, J.V., Campbell, R.F., *Alcohol. The Beloved Enemy*, Troy-Michigan 1980.
- Jestem Alkoholikiem. Świadczenia AA*, wybór i opracowanie Józef Jan Alkoholik, Poznań 1986.
- Karaś, P., *Działalność socjalna Kościołów ewangelikalnych w Polsce*, Warszawa 2013.
- Karaś, P., *Czego alkoholik szuka w Kościele?*, "Chrześcijanin" 2007 nr 1–2.
- Korża, H., *Abstynencki ruch*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 1, red. R. Łukaszczyk, L. Bienkowski, F. Gryglewicz, Lublin 1973.
- Kurtz, E., *Not-God. A History of Alcoholics Anonymous*, Center City, Hazelden Educational Services 1979.
- Lee, J.R., Strickland, D., *Living Free. Coordinator's Guide*, Chattanooga 1999.
- Maisto, S.A., Galizio, M., Connors, G.J., *Uzależnienia. Zazywanie i nadużywanie*, Warszawa 2000.
- Przekaz dalej – Opowieść o Billu Wilsonie i o tym, jak posłanie AA ogarnęło cały świat*, Warszawa 2004.

- Siemieniewski, A., *Ewangelikalna duchowość nowego narodzenia a tradycja katolicka*, Wrocław 1997.
- Sztander, W., *Duchowość i rozwój duchowy*, „Świat Problemów” 1995 nr 2.
- Ślaski, S., *Psychoterapia uzależnień*, Płock 2001.
- Tidball, D.J., *Who are Evangelicals? Tracing the Roots of the Modern Movements*, London 1994.
- Wilkerson, D., *Krzyż mocniejszy niż sztylet*, Suchacz 1998.
- Woronowicz, B.T., *Alkoholizm jako choroba*, Warszawa 1994.
- Yancey, P., *Zaskoczeni łaską*, Katowice 2003.
- Zarzycki, Z., *Współdziałanie kościołów i innych związków wyznaniowych w zakresie wychowywania w trzeźwości i przeciwdziałania alkoholizmowi. Wybrane zagadnienia prawne*, „Studia z Prawa Wyznaniowego” 2007 t. 10.
- Zieliński, T.J., *Ewangelikalizm*, [w:] *Religia. Encyklopedia PWN*, t. 1, red. T. Gadacz, B. Milerski, Warszawa 2001.
- Zieliński, T.J., *Purytanizm. Zarys dziejów, ideologii i obyczajów anglosaskiego ruchu reformacyjnego*, „Rocznik Teologiczny” 1995 z. 2.

Church vs. AA – Reflections on the Evangelical Churches’ Perception of the Twelve Steps Program

Alcoholics Anonymous is a well known, both around the world and in Poland, sobriety community which originated in clearly evangelical and interdenominational Oxford Group. Rooted in the Christian spirituality, AA program, also known as the Twelve Steps, became the prototype for many, different self-help groups, including those operating within Catholic and other Protestant organizations. Paradoxically, evangelical Churches (particularly in Poland) remain sceptical about the program and its greater AA community. At the same time, AA seems to distance itself from the evangelical vision of helping the alcoholics. What are some of the underlying reasons? This article attempts to answer this very question.

Analysis of the Twelve Steps reveals some of the most important and controversial, from the evangelical perspective, elements. In essence, they involve different than evangelical “theology” of the program. Reservations of Evangelicals are caused by what they see as an ambiguous idea of God, no clear acknowledgement of Bible’s authority and a different understanding of sin that have effects for perception of ever important for Evangelicals concept of new birth.

Since there are so many differences, there arises a question: Under what conditions, if any at all, the cooperation of evangelical Christian organizations with the AA movement is possible? In the course of the above reasoning, the return of AA fellowship to its “Oxford” roots seems to be rather difficult to expect. On the other hand some of their ideas and extensive experience might be successfully utilized in various Christian recovery programs. In fact, a number of well known evangelical ministries, such as Celebrate Recovery or Turning Point, have already fruitfully adopted the Twelve Step approach in their own work.

Marta Kowalczyk-Wałędziak

Uniwersytet w Białymstoku

Bogusław Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, ss. 384

Wychowanie to podstawowy i najważniejszy element dziedziny poznania pedagogicznego. Najbardziej charakterystycznymi jego właściwościami są złożoność i dynamika, co stawia szczególne wyzwanie przed badaczami z tego obszaru. Trudno bowiem zjawisko wychowania wyjaśnić za pomocą jednej teorii, ująć w karby jednej, uniwersalnej definicji, trudno stworzyć dobre narzędzie do badania i opisu jego właściwości. Ze względu na owe złożoność i dynamikę wychowanie jest ujmowane i definiowane w naukach pedagogicznych w wieloraki (często sprzeczny) sposób, przypisywane są mu odmienne znaczenia, a w konsekwencji przydawana jest mu odmienna wartość, doniosłość czy waga. Nie bez znaczenia są tu także społeczno-kulturowo-historyczny kontekst wychowania oraz mocne zakorzenienie w wiedzy potocznej, kształtujące, w pewnej mierze, jego istotę, sens, rolę i znaczenie w danej czasoprzestrzeni.

Wychowanie stanowi i stanowiło przedmiot licznych zabiegów poznawczych i badawczych podejmowanych zarówno przez pedagogów, jak i przedstawicieli innych nauk społecznych i humanistycznych, głównie filozofów, socjologów, psychologów, co znajduje odzwierciedlenie w pokazanej literaturze przedmiotu. Jednakże trzeba podkreślić, że autorzy większości tych prac skupiają się bądź na wąskich aspektach wychowania (dominują kwestie metodyczne), bądź na zagadnieniach luźno związanych z problematyką wychowawczą, bądź na niemal wszystkim (a więc tak naprawdę na niczym), co jest związane z wychowaniem, ale bez gruntownego rozpoznania analizowanego przedmiotu, bez sięgania do dzieł wybitnych myślicieli (klasyków wychowania), prób ich zrozumienia

i odczytania w aktualnych warunkach¹. I w tej sytuacji, na szczęście dla polskiej myśli pedagogicznej, pojawił się na rynku wydawniczym podręcznik autorstwa Bogusława Śliwerskiego pt. ***Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości***, będący trzecim podręcznikiem z serii PEDAGOGIKA NAUCE I PRAKTYCE, nad którą patronat objął Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Bogusław Śliwerski – profesor zwyczajny, wybitny polski pedagog i humanista, wytrawny obserwator i badacz zjawisk społeczno-pedagogicznych – w podręczniku tym **przeświewla bogactwem i różnorodnością treści (teorii, koncepcji, perspektyw, szkół) zarówno pojęcie, jak i fenomen wychowania oraz jego podstawowe prawidłowości. Zdziwi się jednak ten, kto będzie szukał w tej książce tzw. wiedzy w pigułce (pigułki wiedzy?), a więc jednoznacznych rozstrzygnięć, uściśleń czy ostatecznego wyjaśnienia i zdefiniowania pojęcia „wychowanie”**. Autor odrzuca bowiem zero – jedynkową analizę wychowania, której rezultatem są jedynie pozory prawdy i przyjmuje „perspektywę stopniowalną, modalną, odsłaniającą w subtelniejszej formie zróżnicowanie rozumienia pojęcia >>wychowanie<< (...)” (s. 56). Takie postępowanie poznawcze należy przyjąć z uznaniem, gdyż to, czego Autor poszukuje, jest nie tyle prawdą ostateczną, w tym przypadku prawie niemożliwą do osiągnięcia (mamy bowiem do czynienia ze zjawiskiem zmiennym, wielokontekstowym, „pulsującym”), ile wymogiem, współcześnie nieodzownym, dążenia do nowych odczytań, redefinicji i reinterpretacji pojęcia „wychowanie”.

Trzeba w tym miejscu wyraźnie zaznaczyć, że wzmiankowane bogactwo i różnorodność treści dotyczących wychowania zawartych w tym podręczniku, nie oznacza, że Czytelnik znajdzie tu konglomerat wielu teorii wychowania. Przeciwnie (!) – wykorzystanie przez Autora różnych źródeł poznania, lawirowanie na różnych poziomach opisu tego złożonego zjawiska przynosi znakomite rezultaty – dokładność, wieloaspektowość i użyteczność zgromadzonej wiedzy. B. Śliwerski, od słowa do słowa, od koncepcji do koncepcji, od teorii do teorii, tworzy suwerenną, niezależną formę narracji nad pojęciem i zjawiskiem wychowania, i przez tę formę nasycy swoim sensem, a więc głoszoną od lat filozofią człowieka i wartości, analizowaną materię.

Ta narracja nad pojęciem i zjawiskiem wychowania jest prowadzona według określonego porządku, nadanego przez logiczną i merytorycznie

¹ Wyjątek w tym zakresie stanowi znakomita 5 tomowa interdyscyplinarna seria *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, pod redakcją M. Dudzikowej i M. Czerepaniak – Walczak (Gdańsk 2007 – 2010, GWP).

uzasadnioną strukturę podręcznika. Jej trzon tworzą wstęp, 17 rozdziałów, dodatek metodyczny, zakończenie, bibliografia, indeks rzeczowy oraz indeks osób.

Rozdziały I – V można potraktować jako swoisty szkic, kontur przestrzeni myślowej Autora na temat wychowania w ogóle. Czytelnik znajdzie tu, między innymi, rozważania dotyczące etymologii pojęcia „wychowanie” (rozdz. I), trudności w systematyzowaniu wiedzy o wychowaniu (rozdz. II), teleologii wychowania (rozdz. III), aksjonormatywnego statusu wychowania (rozdz. IV) oraz zasad wychowania (rozdz. V). Intuicja podpowiada, że punktem bazowym tego szkicu, jest przyjęcie przez Autora tezy, że to „Człowiek jest punktem wyjścia tworzenia celów wychowawczych. Można je widzieć jako pewne dyspozycje psychiczne, które umożliwiają urzeczywistnienie człowieczeństwa” (s. 97). To z kolei oznacza, że B. Śliwerski podstawowe wartości i sensy wychowania lokuje w konkretnym człowieku, w osobie wychowanka, w rzeczywistości subiektywnej, na dalszy zaś plan przesuwa tendencje społeczne, polityczne czy ekonomiczne. Taka – wypełniona troską o człowieczeństwo, o podmiot i podmiotowość postawa – wydaje się szczególnie cenna we współczesnej przestrzeni edukacyjnej, gdzie horyzontem określania celów wychowania i kształcenia na różnych poziomach stają się ekonomia, rynek, gospodarka i ideologie polityczne. Warto też dodać, że B. Śliwerski na pierwszym planie stawia człowieka nie tylko w sytuacji stanowienia celów wychowania, ale także określania i stosowania zasad wychowawczych, pisze on bowiem: „Kierowanie się zasadami w wychowaniu ma sens tylko wtedy, gdy są one zrozumiałe dla wszystkich oraz dobrowolnie uznane i przyjęte przez nauczycieli, uczniów i ich rodziców, wyrażając wspólne w danym okresie i miejscu normy postępowania” (s. 142).

W rozdziałach VI – XVII Autor wypełnia stworzony wcześniej kontur przestrzeni myślowej o wychowaniu różnymi sposobami jego ujmowania, rozumienia i interpretacji. Na kolejnych stronach podręcznika przedstawia wychowanie jako działanie (rozdz. VI), jako intersubiektywny efekt jedności działania – doznawania (rozdz. VII), jako spotkanie (rozdz. VIII), wychowanie w ujęciu systemowym (rozdz. IX), wychowanie jako pielęgnację, pieczę (rozdz. X), jako proces (rozdz. XI), pomoc (wspieranie, wspomaganie, terapię) (rozdz. XII), samorealizację, samowychowanie (rozdz. XIII), jako formację duchową (rozdz. XIV), ideologizację i indoktrynację (rozdz. XV). Dopełnieniem tego są ważne poznawczo rozważania o granicach wychowania (rozdz. XVI) i psuedowychowaniu (rozdz. XVII).

Nie miejsce tu na wyczerpujący przegląd wszystkich wymienionych wyżej ujęć, to pozostawiam Czytelnikowi, jednak na poczet zachęty

zasygnalizują dwa, niezwykle ciekawe poznawczo, ujęcia wychowania: wychowanie jako działanie i wychowanie jako formację duchową.

Dokonując charakterystyki wychowania jako działania, wiele miejsca B. Śliwerski poświęca zagadnieniu sprawstwa pedagogicznego i jego poczuciu u pedagogów. Należy to przyjąć z uznaniem, bowiem problematyka sprawstwa, wywodząca się z klasycznej pedagogiki (np. B. Trentowski, K. Sośniki, K. Kotłowski), jest przez współczesnych pedagogów bardzo rzadko podejmowana, marginalizowana, a nawet zaliczana to tzw. „nieużytków naukowych”. Tymczasem działanie pedagogiczne – jak wskazuje B. Śliwerski – powinna cechować świadomość i celowość, zmienianie rzeczywistości wychowawczej z namysłem, za pomocą odpowiednich środków po to, by osiągnąć zakładany przed rozpoczęciem działania cel wychowawczy. Te właściwości są także istotnymi składnikami definicyjnymi „sprawstwa” i „poczucia sprawstwa”, przede wszystkim w ujęciu prakseologicznym i psychologicznym. Oczywiście w przypadku działań pedagogicznych nie można mówić o prostym stosowaniu przyczynowości. B. Śliwerski podkreśla, że „(...) oddziaływania pedagogiczne są kierowane do istot posiadających świadomość, także myślących i mających wolność wyboru postępowania. Pedagog ma zatem o wiele mniejszą możliwość wywoływania pożądanych zmian w psychice wychowanka, gdyż nie może poddać kontroli ich przebiegu. Co najwyżej, może pośrednio wnioskować o ich zgodności lub niezgodności z założonymi celami jedynie na podstawie tego, co mu ujawni wychowanek” (s. 162) i dodaje: „Nie da się na nią (**osobę wychowanka** – dod. M.K.-W.) wpływać bez jej przyzwolenia, bez zbliżenia się do niej i bycia przez nią przyjętym jako ten, który ma prawo uczestniczyć w świecie jej osobistych doświadczeń” (s. 186). Tym samym pojawia się tu kwestia granic wychowawczego sprawstwa, które są niejako granicami podmiotowości wychowawczej. Autor słusznie zwraca również uwagę na trudności w przypisywaniu sprawstwa konkretnemu pedagogowi. Jego zdaniem w procesie tym trzeba zawsze uwzględnić to, że wychowanek podlega wpływom innych pedagogów, rodziny, grupy rówieśniczej itd. Ponadto wychowanie jest procesem dynamicznym, a jego efekty są często ulotne, trudne je zmierzyć i opisać, niekiedy pojawiają się po wielu latach od zakończenia procesu wychowawczego.

Trzeba także wskazać, że Autor wyróżnił i opisał różne rodzaje sprawstwa w działalności wychowawczej pedagogów (np. sprawstwo pełne, niepełne, w sensie subiektywnym, obiektywnym itd.) oraz w interesujący poznawczo sposób wykorzystał kategorie form sprawstwa stosowane w naukach prawnych (mające negatywną denotację i konotację, np. sprawstwo polecające, sprawstwo kierownicze) do analizy zachowań społecznie

pozytywnych, do analizy działań pedagogów, co stanowi istotny wkład do literatury przedmiotu.

Drugą, użyteczną poznawczo i znakomicie wyłożoną w recenzowanym podręczniku odsłoną wychowania, jest wychowanie jako formacja duchowa. Na uznanie zasługuje to, że odnajdujemy tu nawiązania nie tylko do personalizmu jako postawy interpersonalnej, ale także do personalizmu filozoficznego czy zaangażowanego światopoglądowego, gdzie podstawowym jest pojęcie osoby ludzkiej oraz relacje i więzi osobowe. To personalistyczne spojrzenie na człowieka w procesie wychowania, afirmujące zarówno osobę pedagoga, jak i jego wychowanka, odwołujące się do wartości najwyższych (prawdy, dobra, miłości), ma szczególne znaczenie w dzisiejszych czasach, w których rządzą się relatywizm moralny, relatywizm wartości, absolucyzacja wolności (pojmowanej w sposób liberalny), stanowiące zagrożenie nie tylko w wychowaniu, ale i w życiu społecznym, rozwoju cywilizacji. Zdaniem B. Śliwerskiego uwzględnianie pierwiastków personalistycznych w wychowaniu, afirmacja prawdy jako kluczowej zasady życia społecznego, właściwe przygotowywanie „jednostek i pokoleń młodzieży, a nawet całych narodów, do współżycia z innymi jest warunkiem podstawowym utrzymania pokoju, kultury i dobrobytu” (s. 280).

Podręcznik zamyka dodatek metodyczny, przygotowany przez Sebastiana Ciszewskiego, byłego magistranta i wieloletniego współpracownika prof. B. Śliwerskiego. Zawiera on scenariusz zajęć ze studentami odnoszący się do treści rozdziału *Wychowanie jako spotkanie*. Mamy zatem do czynienia z wartościową próbą wykorzystania (zastosowania) treści podręcznika w praktyce pedagogicznej, w naturalnych sytuacjach dydaktycznych. Scenariusz ten, ułożony zgodnie z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji, może i powinien stać się zachętą dla nauczycieli akademickich do budowania własnych scenariuszy zajęć na kanwie treści zawartych w tym podręczniku, a przede wszystkim do podejmowania wysiłku rzeczywistego spotkania ze studentami („życia spotkaniami”), a więc współdziałania, współuczucia się i współnauczania.

Godne uwagi – według mojej oceny – są nie tylko merytoryczne, ale i formalne walory recenzowanego podręcznika. Treści poszczególnych rozdziałów są bardzo dobrze ujęte pod względem formalnym. Lekturę podręcznika ułatwiają liczne schematy, „ramki”, ryciny i ujęcia tabelaryczne analizowanych treści. Czytelnik może także uporządkować i utrwalić poziom opanowania i zrozumienia najważniejszych pojęć zawartych w podręczniku poprzez odwołanie się do „Słownika najważniejszych pojęć”, zamieszczonego na końcu każdego rozdziału. Zatem recenzowana praca

w najwyższym stopniu spełnia wszystkie wymagania stawiane podręcznikom w nowoczesnej dydaktyce.

Ponadto, godzi się wspomnieć także o „Bibliografii” zawartej na 20 (!) stronach tekstu, która jest świadectwem bogactwa treści, z których czerpał Autor. Trzeba wskazać, że na liście pozycji bibliograficznych znajdują się nie tylko publikacje pedagogiczne, ale także socjologiczne, psychologiczne, filozoficzne, teologiczne, co dobitnie wskazuje na to, że przyjęta w pracy perspektywa poznawcza przekracza konwencjonalne ramy poszczególnych dyscyplin, a więc wypełnia znamiona interdyscyplinarności. Ponadto, lista ta obejmuje wiele dzieł klasyków myśli pedagogicznej, co jest wyrazem troski B. Śliwerskiego o spuściznę wybitnych twórców pedagogicznych różnych czasów.

Warto raz jeszcze powrócić do stylu narracji przyjętej przez Autora w tym podręczniku. Ma ona, oprócz wcześniej wspomnianych właściwości, znamiona lekkości, swobody przechodzenia między różnymi poziomami analizy fenomenu wychowania. To złożone i dynamiczne zjawisko zostało opisane w sposób zrozumiały dla Czytelnika, bez zbędnych językowych ozdobników, naukowych neologizmów. Podkreślić trzeba także to, że Autor nie tylko wykląda Czytelnikowi różne koncepcje, modele, teorie wychowania, ale – poprzez stawianie licznych pytań – jednocześnie stara się nakłonić go do przemyśleń, do poszukiwania i udzielania własnych odpowiedzi. To z kolei otwiera Czytelnikowi drogę do budowania – wespół z Autorem – nowego, dostosowanego do wymagań epoki, rozumienia złożonych właściwości procesu wychowania.

Na zakończenie chcę raz jeszcze podkreślić, że podręcznik Bogusława Śliwerskiego jest niezwykle udaną metateoretyczną próbą spojrzenia na istotę i sens wychowania, a także usystematyzowania, zaktualizowania i wzbogacenia wiedzy o tym elemencie dziedziny poznania pedagogicznego. Zawarta w podręczniku (meta)wiedza o wychowaniu i jego prawidłowościach, utworzona na bazie analizy treści literatury przedmiotu oraz własnych doświadczeń poznawczych i badawczych Autora, w istotny sposób wzbogaca ogólną wiedzę pedagogiczną (przedmiot refleksji pedagogiki ogólnej), dzięki której – jak pisze K. Ablewicz – „można opisywać (...) rozdzieloną pomiędzy subdyscypliny (w **tym teorii wychowania** – dod. M.K.-W.) rzeczywistość wychowawczo – edukacyjną”².

² K. Ablewicz, *Opisowy czy misyjny charakter pedagogiki ogólnej?*, T. Hejnicka – Bezwińska, R. Leppert, *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*. (red.), Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2005, s. 175.

SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI

Izabela Keliś

Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu

Mirośław Kowalski

Uniwersytet Zielonogórski

Konferencja naukowa „O pedagogice Profesora Bogdana Suchodolskiego w 110. rocznicę urodzin” w Wyższej Szkole Humanitas w Sosnowcu, w dn. 12 maja 2014 roku

Konferencja poświęcona pamięci profesora Bogdana Suchodolskiego to kolejne spotkanie promujące region Zagłębia wybitnych pedagogów. W latach ubiegłych w *Wyższej Szkole Humanitas* odbyły się bowiem debaty dotyczące spuścizny naukowej Czesława Kupisiewicza oraz Bogdana Nawroczyńskiego. Razem z prof. Bogdanem Suchodolskim tworzą oni zagłębiowski panteon pedagogów, których osiągnięcia naukowe w tej dziedzinie nauki miały niepodważalny wpływ na światową myśl pedagogiczną. Warto podkreślić, iż spotkanie w auli Wyższej Szkoły Humanitas formalnie stanowiło otwarte posiedzenie Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, co zdarza się niezwykle rzadko. Debata adresowana była do szerokiej publiczności, w szczególności zaś do środowiska nauczycielskiego, studentów Humanitas oraz przedstawicieli środowisk akademickich z całego kraju.

„Dziękuję za możliwość spotkania w *Humanitas*. To piękna nazwa uczelni, oddająca myśl trzech wybitnych pedagogów pochodzących z Zagłębia Dąbrowskiego. Myśl prof. Bogdana Suchodolskiego jest głęboko zakorzeniona w różnych naukach. On sam żył tak naprawdę w trzech epokach, doświadczył działania systemów totalitarnych, a mimo to skutecznie przemyślał myśl pedagogiczną w tych niełatwych czasach. Dlatego też musieliśmy oddać mu swoisty hołd” – mówił, otwierając konferencję, prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski, przewodniczący KNP PAN.

Przesłanie od inicjatora wydarzenia, prof. Czesława Kupisiewicza, odczytał rektor WSH prof. nadzw. dr Jerzy Kopel. Konferencja „O pedagogice Profesora Bogdana Suchodolskiego w 110. Rocznicę urodzin” dotyczy

luminarzy nauki pedagogicznej, odbywa się w pierwszej zagłębiowskiej uczelni wyższej i sprawia, że Sosnowiec w dniu posiedzenia staje się stolicą polskiej nauki o wychowaniu.

Konferencja podzielona została na dwa panele dyskusyjne. Pierwszy, moderowany przez prof. Bogusława Śliwerskiego, poświęcony został pedagogice prof. Suchodolskiego w kręgu jej nauk pomocniczych. Po przerwie, w drugiej części spotkania, prowadzonej przez dra hab. Marka Rembierza, prof. Uniwersytetu Śląskiego, goście rozważali aktualność idei prof. Suchodolskiego, a także osobę wybitnego uczonego, jako eksperta edukacyjnego. Obrady zwieńczyło wystąpienie mgr Marii Kycler, kustosza dyplomowanego Biblioteki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach pt. „*Księgozbiór Bogdana Suchodolskiego a wizja kultury humanistycznej Profesora*”. W spotkaniu i dyskusji udział wzięli m.in.: dr hab. prof. APS Andrzej Ciążęła, prof. dr hab. Janusz Gajda, prof. dr hab. Zenon Gajdzica, prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska, dr hab. Adam Hibszer, dr hab. prof. UŚ Andrzej Murzyn, prof. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki, dr hab. prof. UŚ Marek Rembierz, prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz, prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, prof. dr hab. Ewa Syrek, dr hab. prof. WSB Marek Walancik, prof. dr hab. Janina Kostkiewicz z Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

Konferencja współorganizowana wraz z KNP PAN wieńczy cykl konferencji poświęconych wybitnym postaciom Zagłębia Dąbrowskiego, związanym z pedagogiką. Jesteśmy wdzięczni Komitetowi za doskonałą współpracę i jesteśmy przekonani, iż wydarzenia takie jak dziś mają ogromne znaczenie poznawcze, bo dotyczą osób o niezwykle szerokich horyzontach intelektualnych. W przypadku prof. Suchodolskiego mamy dodatkowo do czynienia z postacią klasy światowej, wielce zasłużoną dla rozwoju pedagogiki i badań nad historią nauki. Jest to niezwykle ważne z punktu widzenia upowszechniania wiedzy o Zagłębiu Dąbrowskim, jako zagłębiu myśli pedagogicznej – podsumował rektor Humanitas, Jerzy Kopel.

Konferencji towarzyszyła wystawa dokumentująca drogę życiową oraz dorobek naukowy prof. Bogdana Suchodolskiego. W holu głównym Wyższej Szkoły Humanitas prelegenci, goście i słuchacze mogli obejrzeć m.in. fotografie, dokumenty przekazane przez IV Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Staszica w Sosnowcu, którego absolwentem był prof. Suchodolski, a także obszerny księgozbiór pochodzący ze zbiorów Biblioteki Uniwersytetu Śląskiego oraz innych ksiąźnic, w tym Biblioteki Jagiellońskiej. Na wystawie znalazły się także 43 nazwiska doktorów wypromowanych przez wybitnego pedagoga, polskie i zagraniczne publikacje

poświęcone osobie profesora oraz wiele ciekawostek z jego życia i działalności.

– Mamy nadzieję, że w ramach ekspozycji udało się uchwycić najważniejsze momenty z życia naukowego profesora i pokazać jego szeroką działalność na różnych polach humanistyki. Zaś oglądającym wystawę przybliżyć sylwetkę prof. Suchodolskiego, uświadamiając tym samym, jak rozległa była wiedza, którą pogłębiał przez całe swoje życie – powiedziała Maria Kycler z Biblioteki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, która przygotowała wystawę wraz z pracownikami Biblioteki Wyższej Szkoły Humanitas.

Pokłosem spotkania w sosnowieckiej uczelni jest księga pamiątkowa „O pedagogice Profesora Bogdana Suchodolskiego. W 110. rocznicę urodzin” pod red. Czesława Kupisiewicza i Bogusława Śliwerskiego, wydana nakładem Oficyny Wydawniczej „Humanitas”. W publikacji znalazły się rozprawy uczestników konferencji, a cennym dodatkiem do niej jest płyta CD, na której zawarto zapis rozmowy prof. Czesława Kupisiewicza z prof. Bogdanem Suchodolskim z 1986 r., dotyczącej pedagogiki i wychowania sosnowieckich profesorów.

W księdze pamiątkowej m.in.:

Czesław Kupisiewicz, *O Bogdana Suchodolskiego refleksjach na temat pedagogiki i wychowania oraz ich aktualności*,

Teresa Hejnicka-Bezwińska, *Bogdan Suchodolski wobec polskich sporów o pedagogikę*,

Bogusław Śliwerski, *Znaczenie twórczości Bogdana Suchodolskiego dla komparatystycznych badań myśli pedagogicznej*,

Janusz Gajda, *Pedagogika ideałów i pedagogika życia w ujęciu Bogdana Suchodolskiego – niezwłocznym wyzwaniem dla edukacji*,

Jan Łaszczczyk, *Między pożytkiem i wartością*,

Andrzej Ciążela, *Bogdan Suchodolski – od pedagogiki humanistycznej krytyki kultury do humanistycznej pedagogiki alterglobalizmu*,

Andrzej Murzyn, *Praca lub/i czas wolny – wokół filozofii i pedagogiki pracy Bogdana Suchodolskiego*,

Mirosław Kowalski, *O „Wychowaniu dla przyszłości” Bogdana Suchodolskiego – 50 lat później*,

Czesław Kupisiewicz, *Profesor Suchodolski jako ekspert edukacyjny*.





fot. Artur Kostiw

Paweł Prüfer

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

„Viviamo nell'epoca dell'interdipendenza planetaria.
I popoli e le comunità hanno coscienza
di essere immessi in unico destino.
La fraternità può essere al servizio
del nuovo modo di concepirlo”

Alberto Lo Presti

**Ogólnopolska konferencja
„Włosko-polskie punkty zaczepienia.
Ludzkie, społeczne, kulturowe i etyczne wymiary współpracy
oraz ich wpływ na społeczność akademicką”
w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Jakuba
z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim w dn. 14 maja 2014**

Okazje do wielowątkowego namysłu nad ideą współpracy, współzależności i dialogu, możliwych do realizacji zarówno w przestrzeniach formalnych, jak również w kontekstach rodzących się *ad hoc* inicjatyw „oddolnych”, jest z pewnością sporo. Globalizującemu się już od wielu lat światu politycznemu, gospodarczemu i społecznemu odpowiada trend, który dokonuje się w nieco odmiennych niż wspomniane przestrzeniach. Tworzenie nici porozumienia oraz platformy dialogu pomiędzy odmiennymi kontekstami kulturowymi, a przede wszystkim wychowawczymi, wydaje się nie do przecenienia. Taką okazją konstruowania pomostu dla wymiany myśli, wielowątkowej intelektualnej konwersacji oraz dla tworzenia tym samym przestrzeni w szeroko rozumianej relacji, była inicjatywa konferencyjna zorganizowana w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim. Jakże mogą być „punkty zaczepienia” będące jednocześnie narzędziem zbliżenia różnych podmiotów na rzecz wypracowania nowych, wspólnych (choć z poszanowaniem odmienności) wartości społecznych i kulturowych – ich nakreślenie stało się możliwe za sprawą wspomnianej inicjatywy.

Konferencja odbyła się pod patronatem naukowym Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. I jako dzieło będące efektem głębokiego zaangażowania organizatorów w jej rzetelnym przygotowaniu okazała się udanym przedsięwzięciem. Główną ideą oraz podstawowym przesłaniem tego intelektualnego projektu była próba waloryzacji kontekstów i czynników budujących tożsamość otwartą na współpracę, współdziałanie, kooperację oraz na wymianę myśli pomiędzy podmiotami zaangażowanymi w funkcjonowanie rzeczywistości uczelnianych polskich i włoskich. Udało się – za sprawą dzielenia się własną wiedzą i doświadczeniem – wskazać podczas prelekcji, dyskusji i spotkań, na bogactwo praktyki społecznej, ale przede wszystkim na wartość szeroko pojmowanego dziedzictwa kulturowego, naukowego i akademickiego, które może być permanentnie pomnażane, ubogacane i wzmacniane. Konferencja miała charakter interdyscyplinarny, choć wiodące było odniesienie do kontekstu uczelnianego, edukacyjno-socjalizacyjnego. Zaproszenie do udziału w konferencji podjęli przedstawiciele nauk społecznych i humanistycznych, jak również osoby czynnie i praktycznie zaangażowane i otwarte na gotowość budowania mostów wymiany własnych doświadczeń oraz kompetencji w tym zakresie. Czynny udział w konferencji zadeklarowali i zrealizowali także praktycy zaangażowani w życie społeczne, kulturalne, religijne, polityczne i akademickie, osoby zajmujące się na co dzień taką aktywnością, oraz pragnące kontynuować, poszerzać oraz pogłębiać współpracę i dialog w kontekstach rzeczywistości włosko-polskiej.

W pierwszym bloku tematycznym podejmowano kwestie związane z ideą współpracy, która jest nie tylko teoretyczną konstrukcją, ale rzeczywistym w sensie praxis działaniem na rzecz promowania integracji międzyuczelnianej. Zasada współzależności rozumiana w odniesieniu do idei demokracji, pojmowana także jako forma braterstwa międzyludzkiego, wydaje się dziś koniecznością, a jednocześnie swoistym antidotum na rozparcelowanie i różne przejawy radykalnej polaryzacji świata globalnego (prof. Alberto Lo Presti, Pontificia Università di San Tommaso d'Aquino „Angelicum” w Rzymie). Rozwiązania systemowe związane z pedagogiczno-oświatowymi kontekstami, wprowadzane w Polsce i we Włoszech, odsłaniają ich słabość, lecz rzetelnie zweryfikowane dają także podstawy dla ich korygowania. Integracja a nierzadko segregacja dokonujące się w wymiarach wychowawczych i oświatowych będące przedmiotem namysłu, zwłaszcza z punktu widzenia pedagogiki, wskazują na konieczność nowego przemyślenia i zastosowania odważnych i uczciwych działań (dr hab. Jacek J. Błęszyński, prof. UMK, dr hab. Ditta Baczała, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu). Intensyfikują się płaszczyzny współczesnych kontaktów

polsko-włoskich w wielu ośrodkach akademickich. Przykładem jest Uniwersytet Zielonogórski (dr hab. Ewa Narkiewicz-Niedbałec, prof. UZ, Uniwersytet Zielonogórski). Idea budowania relacji, logiki relacyjności wyłania się w poglądach i niezwykle interesujących analizach prowadzonych od lat przez włoskiego socjologa i filozofa bolońskiego Pierpaolo Donatego. Ta idea została ukazana w odniesieniu do możliwej współpracy pomiędzy grupami społecznymi, jednostkami, a także pomiędzy ośrodkami akademickimi – co jest także przedmiotem namysłu socjologii edukacji (dr hab. Paweł Prüfer, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim). Egzemplifikacją takiej relacyjności są dość specyficzne inicjatywy, jak choćby nowoczesne metody kształcenia w dziedzinie bibliistyki (dr hab. Roman Sieroń, prof. KUL, Lublin-Stalowa Wola), czy także bardzo interesujące i bogate inicjatywy realizowane na Uniwersytecie Wrocławskim (dr hab. Justyna Łukaszewicz, prof. UW, Wrocław).

W drugiej części obrad, moderowanej przez redaktora naczelnego kwartalnika „Społeczeństwo i Rodzina” ks. prof. Romana Sieronia, pojawiły się wątki artystyczne i komunikacyjne związane z płaszczyzną możliwych relacji pomiędzy kontekstami polskim i włoskim. Włoska kultura artystyczna ma swoje znaczące ślady w kulturze narodowej Polaków. Świadectwem tego faktu są badania prowadzone w minionym wieku i na początku wieku dwudziestego pierwszego (dr hab. Andrzej Szociński, prof. nadzw., Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa). Obraz Włoch został bogato przedstawiony w kulturze narodowej Polaków, przekazany przez twórców okresu Młodej Polski (dr hab. Maria Januszewicz, prof. UZ, Zielona Góra). Szczególnie interesująco przedstawiają się motywy współpracy polsko-włoskiej w zakresie wymiany intelektualnej dwóch wybitnych humanistów Romana Pollaka i Giovanniego Mavera (dr Joanna Dirke-Kamola, mgr Marcin Rabenda, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Włosko-polska współpraca jest także realizowana w zakresie psychologii sztuki (dr Alina Chyczewska, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu). Kanały współczesnej komunikacji znacząco się poszerzają. Współcześnie, jedną z dominujących jej postaci jest Internet oraz portal społecznościowy Facebook. Zarówno młodzież polska jak i włoska używa tego środka dla szerokiej możliwości porozumiewania się i komunikowania (dr Katarzyna Ciuła-Urbanek, Nowy Styl Group Sp. z o.o., Krosno). Ciekawym poznawczo dopełnieniem drugiej sesji był wykład przeprowadzony w języku włoskim na temat zapośredniczenia terminologii sportowej, szczególnie piłkarskiej, przez polityków w ich komunikowaniu się, zarówno w Polsce jak i we Włoszech (dr Anna Godzich, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu).

Trzecią sesję obrad otworzył prelegent, który podjął się ambitnego zadania – konfrontacji problematyki kryzysu ekonomicznego, który zarówno w Polsce jak i we Włoszech był i jest odczuwalny, a z którym to różne podmioty próbują sobie radzić (dr Tomasz Marcinkowski, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim). Z dużym zainteresowaniem słuchaczy spotkał się kolejny wykład, poświęcony kwestii percepcji polskiego ruchu solidarnościowego przez włoskiego badacza. „Il sapere rende liberi” – idea ta trafnie oddaje wartość poznawania ważnych faktów z najnowszej historii naszych krajów (mgr Ligi Bruno, doktorant Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie). Profesjonalny i przeprowadzony w języku włoskim wykład w dziedzinie semantyki, gdzie przedmiotem analiz stają się emocje ludzkie, znacząco ubogacił kompetencje językowe słuchaczy w zakresie lingwistyki, wnosząc także cenną wiedzę do dziedziny psychologii, socjologii czy kulturoznawstwa (mgr Monika Hohensee, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Wiedza naukowa, przekazywana za pośrednictwem blogów internetowych, jest już dziś faktem, który wzbudza zainteresowanie badaczy społecznych, zwłaszcza socjologów (mgr Bożena Smorczevska-Mickiewicz, Uniwersytet Zielonogórski). Środowisko zielonogórskie było reprezentowane przez kolejne dwie prelegentki, mgr Marzenę Piątkowską i mgr Martę Katulską, które – odpowiednio – przedstawiły problematykę mniejszości narodowych na przykładzie Polaków przebywających we Włoszech oraz relacji zachodzących pomiędzy wolnomularstwem polskim i włoskim. Dopełnieniem wygłoszonych prelekcji stała się interesująca debata przeprowadzona w języku włoskim. Moderowana przez Pawła Prüfera, głównego organizatora przedsięwzięcia, była próbą diagnozowania motywów, obszarów oraz głównych determinant w konstruowaniu dialogu polsko-włoskiego, ze szczególnym uwzględnieniem młodzieży akademickiej obu kontekstów narodowych. Zasadniczym elementem i punktem odniesienia w tej dyskusji, jak i „architektem” merytorycznej zawartości tej debaty były wartościowe poznawczo wypowiedzi doktoranta Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, magistra Luigiego Bruno.

Wydaje się, iż organizatorzy i uczestnicy konferencji stworzyli wartościową przestrzeń dla wyłonienia się idei zawartej w temacie wspomnianej debaty, będącej finalnym elementem niniejszego przedsięwzięcia. Tożsamość otwarta na dialog i współpracę – spotkanie w Gorzowie Wielkopolskim w dniu 14 maja stworzyło taką stosowną okazję. Podjęte tematy, odważne diagnozy, sformułowane pytania oraz nierzadko dalekosiężne prognozy w próbach określenia tego, jak jest i jak powinno być w dziedzinie współpracy i dialogu na różnych płaszczyznach poznawczych polskich

i włoskich, dają uzasadnioną nadzieję, iż przedsięwzięcie potwierdziło słuszność intuicji organizacyjnej i koncepcyjnej pomysłodawców oraz organizatorów przedsięwzięcia. Zarówno sam przebieg wydarzenia, jego przygotowanie oraz – mamy taką nadzieję – wartościowe reperkusje, były i staną się możliwe dzięki cennym staraniom o merytoryczną jego jakość ze strony Komitetu Naukowego konferencji, ale przede wszystkim, dzięki wieloaspektowemu wsparciu Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk w Warszawie, który za sprawą pana profesora Bogusława Śliwerskiego (przewodniczącego KNP PAN) oraz profesora Mirosława Kowalskiego (sekretarza KNP PAN) opatrzył naszą inicjatywę rangą ważnego intelektualno-kulturowego wydarzenia. Za ten wkład wyrażamy szczególną wdzięczność. Mamy poczucie skromnie ale i dobrze zrealizowanego przedsięwzięcia, efektywnie zbudowanej *relacji poznawczej*. Uczyniliśmy własnym myśl włoskiego socjologa Pierpaolo Donatiego: „Noi siamo ciò che amiamo. Tuttavia, ciò che amiamo non diventa la nostra identità personale e sociale in modo immediato, per pura sensazione o emozione. Lo diventa attraverso una certa relazione fra noi e il mondo, fra noi e gli altri. [...] Si è attivata la *riflessione relazionale*, senza la quale rischiamo sempre di perderci nel nulla”¹.

¹ P. Donati, *Sociologia della riflessività. Come si entra nel dopo-moderno*, Società Editrice il Mulino, Bologna 2011, s. 7.

BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA

Dyscyplina w wychowaniu Opracowanie: Bogusław Śliwerski

- Adorno T., *Osobowość autorytarna*, tłum. Marcin Pańków, Przedmowa do wydania polskiego Michał Herer, Warszawa: WN PWN 2010.
- Arendt H., *Kondycja ludzka*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2000.
- Arendt H., *Korzenie totalitaryzmu*, NOWA, Warszawa 1989.
- Aronson E., *Człowiek – istota społeczna*, PWN, Warszawa 1978.
- Ball S.J., *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.
- Banasiak J., *Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1996.
- Bauman Z., *Nowoczesność i zagłada*, Fundacja Kulturalna Massada, Warszawa 1991.
- Bauman Z., *Socjologia*, Zysk i S-ka, Poznań 1996.
- Behawioryzm i psychologia świadomości*, red. Jerzy Siuta, Krzysztof Krzyżewski, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000.
- Bici biją*, red. naukowa Jadwiga Bińczycka, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Bińczycka J., *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Impuls, Kraków 1997.
- Bińczycka J., *Dziecko w kręgu wychowania rygorystycznego* [w:] *Dziecko w kręgu wychowania*, red. Bogusława Jodłowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Brhlmeier A., *Edukacja humanistyczna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1991 (II wyd. 2000).
- Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, GWP, Gdańsk 1994.
- Dembo M.H., *Stosowana psychologia wychowawcza*, WSiP, Warszawa 1997.
- Dobson J., *Zasady nie są dla tchórzy. Jak zachować równowagę między miłością a dyscypliną w wychowywaniu dzieci*, Oficyna Wyd. „Vocatio”, Warszawa 1993.

- Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, red. Anna Brzezińska i Elżbieta Hornowska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.
- Forward S., *Toksyczni rodzice*, Wyd. Santorski, Warszawa 1992.
- Freire P., „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji, [w:] K. Blusz, *Edukacja i wyzwolenie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992, s. 95 – 112.
- Fritzsche K. P., Knepper H., *Edukacja polityczna wobec autorytaryzmu. Odrodzona teoria i nowe wyzwania*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” nr 2/1993.
- Fromm E., *Anatomia ludzkiej destruktywności*, DW Rebis, Poznań 1998.
- Fromm E., *Ucieczka od wolności*, Warszawa 1978.
- Sztuka perswazji. Socjologiczne, psychologiczne i lingwistyczne aspekty komunikowania perswazyjnego*, red. Garpiał Rafał, Leszczyńska Katarzyna.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek*, IW PAX, Warszawa 1991.
- Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*, pod red. Joanny Danielewskiej, Wydawnictwo UJ, Kraków 2001.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, przekład Adam Zieleńczyk, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997 (r. II. *Karność, wolność, osobowość. Cel wychowania moralnego*).
- Hogan K., *Psychologia perswazji. Strategie i techniki wywierania wpływu na ludzi*, przekład Anna Dziuban, Wydawnictwo Jacek Santorski & CO, II wyd. Warszawa 2001.
- Horney K., *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Warszawa 1986.
- Hirigoyen M.-F., *Molestowanie moralne. Perwersyjna przemoc w życiu codziennym*, przełożyła Jolanta Cackowska-Demirian, Wydawnictwo W drodze, Poznań 2002.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1989.
- Jarosz E., *Przemoc wobec dzieci. Reakcje środowisk szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998.
- Kantor R., *O wychowawczej roli kija czyli etnolog na tropie wzoru kulturowego*, [w:] *Oświata: tradycje i współczesność. Prace ofiarowane profesorowi dr hab. Stanisławowi Gawlikowi w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1999.
- Kapusta A., *Filozofia ekstremalna wokół myśli krytycznej Michela Foucaulta*, Wyd. UMCS, Lublin 2002.
- Karkowska M., Czarnocka W., *Przemoc w szkole*, OW IMPULS, Kraków 1993.
- Konarzewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, PWN, Warszawa 1982.

- Konarzewski K., *Autorytaryzm w Polsce i po polsku*, *Acta Universitatis Nicolai Copernici*, Socjologia Wychowania XIV, Zeszyt 339, 2000.
- Koralewicz J., *Autorytaryzm, lęk, konformizm*, Ossolineum, Wrocław 1987
- Kosiński K., *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945-1956*, Wyd. Trio, Warszawa 2000.
- Kształtowanie umiejętności wychowawczych*, pod red. Teresy Sokołowskiej – Dzioby, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2002.
- Kuczowski S., *Strategie wychowawcze*, Wyd. WAM, Kraków 1985.
- Kuzma K., *Łatwe posłuszeństwo. Ucząc dzieci dyscypliny z miłością*, Fundacja Źródła Życia, Mszczonów 2000.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, ODN, Wrocław 1987.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Edytor, Warszawa 1992.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Mach B.W., *Transformacja ustrojowa a mentalne dziedzictwo socjalizmu*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 1998.
- Mader J., *Filozofia dialogu*, [w:] *Filozofia współczesna*, red. J. Tischner, Kraków 1989.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 1978.
- Mieszalski S., *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1997.
- Miller A., *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, Media Rodzina, Poznań 1999.
- Muszyńska E., *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach dziecko-dorosły*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1997.
- Muszyński H., *Wychowanie moralne w zespole*, WSiP, Warszawa 1974.
- Nawroczyński B., *Dzieła Wybrane*, Wybór, przedmowa i wstęp Anno Mońka-Stanikowa, WSiP Warszawa 1987 (r. Przymuszać czy wyzwalać?)
- Nowak A., *Wolność. Manipulacja. Kierownictwo*, Wrocław 1992.
- Nowak W., *Autorytaryzm, biurokracyzm, alienacja w wychowaniu i nauczaniu*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” nr 4/1994, s. 7 – 23.
- Paszkiewicz A., *Technologia wychowania*, Trans Humana, Białystok 1998
- Perry B.D., *O chłopcu wychowywanym jak pies i inne historie z notatnika dziecięcego psychiatry*, tłum. Piotr Źak, Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina 2011.
- Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych. Studia z pedagogiki społecznej*, red. A. Przeclawska, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1993.

- Rogers B., *Dyscyplina w szkole. Rzecz o zachowaniu*, Dodruk do wydania I, Warszawa: Fraszka Edukacyjna 2011.
- Rutkowiak J. [red.], *Pytanie, dialog, wychowanie*, PWN, Warszawa 1992.
- Siek S., *Pranie mózgu*, Wyd. ATK, Warszawa 1993.
- Sławiński S., *Spór o wychowanie w posłuszeństwie*, Warszawa 1991 (IW PAX 1994).
- Sośnicki K., *Teoria środków wychowania*, NK, Warszawa 1973.
- Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993.
- Stanowisko uczestników VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w sprawie stanu i perspektyw rozwoju edukacji w Polsce, Terazniejszość. Człowiek. Edukacja 2007 nr 4.
- Sutton C., *Psychologia dla pracowników socjalnych*, GWP, Gdańsk 2004 (r. Dzieci i ich rodziny; Maltretowanie dzieci).
- Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1991.
- Śliwerski B., *Przekraczanie granic wychowania. Od 'pedagogiki dziecka' do antypedagogiki*, UŁ, Łódź 1992.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Dyscyplina jako jedna z kontrowersyjnych kategorii pedagogiki w badaniach naukowych i polityce oświatowej resortu edukacji*, *Studia Edukacyjne* 2010 nr 12.
- Świda-Ziemba H., *Człowiek wewnątrznie zniewolony. Mechanizmy i konsekwencje minionej formacji – analiza psychosocjologiczna*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1997.
- Tarnowski J., *Jak wychowywać?* Wyd. ATK, Warszawa 1993.
- Tavris C., Wade C., *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1999.
- Wermter W., *Wychowanie jest możliwe! – Nawet dzisiaj*, POMOC, Wyd. Misjonarzy Krwi Chrystusa, Częstochowa 1998.
- Wojciechowski M., *Na czym polega kryzys wychowania?. Głos w dyskusji.*, „Problemy Opiekuńczo Wychowawcze 1993 nr 3.
- Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Zaborowski Z., *Stosunki międzyludzkie*, Ossolineum, Wrocław 1976.
- Zimbardo P. G., Ruch F.L., *Psychologia i życie*, WN PWN, Warszawa 1996.

AUTORZY

- Jaroslav Balvín**, doc. PhDr., Uniwersytet Tomasza Baty w Złynie
Martina Cichá, doc. PhDr., Uniwersytet Tomasza Baty w Złynie
Anna Dąbrowska, dr, Uniwersytet Warszawski
Wioletta Ferenc, doktorantka w Uniwersytecie Medycznym w Lublinie
Krystyna Heland, doktorantka w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
Piotr Karaś, dr, Wyższa Szkoła Teologiczno-Społeczna w Warszawie
Katarzyna Kasprzak, doktorantka w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Izabela Kiełiś, rzecznik prasowy, Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu
Mirosław Kowalski, prof. dr hab., Uniwersytet Zielonogórski
Ewa Kopeć, dr, Uczelnia Warszawska im. Marii Skłodowskiej-Curie
Marta Kowalczyk-Wałędziak, dr, Uniwersytet w Białymstoku
Marlena Krawczyk, doktorantka w Uniwersytecie Medycznym w Lublinie
Teresa B. Kulik, prof. dr hab. n. med., Uniwersytet Medyczny w Lublinie
Anna Odrowąż-Coates, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
Anna Pacian, dr n. med., Uniwersytet Medyczny w Lublinie
Piotr Piotrowski, mgr pedagogiki
Ks. Paweł Prüfer, dr hab., Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Gorzowie Wielkopolskim
Jürgen Rausch, dr, Wyższa Szkoła Ewangelicka we Freiburgu
Wilhelm Schwendemann, prof. dr, Wyższa Szkoła Ewangelicka we Freiburgu
Hanna Skórzyńska, dr n. med., Uniwersytet Medyczny w Lublinie
Elżbieta Strutyńska, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
Bogusław Śliwerski, prof. zw. dr hab., Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
Sebastian Taboń, dr, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie
Sandra Wilczewska, doktorantka w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Agnieszka Zamarian, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

