

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/337171886>

# WYCHOWANIE W RODZINIE: OD BEZRADNOŚCI KU MOŻLIWOŚCIOM (PL) FAMILY EDUCATION: FROM HELPLESSNESS TO POSSIBILITIES (ENG)

Book · June 2016

CITATIONS

0

READS

113

1 author:



**Radosław Chalupniak**  
Opole University

17 PUBLICATIONS 2 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Religious education [View project](#)



Aesthetics and Theology [View project](#)

**WYCHOWANIE W RODZINIE:  
OD BEZRADNOŚCI  
KU MOŻLIWOŚCIOM**



**FAMILY EDUCATION:  
FROM HELPLESSNESS TO POSSIBILITIES**

Editor:

Radosław Chałupniak

Tomasz Michalewski

Ewa Smak

OPOLE 2016



**WYCHOWANIE W RODZINIE:  
OD BEZRADNOŚCI  
KU MOŻLIWOŚCIOM**

Redakcja:  
ks. Radosław Chałupniak  
Tomasz Michalewski  
Ewa Smak

OPOLE 2016



© Wydział Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego  
Opole 2016

**ISBN 978-83-63950-80-4**

Recenzent wydawniczy: dr hab. Barbara Rozen, UWM

Projekt okładki: ks. Piotr Paweł Maniurka  
Korekta: Józef Chudalla  
Redakcja techniczna: ks. Radosław Chałupniak

Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego UO  
ul. kard. B. Kominka 1a, 45-032 Opole  
tel. 77 44 11 502; e-mail: [rwwt@uni.opole.pl](mailto:rwwt@uni.opole.pl)

Druk: Drukarnia Wydawnictwa Świętego Krzyża  
ul. Katedralna 8a, 45-007 Opole  
tel. 77 453 94 93; [www.wydawnictwo.opole.pl](http://www.wydawnictwo.opole.pl)





## WPROWADZENIE

Współczesna teologia jest otwarta na różne dyscypliny naukowe, przede wszystkim na te, które pochylają się nad człowiekiem, nad jego rozwojem i funkcjonowaniem, nad warunkami, w jakich żyje. Wzajemna współpraca między przedstawicielami pedagogiki, psychologii, socjologii, nauk o rodzinie, filozofii i teologii może przynieść dobre owoce, które służą konkretnym ludziom zarówno w wymiarze osobistym, jak i społecznym. Wśród wielu wspólnych tematów badawczych znajdują się zagadnienia związane z rodziną, wewnętrznymi relacjami i procesami, jakie w niej zachodzą. W prezentowanej książce podjęto refleksję nad wychowaniem w rodzinie z perspektywy różnych dyscyplin, próbując na nowo odsłonić, jak wielkie możliwości kryją się w tym procesie.

Niedawno, 19 marca 2016 r., papież Franciszek opublikował adhortację apostolską *Amoris laetitia* (Radość miłości), dotyczącą miłości przeżywanej w rodzinach. Jest to dokument skierowany do wszystkich wierzących, ale nie tylko. Każdy, komu bliska jest sprawa rodziny, kto prawdziwie troszczy się o dobro rodzin, może z papieskich słów zaczerpnąć wiele ciekawych treści do przemyśleń i inspirację do konkretnych działań. W adhortacji nie zabrakło także interesujących wątków poświęconych sprawie wychowania w rodzinie.

Papież z największą troską zwraca uwagę na współczesne uwarunkowania wychowania, jakie dokonuje się w rodzinie, pisze o trudnościach i jednocześnie pewnych możliwościach przezwyciężenia kryzysu, jaki dotyka relacje wychowawcze między rodzicami i dziećmi (por. AL 38, 49–50, 52, 55, 84). Franciszek, powołując się na swoich poprzedników, przypomina, że wychowanie w rodzinie ma priorytetowe znaczenie (AL 66, 84). Niezbywalne prawo rodziców do wychowania swych dzieci jest równocześnie przywilejem i obowiązkiem. Różne instytucje powinny wspierać rodziców w wypełnieniu ich podstawowych zadań.

Wychowanie, o którym można przeczytać w papieskim dokumencie, posiada bardzo szerokie odniesienia. Zaangażowanie i nadzieja, jakie można dostrzec czytając słowa Franciszka, stały się również inspiracją do podjęcia refleksji nad współczesnym wychowaniem w rodzinie. Redaktorzy i autorzy, reprezentujący różne ośrodki naukowe, pochylili się nad tą niezwykle złożoną rzeczywistością. Książka jest swoistą kontynuacją pedagogicznej serii „Od bezradności ku możliwościom”<sup>1</sup>. Można powiedzieć, że „w duchu Franciszka” staraliśmy się nie tylko dostrzegać to, co trudne, lecz przede wszystkim odkrywać, co dobre i możliwe.

---

<sup>1</sup> R. CHALUPNIAK, T. MICHALEWSKI, E. SMAK (red.), *Wychowanie w szkole: od bezradności ku możliwościom*, Opole 2014. Por. [http://www.katechetyka.diecezja.opole.pl/PUBLIKACJE\\_08.HTM](http://www.katechetyka.diecezja.opole.pl/PUBLIKACJE_08.HTM) (2.03.2016).

Publikacja składa się z dwudziestu trzech artykułów, została podzielona na trzy części. W pierwszej zwrócono uwagę na ogólne uwarunkowania, na podstawy i zasadnicze elementy współczesnego wychowania w rodzinie. Krystian Wojaczek, ukazując człowieka jako istotę rodzinną, podjął refleksję nad filozoficzno-psychologicznymi fundamentami wychowania. W drugim artykule Elżbieta Osewska zaprezentowała funkcjonujące obecnie modele współczesnej rodziny, wskazując na zagrożenia i szanse związane z coraz bardziej różnicującymi się tendencjami. Z kolei Edward Nycz przedstawił współczesną rodzinę z perspektywy socjologicznej, odwołując się zarówno do różnych danych, jak i własnych badań w tym zakresie. Edward Szkoda opisał wybrane problemy wychowania w rodzinie w kontekście aktów prawnych obowiązujących w Polsce, a ks. Paweł Landwójtowicz ukazał znaczenie organizacji pozarządowych dla wspierania dziecka, małżeństwa i rodziny na przykładzie Diecezjalnej Fundacji Ochrony Życia w Opolu. W kolejnym artykule Anna Malec przedstawiła współczesne dylematy koncepcji wychowawczych w rodzinie, odnosząc się do zagadnienia w perspektywie przeszłości i teraźniejszości. Andrzej Kącki wskazał potrzebę wychowania społecznego i patriotycznego, które w erze globalizacji i transgresji kultury toksycznej powinno dokonywać się w polskiej rodzinie, a ks. Józef Stala podkreślił znaczenie wychowania religijnego jako integralnej części wychowania w rodzinie.

Druga część publikacji, zatytułowana „Rodzice – pierwsi wychowawcy, nie jedyni”, została skoncentrowana na osobach, którym powierzona jest odpowiedzialność za wychowanie w rodzinie. Podkreślono podstawową rolę rodziców, ale równocześnie wskazano inne osoby, które partycypują w tym wychowaniu. Zofia Remiszewska zmierzyła się z zagadnieniem przygotowania rodziców do pełnienia funkcji wychowawców. Iwona Konopnicka napisała o obrazie matki i rodziny w studenckich aspiracjach i planach życiowych, a Tomasz Michalewski wskazał na blaski i cienie ojcostwa. Ks. Leszek Waga w swym tekście podkreślił wychowawczy potencjał doświadczenia bliskości między rodzicami i dziećmi w wybranych oddziaływaniach rodzicielskich. Małgorzata Ganczarska swe rozważania skoncentrowała na oddziaływaniu wychowawczym babci i dziadka. Ewa Jędrzejowska oraz Jolanta Olkusz, odwołując się do badań, ukazały, jakie znaczenie posiada opiekunka w środowisku rodzinnym dziecka. Na wyzwanie dla socjalizacyjnej funkcji rodziny, jaką współcześnie stanowi edukacja międzykulturowa, wskazała Marzanna Pogorzelska, a Andrzej Mamroł zaznaczył, jak wielki wpływ na wychowanie w rodzinie posiadają obecnie media. Ks. Jan Kochel zwrócił uwagę na znaczenie wspólnot i ruchów religijnych w służbie wychowania.

Trzecia część książki nosi tytuł: „(Bez)programowo”. Dwuznaczność jest zamierzona i wskazuje z jednej strony na słaby punkt wychowania w rodzinie, jakim często bywa niemożność albo niechęć do jakiegokolwiek planowania, z drugiej – na potrzebę bardziej świadomych i określonych oddziaływań. W swym artykule Stanisława Włoch wskazała na bezradność wychowania w rodzinie jako pewną konsekwencję braku koncepcji. Ks. Mariusz Sztaba ukazał zasadnicze treści, a Kamilla Frejusz metody i środki wychowania w rodzinie. Ostatnie trzy artykuły kon-

centrują się na trzech etapach rozwojowych. Anna Błasiak zaprezentowała tekst na temat istoty, powinności rodziców oraz współczesnych kontekstów wychowania dziecka w wieku przedszkolnym. Ewa Dybowska oraz Irmina Rostek opisały rodzinną transmisję norm i wymagań w rodzinie na etapie dzieci w wieku szkolnym, a Ewa Gurba ukazała niełatwy pod względem wychowania okres, w którym rodzice muszą zmierzyć się ze zmianami rozwojowymi dorastających dzieci.

Książka w całości prezentuje pewną syntezę złożonej rzeczywistości, jaką jest współczesne wychowanie w rodzinie. Nie jest jednak ani podręcznikiem, ani publikacją o charakterze leksykonu. Zbiera określone spojrzenia i badania, wskazuje na ważne zagadnienia, porządkuje je i systematyzuje. Prezentuje – zgodnie z głównym założeniem – nie tylko słabe i trudne elementy współczesnego wychowania w rodzinie, lecz przede wszystkim zwraca uwagę na kwestie związane z możliwościami i nadzieją, jakie wiążą się z przekazem określonych wartości kolejnym pokoleniom. Rodzina, mimo różnych uwikłań i trudności, wciąż pozostaje zasadniczym środowiskiem, w którym poprzez codzienne oddziaływania dokonuje się wychowanie. Każdy, komu zależy na przyszłości, jest zaproszony, by wspierać rodzinę w jej funkcji wychowawczej, by jej oddziaływania stawały się możliwie optymalne.

Pragniemy podziękować wszystkim osobom, które zyczliwie wspierały to dzieło. Dziękujemy prof. Januszowi Dorobiszowi, dziekanowi Wydziału Historyczno-Pedagogicznego UO, oraz ks. prof. Tadeuszowi Doli, dziekanowi Wydziału Teologicznego UO, za możliwość wydania niniejszej publikacji.

Opole, 12 maja 2016 r.

ks. prof. dr hab. Radosław Chałupniak  
dr Tomasz Michalewski  
dr hab. Ewa Smak, prof. UO



## **I. OGÓLNE UWARUNKOWANIA**



Krystian Wojaczek\*  
Wydział Teologiczny  
Uniwersytet Opolski

## **CZŁOWIEK ISTOTĄ RODZINĄ – FILOZOFICZNO-PSYCHOLOGICZNE FUNDAMENTY WYCHOWANIA**

W czasie ponaddwudziestoletniej pracy warsztatowej z małżeństwami, których przygniatająca większość ocenia swoje związki jako udane, szczęśliwe i szczęściodajne, regularnie pojawiały się niepokój, bywało, że obawa i lęk o to, że ich związek się skończy. Warto zastanowić się nad tym zjawiskiem. Wydawać by się mogło, że udane życie małżeńskie i rodzinne powinno wypełnić najgłębsze oczekiwania mężczyzny i kobiety: miłości, akceptacji, afiliacji, bliskości, intymności i wielu innych potrzeb, o których realizacji inni z utęsknieniem marzą. Dlaczego tak się dzieje? Dlaczego małżonkowie i rodzice, ale też dzieci doświadczają tego niepokoju? Dla poparcia tej ostatniej frazy słowa 5-letniego dziecka, które słuchając rozmów rodziców o śmierci kogoś z sąsiedztwa, zwraca się do swojego ojca: „Obiecay, że mnie nie zostawisz, że umrzemy razem”. Są to doświadczenia i inspirowane nimi pytania, obok których nie możemy przejść obojętnie, mimo że współcześnie lansuje się takie właśnie rozwiązanie. Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania, jak się okazuje, może być bardzo inspirowane i, co więcej, może prowadzić do innego spojrzenia na wychowanie człowieka dzisiaj. Z doświadczeń tych zdaje się wynikać dość jednoznacznie to, że najbardziej nawet udane relacje międzyludzkie nie są w stanie zaspokoić podstawowych oczekiwań człowieka: nieśmiertelności i nieskończoności. Znaczy to, że człowiek w swoim ludzkim, osobowym byciu jest otwarty na perspektywę przekraczającą możliwości realizacyjne ze strony drugiego człowieka, najbardziej kochającego, wiernego, pomocnego itp. Przytoczone doświadczenia i inspirowane nimi pytania są w gruncie rzeczy pytaniami o człowieka, o to, kim on w istocie jest. Bez wstępnej odpowiedzi na to pytanie nie ma sensu zajmowanie się kwestią wychowania. Wszak wychowuje się człowieka. Na początku należy też, przynajmniej krótko, odnieść się do samego terminu „wychowanie”. Rozpatrywanie rodzinnego bycia człowieka jako fundamentu wychowania skłania do przyjęcia za J. Mariańskim pewnego rozróżnienia pomiędzy pojęciem „socjalizacja” a „wychowanie”. Pod pojęciem socjalizacji rozumie on wielostronny proces wprowadzania jednostki w świat życia społecznego. Proces ten jest anonimowy i niezamierzony, a osoba socjalizowana nie

---

\* Krystian Wojaczek – prof. zw. dr hab., kierownik Katedry Duszpasterstwa i Profilaktyki Dysfunkcji Rodziny Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego. Jest autorem książek: *Kształtowanie katolickiej koncepcji małżeństwa w diecezjalnym studium rodziny*, Opole 1997; *Małżeństwo, doświadczenie obdarowania*, Lublin – Opole 2001; *Więź małżeńska w sytuacji rozłąki z przyczyn ekonomicznych*, Opole 2007; *Profilaktyka kryzysu małżeństwa*, Lublin 2013. Jest twórcą metody uprzedzania kryzysu małżeństwa.



uświadamia sobie wielorakich oddziaływań, którym jest poddana. Proces wychowania natomiast obejmuje wyraźnie intencjonalne interwencje wychowawcze, przebiegające według z góry ustalonych celów i zadań<sup>1</sup>. Jak pisze Mariański, nie są to pojęcia przeciwstawne, ale nie są również tożsame<sup>2</sup>. Niniejsze opracowanie koncentruje się na procesie wychowania, który niejednokrotnie będzie rozwijał to, co dokonuje się w procesie socjalizacji, często korygując jego niewłaściwe skutki.

### 1. Podstawy rodzinnego bycia człowieka

W dobie dominacji kulturowego podejścia do człowieka i rodziny niczym widma wyłaniają się koncepcje rozwiązań, które przeczą zdrowemu rozsądkowi. Zjawisko to dowodzi tego, że w podejściu do człowieka i rodziny popełniany jest poważny błąd opuszczenia, który sprawia, że humanistyczne nauki szczegółowe, nie dysponując wystarczającymi zabezpieczeniami metodologicznymi, stają się bezradne wobec wchodzenia w ślepe uliczki fałszywych rozwiązań. Wspomniany błąd opuszczenia związany jest z absolutyzacją nauk szczegółowych, a w konsekwencji wypracowywanych rozwiązań, czyli uzurpowaniem sobie w tym przypadku definitywności rozstrzygnięcia o człowieku, małżeństwie i rodzinie. Tysiącletnie doświadczenia ludzkości są pomijane na rzecz rezultatów fragmentarycznych badań, które – uogólniane – mają przynieść te właściwe, oczekiwane rozwiązania, za którymi tęskni ludzkość, a tak naprawdę lobbyści i interesariusze dostarczający środki (granty) na te badania. Wydaje się, że w chrześcijańskim kręgu kultury jest tylko jedno wyjście z tej sytuacji. Tym wyjściem jest metoda synergiczna, polegająca na poszukiwaniu zbieżności koncepcji inspirowanych Ewangelią z rozwiązaniami wypracowanymi przez poszczególne nauki szczegółowe, przy zachowaniu autonomii każdej z nich<sup>3</sup>. Postępowanie takie daje możliwość uniknięcia absurdów w rodzaju „małżeństw homoseksualnych”, czy „rodzin”, których podstawę zamiast małżeństwa stanowi związek homoseksualny, postrzegania *in vitro* jako funkcji prokreacyjnej rodziny itp. Metoda synergiczna pozwala uniknąć jeszcze jednego absurdu, mianowicie osadzania rozważań o rodzinie w warstwie kulturowej z pominięciem antropologii, tak jakby dom można było zbudować poczynając od pierwszego piętra z beztróskim pominięciem fundamentów i parteru, z próbami czego mamy do czynienia dzisiaj. Dlatego wypowiedź o rodzinnym wymiarze człowieka należy rozpocząć od antropologii i to antropologii teologicznej, ponieważ to ona, korzystając z Biblii, sięga do rozwiązań, które wytrzymały próbę czasu kilku tysięcy lat i okazują się najlepiej tłumaczyć i rozumieć egzysten-

---

<sup>1</sup> *Socjalizacja – wychowanie*, w: W. PIWOWARSKI (red.), *Słownik katolickiej nauki społecznej*, Warszawa 1993, s. 155.

<sup>2</sup> *Tamże*.

<sup>3</sup> Por. K. WOJACZEK, *Na marginesie wkładu Jana Pawła II w duszpasterstwo rodzin*, „Ateum Kapłańskie” (2016), nr 1, s. 76–79.

cialne doświadczenia współczesnego człowieka, a w ich ramach wspomnianą we wstępie rozbieżność między oczekiwaniami człowieka a możliwościami ich zaspokojenia przez najbardziej udane nawet małżeństwo i rodzinę. W jej ujęciu człowiek jest istotą rodzinną, to znaczy, że posiada konstrukcję ukierunkowującą go na życie w rodzinie, czyli małżeństwo, tworzone przez mężczyznę i kobietę, którzy z racji zróżnicowania płciowego są zdolni i powołani do poczęcia, urodzenia i wychowania nowego człowieka. W nomenklaturze antropologii teologicznej u podstaw rodzinnego bycia człowieka leży jego podobieństwo do Boga, na które jest on powoływany do istnienia przez Stwórcę. Ów „obraz Boga w człowieku” (Rdz 1,26-27) oznacza jego uzdolnienie do poznania i miłości innych osób<sup>4</sup>. Wśród relacji międzyosobowych, do rozwijania których człowiek zostaje uzdolniony przez jego podobieństwo do Boga, na pierwszym miejscu, co wynika choćby z samego faktu stwarzania, jest relacja z Bogiem, dodajmy: nieskończonym i nieśmiertelnym. Antropologia teologiczna nie pozostawia wątpliwości, to ten aspekt podobieństwa człowieka do Boga daje o sobie znać w doświadczeniach osób z udanych małżeństw i rodzin, które to doświadczenia sygnalizują niewystarczalność relacji, nawet najlepszych z drugim człowiekiem, do zaspokojenia otwartości człowieka na nieskończoność i nieśmiertelność. Doświadczenie to jest ważne, ponieważ sygnalizuje, że rodzinne bycie człowieka musi być rozpatrywane w kontekście i z uwzględnieniem jego otwarcia na transcendencję, czyli relacji z Bogiem, jeśli chce uniknąć błędów podobnych do tych, które przytoczono wyżej.

Uwzględnienie relacji człowieka z Bogiem w rozpatrywaniu relacji rodzinnych, u podstaw których leży jego podobieństwo do Boga, niesie daleko idące konsekwencje dla samego człowieka i rodziny, rzutujące na proces wychowania. Najpierw każdy człowiek z racji bycia podobnym do Boga jest wartością. Obiektywna wartość każdego człowieka musi się wyrazić w subiektywnym jej postrzeganiu przez niego, co posiada istotne znaczenie dla jego rodzinnego bycia i jest zadaniem wychowania. Po wtóre, istnieje fundamentalna równość płci, ponieważ zarówno kobieta, jak i mężczyzna jest obrazem Boga. Nie oznacza to unifikacji ról małżeńskich i rodzinnych. Po trzecie, fundamentalna równość kobiety i mężczyzny implikuje poziomość relacji małżeńskiej przy różnicowaniu ról w sferze zależnej od dyferencjacji płciowej, co jest trudnym zadaniem wychowania. Po czwarte, proces istnienia i rozwoju relacji małżeńskiej jest środowiskiem poczęcia, urodzenia i wychowania dzieci. Po piąte wreszcie rodzina jest wspólnotą osób łączącą relację małżeńską, relacje rodzicielskie, braterskie i siostrzane oraz dalszych krewnych.

---

<sup>4</sup> Chodzi o funkcjonalno-dynamiczną interpretację pojęcia, właściwą kategorii myślenia Semiotów, w których kulturze mentalnej tekst ten powstał. Należy nadmienić, że pochodzi on z tzw. tradycji kapłańskiej datowanej na VI w. przed narodzeniem Chrystusa. Interpretację funkcjonalno-dynamiczną należy odróżnić od interpretacji ontologiczno-statycznej, właściwej myśleniu helleńskiemu, którego pierwsze wpływy na środowisko semickie datuje się dopiero na II wiek przed narodzeniem Chrystusa. Por. M. FILIPIAK, *Biblia o człowieku. Zarys antropologii biblijnej Starego Testamentu*. Lublin 1979, s. 84 i in.

## 2. Rodzinny wymiar wartości człowieka – obrazu Boga – przedmiotem wychowania

Stwarzanie człowieka na „obraz Boga” (Rdz 1,26-27) posiada duże znaczenie w kwestii postrzegania przez człowieka samego siebie i innych ludzi. Nie ulega najpierw wątpliwości, że jako taki człowiek jest kimś na wskroś wartościowym. Trudno w ogóle pomyśleć o człowieku – dziele Boga jako kimś pozbawionym wartości, tym bardziej, że jest stwarzany podobnym do Boga po to by mógł uczestniczyć w Jego trynitarnym życiu. Obiektywna wartość każdego człowieka powinna być wyraźnie wyartykułowana w procesie edukacyjnym. Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że cała gama ludzkich tragedii, indywidualnych i zbiorowych na masową nieraz skalę, ma swoje źródło w postponowaniu tej podstawowej prawdy, że każdy człowiek jest wartością.

Obiektywna wartość człowieka implikuje jej subiektywną odsłonę, czyli to, czy, a jeśli tak, to w jaki sposób sam człowiek postrzega siebie jako wartość? W funkcjonowaniu małżeństwa i rodziny, choć nie tylko, subiektywne poczucie wartości jest istotne, ponieważ w znacznej mierze warunkuje kształt budowanych relacji z drugim człowiekiem. Rozpatrując je z punktu widzenia bycia przez człowieka osobą, czyli „obrazem Boga”, powinny to być relacje wzajemnego obdarowania sobą męża i żony, rodziców i dzieci, dzieci między sobą. Jan Paweł II wskazuje, że człowiek jest stwarzany przez Boga z miłości. Używa tu sformułowania: „radykalne obdarowanie istnieniem”, przypominając, że człowiek w żaden sposób na to obdarowanie, czyli powołanie do istnienia nie zasłużył, ponieważ go najzwyczajniej nie było. Konkluduje też, że pochodząc z daru do bycia darem jest powołany<sup>5</sup>. Obdarowanie sobą drugiego człowieka niesie przesłanie o bezinteresowności tego odniesienia nie tylko w małżeństwie i rodzinie, ale tam w sposób szczególny ze względu na rozległość, głębię i intymność tych relacji. Taka formuła międzyosobowych relacji w małżeństwie i rodzinie nierozzerwalnie wymaga subiektywnego postrzegania i przeżywania wartości obiektywnej każdego człowieka – „obrazu Boga”. Nie można drugiego człowieka obdarowywać sobą poza przekonaniem, że jest się wartością i ten drugi też jest wartością. Nie obdarowuje się nikogo brakiem wartości. Nie obdarowuje się też nikogo sobą, o kim nie posiada się przekonania, że jest on wartością. Znaczy to, że nieumiejętność postrzegania i przeżywania własnej wartości przez człowieka stoi w sprzeczności i na przeszkodzie budowania poprawnych relacji międzyosobowych. Sprzeczność ta jest szczególnie widoczna w relacji małżeńskiej, ale też w pozostałych relacjach rodzinnych. W tym miejscu pojawia się zadanie dla wychowania człowieka do postrzegania i doświadczania wartości siebie w perspektywie budowania relacji społecznych, przede wszystkim małżeńskich i rodzinnych, opartych o bezinteresowność.

---

<sup>5</sup> JAN PAWEŁ II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich. Chrystus odwołuje się do „początku”*, Lublin 1981, s. 52–54 i in.

### 3. Podobieństwo do Boga mężczyzny i kobiety u podstaw wychowania do równości płci i poziomej relacji małżeńskiej

Wspomniano wyżej, że pomijanie antropologii teologicznej w konstruowaniu spojrzenia na małżeństwo i rodzinę jest jak budowa domu od pierwszego piętra poczynając. Jak zgubna jest to praktyka unaoczniają błędy popełnione w duszpasterstwie, również w duszpasterstwie w Polsce. Wystarczy uświadomić sobie dwa podstawowe uwarunkowania powstania duszpasterstwa rodzin w Polsce, a mianowicie wprowadzenie prawa sankcjonującego zabijanie nienarodzonych w latach pięćdziesiątych ubiegłego wieku oraz upowszechnienie (do dzisiaj) nieuprawnionej metodologicznie interpretacji ontologiczno-statycznej tzw. I opisu stworzenia (Rdz 1,26-28). Ta druga kwestia sprawiła, że spojrzenie na małżeństwo i rodzinę zdominowała jedna z funkcji rodziny funkcja prokreacyjna, istotna i ważna, ale funkcja, której postrzeganie zawisło w powietrzu (znalazło się na pierwszym piętrze budowanego budynku duszpasterstwa), pozostawiając w cieniu ledwo dostrzegalny fundament więzi małżeńskiej, u której podłoża leży podobieństwo człowieka do Boga. To brak antropologii teologicznej sprawił, że w spojrzeniu na samą więź, a w konsekwencji pośrednio na podmioty ją tworzące, przeniesiono rozwiązania kulturowe semickie (pochyłej relacji małżeńskiej), dostosowując do tego stanu rzeczy interpretację Ef 5,21-32, pomijając werset kluczowy tego fragmentu Ef 5,21. Jak ważna jest to kwestia dla duszpasterstwa małżeństw, świadczy choćby to, że problemem zajął się sam papież Jan Paweł II, dając pierwszą oficjalną wykładnię Ef 5,21-32 w Liście do kobiet *Mulieris dignitatem* (nr 24). Mimo pojawienia się oficjalnej wykładni *Magisterium Ecclesiae*, wiele ośrodków duszpasterskich zdaje się jej nie dostrzegać, pozostając przy swoich starych przekonaniach. Należy zdać sobie sprawę z tego, że błędy w tej materii nie tylko prowadzą do zaburzeń w funkcjonowaniu więzi małżeńskiej, ale przygotowują grunt pod upowszechnianie ideologii *gender* nie tylko w jej odsłonie równościowej.

Opis stwarzania człowieka na „obraz Boga”, zawarty w 1. rozdziale Księgi Rodzaju nie pozostawia żadnych wątpliwości co do równości kobiety i mężczyzny. Każde z nich jest „obrazem Boga”, czyli osobą, na wzór swojego Stwórcy zdolną do poznania i miłości innych osób. W podobieństwie tym nie ma różnicy, która dawałaby jakiegokolwiek podstawy do kwestionowania równości mężczyzny i kobiety, męża i żony. Konstatacja fundamentalnej równości mężczyzny i kobiety jako podobnych do swojego Stwórcy posiada istotne znaczenie dla budowanej przez nich, z racji zróżnicowania płciowego, relacji założycielskiej rodziny, którą jest relacja małżeńska. Zróżnicowanie płciowe mężczyzny i kobiety, w sytuacji braku antropologii teologicznej, bądź niewystarczającego wyartykułowania ich osobowego bycia jako podmiotów relacji małżeńskiej, prowadzi do generowania koncepcji wchodzących w ewidentny konflikt z oczywistością ludzkiego doświadczenia, jak to ma miejsce obecnie np. w przypadku ideologii *gender*.

Należy z naciskiem podkreślić, że równość mężczyzny i kobiety jako podobnych do Boga przekłada się na poziomość relacji małżeńskiej, zawierającej w sobie dyferencjację pełnionych ról w aspektach wynikających z ich zróżnicowania płciowego. Tylko takie rozwiązanie gwarantuje, czego dowodzi praktyka, poprawne funkcjonowanie i rozwój relacji małżeńskiej z jednej strony, oraz budowanie zdrowej rodziny i wydolnego środowiska wychowawczego – z drugiej. Na tym fundamencie powinny być budowane przez małżonków bardziej szczegółowe rozwiązania kształtu relacji małżeńskiej, uwzględniające ich kompetencje i oczekiwania, zmierzające w swoim bilansie do poziomego układu relacji małżeńskiej, wyrażającego ich osobową równość – podmiotów tworzących tę relację. Należy w tym miejscu przypomnieć, że wszystko to rozgrywa się w przestrzeni osobowego obdarowania sobą małżonków. Jest to ważne dlatego, że dyferencjacja płciowa małżonków, w sytuacji pominięcia tego faktu, mimo że niesie ewidentne przesłanie komplementarności kobiety i mężczyzny, jest wykorzystywana do zastępowania relacji obdarowania relacją rywalizacji i walki małżonków ze sobą. Współczesność jest nabrzmiąta przykładami tego fenomenu. Nie znaczy to, że dawniej było lepiej. Walka małżonków ze sobą jest jedną z gorszych rzeczy, jakie mogą się im przytrafić. Jest destrukcyjna nie tylko dla więzi małżeńskiej budowanej rodziny, lecz przede wszystkim dla tożsamości małżonków jako podobnych do Boga. Pochyłość relacji małżeńskiej, postrzegana jako bilans, a nie poszczególne rozwiązania, bardzo często jest sygnałem tego procesu. Warto na koniec tej części przytoczyć częste powiedzenie żon: „Mąż jest głową w małżeństwie, a żona szyją, która tą głową kręci”. Powiedzenie to dobitnie ukazuje tragizm sytuacji.

#### **4. Relacja małżeńska środowiskiem poczęcia, urodzenia i wychowania człowieka jako pochodna jego podobieństwa do Boga**

Struktura bycia osobowego człowieka, czyli jego podobieństwa do Boga, obejmująca jego uzdolnienie do poznania i miłości innych osób, rzutuje na jego zachowanie w relacji małżeńskiej i pozostałych relacjach rodzinnych. Rozwijanie tego uzdolnienia w odniesieniach obdarowania sobą wzajemnie męża i żony prowadzi do pełniejszego bycia osobowego każdego z nich. Używając kategorii teologicznych, prowadzi do uwyrażniania podobieństwa każdego z małżonków do Boga. Pełniejsze bycie osobowe każdego z małżonków można nazwać ich płodnością w znaczeniu szerokim. Każde z nich rozwija się, pełniej żyje jako osoba. Pełniejsze bycie osobowe, czyli płodność w znaczeniu szerokim, rozwija się i wypowiada w płodności w znaczeniu wąskim, czyli poczęciu, urodzeniu i wychowaniu dzieci, nowych osób ludzkich. Płodność małżeństwa w znaczeniu szerokim jest naturalnym środowiskiem zaistnienia, poprawnego funkcjonowania i rozwoju płodności małżeństwa w znaczeniu wąskim. Warto przyrzeć się trochę bliżej mechanizmowi funkcjonowania płodności w znaczeniu szerokim, ponieważ z niego wynikają zasady wychowania nie tylko małżonków, ale dzie-

ci, młodzieży i narzeczonych, do płodności w znaczeniu wąskim, czyli poczęcia, urodzenia i wychowania w przyszłości swojego potomstwa.

Bycie płodnym w znaczeniu szerokim nie jest łatwe, ponieważ wymaga ono permanentnego wypracowywania dyspozycji bezinteresowności odniesień w relacji małżeńskiej. Bycie darem małżonków dla siebie wzajemnie eksponuje najpierw i przede wszystkim bycie darmo. Wypracowanie tej dyspozycji wymaga wieloletniego trudu wychowawczego w tym kierunku. Dopiero w kontekście tej dyspozycji, czyli płodności w znaczeniu szerokim, małżonkowie wiedząc, że poczęcie, urodzenie i wychowanie potomstwa wiąże się nie tylko z radością, ale też trudem, są w stanie ten trud świadomie podjąć. Tylko w kontekście tej dyspozycji dziecko w łonie matki może czuć się bezpiecznie, nie zagrożone aborcją. Tylko w kontekście tej dyspozycji urodzone dziecko może liczyć na wysiłek rodziców takiego budowania swojej relacji małżeńskiej, która będzie optymalnym środowiskiem jego rozwoju.

Bycie płodnym w znaczeniu szerokim prowadzi do rodzicielstwa zrównoważonego<sup>6</sup> albo dwurodzicielstwa<sup>7</sup>, jak to nazywa W. Fijałkowski, czyli zaangażowania w proces wychowania dziecka obojga rodziców. Zaangażowanie w proces wychowania dzieci obojga rodziców nie polega jedynie na obecności i kwestiach technicznych. Wymaga przede wszystkim i najpierw rozwijania jasnej i wyraźnej tożsamości osobowej mężczyzny i kobiety w relacji małżeńskiej, z którą dzieci, dzięki mechanizmom identyfikacji i naśladownictwa, będą mogły się identyfikować, a poprawne zachowania rodziców – naśladować. Dlatego pedagogika musi wrócić do kwestii mechanizmu budowania więzi małżeńskiej. To tu mąż, przyszły ojciec, w procesie bezinteresownych odniesień (obdarowania) do żony, osoby różnej od niego płciowo, poznaje i dookreśla siebie jako mężczyznę. To tu żona, przyszła matka, w procesie bezinteresownych odniesień (obdarowania) do męża, osoby różnej od niej płciowo, poznaje i dookreśla siebie jako kobietę. Pedagogiczna pomoc małżonkom w tym procesie jest konieczna, tym bardziej w sytuacji wszystkich zawirowań i szkód, jakie wyrządzą nieodpowiedzialne ideologie i różne instytucje.

Bycie płodnym w znaczeniu szerokim to również mechanizm budowania wspólnoty osób. Jan Paweł II odróżnia *communio personarum* od pojęcia „wspólnoty”<sup>8</sup>. W odniesieniu do tego rozróżnienia na gruncie małżeństwa można podać adekwatne definicje więzi małżeńskiej i spójni małżeńskiej. Pierwszą z nich można zdefiniować jako: „proces wzajemnego obdarowania sobą małżonków na płaszczyźnie poznawczej, emocjonalnej i behawioralnej”<sup>9</sup>. Tak zdefiniowana więź małżeńska prowadzi do powstania spójni małżeńskiej, czyli

<sup>6</sup> W. FIJAŁKOWSKI, *U progu rodzicielstwa*, Wrocław 2003, s. 37–42.

<sup>7</sup> TENŻE, *Ekologia rodziny*, Kraków 2001, s. 71–74.

<sup>8</sup> JAN PAWEŁ II, *List do rodzin „Gratissimam sane” z okazji Roku Rodziny 1994*, nr 7.

<sup>9</sup> K. WOJACZEK, *Profilaktyka kryzysu małżeństwa. Podstawy i praktyka*, Lublin 2013, s. 76; por. JAN PAWEŁ II, *Mężczyznę i niewiastę*, s. 53.

względnie trwałej struktury wartości łączących małżonków<sup>10</sup>. Taki mechanizm powstawania wspólnoty małżeńskiej, a na jej fundamencie wspólnoty rodzinnej wymaga odpowiednio prowadzonego procesu wychowania człowieka od czasów jego młodości do dorosłości włącznie. Konieczność tę widać jeszcze wyraźniej, gdy przytoczy się definicję pierwszego z pojęć opisujących miłość małżeńską, a mianowicie postawy miłości małżeńskiej, definiowanej jako względnie utrwaloną dyspozycję odniesienia małżonka do współmałżonka na płaszczyźnie poznawczej, emocjonalnej i behawioralnej<sup>11</sup>. Powstanie takiej dyspozycji jest warunkiem funkcjonowania więzi małżeńskiej, a jej wypracowanie – skutkiem żmudnego, długotrwałego i trudnego procesu wychowania od dziecka poczynając. Trudno oczekiwać od człowieka, który był wychowywany do dbania wyłącznie o własne interesy, że w swoim życiu małżeńskim od razu zbuduje relację opartą o osobowe obdarowywanie sobą współmałżonka. Podstawowe znaczenie ma w tej materii wychowanie w rodzinie. Dlatego tak ważne jest kształtowanie modelu relacji małżeńskiej w oparciu o kryteria, które płyną z faktu bycia podmiotów tej relacji osobami, czy, używając języka antropologii teologicznej, „obrazem Boga”.

### **5. Różnice między pojęciami „małżeństwo” i „rodzina” u podstaw wychowania człowieka – istoty rodzinnej**

Jak widać z powyższego, wychowanie człowieka – istoty rodzinnej sięga fundamentów rodziny, które stanowi małżeństwo i idzie jeszcze dalej, czyli do podstaw rzutujących na kształt i mechanizmy funkcjonowania małżeństwa. Podstawy te to osobowe bycie podmiotów tworzących małżeństwo, mężczyzny i kobiety. Zarysowane wyżej główne uwarunkowania wychowania człowieka – istoty rodzinnej wymagają jeszcze krótkiego odniesienia do kryteriów zróżnicowania pojęć „małżeństwo” i „rodzina” ze względu na znaczenie, jakie posiadają dla tego procesu. Należy zwrócić uwagę na fakt, że literatura przedmiotu często posługuje się zwrotem „małżeństwo i rodzina”, co w niektórych przypadkach może nieść dezinformację, również w kwestii wychowania człowieka. Można wskazać przynajmniej pięć kategorii, w których wzmiankowane pojęcia się różnią. Są to kategorie: osób, relacji, tendencji rozwojowych relacji, specyfiki emocjonalnej oraz statusu teologicznego. W ramach pierwszej kategorii małżeństwo tworzą dwie osoby odmiennej płci, czyli mężczyzna i kobieta. Rodzina obejmuje natomiast mężczyznę i kobietę jako małżonków oraz przynajmniej jedno dziecko<sup>12</sup>. W kategorii relacji w odniesieniu do małżeństwa

---

<sup>10</sup> K. WOJACZEK, *Profilaktyka kryzysu małżeństwa*, s. 77; por. JAN PAWEŁ II, *List do rodzin*, nr 7; por. W. FIJAŁKOWSKI, *U progu rodzicielstwa*, 37–42.

<sup>11</sup> K. WOJACZEK, *Profilaktyka kryzysu małżeństwa*, s. 73.

<sup>12</sup> K. WOJACZEK, *Tożsamość rodziny a jej pozycja w społeczeństwie i Kościele w nauczaniu Jana Pawła II*, w: K. PIŁARCZYK, G. SOKOŁOWSKI (red.), *De revolutionibus orbium populorum Joannis Pauli II*, Warszawa 2015, s. 343.

można mówić jedynie o relacji małżeńskiej. W wypadku rodziny jest to relacja małżeńska męża z żoną oraz relacje rodzicielskie ich jako rodziców z dzieckiem lub dziećmi<sup>13</sup>. Rodzina może obejmować również relacje braterskie, siostrzane oraz dalszych krewnych w przypadku szerszego jej ujęcia. W kategorii tendencji rozwojowych relacji można mówić o tendencji zacieśniającej czy też pogłębiającej relacji małżeńskiej. Jeśli chodzi o rodzinę, jest ona w tym wypadku rzeczywistością bardziej złożoną niż małżeństwo, ponieważ integruje w sobie pogłębiającą się relację małżeńską oraz dokładnie przeciwnie ukierunkowane, w swoim rozwoju, relacje rodzicielskie. Poród jest pierwszym ważnym wydarzeniem na drodze usamodzielniania się dziecka od rodziców. Nieuwzględnienie w procesie wychowawczym tej różnicy prowadzi do różnego rodzaju dysfunkcji a nawet patologii<sup>14</sup>. Jak wymagająca jest integracja tych dwu, przeciwnie ukierunkowanych, w swoim rozwoju relacji rodzinnych, dowodzi liczba rodzin, które mają trudności w tej materii. W kategorii specyfiki emocjonalnej można mówić o emocjach upodobania erotycznego w relacji małżeńskiej. Rodzina integruje upodobanie erotyczne w relacji małżeńskiej z uczuciami rodzicielskimi (macierzyństwem i ojcostwem) oraz zakazem kazirodczym w odniesieniu rodziców do swoich dzieci. Biorąc pod uwagę autonomię uczuć człowieka, proces wychowania do tej integracji powinien wykorzystać nade wszystko aspekt poznawczy i behawioralny relacji międzyludzkich, dzięki ukształtowaniu których można stworzyć właściwe warunki rodzących się odmiennych uczuć w relacji małżeńskiej od tych, charakterystycznych dla relacji rodzicielskich. Niepowodzenie w tej materii skutkuje patologią<sup>15</sup>. Wreszcie w kategorii statusu teologicznego o sakramentalności w sensie ścisłym można mówić wyłącznie w odniesieniu do relacji małżeńskiej, która jest widzialnym uobecnieniem więzi miłości Chrystusa z Kościołem. Rodzina łączy w sobie sakramentalną relację małżeńską z eklezjalnym wymiarem pozostałych relacji. Zatem można mówić o eklezjalności rodziny<sup>16</sup>. Nigdy jednak o jej sakramentalności. Jest to kwestia ważna z punktu widzenia wychowawczego przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze dlatego, że w Polsce ponad 80% obywateli przyznaje się do wiary katolickiej. Po wtóre, dlatego, że mówienie o sakramentalności rodziny implikowałoby nierozzerwalność wszystkich relacji rodzinnych, wśród których relacje rodzicielskie, jak wspomniano wyżej, charakteryzują się dokładnie przeciwną tendencją rozwojową. Zatem wychowanie wśród tych 80% katolików mogłoby wprowadzić wiele perturbacji w tej materii.

---

<sup>13</sup> *Tamże*.

<sup>14</sup> *Tamże*.

<sup>15</sup> Por. *tamże*.

<sup>16</sup> *Tamże*, s. 343–344.



### **Zakończenie**

Podsumowując należy stwierdzić, że sięgnięcie do osobowego wymiaru człowieka, które wypowiada się w jego rodzinnym bytowaniu, jest niezbędne w poprawnym kształtowaniu procesu wychowania. Pominięcie go narazi ten proces nie tylko na alienację, ale narazi społeczeństwo na znaczne straty ekonomiczne, wynikłe z niedostosowania społecznego wychowanków. Obróci się ostatecznie przeciw tym, za których pieniądze takie pseudowychowywanie jest prowadzone, czyli podatnikom, którzy nie zareagowali na takie wykorzystywanie wypracowanych przez siebie środków.

### **A man being familial - the philosophical and psychological foundations of education**

Experience of working with successful marriages proves that even the most successful marriage and the family is unable to meet the expectations of immortality and infinity man. The explanation of this phenomenon brings theological anthropology by the doctrine of likeness of man to God. Likeness of man to God appears, furthermore, as the foundation of marriage and family life of the human person sexually diverse. As a result, theological anthropology is one of the important criteria shaping the process of upbringing. It implies the education of man to live their own values in order to make himself a gift for your spouse, or children in the family. This implies education for equal treatment between persons of different gender; to shape the marriage relationship as a process of mutual self-giving of husband and wife together and not compete and fight; to treat the marriage relationship as the first and basic environmental education of children.

Elżbieta Osewska\*  
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie

## MODELE WSPÓŁCZESNEJ RODZINY: ZAGROŻENIA I SZANSE

Rodzina budzi zainteresowanie zarówno przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych: filozofów, antropologów, psychologów, socjologów, pedagogów, teologów, ekspertów z zakresu nauk o rodzinie, jak i osób, które nie mają przygotowania specjalistycznego, ale posiadają doświadczenia związane z rodziną pochodzenia, czy założoną przez nich samych rodziną. W popularnych, codziennych wypowiedziach prawie każda osoba jest ekspertem do spraw rodziny. Jednocześnie obserwowane współcześnie przemiany struktury i funkcji rodziny<sup>1</sup>, a nawet spory o definicję rodziny, rodzą pytania o jej terażniejszość oraz przyszłość<sup>2</sup>: w jakim zakresie obecne zmiany społeczno-kulturowe wpływają na wewnętrzne przeobrażenia rodziny? Które funkcje rodzina traci, które modyfikuje, a które umacnia? Dlaczego zwiększa się odsetek osób deklarujących niechęć do zawarcia małżeństwa, chociaż cenione są bliskie relacje osobowe? Co jest przyczyną wzrostu liczby par żyjących razem bez zobowiązań małżeńskich? Dlaczego współcześnie upowszechniają się alternatywne modele rodziny: para rezygnująca z dzieci, małżeństwa wizytowe, samotny rodzic z dzieckiem?<sup>3</sup> Dlaczego coraz częściej młodzi ludzie deklarują wybór życia jako single? Dlaczego w ponowoczesnych nurtach kulturowych dokonuje się zmiany ról płciowych pełnionych przez mężczyznę i kobietę<sup>4</sup> i odrzuca

---

\* Elżbieta Osewska – dr hab. nauk teologicznych w zakresie katechetyki, profesor nadzwyczajny UKSW. W latach 1990–1993 wykładowca w centrach katechetycznych na terenie byłego ZSRR. W latach 1998–1999 Naczelnik Wydziału ds. Rodziny w Kancelarii Prezesa Rady Ministrów w Warszawie. Od 1999 do 2014 r. konsultant ds. katechezy w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Łomży. W latach 1995–2015 pracownik naukowo-dydaktyczny Wydziału Studiów nad Rodziną UKSW w Warszawie, a od 2015 Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie. Ekspert Polskiej Komisji Akredytacyjnej, Europejskiej Ekipy Katechetycznej (EEC), Europejskiego Stowarzyszenia Teologii Katolickiej (ESTK), European Forum for Religious Education in Schools (EuFRES), Sekcji Wykładowców Katechetyki w Polsce i Polskiego Stowarzyszenia Familiologicznego. Autorka publikacji z zakresu katechetyki, pedagogiki, dydaktyki, teologii pastoralnej, komunikacji interpersonalnej, polityki rodzinnej. Uczestniczka i organizatorka wielu konferencji i kongresów katechetycznych w Polsce i za granicą.

<sup>1</sup> Por. A. KWAK, *Rodzina w dobie przemian*, Warszawa 2005; J. STALA, *Familienkatechese in Polen um die Jahrhundertwende. Probleme und Herausforderungen*, Tarnów 2008; TENŻE, *W kierunku integralnej edukacji religijnej w rodzinie. Próba refleksji nad nauczaniem Jana Pawła II w kontekście polskich uwarunkowań*, Tarnów 2010; J. STALA, E. OSEWSKA (red.), *Rodzina. Bezczenny dar i zadanie*, Radom 2006; J. STALA (red.), *Nauki o rodzinie w służbie rodziny*, Kraków 2014; E. OSEWSKA, J. STALA (red.), *The Contemporary Family: Local and European Perspectives*, Kraków 2015.

<sup>2</sup> Por. I. JANICKA, *Kohabitacja a małżeństwo w perspektywie psychologicznej*, Łódź 2007; K. SLANY, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002.

<sup>3</sup> Por. U. BECK, *Spoleczeństwo ryzyka*, Warszawa 2002.

<sup>4</sup> Por. M. KOMOROWSKA-PUDŁO, *Zaburzenia życia rodziny – wybrane obszary jej wspomaganie*, w: J. STALA (red.), *Socjalizacja – wyzwanie współczesności*, Tarnów 2010, s. 315–363.

tradycyjnie przyjmowane role? Dlaczego obecnie dokonuje się tak mocnego ataku na macierzyństwo i ojcostwo? Dlaczego tak intensywnie podejmuje się w mediach głównego nurtu krytykę monogamicznego modelu rodziny i prezentowanie alternatywnych form rodzinnych?

### 1. Teoretyczno-badawcze ujęcia rodziny

Do połowy XVIII w. uznawano, iż pierwotną fazą rozwojową rodziny jest rodzina oparta na monogamicznym małżeństwie, określana jako mała. Dopiero późniejsze badania kulturowe i etnograficzne, a następnie społeczno-ekonomiczne wprowadziły nowe ujęcia. W XX w. socjologowie tworzyli podstawy pod nowe, zróżnicowane teoretyczno-badawcze ujęcia rodziny. Należy do nich orientacja: instytucjonalna, strukturalno-funkcjonalna, interakcyjna, wymiany, konfliktu i feministyczna.

Według pierwszego ujęcia, rodzina to instytucja historyczna, zaspokajająca podstawowe potrzeby społeczne, takie jak: prokreacja, socjalizacja, wychowanie. Społeczeństwo zawdzięcza prokreacji odradzanie się, zaś socjalizacja wdraża nowe pokolenie w modele kulturowo-społeczne, co znajduje dopełnienie w procesie wychowania. Niniejsze działania wymagają rodziny, która jest niezbędnym elementem życia społeczno-kulturowego i może być dopełniana, ale nie może być zastąpiona przez inne instytucje. Występujące różnice w formach i strukturze rodziny wynikają głównie z jej kontekstu kulturowego. Głównymi przedstawicielami tej koncepcji są: D. McKinley, H. Schelsky i C.C. Zimmerman, F. Adamski, L. Dyczewski, L. Kocik<sup>5</sup>.

Z kolei orientacja strukturalno-funkcjonalna, rozpowszechniona przez T. Parsonsa, R.F. Balesa i W.J. Goode'a, a w Polsce przez Z. Tyszkę, widzi w rodzinie podsystem, który jest częścią systemu społecznego. Ważne są relacje rodziny z całym systemem oraz role poszczególnych członków rodziny, które pełnią w jej wnętrzu. Rodzina funkcjonuje jako struktura, rozumiana jako utrwalony model pełnionych w niej ról. Struktury stanowią zintegrowaną całość, konieczną do przetrwania całego systemu<sup>6</sup>.

Propagatorzy interakcyjnego ujęcia rodziny (M. Mead, R.O. Blood, D.M. Wolfe, A. Michel, L. Dyczewski) wskazują na zależność między częstotliwością interakcji osób w rodzinie a ich wzajemną sympatią. Wskazywano na znaczenie struktury wewnętrznych ról rodzinnych, różnorodne interakcje, w które wchodzi członkowie rodziny, ich wzajemny wpływ na siebie i na całą rodzinę, prezentują

---

<sup>5</sup> Por. F. ADAMSKI, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002, s. 223; S. KAWULA, J. BRĄGIEL, A. JANKE, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2000, s. 23–24; W. MAJKOWSKI, *Socjologia rodziny*, w: J. STALA, E. OSEWSKA (red.), *Rodzina. Bezczenny dar i zadanie*, s. 379.

<sup>6</sup> Por. F. ADAMSKI, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, s. 222; S. KAWULA, J. BRĄGIEL, A. JANKE, *Pedagogika rodziny*, s. 23; W. MAJKOWSKI, *Socjologia rodziny*, s. 379.

lokalizację i zakres autorytetu i władzy w rodzinie. Szczególnie zajmują się zagadnieniem powstawania i przebiegu konfliktów rodzinnych<sup>7</sup>.

Inną perspektywę przyjmuje teoria społecznej wymiany, której podstawowym założeniem jest teza, że wzory zachowań są przede wszystkim wyrazem motywów ekonomicznych ludzi zabezpieczających na drodze wymiany swoje potrzeby, głównie ekonomiczne. Interakcje rodzinne są według tej orientacji rodzajem rynku, na którym jednostka funkcjonuje tak, by wnosząc jak najmniejszy wkład, uzyskać jak największy zysk. Zatem osoba wchodzi w interakcje z inną, by spełniono jej oczekiwania, dając z siebie jak najmniej. Przedstawicielami teorii społecznej wymiany są: P. Blau, J. Homans, H. Kelley, R. Emerson, J. Turner, J. Thibaut<sup>8</sup>.

Duże znaczenie w ujęciu rodziny odegrała też teoria konfliktowa, która wskazywała na obecność nieuniknionego konfliktu powstającego na fundamencie jednostkowego lub grupowego egoizmu. W opinii J. Bernarda, L. Cosera, R. Dahrendorfa czy W. Millsa rodzina funkcjonuje na zasadzie równowagi – dominacji i podporządkowania. Z nierównego podziału dóbr w systemie rodzinnym wynikają konflikty, które ze względu na zaangażowanie uczuciowe są bardziej intensywne. Dlatego potrzeba identyfikacji i opisu konfliktogennych sfer życia rodzinnego<sup>9</sup>.

Odmienne spojrzenie na rodzinę wyrosło na bazie teorii feministycznych często korzystających z wcześniejszych osiągnięć marksistowskich. Rozwijali je R.W. Connell, C. MacKinnon, K.E. Ferguson, A. Oakley i A. Rich, sięgając do pism M. Mead, Ch.P. Gilman, czy B. Friedan. Teorie feministyczne odwołując się do negatywnych doświadczeń kobiet, wskazują na różnorodne formy dyskryminacji kobiety, w tym również jej podporządkowanie mężczyźnie w kręgu rodzinnym. Zdaniem przedstawicielek tego ujęcia rodziny podział na role męskie i kobiece w rodzinie wynika z powstałych historycznie i nadal wspieranych niesporawiedliwych struktur, poprzez które kobiety są wykorzystywane przez mężczyzn. W ten sposób rodzina przestaje być wspólnotą oddanych, kochających się i wspierających osób, ale staje się formą współczesnego poddaństwa, feudalizmu i nadużywania władzy przez mężczyzn<sup>10</sup>. W niniejszym artykule zostanie zaprezentowana rodzina jako grupa społeczna, instytucja społeczna i wspólnota osób w dokonującym się nieustannie procesie przemian.

## 2. Rodzina jako grupa społeczna, instytucja społeczna i wspólnota

Rodzina jest postrzegana jako grupa społeczna lub jako instytucja, przy czym w pierwszym ujęciu docenia się rodzinę jako bliskie człowiekowi środowisko. Natomiast w drugim zwraca się uwagę na zachowanie podstawowych

---

<sup>7</sup> Por. F. ADAMSKI, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, s. 222–223; W. MAJKOWSKI, *Socjologia rodziny*, s. 379.

<sup>8</sup> Por. W. MAJKOWSKI, *Socjologia rodziny*, s. 380.

<sup>9</sup> *Tamże*, s. 380–381.

<sup>10</sup> *Tamże*.

sfer życia społecznego niezbędnych do istnienia społeczeństwa. Rodzina jest grupą pierwotną powstałą na bazie zawartego małżeństwa, u podstaw którego jest miłość mężczyzny i kobiety. Małżonkowie akceptują się jako mężczyzna i kobieta w perspektywie realizacji potrzeby seksualnej, zrodzenia potomstwa oraz rozwoju ich miłości. Trwałość rodziny daje jej członkom poczucie bezpieczeństwa, radość wspólnego przebywania oraz solidarność, w ramach której cele jednostki w rodzinie stają się celami rodziny i odwrotnie, cele rodziny – celami jednostek<sup>11</sup>.

Rodzinę można także definiować jako wspólnotę osób, opartą na faktycznych lub domniemyanych więzach krwi, tradycji rodzinnej i normach kulturowych, żyjących we wspólnym gospodarstwie domowym, świadczących sobie wzajemną pomoc i opiekę. Każda z cech tak ujmowanej rodziny nawiązuje do charakteru rodziny jako grupy – najpierw wzajemna akceptacja członków rodziny: współmałżonków między sobą, dzieci przez rodziców i rodziców przez dzieci oraz rodzeństwa nawzajem<sup>12</sup>.

W ujęciu rodziny jako instytucji rodzina „to nie grupa osób zamieszkałych razem pod jednym dachem, lecz zespół norm i wartości, które regulują tę szczególnie ważną i uniwersalną domenę ludzkiego życia: norm dotyczących właściwych, pożądaných lub zakazanych form przedmałżeńskich stosunków seksualnych, zalotów, narzeczeństwa, sposobu doboru partnerów, zawierania małżeństw, obowiązków i uprawnień małżonków, opieki nad dziećmi i władzy rodzicielskiej, stosunków z teściami, dziedziczenia majątku i wielu innych istotnych dla rodziny spraw. Także swoistych dla rodziny wartości: szczęścia rodzinnego, harmonii, dobrobytu, posiadania dzieci, ich wychowania, godnej starości itp.”<sup>13</sup>. W socjologii stosunkowo często pojawia się ujęcie rodziny jako grupy społecznej lub instytucji, rzadziej jako wspólnoty, które jest znacznie częściej stosowane w psychologii, pedagogice i teologii.

### 3. Typologia rodzin

Rodzina jest strukturą, w której występuje określony układ stosunków wewnątrzrodzinnych, wzorów zachowań, ról, autorytetu, władzy. Według opinii Władysława Majkowskiego „na strukturę rodziny składają się zatem elementy: procesu formowania się grupy rodzinnej: ilość partnerów małżeńskich, ich wiek, formy zawierania związku małżeńskiego, czas trwania małżeństwa, sposoby jego rozwiązywania, ilość pokoleń i dzieci w rodzinie (...); wewnątrzrodzinne wzory zachowań: lokalizacja autorytetu i formy sprawowania władzy, podział ról rodzinnych (...) i dynamiczny wymiar rodziny: fazy życia rodzinnego, funkcje rodziny, stosunki międzypokoleniowe w rodzinie”<sup>14</sup>.

<sup>11</sup> *Tamże*, s. 382–383.

<sup>12</sup> M. ZIEMSKA, *Rodzina a osobowość*, Warszawa 1975, s. 24; J. LASKOWSKI, *Trwałość wspólnoty małżeńskiej*, Warszawa 1987; S. KAWULA, J. BRĄGIEL, A. JANKE, *Pedagogika rodziny*, s. 27–29.

<sup>13</sup> P. SZTOMPKA, *Socjologia*, Kraków 2002, s. 265.

<sup>14</sup> W. MAJKOWSKI, *Socjologia rodziny*, s. 400.

Ze względu na kryterium zamieszkania rodziny można podzielić na: rodziny wielkomiejskie, żyjące w dużych miastach powyżej 100 tys. mieszkańców; rodziny miejskie mieszkające w mniejszych miastach oraz rodziny wiejskie. Miejsce zamieszkania rodziny ma duży wpływ na wewnątrzrodzinne wzory zachowań. W rodzinach wiejskich są silniej respektowane relacje międzypokoleniowe, zachowane tradycyjne role matki i ojca oraz szacunek rodziców.

Z kolei ze względu na ilość pokoleń w rodzinie dzieli się je na: rodziny jednopokoleniowe (małżonkowie bez dzieci), rodziny dwupokoleniowe (obejmujące pokolenie rodziców i dzieci) oraz wielopokoleniowe (rodziny, w których gospodarstwo domowe stanowią więcej niż dwa pokolenia).

Istotnym kryterium podziału jest również źródło utrzymania rodziny; wówczas dzieli się je na: rodziny inteligentne (małżonkowie mają wyższe wykształcenie i wykonują prace zgodne ze swoim wykształceniem), rodziny robotnicze (dorośli utrzymują się z pracy fizycznej) oraz rodziny chłopskie (rodzice utrzymują się z gospodarstwa rolnego).

Z kolei pokrewieństwo prowadzi do podziału rodzin na nuklearne (pierwszy stopień pokrewieństwa) i rodziny poszerzone (rodziny, w których członków łączy dalszy stopień pokrewieństwa).

Ze względu na lokalizację autorytetu w rodzinie można rodziny podzielić na: rodziny patriarchalne (władza i autorytet należą do męża), matriarchalne (władza i autorytet są udzielone żonie) i rodziny egalitarne, w których władza i autorytet są dzielone między męża i żonę. Współcześnie ujawnia się tendencja do dominacji rodzin egalitarnych, w których obydwójce małżonkowie sprawują władzę i dzielą autorytet rodzinny.

Jeszcze inne kryterium to miejsce zamieszkania po ślubie. Według niego rodziny dzieli się na: patrilokalne (kiedy młodzi po ślubie mieszkają w domu męża), rodziny matrilokalne (młodzi po ślubie mieszkają w domu żony) oraz neolokalne (młodzi małżonkowie mieszkają w nowym miejscu niezależnie od swoich rodzin pochodzenia).

#### **4. Przemiany funkcji prokreacyjno-socjalizacyjnej rodziny**

Rodzina realizuje wiele funkcji, jednak z perspektywy społeczeństwa, Kościoła i narodu jej główna funkcja to „rodzenie” nowego członka społeczeństwa zarówno w sensie fizycznym, jak społecznym przez przygotowanie dziecka do życia w danym społeczeństwie. Dlatego zaburzenie podstawowych funkcji rodziny prowadzi do osłabienia zarówno całego społeczeństwa, narodu, jak i Kościoła. Obecnie można spotkać wiele ujęć funkcji rodziny, a specjaliści prowadzą dyskusje, które funkcje rodzina nadal zachowuje, modyfikuje, a które traci, jednak w odniesieniu do rodziny zawsze należy wskazywać na najważniejszą funkcję: prokreacyjno-socjalizacyjną lub ukazywać dwie dopełniające się funkcje: prokreacji i socjalizacji. Rodzina od strony prawnej, religijnej i oby-

czajowej jest uznanym środowiskiem, w którym rodzi się człowiek i podejmuje się jego socjalizację<sup>15</sup>.

Niestety, we współczesnej rodzinie w Europie następuje, na skutek rozwoju medycyny, przy jednoczesnym umacnianiu założeń liberalnych, oderwanie aktu seksualnego od prokreacji<sup>16</sup>, a nawet promowanie przyjemności i swobody seksualnej, co w konsekwencji prowadzi do dramatycznego zmniejszenia płodności rodziny. W ponowoczesnym społeczeństwie każde kolejne dziecko może być traktowane w kategoriach ekonomicznych jako wieloletni wydatek rodziny. Ze względu na fakt, iż coraz mniej rodzin pragnie wzmocnienia ekonomicznego poprzez obecność dziecka, zaczyna być ono traktowane jako przyczynek do generowania kosztów rodziny<sup>17</sup>. Coraz częściej małżonkowie przed podjęciem decyzji o rodzicielstwie sprawdzają swoje możliwości finansowe, biorąc pod uwagę wszystkie potrzeby dziecka, także jego przyszłe wykształcenie. Dodatkowo współcześni rodzice z racji posiadanej emerytury czy renty nie widzą już w swoim potomstwie zabezpieczenia na starość, a raczej kolejne wydatki. Gwałtowne zmiany społeczno-kulturowe, a szczególnie propagowanie przez media indywidualizmu, relatywizmu i konsumpcjonizmu, skłania rodziców do większej koncentracji na swoich potrzebach, przyjemnościach, realizacji marzeń, niż podejmowaniu wysiłku wychowania dzieci, stąd coraz więcej młodych wybiera układ: dwoje dorosłych z dochodem, ale bez dzieci.

W dawnej, dużej, często wielopokoleniowej rodzinie dzieci były powodem dumy dla rodziców, a ich wielość umacniała pozycję społeczną rodziców. Dzieci od wczesnego dzieciństwa wychowywano w duchu posłuszeństwa, karność, szacunku wobec osób starszych i poświęcenia dla dobra rodziny, które ceniono wyżej niż dobro osobiste jednostki. Jedną z istotnych kwestii było dziedziczenie lub wydziedziczenie potomka, gdyż nawet pełnoletnie dzieci zależne były od swoich rodziców. Współczesne dzieci bardzo długo korzystają z pracy rodziców, bowiem wydłużenie czasu nauki spowodowało, iż późno wchodzi na rynek pracy, a pod wpływem propagandy mediów głównego nurtu i reklamy wzrasta nastawienie konsumpcyjne młodych ludzi, którzy z samego faktu urodzenia wydobywają argument o konieczności ich stałego finansowania. Utrwała to w społeczeństwie pogląd, że dziecko jest poważnym obciążeniem ekonomicznym, a wraz z nim rozwija się opinia nieprzychylna rodzinom wielodzietnym<sup>18</sup>.

Rozwój laickich poglądów o człowieku, indywidualizmu, pozytywizmu prawnego i liberalizmu etycznego ostatnich dziesięcioleci w Europie spowodował także załamanie się norm etyczno-religijnych chroniących życie ludzkie, co w konsekwencji całkowicie zmienia spojrzenie na dziecko. Kiedy dziecko jest

---

<sup>15</sup> Por. F. ADAMSKI, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, s. 37.

<sup>16</sup> Por. H. LOMBAERTS, E. OSEWSKA, *Understanding the Family*, w: S. GATT, H. LOMBAERTS, E. OSEWSKA, A. SCERRI, *Catholic Education, European and Maltese Perspectives. Church School's response to future challenges*, Floriana 2004, s. 61–62.

<sup>17</sup> Por. W. MAJKOWSKI, *Socjologia rodziny*, s. 386–394.

<sup>18</sup> Por. J. LASKOWSKI, *Małżeństwo i rodzina*, Warszawa 1982, s. 12–23.

widziane jako przyszły pracownik, członek społeczeństwa i Kościoła, który wnosi wkład w budowanie kapitału społecznego, wielość dzieci stanowi wartość rodziny. Natomiast kiedy następuje mechanizacja pracy, potrzeba coraz mniej ludzi do jej wykonania. Przyjmując to założenie, społeczeństwa Europy Zachodniej chcąc zapewnić sobie wyższy standard życia, prognozują i określają wielkość następnego pokolenia, zachęcając rodziny do rezygnacji z wielodzietności, a nawet promując aborcję i eutanazję<sup>19</sup>.

W ponowoczesnych społeczeństwach upadło znaczenie rodu i jego kontynuacji, raczej promuje się wartość indywidualnego rozwoju, kariery zawodowej i sukcesu<sup>20</sup>. Dziecko przestaje być traktowane w kategoriach teologicznych jako błogosławieństwo, potwierdzenie życzliwości Boga i Jego dar, co dawało mu fundament zachowania godności, wartości i nienaruszalności. Wertykalne spojrzenie na dziecko dostrzegane także wśród chrześcijan prowadzi do jego prywatyzacji. Dziecko staje się dziełem rodziców, ich własnością, a w skrajnych przypadkach przed narodzeniem postrzegane jest jako część ciała kobiety, z którym może ona uczynić co chce. Wraz z rozwojem technologii medycznych traci na znaczeniu postrzeganie dziecka jako owocu miłości mężczyzny i kobiety, zarówno w interpretacji teologicznej, jak i laickiej. W interpretacji teologicznej dziecko jest darem współpracy małżonków ze Stwórcą. Z kolei w interpretacji laickiej wartość dziecka zależy od miłości rodziców, a kiedy jej zabraknie, dziecko staje się niepotrzebne<sup>21</sup>.

Wyraźnie zmienia się spojrzenie na dziecko, które coraz częściej jest traktowane jako spełnienie indywidualnych potrzeb, pragnień i dążeń rodziców, jako realizacja potrzeby ojcostwa i macierzyństwa lub jako dopełnienie wyobrażenia o szczęściu rodzinnym. Ponowoczesne widzenie prywatyzuje dziecko i potwierdza fakt, iż rodzicielska potrzeba może być zaspokojona już przy pierwszym dziecku, zatem kolejne staje się zbyteczne, a nawet może być traktowane jako przeszkoda w realizacji innych planów i zamierzeń rodziców<sup>22</sup>. Opisująca sytuacja znajduje swoje odbicie w całej Europie, gdzie nastąpił dramatyczny spadek demograficzny, a obecna dzietność nie zapewnia zachowania populacji na tym samym poziomie. Dodatkowo coraz większa część populacji europejskiej nie wchodzi w związki małżeńskie i nie jest zainteresowana zrodzeniem i wychowaniem dzieci.

Duży wpływ na płodność rodziny mają jej przekonania religijne. Trwający intensywnie proces sekularyzacji społeczeństwa europejskiego zdecydowanie wpływa na zmiany decyzji małżonków co do ilości dzieci w rodzinie. Podobnie wzrost wykształcenia małżonków, a szczególnie kobiet, i ich większa koncentracja na rozwoju zawodowym nie sprzyja decyzjom o powstawaniu i funkcjonowaniu rodziny wielodzietnej.

<sup>19</sup> Por. L. DYCZEWSKI, *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, Lublin 1994, s. 33–35.

<sup>20</sup> Por. M.Z. JĘDRZEJKO, „Zawiorany” świat ponowoczesności, Warszawa – Milanówek 2015, s. 453–486.

<sup>21</sup> Por. L. DYCZEWSKI, *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, s. 35–36.

<sup>22</sup> *Tamże*, s. 36–37; H. LOMBAERTS, E. OSEWSKA, *Understanding the Family*, s. 60–62.



Coraz większe znaczenie odgrywa promowany w mass mediach model rodziny małodziejnej, skupionej na indywidualnym rozwoju jej członków, oraz alternatywne układy rodzinne. W sytuacji społeczeństwa postmodernistycznego coraz intensywniej lansuje się model indywidualnego szczęścia człowieka, który nie potrzebuje wspólnoty rodzinnej, ale samodzielnie może osiągnąć prywatne szczęście, zaś rodzina jest przedstawiana jako źródło uzależnienia, uciemiężenia, krzywdy, a nawet zniszczenia człowieka. Przykładem takiego działania medialnego jest m.in. zastępowanie małżeństwa „układami partnerskimi” i „wolnymi związkami”, a samej rodziny wszelkimi układami pseudorodzinnymi lub rodzinopodobnymi. Podsycany medialnie indywidualizm niszczy zarówno relacje międzyludzkie, jak i relacje człowieka z Bogiem.

Coraz intensywniej odzywają się również głosy odrzucające fakt komplementarności ludzkiej płciowości, czyli dopełnienie męskości kobiecością a kobiecości – męskością. Według tradycyjnego przekazu, „dla mężczyzny kobieta, a dla kobiety mężczyzna jest wartością, której nawzajem szukają”<sup>23</sup>. Przez spotkanie mężczyzny i kobiety w rodzinie (małżeństwie) dokonuje się zaspokojenie potrzeby płci przeciwnej na poziomie somatycznym, ale również psychicznym i duchowym. Tym sposobem powstaje nowa rzeczywistość, której sednem jest swoista jedność uzupełniających się przeciwieństw płci. Z podziału płci wynikają społeczne konsekwencje dotyczące odmiennej roli kobiety i mężczyzny w poczęciu, rozwoju, narodzinach i wychowaniu dziecka. Wynikają one z fizycznych, intelektualnych i psychicznych cech mężczyzn i kobiet, zaś inne są pochodzenia społeczno-kulturowego jako utrwalone przekonanie o rolach społecznych kobiety i mężczyzny<sup>24</sup>. Intensywne promowanie płci kulturowej w oderwaniu od rzeczywistości biologicznej prowadzi do zaburzenia podstaw antropologicznych i uznawania zróżnicowanych wyrazów seksualności człowieka jako podstaw do ponowoczesnego określania płci.

Jednocześnie w klinikach *in vitro* mogą być realizowane marzenia niektórych rodziców lub kobiet o idealnym, doskonałym, perfekcyjnym dziecku powstałym ze swojej lub obcej komórki jajowej i plemników, ale za to z certyfikatem. Wybór doskonałego materiału genetycznego, a później dokładne medyczne kontrolowanie przebiegu rozwoju dziecka w okresie prenatalnym daje złudne poczucie, iż „zaprojektowane” dziecko będzie miało oczekiwany wygląd zewnętrzny, cechy i zdolności odpowiadające potrzebom i oczekiwaniom rodziców. Uczestnicy tej, dochodowej procedury „powstawania” dziecka powołują się na argumenty szczęścia i dobra rodziców, zapominając zarówno o niszczeniu istnień ludzkich jak i przedmiotowym traktowaniu dziecka jako doskonałego produktu.

W ponowoczesnym społeczeństwie dorośli członkowie rodziny pracują poza rodziną zapewniając jej źródło utrzymania, a w samej rodzinie ma miejsce konsumpcja dóbr. Sztuczne podsycanie potrzeby zakupu nowych dóbr konsumpcyjnych, niejednokrotnie zbytecznych, powoduje poszukiwanie przez ro-

<sup>23</sup> W. MAJKOWSKI, *Czynniki dezintegracji współczesnej rodziny polskiej*, Kraków 1997, s. 29.

<sup>24</sup> TENŻE, *Socjologia rodziny*, s. 389–390.

dziców nowych sposobów zarobkowania i ograniczanie czasu przeznaczanego na wspólne przebywanie członków rodziny i umacnianie więzi rodzinnych.

Wraz ze zmianą funkcji prokreacyjnej rodziny następuje zmiana procesów socjalizacji i wychowania, które coraz częściej są powierzane przez rodziców wyspecjalizowanym instytucjom. Współcześni rodzice zarówno ze względu na ograniczenia czasowe, jak i przekazywane im przekonanie, iż nie są odpowiednio przygotowani do wychowywania swoich dzieci zbyt łatwo uznają, iż instytucjonalni specjaliści, nauczyciele, pedagodzy nie tylko wspomogą, ale zastąpią podejmowaną w rodzinie funkcję wychowawczą<sup>25</sup>. Pod wpływem psychologii humanistycznej ujawnia się również inna skrajność wychowawcza: samorozwoju lub samowychowania dziecka, które uznawane jako z natury dobre nie potrzebuje procesu wychowawczego w rodzinie, bowiem rozwija się samo w naturalny sposób, a rodzicom przypada tylko rola obserwatorów.

W sytuacji wzrastającego wpływu różnych stresorów wynikających z szybkości życia społeczno-kulturowego i zawodowego, rodzina mogłaby być miejscem, gdzie człowiek może się poczuć bezpieczny, akceptowany i dowartościowany. Niestety, współcześni małżonkowie uciekając od prawdy o sobie i realistycznego myślenia na temat człowieka i rodziny, tworzą codzienne „maski”, starając się zaprezentować małżonkowi od jak najlepszej strony, a kiedy staje się to niemożliwe, niejednokrotnie szukają ucieczki w świat wirtualny, w którym mogą siebie zaprezentować sobie tak jak chcą, odrywając się od prawdy o sobie. Ponieważ ponowoczesność promuje subiektywne przekonania, emocje i potrzeby, stąd coraz trudniej uzgadniać małżonkom ich odmienne spojrzenia na małżeństwo, rodzinę, role i funkcje rodzinne. Jeśli obydwoje uznają swoje własne, subiektywne przekonania za nadrzędne, a nawet jedyne kryterium myślenia i postępowania, to musi dochodzić do konfliktu wartości, interesów i potrzeb, a rodzina zamienia się w przestrzeń nieustannych negocjacji i walki o władzę<sup>26</sup>. Na dodatek współczesne media, kino, telewizja, Internet, kolorowe pisma kobiece wspierają subiektywizm małżonków poprzez rady i wskazówki podawane zgodnie ze współczesną poprawnością polityczną.

### 5. Globalna rewolucja stylu życia i kryzys rodziny

Rodzina podlega gwałtownym przemianom i odbija w swojej strukturze i funkcjach zmiany społeczno-kulturowe. Wcześniej socjologowie wskazywali, iż na rodzinę w skali makro wpłynęły dwa procesy: industrializacja i urbanizacja. Obecnie wpływ na rodzinę mają także nowe zjawiska: mobilność terytorialna, pluralizm ideologiczny, globalizacja, indywidualizm, konsumizm, ICT, ale przede wszystkim zaburzona antropologia. W poszukiwaniu miejsca pracy rodzina często zmienia miejsce swojego zamieszkania, spotyka się z innymi kulturami i przejmuje nowe style życia. Cechą ponowoczesnego społeczeństwa jest pluralizm ideologicz-

<sup>25</sup> Por. S. KAWULA, J. BRĄGIEL, A. JANKE, *Pedagogika rodziny*, s. 199–236.

<sup>26</sup> Por. W. MAJKOWSKI, *Socjologia rodziny*, s. 393–394; H. LOMBAERTS, E. OSEWSKA, *Understanding the Family*, s. 54.

ny, prowadzący do zmiany norm, zachowań i wartości. Rodzina podlega globalizacji polegającej m.in. na narzucaniu poprawnych politycznie poglądów, wzorów zachowań, hierarchii wartości. W wymiarze ekonomicznym wzrasta automatyzacja i szybkość produkcji, a w konsekwencji ubogacenie asortymentu dóbr i usług oraz umocnienie rangi posiadania zasobów finansowych. „Napędzana” sztucznie konsumpcja osłabia społeczną pozycję rodziny ubogiej. Indywidualizm zaburza relacje rodzinne i prowadzi do przedkładania swoich celów nad cele wspólnoty rodzinnej. Z kolei rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych powoduje szybki przepływ informacji i komunikację nieograniczoną odległością, co może prowadzić do wielu uzależnień. Jednak fundamentalnym źródłem ponowoczesnego kryzysu rodziny jest kryzys kultury i zaburzone ujęcie człowieka<sup>27</sup>.

Na forum rodziny zauważa się: obniżenie się więzi rodzinnych, wzrost liczby rozwodów, dalsze obniżenie się dzietności rodzin, przesunięcie wieku wychodzenia za mąż i żenienia się, rozpowszechnienie się alternatywnych form życia małżeńsko-rodzinnego, obniżenie się odsetka osób żyjących w sformalizowanych związkach małżeńskich, zanik tradycji rodzinnych, wzrost oczekiwań natychmiastowych gratyfikacji płynących z małżeńsko-rodzinnego życia, wzrost przemocy w rodzinie i innych form patologii<sup>28</sup>.

Poprzez ten negatywny obraz rodziny przebijają jednak drobne promienie nadziei psychologowie podkreślają, iż zdrowa rodzina tworzy swój własny świat, który określa jej zwartość, wzmacnia uczucia i działania, kształtuje dążenia członków rodziny, zaspokaja podstawowe potrzeby<sup>29</sup>. Rodzina wytwarza swoją indywidualną i niepowtarzalną organizację i układ stosunków rodzinnych. Fundamentem prawidłowych relacji osobowych w rodzinie jest stabilność wzajemnych stosunków między mężem i żoną, ich poczucie wierności, uczciwości, odpowiedzialności oraz bliska więź emocjonalna między nimi, rodzicami a dziećmi, a także wszystkimi członkami rodziny. Wiąż rodzinna buduje jedność rodziny, daje poczucie przynależności, ale jednocześnie budzi świadomość niezależności i wartości samego siebie. W ten sposób każdy z członków rodziny, posiadając poczucie wspólnoty i swoje niepowtarzalne miejsce w rodzinie, dba równocześnie o własny rozwój i pozostaje w kontakcie z innymi osobami<sup>30</sup>.

Przemiany kontekstu politycznego, ekonomicznego, społecznego, kulturowego, etnicznego i religijnego współczesnej Europy wpływają na postrzeganie rodziny, jej struktury i funkcji. Nowe pokolenia wydają się na różne sposoby dostosowywać do zmian technologicznych, społecznych i kulturowych. Obok rodziny z dziećmi, opartej mocno na fundamencie małżeństwa kobiety i mężczyzny, pojawiają się nowe modele i alternatywne formy rodzinne.

<sup>27</sup> Por. I. MROCZKOWSKI, *Rodzina, gender i nowy feminizm*, Płock 2014, s. 14–39.

<sup>28</sup> Por. Z. TYSZKA, *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2002, s. 104.

<sup>29</sup> Por. J. REMBOWSKI, *Więzi uczuciowe w rodzinie*, Warszawa 1972, s. 15.

<sup>30</sup> Por. M. RYŚ, *Psychologia rodziny*, w: J. STALA, E. OSEWSKA (red.), *Rodzina. Bezcenny dar i zadanie*, s. 328–371; J. REMBOWSKI, *Rodzina w świetle psychologii*, Warszawa 1978; TENZE, *Więzi uczuciowe w rodzinie*, Warszawa 1972.

Jednym z nich jest upowszechniający się model rodziny określanej jako rodzina niepełna, „monoparentalna”, „monorodzicielska”, a niekiedy jako „minimalna”. To rodzina, w której dziecko lub dzieci rozwijają się w kontakcie z jedną osobą dorosłą, która jest odpowiedzialna za gospodarstwo domowe. Rodzina monorodzicielska zazwyczaj powstaje z powodu rozvodu rodziców, ich separacji lub długotrwałej nieobecności drugiego rodzica (pobyt w szpitalu, w więzieniu lub wyjazd). Przyczyną może być także śmierć jednego z rodziców. W zależności od charakteru i długości nieobecności rodzica stosuje się określenie rodziny niepełnej czasowo, okresowo lub na stałe. Jednak trzeba pamiętać, iż współcześnie rodziny z jednym rodzicem coraz częściej powstają nie w wyniku owdowienia, lecz raczej na bazie decyzji małżonków. Samotne rodzicielstwo sprawia, iż wszystkie funkcje rodzinne muszą być przejęte przez jedną, obecną w rodzinie osobę dorosłą. Zazwyczaj sytuacja ekonomiczna rodzin monoparentalnych jest gorsza niż sytuacja rodziny pełnej. Z dostępnych danych wynika, iż takie rodziny tworzą zazwyczaj samotne matki, rzadziej samotni ojcowie, one także mają gorszą sytuację ekonomiczną niż wychowujący samotnie potomstwo ojcowie. Wielu samotnych rodziców z powodu problemów finansowych, braku czasu na odpoczynek, trudności wynikających z godzenia wszystkich obowiązków przeżywa stres. Dodatkowo samotne matki, które doświadczyły problemów związanych z rozstaniem ze współmałżonkiem, często posiadają negatywny obraz mężczyzny–ojca, który przekazują swoim dzieciom. W rodzinie, jak w każdej grupie, występują trudności, nieporozumienia, a nawet konflikty. Sytuacje konfliktowe, jeśli zakończą się przeproszeniem, uzgodnieniem zdań, nie są szkodliwe wychowawczo, lecz uczą komunikacji interpersonalnej i prawidłowych zachowań<sup>31</sup>. Znacznie trudniejsze dla dziecka są konflikty, w których rodzice poniżają się wzajemnie, obniżają swoją wartość, zadają sobie i innym członkom rodziny ból. W rodzinach niepełnych powstałych w wyniku rozvodu lub separacji dzieci często brały udział we wcześniejszych konfliktach rodziców przeżywając rozdarcie emocjonalnie. Przeżywane przez dziecko napięcia wewnątrzrodzinne związane z procesem rozstania rodziców mogą przyczyniać się do nerwic i zaburzeń zachowania dziecka<sup>32</sup>. W sytuacjach poważnych kryzysów, prowadzących do rozvodu lub separacji, rodzice są bardziej zajęci swoimi problemami, zapominając o oddziaływaniach rodzicielskich. Zdaniem niektórych psychologów, po odejściu jednego z rodziców z domu na skutek rozvodu często ujawnia się powolna kumulacja traum psychicznych. Konsekwencje rozvodu lub separacji rodziców pozostają niekiedy długo ukryte i ujawniają się u dziecka znacznie później w postaci np. zaburzonych zachowań społecznych.

Trwałe i szczęśliwe życie rodzinne jest w dużym stopniu uwarunkowane dojrzałością fizyczną, psychiczną, społeczno-moralną i religijną małżonków, którą osiąga się stopniowo w sposób indywidualny dla każdej osoby. Niestety,

<sup>31</sup> Por. M. RYŚ, *Psychologia rodziny*, s. 340–358.

<sup>32</sup> Por. G. MALCHER, *Znaczenie rodziny w rozwoju uczuć dzieci i młodzieży*, w: F. ADAMSKI (red.), *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, Kraków 1981, s. 83.

złe doświadczenia wyniesione z rodziny pochodzenia, słabość emocjonalna, brak szacunku wobec drugiej osoby, mała zdolność do udzielenia daru z siebie, lęk przed przyszłością, prowadzą młodych ludzi do podejmowania alternatywnej formy życia rodzinnego<sup>33</sup>. Alternatywą równoległą jest kohabitacja najczęściej przedmałżeńska, rozumiana jako wspólne zamieszkiwanie i współżycie seksualne, ale bez zawarcia legalnego związku małżeńskiego. Socjologowie przedstawiają odmienne ujęcia w określaniu czasu trwania kohabitacji; jedni wskazują na minimum rok, inni odnoszą się do znacznie krótszego czasu, np. kilku miesięcy. Wiele osób uznaje, iż kohabitacja jest dobrym przygotowaniem do małżeństwa, a jednocześnie nie zmusza do jednoznacznej deklaracji i przyjęcia odpowiedzialności za drugiego człowieka. Przyczyny pozostawania w nieformalnym związku małżeńskim są bardzo zróżnicowane: od prawnych, ekonomicznych, ideologicznych, aż po bardziej indywidualne związane z płcią, wiekiem, wykształceniem, aktualnymi potrzebami oraz dojrzałością osobową. Niektórzy eksperci podkreślają, iż wspólne zamieszkiwanie bez ślubu jest często podejmowane przez mężczyzn ze względu na postawy egoistyczne i hedonistyczne. Mężczyzna może otrzymywać konkretne gratyfikacje równoległe do życia rodzinnego: pożycie seksualne, posiłki, porządek w mieszkaniu bez konieczności jasnej deklaracji o trwałości relacji. Część kohabitacji nie zastępuje rodziny, ale ją poprzedza, inne powstają po rozpadzie małżeństwa w wyniku negatywnych doświadczeń związanych z życiem rodzinnym, a jeszcze inne wynikają z wyznawanej ideologii. Dlatego socjologowie wskazują na kohabitację młodzieńczą (młodzi ludzie w czasie studiów lub migracji), przedmałżeńską (osoby, które są już ustabilizowane i „zamieszkują na próbę”), pomałżeńską (osoby rozwiedzione lub w separacji)<sup>34</sup>.

Jako odrębny, opisywany przez socjologów model alternatywnej formy rodzinnej jest przedstawiane małżeństwo wizytowe, określane niekiedy jako LAT (*living apart together* – żyjąc razem, ale oddzielnie), kiedy partnerzy pozostają w dobrej relacji, ale prowadzą dwa, odrębne gospodarstwa domowe, co może być związane z wymaganiami pracy zawodowej, chęcią zachowania niezależności, pragnieniem połączenia życia rodzinnego i życia singli. W ostatnich latach problemy ekonomiczne skłaniają małżonków do zamieszkiwania w innych miejscowościach, a nawet krajach, i odwiedzania się od czasu do czasu<sup>35</sup>. Niestety, część osób podejmujących alternatywną formę rodziny, jaką jest LAT, kieruje się wygodą i egoizmem, bowiem może zachować swobodę, niezależność i elementy życia rodzinnego. Jeśli jednak rodzina jest wspólnotą miłości i życia, opartą o fundament miłości, to nie może funkcjonować i umacniać się tam, gdzie osoby,

---

<sup>33</sup> Por. B. MIERZWIŃSKI, *Szczęście w małżeństwie – mit czy rzeczywistość?*, „Katecheta” 41 (1997), nr 3, s. 182–184.

<sup>34</sup> Por. J. MLYŃSKI, *Rozwód i kohabitacja – dualny świat dezintegracji nowoczesnej rodziny*, w: A. SKRECZKO, B. BASSA, Z. STRUŻIK (red.), *Rodzina i rodzicielstwo między tradycją a współczesnością*, Warszawa 2014, s. 227–230.

<sup>35</sup> T. SZLENDAK, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2012, s. 464.

które ją tworzą, nie podejmują wspólnych celów, zobowiązań i zadań, ale kierują się jedynie swoimi interesami.

Alternatywną formą rodziny staje się także kohabitacja przyjacielska, kiedy dwoje ludzi prowadzi wspólne gospodarstwo domowe, wspiera się w różnych obszarach życia codziennego, ale nie angażuje w realizację życia seksualnego<sup>36</sup>. Przyczyną mogą być zarówno zaburzenia, obawy, lęki związane z podjęciem współżycia małżeńskiego, jak i przyczyny ideologiczne związane z przyjętą opcją życia.

Współczesna rodzina przyjmuje także inną, dość intensywnie promowaną w mediach formę, nazywaną rodziną patchworkową. Ten alternatywny model rodziny przyjmuje swoją nazwę od słowa *patchwork*, czyli techniki szycia polegającej na zszywaniu kawałków materiału o różnych kształtach i kolorach, dzięki czemu powstaje całość. *Patchwork family* to rodzaj układanki, zlepiania, połączenia osób pochodzących z różnych wcześniejszych związków i układów rodzinnych, w którym partnerzy z wcześniejszego związku zakładają nowe związki, ale nadal utrzymują kontakt i tworzą tzw. wielorodziny. Na skutek trwającego łańcucha rozwodów i łączenia we wspólnym gospodarstwie domowym dorosłych i dzieci z poprzedniego/poprzednich związków powstają bardzo zróżnicowane układy struktur rodzinnych, ponieważ część osób po rozwodzie kohabituje, a część po zawarciu ponownego związku decyduje się na kolejny rozwód lub rozwody, „wnosząc” do nowych układów rodzinnych dzieci z poprzednich związków. Na wchodzenie w nowe układy patchworkowe decydują się częściej mężczyźni niż kobiety po kolejnych rozwodach. Układy rodzinne wielokrotnie rekonstruowane po rozwodach są często prezentowane w mediach jako idealne układy zapewniające różnorodność relacji rodzinnych. Jednak rzeczywistość jest zupełnie inna. W nowych układach patchworkowych często pojawia się silna rywalizacja między dziećmi, które próbują umacniać uznanie swojego rodzica lub pojawiają się konflikty z starszych dzieci z nowymi partnerami<sup>37</sup>.

Zaprezentowane zestawienie rozwijających się alternatywnych form rodzinnych skłania do stwierdzenia, iż następuje przejście od homogeniczności do różnorodności, od jednej formy życia rodzinnego do poszukiwania form alternatywnych, od stabilności do zmiany. Z kolei drugi mocny nurt zmian to odejście od rodziny patriarchalnej do zmienionego układu władzy i pracy w rodzinie<sup>38</sup>.

\*\*\*

Rewolucja społeczno-kulturowa uderzyła z ogromną siłą w człowieka, małżeństwo i rodzinę, wpływając zarówno na postrzeganie rodziny, jej strukturę, funkcję, sytuację, jak i styl życia. Wzrastające w ponowoczesnym społeczeństwie młode pokolenie uczestniczy w dokonującym się w kulturze północnoatlantyckiej zderzeniu „cywilizacji życia” z „cywilizacją śmierci”, u której podstaw znajduje się fałszywa antropologia. Dlatego Kościół katolicki stale broni

<sup>36</sup> Por. J. MLYŃSKI, *Rozwód i kohabitacja*, s. 229.

<sup>37</sup> Por. T. SZLENDAK, *Socjologia rodziny*, s. 496–502.

<sup>38</sup> *Tamże*, s. 395.

prawidłowego obrazu mężczyzny i kobiety, ich miłości, personalistycznego ujęcia małżeństwa i rodziny, sprzeciwiając się formom rodzinnym uderzającym w naturę rodziny. Bez odbudowania prawidłowego ujęcia człowieka jako osoby, integralnego prezentowania małżeństwa i rodziny, a także ukazywania jej wartości w rozwoju społeczeństwa, nie dokona się odbudowa cywilizacji miłości.

### **Models of contemporary family: threats and opportunities**

The family is a socially recognized group or institution (usually joined by blood, marriage, or adoption), which is an important structure in society. In this article the author presents diversified, sociological approaches to the family, structure, functions and different types of families based on various criteria. As the structure of a family changes over time, so do the challenges which families face. Internal events like divorce, remarriage, childlessness, the new role of the child within the family present new difficulties for families. Other external factors like: urbanization, industrialization, globalization, mobility, individualism, liberalism, consumerism and secularization continue to test the strength and stability of European families. The traditional family model has changed so dramatically towards the end of the 20th and the beginning of the 21st century that sociologists speak about new alternative family models, such as: a single-parent, cohabitation, DINKS, LAT, patchwork family... The author tries to indicate the postmodern threats to families, but also points out the opportunities, which give hope that families may keep personal connections and maintain emotional ties to one another.

Edward Nycz\*  
Instytut Nauk Pedagogicznych  
Uniwersytet Opolski

## OBRAZ WSPÓŁCZESNEJ RODZINY – UJĘCIE SOCJOLOGICZNE

Artykuł podejmuje próbę opisu współczesnej rodziny z trzech poziomów analizy. Część początkowa stanowi opis sytuacji społecznej małżeństwa i rodziny w ujęciu przekształceń globalistycznych. Kolejna część podejmuje interpretację owego stanu w tekstach krajowych socjologów, a końcowa część tylko zasygnalizuje problemy rodzin z perspektywy lokalnych badań.

Zainteresowanie rodziną znacznie wyprzedziło w czasie powstanie socjologii jako dyscypliny naukowej. Prekursorem refleksji nad rodziną był Arystoteles, ale dopiero wiek XIX w osobach A. Comta i F. Le Playa wprowadził rodzinę w obręb namysłu teoretycznego i badawczego socjologii<sup>1</sup>. Jeszcze do niedawna cechy konstytuujące rodzinę oraz znaczenie rodziny dla jednostki i społeczeństwa były tak oczywiste, że tym się nie zajmowano. Kolejnych badaczy przyciągały przemiany funkcji rodziny, zakres i forma pomocy rodzinie ze strony państwa oraz zjawiska patologiczne w rodzinie. Współcześnie trudno uzyskać w dyskursie publicznym jednoznaczną definicję rodziny. Również w dokumentach unijnych poświęconych rodzinie nie używa się tego słowa, pisząc o związkach kohabitacyjnych (hetero- i homogenicznych), które kilka lat temu uznawane były jako nierodzinne<sup>2</sup>.

Powszechna opinia ujmuje rodzinę jako podstawową komórkę społeczną i dziejowo stary element organizacji społecznej. Rodzina kojarzy się z małżeństwem, regulacją stosunków seksualnych, prokreacją, wychowywaniem dzieci, gospodarstwem domowym i systemem pokrewieństwa<sup>3</sup>. Według dokumentów Kościoła katolickiego rodzina jest podstawową i pierwotną grupą społeczną,

---

\* Edward Nycz – dr hab., pracownik Instytutu Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego (zastępca dyrektora ds. kształcenia i studentów, kierownik Zakładu Kulturowych Podstaw Edukacji), prezes Towarzystwa Ziemi Kozielskiej w Kędzierzynie-Koźlu; autor 3 prac autorskich, 2 prac współautorskich, 40 prac zwartych pod redakcją i współredakcją naukową oraz ponad 165 artykułów, recenzji, ekspertyz i raportów naukowych. Interesuje się zjawiskami z pogranicza pedagogiki społecznej, animacji społeczno-kulturowej oraz socjologii edukacji (młodzież, miasto, kultura). Specjalizuje się w metodologii prowadzenia socjokulturowych i edukacyjnych badań terenowych. W środowisku lokalnym prowadzi od ponad 20 lat działalność animacyjną aktywizując lokalne instytucje i wspólnoty oraz wspiera badawczo lokalną samorządność (organizator dwudziestu Kędzierzyńsko-Kozielskich Seminariów Naukowych, redaktor naukowy cyklicznych „Szkiców Kędzierzyńsko-Kozielskich”).

<sup>1</sup> Por. Z. TYSZKA, *Socjologia rodziny*, Warszawa 1976; F. ADAMSKI, *Socjologia małżeństwa i rodziny. Wprowadzenie*, Warszawa 1984.

<sup>2</sup> L. DYCZEWSKI, *Rodzina*, w: S. FEL, J. KUPNY (red.), *Katolicka nauka społeczna. Podstawowe zagadnienia z życia społecznego i politycznego*, Katowice 2007, s. 88.

<sup>3</sup> T. SZLEDAK, *Rodzina*, w: W. KWAŚNIEWICZ I IN. (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. III, Warszawa 2000, s. 312; szerzej: T. SZLEDAK, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2011.



jednocześnie wspólnotą i instytucją opartą o małżeństwo kobiety i mężczyzny<sup>4</sup>. Współczesne definicje wskazują, że rodzina to grupa osób połączonych więzami krwi, małżeństwem lub adopcją, która tworzy jednostkę społeczno-ekonomiczną i której dorośli członkowie odpowiadają za wychowanie dzieci<sup>5</sup>.

Przeglądając to, co napisano o rodzinie w socjologii<sup>6</sup> zauważyć można przejście interpretacyjne, polegające na tym, że (szczególnie w sytuacji cywilizacji euroatlantyckiej) w obrazie cywilizacji przedindustrialnej była ona naturalnym środowiskiem wzrastania człowieka (świat wspólnot – świat losu)<sup>7</sup>. Dawna rodzina (wielka) była wspólnotą obejmującą w jakiejś mierze całość życia człowieka. Punktem odniesienia była przeszłość i kult starszyny będącej łącznikiem pomiędzy pokoleniami. Wychowywany człowiek świadom zagrożeń, jakie gotował mu świat, rozwijał się (dziejowo), wolno czerpiąc z przeszłości nadzieję<sup>8</sup>. Rewolucja industrialna XIX i XX w. zmieniła strukturę i funkcje rodziny. Dawna (wielka) rodzina obejmowała prawie całość ludzkiego życia (narodziny, śmierć i przyjęcie nowych członków). Czasy nowożytności zmieniły ów naturalny bieg spraw. Małżeństwo stało się aktem założenia nowej „komórki społecznej”<sup>9</sup>. Dynamika zmian społecznych doprowadziła do powolnych przekształceń stosunków międzypokoleniowych i wewnątrzpokoleniowych, które jak w soczewce były widoczne w historycznie ułożonej rodzinie<sup>10</sup>. Trendy cywilizacji (po)przemysłowej zmieniają świat życia codziennego, formując „inne” sieci powiązań społecznych, kręgi i stosunki międzyludzkie, po „inne” linie współpracy i konfliktów ekonomicznych, politycznych, kulturalnych i społecznych. W procesie refleksyjnej (po)nowoczesności instytucje społeczeństwa przemysłowego tracą swoje historyczne podstawy, stają się wewnętrznie sprzeczne, konfliktogenne oraz zależne od zindywidualizowanych jednostek. Ludzie zostają pozbawieni sposobów uzyskiwania poczucia bezpieczeństwa charakterystycznego dla społeczeństwa przemysłowego i pozbawieni charakterystycznych dla niego standardowych form życia. Mężczyźni nie są już koniecznie ojcami, ojcowie nie są jedynymi żywicielami swoich rodzin. Daw-

<sup>4</sup> Małżeństwo i rodzina to odrębne i swoiste instytucje ściśle ze sobą powiązane. Za: L. DYCZEWSKI, *Rodzina*, s. 89.

<sup>5</sup> A. GIDDENS, P.W. SUTTON, *Socjologia – kluczowe pojęcia*, Warszawa 2014, s. 170.

<sup>6</sup> Por. dorobek polskiej socjologii rodziny: Z. TYSZKA, *Socjologia rodziny*, w: Z. KRAWCZYK, K.Z. SOWA (red.), *Socjologia w Polsce*, Rzeszów 1998, s. 329–348.

<sup>7</sup> Ewolucję rodziny europejskiej przedstawia: B. SZACKA, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, s. 377–388.

<sup>8</sup> Por. typologię kultur opartą na dystansie międzypokoleniowym: M. MEAD, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 1978.

<sup>9</sup> J. CHŁOPECKI, *Ciągłość, zmiana i powrót. Szkice z socjologii wychowania*, Rzeszów 1993, s. 134. Autor zwraca uwagę, że małżeństwo nie zwiększa liczby członków rodzinnej wspólnoty. Narodziny i śmierć w inny niż dawniej sposób odnoszą się do rodziny. Konsekwencje zmian doprowadziły do wyodrębnienia kategorii: rodzina pochodzenia i rodzina własna (prokreacji).

<sup>10</sup> Arystoteles uważał ją jako naturalną wspólnotę, która jest człowiekowi dana. W historii mamy również widoczne próby „upaństwowienia” rodziny lub jej likwidacji. Najsilniej i najbardziej była atakowana wychowawcza funkcja rodziny – por. *tamże*, s. 137.

niej w kolejnych generacjach warstwa społeczna, sytuacja materialna, zawód, partner w małżeństwie czy postawa polityczna, religijna, były zazwyczaj ze sobą jednoznacznie powiązane. Obecnie ów biograficzny pakiet (kształtowany w tradycyjnej rodzinie) rozpada się na własne części składowe<sup>11</sup>.

Wielu obecnych socjologów kwestionuje pogląd, że rodzina bazuje przede wszystkim na współpracy i wzajemnym wsparciu. Badania nad rodziną wskazują na asymetryczność stosunków władzy, podziału życia na sferę domową (dom) i zawodową (zakład pracy), publiczną i prywatną, męską i kobiecą. Współczesna rodzina (analizowana z poziomu makrostrukturalnego) jest różnorodna, co można wiązać z tendencjami globalizacyjnymi. Dla przykładu: w konkretnych analizach wskazuje się na malejącą rolę grup opartych na pokrewieństwie, swobodę wyboru małżonka i inicjowania małżeństwa przez kobiety, przyznawania większej wolności seksualnej mężczyznom i kobietom, rozszerzenie praw dzieci i rosnącej (polityczno-mainstreamowej) akceptacji dla związków jednopłciowych<sup>12</sup> oraz powolny upadek rodziny nuklearnej<sup>13</sup>.

Tabela 1. Struktura gospodarstw domowych<sup>14</sup>

Struktura gospodarstw domowych	Lata (wiek badanych)		
	1981 (16–44)	1991 (26–54)	2001 (36–64)
Osoby samotne	2,9	6,5	11,2
Wielu dorosłych	6,3	4,0	3,2
Tylko para	10,7	18,4	28,2
Rodzina nuklearna	41,8	37,4	23,7
Rozszerzona rodzina nuklearna	15,7	9,5	7,0
Para z dorosłym	10,4	13,8	13,6
Samotny rodzic	6,0	4,2	3,8
Rozszerzona rodzina	5,1	5,4	5,5
Inne	1,1	0,7	3,9
Suma	100,0	100,0	100,0
N	162,393	163,393	163,393

<sup>11</sup> U. Beck mówi o przejściu od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa ryzyka. Proces modernizacji pociąga za sobą stan przygodności i niepewności, będący rezultatem rozwoju technologiczno-gospodarczego, który zmienia w sposób zasadniczy charakter codzienności. Por. U. BECK, *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002.

<sup>12</sup> A. GIDDENS, P.W. SUTTON, *Socjologia – kluczowe pojęcia*, s. 170. Badania feministyczne wskazują, że intymne, wewnętrzne środowisko rodzinne, może być częstym obszarem dyskryminacji ze względu na płeć oraz przemoc fizyczną i emocjonalną. Pojęcie „rodzina” ujmowane jest w perspektywie treści prezentowanych przez dyskurs medialny – por. CH. BARKER, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, Kraków 2005, s. 74, 319–320, 372–374, 384–385.

<sup>13</sup> Por. L. WARE, M. MACONACHIE, M. WILLIAMS, J. CHANDLER, B. DODGEON, *Gender Life Course Transitions from the Nuclear Family in England and Wales 1981–2001*, “Sociological Research Online” 12 (2007), nr 4, <http://www.socresonline.org.uk/12/4/6.html> (2.04.2016).

<sup>14</sup> Źródło: OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS – LONGITUDINAL STUDY, za: L. WARE, M. MACONACHIE, M. WILLIAMS, J. CHANDLER, B. DODGEON, *Gender Life Course Transitions from the Nuclear Family in England and Wales 1981–2001*.

L. Ware z zespołem stosując badania longitudinalne, analizował drogi życiowe osób przez większość lub całość ich cyklu życia w dziesięcioletnich interwałach (tabela 1). Autorzy analizując badania własne oraz demograficzne dane statystycznie (Anglia i Walia) wskazują, że ok. 1/3 mieszkańców żyło na pozór w nuklearnych gospodarstwach domowych i zróżnicowanych układach rodzinnych (samotna osoba, rodzice samotnie wychowujący dzieci, jednoosobowe lub wieloosobowe gospodarstwa domowe, pary bezdzietne, pary z osobą dorosłą, wielopokoleniowe rodziny nuklearne). Przytoczony przykład z Anglii wskazuje na punkty krytyczne współczesnej cywilizacji, i choć nadal rodzina nuklearna pełni ważną funkcję społeczną, to zmiany również ją dotyczą. Założenie tej rodziny i jej „demontaż” (rozpad, separacja, rozwód), łączy się kolejnymi problemami społecznymi, np. rosnącą liczbą osób samotnie wychowujących dziecko/dzieci i jednoosobowymi gospodarstwami domowymi. Niektórzy autorzy mówią też o tzw. rodzinach binuklearnych, które powstają po rozwodzie, ale nadal tworzą „jeden” układ rodzinny ze względu na dziecko<sup>15</sup>.

Obecna socjologia małżeństwa i rodziny wskazuje na różne formy związków międzyludzkich (np. więź erotyczna, uczucia rodzicielskie, komórka ekonomiczna, emocje i intymność, liberalizacja seksualna, indywidualizacja). Jak wskazuje T. Szlendak, w rozwiniętych krajach zachodnich jest swoistym polem negocjacji między wchodzącymi w jej skład osobami, które nie pracują już we wspólnym warsztacie ani nie uprawiają wspólnie posiadanej ziemi, a większość czasu przebywają poza domem i muszą dostosować rytm życia rodzinnego do bardzo elastycznego czasu pracy partnerów, funkcjonowania instytucji opiekuńczo-edukacyjnych, funkcjonowania handlu lub administracji<sup>16</sup>. Indywidualizacja<sup>17</sup> i komercjalizacja<sup>18</sup> postaw i życia w rodzinie doprowadziły do powstania alternatywnych modeli rodziny.

Związki małżeńskie – analizuje M. Grabowska – zawiera się później (lub wcale, pozostając w związkach nieformalnych), przybywa rozwodów i rozmaitych „związków po”: związków drugich, z dziećmi z poprzednich związków, rodzin z jednym rodzicem. Na kolejny związek rodzinny (niekoniecznie małżeństwo, kohabitacja lub partnerstwo) rodziców mających dzieci z poprzednich związków używa się wielu (często literackich) terminów: *step family*, *blended family*, *reconstructed (reconstituted) family* lub *patchwork family* (rodzina – układanka). Stosunkowo nowy rodzaj związków, w których małżonkowie (partnerzy) rezygnują z posiadania dzieci, poświęcając się karierom zawodowym, określa się mianem *dual career family* lub DINKS (*double income no kids* – podwójny

<sup>15</sup> Por. A. GIDDENS, *Socjologia*, Warszawa 2004, s. 206.

<sup>16</sup> T. SZLEDAK, *Rodzina*, s. 317.

<sup>17</sup> Por. E. SZWARCZYŃSKA, *Ponowoczesny indywidualizm jako źródło nietrwałości więzi rodzinnych i dezintegracji rodziny*, w: U. ŚWADŹBA, B. PACTWA, M. ŻAK (red.), *Praca – więź – integracja. Wyzwania w życiu jednostki i społeczeństwa*, t. II, Katowice 2015, s. 87–97.

<sup>18</sup> T. SOLTYSIAK, *Konsumeryzm i ryzyko a życie rodzinne – niektóre zagrożenia*, w: T. SAKOWICZ, K. GAŚSIOR (red.), *Sprawiedliwość i miłość w rodzinie i społeczeństwie*, t. I, Kielce 2015, s. 145–156.

dochód, żadnych dzieci). Już sama ta wyliczanka, na pewno niekompletna, wskazuje na zakres zmian. A należałoby tu jeszcze wspomnieć o związkach gejów lub lesbijek mających dzieci (z poprzednich związków) lub nie. Wedle niektórych socjologów wszystkie te formy związków są współcześnie normalnymi wariantami rodziny<sup>19</sup>.

Wskazane rodziny są raczej powiązane z konkretnym miejscem gospodarstwa domowego i bliskością przestrzenną swoich członków. E. Beck-Gernsheim i U. Beck wskazują w swojej najnowszej książce, że zaczyna funkcjonować konstrukt „rodziny światowej”. Obecnie rodzina może migrować, lokować się w różnych częściach świata i być „blisko siebie” dzięki komunikacji bezpośredniej poprzez media elektroniczne i społecznościowe. Autorzy ukazują przestrzeń chaosu miłości, z wszelkiego rodzaju związkami na odległość: parami dwunarodowymi, migrantami zarobkowymi i matrymonialnymi, matkami zastępczymi, a także zwykłymi dramatami związków miłosnych utrzymywanych przez *skype*'a. Globalizujące się społeczeństwo wprowadza do „światowych rodzin” sprzeczne rzeczy naraz: niepokój, zaburzenie, zaskoczenie, pożądanie, szczęście, radość, załamanie i nienawiść. Wydawać się może, iż żyjemy w świecie, w którym ten ukochany jest często daleko, a ktoś daleki nierzadko bywa tym najbliższym<sup>20</sup>.

\*\*\*

Jak więc kształtuje się obraz rodzin polskich w ostatnim ćwierćwieczu – okresie, w którym docierały do kraju zachodnie nowinki życia społecznego. Koniec systemu socjalistycznego<sup>21</sup> charakteryzował się, wg H. Bojar sytuacją, w której rodzina pomimo wieloletnich prób ówczesnych władz nie stała się „podstawową komórką systemu”<sup>22</sup>. Rodzina miała w systemie socjalistycznym<sup>23</sup> zasadniczo inne problemy niż rodziny w systemie kapitalistycznym<sup>24</sup>.

<sup>19</sup> M. GRABOWSKA, *Obraz współczesnej rodziny*, w: M. Grabowska (red.), *Rodzina i jej przemiany* (Opinie i Diagnozy nr 26, CBOS), Warszawa 2013, s. 6–7. Por. T. SZLENDAK, *Rodzina*, s. 319–320.

<sup>20</sup> E. BECK-GERNSHEIM, U. BECK, *Miłość na odległość. Formy życia w epoce globalnej*, Warszawa 2016.

<sup>21</sup> Jak można pisać o rodzinie z perspektywy formacji ideologicznej stanowią teksty zawarte w J. PIOTROWSKI (red.), *Wybrane problemy socjalistycznej rodziny*, Warszawa 1978. W kontroldansie empirycznym warto tu przywołać spostrzeżenia S. Nowaka, kierującego swoją uwagę na funkcjonowanie systemu społecznego formacji socjalistycznej, który zwracał uwagę na rozejście się „świata instytucji” i „świata ludzi” w owej formacji (ale czy tylko tej? E.N.). Badacz widział pomiędzy poziomem państwowym a poziomem grup rodzinnych i koleżeńskich obszar swoistej „próżni społecznej”, w którym brak było rozbudowanych struktur pośrednich. Por. S. NOWAK, *Spoleczeństwo polskie drugiej połowy lat osiemdziesiątych (próba diagnozy stanu świadomości społecznej)*, „Studia Socjologiczne” (1988), nr 1, s. 41, 50.

<sup>22</sup> Zob. H. BOJAR, *Rodzina i życie rodzinne*, w: *Co nam zostało z tamtych lat... Społeczeństwo polskie u progu zmiany systemowej*, Londyn 1991, s. 28.

<sup>23</sup> Por. np. F. ADAMSKI, *Rodzina między sacrum i profanum*, Poznań 1987.

<sup>24</sup> Por. np. D. BELL, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, Warszawa 1998. Bell uważa, że społeczeństwo narzuca wąską specjalizację ról w różnych obszarach życia. Dawniej rodzina sta-

Na zmianę kondycji społecznej i moralnej polskich rodzin zwrócił m.in. uwagę F. Adamski<sup>25</sup>, pisząc, że ową kondycję warunkują ogólne zmiany cywilizacyjne, trauma przejścia formacyjnego, ale także pozostałości polityki społecznej socjalistycznego państwa oraz ideowe napięcia, będące wynikiem spotkania się dwóch przeciwstawnych koncepcji światopoglądowych. Problemem w Polsce z punktu widzenia doktryny Kościoła i koncepcji laicyzujących jest pojmowanie istoty małżeństwa, jego charakteru i trwałości oraz preferowanych zachowań seksualnych i współżycia małżeńskiego (zwłaszcza w młodym pokoleniu). Autor analizując tendencje i uwarunkowania rozpadu małżeństw, wzorów dzietności, sytuacji małżonków w pracy i w domu (ról kobiecych) oraz modeli wychowania prorodzinnego zauważa, że rodzina przełomu stuleci w Polsce powoli upodabnia się do rodzin krajów zachodnich, zarówno pod względem położenia prawnego, ukształtowania wzorów zachowań, jak i wyznawanych modeli życia małżeńsko-rodzinnego.

Alternatywnymi formami życia małżeńsko-rodzinnego zajmuje się K. Slany<sup>26</sup>. Opisując i analizując teoretyczne aspekty przemian życia małżeńsko-rodzinnego w perspektywie socjologicznej i demograficznej w kraju, autorka wskazuje na przemiany „sektora rodziny” wyrażające się w stopniowym przechodzeniu od modelu homogenicznego do modelu heterogenicznego rodziny, a także upowszechnianie się modeli zindywidualizowanych wyborów aksjologicznych oraz modelu rozbieżnych środowiskowych wyborów aksjologicznych. Większość zachowań Polaków – pisze autorka – w analizowanej sferze nie stanowi *nowum*, aczkolwiek zmienia się natężenie występowania niektórych form, takich jak: kohabitacja i monoparentalność<sup>27</sup>. Dane demograficzne wskazują, że wzrasta liczba rozwodów, urodzeń pozamałżeńskich, wzrost (*de iure*) młodych osób stanu wolnego (okres rozrodczości i stabilizacji życiowej). Zachodni „syndrom opóźnienia” staje się problemem społecznym i ekonomicznym również w naszym kraju<sup>28</sup>.

Socjologia patrzy na małżeństwo i rodzinę najczęściej z perspektywy systemu społecznego. Tak czyni A. Giza-Poleszczuk, analizując rodziny z punktu „teorii racjonalnego wyboru”, którego podstawą jest indywidualizm (jednostka)<sup>29</sup>. Autorka analizuje różne sfery życia rodziny w Polsce stwierdzając, że są

---

nowiła centrum, wokół którego skupiały się czynności pracy, odpoczynku, zabawy, zdrowia i edukacji. Współcześnie to instytucje w wyniku specjalizacji przejmują dawne funkcje rodziny. Dochodzi do oddzielenia roli społecznej od osoby.

<sup>25</sup> F. ADAMSKI, *Kondycja społeczno-moralna rodziny*, w: J. MARIAŃSKI (red.), *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, Kraków 2002, s. 405–434.

<sup>26</sup> K. SLANY, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002.

<sup>27</sup> Monoparentalność to „samotne rodzicielstwo”, którego przyczyną może być śmierć partnera, rozwód, ale także związek kohabitacyjny przy nieujawnianiu posiadania partnera oraz bycie samotną matką z wyboru.

<sup>28</sup> K. SLANY, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego*, w: M. MARODY, A. KOJDER (red.), *Jedna Polska? Dawne i nowe różnicowania społeczne*, Kraków 2007, s. 264–265.

<sup>29</sup> W sferze teorii życia rodzinnego oznacza to, że rodzinę przestaje się traktować jako nie-różnicowaną wewnętrznie całość. Tworzą ją jednostki, które nie muszą mieć wspólnych interesów

one zgodne z oczekiwaniami badawczymi, które wynikają ze strategicznego modelu rodziny. Obserwowane obecnie w Polsce – pisze A. Giza-Poleszczuk trendy demograficzne nie są więc prostym efektem ogólnego kryzysu wartości, przemowienia wzorów zachodnich czy narastającego egoizmu. Należy je raczej rozpatrywać w kategoriach przystosowania indywidualnych działań oraz decyzji do zmienionych warunków ekonomicznych, społecznych i politycznych<sup>30</sup>.

Rolę rodziny we współczesnym świecie można analizować poprzez różne konstrukty. Ciekawą analizę podjęła M. Marody i A. Giza-Poleszczuk, przywołując kategorię więzi społecznych – często podejmowanych kilka lat temu w badaniach socjologicznych<sup>31</sup>. Autorki zwracają uwagę na osłabienie zainteresowania badaczy problematyką rodziny w znaczeniu teoretycznym i empirycznym. Z jednej strony podnosi się tezy (hipotezy) o „zanikaniu rodziny”, a z drugiej strony widoczna jest w badaniach sondażowych tendencja mówiąca o wyborach rodziny, jako „najważniejszej wartości” przez ankietowanych. Rosnące wskaźniki samotnego rodzicielstwa i rozwodów świadczą raczej o tym, że ludzie coraz gorzej radzą sobie z realizowaniem życia rodzinnego, niż o tym, że nie jest już im rodzina potrzebna<sup>32</sup>.

Przywoływane przez Marody i Gizę-Poleszczuk pojęcie rodziny uwidacznia jej uniwersum poprzez kolejne wskazania, tj. to, że jest ona procesem a nie bytem<sup>33</sup>. Rodzina łączy wymiary reprodukcji biologicznej, ekonomicznej i społecznej rozdzielane przez nauki społeczne. Wiek XIX był czasem „rodziny triumfującej”. Druga połowa XX w. stała się czasem jej wielorakiej krytyki, co wielu autorów wiąże z jej idealizacją wieków przeszłych (społeczeństwo tradycyjne) a zrodzonymi praktykami świata zachodniego wyrażające się w (nagłaśnianych) agresywnych, destrukcyjnych i eksploatujących jednostki systemach społeczno-wychowawczych. Przedstawiciele szkoły frankfurckiej („autorytarna osobowość”), psychoanalizy („neurotyczna osobowość”), strukturaliści i funkcjonałiści w połączeniu z politycznymi i ideologicznymi trendami dążą do redefiniowania „małżeństwa” i „rodziny”, deklarując, że życie i stosunki rodzinne przybierają różne formy i żadna z nich nie powinna być uprzywilejowana. Rodzi to pewną konfuzję, gdyż w tym wypadku dochodzi do nieokreślenia (różne treści) konstruktów, a przez to staje się on empiryczne nieprzydatny.

---

i celów. Por. A. GIZA-POLESZCZUK, *Rodzina i system społeczny*, w: M. MARODY (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, Warszawa 2002, s. 272–273.

<sup>30</sup> *Tamże*, s. 298.

<sup>31</sup> Por. J. OLBRYCHT, *Spoistość małej grupy społecznej*, Katowice 1987; W. JACHER, *Więź społeczna w teorii i praktyce*, Katowice 1987; L. DYCZEWSKI, *Więź między pokoleniami w rodzinie*, Lublin 2002.

<sup>32</sup> M. MARODY, A. GIZA-POLESZCZUK, *Przemiany więzi społecznych*, Warszawa 2004, s. 185.

<sup>33</sup> P. Sztompka wskazywał pod koniec wieku, iż nie zreifikowany organizm społeczny, lecz nieustannie zmienne i płynne pole społeczne, złożone z mnogości działających i powiązanych wzajemnie podmiotów – oto nowa perspektywa socjologiczna. Nie jednostka, nie statusy czy role, nawet nie czynności, lecz zdarzenia społeczne (mikro i makroskali) – oto podstawowe elementy tej nowej wizji. Por. P. SZTOMPKA, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.

Obecnym problemem (mającym konsekwencje „długiego trwania”) społeczno-kulturowo-wychowawczym staje się postrzeganie rodziny jako środowiska wzrastania młodego pokolenia (enkulturacja – socjalizacja). W literaturze socjopedagogicznej w ostatnich latach wskazuje się na obniżenie socjalizacyjno-wychowawczej funkcji współczesnych rodzin polskich<sup>34</sup> i miejsca formowania kapitału społeczno-kulturowego<sup>35</sup>. Sama rodzina staje przed ogromnym zadaniem wielostronnej adaptacji do nowych warunków społecznego współżycia w formującej się demokracji obywatelskiej, budowanej gospodarki rynkowej i współczesnej cywilizacji<sup>36</sup>. Wyniki wielu badań społecznych wyraźnie pokazują, że edukacja młodego człowieka zależy od statusu społecznego rodziny, jego start zawodowy zależy od statusu społecznego rodziny i warunków edukacyjnych, jaki ona mu oferuje<sup>37</sup>. Rodzina dobrze realizująca swe funkcje może stać się środowiskiem rozwoju, a rodzina dysfunkcyjna może stać się zagrożeniem rozwoju osobowego młodego człowieka<sup>38</sup>. W świecie rodzinnej codzienności tradycje, wierzenia, przesady, obyczaje i zachowania tworzą gamę wzorców kulturowych, nadających sens istnieniu jednostki<sup>39</sup>. Atmosfera domu rodzinnego w rzeczy samej może współbudować tożsamość człowieka, jego pamięć, zakorzenienie w przeszłość i wizję przyszłości<sup>40</sup>. Ma tę potencjalną możliwość, ale może sama w sobie generować u swoich członków tęsknotę za stabilnością domu i środowiska rodziny w kolejnych pokoleniach<sup>41</sup>.

<sup>34</sup> Por. np.: W. ŚWIĄTKIEWICZ (red.), *W trosce o rodzinę*, Katowice 1994; R. KWIECIŃSKA, M.J. SZYMAŃSKI (red.), *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, Kraków 2001; T. SAKOWICZ, K. GĄSIOR, M. WILK (red.), *Trud i siła współczesnej rodziny*, Kielce 2014.

<sup>35</sup> Zob. M.J. DYRDA, *Pedagogika społeczna. Wychowanie dla tworzenia kapitału społecznego*, Siedlce 2013, s. 370–371. Autor bardzo szeroko omawia rodzinę, jako źródło kapitału społecznego. Element ten jest bardzo ważny w analizie wzrastającego pokolenia, co można zauważyć w materiale badawczym przedstawionym w pracy: E. NYCZ, *Druga szansa młodzieży. Studium funkcjonowania Ochotniczych Hufców Pracy*, Opole 2014. Badania wśród młodzieży trudnej obrazują rolę habitusu pierwotnego w dalszym jej wzrastaniu i osiągniętej pozycji społecznej. Por. również w odniesieniu do absolwentów studiów: A. BARTOSZEK, *Kapitał społeczno-kulturowy młodej inteligencji wobec wymogów rynku*, Katowice 2003.

<sup>36</sup> Por. S. KAWULA, J. BRĄGIEL, A.W. JANKE, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2005.

<sup>37</sup> Por. B. SMOLIŃSKA-THEISS, *Lepiej urodzeni – lepiej kształceni*, w: M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. IV, Gdańsk 2008, s. 423; T. SZLENDAK, *Socjologia rodziny*, s. 252.

<sup>38</sup> L. DYCZEWSKI, *Rodzina. Społeczeństwo. Państwo*, Lublin 1994, s. 29nn. Por. J. MAZUR, *Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość*, Warszawa 2002; T. SZLENDAK, *Socjologia rodziny*, s. 177–178.

<sup>39</sup> Por. J. MARIAŃSKI, *Między nadzieją a zwątpieniem – sens życia w świadomości młodzieży szkolnej*, Lublin 1998; K. POPIERSKI, *Poczucie sensu życia jako doświadczenie egzystencjalnie znaczące i potrzeba rozwojowa*, w: M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. II, Gdańsk 2007, s. 19–51.

<sup>40</sup> Por. L. DYCZEWSKI, *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, Lublin 2003.

<sup>41</sup> Badając absolwentów OHP zauważono w ich deklaracjach bardzo wysoką wartość przypisywaną rodzinie (własnej lub antycypowanej) przy często dość problematycznej (dysfunkcyjnej) rodzinie pochodzenia. E. NYCZ, *Druga szansa młodzieży*, s. 388n.

Transformacja postsocjalistyczna w Polsce charakteryzuje się załamaniem ustalonych sposobów działań i zachowań społecznych<sup>42</sup>. Pluralizm w sferze wartości wpłynął na klimat rozwoju i samorealizacji jednostki, która nie zawsze chce się identyfikować z wartościami prezentowanymi przez pokolenie rodziców czy dziadków. Międzypokoleniowa transmisja wartości zależy między innymi od ukształtowanych więzi wewnątrzrodzinnych, wpływających na socjalizację pierwotną<sup>43</sup>. W analizie międzypokoleniowej transmisji wartości i norm badacze najczęściej zwracają uwagę na pokolenie wstępujące – jako potencjalny nośnik zmiany społecznej<sup>44</sup>. Procesy ciągłości i zmian w społeczeństwie przełamują się w rodzinie i są szczególnie widoczne w przekroju międzypokoleniowym.

W rodzinie kształtują się – wskazuje P. Bourdieu – elementy tzw. „świata wrodzonego”, w którym rozwija się jednostka. Owe „dobra rodzinne” zawierają elementy albo „dystynkcji”, albo „wulgaryzmu”, „piękna” lub „brzydoty” („społeczne stosunki obiektywizowane w przedmiotach dobrze znanych”)<sup>45</sup>. Habermasowski „świat codzienności”, w którym reprodukcja kulturalna i socjalna w postaci działań komunikacyjnych występuje w środowisku rodzinnym i powinowatych, przekazuje i kształtuje tradycje, wierzenia, obyczaje i zachowania kulturalne, tworząc gamę wzorów kultury nadających sens istnieniu jednostki<sup>46</sup>. Warto pamiętać, że w społeczeństwie (po)nowoczesnym nie ma zdefiniowanych kolektywnie wartości i norm jako powszechnie obowiązujących (logika postmodernizmu) – jednostka musi sama określić swoje preferencje i opcje, stając się „ostateczną” instancją legitymizującą wybory i działania („JA chcę”)<sup>47</sup>. W postmodernizmie mamy często do czynienia nieomal z kultem „bycia

---

<sup>42</sup> A. Rychard, analizując aktorów nowego ładu postsocjalistycznego w Polsce, zwracał uwagę na zdekomponowaną (i problematyczną) triadę składającą się z „ludzi, instytucji i organizacji”. Por. A. RYCHARD, *Ludzie i instytucje. Kto tworzy nowy ład?*, w: A. SULEK, J. STYK (red.), *Ludzie i instytucje. Stawianie się nowego ładu społecznego*, t. I, Lublin 1995, s. 25–34.

<sup>43</sup> Por. m.in. W. JACHER, *Więź społeczna w teorii i praktyce*, Katowice 1987, s. 59–70; L. DYCZEWSKI, *Więź między pokoleniami w rodzinie*, Lublin 2002. L. Dyczewski wskazuje na funkcjonowanie więzi strukturalno-przedmiotowej, osobowej i kulturowej. Por. również: J. BRĄGIEL, S. KAWULA, *Więzi społeczne w rodzinie*, w: S. KAWULA, J. BRĄGIEL, A.W. JANKE, *Pedagogika rodziny*, s. 119–127.

<sup>44</sup> Por. J. PIEKARSKI, *Międzypokoleniowa transmisja wartości w środowisku rodzinnym małego miasta. Wychowawcze studium relacji międzygeneracyjnych*, Łódź 1992.

<sup>45</sup> P. BOURDIEU, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzona*, Warszawa 2005, s. 100–101.

<sup>46</sup> Dzięki temu „zapleczu” kulturowo-społecznemu jednostka kształtuje rozumienie i racjonalność otaczającego świata, w tym sfery politycznej, ekonomicznej czy administracyjnej. J. Habermas używa w tym wypadku terminu „system”, który często dąży do podporządkowania sobie „świata codzienności” (tzw. „kolonizacja”), co zaowocować może nadwyrężeniem więzi społecznej, spadkiem roli rodziny, niszczeniem tradycji kulturowej i ograniczeniem roli norm społecznych (anomia) w społeczeństwie, prowadząc do deformacji życia społecznego. Zob. J. HABERMAS, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. I: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, Warszawa 1999.

<sup>47</sup> A. Giddens wskazuje, że kwestie moralne straciły jakkolwiek sens i kompletnie nie przystają do współczesnych warunków społecznych, lecz postępuje i proces odwrotny, czyli próba powrotu do wypartych treści przez ludzi, którzy „domagają się powrotu do kryteriów moralnych w życiu społecznym i odbudowy wrażliwości na kwestie, które instytucje nowoczesności syste-



sobą” i preferowania konsumpcjonizmu<sup>48</sup> jako stylu życia. Wyodrębniając cechy obecnego indywidualizmu, można wskazać na: „uwolnienie się” jednostki od więzi konwencjonalnych (rodzina, pochodzenie); procesy „odczarowania” (M. Weber) konwencjonalnych wyjaśnień i interpretacji świata oraz ludzkiego życia; na kształtowanie się nowych zależności jednostek od instytucji; procesy „subiektywizacji”, jako przymusu i szansie realizacji określonego przebiegu życia. Młodym ludziom proponuje się możliwość kształtowania własnej biografii poprzez „otwarte” decyzje<sup>49</sup>, ale i na własną odpowiedzialność<sup>50</sup>. Indywidualizacja ma jednak i swoje „ciemne” strony, gdyż zamykając człowieka na to, co wspólnotowe<sup>51</sup> i całościowe, „budować” może ryzyko osobistych niepowodzeń i porażek.

Promowana społecznie emancypacja spod represywnego ładu społeczeństw tradycyjnych dała w zachodnim świecie początek rewolucjom kulturowym, które mają swoje osobowościowe konsekwencje. Dla przykładu tzw. kultura narcyzmu, poprzez którą Ch. Lasch określił amerykańskie społeczeństwo lat siedemdziesiątych XX w. jako zbiorowość ludzi zaabsorbowanych wyłącznie samymi sobą, a właściwie – własnym wizerunkiem („somatyzacja tożsamości”)<sup>52</sup>. Wbrew pozorom osobowość narcystyczna ma w sobie wiele sprzeczności – z jednej strony wszechobecny egoizm, z drugiej strony poczucie pustki i bezsensu życia. Analiza

---

matycznie rozmywają” – por. A. GIDDENS, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001, s. 304.

<sup>48</sup> Por. B.B. BARBER, *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i połyka obywateli*, Warszawa 2008.

<sup>49</sup> Dla przykładu ideologia *gender* (z rozróżnieniem podejścia feministycznego i homoseksualistycznego) proponuje (nie tylko) młodemu pokoleniu możliwość (iluzję?) samokreacji. Według tej ideologii – stanie się absolutnymi panami własnej egzystencji, niezależnymi od praw przyrody (lub Boga) jest przesłaniem „nowej” antropologicznej dekonstrukcji, negującej obecnie ludzką płciowość. Por. M.A. PEETERS, *Gender – globalna norma polityczna i kulturowa. Narzędzie rozeznania*, Warszawa 2013. Sprawy dotyczące „nowej etyki” podjęte są w: TENŻE, *Nowa etyka w dobie globalizacji – wyzwania dla Kościoła*, Warszawa 2009; problemy globalnego ujęcia polityki rodzinnej w: TENŻE, *Polityka globalistów przeciwko rodzinie*, Warszawa 2013.

<sup>50</sup> Por. U. BECK, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002. Autor tej poczytnej pracy wskazuje, że człowiek w „społeczeństwie ryzyka” staje się twórcą i konstruktorem, scenarzystą i aktorem w wymiarach własnej biografii; dawna „normalna” biografia życiowa staje się biografią „wyboru”, refleksyjną, ryzyka, „majsterkowicza”. Dlaczego tak się dzieje? Ludzie zostają pozbawieni sposobów uzyskiwania poczucia bezpieczeństwa charakterystycznego dla społeczeństwa epoki przemysłowej i pozbawieni charakterystycznych dla tej formacji standardowych form życia. Dla przykładu: mężczyźni nie są już koniecznymi ojcami, ojcowie nie są jedynymi żywicielami własnych rodzin. Uprzednio w kolejnych generacjach warstwa społeczna, sytuacja materialna, zawód, rola społeczna czy partner w małżeństwie lub postawa polityczna, religijna, kulturalna były ze sobą zazwyczaj jednoznacznie powiązane. Pod koniec XX w. ów biograficzny pakiet rozpada się na swoje części składowe, gdyż np. na podstawie dochodów już często nie można wnioskować o miejscu zamieszkania, stanie rodziny, zachowaniach politycznych, profesji religijnej, uczestnictwie w kulturze.

<sup>51</sup> Dla przeciwwagi należy zwrócić uwagę na program komunitarian, który jest próbą znalezienia równowagi między indywidualnym a społecznym wymiarem ludzkiej egzystencji; projekt *responsive community* jest propozycją społeczno-wychowawczą wobec dehumanizujących zjawisk związanych z globalizacją (relatywizacja, fragmentacja, detradycjonalizacja) oraz ze zmianami społeczno-kulturowymi. Zob. *Komunitarianie. Wybór tekstów*, wybór P. Śpiewak, Warszawa 2006.

<sup>52</sup> CH. LASCH, *Narcystyczna osobowość naszych czasów*, „Res Publica Nowa” (2002), nr 1.

Lascha jednak wykracza poza granice wspomnianego społeczeństwa, dlatego „kulturę narcyzmu” można traktować jako postmodernistyczną metaforę kondycji człowieka w globalizującym się świecie.

Opinie badaczy problemu wskazują, że kryzys rodziny oznacza wzrost liczby ludzi luźnych<sup>53</sup> i niedostatecznie usocjalizowanych, co m.in. generowało kryzys rodziny. Problemem staje się tu jednostka i jej stosunek do rodziny. Społeczeństwo – dawniej – potrzebowało „dobrej rodziny”, a w teraźniejszości XXI w. to jednostka potrzebuje „dobrej rodziny”, tworząc najlepsze środowisko dla pierwotnej, ale i najgłębszej socjalizacji (bezpieczeństwo, stabilność, rozwój, samorealizacja, miłość, szczęście). Rodzina w kryzysie nie jest w stanie „produkować dobrych ludzi”, czego świadectwa są widoczne w zjawiskach dziedziczenia rodzinnego kapitału kulturowego przez dzieci (reprodukcji społecznej i kulturowej nie tylko statusów społecznych, ale i mentalności)<sup>54</sup>.

Czy w danych statystycznych można odnaleźć wskazane wcześniej trendy czy opisy rzeczywistości społeczno-rodzinnej? Oto kilka wybranych danych I statystyk w odniesieniu do obecnych czasów. Pamiętać należy, że Polska przeszła w ciągu ostatnich dziesięcioleci istotną transformację systemową (trafnie ją wskazuje P. Sztompka, wskazując na dysonans społeczno-kulturowy, z którym musieli zmierzyć się Polacy<sup>55</sup>).

W 1980 r. zanotowano w kraju 306 373 zawarte małżeństwa i 39 833 rozwody (w 1990 r. w kolejności 255 369 i 42 436)<sup>56</sup>. Nadchodzące czasy postsocjalistycznej zmiany zdynamizowały wskaźniki, co wskazują dane w tabeli 2.

Tabela 2. Małżeństwa zawarte, separacje i rozwody w Polsce w latach 1989–2014<sup>57</sup>

Wyszczególnienie	W latach					
	1989	1995	2000	2005	2010	2013
<b>Małżeństwa</b>	255,7	207,1	211,2	206,9	228,3	180,4
Miasto	155,8	121,0	128,2	125,6	137,2	105,7
Wieś	99,9	86,1	83,0	81,3	91,1	74,7
<b>Rozwody</b>	47,2	38,1	42,8	67,6	61,3	66,1
Miasto	38,4	31,3	36,0	53,7	47,4	49,3
Wieś	8,2	6,0	6,7	13,9	13,4	16,1
<b>Separacje<sup>A,B</sup></b>			1,3	11,6	2,8	2,2
Miasto			1,1	7,7	2,0	1,6
Wieś			0,2	3,9	0,8	0,6

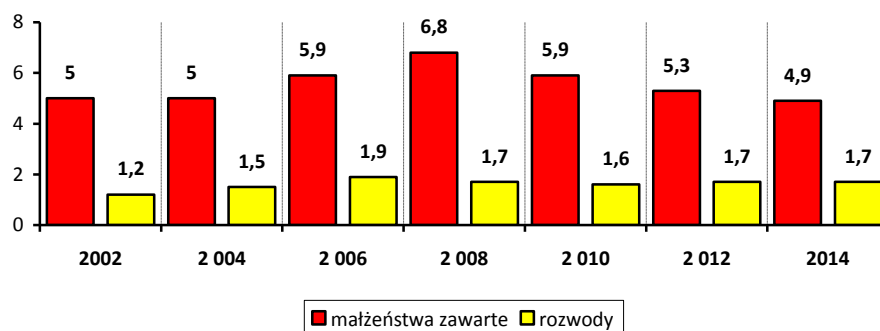
<sup>53</sup> K.W. Frieske wskazuje, że „ludzie luźni” prowadzą życie poza zinstytucjonalizowanymi wspólnotami, takimi jak: rodzina, parafia, społeczność czy instytucja. Prowadzi życie na „własny” rachunek, z wykluczeniem wspólnotowego bezpieczeństwa socjalnego. K.W. FRIESKE, *Strukturalne mistyfikacje: współcześni „ludzie luźni”*, w: M. MARODY (red.), *Zmiana czy stagnacja? Społeczeństwo polskie po czterech latach transformacji*, Warszawa, 2004, s. 39, 45.

<sup>54</sup> M. MARODY, A. GIZA-POLESZCZUK, *Przemiany więzi społecznych*, Warszawa 2004, s. 214–215.

<sup>55</sup> Zob. P. SZTOMPKA, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, s. 279. Kontekst społeczno-kulturowy dla rodziny przedstawia również: L. DYCZEWSKI, *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, Lublin 2003, s. 22.

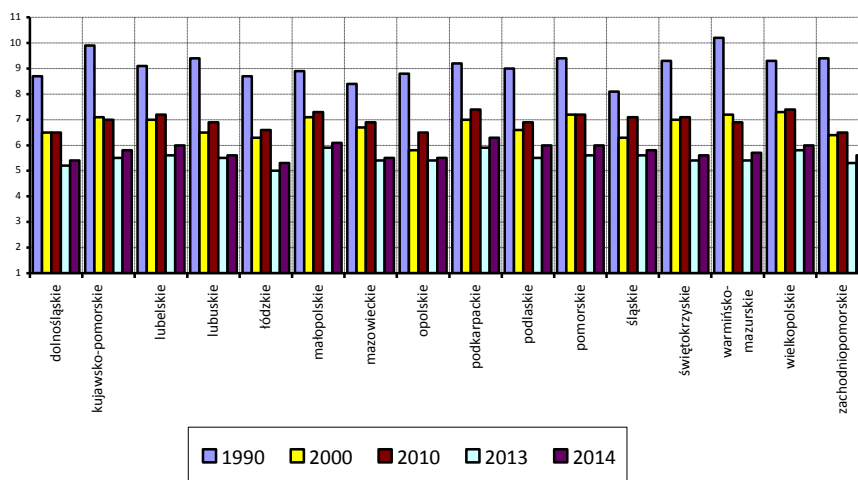
<sup>56</sup> *Rocznik Demograficzny 2015*, GUS, Warszawa 2015, s. 186, 242.

<sup>57</sup> Źródło: H. DMOCHOWSKA (red.), *Polska 1989–2014*, GUS, Warszawa 2014, s. 24.



Wykres 1. Małżeństwa i rozwody na 1000 ludności w wieku 15 lat i więcej w Polsce w wybranych latach<sup>58</sup>

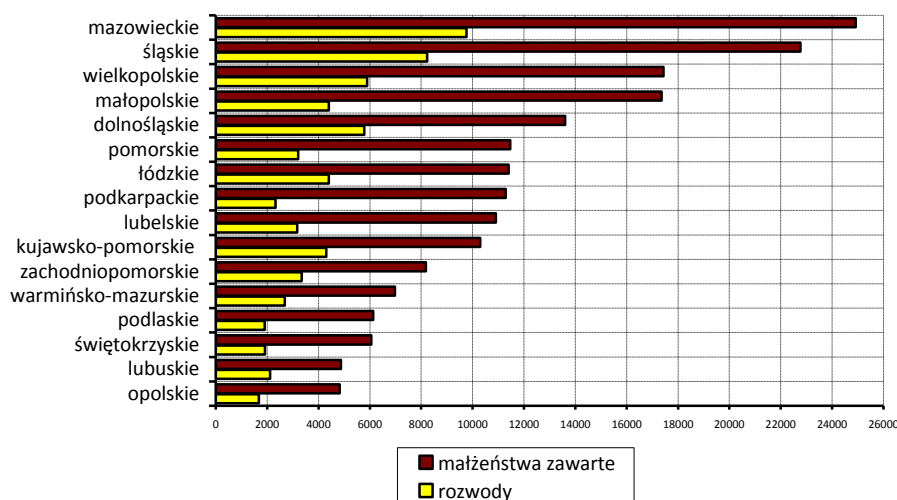
Analizując dynamikę zjawiska, widoczna staje się malejąca liczba zawartych małżeństw w Polsce i wzrastający wskaźnik rozwodów w liczbach bezwzględnych w ostatnim czasie, chociaż tendencja sięga końca formacji socjalistycznej w Polsce. Sytuacja jest jednak różna w różnych regionach kraju (pewną linią podziału może być tu zasiedlenie lub migracje ludności w ujęciu braudelowskiego „długiego trwania”), na co wskazują szczegółowe dane Głównego Urzędu Statystycznego.



Wykres 2. Wskaźnik małżeństw na 1000 ludności w wieku 15 lat i więcej z uwzględnieniem województw w wybranych latach 1990–2014<sup>59</sup>

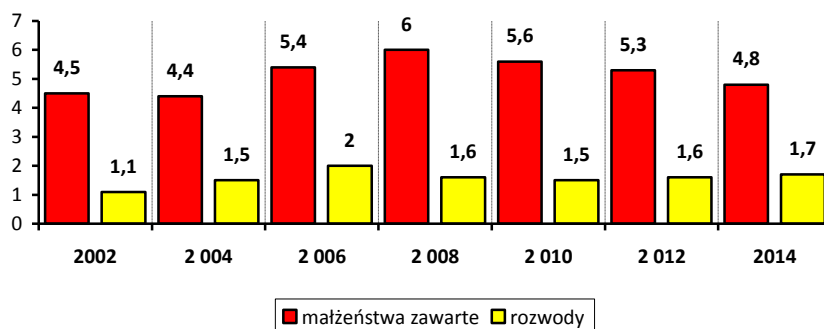
<sup>58</sup> Źródło: <http://www.polskawliczbach.pl/opolskie#dane-demograficzne>.

<sup>59</sup> Źródło: *Rocznik Demograficzny 2015*, GUS, Warszawa 2015, Aneks tabela 3(30).



Wykres 3. Zawarte małżeństwa i rozwody według województw w 2014 r.<sup>60</sup>

Województwo opolskie znajduje się na ostatniej pozycji w statystyce zawieranych małżeństw. Szczególnie pierwsze lata wejścia Polski do struktur Unii Europejskiej były czasem wzrostu liczby rozwodów, co łączyć można z falą migracji zarobkowych z tego terenu. Liczba małżeństw wzrastająca na początku XXI w. ponownie maleje w ostatnich latach.

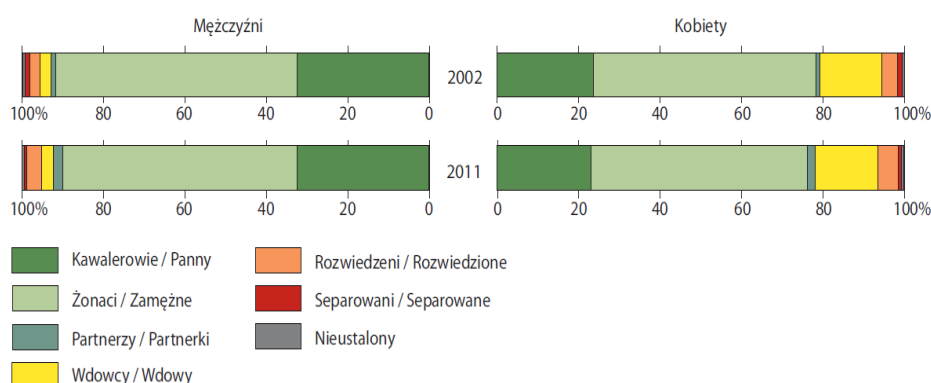


Wykres 4. Małżeństwa i rozwody na 1000 ludności w woj. opolskim w wybranych latach<sup>61</sup>.

Obraz społeczeństwa z rodziną w tle widoczny jest, gdy przywołamy dane dotyczące gospodarstwa domowego i stanu cywilnego mieszkańców kraju. Dane takie są uchwytne w spisach narodowych. Oto dane z ostatniego spisu Narodowego z 1988 r. (rzeczywistość Polski Ludowej) i z 2011 r. (rzeczywistość III Rzeczypospolitej).

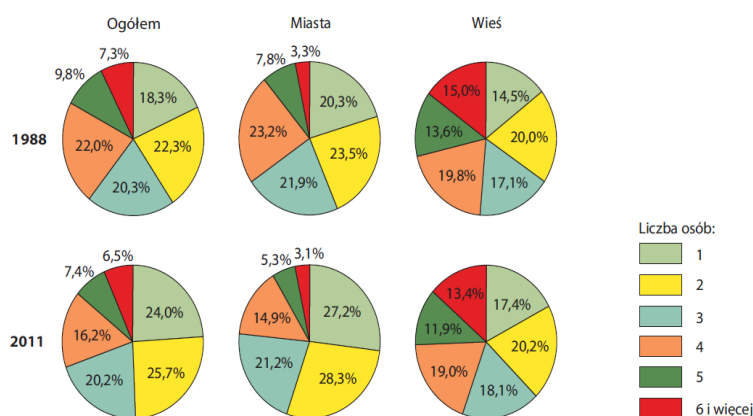
<sup>60</sup> Źródło: dane GUS – <http://swaid.stat.gov.pl/> (15.04.2016).

<sup>61</sup> Źródło: <http://www.polskawliczbach.pl/opolskie#dane-demograficzne> (15.04.2016).



Wykres 5. Ludność w wieku 15 lat i więcej według płci i stanu cywilnego faktycznego (dane spisów powszechnych 2002 i 2011; %)<sup>62</sup>.

Zauważyć można, że dane ze wskazanych spisów są porównywalne z rosnącą nieznacznie grupą osób w partnerstwie i rozwiedzionych. Z kolei zmieniają się proporcje w ilości osób w gospodarstwach domowych. W 2011 r. znacznie wzrasta liczba singli i dwóch osób w domowym gospodarstwie do całości populacji. Maleje również liczba gospodarstw (w tym rodzin) wieloosobowych (wielodzietnych).

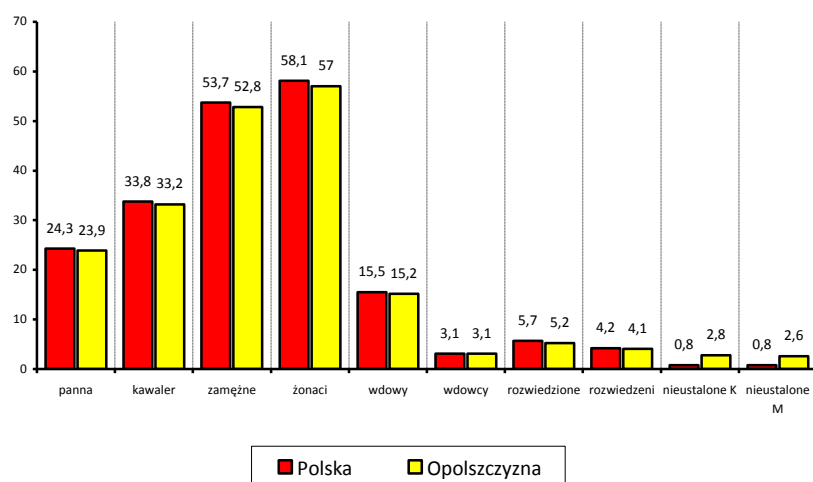


Wykres 6. Gospodarstwa domowe wg liczby osób (dane spisów powszechnych 2002 i 2011)<sup>63</sup>.

Kończąc prezentację danych statystycznych, zwrócona zostanie uwaga na sytuację stanu cywilnego ludności Opolszczyzny na tle danych krajowych. Dane są prawie identyczne, o czym świadczy współczynnik korelacji (0,999).

<sup>62</sup> Źródło: H. DMOCHOWSKA (red.), *Polska 1989–2014*, s. 24.

<sup>63</sup> Źródło: H. DMOCHOWSKA (red.), *Polska 1989–2014*, s. 25.



Wykres 7. Stan cywilny ludności w Polsce i woj. opolskim w 2014 r.<sup>64</sup>

Eksponując fakty statystyczne dla Opolszczyzny należy wskazać, że jej mieszkańcy zawarli w 2014 r. 4822 małżeństw, co odpowiada 4,8 małżeństwom na 1000 mieszkańców. Jest to wartość porównywalna do wartości dla kraju (4,9). W tym samym okresie odnotowano 1,7 rozwodów przypadających na 1000 mieszkańców. Jest to wartość porównywalna do wartości dla kraju. Stanu wolnego jest 28,3% mieszkańców województwa opolskiego, 54,8% żyje w małżeństwie, 4,7% jest po rozwodzie, a 9,4% to wdowy/wdowcy<sup>65</sup>.

Dom rodzinny i funkcjonująca w nim rodzina jest pierwszym środowiskiem społecznym jednostki; to w nim właśnie dokonuje się socjalizacja pierwotna (obiektywna<sup>66</sup>), tam po raz pierwszy dziecko zaczyna definiować siebie przez sygnały zwrotne, jakie otrzymuje od rodziców i bliskich („JA odzwierciedlone”), to właśnie tam nabywa ono podstawowych umiejętności, które będzie wykorzystywać w interakcjach z napotkanymi później jednostkami i uczy się systemu aksjonormatywnego i symbolicznego, charakterystycznego dla kręgu kulturowego, w którym dorasta. Ważne jest zatem badanie tego obszaru i poznawanie relacji i zjawisk, jakie tam zachodzą. Poniżej – syntetycznie – zostaną zaprezentowane badania przeprowadzone wśród młodzieży gimnazjalnej (średnie miasto przemysłowe z elementami środowiska wiejskiego), która oceniała własne rodziny (pochodzenia)<sup>67</sup>.

<sup>64</sup> Źródło: <http://www.polskawliczbach.pl/opolskie#dane-demograficzne> (15.04.2016).

<sup>65</sup> Por. <http://www.polskawliczbach.pl/opolskie#dane-demograficzne#ixzz409UZb4nn>.

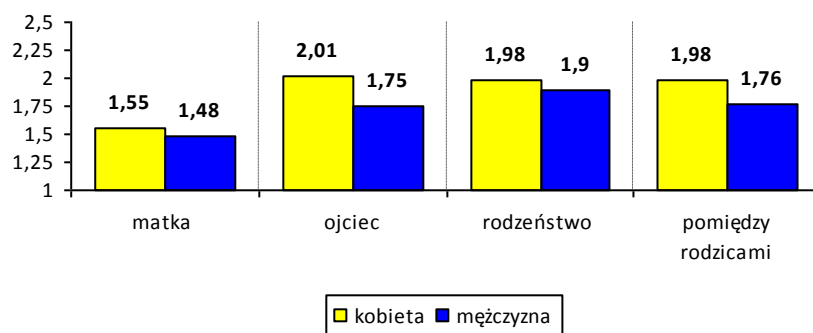
<sup>66</sup> Socjalizacja obiektywna polega na wdrażaniu do ról społecznych zdefiniowanych w świecie dorosłych, w przeciwieństwie do socjalizacji subiektywnej opierającej się na rozstrzygnięciach aksjologicznych dokonywanych przez samo pokolenie socjalizowane.

<sup>67</sup> Omówienie badań: E. NYCZ, *Raciborski gimnazjalista `2010. Fragment fotografii zbiorowej (pomiędzy dziedzictwem przodków a „fabrykowaniem” siebie)*, w: L. NOWACKA, E NYCZ, *Racibórz. Dorastanie w przestrzeni miasta na początku XXI wieku*, Racibórz 2010, s. 8–67.

Zdecydowana większość badanych gimnazjalistów (N: 504, próba celowa pełna) wychowywała się w rodzinach naturalnych (79,4%), jednak aż 10,3% pochodzi z rodzin rozbitych, natomiast 5,8% respondentów deklaruje funkcjonowanie w rodzinie zrekonstruowanej. Życie w rodzinie niepełnej, spowodowanej śmiercią jednego z rodziców, wskazuje 4% badanych, a 0,6% zaznaczyło, iż wychowuje się poza rodziną. Przebadana młodzież w przeważającej mierze ma rodzeństwo (zaledwie 13,9% respondentów wskazuje, że jest jedynakiem). Najwięcej jest rodzin z dwóją dzieci (43,3%), ale prawie jedna czwarta to rodziny z trójką dzieci. Rodziny z większą liczbą dzieci (powyżej troje) stanowią w przebadanej zbiorowości 18,9%.

W badanej zbiorowości dom rodzinny jest gwarantem wszystkich potrzeb podstawowych, dając poczucie bezpieczeństwa (97,6%), poczucie bycia kochanym (95,8%), poczucie bycia docenionym (87,9%), akceptację (97,2%), zapewnienie bycia szczęśliwym (91,0%). Z drugiej strony chroni jednostki przed samotnością (87,3%) oraz przed emocjonalnym poczuciem odrzucenia (94%). Badani odnajdują więc w środowisku domu rodzinnego elementy konieczne do prawidłowego rozwoju i późniejszego funkcjonowania jednostki w innych grupach. Można stąd wnioskować, iż jest to dla nich obszar istotny, z którego przekazami się liczą i je akceptują, jak również będą je wcielać do podejmowanych w przyszłości działań. Ważny jest tu przykład rodziców a czynnikiem w dużej mierze determinującym zachowania zgodne z przekazem omawianego środowiska jest stopień zażyłości między dziećmi a ich pierwszymi wychowawcami i nauczycielami – rodzicami.

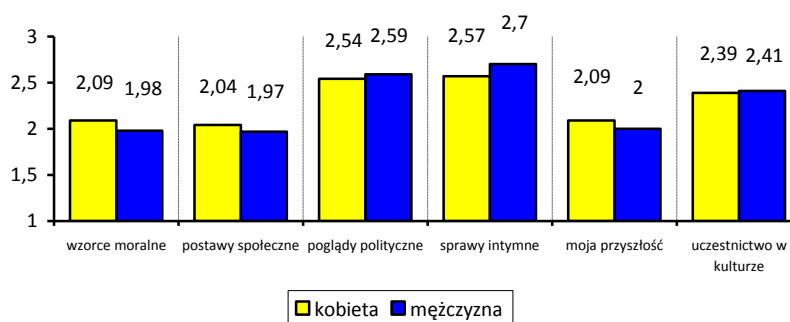
Deklaracje badanych wskazują, iż ich relacje z rodzicami plasują się na wysokim poziomie – pozytywnie relacje z matką ocenia 86,9% badanych, z ojcem – 76,1%, a relacje między rodzicami – 74,6%. Płeć nieznacznie różnicuje wybory badanych gimnazjalistów.



Wykres 8. Układ relacji wewnątrzrodzinnych w opinii badanych z uwzględnieniem płci badanych (średnia arytmetyczna skali 1 bardzo dobre – 5 niezycziwe)<sup>68</sup>

<sup>68</sup> Źródło: badania własne.

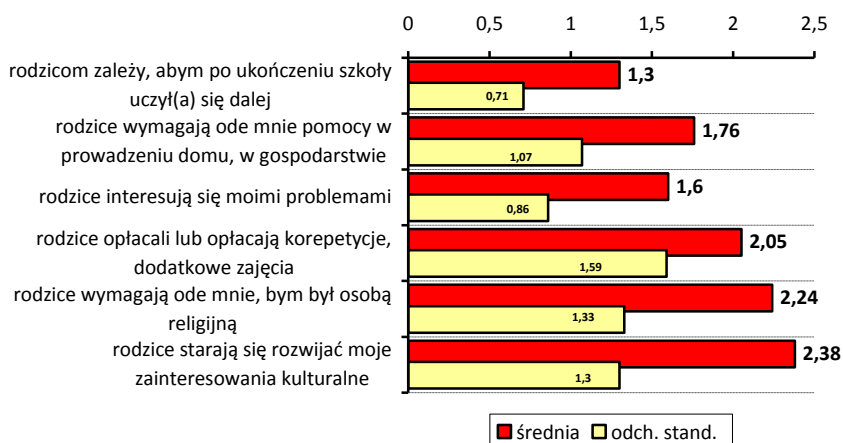
Kolejnym ciekawym zagadnieniem jest stopień zbieżności pomiędzy poglądami młodego pokolenia a poglądami jego rodziców. Zapytano respondentów o zgodność ich przekonań z przekonaniem ich rodziców. Wybory nastolatków jednoznacznie wskazują, że mają oni bardzo zbliżone poglądy do poglądów swoich rodziców, tak więc transmisja kulturowa w obrębie rodzin badanych jest na stosunkowo wysokim poziomie, a kanały komunikacyjne nie są całkowicie zasypane przez „konflikt pokoleniowy”. Wysoki poziom zbieżności poglądów dotyczących postaw społecznych (71,8%), wzorców moralnych (71,6%) czy poglądów na temat przyszłości respondenta (71,1%), świadczy o dużym zaufaniu badanych do rodziców i liczeniu się przez młodych ze zdaniem starszych. Najrzadziej poruszonymi tematami są: kultura, poglądy polityczne i sprawy dotyczące seksualności człowieka – na tych płaszczyznach większość respondentów nie potrafi się ustosunkować do poglądów rodziców, z czego można wnioskować, że są jej one po prostu słabo rozpoznane lub nieznanne, natomiast sprawy seksualne są opatrzone sferą tabu i rodzice zapewne omijają te zagadnienia, przenosząc ciężar edukacji seksualnej na szkołę (w praktyce odbywa się ona na łamach pism dla nastolatków czy też za pomocą mediów i grup).



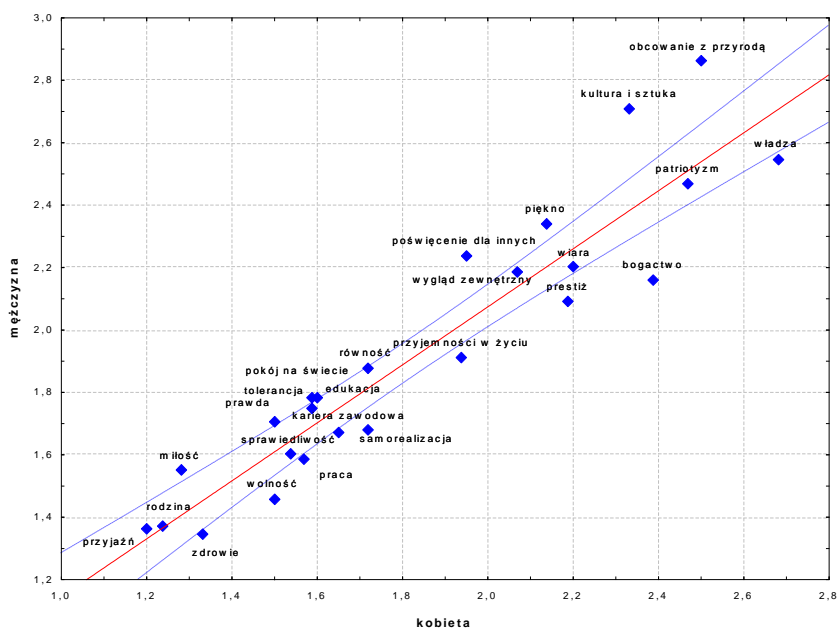
Wykres 9. Międzypokoleniowa zgodność poglądów pomiędzy rodzicami i dziećmi w ocenie badanych (średnia arytmetyczna skali 1 tak – 5 nie)<sup>69</sup>

<sup>69</sup> Źródło: badania własne.





Wykres 10. Postawy rodziców w ocenie własnych dzieci – w ocenie badanych (średnia arytmetyczna skali 1 tak – 5 nie, odchylenie standardowe)<sup>70</sup>



Wykres 11. Wykres rozrzutu deklarowanych wartości przez gimnazjalistów (średnia arytmetyczna skali 1 bardzo ważne – 5 nieważne)<sup>71</sup>.

<sup>70</sup> Źródło: badania własne.

<sup>71</sup> Źródło: badania własne.

Powyższe wykresy ukazują opinie młodych ludzi na temat stosunku rodziców do nich. Rodzicom najbardziej zależy na nauce i ukończeniu szkoły, pomagają w rozwiązywaniu ich problemów, wymagając intencjonalnie pomocy w gospodarstwie domowym. Niepokojący jest jednak brak budowania u młodych ludzi tzw. dystynkcji<sup>72</sup>, wyrażającej się uczestnictwem w kulturze symbolicznej. Elementy kultury przekazywane w środowisku rodzinnym przekładają się bowiem na kapitał kulturowy (w tym kod językowy), który poszczególne jednostki dziedziczą na drodze klasowo (strukturalnie) rozmieszczonych granic i statusu ich rodzin pochodzenia. Młody człowiek w środowisku rodziny staje się sukcesorem określonych zespołów znaczeń, jakości zachowań, mentalności, sposobu myślenia czy typu skłonności, które są zgodne z określonym systemem społecznych wartości.

Przywołane badania wskazują na sytuację młodego człowieka w środowisku rodzinnym. Sytuacje badawcze generujące materiał empiryczny<sup>73</sup> nie do końca przekładają się na złowróżbne doniesienia teoretyków zjawisk i problemów społecznych, w tym tych opisujących małżeństwo i rodzinę. Rodzice i często oceniający ich dorastające dzieci racjonalnie oceniają sytuację własnych rodzin, odczuwając ich ważność w dalszym rozwoju własnym. W sytuacji deficytów rodzinnych uwidacznia się pragnienie szczęśliwego małżeństwa i założenia własnej (wyidealizowanej) rodziny. W lokalnej przestrzeni nie widać jeszcze wielości różnych rozwiązań *quasi*-rodzinnych (lub są nierejestrowane) i (dominującego w literaturze i przekazach medialnych) kryzysu rodziny. Rejestrowane są oczywiście jej dysfunkcje, ale i próby jej wsparcia przez lokalne instytucje i stowarzyszenia. Więcej jednak jest jej ocen pozytywnych i deklaracji (wizji) założenia (funkcjonalnego i normatywnego).

W literaturze socjologicznej można natomiast spotkać dwie sugestie, idące w przeciwnych kierunkach. Pierwszy kierunek zwraca uwagę na to, że rodzina nie „znika”, a jedynie zmienia swój kształt; działając bardziej „dyskretnie”, w dalszym ciągu realizuje ona reproduktywne funkcje kulturowe, społeczne i ekonomiczne (nie ma kryzysu rodziny, tylko kryzys jej formy czy normy społecznej podniesionej dawniej do rangi prawa naturalnego). W myśl drugiej sugestii mamy do czynienia z realnym kryzysem, zagrażającym podstawom

---

<sup>72</sup> P. BOURDIEU, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzona*, Warszawa 2005, s. 100–101. Zwrócić można uwagę na elementy tzw. świata wrodzonego, w którym wzrasta jednostka. Owe „dobra rodzinne” zawierają elementy albo „dystynkcji”, albo „wulgaryzmu”, „piękna” albo „brzydota” („społeczne stosunki obiektywizowane w przedmiotach dobrze znanych”).

<sup>73</sup> Odnoszę się do badań własnych różnych środowisk, w których występowały zagadnienia małżeńsko-rodzinne. Przywołuję pozycje, w których one są relacjonowane: E. NYCZ, *Dorastanie w przestrzeni społeczno-wychowawczej miasta przemysłowego (studium socjologiczno-pedagogiczne)*, Opole 2001; TENŻE (red.), *Gmina Bierawa. Zarys monograficzny (od czasów najdawniejszych do początku XXI wieku)*, Opole 2005; J. KOSOWSKA-RATAJ, E. NYCZ (red.), *Edukacyjny wymiar tożsamości kulturowej. Raporty z badań. Výchovně-vzdělávací rozměr kulturní identity. Zprávy z výzkumu*, Opole 2008; E. NYCZ, Z. JASIŃSKI, *Absolwenci Ochotniczych Hufców Pracy. Badania ich losów, pozycji społecznej i zawodowej w społeczeństwie*, Opole 2010.

istnienia społeczeństwa. Dawniej rodzinę dezintegrowały zjawiska zewnętrzne (formacyjne, globalne zmiany), a współcześnie są one powiązane z ludzkimi wyborami. Krytyka samej rodziny (nieudolność, nieefektywność, konflikty, ambiwalencja uczuć, przedkładanie szczęścia nad lojalnością i obowiązkiem), doprowadziła do legitymizacji działań prowadzących do jej kryzysu<sup>74</sup>.

Wielu autorów (jak przedstawiono) stawia istotne pytanie: Czy rodzina przeżywa kryzys, czy przeżywa zmianę, czy restrukturyzację, a może już obserwujemy jej zanik? Na podstawie porównywania danych „słupkowo-tabelarycznych” trudno na wskazane wątpliwości jednoznacznie odpowiedzieć, a należałoby być może spojrzeć na rodzinę bardziej holistycznie w całości układu społecznego (emocjonalnie oraz racjonalnie). Co czeka ludzkość po zaniku „klasycznej” rodziny? Co może dać nam rodzina „przekształcona”? Jak mogłby funkcjonować świat bez (w ogóle) rodziny? Pytania były i są testowane w warunkach rewolucyjnych przemian społecznych (np. Rosja sowiecka) lub postmodernistycznych dekonstrukcji instytucji i emancypacji jednostek znajdujących się w opresyjnych sytuacjach życia<sup>75</sup>. Intrygujące są m.in. analizy literatury fantastycznej, gdzie bardzo często przyszłość jest ukazywana jako świat niezwykle pesymistyczny (apokaliptyczny), w którym widoczne są rozerwane więzi rodzinne i społeczne oraz zagubienie jednostek (*finis mundi*). Często jednak też w literaturze pięknej poświęconej zaściankowi (ojczyźnie lokalnej) wielkiego świata można przeczytać jego opisy bukoliczne, wręcz i wyidealizowane, w których człowiek odnajduje w strukturach oparcie, osobowy wzrost i szczęście.

Dlatego prorocze z pedagogicznego punktu widzenia stają się słowa Jana Pawła II, że przyszłość świata wiedzie przez rodzinę. Instytucja, która istnieje od „niepamiętnych” czasów, budowała zawsze nasze człowieczeństwo i tożsamość. Jako ludzie potrzebujemy i poszukujemy miłości i szczęścia. To, że niektórzy nie rozumieją, dlaczego są nieszczęśliwi (wyobcowani) we współczesnym świecie, być może jest powodowane „znudzeniem” się domem, domowością, rodziną i rodzinnością. „Szczęście” jest lokowane w innych miejscach ludzkiej aktywności. Większość jednak nadal pielęgnuje lub instynktownie poszukuje tego, co domu, miłości, szczęścia, rodziny jest „rzeczy samą”, tak jak wskazują strofy poniższej myśli: „Mężczyzna ponoć ma wznieść fundament, ściany i dach domu, a kobieta ma go pięknem i ciepłem wymościć – na kształt ich miłości... Ale miłość chce się udzielać, pomnażać, rozwijać... Dlatego dom bez dziecka nie jest naprawdę żywym domem” (T. Ruciński).

<sup>74</sup> M. MARODY, A. GIZA-POLESZCZUK, *Przemiany więzi społecznych*, s. 215.

<sup>75</sup> Zauważyć można, że niektóre ponadnarodowe organizacje pozarządowe uczestniczące w rewolucji feministycznej i seksualnej walczą o prawa jednostki do dokonywania wolnych i świadomych wyborów nastawionych najczęściej na dążenie do egoistycznego „dobrego samopoczucia” jednostki. Zob. M.A. PEETERS, *Globalizacja zachodniej rewolucji kulturowej*, Warszawa 2010, s. 83–84; *Dyktatura gender*, wyb. L. Sosnowski, Kraków 2014.

Otwarcie się na wymienione w frazie role, funkcje i czynności stanowi o (prostej i) pozytywnej roli rodziny we współczesnej nam cywilizacji bezdomności własnych potrzeb i zagubienia, a może i zatracenia.

### **View of contemporary family: A sociological approach**

The paper constitutes a probe of description of contemporary family from the perspective of three levels of analysis. The introduction presents a description of social situation of marriages and families in the context of global transformations. The next part of the article is devoted to the interpretation of such situation, based on chosen works of Polish sociologists. The last part of the paper includes perception of family by young generation in the context of solid local research.



Edward Szkoda\*  
Instytut Studiów Edukacyjnych  
Uniwersytet Opolski

## WYBRANE PROBLEMY WYCHOWANIA W RODZINIE W KONTEKŚCIE AKTÓW PRAWNYCH OBOWIĄZUJĄCYCH W POLSCE

„Jedynym rozsądnym sposobem wychowania  
jest oddziaływanie własnym dobrym przykładem,  
a jeśli to nie odnosi skutku, to staje się ono przykładem odstrasającym”<sup>1</sup>

### 1. Wychowanie a rodzina

Kulturowym fenomenem cywilizacji ludzkiej jest wychowanie oraz przekonanie o konieczności i skuteczności podejmowanych działań wychowawczych. Przyjmując, iż wychowanie to „świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka”<sup>2</sup>, nie sposób przemilczeć innych koncepcji wychowania funkcjonujących współcześnie.

Mirosława Nowak-Dziemianowicz słusznie zauważa, że wychowanie „ze swej istoty jest procesem uwikłanym w dylematy aksjologiczne. Uwikłanie to jest wielostronne, bardzo skomplikowane, obecne na różnych poziomach i w różnych formach ludzkiego działania”<sup>3</sup>. Z kolei Antoni Smolański twierdzi, że „granice wychowalności człowieka nie są określone. Nie jest wiadome, do jakich granic człowiek jest wychowalny. Ludzie rodzą się nierówni pod względem fizycznym i psychicznym, dlatego stopień wychowalności poszczególnych ludzkich osobników jest zróżnicowany i ruchomy”<sup>4</sup>. Jednocześnie wyraża przekonanie o tym, iż „wychowanie nie jest jedynym czynnikiem kształtującym człowieka. Kim jednostka ludzka stanie się w ciągu swojego życia zależy od jej zadatków wrodzonych (genotyp), od warunków środowiskowych, w jakich żyje, w tym celowej edukacji oraz od własnej pracy jednostki nad sobą”<sup>5</sup>.

W zależności od miejsca i czasu rodzina przybiera różne znaczenia i dlatego istnieje wiele definicji ją określających. W świadomości społecznej bardzo poszerzył się zakres pojęcia „rodzina”. Pierwotne jej znaczenie oddawały też terminy „ród” i „familia”, które tu i ówdzie są używane do tej pory. Rodzina to

---

\* Edward Szkoda – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Opolskiego. Zainteresowania naukowe obejmują zagadnienia dotyczące pedeutologii, organizacji i zarządzania w oświacie, prawa oświatowego, historii wychowania (zwłaszcza w kontekście ewolucji statusu społeczno-zawodowego nauczycieli) oraz dydaktyki matematyki.

<sup>1</sup> K. JANUS, M. LUDYNIA, *Księga aforyzmów*, Warszawa 2011, s. 161.

<sup>2</sup> W. OKOŃ, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 445.

<sup>3</sup> M. NOWAK-DZIEMIANOWICZ, *Możliwości wychowania. Narracje nauki, praktyki i ideologii*, w: R. CHALUPNIAK, T. MICHALEWSKI, E. SMAK (red.), *Wychowanie w szkole: od bezradności ku możliwościom*, Opole 2014, s. 67.

<sup>4</sup> A. SMOLAŃSKI, *Tezy i hipotezy pedagogiki*, Wrocław 2001, s. 12.

<sup>5</sup> *Tamże*.

skomplikowane i zazębiające się ze sobą związki krwi lub wynikające z umowy społecznej. Jest nią na przykład małżeństwo<sup>6</sup>. Rodzina zapewnia jednostce potrzebę afiliacji. Pochodzenie i posiadanie odpowiedniego nazwiska jest istotą arystokracji czy też innej społecznie wyróżnionej części społeczeństwa. Ale rodzina ma również konotacje negatywne. Rodziną mianują się mafie, np. słynna *cosa nostra*, gdzie układ ról społecznych jest ściśle zhierarchizowany. W najszerszym znaczeniu rodzina to także ojczyzna (*patria*).

## 2. Prawa dziecka i rodziny w aktach międzynarodowych

Immamentną częścią sytuacji prawnej rodziny w zakresie wychowania są regulacje dotyczące dziecka i rodziny. Kapitalne znaczenie posiada, przyjęta już w 1948 r. przez Zgromadzenie Ogólne ONZ, *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*. W zakresie praw rodziny stanowi m.in., że pełnoletni mężczyźni i kobiety mają prawo do zawierania małżeństwa i zakładania rodziny. Rodzina jest podstawową komórką społeczną i jako taka ma prawo do ochrony ze strony społeczeństwa i państwa<sup>7</sup>.

Ważnym dokumentem jest *Karta Praw Rodziny* przedłożona przez Stolicę Apostolską. Dokument wyraża prawo każdego człowieka do zawarcia związku małżeńskiego i założenia rodziny, bądź pozostania w stanie bezżennym. Zawarcie małżeństwa wymaga dobrowolnej i obopólnej zgody nupturientów<sup>8</sup>. Jednocześnie stwierdza się, że rodzice muszą być uznani za pierwszych i głównych wychowawców swoich dzieci<sup>9</sup>.

Natomiast sfery praw dziecka dotyczy *Konwencja o Prawach Dziecka* z 1989 r.<sup>10</sup> Jest to dokument bardzo obszerny. Sygnatariusze *Konwencji* deklarują bogaty zestaw praw dziecka. Najważniejsze z nich to: 1) Prawa i wolności osobiste: prawo do życia i rozwoju, prawo do tożsamości, prawo do wolności, godności, szacunku i nietykalności cielesnej, prawo do swobody myśli, sumienia i wyznania, prawo do wyrażania własnych poglądów, prawo do wychowania w rodzinie i kontaktów z rodzicami w przypadku rozłączenia z nimi, prawo do wolności od przemocy fizycznej lub psychicznej, prawo do nierekrutowania do wojska poniżej 15 roku życia. 2) Prawa socjalne: prawo do odpowiedniego standardu życia, prawo do ochrony zdrowia, prawo do zabezpieczenia socjalnego, prawo do wypoczynku i czasu wolnego. 3) Inne prawa: prawo do nauki (bezpłatnej i obowiązkowej w zakresie szkoły podstawowej), prawo do korzystania z dóbr kultury, prawo do informacji, prawo stowarzyszania się i zgromadzeń w celach pokojowych, prawo do znajomości swoich praw<sup>11</sup>.

<sup>6</sup> Por. L. HURLO, *Przemiany współczesnej rodziny*, w: L. HURLO, M. PRZYBYSZ-ZARĘBA (red.), *Społeczno-pedagogiczne aspekty życia w rodzinie*, Olsztyn 2012, s. 19.

<sup>7</sup> *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* z 10.12.1948 r., art. 16, Dz. U. 1977, nr 38, poz. 167.

<sup>8</sup> *Karta Praw Rodziny* z 22.10.1983 r., art.1 i 2 – za: R. KRAJEWSKI, *Podstawy prawa rodzinnego*, Warszawa 2003, s. 160–161.

<sup>9</sup> *Tamże*, art. 5.

<sup>10</sup> *Konwencja o Prawach Dziecka* z 20.11.1989 r., Dz. U. 1991, nr 120, poz. 526.

<sup>11</sup> *Tamże*.

### 3. Konstytucyjne i ustawowe regulacje dotyczące wychowania w rodzinie

W ustawie zasadniczej problematyka rodziny i wychowania jest podejmowana w różnych aspektach. Przede wszystkim *expressis verbis* zdefiniowane jest małżeństwo jako związek kobiety i mężczyzny oraz deklaracja ochrony rodziny i macierzyństwa oraz stosownej opieki ze strony państwa<sup>12</sup>. Konstytucja gwarantuje też prawną ochronę życia, nietykalność osobistą i wolność osobistą oraz zakaz stosowania kar cielesnych<sup>13</sup>. Rodzicom zapewnia się prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami. Jednakowoż wychowanie powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania<sup>14</sup>. Życie prywatne, cześć, dobre imię i decydowanie o swoim życiu osobistym podlegają ochronie prawnej<sup>15</sup>. Konstytucja RP zapewnia też każdemu wolność sumienia i religii oraz wolność wyrażania swoich poglądów i prawo pozyskiwania i rozpowszechniania informacji<sup>16</sup>. Jak łatwo zauważyć, sfera wolności i praw osobistych jest bardzo istotnym fundamentem wychowania w ogóle i w szczególności wychowania w rodzinie.

Niebagatelne znaczenie dla obywateli mają też zawarte w konstytucji wolności i prawa ekonomiczne, socjalne i kulturalne. Wymienić tu trzeba prawa własnościowe (w tym prawo do dziedziczenia), prawo do zabezpieczenia społecznego oraz prawo do ochrony zdrowia i pomocy egzystencjalnej dla osób niepełnosprawnych<sup>17</sup>.

Z wychowawczego punktu widzenia ważny jest tzw. obowiązek szkolny, któremu podlega każdy do uzyskania pełnoletniości, czyli do 18. roku życia<sup>18</sup>. Komplementarnymi do niego jest wolność: twórczości, badań naukowych oraz korzystania z dóbr kultury<sup>19</sup>.

Troska o dziecko to również jego prawna ochrona przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją<sup>20</sup>. Ustawa zasadnicza nakłada też na władze publiczne obowiązek prowadzenia polityki sprzyjającej zaspokojeniu potrzeb mieszkaniowych obywateli. Standard mieszkania rodziny często determinuje efektywność wychowania w rodzinie. Żałować należy, że do tej pory nie rozwiązano problemów mieszkaniowych wielu polskich rodzin.

Najważniejszym ustawowym aktem prawnym dotyczącym rodziny, a przez to także wychowania w rodzinie jest *Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy*. Zostanie on omówiony w osobnym punkcie.

---

<sup>12</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dn. 2.04.1997 r., art. 18, Dz. U. 1997, nr 78, poz. 483, z późn. zm.

<sup>13</sup> *Tamże*, art. 38, 41–40.

<sup>14</sup> *Tamże*, art. 48, ust. 1.

<sup>15</sup> *Tamże*, art. 47.

<sup>16</sup> *Tamże*, art. 53 i 54.

<sup>17</sup> *Tamże*, art. 64, 67–69.

<sup>18</sup> *Tamże*, art. 70.

<sup>19</sup> *Tamże*, art. 73.

<sup>20</sup> *Tamże*, art. 72.



Pisząc o rodzinie, nie sposób pominąć tzw. ustawy antyaborcyjnej z 1993 r. Zgodnie z tą ustawą przerwanie ciąży może nastąpić jedynie w trzech przypadkach: 1) gdy ciąża stanowi zagrożenie dla życia lub zdrowia kobiety ciężarnej (przesłanka zdrowotna), 2) gdy badania prenatalne wskazują na duże prawdopodobieństwo ciężkiego i nieodwracalnego upośledzenia płodu albo choroby zagrażającej jego życiu (przesłanka eugeniczno-teratologiczna), 3) gdy ciąża powstała w wyniku czynu zabronionego (przesłanka kryminalna)<sup>21</sup>. Oprócz etycznego i demograficznego ustawa ta ma pośrednio ważne znaczenie wychowawcze, gdyż promuje najcenniejszą humanistyczną wartość, jaką jest ochrona życia człowieka.

Konstytucja RP ustanowiła też nową instytucję: Rzecznika Praw Dziecka<sup>22</sup>. Rzecznik Praw Dziecka stoi na straży konstytucyjnych i wynikających z innych przepisów praw dziecka, z poszanowaniem odpowiedzialności, praw i obowiązków rodziców. Rzecznik podejmuje działania mające na celu zapewnienie dziecku pełnego i harmonijnego rozwoju. Przy wykonywaniu swoich uprawnień kieruje się dobrem dziecka oraz bierze pod uwagę, że naturalnym środowiskiem jego rozwoju jest rodzina<sup>23</sup>.

Z wychowawczego punktu widzenia duże znaczenie ma sytuacja prawna nieletniego. Istotne są przynajmniej dwie kwestie: granice wieku odpowiedzialności karnej (okres po ukończeniu 13 lat i przed ukończeniem 17 lat)<sup>24</sup> i środki wychowawcze stosowane wobec nieletnich m.in. upomnienie, zobowiązanie do określonego postępowania, zastosowanie nadzoru kuratora, umieszczenie w placówce opiekuńczo-wychowawczej<sup>25</sup>.

Prawnokarna ochrona dziecka i rodziny obejmuje wiele relacji i zdarzeń życia społecznego. Najważniejsze z nich to: przestępstwa przeciwko życiu i zdrowiu dzieci, przestępstwa przeciwko rodzinie i opiece, przestępstwa z pokrzywdzeniem dzieci i rodziny oraz wykroczenia przeciwko dobru dzieci<sup>26</sup>.

#### 4. Niektóre regulacje *Kodeksu Rodzinnego i Opiekuńczego*

Ustawami szczególnego rodzaju są kodeksy. Kodeksy to akty normatywne zawierające logicznie usystematyzowany zbiór przepisów regulujących określoną dziedzinę stosunków społecznych. Jednym z nich jest *Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy*<sup>27</sup>.

---

<sup>21</sup> Ustawa z dn. 7.01.1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego oraz warunkach dopuszczalności przerywania ciąży, art. 4a, Dz. U. 1993, nr 17, poz. 78, z późn. zm.

<sup>22</sup> Konstytucja RP, art. 72, ust.4.

<sup>23</sup> Ustawa z 6.01.2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka, art. 1, Dz U 2000, nr 6, poz. 69.

<sup>24</sup> Ustawa z 26.10.1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, art. 1, Dz U 1982, nr 35, poz. 228, z późn. zm.

<sup>25</sup> *Tamże*, art. 6.

<sup>26</sup> Por. R. KRAJEWSKI, *Podstawy prawa rodzinnego*, s. 134–141.

<sup>27</sup> Ustawa z 25.02.1964 r. *Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy*, Dz. U. 2015, poz. 2082.

Prawo rodzinne nie definiuje, niestety, pojęcia rodziny. Rozróżnia jednak rodzinę małą i wielką. W skład pierwszej wchodzi małżonkowie i dzieci pozostające we wspólnocie domowej. Rodzina wielka to także dalsi krewni<sup>28</sup>.

Teresa Sołtysiak podaje (na bazie prawa rodzinnego) następującą klasyfikację rodzin, wyróżniając:

- rodziny pełne, w których oboje rodzice żyją razem niezależnie od tego, czy wspólnie prowadzą gospodarstwo domowe;
- rodziny niepełne, w których jedno z rodziców nie żyje, bądź głową rodziny jest samotna matka dziecka pozamałżeńskiego;
- rodziny rozbite przez rozwód lub separację;
- rodziny zrekonstruowane, w których doszło do ponownego małżeństwa rodzica, i w których pojawia się rola ojczyma i macochy;
- rodziny zastępcze, w których umieszcza się małoletnie dziecko w celu sprawowania nad nim opieki i wychowania, gdy rodzice nie spełniają swojej funkcji;
- związki pozamałżeńskie (w szczególności konkubinaty)<sup>29</sup>.

Dla relacji w rodzinie istotne znaczenie mają też pokrewieństwo i powinowactwo. Pierwsze wynika z więzów krwi, a drugie z więzów łączących małżonka z krewnymi drugiego małżonka<sup>30</sup>.

*Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy* w obszernej części dotyczy instytucji małżeństwa (art. 1–61), jednakże jego przepisy nie definiują wprost związku małżeńskiego. Na gruncie obecnego prawa można przyjąć, że związek małżeński to trwały stosunek prawny łączący zwykle dożywotnio kobietę i mężczyznę, którzy dokonali czynności prawnej zawarcia małżeństwa i w następstwie jej dokonania stali się równoprawnymi podmiotami kompleksu praw i obowiązków małżeńskich dla optymalnej realizacji funkcji społecznych założonej przez ich związek rodziny.

Poniżej przedstawione zostaną najważniejsze regulacje bezpośrednio lub pośrednio związane z wychowaniem w rodzinie. Przede wszystkim „oboje małżonkowie obowiązani są (...) do zaspokajania potrzeb rodziny, którą założyli. Zadośćuczynienie temu obowiązkowi może polegać (...) na osobistych staraniach o wychowanie dzieci i pracy we wspólnym gospodarstwie domowym”<sup>31</sup>.

*Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy* reguluje też obowiązki rodziców lub opiekunów prawnych w sytuacji, gdy dziecko posiada tytuł prawny do majątku lub uzyskuje pewne dochody. I tak stanowi się, że „dochód z majątku dziecka powinien być przede wszystkim obracany na utrzymanie i wychowanie dziecka i jego rodzeństwa, które wychowuje się wraz z nim”<sup>32</sup>. Szczególnym dochodem są alimenty. W tej sytuacji „wykonanie obowiązku alimentacyjnego względem

<sup>28</sup> R. KRAJEWSKI, *Podstawy prawa rodzinnego*, s. 42.

<sup>29</sup> Por. T. SOŁTYSIAK, *Młodzież o podkulturach*, Bydgoszcz 1993, s. 17.

<sup>30</sup> T. KRAJEWSKI, *Podstawy prawa rodzinnego*, s. 42–43.

<sup>31</sup> *Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy*, art. 27.

<sup>32</sup> *Tamże*, art. 103.

dziecka (...) może polegać (...) na osobistych staraniach o utrzymanie lub wychowanie uprawnionego”<sup>33</sup>.

Bardzo ważną dla wychowania w rodzinie jest tzw. władza rodzicielska. Władza rodzicielska to także dość obszerna część (art. 92–112) *Kodeksu Rodzinnego i Opiekuńczego*. *Ratio legis* tych przepisów to konieczność zapewnienia małoletniemu dziecku pieczy nad jego osobą i majątkiem. Dziecko pozostaje pod władzą rodzicielską aż do pełnoletności<sup>34</sup>. Władza rodzicielska przysługuje obójgu rodzicom, a jeśli są oni tej władzy pozbawieni lub są nieznani, to sąd ustanawia dla dziecka opiekę<sup>35</sup>.

Na treść władzy rodzicielskiej składają się trzy elementy: 1) piecza nad osobą dziecka, 2) zarząd jego majątkiem i 3) reprezentacja. Piecza nad osobą dziecka obejmuje wychowanie, kierowanie nim, zapewnienie odpowiednich warunków bytowania i bezpieczeństwa oraz troskę o jego zdrowie. Z kolei „dziecko pozostające pod władzą rodzicielską winno rodzicom posłuszeństwo”<sup>36</sup>. Zarząd majątkiem dziecka obejmuje czynności faktyczne i czynności prawne. Nie obejmuje on jednak zarobku dziecka i przedmiotów oddanych mu do osobistego użytku<sup>37</sup>. Rodzice są przedstawicielami ustawowymi dziecka pozostającego pod ich władzą rodzicielską. Prawa i obowiązki rodziców związane z reprezentacją dziecka podlegają pewnym wyłączeniom z uwagi na mogące pojawić się kolizje interesów stron<sup>38</sup>.

## 5. Tematyka wychowania w rodzinie

Kwestie wychowania w rodzinie są dość często podejmowane w publikacjach zwartych i czasopismach. Poniżej przedstawione zostaną najbardziej charakterystyczne z nich. Przede wszystkim trzeba wskazać na szereg publikacji podejmujących, szeroko pojmowaną, terminologię dotyczącą rodziny.

Jest wiele definicji rodziny. Małgorzata Bereźnicka stwierdza, że „rodzina to pierwotna, podstawowa jednostka (formacja) społeczna, która charakteryzuje się specyficznymi cechami zmiennymi w czasie i zależnymi od wieku jej członków”<sup>39</sup>. Dalej wymienia związane z nią komponenty. Są to: 1) skład i struktura rodziny, 2) układ ról i pozycji, 3) wartości i normy, 4) więzi osobowe, 5) więzi rzeczowe i materialne, 6) cele bieżące i perspektywiczne<sup>40</sup>. Wśród więzi w rodzinie wyróżnia następujące ich typy: więzi krwi, ekonomiczne, zabezpieczające, emocjonalne, socjalizacyjne i kulturowe<sup>41</sup>.

<sup>33</sup> *Tamże*, art. 135 § 2.

<sup>34</sup> *Tamże*, art. 92.

<sup>35</sup> *Tamże*, art. 93–94.

<sup>36</sup> *Tamże*, art. 95 § 2.

<sup>37</sup> *Tamże*, art. 101 § 2.

<sup>38</sup> *Tamże*, art. 98.

<sup>39</sup> M. BEREŹNICKA, *Wychowanie dziecka we współczesnej rodzinie*, Kraków 2014, s. 21.

<sup>40</sup> *Tamże*.

<sup>41</sup> *Tamże*, s. 25.

Ważną kwestią w procesie wychowania są funkcje rodziny. Lucyna Hurlo wymienia funkcje: opiekuńczą, emocjonalną, kształcącą i aktywizacji twórczej, polegającą na „rozbudzeniu zainteresowań, pobudzaniu do samokształcenia i samodoskonalenia się”<sup>42</sup>.

Kardynalne znaczenie dla wychowania w rodzinie ma świadomość wychowawcza. Według Sławomira Cudaka jest to „wewnętrzne ukształtowanie pedagogiczne, reakcje między dorosłym – opiekunem, wychowawcą, rodzicem – a dzieckiem, refleksja o skutkach tych zachowań rodzicielskich”<sup>43</sup>. Jest to też „stały wgląd do informacji dotyczących wychowania, które są obecne w psychice człowieka, oraz aktywność mająca na celu zdobywanie i przetwarzanie tych informacji z zewnątrz”<sup>44</sup>.

Świadomość wychowawcza przekłada się na powinności rodziców wobec dziecka. Jest ich bardzo wiele, ale zasadnicze to:

- opieka nad dzieckiem (zapewnia przetrwanie fizyczne i społeczne),
- zasilanie emocjonalne,
- wychowanie, ochrona przed szkodliwymi wpływami (m.in. „zaszczepianie dziecka” przeciw złym wpływom, nauczanie mądrego korzystania z mediów)<sup>45</sup>.

Przemiany współczesnej rodziny polskiej doprowadziły do jej detradycjonalizacji (rodzina przestaje być zasadniczym miejscem przekazywania i kulturowania tradycji) i deinstytucjonalizacji (m.in. poprzez osłabienie jej funkcji opiekuńczo-wychowawczej, kulturotwórczej i prokreacyjnej)<sup>46</sup>. Zbigniew Tyska wymienia następujące zjawiska, w których przejawia się kryzys rodziny:

- dezintegracja wewnątrzrodzinnej socjalizacji,
- osłabienie więzi wspólnotowej,
- wzrost atomizacji społecznej i anonimowości jednostek, malejąca rola autorytetów rodzinnych,
- przesunięcia w pozycjach i rolach wewnątrzrodzinnych,
- ograniczenie dietności, eksponowanie wolności i samorealizacji jednostek,
- osłabienie spójności,
- pluralizm w świecie wartości,
- brak przygotowania rodziców do rozwiązywania problemów wychowawczych w nowoczesnym świecie,
- wzrost liczby rodzin problemowych i patologicznych<sup>47</sup>.

Przejawem kryzysu rodziny jest też zaniedbywanie dzieci, które jest wstydlwym kontekstem dyskursu nad rodzicielstwem. Według Ewy Jarosz „zaniedbywanie jest zaniechaniem przez rodzica (opiekuna) podejmowania działań należnych dziecku, należnych mu w świetle pewnej umownej konwencji społecz-

<sup>42</sup> T. HURLO, *Przemiany współczesnej rodziny*, s. 23.

<sup>43</sup> E. ŚWIDRAK, *Świadomość wychowawcza we współczesnej rodzinie*, Lublin 2013, s. 36.

<sup>44</sup> *Tamże*, s. 38.

<sup>45</sup> Por. I. KOŹMIŃSKA, E. OLSZEWSKA, *Wychowanie przez czytanie*, Warszawa 2014, s. 95.

<sup>46</sup> Por. J. TOMIŁO, *Wychowanie w rodzinie – (nie)oczekiwana zmiana miejsc*, w: H. MARZEC, K. SZYM CZYK (red.), *Rodzina, jej terażniejszość i przyszłość*, t. I, Piotrków Trybunalski 2014, s. 147.

<sup>47</sup> Z. TYSKA, *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2002, s. 83–85.

nej”<sup>48</sup>. Systematyzując to zjawisko należy wymienić: zaniedbywanie fizyczne, zaniedbywanie emocjonalne, zaniedbywanie wychowawczo-edukacyjne, nieorganiczne zaburzenie rozwoju i zaniedbanie prenatalne<sup>49</sup>.

Ważną płaszczyzną wychowania w rodzinie są te działania, które podejmowane są także przez nauczycieli i wychowawców. Tomasz Michalewski konstatuje: „Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli są ogromne. Nauczyciele powinni efektywnie kształtować osobowość młodych pokoleń (...) wrażliwych na sprawy innych ludzi i umiejących godzić osobiste aspiracje z interesem całego społeczeństwa. (...) Niejednokrotnie wymaga to wsparcia ze strony innych nauczycieli, a także pedagogów szkolnych, psychologów, a przede wszystkim rodziców”<sup>50</sup>.

Przyjmując, że rolą rodziny jest dbałość o wprowadzenie dzieci w świat wartości, oczywistym jest, że wartości te powinny być co najmniej komplementarne (o ile nie identyczne) z systemem wartości preferowanych przez system wychowawczy instytucji edukacyjnych. W hierarchii wartości polskich rodziców na pierwszym miejscu znajduje się szczęście w rodzinie. W dalszej kolejności: miłość i przyjaźń, zdrowie, tradycje rodzinne, wykształcenie, praca, także religia<sup>51</sup>.

Preorientacja zawodowa to także zadanie, które musi być realizowane wspólnie przez rodzinę i szkołę. Wpływ rodziców na wybór kierunków dalszego kształcenia młodego człowieka i podejmowanie przez niego decyzji edukacyjno-zawodowej jest ciągle znaczny. Rodzice przyjmują w tym względzie bardzo różne postawy. Można wyróżnić trzy grupy takich postaw: 1) postawa dyrektywna, 2) postawa liberalna, 3) postawa partnerska<sup>52</sup>. Zarówno pierwsza, jak i druga postawa mogą być niekorzystne dla dziecka. Wcale nie mała część rodziców przenosi swoje niespełnione aspiracje zawodowe i społeczne na dzieci. Źle pojęta miłość rodzicielska przejawia się „chorą” zapobiegliwością, polegającą na zapewnieniu dziecku licznych zajęć dodatkowych i korepetycji, często już od przedszkola. W rezultacie dziecko nie ma praktycznie czasu wolnego, a dokonane pod wpływem rodziców wybory zawodowe okazują się całkowicie chybione. Z kolei postawa liberalna może doprowadzić do podobnych skutków.

W procesie wychowania kapitalne znaczenie ma dialog, zwłaszcza werbalny. Istotą dialogu jest chęć wzajemnego zrozumienia się stron w celu współdziałania w rozwiązywaniu potencjalnych problemów. Władysław Kądziołka uważa, że „warunkiem prowadzenia dialogu jest otwartość, szczerłość i auten-

---

<sup>48</sup> E. JAROSZ, *Zaniedbywanie dzieci – zaniedbany kontekst dyskursu nad rodzicielstwem*, w: J. BRĄGIEL, B. GÓRNICKA (red.), *Rodzicielstwo w obliczu współczesności*, Opole 2014, s. 174.

<sup>49</sup> *Tamże*, s. 175–177.

<sup>50</sup> T. MICHALEWSKI, *Problemy pracy nauczyciela–wychowawcy w społeczeństwie wielokulturowym i konsumpcyjnym*, w: D. WIŚNIEWSKI (red.), *Młodzież w społeczeństwie wielokulturowym*, Warszawa 2015, s. 84.

<sup>51</sup> Por. J. ŁUKASIEWICZ-WIELEBA, A. BAUM, *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności*, Warszawa 2013, s. 14–15.

<sup>52</sup> Por. U. GAŁĘSKA, *Rola rodziny w wyborach edukacyjno-zawodowych młodzieży*, w: E. JURCZYK-ROMANOWSKA, L. ALBAŃSKI (red.), *Wychowanie w rodzinie. Rodzina w mediach i praktyce pedagogicznej*, Wrocław – Jelenia Góra 2013, s. 272.

tyczność. (...) Dialog wychowawczy to proces powolny, nieznoszący narzucania oficjalnego programu, pozwalający natomiast na zrozumienie odrębności osób<sup>53</sup>. Większą otwartość na dialog z dziećmi deklarują matki niż ojcowie<sup>54</sup>. Niebagatelne znaczenie wychowawcze mają sposoby zwracania się dzieci do rodziców i innych członków rodziny. Dotyczy to przede wszystkim nieformalnych związków partnerskich jednego lub obu biologicznych rodziców dziecka. Dla efektywności wychowania konieczne wydaje się wypracowanie swobodnego *savoir vivre* w rodzinie, będącego rodzajem umowy społecznej.

Wśród wielu problemów wychowania w rodzinie nie można pominąć dwóch z pozoru kontrowersyjnych. Są to wychowanie religijne i wychowanie seksualne.

Ważną rolę wychowania religijnego jest wspomaganie dziecka w budowaniu przez nie hierarchii wartości. Warunkiem *sine qua non* jest atmosfera wzajemnej życzliwości w rodzinie. Efektywność wychowania religijnego zależy też od osobistego przykładu rodziców<sup>55</sup>.

Jedną z najtrudniejszych dla rodziców jest sfera wychowania seksualnego. Naturalna ciekawość młodego człowieka seksualnością jest w pełni zrozumiała. Natomiast wyzwaniem wychowawczym dla rodziców jest przygotowanie dzieci tak, by mogły przeciwstawić się powszechnej presji seksualnej zarówno w środowisku społecznym, jak i w mediach z Internetem na czele. Pozarodzinne środowiska wychowawcze często prowadzą edukację seksualną zgoła sprzeczną z tym, co uznają rodzice. Tym bardziej nie mogą oni unikać pytań swoich dzieci i traktować seksualności jak temat tabu. Kluczową rolę odgrywają wartości związane z płciowością uznawane w domu rodzinnym<sup>56</sup>.

### Zakończenie i wnioski

Dokonany przegląd aktów prawnych, jak i lektura wybranych publikacji skłaniają do wielu wniosków. Niektóre z nich mają charakter refleksji ogólnych. Inne mogą być aplikowane do praktyki edukacyjnej. Są też refleksje, które można rekomendować kreatorom prawa rodzinnego w przyszłości. Oto najważniejsze z nich:

1. We współczesnym świecie coraz bardziej zaznacza się brak wiary w sens i skuteczność wychowania prowadzący do niemocy oddziaływań wychowawczych.
2. Wychowanie dziecka jest procesem, w którym biorą udział różne podmioty.
3. Często ma miejsce rozbieżność celów wychowania w rodzinie z celami założonymi przez inne środowiska wychowawcze.

---

<sup>53</sup> W. KADZIOLKA, *Dialog źródłem wychowania w rodzinie*, Kraków 2012, s. 420.

<sup>54</sup> *Tamże*, s. 421.

<sup>55</sup> Por. P. MAZUR, *Wychowanie religijne dzieci we współczesnej rodzinie*, w: M. STEPULAK (red.), *Specyfika wychowania w systemie rodzinnym*, Lublin 2013, s. 83–84.

<sup>56</sup> Por. J. MC DOWEL, *Opowiedz swoim dzieciom o seksie*, Poznań 2014, s. 205–209.

4. Następuje relatywizacja pojęć „wychowanie” i „rodzina”, skutkująca opacznym pojmowaniem roli wychowania w rodzinie.

5. Relatywizacja dotyczy też uznawanych w społeczeństwie (zwłaszcza konsumpcyjnym) wartości, prowadząc niejednokrotnie do ich anihilacji.

6. Przemiany współczesnej rodziny polskiej doprowadziły ją do detradycjonalizacji i deinstytucjonalizacji.

7. Postępuje zmiana pozycji i ról społecznych w rodzinie.

8. Jednocześnie liczne akty prawne dają bazę naprawy tego stanu rzeczy.

9. Filozofia prawa rodzinnego polega na spójności oddziaływań wszystkich podmiotów wychowujących, przyznając prymat wychowaniu w rodzinie.

10. Kluczem do przywrócenia wychowaniu rodzinnemu jego priorytetowej roli jest wypracowanie kompromisu hierarchii wartości uznawanych przez rodzinę i zewnętrzne w stosunku do niej środowiska wychowawcze.

### **Chosen problems of family education in the context of legally binding acts in Poland**

Education is one of the phenomena present in nearly every civilization. Since family is the basic social unit, it constitutes the principal and essential environment of a child. The apparently obvious educative function of family is not that evident when we contrast it with the condition of the contemporary Polish family. The transformations undergone by the contemporary family have led to its detraditionalization and deinstitutionalization. We may even speak of the crisis of family education. At the same time, numerous legislative acts enable the improvement of this situation. There are various subjects that take part in a child's education. The philosophy of family law is based on a cohesive influence of these subjects on a child's upbringing and on the primacy of family education.

ks. Paweł Landwójtowicz\*  
Wydział Teologiczny  
Uniwersytet Opolski

## **ZNACZENIE ORGANIZACJI POZARZĄDOWYCH DLA WSPIERANIA DZIECKA, MAŁŻEŃSTWA I RODZINY NA PRZYKŁADZIE DIECEZJALNEJ FUNDACJI OCHRONY ŻYCIA W OPOLU<sup>1</sup>**

W rzeczywistości Polski, w latach 90. XX w. nastąpiło przejście od społeczności sterowanej odgórnie do społeczności demokratycznej i obywatelskiej. Jednak koszty tej transformacji ustrojowej i społecznej są ogromne. Szczególnym polem, na którym widoczne są obciążenia, funkcjonowanie małżeństw i rodzin oraz opieka, jaką otacza się dzieci i osoby dorosłe niewydolne społecznie. Zaistniałe zmiany umożliwiły, ale i niejako wymusiły zaistnienie trzeciego sektora w życiu społecznym, gdzie obok sfery rządowej i biznesowej powstały organizacje pozarządowe (NGO – *nongovernmental organization*)<sup>2</sup>.

Trzeci sektor ma do spełnienia dwie ważne funkcje. Po pierwsze, stwarza możliwość twórczej i pozytywnej działalności na rzecz poszczególnych osób lub ogółu społeczeństwa. Po drugie, działalność ta może i powinna sprawiać, że ludzie będą czuli jako wspólnota – czy jako naród, czy jako mieszkańcy gminy, czy też jako grupa sąsiadów. To zadanie trzeciego sektora jest szalenie ważne w naszym kraju, gdzie wieloletnie rządy komunistyczne nie zażyły wprawdzie ducha narodu, ale całkowicie zniszczyły tzw. wspólnoty lokalne, dzięki którym tam, gdzie żyjemy, czujemy się bezpiecznie i u siebie<sup>3</sup>.

Organizacje pozarządowe podejmują działania w zakresie sportu, rekreacji, turystyki lub hobby, co stanowi prawie 40% całego polskiego sektora pozarządowego, a także na kolejnych miejscach, jednak ze znacznie mniejszą ilością wskazań, plasują się organizacje utożsamiające się przede wszystkim z działaniami w sferze: kultury i sztuki (12,8%), edukacji i wychowania (10,3%), usług społecznych i pomocy społecznej (9,9%), ochrony zdrowia (8%)<sup>4</sup>. Wydaje się, że na tym tle ogromne znaczenie przybierają te organizacje pozarządowe, które podejmują działalność na rzecz dziecka, małżeństwa i rodziny. Jest nią także Diecezjalna

---

\* Ks. Paweł Landwójtowicz – dr hab. teologii pastoralnej, doradca rodzinny, systemowy terapeuta rodzinny w procesie certyfikacji. Kierownik Katedry Antropologii i Teologii Rodziny w Instytucie Nauk o Rodzinie Uniwersytetu Opolskiego, dyrektor Diecezjalnej Poradni Rodzinnej w Opolu, sekretarz Zarządu Diecezjalnej Fundacji Ochrony Życia ([www.dfoz.pl](http://www.dfoz.pl)).

<sup>1</sup> Artykuł rozszerzony i uaktualniony wzgl. pierwotnego tekstu: P. LANDWÓJTOWICZ, *Znaczenie Organizacji Pozarządowych dla wspierania dziecka, małżeństwa i rodziny na przykładzie Diecezjalnej Fundacji Obrony Życia w Opolu*, w: D. KROK, P. LANDWÓJTOWICZ (RED.), *Rodzina w nurcie współczesnych przemian. Studia interdyscyplinarne*, Opole 2010, s. 403–419.

<sup>2</sup> Z. LASOŚCIK, *Kilka uwag o roli organizacji pozarządowych w państwie demokratycznym*, [http://osektorze.ngo.pl/files/osektorze.ngo.pl/public/pdf/broszura\\_Bordo/laso.pdf](http://osektorze.ngo.pl/files/osektorze.ngo.pl/public/pdf/broszura_Bordo/laso.pdf), (20.06.2009).

<sup>3</sup> *Tamże*.

<sup>4</sup> J. DĄBROWSKA, M. GUMKOWSKA, J. WYGNAŃSKI, *Podstawowe fakty o organizacjach pozarządowych – raport z badań 2002*, Warszawa 2002, s. 14–15. Por. J. HERBST, *Współpraca organizacji pozarządowych i administracji publicznej w Polsce 2008 – bilans czterech lat*, Warszawa 2008.



Fundacja Ochrony Życia w Opolu. W niniejszym przedłożeniu przedstawione zostaną: istota, cele funkcjonowania organizacji pozarządowych, a w tej perspektywie ukazana zostanie historia Diecezjalnej Fundacji Ochrony Życia w Opolu i jej ukonkretnione formy wspierających działań, które realizowane były w 2014 r.

### 1. Organizacje pozarządowe (NGO) – istota i cele funkcjonowania

Wraz z wejściem w życie Ustawy z 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie pojawiła się prawna definicja organizacji pozarządowej. Zgodnie z art. 3 ust. 2 tej ustawy organizacjami pozarządowymi są osoby prawne lub jednostki nie posiadające osobowości prawnej utworzone na podstawie przepisów ustaw, nie będące jednostkami sektora finansów publicznych, w rozumieniu przepisów o finansach publicznych, i nie działające w celu osiągnięcia zysku, w tym fundacje i stowarzyszenia. Ustawa przyjmuje szeroką definicję organizacji pozarządowych – poza stowarzyszeniami i fundacjami do tak zdefiniowanego trzeciego sektora należą też inne podmioty, jak związki zawodowe, organizacje samorządu gospodarczego, czy zawodowego<sup>5</sup>.

Ustawa o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie wprowadziła nowy rodzaj statusu organizacji pozarządowych – organizacji pożytku publicznego:

1. może nią być wyłącznie opisana w Ustawie o działalności pożytku publicznego i wolontariacie organizacja pozarządowa, organizacja kościelna lub stowarzyszenie jednostek samorządu terytorialnego;

2. jej działalność statutowa musi być działalnością pożytku publicznego w sferze zadań publicznych;

3. musi prowadzić działalność na rzecz ogółu społeczności lub określonej grupy podmiotów – pod warunkiem, że grupa ta jest wyodrębniona ze względu na szczególnie trudną sytuację życiową lub materialną;

4. musi mieć kolegialny organ kontroli lub nadzoru, a osoby w nim zasiadające muszą spełniać określone kryteria;

5. musi stosować się do zakazów, dotyczących przejrzystości i majątku organizacji, które powinny być zapisane w statucie;

6. może prowadzić działalność gospodarczą;

7. musi być zarejestrowana w Krajowym Rejestrze Sądowym<sup>6</sup>.

Działalność pożytku publicznego tych organizacji obejmuje:

– pomoc społeczną, w tym pomoc rodzinom i osobom w trudnej sytuacji życiowej oraz wyrównywanie szans tych rodzin i osób;

– zapewnienie zorganizowanej opieki byłym żołnierzom zawodowym, którzy uzyskali uprawnienie do emerytury wojskowej lub wojskowej renty inwalidzkiej, inwalidom wojennym i wojskowym oraz kombatantom;

– działalność charytatywną;

– podtrzymywanie tradycji narodowej, pielęgnowanie polskości oraz rozwój świadomości narodowej, obywatelskiej i kulturowej;

<sup>5</sup> R. SKIBA, *Ustawa o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie*, Warszawa 2004, s. 5.

<sup>6</sup> A. GAŁĄŻKA, *Elementarz III sektora*, Warszawa 2005, s. 41.

- działalność na rzecz mniejszości narodowych;
- ochronę i promocję zdrowia;
- działanie na rzecz osób niepełnosprawnych;
- promocję zatrudnienia i aktywizacji zawodowej osób pozostających bez pracy i zagrożonych zwolnieniem z pracy;
- upowszechnianie i ochronę praw kobiet oraz działalność na rzecz równych praw kobiet i mężczyzn;
- działalność wspomagającą rozwój gospodarczy, w tym rozwój przedsiębiorczości;
- działalność wspomagającą rozwój wspólnot i społeczności lokalnych;
- naukę, edukację, oświatę i wychowanie;
- krajoznawstwo oraz wypoczynek dzieci i młodzieży;
- kulturę, sztukę, ochronę dóbr kultury i tradycji;
- upowszechnianie kultury fizycznej i sportu;
- ekologię i ochronę zwierząt oraz ochronę dziedzictwa przyrodniczego;
- porządek i bezpieczeństwo publiczne oraz przeciwdziałanie patologiom społecznym;
- upowszechnianie wiedzy i umiejętności na rzecz obronności państwa;
- upowszechnianie i ochronę wolności i praw człowieka oraz swobód obywatelskich, a także działań wspomagających rozwój demokracji;
- ratownictwo i ochronę ludności;
- pomoc ofiarom katastrof, klęsk żywiołowych, konfliktów zbrojnych i wojen w kraju i za granicą;
- upowszechnianie i ochronę praw konsumentów;
- działania na rzecz integracji europejskiej oraz rozwijania kontaktów i współpracy między społeczeństwami;
- promocję i organizację wolontariatu;
- działalność wspomagająca technicznie, szkoleniowo, informacyjnie lub finansowo organizacje pozarządowe oraz jednostki kościelne (jeżeli ich cele statutowe obejmują prowadzenie działalności pożytku publicznego) w wyżej wymienionej działalności<sup>7</sup>.

Województwa, w których liczba zarejestrowanych organizacji w stosunku do liczby mieszkańców jest największa, to: mazowieckie (19 organizacji na 10 tys. mieszkańców), pomorskie (18), lubuskie (17), warmińsko-mazurskie (16) i dolnośląskie (16), zaś najmniej zarejestrowanych organizacji (biorąc pod uwagę liczbę mieszkańców) jest w województwie, świętokrzyskim (11), opolskim (12), śląskim (13), kujawsko-pomorskim (13) i lubelskim (13). Na podstawie danych REGON można stwierdzić, że na obszarach wiejskich zlokalizowanych jest blisko 19% wszystkich zarejestrowanych w Polsce organizacji pozarządowych (11 170), podczas gdy 69% ma siedzibę w miastach bądź miasteczkach<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> *Tamże*, s. 43.

<sup>8</sup> M. GUMKOWSKA, J. HERBST, *Podstawowe fakty o organizacjach pozarządowych – raport z badań 2006*, Warszawa 2006, s. 5.

Ograniczeniem działalności organizacji pozarządowych jest przede wszystkim ich zła sytuacja finansowa i trudności w zdobywaniu funduszy (doświadczenie 73% organizacji). Drugim w kolejności najczęściej wskazywanym problemem okazuje się brak osób gotowych do bezinteresownej pracy na rzecz organizacji (deklaruje go 56% organizacji), osobną sprawą, nierozstrzygalną w tym momencie, jest kwestia, na ile aktywnie organizacje szukają osób, które mogłyby wesprzeć ich działania. W 2006 r. organizacje zostały dodatkowo zapytane o problem, który może wiązać się z odczuwalnym niedoborem „zasobów ludzkich” – co trzecia organizacja odczuwa problem znużenia liderów organizacji, „wypalenia” osób zaangażowanych w jej prace. Także dotkliwie dla ponad połowy sektora są też problemy związane z nadmiernie skomplikowanymi formalnościami związanymi z pozyskiwaniem dofinansowania (w tym z funduszy UE) i rozbudowaną biurokracją administracji publicznej. Najbardziej odczuwalnym problemem jest odchodzenie od misji, dla której organizacja powstała. Wydaje się to świadczyć o silnym przekonaniu, że zmieniające się warunki nie wywrą wpływu na priorytety organizacji. Organizacje wydają się też nie odczuwać negatywnych konsekwencji konfliktów i napięć, zarówno wewnątrz organizacji, jak i z innymi instytucjami czy organizacjami. Rzadko postrzegają też w kategoriach problemu zagrożenie konkurencją ze strony innych podmiotów<sup>9</sup>.

Optymizm, zarówno w ocenie przyszłości, jak i własnych kompetencji, pozwala organizacjom planować własny rozwój pomimo odczuwalnych problemów i deficytów (na poziomie zasobów materialnych i ludzkich). Większość organizacji (52%) zamierza utrzymać zakres i skalę swoich działań na tym samym poziomie, co w latach poprzednich. Jednak niewiele mniej (40%) planuje istotnie rozwinąć swoją działalność. Tylko 5% organizacji postanowiło istotnie ograniczyć swoją działalność, zawiesić ją lub definitywnie zakończyć (na ten radykalny krok zdecydowało się 2,3%)<sup>10</sup>.

## **2. Z historii Diecezjalnej Fundacji Ochrony Życia w Opolu jako organizacji pozarządowej<sup>11</sup>**

Początek lat 90. został w Polsce zdominowany przez debatę dotyczącą obrony życia ludzkiego. Rozstrzygające się w tym czasie losy Ustawy z dnia 7 stycznia 1993 r. „O planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży” znacząco zwiększyły aktywność środowisk opowiadających się „za życiem”, w tym przede wszystkim Kościoła, który podjął systematyczne i zorganizowane działania mające na celu obronę prawa każdego człowieka do życia od poczęcia aż do naturalnej śmierci.

<sup>9</sup> *Tamże*, s. 65–66.

<sup>10</sup> *Tamże*, s. 67.

<sup>11</sup> Por. K. WŁODARCZYK, J. DZIERŻANOWSKI, P. LANDWÓJTOWICZ, *Z dziejów Diecezjalnej Fundacji Obrony Życia w Opolu*, w: B. BALICKA-BŁAGITKA, J. DZIERŻANOWSKI, P. LANDWÓJTOWICZ, K. WŁODARCZYK (red.), *Otoczmy troską życie*, Opole 2009, s. 23–27.

Na tej fali biskup opolski Alfons Nossol, zdecydował się w 1993 r. powołać do istnienia Diecezjalną Fundację Obrony Życia (DFOZ) po to, by chronić życie każdego człowieka, szczególnie człowieka samotnego, bezbronnego, zmagającego się w swoim życiu z różnorodnymi problemami. Zatem misją Fundacji stało się profilaktyczne, edukacyjne i terapeutyczne wsparcie człowieka w jego życiu osobistym, małżeńskim, rodzinnym i społecznym, ukierunkowane na osiąganie dojrzałego rozwoju w perspektywie chrześcijańskiej wizji człowieka<sup>12</sup>. Od tej chwili wiele aspektów duszpasterstwa rodzin w diecezji opolskiej realizowane były w ramach funkcjonowania Fundacji.

Celem Fundacji jest działalność pożytku publicznego, w szczególności zaś:

1. Ochrona poczętego życia.
2. Duchowa i materialna pomoc samotnym matkom w okresie przed porodem i po urodzeniu dziecka.
3. Zabezpieczenie losu dziecka porzuconego przez matkę.
4. Zorganizowanie i prowadzenie Domu Matki i Dziecka, Katolickiego Ośrodka Adopcyjno-Opiekuńczego i Diecezjalnej Poradni Rodzinnej.
5. Oddziaływanie na opinię społeczną poprzez propagowanie metod świadomego macierzyństwa oraz ochrony zdrowia matki i dziecka.
6. Pomoc społeczna, w tym pomoc rodzinom i osobom w trudnej sytuacji życiowej oraz wyrównanie szans tych rodzin i osób.
7. Działalność charytatywna<sup>13</sup>.

Głównym celem Fundacji stała się ochrona życia nienarodzonych. Aby cel ten zrealizować, Zarząd DFOZ zdecydował się utworzyć dom dla samotnych matek, który nazwano Domem Samotnej Matki. Dzięki pomocy władz miasta Opolą pozyskano dwa hotele robotnicze znajdujące się w Opolu-Grudziecach przy ul. Masłowskiego 1 i rozpoczęto ich remont. W czasie jego trwania, gdy nie było jeszcze ogrzewania i bieżącej wody, schronienie w Domu znalazła pierwsza kobieta, która była w ciąży i nie miała się gdzie podziać. Informacja o powstaniu Domu Samotnej Matki bardzo szybko rozeszła się na terenie diecezji opolskiej oraz nowo powstałej (w 1992 r.) diecezji gliwickiej. Silne więzy pomiędzy diecezjami, ich bliskość terytorialna oraz brak domu dla samotnych matek w diecezji gliwickiej sprawiły, że od samego początku Dom Samotnej Matki w Opolu-Grudziecach stał się schronieniem dla bardzo wielu kobiet i ich dzieci z obu diecezji.

15 stycznia 1994 r. bp. Alfons Nossol dokonał poświęcenia Domu i udzielił błogosławieństwa dziełu prowadzonemu przez Diecezjalną Fundację Obrony Życia i czynnie angażującym się w to dzieło siostrom elżbietankom (funkcja dyrektora Domu jest zwyczajowo pełniona przez siostrę z tego Zgromadzenia). Na początku swojego funkcjonowania Dom dysponował pięcioma niewielkimi pokojami (o wymiarach 3,5m x 4m), w których mieszkały po dwie matki z dziećmi.

---

<sup>12</sup> B. BALICKA-BŁAGITKA, K. WŁODARCZYK, *Misja i cele Diecezjalnej Fundacji Obrony Życia*, w: B. BALICKA-BŁAGITKA, J. DZIERŻANOWSKI, P. LANDWÓJTOWICZ, K. WŁODARCZYK (red.), *Otoczmy troską życie*, s. 29.

<sup>13</sup> *Tamże*.

Wszystkie miejsca bardzo szybko zostały zajęte, a Dom Samotnej Matki stał się schronieniem i zastępczym domem rodzinnym dla kobiet znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej.

Codziennie życie pokazało, że warunki panujące w Domu są niewystarczające, aby sprostać potrzebom coraz liczniej zgłaszających się matek i ich dzieci. Warunki te nie pozwalały również na wprowadzenie w życie wypracowanego przez zarząd programu adaptacyjnego dla przebywających w Domu matek. Program ten miał na celu przygotowywanie matek do samodzielnego życia poprzez zdobycie przez nie zawodu oraz nabycie umiejętności prowadzenia gospodarstwa domowego. W 1997 r. podjęto więc decyzję o przeprowadzeniu rozbudowy Domu Samotnej Matki. W kwietniu 1998 r., kiedy Dom został zamknięty, a jego mieszkankom znaleziono miejsca w zaprzyjaźnionych rodzinach, przystąpiono do rozbudowy obiektu. Do parterowego dotychczas budynku dobudowano dwa piętra, dzięki czemu możliwe stało się powiększenie ilości pokoi, wygospodarowanie miejsca na mający powstać Zakład Adaptacji Zawodowej oraz utworzenie kaplicy.

14 kwietnia 1999 r. odbyło się uroczyste poświęcenie przez bp. Alfonsa Nossola rozbudowanego i zmodernizowanego Domu. Nastąpiła także oficjalna zmiana nazwy placówki z Domu Samotnej Matki na Dom Matki i Dziecka. Poprawienie warunków bytowych sprawiło, że możliwe stało się podjęcie, w szerszym niż dotychczas wymiarze, kompleksowej pracy z mieszkankami zmierzającej do przystosowania ich do samodzielnego życia. Pracownicy Domu uznali, że ich zadaniem jest również przygotowywanie pensjonariuszek do przezwyciężania trudności, jakie czekają na nie w chwili opuszczenia Domu i rozpoczęcia samodzielnego życia. Ponieważ jednym z największych problemów, z którym muszą zmierzyć się samotne matki, jest brak pracy, zdecydowano się na utworzenie w Domu Matki i Dziecka Zakładu Adaptacji Zawodowej (ZAZ). Główną przesłanką jego powołania było pragnienie odejścia od biernych form udzielania pomocy mieszkankom Domu i zastąpienie ich aktywnymi działaniami. Misją Zakładu, którego funkcjonowanie w całości ukierunkowane zostało na wsparcie odpowiedzialności, niezależności i samodzielności życiowej mieszkanki Domu po jego opuszczeniu, stało się organizowanie pomocy zawodowej matkom samotnie wychowującym dzieci (głównie mieszkankom Domu Matki i Dziecka) poprzez działania aktywizujące i pomagające w powrocie na rynek pracy. Oprócz możliwości uczestniczenia w zajęciach z zakresu analizy rynku pracy, sporządzania dokumentów aplikacyjnych (CV i listu motywacyjnego), zasad autoprezentacji podczas rozmów kwalifikacyjnych oraz obsługi komputera, mieszkanki Domu otrzymują także szansę aktywnego wykorzystania „wolnego czasu” o doświadczenia tego, że są przydatne, a ich umiejętności mogą służyć innym. Odzyskują dzięki temu poczucie własnej wartości i zaradności osobistej, co zwiększa ich inicjatywę poszukiwania pracy i urzeczywistniania wizji samodzielnego życia.

Od początku istnienia Domu Matki i Dziecka schronienie znalazło w nim ponad 1000 kobiet i ich dzieci. Wszystkie mieszkanki mogą liczyć na szeroką pomoc materialną, psychologiczną, pedagogiczną, prawną i duchową. Pracownicy Domu podejmują wszelkie wysiłki, aby czas pobytu w Domu był dla każdej kobiety okazją do konstruktywnego rozwiązania swoich problemów oraz do zdobycia sił i umiejętności pozwalających na stworzenie swoim dzieciom szczęśliwszej przyszłości.

Z historią Domu Matki i Dziecka bezpośrednio związane jest utworzenie drugiej jednostki Diecezjalnej Fundacji Obrony Życia. Kiedy w Domu Samotnej Matki pojawiła się kobieta gotowa oddać swoje nowo narodzone dziecko do adopcji, zarząd uznał, że konieczne jest powołanie do istnienia ośrodka, którego celem byłoby zabezpieczenie losu dzieci, których rodzice nie są w stanie z różnych względów podjąć trudów związanych z wypełnianiem funkcji wychowawczo-rodzicielskich. W ten sposób w czerwcu 1995 r. rozpoczął swoją działalność Katolicki Ośrodek Adopcyjno-Opiekuńczy (KOA), który obecnie ma swoją siedzibę w Centrum Służby Życiu i Rodzinie.

Ośrodek stał się alternatywą dla kobiet, które nie mogąc podjąć opieki nad swoim dzieckiem, pozostawiały je po urodzeniu na oddziale położniczym, w konsekwencji czego dziecko trafiało do domu dziecka. W KOAO szybko wypracowano standardy postępowania w sytuacjach, w których bezpieczeństwo i dobro dziecka mogły być zagrożone. Matki zgłaszające w Ośrodku chęć oddania dziecka do adopcji kierowane były w razie potrzeby do Domu Matki i Dziecka, gdzie oczekiwały na rozwiązanie. Po urodzeniu dziecko trafiało do tzw. rodziny terapeutycznej, w której przez 6 tygodni oczekiwało na podjęcie ostatecznej decyzji przez matkę. Gdy po tym czasie matka zrzekała się praw rodzicielskich dziecko mogło od razu trafić do przygotowywanej na długo przedtem rodziny adopcyjnej. Stworzony w Ośrodku system, którego kluczowym elementem było umieszczenie dziecka w rodzinie zastępczej do czasu wypełnienia wszystkich formalności adopcyjnych, jest do dnia dzisiejszego z powodzeniem stosowany.

KOAO objął opieką także dzieci porzucane w szpitalach Opolszczyzny i Gliwic. Dzięki nawiązanej z lekarzami współpracy informacje o porzuconych dzieciach szybko docierały do Ośrodka, a jego pracownicy natychmiast podejmowali wysiłki zmierzające do umieszczenia dziecka do czasu uregulowania jego sytuacji prawnej w rodzinie zastępczej. Wraz z upływem czasu okazało się, że zaczyna brakować rodzin mogących pełnić opiekę zastępczą nad dzieckiem. Niedostatek rodzin zastępczych związany był z faktem, iż coraz więcej dzieci trafiało do nich z nieuregulowaną długotrwale sytuacją prawną, co znacznie wydłużało pobyt dzieci w rodzinie zastępczej. Aby rozwiązać ten problem, w 1996 r. KOAO rozpoczął realizację programu „Rodzina zastępcza – mój dom. Dziecko w moim domu” (działania podjęte zostały w ramach Inicjatyw Organizacji Pozarządowych finansowanych przez Departament ds. Kobiet, Rodziny i Przeciwdziałania Dyskryminacji Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej). Dzięki realizacji programu, którego celem było poszerzanie wiedzy i promowanie rodzicielstwa zastępczego

oraz zachęcanie do tworzenia rodzin zastępczych, Katolicki Ośrodek Adopcyjno-Opiekuńczy działający w ramach Diecezjalnej Fundacji Obrony Życia w Opolu stał się w świadomości społecznej mieszkańców województwa opolskiego największym orędownikiem rodzicielstwa zastępczego.

Trzecią jednostką Diecezjalnej Fundacji Obrony Życia jest Diecezjalna Poradnia Rodzinna, której początki sięgają 1978 r. – wówczas bowiem Diecezjalny Ośrodek Duszpasterstwa Rodzin otworzył w domu katechetycznym przy opolskiej katedrze Katolicką Poradnię Życia Rodzinnego (w 1980 r. przeniesiono ją na ulicę Kominka). Podejmowane przez Duszpasterstwo Rodzin w Poradni działania skoncentrowane były na prowadzeniu spotkań z narzeczonymi przygotowującymi się do przyjęcia sakramentu małżeństwa oraz na nauczaniu metod naturalnego planowania rodziny. Coraz większa liczba osób poszukujących w Poradni wsparcia w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi sprawiła jednak, że zdecydowano się na poszerzenie i sprofesjonalizowanie jej działalności. W 1995 r. włączono Poradnię w struktury Diecezjalnej Fundacji Obrony Życia, zmieniając jednocześnie jej nazwę na Diecezjalną Poradnię Rodziną.

Zamysłem zarządu DFOZ było uczynienie Poradni miejscem, w którym osoby doświadczające trudnych sytuacji życiowych mogłyby uzyskiwać profesjonalną i jednocześnie bezpłatną pomoc duchową, psychologiczną, terapeutyczną i prawną. Zamysł ten udało się zrealizować dzięki zatrudnieniu w Diecezjalnej Poradni Rodzinnej trzech psychologów, pedagoga, prawnika, doradcy rodzinnego, duszpasterza rodzin oraz związanych z Diecezjalnym Duszpasterstwem Trzeźwości terapeutów uzależnień.

Ważnym elementem pracy Poradni stała się działalność edukacyjna i profilaktyczna. Osoby związane z Diecezjalnym Ośrodkiem Duszpasterstwa Rodzin kontynuowały prowadzenie zapoczątkowanych w Katolickiej Poradni Życia Rodzinnego nauk dla osób przygotowujących się do przyjęcia sakramentu małżeństwa oraz nauczanie metod naturalnego planowania rodziny.

Tym, co od samego początku wyróżniało Poradnię spośród innych instytucji pomocowych działających na Opolszczyźnie, było oparcie wszystkich prowadzonych działań na poszanowaniu godności każdego człowieka oraz na wartościach chrześcijańskich. Odbiorcą pomocy świadczonej w Poradni mogła być jednak każda osoba – niezależnie od swojego światopoglądu, wyznania czy religii – akceptująca przyjęte w Poradni formy i metody pracy. Zasady te nie zmieniły się do dnia dzisiejszego.

W 2004 r. w Diecezjalnej Poradni Rodzinnej zaczęto realizować programy dotowane przez Urząd Miasta Opola, dzięki czemu oferta pomocowa mogła ulec dalszemu rozszerzeniu. Odpowiadając pozytywnie na zapotrzebowanie społeczne, postanowiono podjąć działania mające na celu wspieranie osób pozostających bez pracy oraz ich rodzin. Osoby bezrobotne mogły skorzystać z pomocy dyżurującego w Poradni doradcy zawodowego, miały także możliwość uczestniczenia w zajęciach aktywizujących oraz w szkoleniach podnoszących ich kwalifikacje zawodowe.

W 2006 r. miała miejsce zmiana siedziby Diecezjalnej Poradni Rodzinnej, która została przeniesiona do domu katechetycznego przy parafii pw. św. Apostołów Piotra Pawła w Opolu – pl. Mickiewicza 1. Przeprowadzka stała się okazją do podniesienia standardu Poradni – w gruntownie wyremontowanych pomieszczeniach znalazło się miejsce dla dwóch gabinetów spotkań indywidualnych (spełniających wszystkie wymogi pracy terapeutycznej), sali konferencyjnej oraz gabinetu przeznaczonego dla doradczyń.

Poprawa warunków pracy umożliwiła zatrudnienie w Poradni kolejnych specjalistów. Obecnie w Diecezjalnej Poradni Rodzinnej można skorzystać z profesjonalnej oferty w zakresie profilaktyki, poradnictwa prawnego, psychologicznego i rodzinnego, terapii indywidualnej i rodzinnej, terapii uzależnień, mediacji rodzinnych oraz wsparcia duszpasterskiego. Poradnia mieści się obecnie w Centrum Służby Życiu i Rodzinie.

W styczniu 2010 r. biskup opolski Andrzej Czaja przeznaczył na potrzeby Fundacji wyremontowane przez kurię opolską pomieszczenia zajmowane wcześniej przez Wydawnictwo Świętego Krzyża. W budynku mieszczącym się na pl. Katedralnym 4 utworzono Centrum Służby Życiu i Rodzinie, a swoją siedzibę znalazły w nim Diecezjalna Poradnia Rodzinna, Katolicki Ośrodek Adopcyjno-Opiekuńczy oraz Biuro DFOZ. 25 marca 2010 r., w Dzień Świętości Życia, bp Andrzej Czaja dokonał uroczystego poświęcenia nowego budynku. W czerwcu 2011 r. na wniosek Rady Fundacji dokonano w Krajowym Rejestrze Sądowym zmianę nazwy na Diecezjalną Fundację Ochrony Życia.

### **3. Realizacja wspierania dziecka, małżeństwa i rodziny w 2014 r. przez Diecezjalną Fundację Ochrony Życia w Opolu jako organizacji pozarządowej**

Wsparcie dziecka, małżeństwa i rodziny dokonuje się na różnych płaszczyznach działań podejmowanych w Diecezjalnej Fundacji Ochrony Życia. Każda z instytucji Fundacji posiada swoją specyfikę i zakres niesionej pomocy oraz grupę beneficjentów. Dzięki temu, że działa ona jako organizacji pozarządowa i jako organizacja pożytku publicznego, może skuteczniej pozyskiwać środki na swoją działalność, rozwój i poszerzanie oferty pomocowej.

#### **3.1. Dom Matki i Dziecka<sup>14</sup>**

Na terenie Domu Matki i Dziecka w 2014 r. z wieloaspektowej pomocy skorzystało 50 osób, w tym 21 matek i 25 dzieci. DMiDz zapewnia całodobowe utrzymanie samotnym matkom i ich dzieciom: wyżywienie, środki czystości, materiały opatrunkowe i lekarstwa oraz odzież, którą placówka otrzymuje w darach z kraju i z zagranicy. Mieszkańcy Domu otrzymują też wsparcie duchowe i psychologiczno-terapeutyczne. Każda z mieszanek wraz z opiekunem opracowuje dla siebie program dostosowany do indywidualnych potrzeb i możliwości, mający na celu jej usamodzielnienie się.

---

<sup>14</sup> Por. J. MIKOŁAJEC, J. DZIERŻANOWSKI, P. LANDWÓJTOWICZ, *Roczne sprawozdanie merytoryczne z działalności organizacji pożytku publicznego za rok 2014*, Opole 2015, s. 2.



Metody pracy to:

- indywidualna diagnoza osobistego problemu osoby trafiającej do Domu;
- kontrakt z mieszkanką i plan pracy przewidziany na czas trwania kontraktu;
- zajęcia indywidualne i grupowe z psychologiem i pedagogiem;
- indywidualna i grupowa nauka dotycząca podstawowych zasad pielęgnacji niemowląt i małych dzieci;
- profilaktyka zdrowotna;
- profilaktyka żywienia;
- terapia zajęciowa w warsztacie artystycznym;
- indywidualna współpraca z opiekunem polegająca na wspieraniu wszelkich działań mieszkanki zmierzających do jej usamodzielnienia się;
- praktyczna szkoła konstruktywnego współżycia w grupie (2 razy w tygodniu „Społeczność”);
- dyżury w obrębie placówki na rzecz współmieszkańców Domu (prace porządkowe, gospodarcze i gastronomiczne);
- grupa wsparcia i spotkania indywidualne prowadzone przez lekarza psychiatrę.

W 2014 r. Dom Matki i Dziecka współpracował między innymi z:

- ośrodkami interwencji kryzysowej w całym województwie opolskim i z terenu naszego kraju;
- ośrodkami pomocy społecznej w całym województwie opolskim i z terenu naszego kraju;
- Urzędem Miasta Opola – Wydział Zdrowia i Polityki Społecznej;
- Policją;
- kuratorami z sądów rejonowych;
- przychodniami medycznymi, Wojewódzkim Centrum Medycznym oraz Szpitalem Ginekologiczno-Położniczym i innymi placówkami służby zdrowia;
- Poradniami Rodzinnymi oraz Poradniami dla uzależnionych;
- Zawodowym Studium Medycznym dla Położnych;
- placówkami świadczącymi pomoc samotnym matkom i dzieciom na terenie naszego kraju;
- Uniwersytetem Opolskim (w Domu swoje śródroczne praktyki pedagogiczne odbywają studenci Uniwersytetu Opolskiego).

### **3.2. Katolicki Ośrodek Adopcyjny i Opiekuńczy<sup>15</sup>**

Katolicki Ośrodek Adopcyjny i Opiekuńczy stara się zabezpieczyć los opuszczonych dzieci poprzez umieszczenie ich w rodzinnym środowisku zastępczym, przygotowuje małżonków do pełnienia funkcji rodziny adopcyjnej lub zastępczej, prowadzi także diagnostykę i terapię dzieci z zaburzeniami rozwojowymi przy udziale interdyscyplinarnego zespołu składającego się z lekarzy, fizjoterapeutów, neurologopedów, psychologów i pedagogów. W 2014 r.

---

<sup>15</sup> *Tamże.*

statystyka w KOAO przedstawia się następująco: 33 dzieci trafiło do rodzin adopcyjnych, 30 przebywa w rodzinach zastępczych. Ośrodek przygotował 26 osób do pełnienia roli rodziców adopcyjnych, przeprowadzono 27 diagnoz psychologiczno-pedagogicznych (dla 54 osób), 14 diagnoz psychologicznych dla dzieci. Udzielano wsparcia dla rodzin adopcyjnych i zastępczych.

Katolicki Ośrodek Adopcyjny i Opiekuńczy współpracuje z miejskimi ośrodkami pomocy społecznej, powiatowymi ośrodkami pomocy rodzinie, sądami rejonowymi, szpitalami, rodzinnymi ośrodkami diagnostyczno-konsultacyjnymi, ośrodkami adopcyjnymi na terenie całego kraju; domami dziecka oraz innymi jednostkami samorządu lokalnego zajmującymi się pomocą społeczną, ośrodkami pomocy społecznej, poradniami rodzinnymi, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi oraz Domem Matki i Dziecka w Opolu-Grudziach.

### 3.3. Diecezjalna Poradnia Rodzinna<sup>16</sup>

Kadrę Poradni stanowią psychologowie, duszpasterze i prawnicy, w sumie 10 osób. Każdy z psychologów i terapeutów posiada kompetencje do udzielania pomocy uzyskane w wyniku szkolenia z zakresu psychoterapii (bądź jest w trakcie takiego specjalistycznego szkolenia). Aktualnie w placówce zaangażowanych jest pięcioro psychologów-terapeutów, czworo osób duchownych-terapeutów, prawnik i sekretarka. Specjaliści ci są wyszkoleni w różnych podejściach psychoterapeutycznych: behawioralno-poznawczym, psychodynamicznym, integratywnym, systemowym i terapii uzależnień.

Zakres oraz ilość podejmowanych działań w Diecezjalnej Poradni Rodzinnej najlepiej można zobrazować powołując się na coroczne sprawozdania. W ostatnim sprawozdaniu za 2014 r. można odnaleźć następujące informacje potwierdzające, iż w Poradni świadczona była pomoc w ramach następujących działań:

- pomoc psychologiczna, konsultacje i terapia indywidualna w ujęciu psychodynamicznym, behawioralno-poznawczym, systemowym i integratywnym: 200 osób, 996 wizyt;
- konsultacje, terapia par lub rodzin w ujęciu systemowym oraz psychodynamicznym: 102 osoby, 300 wizyt;
- terapia osób uzależnionych i współuzależnionych małżonków oraz ich rodzin: 81 osób, 223 wizyty;
- doradztwo prawne: 35 osób, 39 wizyt;
- grupa psychoedukacyjna: 11 osób, 19 wizyt;
- poradnictwo i terapia dla dzieci wraz z ich rodzicami: 36 dzieci, 44 rodziców, 79 wizyt.

Łączna liczba osób, która otrzymała pomoc w Diecezjalnej Poradni Rodzinnej w 2014 r., wynosi 509. Zostały one przyjęte w trakcie 1656 wizyt.

Działania terapeutyczne podejmowane przez zespół psychologów i terapeutów Diecezjalnej Poradni Rodzinnej były w ciągu 2014 r. czterokrotnie su-

---

<sup>16</sup> *Tamże*, s. 3.

perwizowane przez terapeutę, psychologa klinicznego i superwizora Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, pracownika Zakładu Terapii Rodzin *Collegium Medicum* Uniwersytetu Jagiellońskiego. W funkcjonowaniu Poradni istotne są również cotygodniowe spotkania zespołu psychologów i terapeutów. Ma to na celu dalsze podnoszenie jakości udzielanego wsparcia i pomocy terapeutycznej poszczególnym osobom, małżeństwom i rodzinom<sup>17</sup>.

\*\*\*

Znaczenie organizacji pozarządowych dla wsparcia dziecka, małżeństwa i rodziny jest istotne, co potwierdza przykład Diecezjalnej Fundacji Obrony Życia z Opola. Zakres podejmowanych inicjatyw i działań oraz zdolność dostosowania się do potrzeb społecznych wskazują, że fundacje i stowarzyszenia jako organizacji pozarządowe potrafią skutecznie prowadzić swoją misję. Znaczącym owocem tego jest również aktywizacja społeczności lokalnej, która włącza się w prowadzoną działalność.

**Significance of non-government organizations  
in actions in aid of child, marriage, and family.  
The Case of Diecezjalna Fundacja Ochrony Życia in Opole**

Poland have experienced many important changes during the past twenty years. Political and economical transformation inaugurated changes in thinking about functioning of society. In consequence, civil society and non-government organizations (NGOs) have been established. In civil societies NGOs have two primary roles. First, NGOs enable citizens to work together creatively in aid of particular persons or in aid of the whole society. Second, NGOs generate community thinking among people, citizens of district, commune, and neighborhood.

Non-governmental organizations are a heterogeneous group. They take actions in the field of sport, recreation, tourism, and hobby (40% all NGOs in Poland). NGOs which take actions in aid of child, marriage, and family undoubtedly are also very important. One of this kind of organizations is Diecezjalna Fundacja Ochrony Życia. This article is an attempt to present the essence and primary purposes of NGOs. Against this background it will be present the history and actions which were realized by Diecezjalna Fundacja Ochrony Życia in 2014.

---

<sup>17</sup> *Tamże.*

Anna Malec\*  
Instytut Studiów Edukacyjnych  
Uniwersytet Opolski

## O DYLEMATACH KONCEPCJI WYCHOWAWCZYCH W RODZINIE – WCZORAJ I DZIŚ

„Wychowanie, całkowicie wyzwolone z autorytetu,  
i tradycji dogmatu kończy się nihilizmem”  
Leszek Kołakowski

Środowisko rodzinne to z pewnością najbardziej prymarna i naturalna przestrzeń interakcji wychowawczej, z jaką spotyka się każdy człowiek od momentu swych narodzin. Należy jednak skonkretyzować samo pojęcie rodziny, a także umiejscowić ją we właściwym kontekście temporalnym i cywilizacyjnym. W socjologii, a także w pedagogice funkcjonuje wiele definicji rodziny. W moich rozważaniach wykorzystuję definicje ukute przez wybitnych polskich pedagogów. Wincenty Okoń określa rodzinę jako „małą grupę społeczną składającą się z rodziców, ich dzieci i krewnych, rodziców łączy więź małżeńska, rodziców z dziećmi – więź rodzicielska, stanowiąca podstawę wychowania rodzinnego, jak również więź formalna określająca obowiązki rodziców i dzieci względem siebie”<sup>1</sup>, natomiast Ryszard Wroczyński określa rodzinę jako środowisko naturalne, do którego przynależność wynika z samego faktu urodzenia. Twierdzi, że jest ona: „instytucją równie dawną jak społeczne życie człowieka, która stanowiła zawsze główną komórkę życia społecznego. Podstawową w sensie biologicznym, zapewniającą ciągłość generacji w podstawy życia społeczno-kulturowego”<sup>2</sup>. Przez wiele wieków rodzinna pedagogika i jej ideały wychowawcze funkcjonowały w hermetycznym kręgu, oparte były głównie na pokoleniowym przekazie wartości. Badacze i historycy dziejów wychowania, nawet tak wybitni, jak Łukasz Kurdybacha czy Stanisław Kot, bardziej koncentrują swe eksploracje i rozważania wokół idei, które kształtowały procesy powszechnej edukacji organizowanej w różnorodnych placówkach szkolnych.

Oczywiście koncepcje kreowane przez czynniki państwowe czy kościelne wywierały wpływ na postawy wychowawcze rodziców, ale musiały do nich dotrzeć (co w minionych wiekach nie było takie łatwe), a przede wszystkim uzyskać ich akceptację. Nie podlega żadnej wątpliwości, że podstawą doświadczeń praktycznych i początków refleksji wychowawczej było wychowanie w rodzinie. To rodzina, usytuowana w konkretnych układach społecznych, pierwsza tworzyła warunki i ramy wprowadzania dzieci i młodzieży w daną cywilizację

---

\* Anna Malec, dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Opolskiego. Przestrzeń eksploracji naukowej dotyczy mierzenia jakości pracy szkoły i monitorowania osiągnięć szkolnych uczniów głównie na podstawie weryfikacji teorii uniwersyteckich z rzeczywistością szkolną – jako nauczyciela dyplomowanego czynnie pracującego w szkole podstawowej.

<sup>1</sup> W. OKOŃ, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 336.

<sup>2</sup> R. WROCZYŃSKI, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1985, s. 123.

i kulturę. Zmiany stosunków politycznych i ekonomicznych wpływały z kolei na rodzinne i społeczne strategie, podnoszenie się poziomu kultury pedagogicznej, a także myśli pedagogicznej. Dokonując dziejowego ujęcia zagadnień wychowania w rodzinie, badacze historii edukacji wykorzystują antropologiczne spojrzenie wspomagane przez archeologię, czyli naukę o tych okresach rozwoju kultury, które nie pozostawiły dokumentów pisanych, ale jedynie świadectwa materialne – celowe lub niecelowe wytwory ręki ludzkiej. Zatem naukowe interpretacje najwcześniejszych dziejów wychowania mogą mieć charakter li tylko hipotetyczny i intuicyjny. Najbardziej wiarygodne wydają się informacje uzyskane z dwóch wielkich dzieł czasów starożytnych eposów Homera *Iliady* i *Odysei*, jako świadectw tradycji greckiej z X w p.n.e. i Biblii Nowego i Starego Testamentu jako świadectw tradycji judeochrześcijańskiej. Teksty homeeryckie i biblijne, przekazywane z pokolenia na pokolenie, dotarły do naszych czasów, pośrednio i bezpośrednio wpływając na treść ideałów wychowawczych, kształt i formy wychowania w rodzinie jako instytucji kształcącej i na istotę myśli pedagogicznej<sup>3</sup>. Bodaj najpełniej opisane są tradycje wychowania w rodzinie spartańskiej, w której dominowały dwa typy ideału wychowawczego dla młodzieży męskiej: jeden – militarny i surowy ideał karnego Spartanina, dla którego dobrem nadrzędnym był interes państwa. Drugi ideał – Ateńczyka, wcielający wzorzec człowieka harmonijnie rozwiniętego: fizycznie, moralnie i umysłowo, pięknego i dobrego. Tak zintegrowana doskonałość moralna, zwana kalokagatią, stanie się wzorcem i paradygmatem starożytnej pedagogiki. Arystoteles twierdził, że „człowiek moralnie doskonały to taki, dla którego rzeczy bezwzględnie dobre są dobrymi i bezwzględnie piękne są pięknymi. Bo taki człowiek jest moralnie piękny i dobry, czyli moralnie doskonały”<sup>4</sup>. W Sparcie wychowanie potomstwa było obowiązkiem rodziców, ale wcześniej ustanowiony został nadzór prawny państwa nad edukacją. Wszystkie dzieci wolnych obywateli – dziewczęta i chłopców uważano za własność państwa. Wychowanie miało charakter zbiorowy, starano się, by dzieci miały sprawność fizyczną, odporność na ból i niewygodę oraz by nie cechowała ich skomplikowana psychika. System spartański z czasem zwyrodniał, a wychowanie zamieniło się w brutalną tresurę.

Znacznie wyższy poziom cywilizacyjny w procesach wychowawczych miał miejsce w rodzinie państwa rzymskiego, której to właśnie przypisywano sukces i wielkość Republiki. Starorzymskie pojęcie rodziny było bardzo szerokie: obejmowało rodziców i dzieci, dzieci dorosłe, synów nawet żonatych, służbę niewolników. Władzę nad wszystkimi członkami rodziny sprawował ojciec: sprawiedliwy opiekun, dobry gospodarz, żołnierz i obywatel, wobec dzieci mający władzę życia i śmierci. Dzieciństwo przebiegało podobnie jak w rodzinie greckiej. W siódmym roku życia dzieci zaczynały naukę w domu. Dziewczynki pod okiem matki wprawiły się do gospodarstwa domowego, uczyły się muzyki, a czasem czytania. Chłopcy przechodzili pod bezpośrednią opiekę ojca, towarzysząc mu we wszyst-

<sup>3</sup> Z. MARCINIAK, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 1978, s. 16.

<sup>4</sup> U. NICOLA, *Filozofia*, Warszawa 2006, s. 42.

kich zajęciach, synowie uczyli się umiejętności praktycznych i kierowania gospodarstwem. Wychowanie rzymskie w porównaniu z greckim było bardziej obywatelskie, bardziej rodzinne. Dom zapewniał wychowanie moralne i patriotyczne, edukację początkową oraz przygotowanie do życia. Osobliwym modelem wychowania w rodzinie były koncepcje realizowane w rodzinach żydowskich. Izraelici wytworzyli formy życia społecznego i rodzinnego o silnym poczuciu odrębności narodowej i kulturalnej ściśle związanej z judaizmem, który jest religią typowo „męską”. Kobiety były traktowane jako osoby niezdolne do ponoszenia pełnej odpowiedzialności za wychowanie młodego pokolenia. Supremacja męskiego „żywołu” była mocno wyeksponowana nawet w mądrościach Talmudu; powiedziane jest tam: „Ten się nazywa ojcem, kto wychował, a nie ten, z którego zrodzono”<sup>5</sup>.

Najbardziej jednak zauważalna była rola ojca w rodzinie diaspory żydowskiej w procesach wczesnej edukacji domowej – wspólne czytanie świętej księgi Tory, interpretowanie filozoficznych i teologicznych sentencji. Tego rodzaju działania edukacyjne miały wielki wpływ na pozytywne efekty erudycyjne wśród młodego pokolenia rodzin żydowskich. W tym miejscu, pomijając chronologię dziejów wychowania w rodzinie, warto zasygnalizować, że ta kondycja intelektualna dzieci z rodzin Izraelitów przez wieki była pretekstem do zazdrości ze strony lokalnych społeczności, a przed wszystkim chrześcijańskich pedagogów<sup>6</sup>.

Powracając do świata starożytności należy zasygnalizować, że dyskusje na temat wychowania w rodzinie znajdowały miejsce w dyskursie publicznym. Kwintylijan wiele uwagi poświęcał roli nauczyciela, poddał ostrej krytyce kształcenie domowe i wykazywał na wyższość nauczania zbiorowego nad indywidualnym. Natomiast jego wielki adwersarz Plutarch bronił praw rodziców do decydowania o wychowaniu swoich dzieci. Interesująco o tych procesach pisze nieżyjący już badacz dziejów edukacji Zbigniew Marciniak w swojej książce *Zarys historii wychowania*. Autor sugeruje, że podboje w okresie hellenistycznym, a szczególnie podboje państwa rzymskiego sprawiły, że szkolnictwo grecko-rzymskie oraz grecka i rzymska myśl pedagogiczna stały się wzorem na długi okres czasu niemal całej feudalnej Europy. Szczególnie w epoce Odrodzenia rola tych osiągnięć w zakresie wychowania i nauczania była nadzwyczaj zauważalna<sup>7</sup>.

Koncepcje wychowania w rodzinie na przestrzeni wieków zawsze podporządkowane były wpływom religijnym, a także czynnikom państwowotwórczym czy ideologicznym. Ostatecznie i tak najważniejszy w tym procesie był udział rodziców a przede wszystkim ich postawy i wyznawane przez nich poglądy. Wielkie i znaczące zmiany w relacjach wychowania nastąpiły w Oświeceniu. Rousseau mówił o zasadzie odrębności dzieciństwa, według której „dziecko nie jest dorosłym w miniaturze, ale «inną» istotą obdarzoną swoim własnym, szczególnym sposobem podejścia do świata. Wynika z tego, że edu-

<sup>5</sup> K. BARTNICKA, I. SZYBIAK, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001, s. 28.

<sup>6</sup> K. KŁOPOTOWSKI, *Geniusz Żydów na polski rozum*, Warszawa 2015, s. 75.

<sup>7</sup> Z. MARCINIAK, *Zarys historii wychowania*, s. 23.

kacja musi skupiać się na jego potrzebach, nie na wymogach nauczyciela”<sup>8</sup>. Rzeczą oczywistą wydaje się, iż nowe spojrzenie na edukację będzie miało też wpływ na wychowanie w szerokiej przestrzeni, czyli instytucjonalne, a także wychowanie w rodzinie. Jedną z najbardziej znaczących, bodaj epokową przemianą, mającą wpływ na optykę wychowania w rodzinie była Reformacja. To ona sprawiła ograniczenie wpływu nauki Kościoła katolickiego na procesy wychowania, tworząc własny paradygmat, o którym pisał Max Weber w pracy *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*. Niewątpliwie wychowanie w rodzinach protestanckich cechował duch ascetyzmu sprzeciwiający się przywiązaniu do dóbr doczesnych, nakazujący oszczędność i pracowitość<sup>9</sup>. Taki system wartości miał znaczący wpływ na wychowanie rodzinne w kręgach protestantów.

Największym jednak w czasach nowożytnych wrogiem wychowawczych koncepcji katolickich i innych odłamów chrześcijaństwa stała się sekularyzacja, zrodzona za czasów Rewolucji Francuskiej, a także w wiekach późniejszych – w systemach totalitarnych: faszyzmie i komunizmie. Wówczas to indoktrynacja ideologiczna (faszystowska i marksistowska) wyznaczała standardy „demokratycznej” pedagogiki. Wychowanie rodzinne sprowadzono wówczas do roli narzędzia pozwalającego tworzyć „nowego” człowieka niezbędnego do realizacji polityczno-ideologicznych celów.

Dokonując rudymenarnego oglądu współczesnych trendów w pedagogice, można zauważyć, że ich twórcy nadmiernie zafascynowani są liberalizacją procesów wychowania, co, niestety, nie doprowadza do pozytywnych efektów dydaktycznych i wychowawczych, których dziś jesteśmy świadkami. Można nawet stwierdzić, że pewne koncepcje pedagogiczne w istocie najbardziej słuszne i godne (w sferze teorii), opracowane przez Wilhelma Diltheya czy Sergiusza Hessena, zawarte w pedagogice kultury, niestety negatywnie zweryfikowane zostały przez historię. Wspaniała myśl niemieckich pedagogów i filozofów, takich jak: Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger czy Theodor Litt, nie uchroniła niemieckiej szkoły od nazistowskich doktryn edukacyjnych mimo swoich wzniosłych, pełnych humanistycznych przesłań i założeń, mających na celu wychowanie nowego, „lepszego” pokolenia. Indoktrynacja ideologiczna, a także presja ówczesnych mediów i faszystowskiej propagandy pokonały wzniosłe i humanitarne założenia pedagogiki kultury, co najmniej na czas trwania tego totalitarnego systemu. W powojennej pedagogice niemieckiej swoistym odrea-gowaniem na czasy faszyzmu była myśl pedagogiczna wybitnego humanisty i filozofa Theodora W. Adorno, który opublikował w 1966 r. esej *Wychowanie po Oświęcimiu*. Jego głos był z jednej strony ostrzeżeniem przed możliwością powtórzenia się „barbarzyństwa przeciwko wszelkiemu wychowaniu”, z drugiej zaś – apelem filozofa o konieczność poszukiwania nowych idei edukacyjnych i nowej etyki. Warto w tym miejscu sygnalizacyjnie zaprezentować najbardziej

<sup>8</sup> U. NICOLA, *Filozofia*, s. 350.

<sup>9</sup> B. BARBER, *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i polityka obywateli*, Warszawa 2008, s. 66.

popularne dziś koncepcje wykreowane przez koryfeuszy pedagogiki, mające jak w każdej epoce wpływ na wychowanie w rodzinie: pedagogikę krytyczną, anty-autorytarną, emancypacyjną, międzykulturową, ekologiczną, negatywną oraz, najbardziej wpływową, pedagogikę postmodernistyczną. Wymienione powyżej trendy edukacyjne w pedagogice zdają się być proste w interpretacji, bowiem ich formy przymiotnikowe określają przestrzeń semantyczną i merytoryczną ich istoty. Warto zatem skoncentrować się na pedagogice postmodernistycznej bowiem w niej skupia się większość „nowych” projektów pedagogicznych lansowanych przez środowiska liberalne i marksistowskie. Tak o tym modnym kierunku w pedagogice pisze Allan Bloom – jej wielki krytyk, wybitny amerykański filozof i pedagog przedstawiciel współczesnego konserwatyzmu. Uważa on, że „postmodernizm jest ostatnim możliwym do przewidzenia etapem do znoszenia rozumu i zaprzeczaniu możliwości prawdy”<sup>10</sup>.

Filozof dostrzega w postmodernizmie „niedbałość moralną” i samopobłażanie, które określa jako poważne zagrożenie dla Stanów Zjednoczonych i całego świata. Nasuwa się w tym kontekście zasadne pytanie, jak w takim natłoku koncepcji pedagogicznych zachować się mają współcześni polscy rodzice. Jakich mają dokonać wyborów, aby właściwie wychowywać swoje dzieci dla własnych i społecznych satysfakcji? Dzisiejsza rzeczywistość budowana treściami płynącymi z mediów – telewizji i Internetu, mimo że sugeruje wiele alternatyw wychowawczych, tą właśnie wielością stwarza dylemat pedagogiczny. Dokonanie właściwych wyborów w zeświecczonej kulturze nie należy do rzeczy łatwych. Dla ludzi wierzących paradygmatem wychowawczym będzie opieranie się na Dekalogu i społecznej nauce Kościoła katolickiego. Rodzice, jako pierwsi wychowawcy, w specyficzny i trwały sposób oddziałują na dziecko. Jednakże oprócz przykładu rodziców na zachowanie dzieci wpływ wywiera rodzina jako całość. Ważny jest klimat emocjonalny oraz tradycje i zwyczaje domu rodzinnego. Ogromną rolę odgrywają tutaj dziadkowie, babcie i krewni, rodzzeństwo. Pierwsze lata życia są bowiem niezwykle ważne dla formującej się wizji świata. Rodzice wychowujący dziecko w duchu antyreligijnym i z lekceważeniem sprawdzonych metod wychowawczych zbiorą później żniwo swoich siewów<sup>11</sup>. Zdecydowanie w gorszej sytuacji znajdują się rodzice o poglądach agnostycznych i ateści, bowiem oni najbardziej zagrożeni są wpływami kultury toksycznej, sami nie posiadając jednoznacznych wykładni aksjologicznych, które pomogłyby im w procesach wychowania w rodzinie. Słuszną wydaje się koncepcja metodologiczna, polegająca na perswazji, opisana przez Tomasza Michalewskiego w artykule *Metody i środki wychowania w teorii i praktyce szkolnej*. Polega ona na uświadomieniu dziecku obowiązków i powinności, jakie mają wobec różnych podmiotów, szczególnie w sferze moralnej. Podstawowym celem tej metody jest przyswojenie uznanych powszechnie norm, zasad i wartości

<sup>10</sup> Por. Z. MELOSİK, *Pedagogika postmodernizmu*, w: Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWIERSKI (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2003, s. 463.

<sup>11</sup> D. ZALEWSKI, *Wychować człowieka szlachetnego*, Lublin 2003, s. 20.



moralnych, łącznie z ich wyjaśnianiem i uzasadnianiem. Perswadowanie to także przekonywanie do własnego stanowiska, wyrażanego w określonych, ważnych dla perswadującego sprawach. Wyjaśnianie złożonych kwestii moralnych dokonuje się przeważnie na przykładach możliwych do zrozumienia przez dzieci będące w różnych okresach rozwojowych<sup>12</sup>. Niestety, najbardziej dostępny dydaktyzm płynący z mediów i pretensjonalnych seriali nie stworzy kompensacyjnych możliwości wspierających procesy wychowania. Dawne szkodliwe i destrukcyjne wpływy, będące efektem indoktrynacji systemów totalitarnych dziś zostały zastąpione i wyręzione przez środki masowego przekazu. „Towarzyszą one człowiekowi od najmłodszych lat. Są pośrednikami w przekazie informacji, spełniają bardzo często rolę wpływowego nauczyciela i wychowawcy. Środki masowego przekazu mają olbrzymie znaczenie w edukacji ze względu na: masowość – trafianie do dużej liczby odbiorców, łatwość odbioru (podają obraz, dźwięk, pismo już zinterpretowane i uporządkowane, ułatwiają zrozumienie poprzez zastosowanie skrótu w czasie i przestrzeni)”<sup>13</sup> oraz dużą ilość czasu spędzanego przez młodzież przed telewizorem. Część badaczy zwraca uwagę na fenomen „magii mediów” (zwłaszcza telewizji i filmu): feeria kolorów, różnorodność dźwięków i ruch sprawiają, że ludzie nie potrafią oderwać się od małego ekranu; ma się wrażenie, jakby wpadli w hipnotyczny trans<sup>14</sup>. Media na ogół wprzęgnięte są w kształcenie ideologiczne. Nie wychowują, lecz propagują określone treści. Propaganda tym różni się od wychowania, że nie kształtuje człowieka wszechstronnego, ale wyłącznie do akceptacji pewnych ideologii. Spustoszenie czynione w tej dziedzinie przez szkołę zostaje niejako uzupełnione przez radio czy telewizję. Ideolodzy mają więc młodzież pod swoją kontrolą od rana do wieczora. Świadczy o tym merytoryczna treść większości programów młodzieżowych i zawartość gazetek przeznaczonych dla dorastającej młodzieży<sup>15</sup>. Widać z powyższego, że uczenie poprzez media sprowadza się do podsuwania młodzieży treści „łatwych i przyjemnych” oraz przemycania określonej ideologii. Dodatkowo, wbrew temu, co się myśli, środki masowego przekazu nie tyle rozwijają wyobraźnię, co prowadzą do jej zubożenia<sup>16</sup>.

W tych warunkach najbardziej skuteczną bronią przeciw zalewowi liberalnej popkultury jest podjęcie próby odcięcia od niej młodych ludzi, ponieważ dostarczanie treści negatywnych z wychowawczego punktu widzenia skutkuje wyzwoleniem negatywnych emocji i wyobrażeń, wpływających na wybór woli<sup>17</sup>. Taki stan rzeczy to prawdziwy dylemat współczesnej, sekularyzowanej ro-

---

<sup>12</sup> T. MICHAŁEWSKI, *Metody i środki wychowania w teorii i praktyce*, w: R. CHAŁUPNIAK, T. MICHAŁEWSKI, E. SMAK (red.), *Wychowanie w szkole: od bezradności ku możliwościom*, Opole, 2014, s. 320.

<sup>13</sup> P. JAROSZYŃSKI, *Polska i Europa*, Lublin 1999, s. 104

<sup>14</sup> A. GONDEK, *O języku telewizji*, „Zeszyt Instytutu Edukacji Narodowej” (2000), nr 7, s. 77.

<sup>15</sup> D. ZALEWSKI, *Wychować człowieka szlachetnego*, s. 23.

<sup>16</sup> A. GONDEK, *Mały ekran... wielkie zło*, „Zeszyt Instytutu Edukacji Narodowej” (1999), nr 6, s. 66–68.

<sup>17</sup> D. ZALEWSKI, *Wychować człowieka szlachetnego*, s. 24.

dziny. Z logiki wiemy, że w dylemacie należy wybierać mniejsze zło. Ale w tym przypadku pytamy: Na czym polega mniejsze zło?

### **On dilemmas of upbringing within the family – yesterday and today**

The author of the paper narrates cultural contexts that affect the upbringing processes within the family. The main message of these deliberations is the axiological loss of parents in selecting appropriate methods and concepts of upbringing within the family. The author draws attention to the postmodern indoctrination that comes from mass media and the secularization of culture that devalues the centuries-old paradigm of upbringing. In order to show the broad spectrum of the problem, the paper contains a historiosophic outline about upbringing within the family – from antiquity to the modernity.



Andrzej Kącki\*  
Instytut Nauk Pedagogicznych  
Uniwersytet Opolski

## WYCHOWANIE SPOŁECZNE I PATRIOTYCZNE W POLSKIEJ RODZINIE W ERZE GLOBALIZACJI I TRANSGRESJI KULTURY TOKSYCZNEJ

„Nie chcecie ojczyzny, która was nic nie kosztuje”  
Jan Paweł II

Wychowanie patriotyczne w rodzinie zawsze było jednym z najważniejszych przesłań wychowawczych bez względu na epokę, kraj czy okoliczności społeczno-polityczne, w jakich przyszło funkcjonować rodzinie. W moich rozważaniach rozmyślnie pominę historiozoficzne deliberacje opisane wyczerpująco w licznych akademickich opracowaniach i publicystycznych elukubracjach. Nie będę cytował najbardziej trafnej, optymalnej czy poprawnej definicji patriotyzmu w aspekcie aksjologicznym, bowiem każda z nich posiada subiektywny charakter, a zatem i różnorodną semantyczną przestrzeń. Moim zamiarem, będzie ukazanie ambiwalencji pojęcia „patriotyzm” – w tym celu zaprezentuję różne koncepcje i sentencje dotyczące tego zjawiska. Skoncentruję się w drugiej części artykułu na kontekstach i relacjach kulturowych mających wpływ na kształtowanie się świadomości patriotycznej we współczesnej rodzinie, będącej pod „presją” indoktrynacji nurtów kulturowych, takich jak postmodernizm, a w szczególności osobliwej agresji medialnej, której narzędziem staje się kultura toksyczna funkcjonująca w przestrzeniach światowej globalizacji. Kontekst kulturowy, mający wpływ na szeroko pojęty patriotyzm, jest tu bardzo istotnym zjawiskiem, bowiem jego skrajne ideologie powodują zamęt aksjologiczny utrudniający dokonywanie właściwych wyborów metod i koncepcji wychowawczych, wykorzystywanych przez rodziców, a mających istotne znaczenie w wychowaniu patriotycznym.

Relevantnym przesłaniem niniejszego artykułu będzie próba ukazania procesu przeciwstawiania się nachalnej, infantylnej indoktrynacji, narzucanej przez poprawność polityczną, o kosmopolityzm czy internacjonalizm pamiętany z czasów totalitarnej epoki. „Oikofobia” – modny dziś termin w liberalnych środowiskach masowego przekazu przyczynia się do powstawania mowy nienawiści oraz dezawuowania wartości związanych z racją stanu oraz poczuciem własnej tożsamości kulturowej, religijnej czy patriotycznych postaw. Leksykalnie i semantycznie pojęcie to definiuje profesor nauk społecznych Jacek Bartyzel: „oikofobia to (z gr. *oikos* – dom, środowisko + *phóbos* – strach, wstręt) – zaburze-

---

\* Andrzej Kącki – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Kultury w Instytucie Nauk Pedagogicznych. Jego zainteresowania naukowe oscylują wokół zagadnień związanych z kontekstami społeczno-kulturowymi pedagogiki. Główna sfera eksploracji badawczej dotyczy negatywnego wpływu „kultury toksycznej” na kształtowanie postaw i zachowań młodzieży.

nie osobowości przejawiające się jako niechęć, odraza, a częstokroć i nienawiść do własnej, rdzennej wspólnoty osób, zwłaszcza rodzinnej, narodowej i cywilizacyjnej”. Jakże często dziś w demokratycznej, „pluralistycznej” Polsce słyszy się o „ciemnogrodzie”, „moherowych beretach”, „katolach”, „oszołomach” czy „dyktaturze czarnych”. Pogardliwe dzielenie rodaków z pewnością utrudnia zdroworozsądkową wizję patriotyzmu. Niestety, takie toksyczne informacje i „nowoczesne” osądy funkcjonujące nawet w podświadomości docierają do naszych rodzin i mają wpływ na kształtowanie pojęcia patriotyzmu, a *de facto* jego dekonstrukcji.

Trzeba przyznać, że już od wieków tworzone doktryny i idee patriotyzmu, a ich pokłosiem są liczne filozoficzne sentencje i aforyzmy, które wybiórczo zacytuje by poddać je pogłębionej refleksji mającej na celu ukazanie jakże szerokiego spektrum owego zagadnienia, a także ścierania się różnych, często odmiennych poglądów i koncepcji na ten sam temat.

Piotr Libera pisze, że „patriotyzm to osobista odpowiedzialność za kraj, naród i rodaków. Prawdziwego patriotyzmu nie da się zbudować bez Boga – na bazie ludzkich postaw odrzucających wiarę”. Charles de Gaulle twierdził, iż „patriotyzm jest wtedy, gdy na pierwszym miejscu jest miłość do własnego narodu; nacjonalizm wtedy, gdy na pierwszym miejscu jest nienawiść do innych narodów niż własny”. John Fitzgerald Kennedy podkreślał: „Nie pytaj, co twój kraj może zrobić dla ciebie, pytaj, co ty możesz zrobić dla twego kraju”. Bertrand Russell pisał: „Patrioci zawsze mówią o umieraniu za ojczyznę, a nigdy o zabijaniu za ojczyznę”. Podobnie Anatol France: „Myślisz, że giniesz za swój kraj, a giniesz za przemysłowców”. Z kolei Bernard Shaw uważał, że „nie będzie spokoju na świecie, póki rasa ludzka nie wyzbędzie się patriotyzmu”.

Cytowane sentencje, odnoszące się do patriotyzmu, dosadnie dowodzą, że interpretacja tej obywatelskiej postawy zależy od tego, kto i w jakim kontekście ideologicznym, społecznym czy religijnym definiuje istotę opisywanego zjawiska. Ważnym zagadnieniem, prowokującym do licznych dyskusji, są granice pomiędzy patriotyzmem, szowinizmem, nacjonalizmem, kosmopolityzmem czy patriotyzmem liberalnym. Wiele odpowiedzi na te trudne zagadnienia daje Dariusz Zalewski, autor książki *Wychować człowieka szlachetnego*, wskazując, że „rodzina i ojczyzna – te dwie instytucje dały nam materialne i duchowe podstawy naszej ziemskiej egzystencji. Ojczyzna karmiła naszych przodków i karmi nas. Dzięki niej czujemy jedność z przeszłymi pokoleniami. Stąd konieczność uznawania dorobku naszych ojców w kształtowaniu oblicza współczesnej Polski”<sup>1</sup>. Cytowany autor w dalszej części pracy krytycznie odnosi się do antypatriotycznych postaw, takich jak: kosmopolityzm, którego zwolennicy gardzą ojczyznę jako dobrem duchowym, kosmopolityzmem, który jest w istocie zaprzeczeniem patriotyzmu. Krytyce poddaje patriotyzm liberalny charakteryzujący się błędnym rozumieniem życia narodowego i przeakcentowaniem wątków materialnych. Deliberacje o patriotyzmie, który budowany jest w domu rodzin-

<sup>1</sup> D. ZALEWSKI, *Wychować człowieka szlachetnego*, Lublin 2003, s. 75.

nym, należy poszerzyć też o wpływy przenikające głównie od dziadków, tradycji kształtujących model patriotyzmu oparty na ich wiedzy, wrażliwości społecznej i narodowej. Dziś problem jednak polega na tym, jakie wartości nagłaśniane przez media i edukację historyczną mają wpływ na budowanie wizji patriotyzmu, gdy niepotrzebny jest heroizm, bohaterstwo czy „cena krwi” – tak wymagane i ważne w czasie wojny.

Wiadomą rzeczą jest, że w okresie pokoju instytucje państwowotwórcze (nie zawsze demokratyczne) lansują model patriotyzmu nie ten wykorzystywany na polu walki, a posługują się często manipulacją propagandą a także politycznym *public relations*. Taki propagandowy system działania znany z systemów totalitarnych, niestety, z powodzeniem funkcjonuje w postmodernistycznych „demokracjach liberalnych”. Warto w tym miejscu zaprezentować przykłady na to, jak aksjologiczny zamęt, o którym już wcześniej sygnalizowałem, czyni w Polsce dramatyczne spustoszenie. Rodacy mają problem z właściwą oceną postaw wielu historycznych postaci, bowiem dla jednych patrioci, tacy jak pułkownik Kukliński, są zdrajcami, a tacy, jak generał Jaruzelski – bohaterami. Ta dychotomia ocen i afirmacja negatywnych postaw, degraduje jednolite prawe spojrzenie na pojęcie patriotyzmu i staje się zarzewiem konfliktów i podziałów nawet w obrębie rodziny.

Scheda i relikty pozostałe po socjalistycznej „demokracji” zauważalne są w okresie transformacji społecznej w trzeciej Rzeczypospolitej. Wyznawcy dawnego systemu często na trwale zakorzenili poglądy z minionej epoki a co najgorsze w tym duchu i „słuszności” poglądów wychowują młode pokolenie, które buduje nową „obywatelską demokrację”. W tym stanie rzeczy i w podsycaniu przez dziennikarzy (pochodzących najprawdopodobniej właśnie z takich rodzin) upatruję stałej eskalacji skierowanej przeciw takim wartościom jak: Bóg, honor, Ojczyzna, czy Polak – katolik – patriota.

Diagnostując ujemne zjawiska mające wpływ na wychowanie w rodzinie, nie można pominąć otoczenia społeczno-kulturowego i politycznego, w jakim przyszło nam żyć. Uważam, że poszerzenie zagadnienia o wykładnię społeczno-polityczną jest w tym miejscu konieczne. Polska transformacja ustrojowa z pewnością przybliży nasz kraj do standardów społeczeństwa otwartego, w którym funkcjonuje nieograniczony przepływ informacji, a także różnorodne formy przenikania zjawisk kulturalnych. Fascynacja „modną” kulturą, napływającą do nas z Europy Zachodniej, a także ze Stanów Zjednoczonych, jest naturalnym odreagowaniem na to, co przez lata proponował siermiężny socjalizm. Z niepokojem jednak należy skonstatować, że ta „fascynacja” doprowadza dziś do widocznych deformacji w sferze zachowań, a także postaw i nawyków kulturalnych wielu Polaków.

Należy oczywiście wyrażać zadowolenie z normalizacji życia, która przybliży wzory zaczerpnięte z państw stojących wyżej w cywilizacyjnej hierarchii, a także kondycji społeczno-gospodarczej. Można również patrzeć z niepokojem na wyjątkową łatwość, z jaką Polacy naśladują społeczeństwa, w których wspo-

mniane zjawiska i zachowania są wyrazem naturalnych, wieloletnich i ewolucyjnych przekształceń kulturowych. Tymczasem osobliwe polskie „przyspieszenie” powoduje bezkrytyczne naśladownictwo, tworzące kulturalne hybrydy – wzory często obce narodowej tradycji i dziedzictwu kulturalnemu.

Abstrahując od opcji politycznych, które w omawianym czasie sprawowały władzę, należy stwierdzić, że nastąpiło wiele niekorzystnych zmian mających istotne znaczenie w procesach wychowania młodego pokolenia. Świadomie pomijano w programach szkolnych kwestie związane z wychowaniem patriotycznym – zmniejszono np. ilość godzin nauki historii. Być może takie ograniczenia spowodowały, iż młodzi Polacy zaczęli okazywać zainteresowanie Żołnierzami Wyklętymi czy narodowymi koncepcjami naszej tożsamości fałszowanej w minionej epoce. Narodowe postawy młodego pokolenia spotkały się z krytyką liberyńskich ugrupowań skupionych wokół prasy często będącej własnością obcego kapitału, lansującej leseferyzm i kosmopolityczne przesłania.

Z wielkim uznaniem podzielam pogląd o. prof. Mieczysława Krąpca, który tak trafne dokonał narracji kontekstów społecznych i kulturowych w naszym kraju: „Naród polski żyje w groźnym zawirowaniu kulturowym, spowodowanym kłamliwą ideologią na temat człowieka i sensu jego życia, na temat rodziny, narodu, państwa i patriotyzmu. Życie społeczne zostało podporządkowane zorganizowanym grupom nacisku ekonomicznego, politycznego i kulturowego, które zmierzają do uformowania człowieka jako narzędzia potrzebnego władzy”<sup>2</sup>.

Opisywanym tendencjom starają się nie poddawać rodziny katolickie, realizujące system wychowawczy oparty na Dekalogu i społecznej nauce Kościoła katolickiego. Niestety, pod naporem mody i mediów wielu młodych ludzi nawet z takich rodzin ulega destrukcyjnym wpływom. W zdecydowanie gorszej sytuacji znajdują się rodziny indyferentne religijnie, o agnostycznych czy ateistycznych poglądach, bowiem model lansowany w tzw. demokracji socjalistycznej został ośmieszony i negatywnie zweryfikowany przez demokratyczne społeczeństwo. Jak widać, w wielu świeckich rodzinach brak paradygmatu wychowania w szerokim rozumieniu, a także wychowania patriotycznego.

Najgorszym jednak zjawiskiem godzącym w pryncypia patriotyzmu jest historia polityczna uprawiana przez media i postmodernistycznych publicystów, którzy uzurpują sobie monopol na racje i poprawnie polityczne narracje historyzoficzne, w istocie zniekształcające fakty i wydarzenia wygodne do lasowania obecnie modnych poglądów. W ramach takiej działalności „naukowej” ośmieszają się w Polsce sens zrywów patriotycznych takich jak powstania narodowe czy Powstanie Warszawskie.

Od wielu lat w wolnej Polsce emituje się filmy zniekształcające postawy patriotyczne i najnowszą historię. „Dzieła” zrealizowane w PRL-u nadal indoktrynują kolejne pokolenia. Transgresja takiego myślenia doprowadziła, że nawet obecnie ekranizuje się literaturę ośmieszającą narodowych bohaterów, także

---

<sup>2</sup> M. KRAPIEC, *Człowiek w kulturze*, Warszawa 1996, s. 56.

zwykłych rodaków, wmawiając im antysemityzm lub zdradę ojczyzny. Natomiast z wielkim trudem udaje się uwiecznić takich bohaterów jak rotmistrz Pilecki czy wspomniany wcześniej pułkownik Ryszard Kukliński.

Omawiając wpływy różnej proveniencji na postawy patriotyczne w rodzinie, nie można pominąć szerokiego spektrum działań zewnętrznych wpływających z ośrodków marksistowskich, libertyńskich i światowej masonerii. Niebezpieczne są dziś wpływy marksistowskich doktrynerów, takich jak Georges Soros, Ted Turner – ludzi biznesu z ogromną fortuną i chęcią tworzenia świata, który nie jest zacofany, świata bez Boga, świata, w którym człowiek staje się Bogiem – demiurgiem inżynierii genetycznej.

Opisując istotę wychowania patriotycznego w przestrzeni współczesnej pedagogiki (rodzinnej) i kontekstach kultury, muszę dokonać w tej części dalszych rozważań by precyzyjnie zdiagnozować zastaną sytuację kulturową i społeczną. Świadomie w tym celu wykorzystam niektóre moje autorskie przemyślenia dotyczące istoty kultury toksycznej, zawarte w artykule ukazującym niemoc postmodernistycznego wychowania<sup>3</sup>. Oczywiście poszerzyłem diagnozę zastanej sytuacji w kulturze, bowiem temporalny, kilkuletni aspekt wzbogacił optykę i charakter opisywanych zjawisk.

Negatywnych wpływów dopatrywać się należy również w modyfikowanych koncepcjach oświatowych, a także pseudonaukowych trendach w pedagogice. Nowatorskie koncepcje i metamorfozy programów związanych z nowoczesnym „postępowym” wychowaniem, wymyślone przy biurkach urzędników ministerialnych spowodowały niebywały chaos aksjologiczny, bowiem szkoła lansuje swoje „zmodernizowane” programy, media indoktrynują postmodernistyczną filozofią relatywizmu moralnego, Kościół zaś proponuje paradygmat strategii wychowawczej oparty na swej społecznej nauce.

Ta osobliwa przestrzeń koncepcji wychowawczych tworzy swoisty „amalgamat” – dylemat wyrażony w pytaniach: Jak w dzisiejszych czasach wychowywać? Według jakich wzorów i pożądaných efektów sprawować procesy wychowania w rodzinie, w tym kwestie związane z wychowaniem patriotycznym?

W opisywanych recentywistycznie („tu i teraz”) przekształceniach dyskusyjną „kreatywnością” może poszczycić się nadal (nawet publiczna) telewizja, co prawda uwolniona od cenzury, lecz – niestety – epatująca swych odbiorców pretensjonalną i prymitywną rozrywką, licencyjnymi programami z Zachodu, w których inspiracji do wielu patologii społecznych dopatrywał się już przed laty filozof społeczeństwa otwartego Karl Popper<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> A. KAČKI, *Niemoc wychowania w szkole jako następstwo braku koncepcji wychowania czyli o autarkii i acedii postmodernistycznej pedagogiki*, w: R. CHAŁUPNIAK, T. MICHAŁEWSKI, E. SMAK (red.), *Wychowanie w szkole: od bezradności ku możliwościom*, Opole 2014, s. 81–86.

<sup>4</sup> K. Popper, „ojciec” społeczeństwa otwartego, krytykował telewizję za tzw. rzeczywistość udoskonaloną. W książce pt. *Telewizja – zagrożenie dla demokracji* (Londyn 1997) pisze, że telewizja zakłamuje prawdę o życiu.



Lansowane w programach telewizyjnych postmodernistyczne koncepcje godzące się na relatywizm moralny szybko zjednują sobie zwolenników wielce usatysfakcjonowanych leseferyzmem (rodzima wersja „róbta, co chceta”), poprawnością polityczną, a także populizmem kulturalnym. Tak zmasowany atak medialny na tradycyjne wzorce i postawy moralne doprowadza do dezawuowania paradygmatów zawartych w szczególności w społecznej nauce Kościoła katolickiego, która przez wiele pokoleń kształtowała oblicze nowożytnej cywilizacji. Z niepokojem o tych zjawiskach już przed laty wypowiadał się kard. J. Ratzinger, prefekt Kongregacji Nauki Wiary<sup>5</sup>, obecnie emerytowany papież Benedykt XVI, twierdząc, „że w świecie pluralistycznym, w którym istnieją różne perspektywy ideologiczne, religijne, kulturalne, coraz trudniejszym staje się zagwarantowanie zespołu minimum wartości etycznych indywidualnej wolności do niczym nieskrępowanej ekspresji. Jeśli nie istnieją zatem obiektywne wartości i obiektywne kryteria, to właśnie zadowolenie będzie jedyną wartością, dla której opłaca się żyć”.

Sekularyzacja kultury – fascynacja modnym prądem „filozoficznym” z pod znaku *gender*, związkami jedнопłciowymi czy eutanazją odnosi medialne sukcesy. Już od kilku lat „idolem” naszej młodzieży w przeprowadzanych rankingach i badaniach nie jest Jan Paweł II, bowiem jego miejsce zajął Jerzy Owsiak i Kuba Wojewódzki. Oczywiście badania tego typu należy traktować jako publicystykę medialną, będącą w istocie zakamuflowaną indoktrynacją ideologiczną. Niestety, czas pokazał, że nastąpiła w całym świecie eskalacja negatywnych zjawisk społecznych, kreowanych przez poprawność polityczną – *exemplum casus* Andersa Breivika, który zabił 77 osób na wyspie Utoya, a traktowany był przez sąd z pełną demokratyczną atencją i celebrą towarzyską. Jednakże zapytany przez przewodniczącego sądu, czy żałuje swego czynu, oskarżony oświadczył, iż żałuje, że zabił tylko tyle ludzi.

Wprowadzane w życie populistyczne koncepcje zsekularyzowanej kultury, reprezentowane przez tzw. siły postępowe, często natrafiają na społeczny opór, gdyż ich filozofia nie znajduje powszechnej aprobaty, bowiem nie wyraża ona tęsknot całego społeczeństwa za proponowanym modelem życia. W tym miejscu warto przypomnieć starania Teda Tunera, magnata medialnego, właściciela sieci CNN, chcącego utworzyć telewizyjny kanał informacyjny „neutralny” kulturowo, a także indyferentny religijnie.

Teoretyczny pomysł „wyzwolonej” i liberalnej komunikacji na miarę trzeciego tysiąclecia został jednak zaniechany po tragedii z 11 września, gdyż dopiero wówczas twórca medialnej idei „tolerancji” pojął, iż nie wszyscy chcą być „wieśniakami” globalnej wioski McLuhana, kształtowanej przez amerykańskiego światowca skażonego systemem dyskusyjnych wartości spod znaku *made in Hollywood*. Warto zwrócić uwagę na środowiska lewackie i neomarksistowskie lansujące w mediach: feminizm, aborcję, eutanazję, satanizm, transgresję,

---

<sup>5</sup> W. ŁYSIAK, *Stulecie kłamców*, Warszawa 2000, s. 34.

*queer*, redefiniowanie małżeństwa czy legalizację posiadania narkotyków. Wyżej wymienione terminy traktuję tylko jak słowa klucze znane z teorii Romana Ingardena, ale, niestety, to słowa toksyczne, tworzące jakże ponurą mozaikę kultury masowej. Polski „synkretizm kulturowy”, budowany w dobie transformacji ustrojowej, oparty na bezkrytycznym naśladownictwie modnych trendów, powoduje przekształcenia, będące narzuconym obrazem społecznych oczekiwań w zakresie kultury mający niestety ogromny wpływ na wychowanie w rodzinie.

Kultura masowa – będąca swoistego rodzaju *signum temporis*, docierająca do nas z każdej strony nie stwarza wielu możliwości skutecznej ucieczki od jej wpływów. Na niezależne klerkowskie postawy mogą sobie pozwolić wybitni twórcy, ludzie wolnych zawodów nie obarczeni troskami szarej egzystencji. Pozostałym kultura masowa dostarcza ludycznych wzorów nie zawsze godnych społecznej aprobaty, gdyż bywają one (szczególnie w obszarze twórczości) wyrazem frustracji artystów, komercyjnym podejściem do sztuki epatującej brzydotą, przemocą, obscenicznością i tzw. *porno-chic*<sup>6</sup>, czyli „artystycznym” wizerunkiem pornografii, który jest „dobrym” i skutecznym mechanizmem brutalnego marketingu w kulturze.

Największym jednak zagrożeniem jest kultura toksyczna, tautologicznie mówiąc, niekulturalna, atrakcyjnie manipulująca wizerunkiem osób popularnych, schlebająca ich urodzie i bogactwu, znajdująca wielkie uznanie wśród młodzieży, stając się dla niej synonimem życiowego sukcesu. Pewnie z tej przyczyny zauważa się wśród młodych pewien rodzaj pogardy dla ludzi biednych, starych czy niezaradnych życiowo. Fetyszem bowiem staje się pieniądź łatwo „zdobywany”, nie wymagający poświęceń, mozolnej pracy i wykształcenia, trafnie ujęty w knajackim stwierdzeniu współczesnej młodzieży: „Fura, skóra i komóra”.

Bezrefleksyjnie przyswajalna fikcja artystyczna, demonstrowana w komercyjnej kinematografii i telewizyjnych produkcjach *reality show* (*Big Brother*, *Survivor*) staje się często instrukcją dla młodych, którzy przenoszą ją w świat realny. Kreowanie modnej postawy tzw. „luzu” – zachodniego *cool*, to prymitywna kalka zachowań bohaterów filmowych bądź idoli z telewizyjnych *reality show*. Filozofia płynąca z kultowej telewizyjnej stacji muzycznej MTV indoktrynuje młodzież hedonistycznym stylem życia prezentowanych idoli, ukazując często ich sferę intymności seksualnej oraz abnegacki stosunek do uznanych wartości. Prezentowane teksty rodzimych piosenek spod znaku hip-hop, będące w istocie publicystyką społeczną, której *licentia poetica* to tak naprawdę nagromadzone inwektywy i wulgaryzmy tworzące tzw. język nienawiści (*hate speech*), są zapożyczeniem z amerykańskich produkcji tego rodzaju. Oczywiście polskie programy typu *Jackass* („Dupek”) realizowane są również przez nasze telewizje, które ogłupiają w sposób „artystyczny” młodą publiczność, wyrażając satysfakcję z wielkiej oglądalności programów wspomnianej proveniencji.

---

<sup>6</sup> B. McNAIR, *Seks, demokryzacja, pożądania i media, czyli kultura obnażania*, Warszawa 2000, s. 80.

Popularna wśród męskiej młodzieży „kultura oporu”, kreująca kult „twardych facetów”, jest pokłosiem wspomnianych wcześniej fascynacji kultem ciała, sprawności fizycznej afirmującej walkę o dominację bez względu na metody i standardy moralne pozwalające dochodzić do zamierzonych celów. Diagnostyczne spojrzenie na zjawiska związane z synkretyzmem kulturalnym i procesami akulturacji pozwalają dojrzeć pewną zależność polegającą na tym, iż do wykreowanej koncepcji popperowskiej „rzeczywistości udoskonalonej” natchnionych w mediach dorabia się swoistą bazę praktyczną, nazywaną przez neomarksistów Adorna i Marcusa *Kulturindustrie* – przemysłem rozrywkowym, w tym konkretnym przypadku organizowaniem tak popularnych w Polsce klubów *fitness*, siłowni (*body building*), w których kultywuje się bezkrytyczny wzorzec ludzkiego ciała, osiąganym nierzadko dość szybko przy użyciu preparatów anabolicznych, bez nakładów pracy i wyczerpujących treningów.

Presja towarzyska modnej koncepcji wymuszająca bycie *cool* czy „trendy” (być na czasie) rozszerza się nawet na środowiska ludzi dorosłych, piastujących ważne funkcje społeczne i polityczne. Dziś bez trudu można zobaczyć w telewizji ludzi „ozdobionych” tatuażami, kolczykami, soczewkami zmieniającymi kolor oczu, w różnobarwnych fryzurach, balejażach czy dreadach, coraz łatwiej zobaczyć można też liftingowane twarze odmładzane przez chirurgów plastycznych. Jak widać, kultura ładnego opakowania (bez refleksji, co jest w środku) odnosi zamierzone efekty.

Najbardziej jednak niepokojące jest banalizowanie kultury masowej hedonistycznym i ludycznym stylem życia, który powoduje zanikanie granicy między przesadą w pracy i przesadą w zabawie (*eutrapelia*)<sup>7</sup>, co w rezultacie skutkuje przerwaniem ciągłości kulturowej, a więc ideowym zagubieniem, samotnością, stanami lękowymi czy depresją współczesnego człowieka. Wspomniana telewizja, o której Karl Popper mawiał, „że kto ją posiada, ten ma władzę”, czyni wiele złego, bowiem banalizuje przekazywane treści, a wszelką tematykę informacyjną (o czym często wspominał Neil Postman) przedstawia jako rozrywkę.

Te dwie opinie wybitnych naukowców dotyczące telewizji w moich rozważaniach o jej indoktrynacji i wpływie na wzory wychowania są wyjątkowo relewantne. Już w latach pięćdziesiątych XX w. o podobnych zjawiskach związanych z indoktrynacją środków masowego przekazu w Stanach Zjednoczonych pisał Ernest van den Haag<sup>8</sup>. „Wszelkie masowe środki przekazu alienują ludzi od ich osobistych przeżyć, i choć pozornie usuwają izolację, w istocie pogłębiają moralną izolację od innych ludzi, od rzeczywistości i własnego ja. Ktoś może zwracać się do masowych środków przekazu, bo jest samotny albo znudzony, kiedy jednak stają się nałogiem, hamują zdolność do przeżywania pełnych treści. Choć nie tak władczy i wymagający jak w wypadku narkotyków nałóg, karmi się sobą, zamykając człowieka w błędnym kole”. To wspomniane błędne koło dokład-

<sup>7</sup> D. ZALEWSKI, *Wychować człowieka szlachetnego*, s. 143.

<sup>8</sup> W. DUDEK, *Środki komunikowania masowego*, Katowice 1985, s. 121.

nie definiuje trudną sytuację, w jakiej przyszło wychowywać młode pokolenie w dzisiejszej rodzinie, niestety, narażonej na te toksyczne wpływy.

Swoistym dramatem rodziców w rodzinach katolickich są indyferentne postawy religijne ich dzieci. Znane są też nierzadkie akty apostazji wśród ludzi wychowanych w atmosferze wartości społecznej nauki Kościoła katolickiego. Przyczyn takiego faktu dopatrywać się należy we wpływach kultury medialnej – masowej na środowiska rówieśnicze, subkulturowe, które wywierają negatywne presje towarzyskie, będące kontrkulturowym atakiem na tradycyjne postawy wychowania. Młodzi ludzie w okresie adolescencji i kontestacji pokoleniowej bardziej akceptują poglądy rówieśników oraz idoli show-biznesu od tych, które otrzymują w domu rodzinnym. Należy uwzględnić również, że dzisiejsza rodzina jednopokoleniowa pozbawiona wpływów opiekuńczych i wychowawczych ze strony dziadków łatwo ulega dyktatowi płynącemu z mediów, szkoły czy Internetu. Podobne procesy już wcześniej zachodziły w Stanach Zjednoczonych. W książce *Skonsumowani, czyli jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i połyka obywateli*, jej autor, politolog międzynarodowej sławy, Benjamin Barber, tak charakteryzuje ekspansję rynku, jego hedonistyczne koncepcje merkantylne i marketingowe wpływające także na wychowanie: arogancka globalna strategia wolności to szczególnie wkład do etosu łatwizny, na który składają się słowa bez konsekwencji: wojna bez poboru do wojska, idealizm bez podatków, moralność bez poświęcenia, cnota bez wysiłku.

Barber wyczerpująco charakteryzuje sytuację społeczną związaną z nader istotnym czynnikiem obniżającym kulturę wychowania, mianowicie z etosem infantylizmu, którego obecność jest dziś zauważalna w każdej dyscyplinie życia społecznego – od szkolnictwa po sport, rozrywkę czy media. Krytyka wybitnego politologa wydaje się być poważnym ostrzeżeniem przed cywilizacją hedonistycznej głupoty: „program telewizyjny «Idol» oglądany wspólnie przez rodziców i dzieci, daje widzom ekscytujące, ale bezpieczne poczucie władzy – możliwość dokonywania wyboru bez ponoszenia konsekwencji”. W innym miejscu tej jakże erudycyjnej lektury autor krytykuje nowoczesne metody nauczania zdominowane przez producentów technicznych środków dydaktycznych „Zamiast zlecać szkołom, by pomagały dzieciom wyrosnąć z zabawek, wprowadzamy zabawki do szkół – gry wideo i komputery jako pomoce naukowe („bawiąc, uczyć”). Istotnym problemem wyeksponowanym przez autora *Skonsumowanych* jest siła presji rynku marketingu i filozofii konsumpcji dóbr.

Takie spojrzenie na kulturę masową wzbogaca jej interpretacyjną przeszeń, mającą wpływ na generalne cele moich rozważań dotyczących kontekstów kulturowych procesów wychowania we współczesnej rodzinie. Dobrze, że w kulturze funkcjonują tzw. „grupy wyodrębnione”, opisywane przez Alwina Tofflera, które nie ulegają przemocy ze strony kultury masowej, tworząc enklawy autarkii, niezależności oraz hermetycznej autonomii.

Niestety, wypracowane przez te wyodrębnione grupy aksjologiczne zdobycze nie przenikają do przestrzeni kultury masowej. W Polsce przykładem takich

zbiorowości są katolickie ruchy młodzieżowe najbardziej zauważalne podczas spotkań modlitewnych na Polach Lednickich czy program „Magis” (łac. więcej, lepiej), którego głównym celem jest pomoc młodzieży w budowaniu świata wartości i kształtowaniu odpowiedzialności za siebie, rodziny oraz społeczeństwa. Niestety, działaniom tym trudno przebić się przez zaporę maszyny medialnej będącej w rękach ugrupowań o poglądach lewackich i libertyńskich. Takich problemów nie ma plenerowa impreza „Przystanek Woodstock”, organizowana przez Jerzego Owsiaaka, przyciągająca wielkie rzesze młodych ludzi, nagłaśniana przez media suflując, iż jest to impreza dla nowoczesnej, „wyzwolonej” młodzieży, akceptującej hedonistyczną zabawę spod znaku *sex, drugs, and rock and roll*, choć oficjalnie wszystko odbywa się bez narkotyków, alkoholu czy seksu.

Nader istotnymi zjawiskami we współczesnej Polsce są relikty myślenia z epoki socjalizmu, który wywarł znaczące i negatywne piętno w psychice dzisiejszych rodziców. Liczne niedobory wszelakich dóbr mające miejsce w tamtych czasach powodują, iż „dzieci epoki sierpniowego socjalizmu” będące dziś rodzicami, posługują się retoryką osobliwego nadrabiania własnych strat wynikających z ówczesnej przasnej rzeczywistości. Szczególnie słyszy się głosy kobiet-matek: „Ja nie mogłam mieć tego w młodości, to niech moje dzieci dziś korzystają z wolności i dobrobytu”.

Ten sposób myślenia wydaje się bardzo niebezpiecznym zjawiskiem wychowawczym, bowiem staje się premiowaniem dzieci nie za ich osiągnięcia, a staje się formą osobliwej kompensacji własnych tęsknot i oczekiwań ze strony ich rodziców. Bardzo często matki zezwalają swym córkom na zachowania, które zabronione były im samym w okresie ich młodości. Matki afirmują swobodne zachowania córek: w doborze ubioru jawnie eksponującym erotyzm, stygmatyzacji tatuażami, kolczykami czy swobodnym dostępem do antykoncepcji. Tego rodzaju pedagogika realizacji własnych tęsknot jest zjawiskiem wyjątkowo niebezpiecznym, a podsycana dodatkowo przez telewizyjne seriale i media uzyskuje zmanipulowaną afirmację społecznych zachowań.

Dokonując narracji wpływu kultury toksycznej na wychowanie w rodzinie – również wychowanie patriotyczne, należy uwzględnić wyjątkowo szkodliwe prawne nakazy docierające z tak znaczącej organizacji, jak UNESCO, które ponoszą odpowiedzialność za proliferację poglądów i tez o powszechnym wychowaniu, opartym na międzynarodowym planie, tak aby wszyscy odrzucali stare schematy myślenia, które są fatalne dla ludzkości. Wynika z tego, że w XXI w. ten, kto będzie kontrolował wychowanie, ten będzie miał inicjatywę w tworzeniu „nowego” człowieka.

\* \* \*

Rekapitułując moje rudymentarne rozważania odnoszące się do wychowania patriotycznego w rodzinie, muszę posłużyć się cytatem zaczerpniętym z książki Dariusza Zalewskiego *Wychować człowieka szlachetnego*, którego katolickie przesłanie w pełni podzielam: „Wychowanie patriotyczne, aby przyniosło pożądane skutki, musi oprzeć się propagandzie mediów. W przeciwnym razie okaleczenie duchowe pogłębi się, doprowadzając w końcu do wyrzeczenia się polskości przez przyszłe generacje. Nowe pokolenia, pozbawione zakorzenienia w kulturze i historii Polski, coraz łatwiej będą akceptowały różne modne idee i trendy religijne. Szeregi partii lewicowo-liberalnych zaczną automatycznie rosnąć, a prorocy *New Age* i inni sekciarze – znajdują coraz większe grono słuchaczy”<sup>9</sup>. Warto zaznaczyć, że słowa te wspomniany wyżej autor napisał już w 2003 r.

### **Social and patriotic upbringing within the Polish family – in the era of globalization and toxic culture**

In the paper, the author raises the essence of the patriotic upbringing within the family – he shows the ambivalence of the semantic space of the „patriotism,” which is dependent on ideology, religion and political indoctrination. The author draws attention to the pathological forms of patriotism such as: chauvinism, nationalism, cosmopolitanism, sentimentalism and liberal patriotism. The paper exposed the role of the Polish Catholic Church in the past and present day in the construction of identity and contemporary understood patriotism referring to the national heritage and the centuries-old cultural tradition.

---

<sup>9</sup> D. ZALEWSKI, *Wychować człowieka szlachetnego*, s. 78.



ks. Józef Stala\*  
Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

## WYCHOWANIE RELIGIJNE INTEGRALNĄ CZĘŚCIĄ WYCHOWANIA W RODZINIE

„Jednym z kluczowych wyzwań stających dziś przed rodzinami jest z pewnością zadanie wychowawcze, które stało się trudniejsze i bardziej złożone z powodu aktualnej sytuacji kulturowej i wielkiego wpływu mediów. Trzeba traktować z należytą uwagą potrzeby i oczekiwania rodzin, które są zdolne być w codziennym życiu miejscami rozwoju, konkretnego i istotnego przekazu wiary, duchowości i cnót, które kształtują życie. Rodzina, w której się urodziliśmy, jest często miejscem zrodzenia się powołania do kapłaństwa i życia konsekrowanego. Dlatego zachęcamy rodziców, by prosili Pana o bezcenny dar powołania dla któregoś ze swoich dzieci. W dziedzinie edukacji należy chronić prawo rodziców do swobodnego wyboru – na dostępnych warunkach i odpowiedniej jakości – rodzaju kształcenia, jakie chcieliby dać swoim dzieciom, zgodnie z ich przekonaniem”<sup>1</sup>.

Rodziny chrześcijańskie w XXI w. z coraz większym natężeniem doświadczają zewnętrznych nacisków, problemów i trudności w wielu aspektach swego codziennego życia, z drugiej strony są zachęcane przez Kościół do ostrożnej i wnikliwej refleksji nad wychowaniem, by mogły podejmować roztropne decyzje wśród wyborów dostępnych we współczesnym świecie. Mądre decyzje rodziców, opiekunów, dziadków i podjęty przez nich proces wychowania młodego pokolenia zadecyduje o przyszłości społeczeństwa i Kościoła.

### 1. Wychowanie naturalne i chrześcijańskie

Zgodnie z tekstem *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim* „*Gravissimum educationis*”, wszyscy ludzie mają nienaruszalne prawo do wychowania,

---

\* Ks. Józef Stala – kapłan diecezji tarnowskiej, profesor nauk teologicznych (katechetyka), profesor zwyczajny UPJPII. Prorektor ds. potencjału naukowego i współpracy międzynarodowej UPJPII, kierownik katedry Nauk Pedagogiczno-Katechetycznych na Wydziale Teologicznym – Sekcja w Tarnowie (WTST), Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie. Wykładowca katechetyki i kierownik pedagogizacji w tymże wydziale. Członek Europejskiej Ekipy Katechetycznej (EEC), Europejskiego Stowarzyszenia Teologii Katolickiej (ESTK), Stowarzyszenia Katechetów Polskich, Polskiego Stowarzyszenia Familiologicznego, Polskiego Towarzystwa Teologicznego i Tarnowskiego Towarzystwa Naukowego. Redaktor naczelny międzynarodowego periodyku naukowego „*The Person and the Challenges*”. Ekspert Polskiej Komisji Akredytacyjnej (PKA). Rzeczoznawca Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski do spraw oceny programów nauczania religii i podręczników katechetycznych. Uczestnik i organizator konferencji, sympozjów i kongresów katechetycznych oraz edukacyjnych w Polsce i za granicą. Autor i redaktor wielu publikacji z zakresu katechetyki, pedagogiki i edukacji, a szczególnie katechezy rodzinnej, nauk o rodzinie, edukacji religijnej i wychowania. Współredaktor i współautor podręczników do nauczania religii.

<sup>1</sup> SYNOD BISKUPÓW. XIV ZWYCZAJNE ZGROMADZENIE OGÓLNE, *Relacja końcowa Synodu Biskupów dla Ojca Świętego Franciszka* (24 października 2015), nr 66, [http://pliki.episkopat.pl/cms/pliki/c24120/o/Synod\\_Relacja\\_Koncowa\\_.pdf](http://pliki.episkopat.pl/cms/pliki/c24120/o/Synod_Relacja_Koncowa_.pdf) (29.03.2016).



co stanowi podstawę prawa i obowiązku rodziców dotyczących wychowania swojego potomstwa<sup>2</sup>. W soborowej deklaracji podkreślono istnienie wychowania – naturalnego i chrześcijańskiego; przy czym to pierwsze jest obowiązkiem wszystkich rodziców, natomiast drugie obowiązuje rodziców – chrześcijan. Podstawę tego rodzicielskiego obowiązku stanowi fakt zrodzenia dzieci<sup>3</sup>, zaś w ujęciu teologicznym przyjęcie przez rodziców sakramentów chrztu, bierzmowania i małżeństwa. Podążając za treścią niniejszego dokumentu soborowego i kierując się wskazaniem pastoralnymi nawiązującymi do obecnej sytuacji rodzin w świecie współczesnym, w niniejszym artykule zostanie podjęte zagadnienie wychowania religijnego w rodzinie jako integralnej części wychowania ogólnego.

Udział małżonków w akcie stwórczym Boga przez poczęcie i zrodzenie nowego człowieka jest świadectwem ich bliskiej współpracy z Bogiem. Każdy nowo narodzony człowiek stworzony jest na wzór i podobieństwo Boże i obdarzony błogosławieństwem Stwórcy. Powołanie nowego życia wiąże się z odpowiedzialnością rodziców za wychowanie dziecka. Rodzice są pierwszymi nauczycielami, wychowawcami i katechetami swoich dzieci, nawet jeżeli mogą liczyć na wsparcie innych osób i instytucji edukacyjnych. W związku z tym, że coraz więcej rodziców doświadcza trudności w podejmowaniu wychowania swoich dzieci, podejmowane są inicjatywy zarówno na gruncie świeckim jak i ekklezjalnym, służące wspieraniu rodziców, opiekunów i dziadków w wychowaniu kolejnego pokolenia. Wychowanie religijne w rodzinie jest bezpośrednio związane z wychowaniem ogólnym, co podkreślono w dokumentach Soboru Watykańskiego II.

Ojciec Święty Jan Paweł II w *Liście do rodzin* ujął wychowanie jako proces „obdarzania człowieczeństwem – obdarzaniem dwustronnym”. Rodzice obdarzają swym dojrzałym człowieczeństwem nowo narodzone dziecko, a ono z kolei obdarza ich całą nowością i świeżością człowieczeństwa, które ze sobą przynosi na świat<sup>4</sup>. Miłość małżeńska wyraża się w wychowaniu jako prawdziwa miłość rodzicielska. „Komunia osób”, która stoi u początku rodziny jako miłość małżeńska, dopełnia się poprzez wychowanie i rozprzestrzenia się na dzieci. Chodzi o to, aby podjąć całe to potencjalne bogactwo, jakim jest każdy człowiek rozwijający się we wspólnocie rodzinnej, chodzi o to, aby nie pozwolić mu zginąć albo ulec degeneracji, ale zaktualizować je w coraz dojrzałsze człowieczeństwo. Proces wychowania to proces wzajemny, wychowawcy – rodzice są równocześnie w pewien sposób wychowywani przez potomstwo. Ucząc człowieczeństwa swoje dziecko, sami też poznają je na nowo<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> Por. DWCH 1.

<sup>3</sup> W konsekwencji to rodzicielstwo jest źródłem i uzasadnieniem powagi wychowawczej ojca i matki. Por. J. STALA, *Fundamentalne podstawy katechezy rodzinnej w nauczaniu Magisterium Kościoła od Soboru Watykańskiego II*, w: J. STALA, E. OSEWSKA, *Fundamentalne podstawy i obszary katechezy rodzinnej*, Tarnów 2000, s. 26–27; E. OSEWSKA, J. STALA, *W kierunku katechezy rodzinnej*, Kielce 2003, s. 101–106.

<sup>4</sup> LR 16.

<sup>5</sup> *Tamże*.

Ponieważ na rozwój człowieka wpływa zarówno całe bogactwo otaczającego go świata zewnętrznego, jak i wewnętrznego, dlatego również edukacja determinowana jest dużą ilością czynników stanowiących przedmiot refleksji różnych dyscyplin naukowych. Do prawidłowego rozwoju osoby w procesie edukacji potrzebne są przynajmniej cztery grupy czynników: środowisko wychowawcze, autorytet wychowawcy (osoby znaczącej), właściwości psychofizyczne i zadatki dziedziczne wychowanka oraz jego aktywność. W procesie edukacji religijnej w rodzinie ważna jest więc: jakość danej rodziny jako środowiska nauczania, wychowania i inicjacji, struktura cech osobowościowych wychowywanych i wychowujących, samoświadomość, preferowane i realizowane w życiu wartości, bądź też świadomość celów<sup>6</sup>.

## 2. Środowisko rodzinne

Szczególna pozycja rodziny wynika przede wszystkim z tego, że stanowi ona pierwotne miejsce uczestnictwa. To właśnie od niej zaczyna się przecież biografia człowieka. W rodzinie przeżywa on najważniejszy, a zarazem najdłuższy okres, w którym kształtuje się jego osobowość, styl życia i pogląd na świat. Zaczyna się on zanim w życiu człowieka pojawią się jeszcze inne środowiska, a w dodatku członkowie rodziny powiązani są ze sobą w sposób szczególnie intymny, gdyż łączą ich więzy krwi. Pozostałe środowiska są już wtórne i albo umacniają wpływ rodziny, albo modyfikują i uzupełniają go<sup>7</sup>. Rodzina tworzy szczególny system wspólnego działania, a każdy członek ma w niej swoje zadania do spełnienia, ale uczestniczą w nich wszyscy. Wzajemne relacje są oparte na miłości, a pojawiające się nakazy, obowiązki, opierają się na współodpowiedzialności. Wszyscy członkowie rodziny podejmują proces wychowania i podlegają wychowaniu. Podstawą tworzenia się odpowiednich więzi we wspólnocie rodzinnej jest zaspokajanie potrzeb jej członków oraz określenie ich miejsca w rodzinie i innych grupach społecznych. Zdobywane doświadczenie w środowisku rodzinnym przez wszystkich członków rodziny posiada znaczenie podstawowe w procesie dokonujących się zmian rozwojowych. Dobra rodzina jest potrzebna człowiekowi w każdym okresie życia. Określa ona warunki indywidualnego rozwoju osobowości jednostki, zaspokaja istotne potrze-

---

<sup>6</sup> Por. J. KAWALEC, *Rola środowiska rodzinnego w wychowaniu dziecka sukcesu*, „Edukacja i Dialog” (2000) nr 5, s. 57–65; M. SZYMAŃSKI, B. WALASEK, *Wykształcenie rodziców a ich aspiracje dotyczące kształcenia dzieci*, „Edukacja” (1997), nr 4, s. 41–53; T. WIERZCHUCKA, *Rodzina jako wyznacznik szans edukacyjnych młodzieży akademickiej – perspektywa retrospektywna*, w: A.W. JANKE (red.), *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologicznej*, Toruń 2008, s. 223–229; I. CZAJA-CHUDYBA, *Rodzina przestrzenią wspierania lub ograniczania twórczej i krytycznej postawy dziecka*, w: B. MUCHACKA (red.), *Rodzina w kontekście współczesnych problemów wychowania*, Kraków 2008, s. 285–298; A. RYNIO, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004, s. 229–230; E. TURIK, *Wychowanie religijne w sensie ogólnym i wychowanie katolickie w szczególności*, w: M. NOWAK, T. OŻÓG, A. RYNIO (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, Lublin 2003, s. 211.

<sup>7</sup> Por. Z. SKORNY, *Psychologia wychowawcza dla nauczycieli*, Warszawa 1992, s. 33.

by biologiczne i psychiczne, daje poczucie sensu życia, inspiruje do aktywności, ułatwia wrastanie w świat kultury oraz przyswajanie obowiązujących w nim norm i wartości, chroni i wspomaga w sytuacjach trudnych<sup>8</sup>.

Punktem wyjścia wszelkich rozważań o wychowaniu religijnym w rodzinie jest uznanie jej za podstawowe, naturalne i uprzywilejowane środowisko rozwoju religijności człowieka. Już samo zwyczajne życie rodzinne, które odwołuje się do miłości łączącej członków rodziny, stanowi bez wątpienia fundament edukacji religijnej, a przeżywane tam na co dzień zdarzenia sprawiają, że Bóg ujawnia się jako wartość realna i czytelna. „Szczęście osoby i społeczności ludzkiej oraz chrześcijańskiej wiąże się ściśle z pomyślną sytuacją wspólnoty małżeńskiej i rodzinnej. Dlatego też chrześcijanie wraz ze wszystkimi, którzy tę wspólnotę wysoko cenią, szczerze się radują z dzisiejszego wzrostu różnego rodzaju pomocy sprzyjających owej wspólnotce miłości i pielęgnowaniu jej w życiu, ciesząc się, że małżonkowie i rodziny doznają wsparcia w ich szczytnym zadaniu. Ponadto chrześcijanie spodziewają się cenniejszych dobrodziejstw stąd wynikających i sami pragną je powiększać”<sup>9</sup>. Wsparcie rodziny jako pierwszego środowiska wychowawczego stanowi fundament rozwoju każdego człowieka zarówno w sensie rozwoju osobowego jak i religijnego.

Bardzo długo, kiedy matka pozostawała w domu rodzinnym podejmując codzienne obowiązki związane z funkcjonowaniem rodziny i opiekując się dziećmi, całe życie rodzinne pielęgnowane było pieczołowicie przez matki i babcie. Na matce też w głównej mierze spoczywał obowiązek wychowania dzieci. To ona dbała o atmosferę w domu, o organizację życia rodzinnego, tak by każdy z domowników czuł się bezpiecznie, ale także by każdy miał swoje obowiązki i wywiązywał się z nich należycie. Przemiany cywilizacyjne zmusiły matki do podjęcia pracy zawodowej poza domem, co zakłóciło normalny proces wychowawczy w domu, w tym wychowanie religijne. Coraz częściej dzieci i młodzież, wskutek nieobecności matki w domu, organizują sobie styl życia daleki od tego, jaki chciałaby realizować matka<sup>10</sup>.

W rozwoju religijnym dziecka duże znaczenie ma obecność obojga rodziców, dlatego czynnikiem wpływającym negatywnie na wychowanie religijne dzieci w rodzinie jest nieobecność ojca – czy to z powodu rozpadu małżeństwa, migracji, czy też pracoholizmu i podejmowania kilku prac w celu uzyskania wyższych zarobków. Niejednokrotnie fizyczna lub psychiczna nieobecność ojca powoduje, iż matka przeciążona obowiązkami nie radzi sobie z wychowywaniem religijnym dzieci, które potrzebują dla uzyskania równowagi psychicznej i pełnej dojrzałości obecności obojga rodziców oraz ich trwałej miłości<sup>11</sup>. Pra-

---

<sup>8</sup> Por. L. BAKIERA, *Generatywność rodziców jako wartość rozwojowa rodziny*, w: B. HARWAS-NAPIERAŁA (red.), *Rodzina jako wartość w rozwoju człowieka*, Poznań 2009, s. 63–64; J. SZCZEPAŃSKI, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972, s. 306.

<sup>9</sup> KDK 47.

<sup>10</sup> Por. E. RZAŚA, *Wychowanie katolickie w domu rodzinnym*, „Katecheta” 38 (1994), nr 2, s. 117.

<sup>11</sup> Por. KDK, 48; FC 15.

widłowe odniesienia rodziców względem siebie, jak i rodziców względem swoich dzieci stanowią bazę w budowaniu przez dziecko obrazu Boga. Kiedy dziecko zauważa brak miłości, życzliwości, szacunku rodziców wobec siebie, gdy rodzice kłócą się zamiast harmonijnie współpracować na rzecz rodziny, przeżywa to bardzo boleśnie<sup>12</sup>. Podobnie niekorzystne są niewłaściwe postawy rodziców względem swoich dzieci. Niektórzy z nich przejawiają nadmierny dystans uczuciowy: unikają kontaktu z dzieckiem lub odrzucają go. Nie interesują się sprawami dziecka, nie angażują go w sprawy domu i rodziny, albo uważając dziecko za ciężar, stosują wobec niego surowe kary, nietolerancyjnie traktują jego niepowodzenia i nie uznają jego zalet i osiągnięć, co ma miejsce w przypadku postawy odrzucającej. Prowadzi to do agresywności, nieposłuszeństwa, kłótności, zahamowania rozwoju uczuć wyższych, trudności w przystosowaniu się do otoczenia, aż do pewnych symptomów patologicznych<sup>13</sup>.

Szczególny charakter środowiska rodzinnego wynika z tego, iż tworzy ono zespół warunków i przedmiotów, tak materialnych, jak i niematerialnych, sprawiających, że żyjące w tej przestrzeni osoby związane są ze sobą w oryginalny i niepowtarzalny sposób. Wspólnota rodzinna nie stanowi układu statycznego, gdyż wszystkie elementy tego środowiska wchodzą ze sobą w różnego rodzaju powiązania, stosunki i relacje. Bezpośrednim wynikiem tych relacji, ich wypadkową, jest atmosfera domowa, klimat rodzinny, który wprowadzie każda rodzina tworzy w swój własny, oryginalny sposób, to jednak zawiera on pewne wspólne, charakterystyczne dla każdej dobrze funkcjonującej rodziny warunki. Chodzi tu przede wszystkim o miłość i zaufanie, dające dziecku możliwość ciągłego wzrostu i rozwoju, oraz wyzwolenia tkwiących w nim możliwości. W takim klimacie rośnie skuteczność oddziaływania edukacyjnego, gdyż rozwój człowieka dokonuje się dzięki drugiemu człowiekowi<sup>14</sup>.

Właśnie znaczenie domu rodzinnego, jako środowiska tworzącego atmosferę bliskości, spontaniczności, miłości, bezpośredniego związku z życiem, ścisłych wpływów osobowych oraz codziennego świadectwa, podkreśla wielu specjalistów z zakresu edukacji religijnej w rodzinie. Ich zdaniem całokształt życia rodzinnego, rozgrywające się w nim wydarzenia, a zwłaszcza walory osobowe rodziców i rodzeństwa, czynią Boga żywym i dostrzegalnym dla dzieci. Klimat kształtujący życie rodziny zależy od wielu czynników: warunków materialnych rodziny, pewnego standardu jej życia i poziomu kultury życia rodziny, ale przede wszystkim bazuje na naturalnej więzi miłości, która łączy ze sobą rodziców, rodziców z dziećmi, rodzeństwo i pozostałych członków rodziny. Z tego naturalnego podłoża emocjonalnego rodzi się poczucie odpowiedzialności wśród członków

---

<sup>12</sup> Por. B. MIERZWIŃSKI, *Rola ojca w procesie wychowania dzieci*, „Katecheta” 36 (1992), nr 4, s. 248–249.

<sup>13</sup> Por. M. KOPACZ, *Niedojrzałość emocjonalno-społeczna dzieci, a poziom dojrzałości ich rodziców*, Białystok 1990, s. 98–100.

<sup>14</sup> Por. J. WILK, *Atmosfera rodzinna w wychowaniu*, w: M. MAJEWSKI (red.), *Wychowanie chrześcijańskie w duchu św. Jana Bosko*, Kraków 1988, s. 95–98.

rodziny za jej całość oraz za dobro każdego z nich osobna. Oznacza to, że najważniejszym źródłem atmosfery rodzinnej są osoby w rodzinie i jakość tego, co pomiędzy nimi zachodzi. Stąd troska o edukację religijną w rodzinie winna obejmować także dbałość o atmosferę rodzinną i jej pozytywne nasycenie emocjonalne<sup>15</sup>. W rodzinie jako wspólnocie naturalnej miłości w gruncie rzeczy nie trzeba uczyć, gdyż żyje się nią na co dzień w wielorakich odniesieniach, we współpracy, solidarności i przebaczeniu. Natomiast dopiero na fundamencie miłości może dokonywać się w rodzinie wdrażanie jej członków w poznanie prawd religijnych, wychowanie modlitewno-liturgiczne i społeczno-moralne<sup>16</sup>.

### 3. Wychowanie religijne zgodne z etapami rozwoju religijnego człowieka

Dziecko poprzez codzienny kontakt z pierwszymi osobami znaczącymi (rodzicami, opiekunami, dziadkami), z którymi styka się w swoim życiu, uczy się nie tylko kontaktów z ludźmi, ale także tworzy sobie pierwsze pojęcia religijne, a przede wszystkim pierwszy obraz Boga i kształtuje relacje z Nim. Skutki wczesnodziecięcych doświadczeń rodzinnych trwają przez całe życie, choć oczywiście z wiekiem nabierają też znaczenia także i inne grupy oraz instytucje wychowawcze<sup>17</sup>. Dlatego należy pamiętać, że to właśnie zadaniem rodziców, opiekunów, dziadków, w miarę rozwoju umysłowego dziecka, jest zaznajamiać je z podstawowymi prawdami wiary, wyjaśniać mu rodzące się problemy, pomagać w odpowiedzi na egzystencjalne pytania<sup>18</sup>.

Dlatego warto zwrócić uwagę na specyfikę wychowania religijnego w rodzinie, uwzględniając poszczególne etapy rozwoju religijnego jej członków. Wychowanie religijne w rodzinie dotyczy człowieka od samego jego początku, czyli od poczęcia. Chociaż trudno mówić o przejawach religijności dziecka w okresie prenatalnym, niemniej jednak postawy rodziców, atmosfera domu rodzinnego, a szczególnie odniesienia do samego dziecka wpływają na formowanie nie tylko jego struktury fizycznej, ale też psychicznej i duchowej. W związku z tym rodzice, troszczący się o rozwój religijny swojego dziecka, powinni od początku otaczać miłością, opieką, troską, ale także tworzyć życzliwą atmosferę domu rodzinnego przesyconą elementami religijnymi. Wzrastając w atmosferze miłości, szacunku, bezpieczeństwa, dziecko uczy się ufać ludziom i Bogu. Natomiast pozbawiony tej atmosfery w domu rodzinnym, rozwija się przeżywając niemoc, bez-

<sup>15</sup> Por. J. ROGALA-OBLĘKOWSKA, *Młodzież i narkotyki. Rodzinne czynniki ryzyka nałogu*, Warszawa 1999, s. 211.

<sup>16</sup> Por. LR 20; J. STALA, *Etos modlitwy i pracy w świetle jej agere*, „Polonia Sacra” (1999) nr 5, s. 273–286; E. TURIK, *Wychowanie religijne w sensie ogólnym i wychowanie katolickie w szczególności*, s. 218.

<sup>17</sup> Por. M. BRAUN-GAŁKOWSKA, *Środowisko wychowawcze: dom, szkoła, grupa rówieśnicza, parafia*, w: J. KRUCINA (red.), *Katecheza w szkole*, Wrocław 1992, s. 58; J. STALA, E. OSEWSKA, *Fundamentalne podstawy i obszary katechezy rodzinnej*, Tarnów 2000; E. OSEWSKA, J. STALA (red.), *Drogi katechezy rodzinnej*, Poznań 2002; CIŻ, *W kierunku katechezy rodzinnej*; CIŻ, *Rodzina – bezcenny dar i zadanie*, Radom 2006; W. KUBIK, *Rodzina, szkoła, Kościół*, Kraków 2000.

<sup>18</sup> Por. LR 16.

silność emocjonalną, bezradność, nie potrafiąc w pełni zaufać Bogu. Klimat domu rodzinnego i pierwsze doświadczenia z dzieciństwa mogą stanowić urodzajną albo jałową glebę do rozwoju relacji człowieka z Bogiem<sup>19</sup>.

Duże znaczenie ma świadectwo rodziców, a w tym pierwszym okresie wspólna modlitwa rodziców za ich dziecko. Tuż po urodzeniu dziecka trudno mówić o przejawach jego religijności, natomiast stopniowo potrafi ono naśladować za matką lub ojcem proste gesty i znaki religijne. Pod wpływem religijności rodziców i atmosfery życia religijnego w domu dziecko tworzy pierwsze pojęcia religijne. Stąd wychowanie religijne małego dziecka w rodzinie, bardziej niż z przekazem prawd religijnych, jest związane z kształtowaniem atmosfery domu rodzinnego, zaspokajaniem podstawowych jego potrzeb, umożliwianiem mu różnorodnych doświadczeń i ich interpretację, ze stopniowym włączaniem codziennych doświadczeń w życie modlitewne oraz wprowadzaniem w liturgię Kościoła domowego i powszechnego. Dlatego znaczącym warunkiem wychowania religijnego małego dziecka w rodzinie jest silne nacechowanie kontaktów między dzieckiem a rodzicami elementami emocjonalnymi, które wyciskają szczególne piętno na wszystkie sytuacje. Przez swoje praktyki religijne i wspólnotowe zachowanie rodzice świadczą wobec dziecka o swoim życiu religijnym. Dziecko rozpoznaje znak krzyża i gest złożonych dłoni, jednocześnie między innymi słyszy słowa: Jezus, Bóg, Maryja, wsłuchuje się w słowa modlitwy odmawianej przez rodziców, słyszy śpiewane pieśni religijne. Rozwój mowy dziecka pozwala mu na coraz lepszą komunikację werbalną i umożliwia stawianie pytań. Stąd bardzo ważne jest wyczulenie rodziców na pytania i wyrażane wątpliwości dzieci oraz podejmowanie rozmowy na tematy religijne. Istotne, by rodzice posługiwali się czytelnym, prostym i zrozumiałym dla dziecka językiem, pozbawionym zbyt trudnych sformułowań teologicznych, a równocześnie, by zachowując prostotę języka, nie dokonywali jego zdrobnień i nie tworzyli „specjalnego” języka na użytek dzieci<sup>20</sup>.

Autorzy piszący na temat wczesnych okresów rozwoju religijnego dziecka zwracają uwagę na związek pomiędzy przykładem rodziców, ich obrazem a dziecięcą wizją Boga. Podkreślają, że idea Boga tworzy się u dziecka na wzór rodziców, a cechy dostrzeżone w rodzicach są następnie rzutowane na osobisty obraz Boga, a tym samym wpływają one na życie religijne jednostki. Zachodzi wysoka korelacja między oceną obrazu Boga a oceną obrazu rodziców, a zwłaszcza ojca, zarówno u dzieci mających dobrych, jak i złych ojców. Bo wiem wszystko, co dziecko przeżywa w kontakcie z rodzicami, staje się swoistym „materiałem” empirycznym, z którego później wytwarza się idea Boga. Pojęcia o treści religijnej są przez dzieci nabywane na drodze abstrakcji i analogii,

<sup>19</sup> Por. J.L. KLINK, *Wierzyć z dziećmi*, Warszawa 1989, s. 15.

<sup>20</sup> Por. E. OSEWSKA, J. STALA, *W kierunku katechezy rodzinnej*; M. PRZETACZNIK-GIEROWSKA, Z. WŁODARSKI, *Psychologia wychowawcza*, t. II, Warszawa 2002, s. 160–161; F. WORONOWSKI, *Zarys teologii pastoralnej*, t. II, Warszawa 1986, s. 102–103; CH. BRUSSELMANS, *A Parents' Guide: Religion for Little Children*, Hountington 1970; A. BULLEN, *Parents, Children and God*, Glasgow 1972.

co w znacznym stopniu podkreśla wpływ środowiska rodzinnego w procesie edukacji religijno-moralnej. Nie oznacza to jednak, że świat religijno-moralny tworzy się na zasadzie automatyzmu, gdyż wraz z rozwojem psychiki pierwotne pojęcia wzbogacają się o nowe elementy, będące wynikiem zastanawiania się nad światem i człowiekiem<sup>21</sup>. Opisane spostrzeżenia wskazują, iż wychowanie religijne w rodzinie dzieci w wieku przedszkolnym jest bezpośrednio związane ze środowiskiem domowym. Podstawowe przeżycia rodzinne, podejmowane i interpretowane, stają się znaczącym materiałem w rozwoju religijnym dziecka. Charakterystyczną cechą edukacji religijnej w rodzinie, odnoszącej się do dzieci w wieku przedszkolnym, będzie zwłaszcza jej prostota i okazjonalność, gdyż codzienne przeżycia są integrowane ze słowem, które dociera do dziecka pośród codziennych czynności i wydarzeń. Wychowanie religijne w rodzinie nie da się precyzyjnie zaplanować, ale jest raczej ubogacającym wzajemnym uczestnictwem dziecka w życiu dorosłych i dorosłych w życiu dziecka. Duże znaczenie ma w nim umiejętność przyjmowania i interpretowania dziecięcych przeżyć w świetle Ewangelii i wskazań chrześcijańskich, co stopniowo prowadzi dziecko do przyjęcia, zrozumienia i interpretacji wszystkich wydarzeń życia zgodnie z zamysłem Jezusa Chrystusa.

W procesie rozwoju religijnego dziecka ważny jest czas, kiedy wychodzi poza środowisko rodzinne, rozpoczynając naukę w szkole<sup>22</sup>. Staje się wówczas bardziej samodzielne, przeżywając przy tym często związane ze swoim rozwojem zakłócenia równowagi emocjonalnej. Niezbędna jest wtedy dojrzałość i mądrość rodziców, by dziecko, które wcześniej nawiązało kontakt z Bogiem, mogło go kontynuować. Bardzo ważna jest w tym czasie systematyczność działań wychowawczych, np. przyzwyczajenie do stałych pór modlitwy, udział we Mszy św., zwłaszcza niedzielnej, rozmowa na tematy religijne. Trzeba jednak pamiętać, że zarówno treść tradycyjnych modlitw Kościoła, jak i tekstów katechizmowych jest dla dziecka w młodszym wieku szkolnym dość trudna, stąd nadmierna koncentracja wyłącznie na memoryzacji tekstów modlitewnych lub formuł katechizmowych będzie dla dziecka zniechęcająca. Potrzeba rozmów dorosłych, a zwłaszcza rodziców, z dziećmi pomagających w wyjaśnieniu nabywanych wiadomości religijnych i odkryciu, jak są one rozumiane przez dziecko oraz w jaki sposób stosuje je dziecko w praktyce codziennego życia. Wraz z rozwojem krytycyzmu myślenia dziecka i w połączeniu z intensywnym dopływem informacji (poprzez szkołę, grupę rówieńczą, media, a zwłaszcza Internet) rodzą się pytania, niejasności i wątpliwości religijne dziecka, które wymagają wspólnego, rodzinnego poszukiwania odpowiedzi. W pierwszych latach edukacji szkolnej dziecka duże znaczenie w poznawaniu przez nie prawd wiary, wychowaniu modlitewno-liturgicznym oraz wspólnotowo-moralnym, ma pomoc rodziców, którzy współtowarzyszą dziecku na drodze formacji chrześcijańskiej<sup>23</sup>.

<sup>21</sup> Por. J. PASTUSZKA, *Rola dziecięcych przeżyć rodzinnych w kształtowaniu życia moralno-religijnego człowieka*, „Ateneum Kapłańskie” 63 (1961), s. 239–240.

<sup>22</sup> THE PASTORAL FORMATION TEAM, *Moments that Matters. Staring School*, Chelmsford 1995.

<sup>23</sup> Por. E. OSEWSKA, J. STALA, *W kierunku katechezy rodzinnej*.

Natomiast w okresie dorastania młodego człowieka przed wychowaniem religijnym pojawiają się nowe wyzwania związane z dojrzewaniem fizycznym, psychicznym, nawiązywaniem kontaktu z osobami innej płci, odpowiedzialnością za drugiego człowieka, zachowaniem przyjętych norm i wartości. Bardzo ważne, aby rodzice, opiekunowie, dziadkowie nie traktowali nastolatka jak dziecka, chociaż nadal potrzebuje pomocy dorosłych, ale umiejętnie pomagali mu w podejmowaniu odpowiedzialnej decyzji i formowaniu charakteru. Przy rozwiązywaniu problemów swoich dorastających dzieci muszą jednak rodzice uwzględniać cały kontekst ich sytuacji psychologicznej<sup>24</sup>. Najtrudniejszą, a zarazem najbardziej konieczną drogą pozostaje tu droga łagodnej perswazji, przedstawiania swoich argumentów wraz z zachowaniem dobrego emocjonalnego kontaktu z dzieckiem przechodzącym w okres młodzieńczy.

Wychowanie religijne w rodzinie podejmowane w każdym stadium osobowego rozwoju dziecka, z uwzględnieniem całej różnorodności poszczególnych etapów jego życia, stanowi niezastąpioną formę wprowadzenia dziecka w rzeczywistość religijną. Działania takie wymagają jednak kierowania się w życiu rodzinnym zasadami wpływającymi m.in. z psychologii rozwojowej człowieka i z pedagogiki. Dziecko, które początkowo utożsamia się z rodzicami, ze światem symboli, również religijnym, z biegiem lat coraz mocniej prezentuje postawę samodzielnego wyboru wartości i norm. Te zmiany w świadomości dziecka, w sposobie pojmowania przez niego świata, przyswajania określonych sposobów życia, niosą ze sobą zarówno zagrożenia, jak i nadzieję na pełniejszy przekaz świadomie przeżywanego wiary dokonujący się w trakcie edukacji religijnej w rodzinie<sup>25</sup>. Specyfika egzystencji wspólnoty rodzinnej powoduje, że rodzice z zachowaniem godności i szacunku dla osobowości dorastających młodych ludzi, mogą sprawnie reagować na ich trudności. Dzięki dobrej znajomości dziecka i młodego człowieka, wychowanie religijne we wspólnocie rodzinnej pozwala na stopniowe wdrażanie człowieka w tajemnicę Boga poprzez doświadczenie miłości rodzinnej, poznawanie pojęć religijnych, wyjaśnienie prawd religijnych, podejmowanie praktyk religijnych, wychowanie biblijne, społeczno-moralne oraz wprowadzanie do wspólnoty Kościoła<sup>26</sup>.

#### 4. Fundamentalne założenia wychowania religijnego w rodzinie

Wychowanie religijne w rodzinie charakteryzuje się, niespotykaną w takim stopniu w innych środowiskach, kompleksowością i wielostronnością wpływów. Wszystko, co dokonuje się i gromadzi w rodzinie, ma wartość wycho-

---

<sup>24</sup> Por. P. PURNELL, *Our Faith Story. Its Telling and Its Sharing. An Education in Faith*, London 1985; A. BULLEN, *Parents, Children and God*, Glasgow 1972; M. EASTMAN, *Family. The Vital Factor. The Key to Society's Survival*, Melbourne 1989.

<sup>25</sup> Por. FC 53; Z. SĘKOWSKA, *Współzależność wychowania i rozwoju dziecka*, w: F. ADAMSKI (red.), *Wychowanie w rodzinie*, Kraków 1982, s. 61–62; K. MAJDAŃSKI, *Wspólnota życia i miłości*, Poznań – Warszawa 1983, s. 132–133.

<sup>26</sup> Por. FC 64; EN 71; FC 36; LR 16.



wawczą, zarówno oddziaływania zamierzone, realizowane na skutek wyraźnej interwencji osób dorosłych, odnoszące się do młodszych w celu przyjęcia przez nich określonych postaw religijnych, jak i oddziaływania nieplanowane, nieświadome, nieprzewidziane przez wszystkich członków rodziny. Dlatego prawidłowe wychowanie religijne w rodzinie domaga się wcześniejszej formacji religijnej dorosłych członków rodziny, zwłaszcza rodziców. Ponieważ wychowanie jest nie tylko spontanicznym wzrostem i rozwojem *BIOS-u* oraz wpływem warunków, instytucji i grup, ale także odbywa się jako zamierzone oddziaływanie rodziców na dzieci, to działalność wychowawcza rodziców nabiera szczególnego znaczenia. Oddziaływanie wychowawcze rodziców powinno opierać się przede wszystkim na autentycznym człowieczeństwie, na dojrzałej postawie rodziców<sup>27</sup>. We współczesnych uwarunkowaniach w procesie wychowania religijnego w rodzinie coraz większego znaczenia nabiera również świadomość aksjologiczna umożliwiająca rodzicom świadomy wybór wartości religijnych oraz dawanie świadectwa<sup>28</sup>.

Specyficzny i wyjątkowy rytm życia wspólnoty rodzinnej niesie ze sobą także szczególne możliwości dla wychowania w duchu personalizmu. Prawidłowe wychowanie człowieka domaga się fundamentów antropologicznych zachowujących normę personalistyczną, uznającą osobową wielkość i godność każdego człowieka. Osoba w swojej indywidualności nie jest nigdy przedmiotem, elementem, który można unicestwić, ale pozostaje kimś, kto domaga się wychowania ku określonemu celowi<sup>29</sup>.

Błędne ujęcie człowieka prowadzi niekiedy współczesnych rodziców i opiekunów do nadmiernego skupienia na ludzkim ciele, emocjach, potrzebach. Jednak wierność prawidłowej antropologii domaga się integralnego spojrzenia na człowieka jako podmiot duchowo-materialny, byt psychosomatyczny realizujący się zarówno poprzez swoją fizyczność, jak i sferę życia psychicznego i duchowego<sup>30</sup>. Człowiek, choć nie jest bytem doskonałym, nie istnieje po pro-

<sup>27</sup> Por. KK 11; J. STALA, *Przedmiot i forma katechezy rodzinnej*, „Katecheta” 43 (1999), nr 4, s. 10–14; TENŻE, *Specyficzne tematy katechezy rodzinnej*, „Katecheta” 43 (1999), nr 6, s. 10–11; M. NOWAK, *Małżeństwo i rodzina jako środowisko i sytuacja wychowawcza*, w: L. DYCZEWSKI (red.), *Małżeństwo i rodzina w nowoczesnym społeczeństwie*, Lublin 2007, s. 128–131; J. MA-STALSKI, *Zarys teorii wychowania*, Kraków 2002, s. 130–131; K. WROŃSKA, *Osoba i wychowanie*, Kraków 2000, s. 116–117.

<sup>28</sup> Por. A. ROZLUCKA, *Co rodzicom warto przypomnieć, a co warto odpowiedzieć?*, w: A.W. JANKE (red.), *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce*, s. 281–287; S. CHROBAK, *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa 1999; P. KAŻMIERCZAK, *Personalistyczna koncepcja wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 2003.

<sup>29</sup> Por. ChL 37; EV 75; FC 43; VS 13; K. WOJTYŁA, *Przemówienia i wywiady w radio Watykańskim*, Rzym 1987, s. 28; C. BARTNIK, *Personalizm*, Lublin 1995, s. 189; J. VAN DER VLOET, *Obraz człowieka jako fundament pedagogii*, w: A. RYNIO (red.), *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, Stalowa Wola 1999, s. 37–44.

<sup>30</sup> Por. DWCH 3; DA 11; KDK 52; CT 36; LR 9; KKK 1015; JAN PAWEŁ II, *Chrystus a sens życia człowieka i jego pracy. Do Polaków w Szwajcarii*, Sion 17 VI 1984, w: JAN PAWEŁ II, *Przemówienia do Polonii i Polaków za granicą 1979–1987*, Londyn 1988, s. 28; J. WILK, *Ro-*

stu jak byt fizyczny, lecz posiada w sobie istnienie o wiele bogatsze i szlachetniejsze. Mimo tego, że dusza i ciało wspólnie stanowią człowieka, to jednak przede wszystkim dzięki duszy człowiek może przekraczać samego siebie, uniezależniać się od uwarunkowań, którym podlega<sup>31</sup>. Dowartościowanie ludzkiej duchowości nie może prowadzić do negacji ciała, które stanowi miejsce wzajemnego objawiania się osób, miejsce ich poznania. Człowiek nie istnieje poza swoim ciałem, a jego niezwykłość to niezwykłość w cielesnym świecie<sup>32</sup>. Dlatego wychowanie człowieka nie może dotyczyć tylko kształtowania sprawności fizycznej, wychowania intelektualnego, emocjonalnego, kształtowania woli, ale winno, bazując na fundamencie integralnego spojrzenia na człowieka, obejmować także jego rozwój duchowy i religijny. Poszukując integralnej definicji człowieka, należy konsekwentnie odrzucać wszelkie definicje cząstkowe. Redukcyjne ujęcia człowieka pozbawiającego go sfery duchowej lekceważą zarówno prawdę o człowieku, jak i jego godność<sup>33</sup>.

Filozofie i ideologie XIX i XX w., starając się eksponować podmiot ludzki, prezentowały często takie wizje człowieka, które pozwalały mu na zajęcie miejsca Boga. Ukazywano człowieka i Boga jako dwie konkurujące ze sobą rzeczywistości, spośród których trzeba dokonać wyboru: człowiek albo Bóg. Pełne, integralne spojrzenie na osobową naturę człowieka uwzględnia jego wymiar transcendentny, jego odniesienie do Osoby Bytu najdoskonalszego – Boga. Osobowa struktura człowieka stanowi bowiem zasadniczy priorytet, a zarazem wezwanie do kontaktu z Nim<sup>34</sup>. Bóg wyposażył człowieka w możliwości rozwoju będące obrazem Jego Osoby, zatem każdy człowiek stanowi nie tylko obraz rodziców, ale również znak i odbicie Boga<sup>35</sup>. Bóg jako Osoba w sposób szczególny

---

*dzina jako podstawowe środowisko wychowawcze w świetle doktryny Kościoła katolickiego*, w: A. RYNIÓ (red.), *Pedagogika katolicka*, s. 292.

<sup>31</sup> S. NOWOSAD, *Orędzie moralne Jana Pawła II jako pamięć i tożsamość Kościoła*, w: M. RUSSECKI, K. KAUCHA, J. MASTEJ (red.), *Kościół w czasach Jana Pawła II*, Lublin 2005, s. 136–137.

<sup>32</sup> Por. FC 11; LR 9; ChL 37; RH 16; EV 39–41; T. STYCZEŃ, *Ciało jako „znak obrazu Stwórcy”*, w: TENŻE (red.), *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich. Chrystus odwołuje się do początku. O Jana Pawła II teologii ciała*, Lublin 1998, s. 93–96; M.A. KRĄPIEC, *Ciało jako współczynnik konstytutywny człowieka*, w: T. STYCZEŃ (red.), *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich*, s. 152.

<sup>33</sup> Por. EV 22–23; ChL 4–5; CA 13; JAN PAWEŁ II, *Mieć odwagę proroków i ewangeliczną roztropność pasterzy. Przemówienie inauguracyjne III Konferencji Generalnej Episkopatu Ameryki Łacińskiej*, Puebla 28 I 1979, w: *Nauczanie papieskie. Rok 1980*, t. II/I, Poznań-Warszawa 1985, s. 88; A. RAUSCHER, *Jan Paweł II o prawach człowieka*, „Ethos” 6 (1993), s. 65–80; M. POKRYWKA, *Prymat osoby ludzkiej w życiu społecznym*, „Roczniki Teologiczne” 3 (2000), s. 209–227; J. MAJKA, *Etyka społeczna i polityczna*, Warszawa 1993, s. 18–29.

<sup>34</sup> Por. RH 21; K. WOJTYŁA, *Personalizm tomistyczny*, w: *Aby Chrystus się nami posługiwał*, Kraków 1979, s. 431; T. STYCZEŃ, *Człowiek jako podmiot daru z samego siebie*, w: K. MAJDAŃSKI (red.), *Teologia małżeństwa i rodziny*, t. II, Warszawa 1990, s. 72.

<sup>35</sup> Por. LR 16; D. KORNAS-BIELA, *Osoba niepełnosprawna, chora, cierpiąca: nauczanie Jana Pawła II*, w: TAŻ (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, Lublin 2000, s. 359; Z. STRUZIŁ, *Wychowanie do wartości według Jana Pawła II*, w: A.J. NAJDA (red.), *Małżeństwo i rodzina od Biblii po współczesność*, Warszawa 2008, s. 277–278.

udzielił się człowiekowi w Jezusie Chrystusie. Z tego powodu właśnie w Jezusie Chrystusie chrześcijanie rozpoznają, czym jest ludzka osobowość<sup>36</sup>.

Pozbawienie człowieka w procesie formowania jego człowieczeństwa któregośkolwiek wymiaru byłoby odrzuceniem prawdy o nim i uderzeniem w jego godność osobową. Dlatego wychowanie musi obejmować wszystkie dziedziny życia ludzkiego: od sfery biologicznej, psychicznej, po duchową i religijną. Integralne wychowanie człowieka jest procesem kształtowania osobowości, w którym młody człowiek osiąga m.in. doświadczenie fizycznej dojrzałości seksualnej, które wiąże się ze sferą biologiczną, ale ma także konsekwencje dla jego rozwoju psychicznego i społecznego (zmiany obrazu siebie i sposobów kontaktowania się z innymi, podejmowania nowych ról). Kształtuje swoją tożsamość, która z jednej strony wyraża się w tendencji do sprawdzania się, zaś z drugiej w stabilizacji koncepcji własnej osoby. Następuje formowanie wizji społecznej roli swojej osoby (wybór zawodu i postawy wobec życia rodzinnego), uzyskanie autonomii (uwolnienie się od opinii innych ludzi i podejmowanie odpowiedzialności za własne życie), odkrywanie swojej roli we wspólnocie, budowanie systemu wartości i formowanie dojrzałej religijności<sup>37</sup>.

### 5. Zakończenie

We wspólnocie rodzinnej dziecko winno usłyszeć o tym, kim jest człowiek, do czego został wezwany, na czym polega jego godność, dlaczego miłość jest podstawowym powołaniem istoty ludzkiej, dlaczego człowiek nie może siebie w pełni zrozumieć bez odniesienia do Boga. Stopniowo odkrywając życie jako dar otrzymany od Boga i rozpoznając Jego inne dary w otaczającym świecie, dziecko winno odkryć i poznać, kim jest Bóg, dowiedzieć się o Bogu Ojcu, Synu i Duchu Świętym, o Kościele jako kontynuacji misji Jezusa Chrystusa, o przykazaniach Bożych i kościelnych, o sakramentach, o Maryi, świętych i błogosławionych, o praktykach religijnych. Jednak wychowanie religijne w rodzinie nie może być ograniczone do przekazu treści antropologicznych, teologicznych, liturgicznych i moralnych. Wychowanie religijne w rodzinie musi być budowane na fundamencie miłości, wolności, szacunku wobec dziecka. Wychowanie religijne inicjowane i systematycznie realizowane w rodzinie na wszystkich etapach rozwojowych człowieka musi być włączone w wychowanie ogólne z zachowaniem wszystkich dziedzin rozwojowych człowieka.

---

<sup>36</sup> Por. RH 1; J. BAJDA, *Konsekracja ciała w aspekcie powołania osoby*, w: T. STYCZEŃ (red.), *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich*, s. 189–190; B. BIELA, *Kościół – wspólnota. Wspólnota jako zasada urzeczywistniania się Kościoła w ujęciu ks. Franciszka Blachnickiego (1921–1987)*, Katowice 1993, s. 28.

<sup>37</sup> Por. W. BOŁOZ, *Promocja osoby w rodzinie*, Warszawa 1998, s. 157–158.

### **Religious education as an integral part of family upbringing**

In accordance with the teachings of the Church all humans have the inviolable right to upbringing, however the integral upbringing should include all areas of human life: from biological and psychological to spiritual and religious. Parents, having brought a child into this world as well as having received sacraments, willingly undertake an obligation to bring their children up integrally. The present paper first presents the natural upbringing and Christian education. Then, the family is shown as a basic environment for upbringing on the foundation of which the process of religious education is incorporated into the everyday home upbringing. Finally, religious education is presented in the family community on each stage of the religious development of humans as well the principles of religious education in the family.



**II. RODZICE**  
**– PIERWSI WYCHOWAWCY, NIE JEDYNI**



Zofia Remiszewska\*  
Instytut Studiów Edukacyjnych  
Uniwersytet Opolski

## RODZICE – NIETYKWAŁIFIKOWANI AMATORZY WYCHOWUJĄCY SWOJE DZIECI?

Rodzina, a wraz z nią rodzice zajmują szczególne miejsce w szeroko rozumianym rozwoju człowieka. To właśnie dzięki rodzicom następuje transmisja zwyczajów, wartości i norm postępowania. Macierzyństwo i ojcostwo są naturalnie przypisane rodzicom. Nikt nie wymaga od nich kwalifikacji do bycia ojcem i matką, nie wymaga się formalnie żadnego przygotowania do wychowania własnych dzieci – zadanie to powierza się nietykwalifikowanym amatorom. Jednak nietykwalifikowani – nie znaczy zawsze, że niekochający, nieodpowiedni czy niekompetentni, niedoskonali; nie znaczy też, że źli, czasami wszakże nieświadomie mogący popełniać błędy wychowawcze.

Do roli rodzica–wychowawcy przygotowani są oni dzięki bagażowi doświadczeń swoich rodziców, własnych przemyśleń, a także przez realia świata, w którym przyszło im żyć. Obecnie jest to świat ponowoczesny, mający wpływ na sposób życia, na wychowanie dzieci również. Jest to świat, który charakteryzuje niepewność – niepewność jutra, niepewność struktur społecznych; stanowi on sfragmentaryzowaną rzeczywistość. „Sfragmentaryzowana rzeczywistość wymaga sfragmentaryzowanej tożsamości”<sup>1</sup>. Taki ponowoczesny świat ma wpływ na kształtowanie osobowości, która cechuje się zmiennością tożsamości, przekształcając się jak obraz w kalejdoskopie. Można zaobserwować zanik trwałych związków międzyludzkich czy też zanik jedyne postulowanego ideału człowieka<sup>2</sup>. W takim migotaniu znaczeń rodzice skazani są na podjęcie ważnej decyzji dotyczącej tego, jak wychować swoje dzieci. Wychowanie w rodzinie coraz częściej staje się wychowaniem laickim. Wynika to z powszechnej laicyzacji życia rodzinnego w ogóle. Współcześni rodzice nie postrzegają wartości religijnych jako najważniejszych, w przeciwieństwie do poprzednich pokoleń. Postępująca sekularyzacja może niekiedy poważnie wpływać na ukształtowanie sylwetki moralnej człowieka. Utrata moralnego wsparcia w religii może przyczynić się do nieuznawania jakichkolwiek autorytetów moralnych, może także przysparzać trudności w rozpoznawaniu wartości wyższych, skazując człowieka

---

\* Zofia Remiszewska – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Opolskiego. Zainteresowania naukowe: sfera publiczna, aksjologia – system wartości oraz poczucie sensu życia młodzieży. Specjalizuje się w badaniach systemów wartości młodzieży. Zajęcia dydaktyczne: teoretyczne podstawy wychowania, wartości i normy etyczne w edukacji.

<sup>1</sup> Por. A. GROMKOWSKA-MELOSİK, *Pat socjalizacyjny? Kontrowersje wokół społecznych konstrukcji kobiecości i męskości*, w: M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. V, Gdańsk 2010, s. 190.

<sup>2</sup> Por. J. STRELAU, *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii*, t II, Gdańsk 2000, s. 86–87.



na przyjęcie postawy relatywizmu moralnego. Zanik wartości duchowych może powodować u młodych ludzi wystąpienie kryzysu egzystencjalnego – kryzysu sensu życia<sup>3</sup>. Trudno jest w tych realiach kształtować u młodego człowieka kręgosłup moralny tym bardziej, że rodzice – żyjący w ponowoczesnym świecie – często mogą nawet nie zauważyć, że przekazują swoim dzieciom system wartości wykreowany często przez mass media, reklamę, marketing. Ustawicznie poszukują nowości, potrzebują nowych wrażeń, koncentrują się na przyjemnościach i różnorodnych formach ich osiągnięcia.

Przywykło się sądzić, że nasze współczesne życie uwikłane jest w taki splót przeżyć jednostki, w którym stawia się na indywidualne i egocentryczne doznania. To ona decyduje o swoim losie, ponosząc odpowiedzialność za samą siebie. Nie oczekuje relacji opartych na przyjaźni z drugim człowiekiem, lecz raczej na rywalizacji, która związana jest z osiąganiem sukcesu. Sukces jest wartością determinującą całą energię działań człowieka, może przyczyniać się zwrócić do tworzenia postawy egoistycznej, która łatwo zaszczepiana jest dzieciom przez dorosłych. Może sprzyjać kreowaniu młodych na niezależnych, wyjątkowych egocentryków – taki wymiar wychowania jest lansowany przez wielu rodziców. Może to być szkodliwe dla prawidłowych relacji społecznych w ciągu całego dalszego życia.

### 1. Zmierzch rodziny w tradycyjnym wymiarze

Alvin Toffler już w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku zapowiadał, że nadchodzi zmierzch rodziny wielopokoleniowej, nastaje czas rodziny nuklearnej, składającej się tylko z rodziców i małej liczby dzieci. Taka rodzina stanowi formę znacznie bardziej mobilną – stała się ona modelem standardowym we wszystkich krajach przemysłowych<sup>4</sup>.

Na początku XX w. kobieta postrzegana była bardziej w kategoriach strażniczki ogniska domowego oraz matki i żony. Dziś kobieta ma być przede wszystkim konsumentką – oddająca się bezgranicznie zakupom; ma też odnosić sukcesy zawodowe, które niejednokrotnie zwiększają poczucie własnej wartości i wzmacniają jej społeczną atrakcyjność. Często kobiety rywalizują z mężczyznami, a celem tej rywalizacji jest niezależność od mężczyzn (realizują się i spełniają życiowo nie przez małżeństwo, rodzinę i dzieci, lecz przez sukces zawodowy, życie zorientowane na przyjemność i konsumpcję). Kobiety współczesne są bardziej światłe, wykształcone, samodzielne, wyemancypowane, wyzwolone seksualnie. Wszystko to powoduje, że dominująca pozycja mężczyzny staje się zagrożona. Kobiety oczekują równego traktowania, partnerstwa w pracy zawodowej i w małżeństwie. Ideał kobiety sprowadzany jest do zdolności kontrolowania swojego życia, pewności siebie, aktywności, tworzenia wizerunku kobiety pięknej i aktywnej. Zdaniem Ulricha Becka, indywidualizacja i emancypacja kobiet – edukacja, praca zawodowa, realizacja zainteresowań – stanowią podstawę ich wyobrażeń o życiu. Reorganizacja podziału pracy w domu, której

<sup>3</sup> Por. Z. REMISZEWSKA, *Kryzysy egzystencjalne młodzieży a edukacja szkolna*, Opole 2007.

<sup>4</sup> A. TOFFLER, *Szok przyszłości*, Poznań 1998, s. 239.

kobiety oczekują w związku z podjęciem realizacji planów życiowych, piętrzy liczne konflikty, niezadowolenie z istniejącego małżeństwa, rodzi irytację, ujawnia dysproporcje pomiędzy oczekiwaniami kobiet wobec mężczyzn i mężczyzn wobec kobiet. Beck podkreśla, że dynamika indywidualizacji powoduje, że ludzie uwalniają się od form płciowości, jej tradycyjnych atrybutów. Dominuje: ja to ja, następnie: jestem kobietą. Ja to ja, następnie: jestem mężczyzną. Najważniejsza jest kariera czy osiągnięcie sukcesów w pracy; odgrywanie roli matki czy ojca, chęć wychowania dzieci schodzi na plan dalszy. Mężczyzna współczesny zorientowany jest na indywidualizm i sukces w życiu zawodowym i osobistym<sup>5</sup>. Występujące konflikty małżeńskie powodują, że małżonkowie uciekają w samotność. Taki związek pozbawiony jest poczucia bezpieczeństwa, partnerzy przestają się wzajemnie rozumieć. Mówimy nawet o „śmiertelnej” walce płci. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest wzrastająca liczba osób samotnie wychowujących swoje dzieci – samotnych matek. Tendencja do życia w pojedynkę zdążyła się już utrwalić. Bycie dla dziecka stało się przejściowym okresem egzystencji kobiet<sup>6</sup>.

Dezintegracja życia rodziny stanowi poważną przeszkodę w wychowaniu młodego człowieka. Obserwuje się wśród rodziców wzmożoną konfliktowość, szereg patologii rodziny, co prowadzi u dziecka do traumatycznych doświadczeń, które powodują szkodę psychiczną.

## 2. Postawy rodziców wobec dziecka

Postawa nadmiernie opiekuńcza jest jedną z wadliwych postaw rodzicielskich. Postrzegana jest jako czynnik utrudniający wychowanie w rodzinie. Nadmierna opieka nad dzieckiem, przesadna pobłażliwość, a także zaspokajanie wszystkich kaprysów dziecka powodują, że ten rodzaj oddziaływań wychowawczych gasi jego twórczą aktywność, wszelką jego samodzielność. Natomiast postawa rodzicielska nadmiernie wymagająca wiąże się ze stawianiem dziecku przesadnych, wygórowanych żądań, którym nie jest ono w stanie sprostać, pomimo iż bardzo się stara i wykazuje najlepsze chęci. Rodzic nadmiernie wymagający stawia dziecku żądania, nie licząc się z jego indywidualnymi cechami i możliwościami. Wśród rodziców obserwuje się również postawę unikającą i odrzucającą. Rodzice, którzy przyjmują postawę unikającą, charakteryzują się na ogół słabym przywiązaniem do dziecka i okazują mu obojętność uczuciową. Wiąże się to z brakiem głębokiej więzi emocjonalnej z dzieckiem oraz z tym, że rodzice nie doświadczają przyjemności z racji przebywania z nim. Z kolei postawa odrzucająca przejawia się tym, iż rodzice traktują dziecko jako ogromny ciężar, jaki na nich spoczywa. Obowiązek wychowywania dziecka stanowi akt wykraczający poza ich siły i możliwości<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Z. MELOSİK, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 229–230.

<sup>6</sup> U. BECK, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 170–172.

<sup>7</sup> M. ŁOBOCKI, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2010, s. 304–305.

Przyjęło się sądzić, że poziom kompetencji wychowawczych u współczesnych polskich rodziców jest niewystarczający, że rodzice nie radzą sobie, bądź mają duże trudności z wychowaniem dzieci. Aby ustosunkować się do tego stwierdzenia, Fundacja Kidprotect.pl wspólnie z Rzecznikiem Praw Dziecka przeprowadziła badania kompetencji wychowawczych polskich rodziców (badanie przeprowadzone w 2009 r. przez Millward Brown SMG/KRC).

Wyniki badania pokazują, że poziom kompetencji wychowawczych rodziców nie jest wysoki. Mimo że tylko 2% badanych otrzymało ocenę bardzo dobrą z „bycia rodzicem”, a większość – 41% – oceny mierne, to jednak z udzielanych odpowiedzi można wnioskować, że badani chcą być „dobrymi rodzicami”, a niskie oceny nie są wynikiem ich złej woli czy celowego działania, lecz bardziej braku odpowiednich kompetencji. Rodzicom – być może zagubionym we współczesnym świecie, zaabsorbowanym obowiązkami zawodowymi, w świecie, w którym nie ma już tak często jak kiedyś wielopokoleniowych domów, gdzie przekazywane były doświadczenia również z obszaru wychowania – brakuje pomysłów, narzędzi i wiedzy wskazującej, jak należy postępować w stosunku do młodego człowieka; jak postępować, żeby budować z dzieckiem dobrą i trwałą więź, opartą na wzajemnym szacunku, zrozumieniu, zaufaniu i rozmowie, na jasnym systemie wartości; jak radzić sobie z sytuacjami trudnymi<sup>8</sup>.

Powinno to stanowić dla rodziców sygnał, że znaleźli się w takim punkcie, w którym warto pomyśleć o wprowadzeniu pewnych zmian w sposobie swojego myślenia i w sposobach reakcji na pewne sytuacje. Bo przecież każdemu zdarza się popełniać błędy – również w wychowaniu. Nie wolno jednak zapominać, że dzieci mają prawo do posiadania odpowiedzialnych rodziców. A odpowiedzialny rodzic to taki, który potrafi przyznać, że popełnił błąd, potrafi się przyznać do braków w wiedzy, ale przede wszystkim to taki rodzic, który dąży do naprawienia tych błędów, który poszukuje odpowiedzi na wątpliwości oraz dąży do wprowadzania zmian, nawet jeśli te zmiany musi w pierwszej kolejności zacząć od samego siebie.

### 3. Rodzice nie do końca doskonali

Czasami niedoskonałość, niekompetencja, bezradność biorą górę nad chęcią bycia dobrym rodzicem. Gdy pojawiają się niechciane, a nawet patologiczne relacje z własnymi dziećmi, wtedy rodzice mogą skorzystać z różnych form pomocy, jakie mogą im zaoferować instytucje i organizacje odpowiednio do tego przygotowane. W sytuacjach skrajnie patologicznych ustawodawca przewidział szereg aktów prawnych, których zadaniem jest skłonienie rodziców do przestrzegania chociażby tylko podstawowych praw ich dzieci. Nadzór nad tymi prawami sprawują np.:

– Policja – w przypadku stwierdzenia przemocy w rodzinie funkcjonariusz policji podejmuje działania interwencyjne. Zobligowany jest, zgodnie z rozporządze-

<sup>8</sup> <http://brpd.gov.pl/aktualnosci/ruszyla-kampania-spoleczna-madrzy-rodzice> (1.02.2016).

niem Rady Ministrów<sup>9</sup>, do wypełnienia formularza „Niebieskiej Karty”. „Niebieska Karta” służy dokumentowaniu faktów związanych z przemocą w danej rodzinie, ocenie zagrożenia dalszą przemocą. Jest także dowodem w sprawach sądowych.

– Sąd rodzinny – jeżeli władza rodzicielska rodziców nad dziećmi nie jest wykonywana prawidłowo, nie wykonują oni tej władzy lub wykonują ją wadliwie – może podjąć działania zmierzające do wyeliminowania nieprawidłowości.

Z danych Wydziału Statystyki i Analiz Wymiaru Sprawiedliwości Ministerstwa Sprawiedliwości wynika, że w 2000 r. do polskich sądów wpłynęło 28 482 spraw o pozbawienie, ograniczenie czy zawieszenie władzy rodzicielskiej. Najwięcej spraw tego typu było w 2008 r., wpłynęło ich wtedy 49 333. W 2014 r. było 42 737 takich spraw.

W 2014 r. było 208 325 dzieci, których pozbawiono władzy rodzicielskiej i na podstawie prawomocnego orzeczenia sądu objęto je opieką, kuratelą lub nadzorem wynikającym z pozbawienia, zawieszenia i ograniczenia władzy rodzicielskiej<sup>10</sup>. Statystyki są zatrważające. Niemalże dwukrotny wzrost liczby spraw o pozbawienie, ograniczenie czy zawieszenie władzy rodzicielskiej zaobserwowany w ciągu czterech lat świadczy o tym, że w polskich rodzinach nie dzieje się najlepiej.

Innym z urzędów państwowych powołanych w celu realizacji, ochrony i propagowania praw przysługujących dzieciom jest Rzecznik Praw Dziecka<sup>11</sup>. „Rzecznik stoi na straży praw dziecka, a w szczególności: prawa do życia i ochrony zdrowia; prawa do wychowania w rodzinie; prawa do godziwych warunków socjalnych; prawa do nauki”<sup>12</sup>. Rzecznik podejmuje działania na rzecz zapewnienia dziecku pełnego i harmonijnego rozwoju, z poszanowaniem jego godności i podmiotowości (art. 3 ustawy o Rzeczniku Praw Dziecka). Zadania te realizuje poprzez ochronę dziecka przed wszelkimi przejawami przemocy, okrucieństwa, wyzysku, a także przed demoralizacją, zaniedbaniem i innymi formami niewłaściwego traktowania. Rzecznik nie zastępuje wyspecjalizowanych służb, instytucji i stowarzyszeń zajmujących się ochroną dziecka, lecz interweniuje w sytuacji, kiedy dotychczasowe procedury okazały się nieskuteczne bądź ich zaniechano.

Pomimo prewencji dotyczącej przemocy wśród dzieci i zapobiegania ich krzywdzeniu przez rodziców – problem maltretowanych dzieci istniał i istnieje nadal. Dzieci wciąż umierają lub doznają nieodwracalnej niepełnosprawności, ponieważ działania interwencyjne zostają podjęte zbyt późno albo też dostępne środki prewencyjne okazują się niewystarczające.

---

<sup>9</sup> Procedurę „Niebieskiej Karty” oraz wzory formularzy „Niebieska Karta” określa rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 13.09.2011 r. w sprawie procedury „Niebieskiej Karty” i wzorów formularzy „Niebieska Karta” (Dz.U. nr 209, poz. 1245), wydane na podstawie art. 9d ust. 5 ustawy z 29.07.2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz.U. nr 180, poz. 1493, z późn. zm.).

<sup>10</sup> Zob. <https://isws.ms.gov.pl/pl/baza-statystyczna/opracowania-wieloletnie/> (27.01.2016).

<sup>11</sup> Por. M. SZCZEPKA-PUSTKOWSKA, *Prawa dziecka*, w: D. KLUS-STĄŃSKA, M. SZCZEPKA-PUSTKOWSKA (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 2009.

<sup>12</sup> Ustawa z dnia 6 stycznia 2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka (Dz.U. z dnia 31.01.2000 r. z późn. zm.).

Przemoc rodziców wobec dziecka obejmuje wiele różnorodnych patologicznych zachowań, które zagrażają jego zdrowiu i życiu. Wpływa to destruktywnie na dziecko i całe jego późniejsze dorosłe życie. Skutki tego wpływu dotyczą różnych aspektów życia – sfery emocjonalnej, intelektualnej, fizycznej, społecznej, seksualnej. Zjawisko przemocy w rodzinie jest jednym z poważniejszych zaburzeń życia społecznego. Przemoc wobec dzieci nie może być tematem tabu, tematem wstydliwym czy marginalizowanym. Większość rodziców uważa, że problem ten ich nie dotyczy. Jak uświadomić rodziców, że krzywdzą swoje dzieci? Jak skutecznie można pomóc dziecku krzywdzonemu przez jego rodziców?

Istotną rolę w uświadamianiu rodzicom, że mogą czynić zło własnym dzieciom, odgrywają różne organizacje pozarządowe, np. Fundacja „Dzieci Niczyje”, które organizują pomoc dzieciom pokrzywdzonym i ich rodzinom.

Kształtowanie świadomości społecznej w związku z problematyką krzywdzenia dziecka prowadzone jest poprzez różnorodne ogólnokrajowe kampanie, np. „Fundacja Dzieci Niczyje” przeprowadziła i nadal prowadzi następujące kampanie: „Powstrzymać przemoc domową”, „Dzieciństwo bez przemocy”, „Dzieciństwo pod ochroną”, „Zobacz – Usłysz – Powiedz”, „Nie udawaj, że nie widzisz”, „Kocham – nie biję”, „Małe jest kruche”, „Dziecko – świadek szczególnej troski”, „Zły dotyk”, „Sekret”, „Przytul hejtera”, „Gadki”, „Myślę, więc nie ślę”, „Słowa dają moc”<sup>13</sup>. Głównym celem wymienionych kampanii jest zwrócenie uwagi społeczeństwa na problem krzywdzenia dzieci. Kampanie te są promowane w przekazach telewizyjnych i radiowych, w prasie i na tablicach reklamowych. Stanowią przedsięwzięcie, w które angażuje się wielu ludzi i wiele instytucji. Podejmowana w nich jest tematyka dotycząca przemocy wobec dziecka, przemocy fizycznej, znęcania się psychicznego lub emocjonalnego, wykorzystywania seksualnego czy zaniedbań. Kampanie te uświadamiają, że dziecko też ma swoje prawa. Prawa dziecka wynikają z naturalnych praw człowieka, nie można ich pozbawić czy je zawiesić. Prawa przysługują dzieciom, tak jak dorosłym, z racji ich człowieczeństwa. Prawa dziecka, będąc prawami człowieka, są przyrodzone, powszechne i niezbywalne. Szczęśliwe dzieciństwo to dzieciństwo pozbawione przemocy – to okres, w którym rodzice przestrzegają praw dziecka.

#### 4. Badania własne

W 2015 r. przeprowadziłam sondaż diagnostyczny. Badana była grupa osób w wieku od 20. do ok. 25. roku życia. W badaniu wzięło udział 93 osób, w tym 79 kobiet i 14 mężczyzn. Byli to studenci kierunków pedagogicznych, politologii, informatyki, prawa na studiach dziennych i zaocznych Uniwersytetu Opolskiego; zostali oni wybrani losowo bez żadnych kryteriów wstępnych.

W badaniach zależało mi na opinii o swoich rodzicach zasięgniętej od studentów dopiero co wkraczających w dorosłość, u których są jeszcze wyraźne

<sup>13</sup> Zob. Fundacja „Dzieci Niczyje”, <http://fdn.pl> (1.02.2016).

wspomnienia z okresu dzieciństwa. Badani pochodzą głównie z małych miejscowości (małe miasteczka – 42%, wieś – 39%). Większość badanych pochodzi z rodzin posiadających dwoje dzieci (53%), jednaków jest 17%, a osób z rodzin wielodzietnych – 25%. Wykształcenie rodziców jest następujące: matki – zawodowe 25%, średnie 41%, wyższe 27%; ojcowie – zawodowe 43%, średnie 31%, wyższe 17%.

W celu uzyskania odpowiedzi na pytanie: „Jak badani przedstawiają obraz swoich rodziców w kontekście ich działań wychowawczych z perspektywy czasowej?” – przeprowadziłam sondaż diagnostyczny za pomocą ankiety pt. „Dzieństwo/edukacja/szkoła” – autorstwa Ryszarda Łukaszewicza (analiza wycinkowa jedynie w zakresie dzieciństwa). Wyniki opracowane na podstawie ankiet są przedstawione poniżej.

Tabela 1. Dzieństwo – jak się je zapamiętało.

Lp.	Pytanie	Tak (%)	Nie (%)	Nie wiem (%)
1.	Czy przypominając swoje różne zachowania, uważasz, że dominowały w nich takie, w wyniku których rodzice wykazywali zainteresowanie, zajmowali się Tobą, chwalili?	82	9	8
2.	Czy rodzice uważali, że w porównaniu z innymi byłeś/byłaś dzieckiem trudnym?	9	88	3
3.	Czy przypominając sobie swoje zachowania, możesz powiedzieć, że były wśród nich takie, które wskazywały, iż chętnie przebywałeś/przebywałaś z rodzicami?	85	6	8
4.	Czy oceniając swoje różne zachowania, możesz powiedzieć, iż zależało ci w nich na pochwałach rodziców?	77	17	6
5.	Czy w stosowaniu dyscypliny wobec ciebie przeważało występowanie niekonsekwencji?	20	68	13
6.	Czy rodzice uważali, że, kiedy dzieci dobrze się sprawują, to trzeba im udzielić pochwały?	82	18	X
7.	Czy w różnych sytuacjach, jakie się zdarzały, szukałeś/szukałaś pomocy rodziców?	78	22	X

Tabela 1 ukazuje retrospektywne – z okresu dzieciństwa – relacje dotyczące więzi emocjonalnych pomiędzy badanymi a ich rodzicami. Przedstawiają oni swoisty obraz rodziców w kontekście ich działań wychowawczych z perspektywy czasowej.

82% badanych twierdziło, że rodzice zajmowali się nimi, chwalili ich, a tylko 9% uważało, że było inaczej. 88% rodziców nie dawało odczuć swoim dzieciom, że mają z nimi trudności wychowawcze. Badani chętnie przebywali z rodzicami – 85% i zależało im na pochwałach rodziców – 77%. W stosowaniu dyscypliny rodzice byli raczej konsekwentni – 68%, a za dobre sprawowanie udzielali swoim dzieciom pochwały – 82%. W zdecydowanej większości w sytuacjach trudnych badani nie mieli oporów w szukaniu pomocy u swoich rodziców – 78% i tylko 22% badanych przyznało się, że takiej pomocy nie szukali.

Tabela 2. Środki dyscyplinujące.

Lp.	Rodzaje	Najczęściej (%)	Mniej (%)	Najrzadziej (%)
1.	Stawianie innych za przykład	32	29	39
2.	Ośmieszanie, zawstydzanie	0	13	88
3.	Gderanie, aż do wykonania polecenia	31	41	28
4.	Pozbawienie przyjemności, przywilejów	31	24	45
5.	Nieodzywanie się w ogóle	19	19	63
6.	Mówienie, że to niewdzięczność	20	15	65
7.	Przekonywanie, perswazja	28	40	32
8.	Kary fizyczne (klapsy, lanie)	10	20	70

Tabela 2 ilustruje – w retrospekcji badanych studentów – rozkład środków dyscyplinujących, jakie wobec zachowań dzieci były preferowane przez rodziców. Największa częstotliwość wyborów koncentruje się głównie wokół czterech środków dyscyplinujących: stawianie innych za przykład (32%), gderanie (31%), ograniczanie przyjemności (31%) i perswazja (28%). Najrzadziej rodzice badanych studentów stosowali: ośmieszanie i zawstydzanie (88%), kary fizyczne (70%), mówienie, że to niewdzięczność (65%), nieodzywanie się (63%).

### 5. Wnioski z badań

W badaniach został przedstawiony obraz rodziców badanych studentów w kontekście ich działań wychowawczych z perspektywy czasowej.

Z badań wynika, że rodzice nie zostali źle ocenieni przez swoje dorosłe już dzieci. Można wnioskować, że relacje między badanymi studentami a ich rodzicami w okresie dzieciństwa były poprawne. Rodzice wykazywali zainteresowanie swoimi dziećmi, zajmowali się nimi i je chwalili. Badani w sytuacjach trudnych nie wahali się prosić swoich rodziców o pomoc, nie odczuwali oporu, aby z niej skorzystać. Rodzice nie dawali im odczuć, że mają z nimi trudności wychowawcze, a środki dyscyplinujące, jeżeli była taka potrzeba, stosowali konsekwentnie.

Środki dyscyplinujące stosowane przez rodziców wobec badanych miały głównie charakter werbalny, z poszanowaniem ich godności, a kary fizyczne były wymierzane tylko sporadycznie, z wyjątkiem trzech rodzin, w których kara ta była podstawowym środkiem dyscyplinującym.

### Zakończenie

Poruszane w artykule zagadnienia dotyczą kontekstu rodziców jako niewykwalifikowanych amatorów wychowujących swoje dzieci. Od zarania dziejów rodzice - niewykwalifikowani amatorzy – byli naturalnie przypisani do roli matki i ojca. Niewykwalifikowani – nie znaczy zawsze, że niekochający, nieodpowiedni, czy niekompetentni, niedoskonali – nie znaczy też, że źli, czasami jednak nieświadomie mogący popełniać błędy wychowawcze.

Zgodnie z wynikami Narodowego Spisu Powszechnego z 2011 r. blisko 99% dzieci w wieku 0-17 lat wychowywało się w rodzinach. W zdecydowanej większości były to rodziny pełne tworzone przez małżeństwa (dotyczyło to ponad 75% dzieci w rodzinach) oraz kohabitantów (ponad 3%). Pozostałe ok. 22% dzieci w wieku 0-17 lat mieszkało z jednym z rodziców – w tym prawie 20% z matką, z ojcem – niewiele ponad 2% wszystkich dzieci<sup>14</sup>.

Wychowanie dzieci jest naturalnym prawem i obowiązkiem rodziców, jest naturalnym procesem wychowawczym oddziałującym na aktywność dziecka, jego osobowość. To w rodzinie przekazywany jest system wartości, normy moralne. Właściwe wychowanie w rodzinie powinno być silnie nacechowane emocjonalnym kontaktem między dzieckiem a rodzicami. Pozwala to zapewnić dziecku poczucie bezpieczeństwa, afiliacji, klimatu ciepła, serdeczności, miłości, wzajemnego zaufania, szacunku, współdziałania – by prawidłowo ukształtować osobowość dziecka na całe jego późniejsze życie. Zamierzone i niezamierzone oddziaływania wychowawcze rodziców mają w dalszej perspektywie prowadzić do uzyskania lepszej szansy na przyszłej drodze życiowej dzieci oraz stymulować dalszy ich rozwój. Rodzice w mniej lub bardziej uświadomiony sposób powinni zdawać sobie sprawę z tego, że muszą dokonywać wielu wyborów wychowawczych, np. czy wychować do uległości, autorytarnie – poprzez stosowanie różnorodnych środków dyscyplinarnych, czy wychować do samorealizacji – poprzez podmiotowe traktowanie dziecka.

Trudno generalizować przedstawione przeze mnie fragmenty badań własnych, jednak można dostrzec w nich prawidłowe relacje rodziców i ich dzieci z nadzieją, że w innych rodzinach inni rodzice – niewykwalfikowani amatorzy – także prawidłowo wychowują swoje dzieci.

### **Parents – unqualified amateurs bringing up their children?**

The article raises the issues relating to parents, showing them in the context of unskilled amateurs bringing up their children. Raising children is a natural right and obligation of parents. Parents in a more or less conscious way realize that they must make many upbringing choices. My research shows that parents were not badly evaluated by their adult children. Unskilled – does not always mean that unloving, inadequate or incompetent, imperfect – it does not mean their bad, but sometimes they could unknowingly make upbringing mistakes.

---

<sup>14</sup> GŁÓWNY URZĄD STATYSTYCZNY, *Dzieci w Polsce w 2014 roku. Charakterystyka demograficzna*, Warszawa 2015, s. 7.





Iwona Konopnicka\*  
Instytut Studiów Edukacyjnych  
Uniwersytet Opolski

## OBRAZ MATKI I RODZINY W STUDENCKICH ASPIRACJACH I PLANACH ŻYCIOWYCH

Istnieje powszechne przekonanie, że rodzina, jej członkowie i warunki w niej panujące, w znacznym stopniu determinują osobowość człowieka, a co za tym idzie, modyfikują obraz aspiracji i planów życiowych. Zabiegi rodzicielskie w szeregu przypadków warunkują motywacje, dążenia oraz pragnienia młodego człowieka. Niezaprzeczalnym staje się fakt, że rodzina oddziałuje na wszystkie procesy rozwojowe człowieka, a w szczególności na jego sferę emocjonalną, behawioralną, poznawczą oraz moralną. Począwszy od najmłodszych lat dziecka to właśnie rodzina przekazuje mu konkretne wartości, nawyki czy umiejętności niezbędne do funkcjonowania w jego przestrzeni życiowej. „Niezależnie od tego, czy jest środowiskiem zdrowym i wartościowym moralnie, czy też przejawia cechy patologii – w każdym przypadku kształtuje osobowość dziecka, postawę społeczną, wyznacza koleje losu”<sup>1</sup>. Rodzice, zarówno matka, jak i ojciec, będąc najważniejszymi wychowawcami dziecka, pozostają także wzorcami do naśladowania oraz identyfikacji. Dlatego rolę rodziny w kształtowaniu aspiracji i planów życiowych rozpatruje się przede wszystkim przez pryzmat bezpośredniego oddziaływania rodzicielskiego. „Twierdzenie, że aspiracje dzieci w dużym stopniu zależą od postaw rodzicielskich ich matek i ojców, jest bezsporne. Matki i ojcowie, wypełniając swe obowiązki wychowawcze, wpływając w dużym stopniu na kształtowanie się osobowości dziecka, na jego samoocenę, styl myślenia i zachowania, w istotny sposób determinują jego zamierzenia życiowe, w tym edukacyjno-zawodowe”<sup>2</sup>. Szczególną rolę w budowaniu aspiracji i konstruowaniu przyszłych planów życiowych dzieci i młodzieży pełni matka, która „nie tylko rodzi, lecz także w dalszym ciągu daje mu życie”<sup>3</sup>. Istotne czynniki budujące cechy osobowe i tożsamość psychiczną córki czy syna powstają poprzez proces identyfikacji matki z dzieckiem, a także jakość łączących ich więzi emocjonalnych, sposób porozumiewania się, system kontroli zachowania dziecka, system kar i nagród, a przede wszystkim uznawane warto-

---

\* Iwona Konopnicka – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Opolskiego. Zainteresowania naukowe: zagadnienia dotyczące pedagogiki wczesnoszkolnej, edukacji środowiskowej, czasopiśmiennictwa dziecięcego, czytelnictwa, edukacji czytelniczej dzieci oraz terapeutycznych aspektów literatury dziecięcej. Prowadzi zajęcia z edukacji środowiskowej, edukacji polonistycznej i biblioterapii.

<sup>1</sup> P. SZACHNIUK-ALBOWICZ, *Ambitni rodzice mniej ambitnych dzieci*, „Dyrektor Szkoły” (2009), nr 2, s. 40.

<sup>2</sup> Cyt. za: W. SIKORSKI, *Postawy rodzicielskie w percepcji dorastających a poziom ich aspiracji edukacyjnych*, „Psychologia Wychowawcza” (2000), nr 2–3, s. 191.

<sup>3</sup> E. Fromm – cyt. za: J. BRĄGIEL, *Więzi społeczne w rodzinie*, w: S. KAWULA, J. BRĄGIEL, A.W. JANKE (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2014, s. 115nn.

ści – preferowane przez matkę i całą rodzinę. Proces identyfikacji dzieci z matką, ale i z ojcem, uwarunkowany jest tym, jak dziecko i jego rodzice postrzegają siebie wzajemnie oraz jak postrzegają swoją rodzinę. Znaczącym predykatorem rozwoju osobowego dziecka jest percepcja systemu rodziny. Dlatego w rozważaniach jako obowiązujący przyjęto paradygmat percepcyjny, który cytując za Małgorzatą Sitarczyk zakłada, że najważniejszy i najsilniejszy wpływ na człowieka ma to, jak postrzega on rodziców, rodzeństwo, dziadków i całą rodzinę, jakie uczucia odczytuje w relacjach z najbliższymi i jakie uczucia kieruje do najbliższych, a nie to w jaki sposób opisywana jest jego rodzina<sup>4</sup>.

Wobec powyższego w opracowaniu podjęto próbę znalezienia odpowiedzi na następujące pytanie: Na czym polega rola aspiracji i planów życiowych w budowaniu obrazu własnej rodziny oraz obrazu matki? Zagadnienie to przeanalizowano w kontekście analizy literatury przedmiotu. W dalszej części zaprezentowano analizę zgromadzonego materiału badawczego, odpowiadając na pytanie: Jakie są i czym charakteryzują się poglądy na temat roli rodziny i matki ukazane w studenckich aspiracjach i planach życiowych?

### **1. Rola aspiracji i planów życiowych w budowaniu obrazu własnej rodziny i obrazu matki**

Chcąc określić rolę, jaką w życiu każdego człowieka odgrywają jego wyobrażenia o przyszłości, posłużono się refleksją Kazimierza Obuchowskiego, który stwierdził, że „szansę naszego życia możemy zrealizować wówczas, gdy na długo przedtem wiemy, kim jesteśmy i jakie stany rzeczy potrafimy i chcielibyśmy przekształcić w realizację własnej osoby”<sup>5</sup>.

W literaturze przedmiotu, a także w życiu istnieje przekonanie, że planowane oraz precyzowane przez młodych ludzi dążenia oraz cele kształtowane są w dużej mierze przez marzenia, fantazje, a przede wszystkim pragnienia. „W marzenia spływają uczucia, które nie znajdują ujścia. Marzenie jest programem życia”<sup>6</sup>. To one dopełniają i precyzują zamierzenia, pomysły, a także plany bezpośrednio związane z projektowaniem przyszłości młodego pokolenia<sup>7</sup>. Nie ulega wątpliwości, że to właśnie marzenia są pierwszą próbą planowania przyszłości i mogą stanowić solidny grunt pod mające nadejść wybory i decyzje życiowe. W definicyjnym ujęciu marzenia to „aktywność wyobrażeniowo-myślowa, której przedmiotem jest zaspokojenie pragnień, dążeń, zamierzeń dotyczących własnego życia, często ściśle osobistego”<sup>8</sup>. Marzenia, bez względu na wiek marzyciela, są naturalnym czynni-

<sup>4</sup> M. SITARCZYK, *Znaczenie identyfikacji z rodzicami w procesie rozwoju psychicznego dziecka*, w: B. GRZESZCZKIEWICZ (red.), *Dziecko w kontekstach edukacyjnych*, Szczecin 2010, s. 97–115.

<sup>5</sup> K. OBUCHOWSKI, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993, s. 181.

<sup>6</sup> J. KORCZAK, *Myśli*, Warszawa 1987, s. 35.

<sup>7</sup> J. SMOLAREK, *Wpływ rodziny na marzenia dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” (2008), nr 1, s. 21.

<sup>8</sup> B. DYMARA, *Droga do marzeń, czyli o potrzebie rozwijania wyobraźni*, w: TAŻ (red.), *Dziecko w świecie marzeń*, Kraków 1996, s. 21.

kiem rozwoju i mają na niego pozytywny wpływ. Są też motywacją w podejmowaniu różnorodnych decyzji, pomagają w ocenie własnych możliwości, a co istotne, wspierają także proces uczenia się oraz uczestniczą w procesie twórczego myślenia<sup>9</sup>. Analiza literatury przedmiotu wykazała, że marzenia i wyobrażenia zawsze towarzyszyły kulturze ludzkiej. Stanowiły rodzaj życiowej energii, były motorem działania człowieka dążącego do realizacji celów, które często były odległe i nieosiągalne. Badaniami nad marzeniami i wyobrażnią zajmowali się na przestrzeni wieków filozofowie, psychologowie, psychoanalizyści, także pedagodzy i literaturoznawcy. Naukowcy doszli do wniosku, że w różnorodnym świecie zachowań człowieka, jednym z najbardziej fascynujących, a przy tym niepojętych zjawisk, są marzenia, czyli zdolność przypisywania miejsca i nazwy ulotnej nicości. Marzenie od dawien dawna uważane jest za jakąś swoistą, subtelną, tajemniczą i nader intrygującą właściwość ludzkiego zachowania<sup>10</sup>.

Tym, co z pewnością wpływa na bogactwo i różnorodność marzeń, jest wyobrażnia, którą można rozpatrywać jako naturalną zdolność obrazowego myślenia, czyli tworzenia pewnych obrazów. Mogą one powstawać pod wpływem różnorodnych bodźców, np.: relacji rodzinnych, przeczytanej książki, wysłuchanej opowieści i muzyki, zaobserwowanej sytuacji wywołującej skuteczne zdziwienie itp. „Wyobrażnia człowieka, podobnie jak „wyobrażnia artysty, pracuje na materiałach zdobytych z rzeczywistości zewnętrznej, które organizuje, porządkuje i przekształca z myślą o realizacji własnego projektu, o ekspresji wewnętrznego świata”<sup>11</sup>. Można zatem stwierdzić, że warunkiem rozwoju wyobraźni, a tym samym rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, moralnego i duchowego człowieka snującego aspiracje i plany życiowe, jest zapewnienie mu jak najbogatszych i różnorodnych doświadczeń życiowych usytuowanych w jego przestrzeni życiowej, w której najbliższa i zawsze pierwsza jest przestrzeń jego środowiska rodzinnego. W kontekście powyższych rozważań wypada przedstawić kilka refleksji teoretycznych dotyczących pojęcia aspiracji, które są niezwykle ważnym i jednocześnie niepodważalnym komponentem budującym osobowość każdego człowieka bez względu na jego wiek. W literaturze przedmiotu istnieje różnorodność definicyjna pojęcia aspiracji, dlatego na potrzeby niniejszego opracowania przyjęto, że aspiracje to „w miarę trwałe i względnie silne życzenia jednostki dotyczące właściwości lub stanów, jakimi ma się charakteryzować jej życie w przyszłości, oraz obiektów, jakie w tym życiu będzie chciała uzyskać”<sup>12</sup>. Andrzej Janowski zwraca uwagę, że aspiracje te dotyczą przeświadczeń o pożądanym przez człowieka stanie, jednocześnie wychodząc w tej definicji poza zakres rzeczy i spraw będących do dyspozycji społeczności. Za podstawowe wobec

<sup>9</sup> E. SZYMANKIEWICZ, *Pokochać marzenia*, „Psychologia w Szkole” (2005), nr 4, s. 77–79.

<sup>10</sup> Por. m.in.: J.L. SINGER, *Marzenia dzienne*, Warszawa 1980, s. 9; W. TATARKIEWICZ, *Skupienie i marzenie*, Kraków 1951, s. 51.

<sup>11</sup> A. BALUCH, *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej literatury*, Wrocław 1994, s. 61.

<sup>12</sup> T. PILCH (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa 2003, s. 195–196.

aspiracji uważa motywy oraz życzenia, natomiast dążenia, które oddziałują na orientację życiową człowieka, są traktowane jako drugorzędne. Na aspiracje stale wpływają wartości, postawy, oczekiwania, a także poziom aspiracji<sup>13</sup>.

Z pedagogicznego punktu widzenia aspiracje określane są jako „życzenia, pragnienia, zamierzenia dotyczące wyników własnego działania oraz osiągniętych w przyszłości stanów związanych z wykonaniem określonego zadania lub osiągnięciem jakiegoś celu (...) są jednym z ważnych składników osobowości. Wyznaczają kierunki działania, wpływają na osiągnięcia szkolne uczniów, na wybór zawodu, aktywność społeczną i kulturalną, nawiązywane kontakty interpersonalne”<sup>14</sup>.

Analizując literaturę przedmiotu, można również zauważyć dużą różnorodności klasyfikacyjną rodzajów aspiracji, uzależnioną m.in. od ich poziomu, możliwości ich realizacji, ich związków z działaniem, okresem realizacji, związkiem ze świadomością jak i ich przedmiotem, czy treścią. Na potrzeby niniejszych rozważań wykorzystano w dalszej części opracowania klasyfikację, która jako kryterium przyjmuje różnorodności treści, ku którym kierowane są pragnienia i dążenia ludzkie. Według tego kryterium wyróżnia się następujące aspiracje: rekreacyjne, szkolne, edukacyjne, poznawcze, do samokształcenia, społeczne, prospołeczne, osobiste, aspiracje „hobby”<sup>15</sup>. Wobec powyższego, pojęcie aspiracji połączono z pojęciem planów życiowych, gdyż inspirowane marzeniami młodych ludzi stają się tym samym tożsame, ponieważ plany życiowe to „koncepcja życia przez jednostkę nie tylko preferowana, ale również wybrana do realizacji. Jest wizją przyszłego życia skonstruowaną na podstawie zinternalizowanego systemu wartości, uwzględniającą życzenia (pragnienia) zweryfikowane poprzez ocenę własnych możliwości i aktualnych szans stworzonych przez sytuację społeczną”<sup>16</sup>. Tym samym zrozumiałym staje się fakt zainteresowania badaczy planami życiowymi młodego pokolenia, gdyż posiadanie wiedzy na temat projektowania przyszłości może mieć swoje odzwierciedlenie w podejmowaniu działań sprzyjających realizacji owych planów społecznie akceptowanych lub przeciwnie – działań modyfikujących dążenia, które nie są pożądane w społeczeństwie<sup>17</sup>.

## **2. Prezentacja pisemnych narracji studentek kierunków pedagogicznych na temat: „Gdy zostanę matką, to...” (komunikat z badań)**

Konstatując powyższe rozważania, możemy powiedzieć, że proces projektowania wizji własnej przyszłości jest uzależniony od wielu czynników natury we-

<sup>13</sup> W. SIKORSKI, *Aspiracje. Studium psychologiczne i socjopedagogiczne*, Nysa 2005, s. 9–10.

<sup>14</sup> D. LALAK, T. PILCH (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999.

<sup>15</sup> T. PILCH (red.) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, s. 196–200.

<sup>16</sup> T. Hejnicka-Bezwińska – cyt. za T. LEWOWICKI, *O pojmowaniu planów życiowych oraz społeczno-kulturowych uwarunkowaniach tych planów*, w: Z. JASIŃSKI, T. LEWOWICKI, J. NIKITOROWICZ (red.), *Plany życiowe młodzieży z terenów pogranicza*, Opole 2004, s. 8.

<sup>17</sup> T. LEWOWICKI, *Aspiracje – szkic o kłopotach metodologicznych i dążeniach młodzieży*, „Przegląd Humanistyczny” (2002), nr 4, s. 8.

wewnętrznej i zewnętrznej, a zaczyna się już we wczesnych latach życia każdego dziecka. Prezentowany materiał badawczy jest tylko fragmentarycznym komunikatem z badań prowadzonych przez autorkę opracowania w ramach większego projektu pt. „Aspiracje w przestrzeni życiowej człowieka”. Uzasadnieniem teoretycznym prowadzonych badań są słowa o. Mieczysława Krąpca, który uważał, że „rodzimy się w rodzinie i w rodzinie dochodzimy do używania rozumu, do rozpoznawania dobra, do wychowania, do nawiązywania kontaktu ludzkiego z innymi osobami i do uświadomienia sobie, że jesteśmy kimś innym, że żyjemy dla przyszłości, bo przekraczamy czas, przestrzeń, bo górujemy, czyli transcendujemy świat, społeczności i siebie samego”<sup>18</sup>. Wobec powyższego, zasadnym wydaje się przedstawienie wizji aspiracji i planów życiowych dotyczących pełnienia roli matki przez studentki kierunków pedagogicznych kończących studia licencjackie.

Głównym celem badawczym było poznanie i scharakteryzowanie poglądów na temat roli matki w studenckich aspiracjach i planach życiowych. Badania przeprowadzono wśród studentek kierunku pedagogika (studia licencjackie) studiujących w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Raciborzu. Całą zbiorowość badanych stanowiła czterdziestoosobowa grupa kobiet w wieku od dwudziestu do dwudziestu dwóch lat. Badania przeprowadzono w październiku 2015 r. Badając aspiracje i plany życiowe młodych kobiet odnośnie pełnienia przez nie roli matki, zastosowano dwie metody badawcze: metodę projekcyjną oraz metodę analizy dokumentów. W metodologii badań pedagogicznych metodę projekcyjną cechuje „fakt, że bodźce nie są wyraźnie określone, lecz mgliste, niejasne i że osoba badana ma je sama określić, wobec czego jej wypowiedź, niezdeteminowana przez bodźce, jest symptomem jej ukrytych właściwości”<sup>19</sup>. W badaniach wykorzystano Test Niedokończonych Zdań zawierający sześć pytań dotyczących planów życiowych i aspiracji respondentów, których celem było poznanie ich obrazu przyszłości społecznej, edukacyjnej, zawodowej oraz osobistej w odniesieniu do pełnienia w przyszłości roli matki. Dla zbadania aspiracji i planów życiowych związanych z wizją przyszłej matki wykorzystano także metodę analizy dokumentów, która „jest jedną ze szczególnych metod jakościowych badań pedagogicznych i polega na poznawaniu, opisie, interpretacji rezultatów działalności twórczej różnych podmiotów procesu edukacji, w tym głównie uczniów i nauczycieli”<sup>20</sup>. W badaniach wykorzystano technikę analizy wypracowań, która „polega na opisie i interpretacji swobodnych i w miarę spontanicznych wypowiedzi osób badanych na sugerowany im przez badacza temat”<sup>21</sup>. Temat narracji literackich studentów brzmiał: „Gdy zostanę matką, to...”. Ich analiza stanowi podstawę do przedstawionych poniżej refleksji.

<sup>18</sup> M.A. KRĄPIEC, *Dziecko osobą dojrzewającą*, w: J. WILK (red.), *W stulecie dziecka – blaski i cienie*, t. I, Lublin 2003, s. 19nn.

<sup>19</sup> K. ŻEGNALEK, *Metody i techniki stosowane w badaniach pedagogicznych*, Warszawa 2008, s. 130

<sup>20</sup> I. Kawecki – cyt. za: D. KUBINOWSKI, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodologia – Ewaluacja*, Lublin 2010, s. 218.

<sup>21</sup> M. ŁOBOCKI, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2011, s. 230.

Szczegółowa analiza pozwoliła podzielić narracje pisemne w postaci różnych rodzajowo form wypowiedzi pisemnej studentów na dwie grupy. Pierwsza dotyczyła obrazu swojej przyszłości społecznej oraz uzasadnienia planowanych przez siebie działań zawodowych. Wypowiedzi w drugiej grupie prezentowały natomiast wizję przyszłego świata, która tkwi w ich aspiracjach oraz planach życiowych i wyobrażeniach związanych z pełnieniem roli matki oraz ich domem, który chcą stworzyć bądź współtworzyć. Zauważono, że olbrzymią rolę w analizowanych narracjach odgrywał prezentowany i opisywany, bardzo bogaty świat wartości. Chcąc przedstawić wyniki badań, ukazano ze względu na ograniczenia formalne tylko dwa ich aspekty:

- dom rodzinny w planach i aspiracjach życiowych badanej zbiorowości;
- plany i życiowe aspiracje dotyczące pełnienia roli matki.

### 3. Dom rodzinny w planach i aspiracjach życiowych przyszłych matek

W narracjach respondentek najważniejszym aspektem ujmowanym w perspektywie aspiracji społecznych i osobistych jest ich przyszły dom rodzinny, często utożsamiany z obrazem matki, który przedstawiany jest jako „subświat”<sup>22</sup>, czyli „rzeczywistość, która w swym materialnym wymiarze staje się przestrzenią zakorzenienia, wymiany uczuć i poczucia bezpieczeństwa, a zarazem zamienia się na wartość duchową, która niesie człowieka przez życie, dając mu punkt oparcia i odniesienia, czyniąc go bogatym i radosnym”<sup>23</sup>. W swoich opowieściach bardzo precyzyjnie określają, jaki dom byłby ich domem. Z analizy wynika, że nie przywiązują zbyt dużej wagi do materialnej i architektonicznej wizji swojego przyszłego domu, a akcentują i doceniają jego uczuciowo-emocjonalny wymiar. Przedstawiają go też w perspektywie porównawczej ze swoim domem rodzinnym, czyli utożsamiają swoją wizję domu rodzinnego z domem rodzinnym, łącząc tym samym przeszłość i teraźniejszość z przyszłością. Jest to bardzo cenna zależność, bowiem każdy z nas jest, czy tego chcemy czy też nie, z natury *homo familiens*, czyli istotą rodzinną, która – jak twierdzi Stanisław Kawula – „przychodzi na świat w rodzinie i przechodzi w niej niemal cały proces socjalizacji pierwotnej w różnych fazach życia”<sup>24</sup>. Potwierdzeniem może być poniżej prezentowana relacja: „Jestem szczęśliwą osobą, jednak najszczęśliwsza będę, gdy będę miała swój dom i swoją własną rodzinę. Wyobrażałam sobie to od najmłodszych lat, dom, mojego męża, dzieci. Gdy byłam dzieckiem, moimi dziećmi były lalki, a dom najczęściej budowałam z różnych koców, firanek i innych materiałów. Za każdym razem w innym miejscu i z innych elementów. Dziś jestem dorosłą kobietą i mam te same marzenia, co wtedy. Moim marzeniem jest dom, mój własny duży, wypełniony miłością, a w nim mieszkająca szczęśliwa rodzina i wierny pies. Bardzo pragnęłabym,

<sup>22</sup> P.L. BERGER, T. LUCKMANN, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, Warszawa 1983.

<sup>23</sup> J. WILK, *Wobec pytania: „Kim jest dziecko?”*, s. 38nn.

<sup>24</sup> S. KAWULA, *Kształt rodziny współczesnej. Szkice familiologiczne*, Toruń 2005, s. 5nn.

aby te plany życiowe się spełniły, bo gdy o tym myślę, uśmiecham się. To one wprowadziłyby do mojego życia wiele słońca” (Anna, lat 20).

W analizowanych tekstach bardzo duże znaczenie mają panujące w takim domu więzi społeczne tworzące ten szczególny rodzaj interakcji, który buduje domy nie tylko z cegły, ale z uczuć i wzajemnej akceptacji. Jest to więź rodzinna, która powoduje, że „w grupie rodzinnej działa cały kompleks sił przyciągających jej członków do siebie i wiążących ich nawzajem. Więź rodzinna jest wypadkową wewnętrznych i zewnętrznych sił istniejących w grupie rodzinnej i działających na jej członków”<sup>25</sup>. Cytowaną powyżej myśl odnajdziemy w narracji Aleksandry (lat 21): „Swoją przyszłość wyobrażam sobie jako szczęśliwa żona i matka szczęśliwej rodziny. Ja w przyszłości – to matka pracująca w przedszkolu, a cały czas poświęcająca rodzinie. Bardzo bym chciała mieć ze swoimi dziećmi tak dobry kontakt jak moi rodzice mają z nami (ze mną i moimi braćmi), ale żeby również moje dzieci bardzo się kochały i miały ze sobą dobry kontakt. Uważam, że jest to bardzo ważne. Szczęśliwa, kochająca, rozumiejąca i pomocna oraz szanująca się – oto moja rodzina.(...) Nie chcę, aby moje dzieci były rozpieszczane, ale chciałabym je wyposażać w umiejętność dzielenia się i niesienia pomocy innym. W moich planach życiowych jest miejsce też dla innych, potrzebujących dzieci. Dlatego chociaż jedno dziecko chciałabym adoptować, ponieważ kocham dzieci i nie potrafię patrzeć jak smućą się i cierpią. Może mi się to uda i dam mu tyle miłości, ile będę tylko mogła. Moje aspiracje i plany życiowe będę realizować jak tylko potrafię najlepiej, może chociaż część z nich uda mi się spełnić”.

Opis więzi rodzinnych ma charakter opiekuńczy, socjalizacyjno-wychowawczy, kulturalny i emocjonalno-ekspresyjny, i oparty jest na podstawach subiektywnych. Józefa Brągiel uważa, że podstawę subiektywną więzi rodzinnych stanowi świadomość łączności z innymi osobami w rodzinie oraz poczucie przynależności do rodziny jako odrębnej grupy społecznej. Dzieje się tak dlatego, że ten rodzaj więzi przejawia się w sferze myśli, dążeń, uczuć, jak i w sferze działań oraz uznawanych wartości. Opisane dla przykładu czynniki subiektywne w tworzeniu więzi rodzinnych współwystępują z czynnikami obiektywnymi w różnych proporcjach, lecz zawsze wzajemnie się warunkują i współzależą od siebie<sup>26</sup>.

#### 4. Plany i życiowe aspiracje związane z rolą matki

W zasobach leksykalnych niemal każdego języka, którym porozumiewa się ludzkość na Ziemi istnieją takie słowa, które zawierają w sobie nieopisane pokłady uczuć i pozytywnych emocji, a w swoim obrazie przypominają bogactwo wszystkich barw tęczy i dźwięki wszystkich pieśni pochwalnych całego świata. Takim słowem jest to szczególne, które każdy z nas będąc dzieckiem wypowiedział jako pierwsze, a brzmi ono: mama, matka, mateńka, mamusia, matula. To w pierwszym – matczynym języku zaczęliśmy poznawać świat wokół nas,

<sup>25</sup> L. DYCZEWSKI, *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, Lublin 1994, s. 20.

<sup>26</sup> J. BRĄGIEL, *Więzi społeczne w rodzinie*, w: S. KAWULA, J. BRĄGIEL, A.W. JANKE (red.), *Pedagogika rodziny*, s. 115nn.



który z biegiem lat stawał się coraz większą przestrzenią życiową. Początkowo pod okiem matki, a potem samodzielnie (ale tylko pozornie), oddalając się wytyczaliśmy sobie własną drogę życia. W analizowanych narracjach respondentki z głębokim zaangażowaniem emocjonalnym przedstawiły swoje poglądy na temat siebie jako przyszłych matek. W grupie badanych znalazły się trzy studentki, które są już matkami. Opisywały one rolę, jaką bycie matką pełni w ich życiu. Zwróciły uwagę na fakt, że to właśnie rodzinie i wszystkim jej członkom, jako pierwszej przestrzeni życiowej dziecka, przypada specyficzna rola w zaspokajaniu jego potrzeb. Szczególną rolę ma tu do spełnienia matka, która daje mu „pierwsze dary serca”, zaspokajając nie tylko jego potrzeby fizjologiczne, ale otaczając je swoją troską, miłością, dobrocią, szacunkiem, wzbogacając jego siły żywotne oraz budując jego zasoby życiowe. Badacze wszystkich dziedzin życia, tacy jak psychologowie, socjologowie, antropologowie, teologowie, pedagodzy, ludzie kultury, sztuki i innych profesji, jednogłośnie twierdzą, że dziecko uczy się miłości poprzez kojarzenie fizycznych cech matki, jej twarzy i ciepła, ze złagodzeniem wewnętrznych biologicznych napięć, wynikających głównie z głodu i pragnienia. Uczą się więc miłości – jak potwierdza J. Brągiel – poprzez odczuwanie przyjemności, która płynie z zaspokajania wszystkich potrzeb. W tych relacjach wytwarzają się wzajemne formy porozumienia i rozumienia swych uczuć<sup>27</sup>. Rozumieją to już doskonale respondentki, które w swoich narracjach tak opisują swoją rolę jako przyszłej matki: „Jestem młodą mężatką, mieszkam z mężem. Oczekuję dziecka. W przyszłości chcielibyśmy mieć dwójkę dzieci. Moja wymarzona rodzina będzie zgodna, kochająca i tolerancyjna, pełna wzajemnego ciepła, szacunku i radości. Chciałabym być matką opiekuńczą, wyrozumiałą i radzącą sobie z prozą codziennego życia, ale i umiejaczącą doceniać dni wyjątkowe w mojej rodzinie, takie jak imieniny, święta, wspólne spotkania i inne. Moim marzeniem jest tak wychować dzieci, by się wzajemnie wspierały, były bezpieczne i optymistycznie nastawione do ludzi i życia. Może uda mi się przekazać im też tyle miłości, że i one będą umiały kochać. Wiem, że moje plany życiowe są idealistyczne, ale może krok po kroku uda mi się wspólnie z moim mężem je zrealizować. Wiem, że idealni ludzie nie istnieją, więc i my też może będziemy popełniać błędy wychowując swoje dzieci, ale jedno mnie utwierdza w przekonaniu, że będę się starała zrealizować moje plany – uśmiech i szczęście na twarzy moich oczekiwanych dzieci” (Martyna, lat 22).

W podobnej tonacji utrzymane są wszystkie narracje, które zostały poddane analizie. Wyłania się z nich obraz matki, która z racji swojej roli tworzy w relacjach z dziećmi klimat pełen miłości, jeden jedyny w swoim przekazie: matka taka będzie kochać dziecko bezwarunkowo, zawsze, w każdej sytuacji życiowej. Jej matczyzna miłość jest przeogromna, wszechogarniająca.

Na podkreślenie zasługuje też fakt, iż w swoich aspiracjach i planach życiowych respondentki nie uciekają w świat fantazji, ale potrafią bardzo reali-

---

<sup>27</sup> *Tamże*, s. 120.

stycznie spojrzeć na siebie jako na przyszłe matki i żony. Pisze o tym Karolina, lat 20: „Pragnienie posiadania potomstwa, jak u wielu dziewczynek, towarzyszyło mi już, gdy sama byłam jeszcze dzieckiem. Objawiało się to w oczywisty sposób – opiekowałam się lalkami. My, dziewczyny, od najmłodszych lat uczymy się naszej przyszłej roli poprzez identyfikację, naśladowanie i powielanie zachowań naszych matek (...). Aktualnie, mając 20 lat, wiem, że nie wyobrażam sobie mojej przyszłości bez gromadki szczęśliwych dzieci i myślę, że i męża. Gdy będę matką, na pewno moje życie się zmieni. Aktualnie liczą się moje aspiracje edukacyjne i zawodowe oraz te bardziej osobiste, jak choćby bycie kochaną, cokolwiek to w tej chwili znaczy. (...) jeżeli chodzi o kwestię, jaką będę matką, to chciałabym być kochającą, szczęśliwą, sprawiedliwą, w której dzieci zawsze będą miały oparcie. Wyobrażam sobie siebie za 10 czy 20 lat przygotowującą wigilijne posiłki wspólnie z dziećmi, cieszącą się z każdych wspólnie spędzonych chwil, tych świątecznych, ale i tych codziennych. Chcę uczestniczyć w życiu dzieci, jeść z nimi przy wspólnym stole posiłki i być ich matką – przyjaciółką. Mam nadzieję, że będę potrafiła stworzyć przy współudziale innych członków rodziny dom przepełniony miłością i akceptacją, do którego moje dzieci jako dorośli już ludzie, tak jak ja teraz wracam do swojego domu, będą zawsze wracać, a mnie i mojego męża darzyć szacunkiem, może – ufam – też troską i miłością. To moje marzenia ujęte w bardzo konkretne plany życiowe. To mój główny cel w życiu, bez którego nic innego nie będzie w stanie w pełni uszczęśliwić mnie jako kobietę i matkę. Może komuś wydawać się to może konserwatywne i starodawne, ale takie są moje aspiracje życiowe”.

W tej pełnej szczerości i otwartości narracji brzmi niesamowita siła i autentyczność, a wytyczony jasno cel wskazuje, iż respondentka ma przejrzyste i precyzyjnie usystematyzowany system wartości, który porządkuje wizję jej przestrzeni życiowej aktualnej i, miejmy nadzieję, najbliższej. Analizując zebrany materiał badawczy można również zauważyć bardzo wysoki poziom wrażliwości moralnej studentek, który łączy się z odpowiedzialnością za deklarowane słowo. Zauważalna jest tu moralność neutralna, jak i normatywna, dotycząca wszystkich opisywanych norm i wartości, które decydują o tym, jak zachowuje się człowiek, oraz jak rozumie on pojęcie dobra i zła, prawdy i fałszu, piękna i brzydoty itp. Natomiast sens normatywny moralności dotyczy wyznawanych i deklarowanych przez studentki norm, wartości i zachowań uznawanych za etyczne i pożądane we współczesnym świecie<sup>28</sup>. Wśród najczęściej wymienianych wartości w narracjach badanych znalazły się takie, jak: szczęśliwe życie rodzinne, miłość wzajemna, życzliwość wobec swoich bliskich, udane małżeństwo, posiadanie dzieci, realizowanie swoich planów i marzeń, satysfakcjonująca praca, szacunek i odpowiedzialność. Badani podkreślali też zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, zdrowie swoje i swoich bliskich oraz stabilizację finansową, zapewniającą w miarę dobry standard materialny.

<sup>28</sup> W. PIWOWARSKI, *Słownik katolickiej nauki społecznej*, Warszawa 1993, s. 109.

### **Zakończenie**

Chcąc podsumować wycinkowy fragment prezentowanych wyników badań, można stwierdzić, że respondenci w swoich planach i aspiracjach życiowych sytuują siebie i swoją wizję matki, a co za tym idzie, i rodziny w tradycyjnym jej wymiarze, opartym na małżeństwie kobiety i mężczyzny. Chcą być matkami posiadającymi dzieci, ale też kobietami kończącymi studia i podejmującymi pracę zawodową. Wyrażają pragnienie bycia w związku partnerskim opartym na zaufaniu, odpowiedzialności i wzajemnym szacunku. Podsumowując, można przypuszczać, że badane studentki akceptują wartości uznawane jako uniwersalne, gdyż zdecydowana większość z nich doskonale rozumie znaczenie szczęścia rodzinnego oraz bycia szczęśliwą, pełną miłości matką, stawiając je w hierarchii wartości przez siebie uznawanych na pierwszym miejscu. Dlatego dopowiedzieć na zakończenie można, że „tworzenie i realizowanie planów stanowi podstawową funkcję osobowości, zdolność do kierowania swoich myśli i działań w stronę przyszłości. Powodują, że aktywność jednostki jest dobrze zorganizowana i ukierunkowana, co pozwala jej maksymalnie wykorzystać własne możliwości. Ich pomyślna realizacja dostarcza zadowolenia i satysfakcji”<sup>29</sup>.

### **The picture of a mother and a family in students' aspirations and life plans**

There is a common conviction that a family, its members and conditions prevailing in it determine man's personality, modify the picture of aspirations and life plans in a significant way. The article is an attempt to answer the following questions: What is the role of aspirations and life plans in creating the pictures both of one's own family and mother? What are the opinions on the roles of a family and a mother and the characteristics of those opinions presented in students' aspirations and life plans? The inquired female students situate themselves and their vision of a mother and hence a family in its traditional dimension based on a marriage of a man and a woman. The female respondents accept the values recognized as universal ones since the vast majority of them fully understand the significance of family happiness and also being a happy and truly loving mother, placing it on the first place in the their hierarchy of values.

---

<sup>29</sup> Cyt. za: K. FERENZ, K. ZAJDEL, *Dorastanie w małych miastach*, Wrocław 2012, s. 137.

Tomasz Michalewski\*  
Instytut Studiów Edukacyjnych  
Uniwersytet Opolski

## BLASKI I CIENIE OJCOSTWA

„Dziękuję ci, Tato, za wszystko, co robisz,  
że bawisz się ze mną, na rękach mnie nosisz.  
Dziękuję ci, Tato, i wiem to na pewno  
– przez cały dzień czuwasz nade mną”  
Friedrich i Malejonek, 2000.

Podjmując problematykę ojca i ojcostwa, należałoby zacząć od pojęcia rodziny, gdyż ojciec jest jej znaczącym elementem. Rodzina jest podstawową częścią społeczeństwa ludzkiego, która nieprzerwanie funkcjonuje od wieków, nadając ludzkości zachowanie ciągłości istnienia.

Rodzina przez wieki pełniła i nadal pełni wiele istotnych funkcji dla każdego człowieka. Począwszy od funkcji prokreacyjnej, czyli zapewnienie ciągłości biologicznej ludzkości, poprzez ekonomiczną, niosącą wsparcie w trudnych sytuacjach materialnych, oraz emocjonalną, która daje wsparcie psychiczne dla swoich członków. Pełni też wiele innych funkcji, których nie jest w stanie zapewnić żadna inna grupa społeczna poza rodziną<sup>1</sup>.

Zagadnieniu rodziny wiele uwagi poświęcił Ojciec Święty Jan Paweł II, który wielokrotnie w swoich homiliach, a także podczas pielgrzymek kierował do rodzin pouczające wskazówki mówiąc, że „przyszłość idzie przez rodzinę”. Ten wyjątkowy papież, kierując swoje postulaty, potrafił dotrzeć swoimi charyzmatycznymi przemyśleniami do każdego człowieka oraz rodzin. W *Liście do rodzin* zaznaczył, jak wielkie znaczenie ma rodzina zarówno dla narodu, jak i dla państwa. Pisał m.in.: „Rodzice w pewnym znaczeniu rodzą swe dzieci dla narodu, ażeby były członkami, aby były współuczestnikami dziedzictwa historycznego i kulturowego, jakim ten naród dysponuje”<sup>2</sup>. Podobnie silny związek występuje między rodziną a państwem, chociaż, jak podkreśla Jan Paweł II, jest ono ze względu na swoją odmienną wewnętrzną strukturę mniej „rodzinne”. Jednak, jak mówił papież: „Rodzina, rzecz można, należy do duszy każdego państwa”<sup>3</sup>.

Oprócz tak doniosłego znaczenia, który dostrzegał papież, rodzina odgrywa także szereg innych funkcji (ról) m.in. w procesie socjalizacyjno-wychowawczym każdej jednostki, zaspokajając w ten sposób jej podstawowe potrzeby. Zdaniem Zbigniewa Tyszki, nie ma możliwości, aby prawidłowo funkcjonowało społeczeństwo bez prawidłowego funkcjonowania rodzin w nim żyjących<sup>4</sup>.

---

\* Tomasz Michalewski – dr nauk humanistycznych, zastępca dyrektora Instytutu Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Opolskiego ds. Naukowych. Zainteresowania badawcze zorientowane są wokół zagadnień związanych z pedagogiką kultury, edukacji kulturalnej, socjologii miasta, młodzieży i muzyki.

<sup>1</sup> L. DYCZEWSKI, *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, Lublin 1994, s. 12–19.

<sup>2</sup> JAN PAWEŁ II, *List do rodzin*, Watykan 1994, s. 82.

<sup>3</sup> *Tamże*, s. 83.

<sup>4</sup> Por. Z. TYSZKA, *Socjologia rodziny*, Warszawa 1976, s. 5.

Według Stanisława Kawuli, podstawą rodziny jest instytucja małżeństwa (choć w naszych czasach instytucja ta przechodzi znaczący kryzys). Do rodziny można zaliczyć osoby powiązane najbliższym pokrewieństwem (lub adopcji), czyli rodzice i dzieci, coraz rzadziej dziadkowie<sup>5</sup>.

W obecnych czasach model rodziny zmienia się w widoczny sposób. Dawna rodzina patriarchalna przekształcała się w małżeństwo partnerskie. W związku z tym uległo zmianie nie tylko nastawienie matki, ale i pozycja ojca wobec ciąży, porodu, opieki nad noworodkiem oraz wspólnego wychowywania dzieci. Podstawą starań mężczyzny nie jest już tylko zabezpieczenie bytu materialnego rodziny, ale również czynny udział w jej życiu<sup>6</sup>. Współczesny ojciec to taki, który potrafi zaopiekować się dzieckiem tak dobrze jak matka. Oczywiście są różnice między ojcostwem a macierzyństwem wynikające nie tylko z czynników naturalnych, ale także z istoty znaczenia tych pojęć. Dogłębnie duchowością ojcostwa i macierzyństwa zajmował się Jan Paweł II, pisząc, iż „rodzicielstwo jest zadaniem natury duchowej – a nie tylko fizycznej”<sup>7</sup>, a „miłość do małżonki (...) i miłość do dzieci są dla mężczyzny naturalną drogą do zrozumienia i urzeczywistnienia swego ojcostwa”<sup>8</sup>. Papież wskazuje na ojcostwo natury duchowej, które realizuje się w łączności z Bogiem: „Współpracować ze Stwórcą w powołaniu do życia nowych istot ludzkich, to znaczy przyczynić się do przekazania obrazu i podobieństwa Boga, którym staje się każdy «narodzony z niewiasty»”<sup>9</sup>. W tych kilku zdaniach papież w sposób fenomenalny ukazuje istotę rodzicielstwa, miłości małżeńskiej i ojcostwa.

Kim zatem jest ojciec? Próbując rzetelnie wyjaśnić znaczenie tego terminu można sięgnąć do wywodów Bogdana Walczaka, który pisze, iż „w świadomości użytkowników polszczyzny posługujących się wyrazem «ojciec», na pierwszy plan wybijały się dwa składniki jego pierwotnego znaczenia: uprzedniość pokoleniowa (i stąd znaczenie «przodek, protoplasta») oraz swego rodzaju moc kreacyjna (i stąd znaczenie «twórca, inicjator, założyciel, wynalazca, autor»)”<sup>10</sup>. Analiza rozwoju semantycznego wyrazu „ojciec” daje możliwość określenia jego wizerunku. Przedstawia ona ojca jako „dawcę życia, troskliwego i kochającego opiekuna, mądrego i doświadczonego, który lepiej od dziecka wie, gdzie leży jego dobro, i który w swoim skutecznym oddziaływaniu wychowawczym musi się nieraz dla dobra dzieci uciekać do surowości i kar, któremu wreszcie ze strony dzieci należy się posłuszeństwo, szacunek, wzajemna miłość i opieka w starości”<sup>11</sup>. Ojciec jawi się w tym ujęciu jako osoba ciepła i serdeczna, ale jednocześnie konsekwentna i potrafiąca utrzymać dyscyplinę. Rola ojca

<sup>5</sup> Por. S. KAWULA, *Diagnozowanie potrzeb opiekuńczo-wychowawczych środowiska rodzinnego*, Toruń 1978, s. 125.

<sup>6</sup> M. WISŁOCKA, *Sztuka kochania*, Warszawa 2004, s. 175.

<sup>7</sup> JAN PAWEŁ II, *List do rodzin*, s. 10.

<sup>8</sup> TENŻE, *Homilia do wiernych w Terni* (19.03.1981), AAS 73 (1981), s. 268–271.

<sup>9</sup> TENŻE, *List do rodzin*, s. 8.

<sup>10</sup> B. WALCZAK, *Ojciec w języku polskim*, w: S. JABŁOŃSKI (red.), *Ojciec...*, Poznań 2000, s. 48.

<sup>11</sup> *Tamże*, s. 51.

jest kluczowa w procesie wychowania i nie da się go zastąpić w żaden sposób. Jednym z wielu dowodów na to może być przykład Biblii, w której można naliczyć aż 1190 wersów odnoszących się do zagadnienia ojcostwa<sup>12</sup>.

Amerykańskie badania przeprowadzone przez Narodowe Centrum na Rzecz Ojcostwa ukazują, iż dzieci z rodzin niepełnych częściej porzucają szkołę, cierpią z powodu materialnej nędzy, pozostają na utrzymaniu opieki społecznej, przedwcześnie wchodzą w związki i rozpoczynają współżycie seksualne, rodzą nieślubne dzieci, uzależniają się od alkoholu, narkotyków i innych używek<sup>13</sup>.

Wielu badaczy zajmujących się zagadnieniem ojcostwa dostrzega, iż ojcostwo jest wyzwaniem nie mniej ważnym niż macierzyństwo. „Ojcostwo (...) jest nie mniej trudne niż dobre macierzyństwo. Być bowiem współczesnym, dojrzałym ojcem – oznacza osiąść umiejętność poważnego przeorientowania swojego dotychczasowego życia (...) i ciągłego czuwania nad tym, aby towarzysząc wzrostowi i rozwojowi dziecka, nie zapomnieć o konieczności własnego wraz z nim «dorastania»”<sup>14</sup>.

Wyznaczenie sobie drogi, którą każdy mężczyzna powinien sobie uświadomić stając się ojcem, jest ważnym momentem odniesienia w pełnieniu tej trudnej misji. Stawanie się ojcem jest procesem, do którego dojrzeć się właściwie przez całe życie. W pewnym sensie ojcem się jest od początku, to znaczy od momentem poczęcia. Jest to ojcostwo niedojrzałe, które z wiekiem i wraz z nabywaniem nowych doświadczeń powinno stać się pełne i dojrzałe. Właściwego, mądrego ojcostwa można i trzeba się stale „uczyć”. Współcześnie obserwujemy rosnącą ilość rozwodów, czego jedną z niewątpliwych przyczyn może być niewłaściwe pełnienie funkcji ojca.

Sukces lub porażka w roli i funkcji wychowawczej ojca może w dużym stopniu zależeć od tego, jak w dzieciństwie przebiegał proces identyfikacji z własnym ojcem – jest to w pewnym sensie „dziedziczenie ojcostwa”<sup>15</sup>. Zwłaszcza dla małego chłopca ojciec jest tym, z którym się identyfikuje, to jego obserwuje i naśladuje w codziennych czynnościach i od relacji, które wytwarzają się pomiędzy ojcem a resztą domowników (ojciec – dzieci, ojciec – matka), zależy, jak ten proces dorastania do dojrzałego ojcostwa będzie przebiegał; czy nie zostanie on zachwiany, zatrzymany lub pomyślnie przeprowadzony, zależy właśnie od relacji ojca z resztą domowników.

Ojciec jest dla syna wzorcem męskości i ojcostwa oraz tego, jak być mężem<sup>16</sup>. Podstawowym warunkiem wypełnienia przez ojców ich roli w edukacji domowej jest osiągnięcie tożsamości ojca w pełnym wymiarze duchowocieleśnym. Ojciec, który kocha, ochrania, prowadzi, wychowuje, a kiedy jest

<sup>12</sup> Por. K.R. CANFIELD, *Siedem sekretów efektywnych ojców*, Lublin 2013, s. 24.

<sup>13</sup> S. McLANAHAN, K. BOOTH, *Rodziny niepełne z samotną matką: problemy, perspektywy i polityka*, „Journal of Marriage and the Family” 51 (1989), s. 557–580.

<sup>14</sup> J. WITCZAK, *Ojcostwo bez tajemnic*, Warszawa 1987, s. 26.

<sup>15</sup> P. SZCZUKIEWICZ, *Bycie ojcem a rozwój psychospołeczny dzieci*, w: D. KORNAS-BIELA (red.), *Ojcostwo wobec wyzwań współczesności*, Lublin 2007, s. 114.

<sup>16</sup> M. PYTCES, *Miejsce ojca*, Kraków 1993, s. 144.

konieczność, daje swoje życie<sup>17</sup>. Te postulaty, o których mowa, dla jednych brzmią znajomo, dla innych nieco mniej, jednych mogą wpędzać w kompleksy, a inni może osiągnęli już „doskonałość” ojcowską. Jednak droga ku niej jest – w moim przekonaniu – najtrudniejszym z wyzwań stawianych przez życie, a jej początkiem jest pojawienie się dziecka w rodzinie.

Wielu zagubionych mężczyzn ma ochotę zrezygnować z ojcostwa na rzecz „partnerskiej” relacji z dziećmi, co w rezultacie prowadzi do pozbawienia ich psychologicznego wsparcia i moralnej podpory, jakich potrzebują przez całe życie, a zwłaszcza w okresie dorastania. Jan Paweł II powiedział: „przeżywamy dzisiaj kryzys «społeczeństwa bez ojców». Mimo to coraz wyraźniej odczuwa się współcześnie zapotrzebowanie na ojców, którzy potrafią pełnić swoją rolę, łącząc czułość z powagą, wyrozumiałość z surowością, koleżeństwo z autorytetem”<sup>18</sup>. Co zatem powinno być punktem odniesienia młodego mężczyzny, który stał się ojcem, a którym może nigdy nie był lub nie miał możliwości do tego ojcostwa dojrzeć? Odpowiedź na to nie jest prosta i łatwa.

Po krótkich, teoretycznych rozważaniach nad zagadnieniem ojcostwa, należało by skupić się na praktycznych wskazówkach, które mogły by uspokoić niejednego, świeżo upieczonego tatę i wspomóc go w tej trudnej roli, jaką przyszło mu pełnić już do końca swego życia.

Szukając stosownego materiału do rozważań nad problemem dobrego ojca warto sięgnąć do propozycji Kena R. Canfielda, który w *Siedmiu sekretach efektywnych ojców*<sup>19</sup> podaje praktyczne wskazówki, jak stać się przykładnym ojcem dla swoich dzieci. Wymienia on 7 podstawowych porad związanych z rolą „skutecznego” ojca: zaangażowanie, poznawanie dziecka, stałość, bezpieczeństwo i troska, miłość do matki dzieci, aktywne słuchanie i wyposażenie duchowe. Szerzej omówimy wyszczególnione przez autora zagadnienia zawarte w poszczególnych „sekretych”, aby pełniej zrozumieć ich celowość.

Mówiąc o zaangażowaniu: mężczyzna, pragnący być dobrym ojcem, musi zdać sobie sprawę z tego, że jeśli sam w sposób aktywny i dyspozycyjny nie zaopiekuje się swym potomstwem, to ktoś inny z pewnością zajmie jego puste miejsce. Może to być telewizor lub znacznie bardziej niebezpieczny wirtualny świat komputera, może w szkole jakiś nauczyciel wyręczy go z tej roli, jednak niekoniecznie dostarczy mu wiedzy, jaką pragnęlibyśmy obdarzyć nasze dzieci. Także państwo, wraz ze swoimi instytucjami socjalno-zapomogowymi, będzie próbowało nakarmić i wykształcić dzieci, zwalniając w ten sposób ojca z odpowiedzialności za nie. Może w końcu znajdzie się chłopak, który naszym córkom będzie próbował zastąpić ojcowską akceptację i dojrzałą miłość, w sposób często nacechowany egoizmem i własnymi potrzebami. Przykładów wyręczania z roli aktywnego i zaangażowanego ojca można mnożyć wiele, pozostaje jednak

<sup>17</sup> W. PÓLTAWSKA, *Przez pryzmat męskich rąk*, w: D. KORNAS-BIELA (red.), *Oblicza ojcostwa*, Lublin 2001, s. 224

<sup>18</sup> *Święty Józef – człowiek pracy i modlitwy*, „L' Osservatore Romano” 3 (1983).

<sup>19</sup> K.R. CANFIELD, *Siedem sekretów efektywnych ojców*, s. 24nn.

pytanie, czy tak „zaopiekowane” dzieci będą umiały w dorosłym życiu stać się zaangażowanymi i pełnymi poświęcenia matkami i ojcami?

Istnieje wiele sposobów na „wzmocnienie” ojcowskiego oddania i zaangażowania. Oto niektóre z nich: częste wyrażanie słowami swojego oddania względem dzieci, a także informowanie innych dorosłych o swojej pracy nad doskonaleniem swojej ojcowskiej powinności, opowiadanie dzieciom o własnym dzieciństwie, bycie zawsze dostępnym dla swoich dzieci, towarzyszenie im w zajęciach, którymi się pasjonują.

Ojcowskie zaangażowanie niewątpliwie wymaga poświęcenia czasu, codziennego, regularnego zaangażowania, „zwykłego” działania, którego nie da się odrabiać na raty, od święta lub wielkiego wydarzenia.

Drugim sekretem „skutecznego” ojca jest poznanie swoich dzieci. Składa się na nie ogólna wiedza pedagogiczna na temat rozwoju dziecka, a także wiedza szczegółowa o każdym jego etapie. Ogólna wiedza dotycząca rozwoju dziecka jest świadomością pedagogiczną i dzięki jej wysokiemu poziomowi wie się, czego można oczekiwać na poszczególnych etapach rozwoju dziecka. Nie jest to wiedza ściśle książkowa, zarezerwowana jedynie dla specjalistów (choć ta też jest przydatna). Dobry ojciec poszukuje wiedzy w tym zakresie, obserwując inne dzieci, rozmawiając z innymi ojcami, a także wspominając własne dzieciństwo.

Poznanie własnego dziecka pozwala umiejętnie kierować nim, stymulować i rozwijać jego talenty. Dziecko, które jest ojcu znane, czuje się dzieckiem rozumianym i znaczącym. Ojciec, który zna swoje dziecko, lepiej potrafi je chronić przed różnymi zagrożeniami.

Trzecim sekretem dobrego ojca jest stałość, którą można rozumieć jako regularność i przewidywalność. Dziecko „stałego” taty wie, czego się po nim spodziewać, jest on konsekwentny zarówno w swoim zachowaniu, jak i postępowaniu, nigdy nie stwarza atmosfery niepewności, a jeśli coś „komunikuje”, to dzieci wiedzą, że tata właśnie to ma na myśli, co komunikuje, a nie coś innego. Przyświeca temu prosta zasada: robię tak, jak mówię, mówię tak, jak robię. W ten sposób każda obietnica zawsze zostaje spełniona. Można podać kilka sprawdzonych sposobów, jak pielęgnować umiejętność bycia stałym: dotrzymywać obietnicę, podczas planowania swojego tygodnia zawsze znaleźć czas na wyłączny „użytek” dla swojej rodziny, znaleźć i kultywować sposób spędzania czasu ze swoją rodziną, który dla wszystkich będzie przyjemnością lub ważnym elementem rodzinnego współżycia, oraz unikać pułapki wynagradzania dzieciom straconego czasu.

Kolejnym sekretem dobrego ojca jest bezpieczeństwo i troska. Mężczyzna podczas swojej ojcowskiej drogi napotyka na wiele niebezpiecznych sytuacji bezpośrednio dotyczących jego najbliższej rodziny i w takich momentach musi wyrobić w sobie umiejętność panowania nad swoimi emocjami. Oto kilka proponowanych wskazówek, które mogą pomóc lepiej chronić swoje dzieci. Rozsądne podejście do trudności, dzięki czemu będzie można przewidzieć jakąś katastrofę. Jest to gotowość do działania, gdy zajdzie taka potrzeba, zamiast



poddawania się podczas kryzysu. Taka umiejętność czerpania pozytywnych aspektów nawet z najtrudniejszych sytuacji powoduje, iż dzieci, wzrastające w trudnych warunkach, zdobywają życiowe doświadczenie i umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Zatem powiedzenie: „Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło”, może znaleźć tutaj swoje odzwierciedlenie.

Kolejną wskazówką proponowaną, która może pomóc w doskonaleniu ojcostwa, jest odnalezienie dla samego siebie najlepszego wzoru do naśladowania w sytuacjach kryzysowych. Przyjaźnie i wsparcie ze strony innych mężczyzn mogą być bogatym i wartościowym źródłem i skarbnicą pomysłów.

W sytuacjach kryzysowych należy otwarcie rozmawiać z żoną, a także ze swoimi dziećmi, co umocni je w wierze, że wspólnie można pokonać każdy kryzys i zbudować poczucie bezpieczeństwa, i wiedzę, że z ojcem można poruszać każdy, nawet trudny temat.

Innym sekretem mądrego ojca jest miłość do matki swoich dzieci, która polega na pielęgnowaniu mocnej więzi małżeńskiej opartej na stworzeniu dynamicznej i czulej wspólnoty. Bez tego żaden mężczyzna nigdy nie stanie się prawdziwie „efektywnym” ojcem. Więzy między małżonkami tworzy w domu atmosferę, której nie zapewni żadna inna instytucja, a która wpływa na szczęście dorastających dzieci i ich przyszłą umiejętność budowania podobnego związku.

Niezwykle cennym aspektem współżycia małżeńskiego jest komunikacja, która procentuje budowaniem rodzicielskiej mądrości, a także wiedzą dotyczącą wspólnych dzieci.

Odrębnym elementem tworzącym przykładowego ojca jest umiejętność aktywnego słuchania. To, co mówią dzieci, często wydaje się nam bez znaczenia, gdyż jest to w naszym przekonaniu infantylne. Jednak w aktywnym ich słuchaniu nie chodzi o wartość wypowiedzianych słów, tylko o sam fakt ich wypowiedzienia. Gdy dziecko czuje się wysłuchane, czuje się ważne, gdyż skupiło się na nim uwagę. Wówczas chętniej powierza swoje najskrytsze sekrety, gdyż traktuje nas jako osoby godne zaufania. W ten sposób wyraża swoją miłość, a my ją odwzajemniamy poprzez aktywne słuchanie. Poświęcając dziecku uwagę podczas jego słuchania, warto dostrzec gesty, mimikę, emocje, jednym słowem stan, w jakim ono się znajduje. Daje to pewną wiedzę, która pozwala zachować ojcowską czujność i poczucie bezpieczeństwa.

Ostatnim sekretem ojca, jakiego potrzebuje każde dziecko, jest „wyposażenie duchowe”, co się wiąże z podjęciem roli duchowego przywódcy swojej rodziny. Należy zadać sobie pytanie nie o to, czy nasze dzieci mają zachować relację z Bogiem, tylko jakiego rodzaju relacje to będą. Dziecko przychodzi na świat jako istota cielesna i duchowa – zatem obdarzona jest duszą od momentu poczęcia i jest to prawda niepodważalna. Nie da się zatem duchowego rozwoju wyeliminować z życia naszych dzieci – można go tylko rozwijać lub zaniedbać.

Kolejną kwestią jest odpowiedzialność za wychowanie. Większość rodziców chciałaby ją przerzucić na instytucję kościelną, jednak to głównie rodzice są powołani do dbałości o duchowy rozwój swoich dzieci. Sprawą do dyskusji

jest kwestia przerzucania odpowiedzialności za rozwój duchowy dzieci na matki. Ojcowie często patrzą na swoje żony z pełnym uznaniem i uważają, że praca, którą one wkładają w wychowanie religijne ich dzieci, jest wystarczająca. Badania dowodzą, że formacja dokonywana przez matki nie zawsze jest wystarczająca. Dzieci bardzo potrzebują swojego ojca jako przewodnika także na drodze wiary i duchowości, gdyż właśnie to on przekazuje dziecku prawdy wiary, swoje doświadczenie transcendencji, dziecko chętniej je przyjmuje za swoje, gdy robi to ojciec. Jeśli dzieci mają uznać Boga za swojego ojca, to muszą najpierw doświadczyć ojcowskiej miłości z jego strony.

Podsumowując rozważania dotyczące ojcostwa stwierdzić można, iż pojawienie się dziecka może zmienić bardzo wiele w życiu mężczyzny. Niektórzy z pewnością składają zapewnienia i deklaracje, iż będą wychowywać swoje potomstwo jak najlepiej i w rzeczywistości pozostają temu wierni. Spełnianie tych wszelkich obowiązków może odbywać się zresztą w sposób intuicyjny, co bywa naturalnym głosem płynącym z serca każdego człowieka i ma w sobie coś transcendentnego, ponadwymiarowego. Jeśli jednak mężczyzna czuje, że głos wewnętrzny jest zbyt słaby lub zagłuszony, to istnieje pilna potrzeba uzyskania dobrych rad ze strony innych mądrych, „dojrzałych tatusiów”. Branie odpowiedzialności za nowe życie jest ważną częścią funkcji ojca.

Największą próbą dla prawdziwego ojca jest sytuacja, w której na świat przychodzi dziecko obciążone chorobą. Wówczas mężczyźni „łatwiej” jest odejść niż matce. Jednak prawdziwy ojciec to ten, który pozostaje wierny swoim postanowieniom. Zaś ojciec wierny to ten, który potrafi konsekwentnie czynić tak, jak mówi. Jest to ważne, jeżeli chce się utrzymać autorytet ojca w społeczeństwie. Zaś autorytet każdego ojca z osobna jest gwarantem jego powodzenia wychowawczego. Rola, odpowiedzialność, a nawet pewnego rodzaju misja ojca jest zjawiskiem niezwykle ważnym i odpowiedzialnym.

Aktualnie mamy do czynienia z bogatą literaturą, z licznymi publikacjami, odbywają się różnego rodzaju konferencje i seminaria naukowe dotyczące ojcostwa, istnieją ruchy skupiające osoby, wspólnoty, instytucje, dla których zagadnienia związane z ojcostwem są wręcz zjawiskiem pryncypialnym. Organizowane są także warsztaty przygodowe, odbywające się w malowniczych zakątkach Polski, a także poza granicami ojczyzny, przeznaczone dla ojców razem z dziećmi. Ponadto istnieją liczne strony internetowe zajmujące się tematyką ojcostwa, z których godny polecenia jest serwis [tato.net](http://tato.net), promujący ojcostwo przez liczne kampanie i publikacje skierowane bezpośrednio do mężczyzn.

Od 1 lipca 2015 r. we wszystkich 16 miastach wojewódzkich w Polsce można było zobaczyć billboardy ze zdjęciami ojców opiekującymi się swoim dziećmi. Jest to druga część kampanii pt. „Tato Polski”, realizowanej przez Pełnomocniczkę Rządu do spraw Równego Traktowania.

Głównym celem kampanii jest zachęcanie ojców, by spędzali więcej czasu ze swoimi dziećmi. Zaangażowane ojcostwo to trwalsze więzi międzypokoleniowe, większe zadowolenie z życia rodzinnego i co najważniejsze – szansa dla

dziecka na kontakt z obojgiem rodziców. „Tata bliżej dziecka” – to zysk nie tylko dla dzieci, ale i dla wszystkich członków rodziny. Projekt finansowany jest przez Islandię, Lichtenstein i Norwegię z funduszy norweskich i EOG<sup>20</sup>.

Jak już wspomiano, rola ojca w wychowaniu dziecka jest nieocenioną wartością, z której trzeba zdać sobie sprawę, gdy zostaje się nim. Aby sprostać codziennym czynnościom i poradzić sobie w nowej sytuacji, młody tata korzysta z wielu różnych źródeł informacji, zdobywa wiedzę i uczy się potrzebnych umiejętności. Jego źródłem informacji jest Internet, czasopisma branżowe czy szkoły rodzenia. Zmiana postawy ojca z biernego obserwatora na zaangażowanego i czulego tatę to szansa dla dzieci na to, by zyskały konkretną wiedzę, a także ukształtowały sobie wzorzec prawdziwej męskości, który nie musi być wyłącznie w stylu macho. Jeśli uda się utrzymać tendencję i styl na bycie dobrym ojcem w społeczeństwie, mamy szansę zbudować nowy model rodzicielstwa, a także społeczeństwa opartego na bliskości.

W dobie współczesnych zmian, kiedy jedyną stałą wydaje się być ciągła zmiana, wobec nieustannej maskulinizacji kobiety – matki znaczenie i rola ojca w społeczeństwie konsumpcyjnym pozostaje niezmienną wciąż rosnącą wartością.

### **Lights and shadows of paternity**

This article talks about issue of fatherhood. The role of the father in the family is just as important as the role of the mother. Since the dawn of the role of the father takes a different forms. The article focuses on practical guidelines that could soothe many a fledgling dad, and help him in this difficult role that he had to perform for the rest of his life. Commitment, and even some kind of fathers mission is extremely important and responsible. In the era of changes when a only constant thing seems to be a continuous change, the importance of the father is still increasing value.

---

<sup>20</sup> Por. <http://rownetraktowanie.gov.pl/aktualnosci/tata-blizej-dziecka-ruszyla-ii-czesc-kampanii-tato-polski> (31.07.2015).

ks. Leszek Waga\*  
Instytut Nauk o Rodzinie  
Wydział Teologiczny UO

## WYCHOWAWCZY POTENCJAŁ DOŚWIADCZENIA BLISKOŚCI MIĘDZY RODZICAMI I DZIEĆMI W WYBRANYCH ODDZIAŁYWANIACH RODZICIELSKICH

Człowiek, będąc istotą społeczną, w całym swoim życiu nieustannie tworzy relacje z innymi ludźmi. Te kontakty rozgrywają się na wielu płaszczyznach i cechują się różnym stopniem nasilenia. Rozróżnia się kontakty werbalne i niewerbalne, rodzinne i pozarodzinne, interpersonalne i intrapersonalne, formalne i nieformalne. Wszystkie one dostarczają wielu doświadczeń, wywierając wpływ na cały rozwój człowieka. Szczególnym doświadczeniem w relacjach międzyludzkich jest doświadczenie bliskości, któremu zostanie poświęcony artykuł.

Niniejsze rozważania rozpoczną się od podjęcia próby określenia „doświadczenia” bliskości w refleksji filozoficznej i pedagogicznej. Następnie charakterystyce zostaną poddane wybrane formy doświadczeń bliskości między rodzicami a dziećmi w kontekście ich funkcji wychowawczych. Później będą wskazane niektóre sytuacje i ich następstwa, w których dochodzi do braku tego doświadczenia. Całość zwieńczy wskazania dla praktyki wychowawczej i naukowej refleksji pedagogicznej, dotyczące ujmowania doświadczeń bliskości w relacjach rodzicielskich.

Celem rozważań jest przedstawienie zarysu koncepcji doświadczenia bliskości, które spełniałoby funkcje wychowawcze. Metodą pracy będzie analiza i krytyka piśmiennictwa Józefa Pietera (1904–1989). Metoda ta jest właściwa tylko dla nauk humanistycznych i polega na przystosowaniu nowego problemu do wiedzy dotychczasowej przez analizę literatury przedmiotu. Jednym z jej zadań jest porównanie założeń, wartości, idei i poglądów wielu autorów<sup>1</sup>.

Problematyka doświadczenia bliskości wydaje się być obecnie bardzo aktualna. We współczesnej kulturze relacje międzyosobowe oparte są głównie na „komunikacji dystansowej”, która – odwołując się do języka symbolicznego i wskazówek wzrokowych – minimalizuje znaczenie bliskości między ludźmi<sup>2</sup>. Sprzeciw wobec takiej komunikacji skłania wielu pedagogów, a także rodziców, do budowania nowych strategii wychowania, co zaowocowało m.in. pojawieniem się koncepcji tak zwanego rodzicielstwa bliskości (*attachment parenting*)<sup>3</sup>.

---

\* ks. Leszek Waga – mgr teologii, mgr pedagogiki, asystent w Katedrze Psychologii i Pedagogiki Rodziny (Instytut Nauk o Rodzinie, Wydział Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego).

<sup>1</sup> J. PIETER, *Zarys metodologii pracy naukowej*, Warszawa 1975, s. 103.

<sup>2</sup> C. KNILL, *Dotyk i komunikacja*, Warszawa 1995, s. 9–10; A. PASZKIEWICZ, *Wychowanie „na odległość” – strach przed dotykiem*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 55 (2015), nr 9, s. 29–34. Autor niniejszego artykułu podjął tę problematykę w pracy: *Znaczenie kontaktu dotykowego dla rozwoju sfery emocjonalnej dziecka*, Lublin 2005 (mps. KUL). Niektóre wyniki analiz zawarte w tamtym opracowaniu zostaną tu zaprezentowane.

<sup>3</sup> Zob. <http://www.przytulmniemamo.pl> (20.07.2016).

## 1. Filozoficzne aspekty pojęcia „doświadczenie”

Termin „doświadczenie” jest niewątpliwie wieloznaczny<sup>4</sup>. Wśród rodzajów doświadczenia wymienia się: 1. spostrzeżenie zmysłowe zewnętrzne; 2. spostrzeżenie zmysłowe wewnętrzne, zwane czasami spostrzeżeniem somatycznym; 3. spostrzeżenie wewnętrzne, informujące o psychice spostrzegającego; 4. spostrzeżenie cudzej psychiki; 5. przypomnienie; 6. *quasi*-spostrzeżenie, ujmowane jako percepcja estetyczna tego, co przedstawione; 7. percepcję w wyobraźni; 8. percepcję (intuicję) wartości; 9. doświadczenie moralne lub moralności czegoś; 10. doświadczenie religijne; 11. przeżycie bądź przeżywanie<sup>5</sup>.

Istotne znaczenie ma w tej typologii uwzględnienie zarówno doświadczeń o charakterze empirystycznym (implikujących konieczność istnienia danych zmysłowych), jak też tych, które opisywane są w fenomenologii i hermeneutyce (jako przeżycia, względnie przeżywanie)<sup>6</sup>.

Należy też odnotować (co zauważają filozofowie i pedagodzy), że doświadczenie jest albo czynnością poznawania, albo jej wytworem, czyli rezultatem, określanym mianem informacji lub wiedzy<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> Na temat zauważalnego w filozofii problemu wieloznaczności pojęcia „doświadczenie” – por. m.in.: M.A. KRĄPIEC, *Doświadczenie i metafizyka*, „Roczniki Filozoficzne” 24 (1976), z. 1, s. 5–10; J. DĘBOWSKI, *Świadomość. Poznanie. Naoczność poznania*, Lublin 2001, s. 131–146; K. WOLSZA, *Rola doświadczenia transcendentnego w poznaniu filozoficznym*, Opole 1999, s. 15–61; TENŻE, *Zarys teorii podstawowego doświadczenia filozoficznego*, w: TENŻE, *Religijne wymiary doświadczenia i myślenia*, Opole 2011, s. 11–15; W. STRÓŻEWSKI, *Doświadczenie i interpretacja*, w: TENŻE (red.), *Servo Veritatis*, Kraków – Warszawa 1988, s. 261–264; J. PIECUCH, *Doświadczenie Boga*, Opole 2004, s. 28–138.

<sup>5</sup> A.B. STĘPIEŃ, *Rola doświadczenia w punkcie wyjścia metafizyki*, „Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego” 17 (1974), nr 4, s. 34–35; TENŻE, *Wstęp do filozofii*, Lublin 2001, s. 118–119 wraz z zawartymi tam odniesieniami bibliograficznymi.

<sup>6</sup> K. Wolsza, omawiając rolę doświadczenia w poznaniu filozoficznym wyróżnił trzy jego pojęcia: 1. doświadczenie empirystyczne (w wariantach: arystotelesowsko-tomistycznym, współczesnego empiryzmu oraz kantowskim); 2. doświadczenie fenomenologiczne; 3. doświadczenie hermeneutyczne. Wszystkie trzy typy empirystycznego pojęcia „doświadczenia” (jakkolwiek między sobą bardzo zróżnicowane) zakładają, że człowiek wyposażony w zmysłowo-umysłowy aparat poznawczy jest podmiotem doświadczenia. W ujęciach tych docenia się rolę umysłu, nie pomija się jednak roli zmysłów, biorących udział w dostarczaniu danych. Fenomenologia, a potem także hermeneutyka, doprowadziły ostatecznie do przełamania empirystycznego modelu doświadczenia, dowartościowując i uznając za przedmioty doświadczenia nie tylko dane zmysłowe i jednorazowe oraz realne stany rzeczy, lecz wszelkie dane bezpośrednie, jakimi są stałe stany rzeczy i stany idealne. Por. W. TATARKIEWICZ, *Historia filozofii*, t. III: *Filozofia XIX wieku i współczesna*, Warszawa 2002, s. 218; K. WOLSZA, *Rola doświadczenia transcendentnego w poznaniu filozoficznym*, s. 36. Poszerzenie sensu pojęcia „doświadczenie” o rozumienie fenomenologiczne nie zawsze jest akceptowane – por. J. WOLEŃSKI, *Epistemologia. Poznanie. Prawda. Wiedza. Realizm*, Warszawa 2007, s. 419.

<sup>7</sup> K. TWARDOWSKI, *O czynnościach i wytworach. Kilka uwag z pogranicza psychologii, gramatyki i logiki*, w: T. RZEPA (red.), *Psychologia w szkole lwowsko-warszawskiej*, Warszawa 1997, s. 118. Por. S. KAMIŃSKI, *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1992, s. 13; K. SOŚNICKI, *Pedagogika ogólna*, Toruń 1949, s. 6–7; Z. MYŚLAKOWSKI, *Rola doświadczenia w procesie nauczania*, w: TENŻE (red.), *Wprowadzenie do teorii nauczania*, Warszawa 1961,

## 2. Pedagogiczne założenia analizy doświadczenia bliskości

Kategoria „doświadczenie” w pedagogice do dziś nie doczekała się wielostronnego i całościowego opracowania<sup>8</sup>, a dyskusje (dylematy) filozoficzne nad doświadczeniem znajdują swoje odzwierciedlenie w refleksjach prowadzonych w obrębie nauk o wychowaniu<sup>9</sup>.

Doświadczenie w naukach społecznych jest definiowane jako ogół obserwacji, przeżyć i umiejętności zdobytych przez jednostkę lub szerszą zbiorowość społeczną. Jest ono rodzajem poznania uzyskiwanego w kontakcie z istotami ludzkimi. Określa się je mianem „doświadczenia społecznego”<sup>10</sup>. Omawiane doświadczenie bliskości będzie tu taktowane jako typ doświadczenia społecznego.

Pytając o doświadczenie bliskości w jego szeroko pojętej funkcji wychowawczej, należy przyjąć rozstrzygnięcia teorii poznania, iż może ono być pojęciem rozumianym zarówno empirystycznie, jak też fenomenologicznie. Pośrednio implikuje to założenie, iż takie doświadczenie będzie aktualizowało się nie tylko w sferze psychosomatycznej, lecz także w sferze duchowej człowieka.

Podobnie, w celu zapewnienia całościowego ujęcia doświadczenia bliskości, powinno być ono traktowane jako określona czynność oraz jej wytwór.

Uwzględniając wreszcie strukturę relacji wychowawczej, w której wyróżnia się trzy podstawowe elementy: wychowanka, wychowawcę i sytuację wychowawczą, w niniejszych rozważaniach omówienie doświadczenia bliskości będzie odnosiło się tylko do wychowanka, jako „podstawowej przyczyny osobowej wychowania”<sup>11</sup>. Pierwsze ze wskazanych założeń dotyczy przedmiotu doświadczenia bliskości, drugie – sposobu jego zaistnienia, a trzecie – jego podmiotu.

## 3. Formy doświadczeń bliskości w rozwoju dziecka

Począwszy od okresu prenatalnego dziecka, poprzez wiek niemowlęcy, poniemowlęcy, przedszkolny, i dalej, można wskazać różne formy bliskości z rodzicami.

---

s. 32–33, 36; TENŻE, *Kształcenie i doświadczenie*, Warszawa 1961, s. 178–180, 183; TENŻE, *Proces kształcenia i jego wyznaczniki*, Warszawa 1970, s. 115–116, 119.

<sup>8</sup> Zauważyć można brak opracowań hasła „doświadczenie” w najnowszych encyklopediach: W. POMYKAŁO (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1993; T. PILCH (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I–VII, Suplement, Warszawa 2003–2010.

<sup>9</sup> Trafna jest tu uwaga K. Wolszy, iż w naukach szczegółowych doświadczenie posiada wiele znaczeń, nierzadko powstałych w skutek rozpowszechniającej się mody i manieri językowej. K. WOLSZA, *Zarys teorii podstawowego doświadczenia filozoficznego*, s. 11.

<sup>10</sup> Doświadczenie samo w sobie jest też kategorią metodologiczną. Nauki społeczne w ujęciach słownikowych traktują „doświadczenie” przede wszystkim jako sposób uzyskania wiedzy poprzez obserwację lub eksperyment. Por. K. OLECHNICKI, P. ZAŁĘCKI, *Słownik socjologiczny*, Toruń 1998, s. 46, 54, 131–132.

<sup>11</sup> M. NOWAK, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 2000, s. 157, 433–436.

### 3.1. Bliskość psychofizyczna w okresie prenatalnym

Matka spodziewająca się dziecka wchodzi z nim w szczególne relacje. Są one dla matki i dla dziecka nośnikami wielu informacji<sup>12</sup>.

Nauka współczesna nie potrafi całkowicie wyjaśnić dynamiki tych relacji (np. wpływu przeżyć matki na dziecko), wiadomo jednak, że nie bez znaczenia jest to, czy dziecko wzrasta w atmosferze pustki uczuciowej i negatywnego stosunku do niego, czy też otacza je akceptacja i miłość.

Dziecko w kontaktowaniu się z matką posługuje się specyficznymi reakcjami własnego ciała: ruchami kończyn, głowy, polykaniem, zmianami położenia ciała, rytmu pracy serca i fal mózgowych, poziomu ciśnienia krwi i procesów biochemicznych. Dlatego wśród postulatów dla praktyki wychowania wysuwa się ten, by rodzice oczekujący na narodziny własnego dziecka znajdowali czas na odpoczynek w bliskości fizycznej i psychicznej z nim i z współmałżonkiem.

Medium doświadczeń bliskości (uczucie matki do dziecka w okresie prenatalnym) jest system regulacji neurohormonalnej. Dzięki temu dziecko formuje swoje nastawienie do świata i kształtują się w nim określone osobowościowe predyspozycje<sup>13</sup>.

### 3.2. Haptonomia prenatalna i inne formy stymulacji prenatalnej

Szczególnym rodzajem doświadczenia bliskości rodziców z dzieckiem w okresie prenatalnym jest tzw. haptonomia prenatalna. Jej twórcą jest holenderski lekarz Frans Veldman (1921–2010). Haptonomia jest rodzajem terapii wykorzystującej niewerbalne środki komunikacji, zwłaszcza dotyk. Jest też nauką o uczuciowości i kontakcie psychicznym za pośrednictwem dotyku<sup>14</sup>.

Zakłada ona towarzyszenie dziecku przez oboje rodziców. Moment, w którym matka poczuje odpowiedź dziecka na dotyk, można uważać za rozpoczęcie prawdziwego kontaktu. W dalszej kolejności występuje praca nad nawiązaniem kontaktu z ojcem (albo inną osobą).

---

<sup>12</sup> Tworzące się między rodzicami a dzieckiem doświadczenia bliskości w postaci więzi są w literaturze nazywane: „postawą”, „emocjonalnym przywiązaniem”, „spozrzeganiem dziecka przez rodziców przed porodem”, „przywiązaniem matki do dziecka przed porodem”, „interakcją prenatalną” czy komunikowaniem się z dzieckiem. Por. M. WOJACZEK, *Rozwój więzi z dzieckiem w prenatalnym okresie życia*, w: E. LICHTENBERG-KOKOSZKA, E. JANIUK, J. DZIERŻANOWSKI (red.), *Ciąża czy stan błogosławiony? Zagadnienia interdyscyplinarne*, Kraków 2011, s. 82.

<sup>13</sup> D. KORNAS-BIELA, *Wokół początku życia ludzkiego*, Warszawa 2002, s. 90–94; L. WAGA, *Znaczenie kontaktu dotykowego dla rozwoju sfery emocjonalnej dziecka*, s. 33. D. Kornas-Biela o relacjach rodziców z dzieckiem w okresie prenatalnym pisała, że są to „przywiązaniowe doświadczenia” i argumentowała, że ich charakter wynika z tychże samych doświadczeń nabytych w rodzinie własnego pochodzenia. Por.: D. KORNAS-BIELA, *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*, Lublin 2009, s. 77; P. KOŁOSOWSKA, *Nieuświadomione doświadczenia, które kształtują nasze życie. Kilka dygresji psychoterapeuty*, w: E. LICHTENBERG-KOKOSZKA, E. JANIUK (red.), *Ciąża i narodziny fundamentem przyszłości dziecka. Zagadnienie interdyscyplinarne*, Kraków 2012, s. 107–112.

<sup>14</sup> Por. <http://www.ciazowy.pl/encyklopedia,haptonomia,298.html> (20.07.2016).

Dziecko w okresie płodowym ma absolutnie wyjątkowe zdolności rozpoznawania. Reaguje na dźwięki, zanim jeszcze wykształci się ucho. Odbiera je przez skórę w postaci wibracji wód płodowych.

Czasami dziecko samo przejmuje inicjatywę. Wspaniałą rzeczą dla dziecka jest jego „odczucie” własnej podmiotowości. Te doświadczenia bliskości wpływają na spokojny przebieg porodu<sup>15</sup>.

Znaczenie doświadczeń bliskości rodziców z dzieckiem w okresie prenatalnym potwierdzone są eksperymentami z zakresu fizjologii i psychologii płodu. Dzieci z pozytywnymi doświadczeniami szybciej uczą się mówić i są lepiej zaadaptowane społecznie, wyróżniają się wyższym poziomem samoakceptacji, przejawiają też większą tolerancję na bodźce lękowe w porównaniu z dziećmi, które nie posiadały takich doświadczeń prenatalnych<sup>16</sup>. Mózg dziecka ma lepiej wyćwiczone swoje funkcje, co skutkuje powstaniem zawiązków inteligencji zmysłowo-ruchowej<sup>17</sup>.

Dla małego dziecka okres niemowlęctwa, ale także i późniejsze życie, jest czasem wspomnień doświadczeń prenatalnych. Choć nie istnieją one w świadomej pamięci dziecka, to jednak mają wpływ na treść i sposób, w jaki postrzega ono świat, myśli, uczy się, reaguje emocjonalnie i śpi. Przez całe życie przywoływanie wrażeń prenatalnych daje uspokojenie, rozluźnienie i wyciszenie<sup>18</sup>.

### 3.3. Wczesna komunikacja w okresie niemowlęcym

Wczesna komunikacja między niemowlęciem a opiekunem powstaje we wzajemnych związkach, a przede wszystkim w wyrażaniu siebie w kontakcie cielesnym: pod wpływem dotykania, głaskania, przytulania, ale też ruchu. Spo-

<sup>15</sup> Por. [http://www.edziecko.pl/ciaza\\_i\\_porod/1,79309,17220131,Haptonomia\\_juz\\_w\\_lonie\\_zapros\\_dziecko\\_do\\_kontakt.html](http://www.edziecko.pl/ciaza_i_porod/1,79309,17220131,Haptonomia_juz_w_lonie_zapros_dziecko_do_kontakt.html) (20.07.2016); L. WAGA, *Znaczenie kontaktu dotykowego dla rozwoju sfery emocjonalnej dziecka*, s. 33–36. Zob. także: E. KŁAK, *Więź emocjonalna pomiędzy rodzicami a dzieckiem przedwcześnie urodzonym*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 56 (2016), nr 4, s. 38–45; E. BIELAWSKA-BATOROWICZ, *Psychologiczne aspekty prokreacji*, Katowice, 2006, s. 129–151; Ł. BIELENINIK, *Dzieci urodzone przedwcześnie w percepcji matek*, Gdańsk 2012, s. 91–106.

<sup>16</sup> M. KOWALSKA, *Szkola w macicy*, „Zielone Brygady” 2 (1990), nr 10, s. 11; D. KORNAS-BIELA, *Wokół początku życia ludzkiego*, s. 106.

<sup>17</sup> D. KORNAS-BIELA, *Wokół początku życia ludzkiego*, s. 108–109; E. LICHTENBERG-KOKOSZKA, *Ciąża zagadnieniem biomedycznym i psychopedagogicznym*, Kraków 2008, s. 58–69; TAŻ, *Wspieranie rozwoju poczętego dziecka. Elementy wybrane*, w: E. LICHTENBERG-KOKOSZKA, E. JANIUK (red.), *Ciąża i narodziny fundamentem przyszłości dziecka*, s. 137–145.

<sup>18</sup> Dlatego człowiek lubi przyjmować pozycję skuloną, wtulać się w zagłębienia i okrycia, ssać coś, przebywać w półmroku, słuchać rytmicznych dźwięków i kołysać swoje ciało (najpierw na rękę rodzica, potem w kołysce, wózku czy na fotelu bujanym). D. KORNAS-BIELA, *Wokół początku życia ludzkiego*, s. 157; F. DOLTO, *Zrozumieć dziecko. Rozmowy o wychowaniu*, Warszawa 2002, s. 23–24; M. KOSNO, *Kształtowanie się więzi między rodzicami a noworodkiem w pierwszych godzinach po porodzie*, w: E. LICHTENBERG-KOKOSZKA, E. JANIUK, J. DZIERŻANOWSKI (red.), *Dziecko – aktywny uczestnik porodu. Zagadnienia interdyscyplinarne*, Kraków 2010, s. 45–55; B. JAKEL, *Prenatalne korzenie przywiązania w psychoterapii*, w: E. LICHTENBERG-KOKOSZKA, E. JANIUK, J. DZIERŻANOWSKI (red.), *Ciąża czy stan błogosławiony?*, s. 93–116.



sób, w jaki trzyma się niemowlę i nim się porusza, pomaga pobudzić jego uwagę i nią kierować. Ruch też wzmacnia jego zadowolenie<sup>19</sup>.

Nabywaniu doświadczeń bliskości sprzyjał zwyczaj znany w wielu kulturach, w których matki nie rozstawały się ze swoimi dziećmi, lecz nosiły je zawsze przy sobie<sup>20</sup>.

### 3.4. Przywiązanie

Doświadczeniem bliskości (w formie wytworu) jest rodzące się u dziecka przywiązanie. Pełni ono znaczenie w procesie socjalizacji dziecka. Jest też ono podłożem budowania więzi emocjonalnej i zapewnia niemowlęciu przyjemne doświadczenia w postaci przeżyć (doznania emocjonalne).

Najbardziej rozwiniętą i rozpowszechnioną teorię przywiązania sformułował angielski psychiatra John Bowlby (1907–1990), który analizował procesy przywiązania do matki (*attachment*) w reakcjach instynktownych w wieku niemowlęcym.

Przywiązanie stanowi pierwotną potrzebę, z zarazem typ zachowania wrodzonego. U niemowlęcia wyraża się ono w ssaniu piersi matki, zaspokajającym głód fizjologiczny, ale też potrzebę bezpieczeństwa. Przywiązanie dziecka do matki ujawnia się później w wodzeniu za nią wzrokiem, a w fazie raczkowania i chodzenia trzymaniem się u jej boku<sup>21</sup>.

Współcześnie – ze względu na potrzebę bliskości – zwraca się uwagę na wspólne miejsce snu. Bez uzasadnień medycznych i psychologicznych wydaje się umieszczanie dziecka w odrębnym łóżeczku<sup>22</sup>.

Pewnym ciekawym doświadczeniem bliskości w formie wytworu jest w okresie niemowlęcym lęk przed obcymi. Niezależnie od genezy tego lęku, jego wystąpienie może być świadectwem dokonanej przez niemowlę pierwotnej klasyfikacji emocjonalnej bodźców społecznych na znane i nieznanne. Spośród znanych dziecko wyodrębnia matkę, u której przede wszystkim szuka schronienia i ucieczki przed niebezpieczeństwem<sup>23</sup>.

---

<sup>19</sup> C. KNILL, *Dotyk i komunikacja*, s. 10–11.

<sup>20</sup> D. Kornas-Biela pisała, że jeszcze niedawno w Polsce używane były duże płachty materiału, którymi kobiety otulały dziecko, aby bezpiecznie mogło przywrzeć do ich ciała. Taki sposób noszenia dzieci jest również obecnie stosowany w Afryce, Indiach, a także w Ameryce Środkowej i Południowej. Bezpośredni kontakt cielesny między matką a dzieckiem umożliwia wówczas wzajemne poznawanie swoich potrzeb. Zwłaszcza matka szybko uczy się odczytywania sygnałów płynących od noworodka. D. KORNAS-BIELA, *Wokół początku życia ludzkiego*, s. 151.

<sup>21</sup> Znaczenie przywiązania w rozwoju jednostki było badane eksperymentalnie na zwierzętach zaraz po ich urodzeniu. Szczególnie ważne wydają się badania, które przeprowadził Harry Frederick Harlow (1905–1981). Zob. M. PRZETACZNIK-GIEROWSKA, *Psychologia wychowania*, w: TAŻ, Z. WŁODARSKI, *Psychologia wychowawcza*, t. II, Warszawa 1998, s. 155–156.

<sup>22</sup> D. KORNAS-BIELA, *Wokół początku życia ludzkiego*, s. 152.

<sup>23</sup> M. PRZETACZNIK-GIEROWSKA, *Psychologia wychowania*, s. 156–157.

### 3.5. Pielęgnacja i masaże

Wszelkie pielęgnacyjne działania rodziców, takie, jak: karmienie, czuwanie, kąpanie, ubieranie, zabawa i masaże, są specyficznymi doświadczeniami bliskości. Niestety, jak zauważyła D. Kornas-Biela, wielu rodziców buduje w tym obszarze dystansowy model relacji z dziećmi. Wskaźnikami takiej sytuacji są: osobne łóżeczko dziecka, osobny pokój, karmienie butelką z mlekiem dziecka znajdującym się nie w ramionach matki, ale w bujaku bądź na specjalnym stołku<sup>24</sup>.

Tymczasem dla czynności pielęgnacyjnych charakterystyczna jest powtarzalność i regularność. Stają się one rytuałami, których reguły są dobrze znane, a niepewność zredukowana do minimum. Tam, gdzie jest bezpieczeństwo i powtarzalność, tam zarówno rodzic, jak i dziecko, mogą zdobyć odpowiednie doświadczenie, polegające na nauczaniu się wzajemnego reagowania na siebie. Gdy dziecko dostrzeże, że jego reakcje są rozpoznawane i jest na nie udzielana odpowiedź dorosłego, rozwija swoją świadomość ciała i dokonuje się wzrost jego otwartości na otaczający świat<sup>25</sup>.

### 3.6. „Kangurowanie”

Wyjątkowym typem doświadczenia bliskości, charakterystycznym dla dzieci wcześniaczych, zmuszonych nieraz wiele tygodni do przebywania w inkubatorze (sterylnym także dla bodźców uczuciowych), jest tzw. „kangurowanie”. W „metodzie kangura” może uczestniczyć zarówno matka, jak i ojciec. Polega ona na ułożeniu dziecka na piersi dorosłego i przykryciu go ciepłym kocem. W tych warunkach, podobnie jak w termoregulacyjnym worku, dziecko może przebywać tak długo, jak pozwala na to jego stan fizyczny. Odnotowuje się przypadki, że w takich okolicznościach od dziecka można nieraz odłączyć aparaturę medyczną, a ono samo staje się wtedy czujne, otwiera oczy, rozgląda się, wysuwa język, robi grymasy i porusza rączkami. Te odruchy wyzwalają w rodzicach uczucie czułości, co ułatwia wzajemne kontakty, gdy dziecko odebrane ze szpitala jest już w domu. „Kangurowanie” sprzyja lepszemu dojrzewaniu dzieci wcześniaczych – szybciej pokonują one zaległości rozwojowe i lepiej rozwijają się psychicznie niż te, którym odmówiono takiego kontaktu<sup>26</sup>.

### 3.7. Dialog i spotkanie

Doświadczeniem bliskości między rodzicami i dziećmi (zwłaszcza starszymi) jest dialog oraz – w szerszym znaczeniu – spotkanie. Dialog można rozumieć jako spotkanie, w którym zachodzi konfrontacja postaw, uczuć, poglą-

<sup>24</sup> D. KORNAS-BIELA, *Wokół początku życia ludzkiego*, s. 149–151.

<sup>25</sup> C. KNILL, *Dotyk i komunikacja*, s. 9–10.

<sup>26</sup> D. KORNAS-BIELA, *Wokół początku życia ludzkiego*, s. 150.

dów, potrzeb i dążeń. Dzięki niemu wzrasta świadomość ludzkiego działania i współdziałania<sup>27</sup>.

Pedagogiczna refleksja nad dialogiem (oraz spotkaniem) jako doświadczeniem bliskości czerpie inspirację z wielu kierunków filozoficznych (z hermeneutyki, filozofii dialogu). Jest też obecna w pedagogice o inspiracji religijnej i pedagogice personalistycznej.

Joanna Rutkowiak, analizując postulaty Hansa-Georga Gadamera (1900–2002), stwierdziła, że dialog powinien zawsze być doświadczeniem nauczającym<sup>28</sup>.

Jarosław Gara, przedstawiając znaczenie filozofii dialogu w pedagogice, uważał, że dialog jest specyficznym wyzwaniem: wymaga autentycznego doświadczenia relacji z drugim człowiekiem<sup>29</sup>.

Problematyka dialogu i spotkania w pedagogice inspirowanej religią (chrześcijańską) jest obecna w poglądach Janusza Tarnowskiego (1919–2012). Autor ten pisał, iż z „egzystencjalnym znaczeniem terminu «spotkanie» mamy do czynienia w sytuacji, kiedy następuje dotknięcie «rdzenia osoby», jej «najgłębszego ja», co prowadzi w rezultacie do istotnej, gruntownej przemiany myśli, uczuć i działania człowieka, który takiego zdarzenia doświadczył»<sup>30</sup>.

Szczególną wartość spotkania wyraził Romano Guardini (1885–1968). Uważał, że „człowiek, przekraczając swoje granice, aby dotrzeć do czegoś istotnego poza sobą, staje się naprawdę sobą”, a spotkanie jest początkiem tego procesu<sup>31</sup>. Spotkania nie traktował jako zwykłego „zetknięcia się z drugim człowiekiem”, lecz jako ważne przeżycie<sup>32</sup>.

### 3.8. Miłość jako szczególny rodzaj doświadczenia bliskości

Andrzej Łuczyński pisał, iż w „powszechnym odczuciu miłość znajduje centralne miejsce w życiu człowieka, nadaje mu sens, jest głównym czynnikiem motywującym jego zachowanie, stanowi siłę, która organizuje jego życie i osobowość”. Autor ten jednocześnie dodał, iż podejmowane „próby zdefiniowania

<sup>27</sup> G. KLIMOWICZ, *Spotkanie z uczniem*, w: H. RYLKE, G. KLIMOWICZ, *Szkoła dla ucznia*, Warszawa 1992, s. 160–166, 177–180; M. ŚNIEŻYŃSKI, *Dialog edukacyjny*, Kraków 2001, s. 9.

<sup>28</sup> J. RUTKOWIAK, *Czy jest możliwe kształcenie nauczycieli do dialogu przez dialog?*, w: TAŻ (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, Warszawa 1992, s. 357, 360.

<sup>29</sup> J. GARA, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Kraków 2008, s. 9, 13.

<sup>30</sup> J. TARNOWSKI, *Jak wychowywać?*, Warszawa 1993, s. 140–141; TENŻE, *Człowiek – Dialog – Wychowanie. Zarys chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej*, „Znak” 43 (1991), nr 9, s. 76; TENŻE, *Pedagogika dialogu*, w: B. ŚLIWERSKI (red.), *Edukacja alternatywna*, Kraków 1992, s. 148–151; TENŻE, *Współwychowanie: przez postawę dialogu ku przyjaźni*, w: B. ŚLIWERSKI (red.), *Pedagogika alternatywna*, t. I, Kraków 2007, s. 156–159.

<sup>31</sup> „Człowiek staje się sobą, gdy rezygnuje z siebie”. R. GUARDINI, *Spotkanie*, w: TENŻE, *Bóg daleki – Bóg bliski*, Poznań 1991, s. 270.

<sup>32</sup> TENŻE, *Wolność, łaska, los*, w: TENŻE, *Koniec czasów nowożytnych*, Kraków 1969, s. 249–250. Zob. M. NOWAK, *Podstawy pedagogiki jako ogólna personalistyczna teoria rzeczywistości wychowania*, w: A. PLUTA (red.), *Pedagogika ogólna a filozofia nauki*, Częstochowa 1997, s. 50–51.

uczucia miłości, ze względu (...) na jej dynamizm w doświadczeniu ludzkim (...), wymagają ciągłego uzupełniania i doprecyzowania<sup>33</sup>.

Józef Wilk (1937–2003) – w sposób bardziej literacki – pisał o „witaminie M” jako szczególnej potrzebie dziecka – potrzebie miłości, służącej jego prawidłowemu rozwojowi<sup>34</sup>.

Niewątpliwie miłość jest odczuciem obecności drugiego człowieka, wyzwalającym postawę otwartości wobec innych. Jako postawa i przeżycie, w świecie relacji międzypersonalnych, posiada wiele form, takich jak: akceptacja, życzliwość, ufność, poczucie bliskości, oddanie, uwielbienie, fascynację czy szczęście<sup>35</sup>. Jej istnienie – zdaniem W. Szewczyka – może zaspokoić większość najważniejszych potrzeb wszystkich członków rodziny<sup>36</sup>.

#### 4. Zaburzenia rozwoju dziecka z powodu braków doświadczeń bliskości

Historia wychowania poświadczona wieloma obserwacjami, zna sytuację, w których wczesne oddzielenie dziecka od matki i od rodziny, jako środowiska obdarzającego dziecko miłością, prowadziło do tragicznych konsekwencji w jego rozwoju fizycznym i psychicznym. W literaturze<sup>37</sup> wymienia się następujące sytuacje: „dzikie dzieci”<sup>38</sup>, dzieci z syndromem choroby sieroczej<sup>39</sup>, dzieci wczesnie hospitalizowane<sup>40</sup> czy dzieci wychowywane w środowisku instytucjonalnym<sup>41</sup>.

<sup>33</sup> A. ŁUCZYŃSKI, *Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcyjnych*, Lublin 2008, s. 60.

<sup>34</sup> J. WILK, *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*, Lublin 2002, s. 120.

<sup>35</sup> A. ŁUCZYŃSKI, *Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcyjnych*, s. 62–63.

<sup>36</sup> W. SZEWCZYK, *Człowiek nie może żyć bez miłości*, w: TENZE (red.), *Świat ludzkich uczuć*, Tarnów 1997, s. 93–95.

<sup>37</sup> J. WILK, *Pedagogika rodziny*, s. 9–11. W odniesieniu do tych przypadków, zwłaszcza w sytuacji przebywania dziecka w instytucji wychowującej, znane jest pojęcie „dzieciństwa bez rodziny” (*childhood without the family*). J. BIAŁA, *Samotność dziecka polskiego na progu XXI wieku*, Kielce 2012, s. 110–116.

<sup>38</sup> Opis przypadków odnalezienia „dzikich dzieci” wraz z bibliografią: J. TUROWSKI, *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Lublin 1993, s. 8–11.

<sup>39</sup> M. ŁOPATKOWA, *Samotność dziecka*, Warszawa 1989, s. 23, 31–33, 37; A. MACIARZ, *Psychoemocjonalne stany wychowanków domów dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 30 (1990), nr 5–6, s. 180–187; TAŻ, *Kompensacja sieroctwa dzieci poprzez ich więź emocjonalną z wychowawcami w małym domu dziecka*, w: M. HEINE, G. GAJEWSKA (red.), *Sieroctwo społeczne i jego kompensacja*, Zielona Góra 1999, s. 99–100; B. CZEREDRECKA, *Klimat i atmosfera w domu dziecka a zaburzenia rozwoju i zachowania sierot społecznych*, w: M. HEINE, G. GAJEWSKA (red.), *Sieroctwo społeczne i jego kompensacja*, s. 113–119; L. PUSTKOWIAK, *Kompensacja zaburzeń socjalizacji u wychowanków domów dziecka*, w: M. HEINE, G. GAJEWSKA (red.), *Sieroctwo społeczne i jego kompensacja*, s. 141–155; A. ŁUCZYŃSKI, *Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcyjnych*, s. 87–94; K. MICKIEWICZ, *Jak dzieci z rodzin zastępczych postrzegają siebie i innych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 55 (2015), nr 2, s. 16–25; J. BIAŁA, *Samotność dziecka polskiego na progu XXI wieku*, s. 35–44; B. KANCLERZ, *Uwarunkowania procesu usamodzielniania wychowanków placówek*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 54 (2004), nr 10, s. 27.

<sup>40</sup> A. MACIARZ, *Psychoemocjonalne i wychowawcze problemy dzieci przewlekle chorych*, Kraków 2001, s. 27–34; A. SĘKOWSKI, *Wpływ sieroctwa społecznego na zachowanie się i potrzeby psychiczne dzieci*, „Ateneum Kapłańskie” 76 (1984), z. 2, s. 261–271; J. WILK, *Pedagogika*

Ponadto istnieją sytuacje, w których rodzice – często nieświadomie – minimalizują liczbę doświadczeń bliskości, niedoceniając ich roli w procesie tworzenia relacji międzyosobowych<sup>42</sup>.

Zdaniem Aleksandry Maciarz (1937–2011), negatywne przeżycia związane z sytuacją sieroctwa powodują u dziecka powstanie i utrwalanie się swoistych stanów emocjonalnych, takich jak: poczucie osamotnienia, poczucie pejoratywnej odmienności i poczucie egzystencjalnej tymczasowości<sup>43</sup>.

Sytuacje opuszczenia powodują, iż u dzieci pojawiają się najczęściej trzy stadia reakcji na oddzielenie od rodziców: stadium protestu (dziecko domaga się obecności rodziców, reagując złością i płaczem na próby opieki ze strony nieznajomych osób), stadium rozpacz (dziecko zamyka się w sobie, tracąc zainteresowanie otoczeniem, a często także jedzeniem) i stadium wyparcia (zaprzeczania i obojętności, zwane też stadium pozornego przystosowania się). Dwa pierwsze stadia uważa się za odwracalne, gdy dziecko powraca do normalnych warunków rodzinnych. Natomiast wystąpienie trzeciego stadium jest groźne, gdyż może spowodować trwałe braki w umiejętności nawiązywania głębokich więzi emocjonalnych<sup>44</sup>.

## 5. Wnioski dla teorii i praktyki pedagogicznej

Przeprowadzone rozważania mogą być przyczynkiem do stworzenia podstaw koncepcji doświadczenia bliskości, jeśli ma ono pełnić swoje zadania wychowawcze. Wszystkie przedstawione formy tego doświadczenia, jak też sytuacje, w których przeżywano jego brak, ukazują, iż doświadczenie bliskości łączy w sobie empirystyczne i fenomenologiczne pojęcie doświadczenia, a połączenie to należy wręcz do istoty doświadczenia bliskości. Jest ono czynnością i wytworem, integrującym wszystkie sfery człowieka (cielesną, psychiczną i duchową). Pełni więc ono funkcję integrującą.

Obecność doświadczenia bliskości wpływa na jakość zdrowia i życia dziecka, a nawet na samo jego życie. Dlatego posiada ono funkcję egzystencjalną. Spełnia funkcję socjalizacyjną i usamodzielniającą dziecko, wpływając na uspołecznienie potrzeb i form ich zaspokajania. Wreszcie pełni funkcję homeostatyczną, doprowadzając do osiągnięcia optymalnego stanu zaspokajania potrzeb, a także funkcję regulacyjną, biorącą udział w rozbudzaniu i regulowaniu potrzeb oraz granic, norm i sposobów ich zaspokajania<sup>45</sup>.

---

rodziny, s. 10; E. WIELGOSZ, *Dzieci przewlekle chore*, w: I. OBUCHOWSKA (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa 1999, s. 421.

<sup>41</sup> M. PRZETACZNIK-GIEROWSKA, *Psychologia wychowania*, s. 162–163; Z. WŁODARSKI, *Psychologia nauczania*, w: M. PRZETACZNIK-GIEROWSKA, Z. WŁODARSKI, *Psychologia wychowawcza*, t. I, Warszawa 1998, s. 233; J. WILK, *Pedagogika rodziny*, s. 11.

<sup>42</sup> C. KNILL, *Dotyk i komunikacja*, s. 9.

<sup>43</sup> A. MACIARZ, *Psychoemocjonalne stany wychowanków domów dziecka*, s. 180–187.

<sup>44</sup> A. ŁUCZYŃSKI, *Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcyjnych*, s. 100–101.

<sup>45</sup> Por. Z. DĄBROWSKI, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. II, Olsztyn 2006, s. 71.

Wszystkie te funkcje posiadają bez wątpienia wymiar wychowawczy. Dlatego potencjał rozwojowy omawianego doświadczenia trudno jest przecenić.

**Educational potential of the experience of closeness  
between parents and children in selected parental actions**

Considerations contained in this article pertain to the experience of closeness between parents and children. The first two sections discuss philosophical and pedagogical foundations of the experience of closeness concept. Section 3 characterises family bonds as the primary form of experiencing closeness. Section 4 refers to various types of the experience (psychophysical closeness during the prenatal period, prenatal stimulation, early communication during the infantile period, attachment, nursing care and massages, Kangaroo care, dialogue and meeting, and love). The next section covers the issue of deficiency of the experience of closeness, exhibited in children in such form as: feral children, children featuring symptoms of hospitalism, children hospitalised at early stages of their lives, and children raised in institutional environments. The considerations conclude with conclusions which may be applied to educational theory and practice. In order for the experience of closeness to have an educational value, it needs to allow for the physical, psychical and spiritual sphere of man. Then, such experience serves an integrating, existential, socialising, independence-giving, homeostatic and regulating role.



Małgorzata Ganczarska\*  
Instytut Studiów Edukacyjnych  
Uniwersytet Opolski

## **ZNACZENIE BABCI I DZIADKA W WYCHOWANIU WSPÓŁCZESNEGO DZIECKA**

Gdy mowa o wychowaniu dziecka, to w pierwszej kolejności nasuwa się skojarzenie z wychowaniem rodzicielskim, ale przecież wiadomo, że w procesie wychowania dziecka uczestniczą też inne osoby. Mogą to być opiekunowie, nauczyciele, wychowawcy czy dziadkowie. W niniejszym opracowaniu skoncentrowano się właśnie na roli, jaką mogą współcześnie odegrać babcia i dziadek w wychowaniu dziecka, choć wyraźnie w ostatnich latach dochodzi do rozluźnienia więzi międzypokoleniowych. W części teoretycznej podjęte zagadnienie omówiono w kontekście zajmowanego miejsca w strukturze rodzinnej, w kontekście pełnienia roli społecznej, a także w odniesieniu do potencjalnych oddziaływań na wnuki. Natomiast w części empirycznej opracowania przedstawiono wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej, dotyczących postrzegania dziadków przez dzieci będące na przełomie młodszego wieku szkolnego i okresu dorastania.

### **1. Miejsce babci i dziadka w strukturze rodzinnej**

Rodzina stanowi jedną z podstawowych grup społecznych. Jest grupą spotykaną najpowszechniej i to od najdawniejszych czasów. Zgodnie z ogólną definicją grupy z punktu widzenia socjologii oraz psychologii społecznej, rodzina jest grupą społeczną, ponieważ jej członków łączy określony wzajemny stosunek lub szereg stosunków społecznych. Są to m.in. stosunki między rodzicami wynikające z faktu zawarcia małżeństwa, posiadania dzieci lub prowadzenia gospodarstwa domowego, stosunki między rodzicami i dziećmi, między rodzeństwem, członkami rodziny a dalszymi krewnymi itd.<sup>1</sup>

Z perspektywy systemowej przyjmuje się założenie, że każda rodzina ma strukturę organizacyjną, która ma wpływ na wzory interakcji zachodzących w granicach rodziny. Zakłada się, że członkowie systemu rodzinnego ujawniają wzajemne powiązania, budując tym samym odpowiednie więzi między sobą. I choć każda rodzina ma wyjątkowy skład i wyjątkową strukturę organizacyjną, członkowie rodziny wiążą się i oddziałują na siebie w przewidywalny sposób<sup>2</sup>.

---

\* Małgorzata Ganczarska – dr, adiunkt w Instytucie Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Opolskiego. Z wykształcenia jest nauczycielem kształcenia wczesnoszkolnego i socjoterapeutą. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół optymalizacji procesu dydaktycznego, aktywizujących metod kształcenia, mnemotechniki, wybranych aspektów terapii pedagogicznej oraz organizowania pomocy psychopedagogicznej dla dzieci i młodzieży.

<sup>1</sup> Za: S. KAWULA, J. BRĄGIEL, A.W. JANKE, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2014, s. 50.

<sup>2</sup> M. PLOPA, *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Kraków 2005, s. 15–16.



System rodzinny może przybierać różną strukturę, zwłaszcza gdy weźmie się pod uwagę nie tylko rodziców i dzieci, ale i starsze pokolenie (czy pokolenia). Wprawdzie dziadkowie (czy nawet pradiadkowie) nie zawsze znacząco uczestniczą w życiu rodziny, ale powinni być brani pod uwagę jako jej członkowie – czy to bliżsi, czy dalsi.

Niezależnie od tego, co zostało powiedziane wyżej, dziadkowie nie są już ludźmi młodymi i w związku z tym różnie może być postrzegana ich przydatność dla systemu rodzinnego. W patriarchalnych rodzinach wielopokoleniowych ludzie starzy są zabezpieczeni ekonomicznie. Mają też szansę wykazania swojej użyteczności – babki wychowują wnuki, dziadkowie są ich nauczycielami. Kobiety pomagają w domu, mężczyźni w rodzinnych warsztatach pracy. Natomiast w społecznościach, w których przeważają rodziny dwupokoleniowe, ryzyko marginalizacji ludzi starych jest większe<sup>3</sup>.

Joanna Janiszewska-Rain przywołuje ciekawe opracowanie wyników badań przeprowadzonych przez Margaret Mead w latach 70. XX w. Badania dotyczyły relacji między pokoleniami i pozwoliły na wyodrębnienie trzech typów kultur: postfiguracywnej, kofiguracywnej i prefiguracywnej<sup>4</sup>.

W pierwszym z wymienionych typów kultur starszyzna odgrywała dużą rolę i mogła łatwiej zachować własną tożsamość i integralność. Mogła też liczyć na większe poważanie tylko z racji wieku. Wraz z rewolucją przemysłową zaczęły jednakże zachodzić zmiany w tym modelu społecznym. I tak w kulturach kofiguracywnych dziadkowie schodzą już na plan dalszy, a na pierwszym planie pojawiają się rodzice – jako zapewniający utrzymanie i możliwości aktualnego zaspokajania potrzeb. I w końcu kultura prefiguracywna nastawiona jest na przyszłość, edukację, nowe technologie, nowe rozwiązania itp. Współcześnie rodzicom (a co dopiero dziadkom) trudno jest nadążyć za dzieckiem, które opanowuje coraz to inne nowinki technologiczne. Współcześnie dziadkowie mogą jednak odegrać znaczącą rolę, dbając o przekazanie wnukom uniwersalnych wartości, które współczesna kultura gubi w pogoni za nowością<sup>5</sup>.

## 2. Babcia i dziadek jako role społeczne

Wiek średni może się kojarzyć z okresem, w którym rodzice mają już dorosłe, usamodzielniające się dzieci. Zwykle idzie to w parze z pojawieniem się nowego pokolenia w rodzinie, co przekłada się na poszerzenie repertuaru ról społecznych przez wielu jej członków – dzieci stają się rodzicami, a rodzice – dziadkami.

Jak podaje Barbara Szatur-Jaworska, sposoby realizacji ról babci i dziadka są zróżnicowane środowiskowo i zmieniają się na poszczególnych etapach biografii starszego człowieka. Czynnikiem różnicującymi pełnienie tej roli są: płeć,

<sup>3</sup> B. SZATUR-JAWORSKA, *Ludzie starzy i starość w polityce społecznej*, Warszawa 2000, s. 31.

<sup>4</sup> J. JANISZEWSKA-RAIN, *Okres późnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał ludzi w wieku podeszłym?*, w: A.I. BRZEZIŃSKA (red.), *Portrety psychologiczne człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005, s. 616–617.

<sup>5</sup> *Tamże*.

stan zdrowia, aktywność zawodowa, miejsce zamieszkania, sytuacja rodzinna, poziom wykształcenia czy wiek wnuków<sup>6</sup>.

Opieka nad wnukami to głównie domena kobiet. Jest znacznie więcej samotnych starszych kobiet niż mężczyzn, a samotność sprzyja poświęcaniu czasu młodszemu pokoleniu. Ponadto zajęcie się dziećmi wymaga umiejętności pielęgnacyjnych i doświadczeń w prowadzeniu gospodarstwa domowego. Wczesne dzieciństwo w życiu dziecka jest więc zazwyczaj „epoką babci”, natomiast silny związek z dziadkiem pojawia się raczej w wieku późniejszym. Jednakże ostatnio coraz częściej obserwuje się rosnące zaangażowanie dziadków nie tylko w wychowanie nieco starszych wnuków, ale i udział w opiece nad małymi dziećmi, czy też w ogólnym odciążaniu kobiet w wykonywaniu ich domowych obowiązków<sup>7</sup>.

Sporym utrudnieniem w sprawowaniu opieki nad wnukami jest pogarszający się stan zdrowia, co nie wyklucza istnienia serdecznych związków ze starszymi, bardziej samodzielny wnukami. Inną kwestią jest zamieszkiwanie we wspólnym gospodarstwie, czy też w niewielkiej odległości od siebie dziadków i wnuków. Z jednej strony może to sprzyjać intensywności kontaktów, ale z drugiej – może stać się źródłem konfliktów, zwłaszcza gdy wnuki wchodzi w okres dojrzewania i mogą manifestować odmienny styl życia czy też najzwyczajniej walczyć o swoją przestrzeń w mieszkaniu. Z kolei większa odległość powoduje, że kontakty dziadków z wnukami są bardziej sporadyczne. Może to też sprawiać, że rzadziej dochodzi do nieporozumień między rodzicami i dziadkami co do stosowanych wobec dzieci (i zarazem wnuków) metod wychowawczych<sup>8</sup>.

Również poziom wykształcenia osób starszych ma duże znaczenie dla charakteru ich kontaktów z wnukami. Stwierdza się, że gorzej wykształceni dziadkowie koncentrują się na tworzeniu rodzinnej atmosfery, dbałości o kontakt emocjonalny, zachowanie tradycji czy wychowanie religijne dzieci. Natomiast lepiej wykształceni mogą ponadto wspomagać rozwój intelektualny wnuków<sup>9</sup>.

Ponadto osoby posiadające wnuki mogą mieć jednocześnie na utrzymaniu własne dorastające dzieci, co będzie powodować, że opieka nad dziećmi będzie miała pierwszeństwo przed opieką nad wnukami. Dodatkowym ważnym czynnikiem różnicującym osobiste zaangażowanie starszych osób w opiekę nad wnukami może być posiadanie przez nie sędziwych rodziców, wymagających stałej opieki<sup>10</sup>.

Babcia i dziadek mogą w różnorodny sposób realizować swoje role, wchodząc w specyficzny kontakt ze swoimi wnukami. Biorąc pod uwagę to kryterium, Helen Bee w 2004 r. wyróżniła trzy rodzaje dziadków: (1) dziadkowie pełni dystansu wobec wnuków, zajęci własnymi sprawami. Jest ich ok. 29%; (2) dziadkowie opiekunowie, wchodzący w rolę rodziców i zastępujący ich (16%);

---

<sup>6</sup> B. SZATUR-JAWORSKA, *Ludzie starzy i starość w polityce społecznej*, s. 53.

<sup>7</sup> *Tamże*.

<sup>8</sup> *Tamże*.

<sup>9</sup> *Tamże*, s. 54.

<sup>10</sup> *Tamże*.

(3) dziadkowie towarzysze, którzy poświęcają wnukom dużo czasu, ale nie zastępują rodziców (55%)<sup>11</sup>.

Pełnienie roli babci i dziadka może być niezwykle inspirujące, jednak niekiedy starsi ludzie sami się tej możliwości pozbawiają. Jeżeli np. uważają, że przez sam fakt starszego wieku mają inną pozycję, mogą stwarzać duży dystans wobec wnuków<sup>12</sup>. Tymczasem bliskość emocjonalna, podobna do tej, jaką wytworzyło się niegdyś z własnymi dziećmi, ale obecnie przyjmująca nową, niepowtarzalną postać, może być okazją do odkrycia w sobie niezwykłych potencjałów i przełożyć się na znacznie lepsze konfrontowanie się z nieuchronnym procesem starzenia się.

### 3. Oddziaływanie wychowawcze babci i dziadka na wnuki

Psychologowie wskazują na szczególne znaczenie kontaktów z dziadkami dla rozwoju dziecka. Najmłodszy członek rodziny wiele zyskuje dzięki relacjom z najstarszymi<sup>13</sup>. Zwykle dziadkowie mają do zaoferowania coś innego niż rodzice. Mają większy dystans do świata i do siebie. Utarło się też przekonanie, że mają więcej czasu i cierpliwości dla wnuków niż mieli dla swoich dzieci, gdy te były małe.

Obecność dziadków może stanowić swoiste wzbogacenie procesu wychowywania dzieci przez rodziców. W zależności od tego, jak dziadkowie postrzegają swoją rolę w życiu wnuków, mogą w różny sposób oddziaływać na młode pokolenie. Ilustruje to poniższe zestawienie, opracowane przez Annę I. Brzezińską<sup>14</sup>:

Typ związku	Rola dziadków	Korzyści dla wnuków
związek zdystansowany	dziadkowie to mało znani, dalecy krewni	jeżeli są obecni w życiu dziecka dzięki wspomnieniom i opowieściom rodziców, mogą stawać się osobami znaczącymi w jego życiu mimo braku fizycznego kontaktu
związek zaangażowany	dziadkowie to troskliwi opiekunowie	zaspokojone są podstawowe potrzeby dziecka – bliskości, afiliacji, kształtuje się w nim poczucie zaufania do siebie, świata i innych ludzi
związek towarzyski	dziadkowie to mądrzy towarzysze	zaspokojone są przede wszystkim potrzeby ciekawości, zabawy, eksploracji eksperymentowania, co wzmacnia własną aktywność dziecka w różnych obszarach

W zestawieniu autorka zastosowała wcześniej już wspomniane kryterium H. Bee. Jak można zauważyć, w każdym przypadku wnuki mogą mieć wyraźne korzyści z faktu posiadania dziadków, tzn. w każdym przypadku posiadanie dziadków może być dobre dla rozwoju wnuków. Jest to możliwe, ale tylko pod warunkiem, że relacje rodzinne będą względnie zdrowe.

<sup>11</sup> J. JANISZEWSKA-RAIN, *Okres późnej dorosłości*, s. 618.

<sup>12</sup> *Tamże*.

<sup>13</sup> J. WOJCIECHOWSKA, *Wiek poniemowłęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka*, w: A.I. BRZEZIŃSKA (red.), *Portrety psychologiczne człowieka*, s. 114.

<sup>14</sup> K. APPELT, *Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych?*, w: A.I. BRZEZIŃSKA (red.), *Portrety psychologiczne człowieka*, s. 523–524.

Kontakty międzypokoleniowe mogą być dla dzieci jeszcze cenniejszym doświadczeniem, jeżeli w przedszkolu i w szkole będzie mądrze organizowany przez nauczycieli proces dydaktyczno-wychowawczy. Ważne jest zatem, aby sytuacje kształtowania postaw wobec ludzi starszych nie ograniczały się do zdawkowych ukłonów, standardowych laurek i grzecznych życzeń. Należy skłaniać dzieci do odwoływania się do doświadczeń ich dziadków, a organizowane zajęcia otwarte oraz imprezy i uroczystości wielopokoleniowe powinny stwarzać wnukom, rodzicom i dziadkom okazję do wspólnej zabawy, majsterki i tańca, przedstawień teatralnych, balów itp.<sup>15</sup>

W *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego* oraz *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* zawarte są ogólne cele i treści związane z rozwijaniem umiejętności społecznych i właściwego zachowania się wobec dorosłych. Tak więc nauczyciele na tych szczeblach edukacyjnych powinni nawiązywać do tego, jaką rolę ogrywają dziadkowie w kształtowaniu poczucia tożsamości i przynależności społecznej, a także do tego, jaką postawę względem nich należy przyjmować. W ten sposób stwarza się dzieciom większą możliwość uporządkowania wiedzy o świecie i o funkcjonowaniu w nim.

#### 4. Problematyka i wyniki przeprowadzonych badań

Znaczenie babci i dziadka w wychowaniu współczesnego dziecka stało się przedmiotem zaledwie wycinkowych badań własnych. Problematyka ta jest bowiem bardzo złożona i dogłębne jej zbadanie wymagałoby zastosowania wielu zabiegów i metod badawczych, nierzadko wykraczających poza zakres metodologii badań pedagogicznych.

Na potrzeby niniejszego opracowania podjęto zatem próbę poznania myśli i odczuć dwunastolatków, związanych z osobami babci i dziadka. Zamierzeniem badawczym autorki było znalezienie odpowiedzi na poniższe pytania:

1. W jaki sposób dzieci dwunastoletnie postrzegają znaczenie babci i dziadka w swoim życiu osobistym i rodzinnym?

2. W jaki sposób dwunastolatki odbierają sytuację braku babci i dziadka w swoim życiu osobistym i rodzinnym?

Badaniami objęto 58 uczniów z dwu oddziałów klasy VI, uczęszczających do Publicznej Szkoły Podstawowej nr 11 w Opolu, w tym 31 chłopców i 27 dziewcząt. W badaniach zastosowano metodę autoekspresyjną z wykorzystaniem techniki niedokończonych zdań<sup>16</sup>. Każdy uczeń miał dokończyć następujące hasła: „Moja babcia...”, „Mój dziadek...”, „Bez babci...” i „Bez dziadka...” tak, by brzmiały jak zdania. Badanych poinstruowano, żeby zapisywali pierwszą myśl, jak przychodzi im do głowy. Powiedziano też, że mogą wypeł-

<sup>15</sup> H. BAŚCIK-DANISZ, *Metodyka zajęć wolnoczasowych z człowiekiem starszym*, w: A. PANEK, Z. SZAROTA (red.), *Zrozumieć starość*, Kraków 2000, s. 32.

<sup>16</sup> A. JANOWSKI, *Poznanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*, Warszawa 2002, s. 153, 159.

nić więcej niż jeden zestaw, bo przecież mogą mieć na myśli więcej niż jedną babcię i jednego dziadka, jednak żadne z dzieci nie skorzystało z tej możliwości. Ponadto wyjaśniono, że uczniowie mogą układać zdania również w przypadku, gdy babcia bądź dziadek już nie żyją.

Niewątpliwą niedoskonałością tego badania był brak uwzględnienia różnorodnych zmiennych niezależnych, chociażby takich, jak: sytuacja rodzinna, specyfika kontaktu z pokoleniem dziadków bądź pradiadków, fakt ewentualnego zamieszkiwania z dziadkami lub pradiadkami, czy też rzeczywista liczba osób ze starszego pokolenia, które dane dziecko może nazywać babcią i dziadkiem. Natomiast atutem tego badania była możliwość poznania pierwszoplanowych, a zatem najbardziej znaczących dla dziecka, skojarzeń ze starszym pokoleniem osób dorosłych w rodzinie.

Dokonyjąc analizy i interpretacji zgromadzonych danych, pamiętano o tym, że należy zachować ostrożność, gdyż tak naprawdę uprawnieni są do tego psychologowie. Testy zdań niedokończonych mogą dostarczać bogatego materiału diagnostycznego, ponieważ sięgają treści bardzo osobistych, niekiedy wręcz skrywanych, podświadomych. Interpretacja pedagogiczna nie może być aż tak dogłębna. Andrzej Janowski sugeruje zatem, by traktować dane tak, jakby były to odpowiedzi na pytania ankietowe, czyli można je kategoryzować, a następnie ujmować w tabele<sup>17</sup>. Tak też uczyniono.

W utworzonych przez badanych dwunastolatków zdaniach powtarzały się pewne wątki. W tabeli 1 zamieszczono najbardziej popularne treści, które pojawiały się badanym materiale w odniesieniu do postaci babci i dziadka.

Tabela 1. Skojarzenia dwunastolatków z osobami babci i dziadka<sup>18</sup>

Skojarzenia z osobą babci	Chłopcy N= 31		Dziewczęta N= 30		Skojarzenia z osobą dziadka	Chłopcy N= 31		Dziewczęta N= 30	
	L	%	L	%		L	%	L	%
Jedzenie	15	48,4	14	46,7	Jedzenie	-	-	-	-
Miłość (bycie kochanym)	9	29,0	12	40,0	Miłość (bycie kochanym)	1	3,2	8	26,7
Wsparcie, opieka, troska	6	19,4	10	33,3	Wsparcie, opieka, troska	2	6,5	5	16,7

Jak wynika z danych ukazanych w tabeli, dwunastolatkom bardziej zaspokajaniem potrzeb kojarzy się osoba babci niż osoba dziadka. To głównie babcia dba o zaspokajanie głodu i daje wnukom poczucie emocjonalnego bezpieczeństwa.

W wypowiedziach badanych chłopców, w odniesieniu do osoby babci, pojawiają się też takie określenia, jak: „miła”, „super”, „fajna”, „nadopiekuńcza”, „pomysłowa”. Dziewczęta również określają babcię w podobny sposób. Ich skojarzenia bywają jednak bardziej egzaltowane (np. „cudowna”), a także zawierają więcej

<sup>17</sup> Tamże, s. 159.

<sup>18</sup> Źródło: badania własne.

szczegółów (np. „kochająca ludzi i zwierzęta”; „lubi, jak przyjeżdżamy”; „ma pełno moich i brata zdjęć na szafce”; „zawsze pomoże, choćbym zrobiła najgłupszą rzecz na świecie”; „zawsze najpierw myśli o mnie, a dopiero potem o sobie”).

Z kolei w odniesieniu do osoby dziadka, zarówno w zdaniach chłopców, jak i dziewcząt, pojawiają się takie określenia, jak: „super”, „zabawny”, „fajny”, „miły”, „najlepszy na świecie”. Również wszyscy badani zgodnie zwracają uwagę na użyteczność osoby dziadka, który np. pomaga im w nauce, uprawia ogródek, wyjaśnia zasady odbywania się rozgrywek sportowych, zabiera na wycieczki, pielęgnuje swoje hobby itp. Jeden z chłopców odnosi się nawet do kwestii związanych z dziedziczeniem, co wyraźnie wybrzmiewa w jego wypowiedzi: „Mój dziadek kiedyś był architektem i talent do rysowania mam po nim”. W pojedynczych zdaniach utworzonych przez dziewczęta można za to zauważyć, jak bacznie dziadkowie mogą być obserwowani i charakteryzowani. Jedna z dziewcząt pisze: „Mój dziadek jest szalony. Moja mama i on zachowują się, jakby mieli po 18 lat”. A oto wypowiedź innej dziewczynki: „Mój dziadek jest pewny siebie i lubi zawierać nowe przyjaźnie”.

Ciekawego materiału badawczego dostarczyły też wypowiedzi uczniów klasy VI zainspirowane wyobrażeniem sobie nieobecności babci i dziadka. W tabeli 2 zamieszczono najczęściej powtarzające się skojarzenia.

Tabela 2. Skojarzenia dwunastolatków z utratą/brakiem babci i dziadka<sup>19</sup>

Skojarzenia z utratą/brakiem babci	Chłopcy N= 31		Dziewczęta N= 30		Skojarzenia z utratą/brakiem dziadka	Chłopcy N= 31		Dziewczęta N= 30	
	L	%	L	%		L	%	L	%
Smutek, tęsknota	10	32,3	17	56,7	Smutek, tęsknota	7	22,6	13	43,3
Brak jedzenia	8	25,8	5	16,7	Brak jedzenia	-	-	-	-
Brak pomocy, wsparcia	-	-	3	10,0	Brak pomocy, wsparcia	1	3,2	2	6,7

Jak można wywnioskować z powyższych danych, najczęściej brak babci i dziadka kojarzy się badanym z emocją smutku i tęsknoty. Wątek ten, w odniesieniu do osoby babci, pojawia się w wypowiedziach u 3/5 badanych dziewcząt, a w odniesieniu do osoby dziadka – u przeszło 2/5. Natomiast u chłopców tego typu wskazań jest relatywnie mniej. W odniesieniu do osoby babci pisze o tym co trzeci chłopiec, a w odniesieniu do osoby dziadka – co piąty.

Kwestia braku zaspokojenia potrzeb w związku z nieobecnością babci czy dziadka nie pojawia się już zbyt często w dokańczanych przez młodzież zdaniach. Za to chłopcy zwracają uwagę na ewentualne konkretne straty związane z taką sytuacją, np. brak jednego miejsca przy stole, gorsze oceny, mniej czysty ogródek. Z kolei dziewczęta bardziej koncentrują się na swoim bólu psychicznym. Piszą np., że nie wiedziałyby, co ze sobą zrobić, że nie potrafią sobie wyobrazić takiej sytuacji, że byłoby im strasznie źle, że wpadłyby w depresję.

<sup>19</sup> Źródło: badania własne.

Wyniki przeprowadzonych badań zdają się być potwierdzeniem tego, co badacze stwierdzili już wcześniej. W odniesieniu do badanej grupy dwunastoletków można stwierdzić, że osoba babci odbierana jest przez wnuki ciepłej niż osoba dziadka, natomiast skojarzenia z osobą dziadka – bardziej niż z osobą babci – przekładają się na konkretne działania i korzyści, głównie edukacyjne. Ogólnie też można dostrzec, że dwunastolatki czują się raczej związane z członkami starszego pokolenia, i że ich odczucia względem starszych są głównie pozytywne. Zdarzają się jednakże pojedyncze wypowiedzi świadczące o tym, że wnuki nie czują się ważne i kochane. Oto jedna z takich wypowiedzi: „Mój dziadek jest bardzo zrzędny, nie lubi, kiedy ich odwiedzam i mnie nie znosi”. Pozostaje wyrazić nadzieję, że nawet w przypadku takich sytuacji wnuki nie muszą być całkowicie skazane na brak pozytywnych doznań ze strony osób ze starszego pokolenia w rodzinie. Zwykle bowiem mają jeszcze drugiego dziadka i dwie babcie.

W podsumowaniu warto podkreślić, że współcześnie babcia i dziadek mają nieco utrudnioną sytuację, jeśli chodzi o udział w wychowywaniu wnuków. Dawna rodzina typu patriarchalnego była rodziną trwałą, liczną, wielopokoleniową, o silnych więziach<sup>20</sup>. Dziś rodziny są głównie dwupokoleniowe i rola dziadków nie jest już w nich tak oczywista. Niekoniecznie też we współczesnych rodzinach pielęgnowane są głębokie wartości duchowe, patriotyczne, kulturowe, oparte na tradycjach i sięgające do korzeni. A właśnie tych wartości powinni strzec starsi członkowie rodzin, o ile zostaną do tego dopuszczeni przez młodsze pokolenia. Pocięszające jest jednak to, że bez względu na zmieniające się czasy, wnuki stale potrzebują miłości i opieki dziadków. Tak więc na przekór postępowi i rozluźniającym się więzom międzypokoleniowym, warto dołożyć starań, by przetrwało to, co jest ponadczasowe – autentyczna, bezwarunkowa miłość dorosłych do dziecka.

### **Significance of grandmother and grandfather in contemporary child education**

When we consider child upbringing, we think - first of all - about parental education. Nevertheless, it is obvious that also other persons take part in the process of child education. They may be caregivers, teachers, educators or grandparents. Author of the paper focuses just on the role, grandmother and grandfather can nowadays play in child education. It is still important although relaxation of cross-generational links is recently observed. Theoretical part of the paper presents mentioned problem in context of the place in the family structure, in context of performed social role and also in reference to potential impact on grandchildren. In the empirical part there are presented results of the investigation run among pupils of the sixth class of grammar school, concerning grandparents perception by children at the break of younger school age and the adolescence.

---

<sup>20</sup> Cz. CEKIERA, *Psychoprofilaktyka uzależnień oraz terapia i resocjalizacja osób uzależnionych*, Lublin 1999, s. 29.

Ewa Jędrzejowska, Jolanta Olkusz\*  
Instytut Studiów Edukacyjnych  
Uniwersytet Opolski

## OPIEKUNKA – JEJ MIEJSCE I ROLA W ŚRODOWISKU RODZINNYM DZIECKA

We współczesnym świecie rodzina – mimo głębokich przeobrażeń – nadal jest uznawana za grupę społeczną, która w swoich działaniach spełnia wiele różnych funkcji. Wśród nich za podstawowe uznaje się funkcję biologiczno-opiekuńczą, kulturalno-towarzyską, ekonomiczną i wychowawczą. Rolą środowiska rodzinnego jest zaspokajanie dziecięcej potrzeby bezpieczeństwa, miłości, przynależności do grupy, wprowadzanie dziecka w dziedzictwo kulturalne i normy współżycia w grupie, uczenie wartości, form właściwego zachowania. To środowisko rodzinne decyduje o przyszłym przystosowaniu się dziecka do życia w społeczeństwie, o dojrzałości emocjonalnej, odporności fizycznej i psychicznej, o tym, czy będzie ono w przyszłości dobrym, mądrym i szczęśliwym człowiekiem<sup>1</sup>.

Zapoczątkowana przez rodzinę działalność wychowawcza kontynuowana jest – choć przyjmuje nieco odmienny charakter – przez przedszkole, szkołę oraz inne instytucje. Ważną rolę w procesie kształcenia i wychowania dziecka od zawsze odgrywały i nadal odgrywają również obce osoby, z którymi dziecko styka się na co dzień. Dawniej były to: mamka, piastunka (zwana także niańką, boną), guwernantka, preceptor, dozorca, inspektor, guwerner<sup>2</sup>. Najmowano te osoby – zazwyczaj bardzo starannie dobierając – do opieki nad dziećmi w różnym wieku i różnej płci. Pierwszymi takimi osobami odgrywającymi istotną rolę w życiu dziecka były mamka i piastunka. Do obowiązków mamki, która powinna być kobietą młodą, zdrową, silną, łagodną i wesołą, należało karmienie i pielęgnacja dziecka. Od piastunki oczekiwano dbania o dziecko, pilnowania mamki, a nadto wymagano doświadczenia, opanowania, spokojnego usposobienia, znajomości języków obcych. Na dworach – jak pisze D. Żołądź-Strzelczyk – nad wszystkimi sprawami związanymi z potrzebami dziecka czuwały ochmistrzynie. Kolejni opiekunowie pojawiający się w życiu dziecka to guwernantka – „kobieta dająca dziewczynce podstawy nauk”<sup>3</sup> – oraz „preceptor, dozorca, inspektor, wreszcie guwerner, czyli po prostu nauczyciel czyniący to samo w odniesieniu do chłopców”<sup>4</sup>.

W dzisiejszej dobie w zdecydowanej większości małymi dziećmi opiekują się albo rodzice, albo babcie, albo zatrudniane nie zawsze w sposób legalny

---

\* Ewa Jędrzejowska – adiunkt w Instytucie Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Opolskiego.  
Jolanta Olkusz – adiunkt w Instytucie Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Opolskiego.

<sup>1</sup> Zob. m.in.: Z. TYSZKA, *Rodzina*, w: W. POMYKAŁO (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1997; M. ZIEMSKA, *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 1979; TAŻ, *Rodzina i dziecko*, Warszawa 1980; I. KOŹMIŃSKA, E. OLSZEWSKA, *Z dzieckiem w świat wartości*, Warszawa 2007.

<sup>2</sup> D. ŻOŁĄDŹ-STRZELCZYK, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2002, s. 206, 209.

<sup>3</sup> *Tamże*, s. 209.

<sup>4</sup> *Tamże*.



opiekunki<sup>5</sup>. Wynika to m.in. z faktu, że sieć instytucji opiekujących się małymi dziećmi (żłobki, przedszkola) nadal nie jest wystarczająca i tym samym nie zaspokaja społecznego zapotrzebowania w tym zakresie. Po drugie, czasami rodzice podchodzą do tych instytucji w sposób nieufny mimo coraz wyższego profesjonalizmu ich pracowników. Tak więc skorzystanie z pomocy opiekunki do dziecka daje rodzicom możliwość pogodzenia pracy zawodowej (podejmowanej tak ze względów ekonomicznych, jak i ambicjonalnych) z życiem rodzinnym. Daje pewność, że ich dziecku nie stanie się krzywda, że zjedzą wartościowy posiłek, nauczą się zabawy, wierszyka lub piosenki, że przebywa ono pod troskliwą opieką i w atmosferze spokoju.

Zagadnienie roli i miejsca opiekunki dziecięcej w życiu współczesnej rodziny jest bez wątpienia zagadnieniem wieloaspektowym i obszernym. Jednym z nich jest problematyka, którą sformułowano w następujących pytaniach:

- Jak opiekunkę postrzegają rodzice dzieci w wieku przedszkolnym?
- W jaki sposób postać opiekunki funkcjonuje w świadomości dzieci?

Powyżej sformułowane problemy stały się inspiracją do przeprowadzenia wśród rodziców i dzieci badań sondażowych, które dostarczyły bogatego i ciekawego materiału empirycznego. W niniejszym opracowaniu zaprezentowano jednak tylko niektóre, wybrane rezultaty, pozwalające na pewien rekonesans badawczy podjętego tematu. Szersze analizy zamieszczone zostaną w planowanych, dalszych publikacjach.

W październiku 2015 r. rodzicom dzieci w wieku przedszkolnym rozdano, przygotowane przez autorki, kwestionariusze ankiet. Celem badania było zebranie opinii rodziców na temat opiekunki dziecięcej i jej roli w wychowaniu dziecka<sup>6</sup>. Podstawą analiz uczyniono 73 kompletnie wypełnione kwestionariusze ankiet<sup>7</sup>. Swoim zasięgiem badania objęły Opolszczyznę i województwa z nią sąsiadujące. Najliczniejszą grupą respondentów były osoby w wieku 26–35 lat (61,6% wszystkich badanych)<sup>8</sup>, z wyższym wykształceniem – 54,8%<sup>9</sup>, mieszkające w mieście – 54,8%<sup>10</sup>.

Decyzja o powierzeniu na ogół obcej osobie własnego dziecka nie jest łatwa. Często jest wielokrotnie rozważana i dyskutowana, stanowiąc bardzo istotny temat rodzinnych rozmów. W jaki sposób opiekunka trafiła do rodziców, z którymi prze-

---

<sup>5</sup> Jak stwierdzają Bożena Kłos i Jolanta Szymańczak (*Instytucje opieki dla dzieci w wieku do lat 3 w Polsce*, „Analizy BAS” [2013], nr 8 [97], s. 2) „Szacuje się, że opiekę nad najmłodszymi dziećmi sprawuje ok. 200 tysięcy: w tym nieznaczny odsetek niań pracuje legalnie i jest objęta ubezpieczeniami społecznymi i ubezpieczeniem zdrowotnym”.

<sup>6</sup> W badaniach wzięli udział wyłącznie rodzice, którzy korzystali (58,9%) lub nadal korzystają (41,1%) z pomocy opiekunki. Do takich osób autorkom pomogły dotrzeć dyrektorki i nauczycielki przedszkoli.

<sup>7</sup> Ankiety wypełnione zostały przez 57 (78,1%) matek i 16 (21,9%) ojców dzieci w wieku przedszkolnym.

<sup>8</sup> 24,7% stanowiły osoby w wieku 36–45 lat, 9,6% – rodzice poniżej 25 lat, 4,1% – osoby powyżej 46 lat.

<sup>9</sup> 39,7% zadeklarowało wykształcenie średnie, a 5,5% – podstawowe.

<sup>10</sup> 45,2% to rodzice mieszkający na wsi.

prowadzono badania? Większość ankietowanych wskazała na odpowiedź: „z polecenia” (63,0%), co świadczy, że rodzice szukają sprawdzonych osób, nieprzypadkowych, to daje im większą pewność, że dziecko znajdzie się pod dobrą opieką. Zatrudnienie opiekunki z ogłoszenia zadeklarowało 27,4%, zaś pozostałe 9,6% respondentów podało, że niania jest osobą z rodziny, z sąsiedztwa czy znajomą.

Rozważając kolejną kwestię badawczą, zastanawiano się nad motywami wynajmowania niani. Powodem, który najczęściej deklarowali rodzice, była praca zawodowa – wg 84,9% ankietowanych („Mąż pracuje za granicą, ja na dwie zmiany, bez opiekunki byłoby mi ciężko”). Nieliczni rodzice jako argument podali potrzebę czasu dla siebie (8,2%), pojedyncze wypowiedzi wskazywały na inne powody: chęć wzbogacenia doświadczeń społecznych dziecka („Nasza niania to taka trzecia babcia dla mojego syna”), studiowanie czy nauka rodziców, częste chorowanie dziecka, wyjazdy opiekunów czy załatwianie spraw w urzędach.

Zatrudniając opiekunkę większość rodziców szuka osób mających doświadczenie w opiece nad dzieckiem. W badanej grupie 57,6% przyznało, że dokonując wyboru w sposób zdecydowany kierowało się doświadczeniem angażowanej osoby, 30,1% raczej brało to pod uwagę i tylko 12,3% przyznało, iż nie był to dla nich zbyt istotny czynnik.

Jako istotne zagadnienie badawcze uznano częstość pozostawiania dziecka pod opieką niani. Stosowne dane odnośnie do problemu ujęto w tabeli 1.

Tabela 1. Deklarowana przez rodziców częstość zatrudniania opiekunki do dziecka<sup>11</sup>

Częstość	Liczba	%
codziennie	22	30,1
kilka razy w tygodniu	33	<b>45,2</b>
1–2 razy w tygodniu	11	15,1
rzadziej	6	8,2
inna odpowiedź	1	1,4
Ogółem	73	100

Jak wskazują dane zamieszczone w tabeli 1 – wśród rodziców korzystających z pomocy opiekunki – największa grupa rodziców (45,2%) zadeklarowała pomoc opiekunki kilka razy w tygodniu, a jedna trzecia respondentów (30,1%) zatrudnia nianię codziennie. Pozostali rodzice czynią to rzadziej lub tylko w wyjątkowych sytuacjach, sporadycznie, np. wtedy, gdy dziecko jest chore.

Przeciętny czas opieki niani nad dzieckiem w badanych rodzinach jest raczej spory i wynosi 6 godzin i 14 minut w ciągu dnia. Większość badanych (64,4%) zatrudnia opiekunkę na czas od 4 do 8 godzin dziennie, 20,5% – powyżej 8 godzin a 15,1% – do 3 godzin. Niektórzy z badanych przyznawali, że czasem, w wyjątkowych sytuacjach, zwiększają czas pracy opiekunki, np. wówczas, gdy dziecko jest chore lub gdy oni sami wyjeżdżają. Do całodobowej opieki nad dzieckiem (wykorzystywanej jednak sporadycznie) przyznało się 16,4% opiekunów. Pozostali (83,6%) nie czynią tego nigdy.

<sup>11</sup> Źródło: badania własne.

Przeciętny wiek zatrudnianej przez badanych rodziców opiekunki wyniósł 36,2 lata. Najliczniejszą grupę niań stanowiły panie w wieku 21–30 lat (41,1%), a więc osoby młode, energiczne, podążające za aktywnym i dynamicznym mauluchem, na ogół sprawne w opiece i zapewne dlatego właśnie najchętniej wybierane. Druga co do częstości odpowiedź (24,6%) wskazuje na wiek powyżej 50 lat. W tym właśnie okresie najwięcej osób przechodzi na emeryturę i będąc jeszcze sprawnymi i aktywnymi poszukuje pracy, która podniosłaby ich miesięczne uposażenie. Atutem tej grupy wiekowej jest duże poczucie odpowiedzialności i doświadczenie życiowe, co może być ważnym argumentem na rzecz zatrudniania osób w tym właśnie wieku.

Podstawowym obowiązkiem niani jest opieka nad dzieckiem, ale bywa, że osobom takim powierza się również dodatkowe zadania, związane z prowadzeniem gospodarstwa domowego (i nie tylko). Wśród respondentów najbardziej popularną odpowiedzią (43,8%) była ta wskazująca na sporadyczne korzystanie z takich usług opiekunek. W sposób systematyczny dodatkowe obowiązki, poza opieką nad dzieckiem, wykonuje 16,5% niań. Pozostałe 39,7% zatrudnianych nie robi tego nigdy. Wśród wymienionych przez rodziców zadań, które zostają powierzone opiekunkom, najpopularniejsze okazało się gotowanie. Wykonuje je (systematycznie lub czasami) 45,2% niań. Z analizy danych uzyskanych w badaniu wynika, że oprócz gotowania dość często (26,0%) opiekunki przywożą lub odwożą dziecko z lub do przedszkola, czasami również sprzątają (19,2%), prasują (15,15), robią zakupy (13,7%), odwożą dziecko na pozaprzedszkolne zajęcia (1,4%), wykonują pranie (1,4%), bądź przywożą starsze dziecko ze szkoły (1,4%).

Bardzo pozytywnie zaskoczył autorki kolejny wynik analiz, odnoszący się do zadowolenia rodziców z opieki niani nad ich dzieckiem. Prawie wszyscy ankietowani (98,6%) byli usatysfakcjonowani pomocą opiekunki, z tego bardzo zadowolonych było 63,0%, a raczej zadowolonych – 35,6%. Jedynie jedna osoba (1,4%) wybrała odpowiedź: „raczej nie”, wskazującą na to, że opiekę nad dzieckiem ocenia niezbyt dobrze. Warto w tym miejscu podkreślić, że nie zanotowano ani jednej zdecydowanie negatywnej oceny. Odczucia rodziców odnoszące się do oceny pracy opiekunki napawają optymizmem i mogą stać się dla osób rozważających kwestię wynajęcia opiekunki ważnym argumentem przemawiającym za taką decyzją.

W dalszej części badań poproszono rodziców o dokonanie charakterystyki ich opiekunki i podanie cech, które je opisują. W tabeli 2 zamieszczono przymioty opiekunek, związane z ich osobowością, zaś w tabeli 3 – cechy związane z opieką nad dzieckiem.

Wśród najczęściej wymienionych przez respondentów cech, które – ich zdaniem – opisują zatrudnianą przez nich nianię, znalazły się takie cechy osobowościowe, jak: miła (87,7%), cierpliwa (84,9%) i uśmiechnięta (67,1%). Rodzice wymieniali chętnie także inne pozytywne przymioty, co szczegółowiej obrazują dane zamieszczone w tabeli 2. Z kolei w tabeli 3 ujęto zaobserwowane przez badanych cechy niań, dotyczące opieki nad ich dziećmi. Także i ta ocena

okazała się bardzo pozytywna i przychylna. Zdaniem większości ankietowanych ich opiekunka lubiła dzieci (93,2%), była odpowiedzialna (76,7%), kompetentna (58,9%), dyspozycyjna (54,8%) i sprawna w opiece (50,7%). Inne pozytywne cechy, wymienione przez rodziców, przedstawiono danymi w tabeli 3.

Tabela 2. Osobowościowe cechy opiekunki – w ocenie rodziców<sup>12</sup>

Cecha	Liczba	%
miła	64	<b>87,7</b>
cierpliwa	62	<b>84,9</b>
uśmiechnięta	49	<b>67,1</b>
otwarta	36	49,3
łagodna	33	45,2
empatyczna	30	41,1
dokładna	23	31,5
wrażliwa	22	30,1
uzdolniona artystycznie	11	15,1
inna odpowiedź	8	5,5

Tabela 3. Cechy opiekunki związane z opieką nad dzieckiem – w ocenie rodziców<sup>13</sup>

Cecha	Liczba	%
lubiąca dzieci	68	<b>93,2</b>
odpowiedzialna	56	<b>76,7</b>
kompetentna	43	<b>58,9</b>
dyspozycyjna	40	54,8
sprawna w opiece	37	50,7
obowiązkowa	36	49,3
zrównoważona emocjonalnie	34	46,6
umiejąca rozpoznać potrzeby dziecka	33	45,2
radząca sobie z problemami	29	39,7
inna odpowiedź	1	1,4

Czy zatem badani rodzice widzieli u opiekunek wyłącznie pozytywne cechy, czy może zauważali również i te negatywne? Zdecydowana większość oceniających (79,5%) wskazała na brak cech negatywnych. Nieliczne osoby zauważyły pewne minusy – trudności z opanowaniem dziecka, pozwalanie podopiecznym na zbyt wiele (6,8%), spóźnianie się (4,1%), palenie papierosów (4,1%) czy inne cechy, wymienione przez pojedyncze osoby (brak konsekwencji, brak doświadczenia, nadopiekuńczość, używanie śląskiej gwary). Zdrowie, brak nałogów, schludność i język pozbawiony wulgaryzmów uznać należy jako absolutnie konieczne cechy opiekunki<sup>14</sup>. Podsumowując: rodzicielska ocena osób zajmujących się ich dziećmi – w świetle zaprezentowanych wyników badań – jawi się wyjątkowo optymistycznie.

<sup>12</sup> Źródło: badania własne.

<sup>13</sup> Źródło: badania własne.

<sup>14</sup> Por. A. SOKALSKA, *Niania do kochania*, „Mamo to Ja” (2005), nr 5, s. 73.

Próbując nakreślić obraz idealnej opiekunki, zapytano rodziców o ich osąd na temat najważniejszych cech takiej osoby. Idealna opiekunka, zdaniem rodziców, powinna być przede wszystkim: odpowiedzialna, obowiązkowa i sumienna (75,3%), miła, sympatyczna, uśmiechnięta i łagodna (49,3%), kompetentna, zaradna i sprawna w opiece (45,2%), ale również cierpliwa (41,1%) i lubiąca dzieci (35,6%). Uzyskane wyniki odnośnie do pożądanых cech opiekunki korespondują z rezultatami opublikowanymi przez H. Ludczak, B. Matusik i B. Stemplewską. Zdaniem uczennic wydziału opiekunek dziecięcych oraz rodziców powinna to być osoba przede wszystkim kochająca dzieci, cierpliwa i empatyczna<sup>15</sup>.

Nakreślony – cechami respondentów – obraz idealnej, wymarzonej opiekunki, w zbliżony sposób odpowiada poprzednim opisom – cechom, które rodzice przypisali zatrudnianym przez nich osobom. Zatem wydaje się, że oczekiwany i rzeczywisty obraz opiekunki dziecięcej pozostaje z sobą w dużej zgodności i podobieństwie, co należy odnotować jako bardzo pozytywny wniosek.

Opiekunkę powinni zaakceptować zarówno rodzice, jak i dzieci. Informację o tym, jak one postrzegają swoją nianię, jakie miejsce zajmuje ona w ich umysłach i uczuciach, czym lubiły się zajmować, a czym nie będąc pod opieką niani, zebrano wśród 61 dzieci w wieku 3–6 lat<sup>16</sup> podczas indywidualnych rozmów. Ich celem było poznanie opinii dzieci o osobie, która nie tylko zajmowała się nimi podczas nieobecności rodziców, ale również zaspokajała (powinna zaspokajać) różne ich potrzeby rozwojowe.

O tym, że niania była (bądź jest) znaczącą postacią w doświadczeniu życiowym dzieci, świadczy fakt, że wszystkie pamiętają i podają jej imię, a także w zdecydowanej większości (85,2%) miło i pozytywnie wspominają spędzany z nią czas, podkreślając, że bardzo lubiły swoją opiekunkę. Jedynie 13,2% przyznaje, że „raczej ją lubiły”, a tylko 1,6%, że „tylko trochę”.

Pierwsze zagadnienie podjęte w rozmowie dotyczyło oceny niani przez dzieci („Jaka była/jest twoja niania?”, „Co chcesz o swojej niani powiedzieć?”). Najczęściej wymienianymi przez dzieci określeniami były sformułowania, że niania „jest fajna” (49,2%), „bardzo miła” (39,3%), „jest superowa” (11,5%). Epitety: „fajna”, „miła”, „superowa” sugerują, że dzieci w sposób intuicyjny skierowują swoją ocenę na pozytywne wartości, które opiekunka wniosła do ich bytowania. Jednak skromny zasób słownictwa i niezbyt bogate doświadczenie językowe sprawiły, że dzieci zastosowały ogólne określenia i proste epitety. Niewielka część badanych zwróciła uwagę na wygląd zewnętrzny niani (14,8%) mówiąc, że „jest ładna”, „trochę gruba”, „miała piękną długie włosy”. Znacznie częściej zwracały uwagę na cechy charakteru podkreślając, że ich opiekunka to osoba „wesoła” (31,1%), „uśmiechnięta” (21,3%), „dobra” (8,2%), „opiekuńcza” (4,9%), „przyjazna” (3,3%), „pogodna” (1,6%). Doceniły również wspólne

<sup>15</sup> H. LUDCZAK, B. MATUSIK, B. STEMPEWSKA, *Rola opiekunki dziecięcej w kształtowaniu osobowości małego dziecka*, „Wspólne Tematy” (2002), nr 1, s. 44.

<sup>16</sup> Badaniem objęto 32 dziewczynki i 29 chłopców z przedszkoli miejskich i wiejskich. Opisane wcześniej badanie ankietowe przeprowadzono równoległe z rodzicami.

z nianią zabawy, co znajduje odzwierciedlenie w 34,4% wypowiedzi, np.: „niania jest zawsze chętna do zabawy”, „chętnie się z nami bawi”, „lubi się ze mną bawić we wszystko, co tylko zechcę”, „lubiłam się z nianią bawić, bo ona знаła dużo zabaw, dużo różnych zabaw”, „z nianią najlepiej mi się bawi”, „niania cały czas się ze mną bawi, bo rodzicom się nie chce i są cały czas zmęczeni”.

Analiza dalszych wypowiedzi dzieci pozwala odpowiedzieć na pytanie, czym lubiły się one zajmować z nianią, a czego nie lubiły, i czy te zajęcia mają znaczenie dla przebiegu i rezultatów ich rozwoju. Mali rozmówcy podkreślają, że przede wszystkim lubili spędzać czas na zabawie z opiekunką. Były to różnego rodzaju zabawy tematyczne (np. „zabawa w dom”, „zabawa lalkami”, „zabawa autami”, „zabawa w sklep”, „zabawa misiami”, „zabawa w wyścigi samochodowe”) – 50,0%, zabawy dydaktyczne (np. „układanie puzzli”, „gry planszowe”, „gry komputerowe”) – 24,6%, zabawy ruchowe (np. „zabawa w chowanego”; „zabawa w gonienie”, „jazda na rowerku”, „gra w piłkę”) – 21,3%, zabawy konstrukcyjne (np. „budowanie z klocków”, „stawianie wieży”) – 16,4%, zabawy plastyczne (rysowanie, malowanie) – 16,4%, zabawy muzyczne (śpiew, taniec) – 13,1%. Dzieci wymieniają również wśród ulubionych zajęć spacer (19,7%), zabawy na placu zabaw (13,1%) i wycieczki do zoo (3,3%). Do ulubionych momentów zaliczają także czytanie bajek/książek/wierszyków (24,6%).

Są to sytuacje, które w sposób pozytywny pozwalają ocenić wychowawcze i kształcące oddziaływanie opiekunki na dziecko. W okresie wczesnego dzieciństwa zabawa bowiem zarówno dominuje, jak i jest swoistym dopełnieniem całokształtu istnienia i aktywności dziecka oraz najważniejszym czynnikiem jego rozwoju<sup>17</sup>. Zabawy z opiekunką zapamiętane i wspomniane przez dzieci były okazją do kształtowania umysłu, zaspokajania potrzeb emocjonalnych, poszerzania doświadczeń społecznych, a przede wszystkim do stymulowania rozwoju postawy twórczej dziecka, rozumianej jako „zespół dyspozycji poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych i behawioralnych, który umożliwia jednostce reorganizowanie dotychczasowych doświadczeń, odkrywanie i konstruowanie czegoś (...) dla niej nowego i wartościowego”<sup>18</sup>. Nie bez znaczenia dla rozwoju dzieci jest umożliwienie im różnych rodzajów aktywności na świeżym powietrzu, zapewniających dostarczenie przyjemności i odpoczynku, a także stwarzających okazję do bezpośredniego poznawania otaczającej rzeczywistości. Z kolei obcowanie z tekstem literackim spełnia wobec kilkulatek wiele funkcji (poznawczą, kształcącą, wychowawczą, ludyczną, terapeutyczną, społeczną i psychologiczną), wyzwala różne typy jego aktywności wobec literatury (intencjonalną, naśladowczą, dynamiczną, kompatybilną i twórczą) oraz zaspokaja i rozwija potrzeby czytelnicze.

Kolejny pozytywny obraz opiekunki przynosi stwierdzenie 14,8% przedszkolaków, że wspólnie z nianią lubiły gotować, piec ciasteczka, lepić pierogi,

<sup>17</sup> Por. m.in.: B. BETTELHEIM, *Wystarczająco dobrzy rodzice*, Poznań 2005; J. HUIZINGA, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1998; W. OKOŃ, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987.

<sup>18</sup> K.J. SZMIDT, *Pedagogika twórczości*, Sopot 2013, s. 83.

pomagać w różnych pracach. Dla dziecka – jego rozwoju i dobrego samopoczucia – ważne jest stwarzanie mu możliwości samodzielnego działania, nabywania różnych, nowych („dorosłych”) umiejętności i tym samym stawania się osobą coraz bardziej niezależną. Kształtowanie postawy samodzielności dziecka jest procesem zarówno długotrwałym, jak i złożonym, a na jego efekt końcowy składa się wiele czynników i elementów motywujących<sup>19</sup>, do których należą również sytuacje wymienione przez kilkoro dzieci.

Inną wartością wnoszoną przez opiekunkę w proces kształcenia i wychowania dzieci są elementy pracy, które w odróżnieniu od zabawy często nie są chętnie podejmowane przez dzieci. Sytuacją naturalną, występującą w życiu każdego dziecka, jest sprzątnięcie zabawek po zakończonej zabawie. Dzieci traktują to jednak jako obowiązek, a więc coś, co wymaga wysiłku, przewyciężenia pewnych trudności, wykazania się starannością, cierpliwością i wytrwałością. Analizując wypowiedzi dzieci zauważyć można, że nie jest to zajęcie przez nie lubiane (tak twierdzi 42,6% badanych). Mimo pewnego ograniczenia swobody działania stanowi jednak sytuację wychowawczo bardzo wartościową pod względem społecznym, moralnym i estetycznym. Tak więc opiekunka, która – jak mówią dzieci – „kazała sprzątać zabawki”, „kazała sprzątać w moim pokoju”, „kazała sprzątać po zabawie”, „kazała mi sprzątać po sobie”, rozumie, że dla rozwoju dziecka ważne jest nie tylko właściwe z nim postępowanie, zaspokajanie jego potrzeby zabawy, ale także wykazuje szersze spojrzenie na konsekwencje swojego wychowawczego oddziaływania.

Z kolei ambiwalentny charakter mają wypowiedzi dzieci (8,2%) dotyczące tego, co nie wzbudzało ich akceptacji, sformułowane następująco: „nie lubię, jak niania nie pozwala mi oglądać dużo bajek”, „nie lubię, jak niania nie pozwala mi oglądać telewizji”, „nie lubię, jak niania nie chce się ze mną bawić i muszę wtedy oglądać telewizję”. Telewizja i komputer są stałymi elementami życia współczesnego człowieka, w tym także najmłodszych, ale konsekwencje niewłaściwego korzystania z tych dobrodziejstw rozwoju technologicznego wskazywane są przez wielu badaczy<sup>20</sup>. Korzystanie przez dzieci z mediów w sposób kontrolowany z pewnością przynosi mu korzyści poznawczo-kształcące i może być atrakcyjną formą spędzania czasu. Nie da się jednak zaprzeczyć, że mają one również negatywny wpływ na funkcjonowanie dziecka. Prowadzą bowiem do jego emocjonalnego zubożenia, opóźniają rozwój umiejętności społecznych, niekorzystnie odbijają się na sprawności fizycznej, a co bardzo ważne, zakłócają również proces uczenia się samodzielnego organizowania sobie wolnego czasu. Tak więc postawa opiekunki wynikająca z dwóch pierwszych stwierdzeń – choć nie budzi akceptacji dzieci – świadczy o traktowaniu przez nianię środków masowego przekazu w sposób re-

<sup>19</sup> Por. m.in.: K. KUSZAK, *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Poznań 2006; S. WŁOCH, *Edukacja ku samodzielności podstawą rozwoju*, w: G. MIŁKOWSKA-OLEJNICZAK, K. UŹDZICKI (red.), *Pedagogika wobec przemian i reform oświaty*, Zielona Góra 2000.

<sup>20</sup> Por. m.in.: G. GRZEGORCZYK, *Komputer w pracy z dziećmi*, Warszawa 1994; A. LEPA, *Pedagogika mass mediów*, Łódź 2000; J. IZDEBSKA (red.), *Media elektroniczne – kreujące obraz dziecka i rodziny*, Białystok 2008; B. ŚLIWERSKI (red.), *Pedagogika*, Gdańsk 2006.

fleksyjny, uwzględniający zarówno pozytywne, jak i negatywne ich strony. W ostatniej z trzech zacytowanych wypowiedzi widoczne jest rozżalenie dziecka. W tym wypadku dobro dziecka nie jest nadrzędnym celem pracy opiekunki, której zakres obowiązków powinien przede wszystkim uwzględniać zabawy z dzieckiem. Być może nie jest ona w pełni świadoma faktu, że jeżeli dziecko „spędza dużo czasu przed telewizorem, nieruchomo wpatrując się w ekran, nie osiągnie pełni swego potencjału i nie da się tych braków wyrównać później”<sup>21</sup>.

Wątpliwości i zaniepokojenie jakością opieki budzi także inne stwierdzenie dwóch chłopców: „nie lubiłem, jak na mnie niania parę razy krzyczała, no, ale chyba byłem wtedy niegrzeczny”, „nie lubię, jak niania na mnie krzyczy”. Dla dziecka ważna jest postawa pełna ciepła i serdeczności przy jednoczesnym zachowaniu konsekwencji, ale bez zniecierpliwienia czy złości. Z czasem przynosi to efekty nie tylko w postaci właściwego zachowania się dziecka w różnych sytuacjach, ale i okazywanej opiekunce sympatii.

Z analizy przytoczonego materiału empirycznego wynika, że niezależnie od tego, czy opiekunki spełniały wszystkie, czy tylko część stawianych im przez rodziców warunków, to generalnie uwzględniały one ważne dla rozwoju psychomotorycznego podopiecznych czynniki, zaspokajały potrzeby dzieci, pobudzały ich aktywność. Były osobami potrafiącymi zadbać o stymulowanie rozwoju fizycznego i psychicznego dziecka, przychylnymi wobec niego, posiadającymi taką osobowość i umiejętności praktyczne, których efektem jest sympatia wychowanków wyrażona w takich m.in. zdaniach: „Chciałabym, żeby jeszcze kiedyś do mnie przychodziła”, „Bardzo ją lubiłam i tęsknię za nią czasem”, „Chciałabym, żeby była moją panią w przedszkolu”, „Ja swoją nianię kocham i trochę za nią tęsknię”, „Dobrze gotowała ta moja niania”, „Cieszę się, że się mną opiekuje, kiedy rodziców nie ma w domu”, „Lubię do niej mówić babciu, chociaż nie jest moją prawdziwą babcią”, „Najlepiej jakby niania mieszkała razem z nami cały czas”, „Chciałabym, aby znów była moją opiekunką”.

Pierwsze lata życia dziecka są znaczące dla jego dalszego funkcjonowania. Z uwagi na silną plastyczność i podatność na wpływy otoczenia niezwykle ważne jest to, komu powierza się opiekę nad małym dzieckiem. Wybór prywatnej opiekunki dziecięcej to niełatwe zadanie dla wielu rodziców, którzy często albo z wyboru, albo z konieczności nie mogą sami zajmować się wychowaniem dziecka. Przedstawione w artykule wyniki wstępnych, sondażowych badań nakreśliły pozytywny obraz osób zatrudnianych jako nianie. Badani rodzice wyrażali zadowolenie ze sprawowanej opieki, a dzieci na ogół deklarowały sympatię wobec nian i podkreślały, że lubiły spędzać z nimi czas.

Na zakończenie warto raz jeszcze zaznaczyć, że autorki podjęły pracę nad kontynuacją badań w zakresie rozważanego w artykule tematu, poszukując odpowiedzi na kolejne problemy badawcze, co pozwoli nakreślić temat w sposób szerszy i bardziej szczegółowy.

---

<sup>21</sup> I. KOŹMIŃSKA, E. OLSZEWSKA, *Wychowanie przez czytanie*, Warszawa 2010, s. 170.



### **A child-carer and her place in the child's family environment**

Caring for a child in the first years of its life is, without a doubt, a most responsible and important task. The most significant people then – apart from the closest family – are the first teachers of the child – in nurseries and kindergartens. Still, child-carers and nannies can also play such roles. The paper deals with the subject of a child's carer. Following a brief theoretical introduction which includes a historical sketch of the occupation of a nanny and its place in literature, the authors make a presentation of the results of their own survey studies carried out among parents and children with reference to the person of a carer and her role in the life of the child and the family. In the last part of the paper, the authors formulate conclusions and accentuate the need to continue studies on the analyzed problem.

Marzanna Pogorzelska\*  
Instytut Nauk Pedagogicznych  
Uniwersytet Opolski

## **EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA – WYZWANIE DLA SOCJALIZACYJNEJ FUNKCJI RODZINY**

Różnorodność kulturowa, przenikanie się kultur, wielo- i międzykulturowość to pojęcia, bez których trudno wyobrazić sobie rzetelny opis współczesnego świata. Jednocześnie występowanie powyższych zjawisk nie oznacza ich neutralności i „przezroczystości”, bowiem dla wielu społeczności i jednostek istnienie obok Innych jest tożsame z obecnością Obcych – niepożądanych, nietolerowanych, niejednokrotnie na różne sposoby wykluczanych i pozbawianych praw przez dominującą kulturową większość. W tej sytuacji edukacja międzykulturowa wydaje się niezbędnym składnikiem wychowania jako procesu, którego jednym z głównych celów jest przygotowanie jednostki do życia w społeczeństwie. Pomimo różnorodności i mnogości instytucji wychowujących, w kontekście edukacji międzykulturowej środowiskiem o fundamentalnym znaczeniu pozostaje rodzina, gdyż bez względu na przemiany współczesności, pozostaje ona grupą, która wywiera podstawowy wpływ na postrzeganie swojskości, inności i obcości.

W niniejszym tekście, rozpoczynając od określenia możliwych sposobów rozumienia edukacji międzykulturowej, odwołam się następnie do funkcji rodziny, aby wśród nich umiejscowić tę, której cele pokrywają się z celami edukacji międzykulturowej. Ponadto część tekstu będzie poświęcona opisowi rezultatów pilotażowej fazy badania dotyczącego wybranych aspektów funkcjonowania rodziny w kontekście edukacji międzykulturowej.

### **1. Edukacja międzykulturowa a funkcje rodziny**

Przemysław Grzybowski nazywa edukację międzykulturową swoistym modelem „działalności społecznej, kulturalnej i oświatowej, nastawionym na wzajemne poznawanie, rozumienie i wzbogacanie kultur oraz poszczególnych osób kultury te tworzących”<sup>1</sup>. Z kolei w ujęciu Jerzego Nikitorowicza, edukacja międzykulturowa: „uwzględnia i szanuje różnice etniczne, rasowe i kulturowe społeczeństwa, z którymi wiążą się odmienne wizje świata i koncepcje kulturowe ich nosicieli; jest więc procesem dialogu kultur, ochroną z jednej strony przed uniformizacją, homogenizacją, z drugiej zaś przed lokalnym egocentryzmem”<sup>2</sup>. Nikitorowicz ujmuje cele edukacji międzykulturowej w kategoriach

---

\* Marzanna Pogorzelska – adiunkt w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, pedagożka i anglistka, polska laureatka Nagrody im. I. Sendlerowej „Za naprawianie świata” z 2010 r. oraz Europejskiej Nagrody Tolerancji (2008). W 2011 r. została uhonorowana prestiżowym stypendium amerykańskiej fundacji *The Lowell Milken Center*.

<sup>1</sup> P. GRZYBOWSKI, *Edukacja międzykulturowa – przewodnik*, Kraków 2008, s. 60.

<sup>2</sup> J. NIKITOROWICZ, *Edukacja międzykulturowa – kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2007, s. 47.

poznania własnej kultury jako źródła tożsamości i godności, otwarcia się na inne kultury z postrzeganiem różnic i inności jako elementu konstruktywnego, a nie zagrażającego, oraz kształtowania umiejętności współdziałania<sup>3</sup>. Przytoczone ujęcie pokrywa się w dużym stopniu z celami edukacji zaproponowanej przez Grzybowskię. Autor dzieli owe cele na te dotyczące sfery świadomości (np. własnych korzeni, przynależności lokalno-globalnych, równorzędności kultur), umiejętności (np. traktowania różnorodności kulturowej jako zjawiska inspirującego i wzbogacającego, podejmowania interakcji z reprezentantami innych kultur, rozpoznawania negatywnych zjawisk związanych z nietolerancją wobec innych) i postaw (np. empatii, otwartości, aktywnej akceptacji, porzucania wyższości kulturowej)<sup>4</sup>.

W wielu aspektach z przytaczanymi powyżej celami pokrywa się podział wytycznych dla prowadzenia efektywnej edukacji międzykulturowej opisany przez Barbarę Chojnacką-Synaszką, która postuluje, aby uwzględniała ona uczenie się o własnej kulturze, poznawanie i doświadczanie Innych oraz wspólne działanie<sup>5</sup>.

Zważywszy na specyfikę przytoczonych celów edukacji międzykulturowej, wpisują się one w funkcje socjalizacyjne rodziny, obejmujące socjalizację i enkulturację młodego pokolenia. Obydwa pojęcia, choć istnieją między nimi różnice, odnoszą się do przyswajania przez jednostkę modeli funkcjonowania w społeczeństwie, łącznie z systemem akceptowanych postaw, norm czy wartości, rozumienia symboli i innych aspektów kultury<sup>6</sup>.

W podziale funkcji rodziny zaproponowanym przez Franciszka Adamskiego funkcja socjalizacyjna zaliczana jest do jednej z funkcji instytucjonalnych (obok prokreacyjnej, ekonomicznej, opiekuńczej, stratyfikacyjnej i integracyjnej), w odróżnieniu od mających inny charakter funkcji osobowych (mażeńskich, rodzicielskich, braterskich)<sup>7</sup>. W ujęciu Beaty Marii Nowak funkcja socjalizacyjna, z wydzieloną w jej obrębie funkcją integracyjną, współistnieje obok funkcji prokreacyjnej, małżeńskiej, ekonomicznej, opiekuńczej, pomocowej, rodzicielskiej, religijnej, wychowawczej i stratyfikacyjnej<sup>8</sup>. Dla potrzeb niniejszego tekstu szczególnie istotne wydaje się odniesienie do klasyfikacji funkcji rodziny zaproponowanej przez Zbigniewa Tyszkę, który odnosi się do aspektu międzykulturowego tychże funkcji. Tyszka wyodrębniając cztery zasadnicze funkcje rodziny: biopsychiczną, ekonomiczną, społeczno-wyznaczającą oraz socjopsychologiczną, w obrębie tej ostatniej umiejscawia funkcję socjalizacyjno-wychowawczą, kulturalną, religijną, rekreacyjno-towarzyską i emocjonalno-

<sup>3</sup> Tamże, s. 48.

<sup>4</sup> P. GRZYBOWSKI, *Edukacja międzykulturowa – przewodnik*, s. 64–65.

<sup>5</sup> B. CHOJNACKA-SYNASZKO, *Plaszczyzny życia codziennego młodych ludzi jako możliwe obszary realizacji edukacji wielo- i międzykulturowej*, w: T. LEWOWICKI, B. CHOJNACKA-SYNASZKO, G. PIECHACZEK-OGIERMAN (red.), *Edukacja dzieci i młodzieży w środowiskach różnicowanych kulturowo*, Toruń 2014, s. 52.

<sup>6</sup> D. MATSUMOTO, L. JUANG, *Psychologia międzykulturowa*, Gdańsk 2007, s. 170–171.

<sup>7</sup> F. ADAMSKI, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002, s. 36.

<sup>8</sup> B.M. NOWAK, *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Warszawa 2012, s. 18–19.

ekspresyjną<sup>9</sup>. W obszarze funkcji socjalizacyjno-wychowawczej dokonuje się przekaz treści międzykulturowych, realizowany poprzez m.in. przekazywanie młodszemu pokoleniu dziedzictwa kulturowego oraz uczenie społecznie akceptowanych zachowań, także w obszarze współżycia międzykulturowego. Jak zauważa sam autor, przekazywane przez rodzinę wartości, szczególnie w odniesieniu do różnych kultur (narodowości, grup etnicznych czy religijnych), nierzadko kolidują z dominującymi w społeczeństwie normami autoryzowanymi przez nominalną większość<sup>10</sup>. Wśród przekazywanych z pokolenia na pokolenia wartości znajdują się także takie, które niosą ze sobą stereotypowe przekazy dotyczące grup etnicznych czy religijnych, a prowadzone od dziesięcioleci badania potwierdzają bardzo silny wpływ rodziców, jako osób znaczących, na kształtowanie się stosunku do Innych. Omawiany wpływ dotyczy nie tylko bezpośredniego wpajania czy przejmowania przez dzieci stereotypowych przekonań rodziców, ale także stylu wychowania, który w swojej autorytarnej postaci może sprzyjać kształtowaniu osobowości podatnych na myślenie stereotypowe i kierujących się uprzedzeniami. Fundamentalny wpływ najbliższego otoczenia na omawiane kwestie udowodnił już Gordon Allport w swojej klasycznej pracy *The Nature of Prejudice (Natura uprzedzeń)*, opublikowanej po raz pierwszy w 1954 r. Siła rodzinnego wpływu, jak twierdził Allport, wynika z faktu, iż rodzina jako pierwotna grupa zaspokajająca potrzeby na różnych poziomach jest wartością samą w sobie: „Rodzice dziecka, sąsiedzi, region, narodowość są dane, podobnie jak religia, rasa czy tradycje społeczne. Wszystkie te więzi czy elementy tożsamości (ang. *affiliations*) są oczywiste i niekwestionowane. Jako że dziecko jest ich częścią, one też stanowią jego część, są zatem pożądane i dobre”<sup>11</sup> (tłum. autorki). Siła rodzinnego wpływu jest widoczna bardzo wcześnie, bo już dzieci pięcioletnie mają poczucie etnicznej odrębności i zanim kilka lat potem będą w stanie rozumowo przeanalizować różne aspekty swojej postawy, posiadają już bardzo silnie rozwinięte poczucie przynależności i lojalności grupowej<sup>12</sup>.

W polskim kontekście na przekazywanie potomstwu, wraz z „pakietem” wiedzy o świecie, także stereotypów kulturowych zwraca uwagę przywoływany już w niniejszym tekście Zbigniew Tyszka<sup>13</sup>. Interesujące spojrzenie na kwestie edukacji w rodzinie i edukacji międzykulturowej prezentuje Michał Balicki w tekście pod wielce znaczącym tytułem *Rodzina zagrożona i rodzina „niebezpieczna”*. *Autonomizacja edukacji międzykulturowej wobec przemian globalnych*. Autor artykułu wysuwa tezę o niebezpiecznym wpływie rodziny na kształtowanie u młodego pokolenia postaw wobec odmienności kulturowej, polegającym na

<sup>9</sup> Z. TYSZKA, *Rodzina*, w: W. POMYKAŁO (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 698.

<sup>10</sup> Z. TYSZKA, *Procesy socjalizacyjne w rodzinie – uwarunkowania makrostrukturalne, mezostrukturalne oraz mikrostrukturalne*, w: J. NIKITOROWICZ (red.), *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, Białystok 1997, s. 18–19.

<sup>11</sup> G. ALLPORT, *The Nature of Prejudice*, Cambridge 1979, s. 29

<sup>12</sup> Tamże. Por. T.D. NELSON, *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk 2003, s. 58–59.

<sup>13</sup> Z. TYSZKA, *Procesy socjalizacyjne w rodzinie*, s. 18.

utrwalaniu negatywnych stereotypów w sposób tak silny i trwały, że uniemożliwiający ich modyfikację poprzez socjalizację szkolną. Balicki, nie negując faktu, że rodzina może mieć pożądany wpływ na edukację międzykulturową, koncentruje się na rzadko analizowanych aspektach funkcji socjalizacyjnych rodziny, które mogą dla tejże edukacji stanowić zagrożenie. Wśród funkcji sprzyjających kształtowaniu niepożądanych postaw autor wymienia funkcję dyferencyjną (utrwalanie postawy wyższości kultury własnej przy eksponowaniu różnic i negatywnym wartościowaniu innych kultur), dywidencyjną (wpajanie przekonania o ostrym podziale między różnymi grupami, co w konsekwencji skutkuje ksenofobią, pogardą czy nienawiścią w stosunku do innych), agresywną (dopuszczanie do różnego rodzaju agresji wobec „obcych” i usprawiedliwienie jej), deprecjacyjną w stosunku do grup obcych i apologetyczną w odniesieniu do grupy własnej oraz selekcyjną w przedstawianiu obrazu grupy swojej i obcej. Jak można zauważyć, niektóre z proponowanych przez autora funkcji są znaczeniowo bardzo zbliżone, co nie zmienia faktu, że proponowana klasyfikacja zasługuje na uwagę, choćby z powodu rzadkiej w literaturze pedagogicznej obecności wątków poruszających negatywny wpływ rodziny w zakresie funkcji socjalizacyjnych<sup>14</sup>. Inne badania dotyczące obszarów rodzinno-międzykulturowych były podejmowane m.in. przez Tomasza Bajkowskiego, a dotyczyły wpływu uwarunkowań rodzinnych (pochodzenia rodziny, posiadania rodzeństwa, jakości kontaktów z członkami rodziny, stylu funkcjonowania) na kompetencje komunikacji międzykulturowej młodzieży<sup>15</sup>.

## 2. Wyniki badania pilotażowego

Przy założeniu, że edukacja międzykulturowa dotyczy wymienionych powyżej sfer (świadomości, umiejętności i postaw), celem pilotażowego badania była próba odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim stopniu bliskie rodziny badanych osób stwarzają możliwość poznania kultury własnej (rodzinnej i lokalnej) oraz innych kultur, wywodzących się z mniejszości religijnych, narodowościowych i etnicznych. Bez tych podstawowych procesów socjalizacyjnych (przekazywanie wiedzy i uczestnictwo w międzykulturowych kontaktach) edukacja międzykulturowa nie ma bowiem szans na pełne zaistnienie w sferze umiejętności czy postaw. Potwierdzają tę tezę różni autorzy, podkreślając, że jednym z podstawowych warunków otwartości na innych jest zakorzenienie we własnej kulturze, także rodzinnej, jako części tożsamości, związanej z innymi tożsamo-

---

<sup>14</sup> M. BALICKI, *Rodzina zagrożona i rodzina „niebezpieczna”. Autonomizacja edukacji międzykulturowej wobec przemian globalnych*, w: J. NIKITOROWICZ (red.), *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, s. 77.

<sup>15</sup> T. BAJKOWSKI, *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej młodzieży w kontekście wybranych uwarunkowań rodzinnych*, w: T. LEWOWICKI, E. OGRODZKA-MAZUR, A. GAJDZICA (red.), *Kultura w edukacji międzykulturowej – doświadczenia i propozycje praktyczne*, Toruń 2013, s. 54–66.

ściami (od lokalnej po globalną)<sup>16</sup>. Bardzo dobitnie ujmuje omawianą kwestię Nikitorowicz, pisząc, że idea edukacji międzykulturowej opiera się na poznaniu i zrozumieniu siebie, „własnej kultury, własnego świata zakorzenienia, ojczyzny prywatnej (jednostka z rodzinno-lokalnym rdzeniem kulturowym, poczuciem wartości i godności jest w stanie zrozumieć innych ludzi, zrozumieć złożoność zjawisk i opanować lęk, obawy i niepewność)”<sup>17</sup>.

Z jednej strony zatem pytania w ankiecie skoncentrowane były na zachodzących w rodzinach respondentów procesach transmisji historii rodzinnej i lokalnej, a z drugiej na określeniu stopnia, w jakim rodzina przekazuje wiedzę na temat grup odmiennych kulturowo (religijnie, narodowościowo, etnicznie) i/lub wchodzi z nimi w jakiegokolwiek relacje.

W badaniu, opartym na skonstruowanym na użytek badania kwestionariuszu ankiety, wzięli udział studenci i studentki kierunków pedagogicznych trzech grup uczęszczających na studia pierwszego stopnia (11 osób z I roku, 16 osób z II roku, 2 osoby z III roku). Stosunek kobiet i mężczyzn uczestniczących w badaniu wynosił 76% do 24%, a przytłaczająca większość respondentów (97%) była w wieku 19–22 lat. Wśród badanych osób ponad połowa zadeklarowała wieś jako swoje miejsce zamieszkania (55%), pozostałe osoby jako miejsce zamieszkania podawały małe miasta (poniżej 20 tys. mieszkańców – 17% respondentów) lub miasta średniej wielkości (liczące 20–100 tys. mieszkańców – 21% respondentów), a jedynie 7% zamieszkiwało w miastach powyżej 100 tys. W kontekście niniejszej pracy istotna wydaje się przynależność wyznaniowa: 3% osób wypełniających ankietę określiło się jako głęboko wierzący, 69% jako wierzący, reszta osób określiła się jako niewierzące, niepotrafiące określić przynależności wyznaniowej lub udzieliło odpowiedzi w kategorii „inne”. W kwestionariuszu ankiety większość pytań odnosiła się do „bliskiej rodziny”, którą większość respondentów zdefiniowała jako grupę składającą się z matki (90%), ojca (66%), rodzeństwa (93%), babci (66%) i dziadka (41%).

Pytania w kwestionariuszu ankiety podzielone były na dwie części. Pierwsza seria pytań miała na celu określenie, w jakim stopniu badane osoby znają swoje korzenie, w tym historię rodziny i miejsca pochodzenia, część druga dotyczyła przekazywanej przez rodzinę wiedzy oraz ewentualnych kontaktów z reprezentantami innych, niż dominująca, grup religijnych, narodowych i etnicznych.

Rezultaty otrzymane w części pierwszej wskazują na to, że znajomość rodzinnych korzeni jest wśród osób badanych znacznie ograniczona. Choć dwie trzecie osób orientuje się, skąd pochodzą rodzice matki i ojca, przy głębszej

---

<sup>16</sup> P. GRZYBOWSKI, *Edukacja międzykulturowa – przewodnik*, s. 65; T. LEWOWICKI, *Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom*, „Edukacja Międzykulturowa” (2014), nr 3, s. 28; A. MINCZANOWSKA, *Znaczenie wychowania przez i do dialogu w edukacji międzykulturowej*, w: T. LEWOWICKI, E. OGRODZKA-MAZUR, A. GAJZICA (red.), *Kultura w edukacji międzykulturowej – doświadczenia i propozycje praktyczne*, s. 38; B. CHOJNACKA-SYNASZKO, *Płaszczyzny życia codziennego młodych ludzi jako możliwe obszary realizacji edukacji wielo- i międzykulturowej*, s. 50–69.

<sup>17</sup> J. NIKITOROWICZ, *Edukacja międzykulturowa – kreowanie tożsamości dziecka*, s. 48.

analizie tematu okazuje się, że mówiona historia rodziny (przekazywana m.in. w rozmowach z reprezentantami starszego pokolenia) nie jest znana większości osób badanych. Przy stwierdzeniu: „Rozmawiałem/am przynajmniej z jednym z moich dziadków na tematy związane z historią rodziny”, znacznie poniżej połowy (38%) osób zadeklarowało, że zdarzało się to bardzo często i często, 24% rzadko doświadczało takich sytuacji, a 38% stwierdziło, że albo takie rozmowy nie miały miejsca, albo tego nie pamiętają. Nieco inaczej rozkładały się odpowiedzi towarzyszące temu samemu stwierdzeniu, ale odnoszącemu się do babci: („Rozmawiałem/am przynajmniej z jedną z moich babć na tematy związane z historią rodziny”). Bardzo często i często takie sytuacje były doświadczeniem dla 48% respondentów, rzadko dla 35%, a 17% nie pamięta lub nie przeprowadzało takich rozmów. Jednocześnie jedna czwarta osób deklaruwała doskonałą lub bardzo dobrą znajomość miejsca swojego pochodzenia, jedna trzecia przyznała, że wie na ten temat bardzo mało, a większość (69%) nie знаła pochodzenia nazwy swojej miejscowości.

W części dotyczącej rodziny jako źródła wiedzy o różnych wyznaniach (w ankiecie wymieniono: hinduizm, islam, judaizm, katolicyzm, protestantyzm) połowa osób badanych stwierdziła, że rodzina raczej nie była (41%) i zdecydowanie nie była (10%) źródłem takich informacji, przy prawie jednej czwartej respondentów, którym trudno było odpowiedzieć na to pytanie (24%) i niewielkiej liczbie osób, które zdecydowanie (4%) lub częściowo potwierdziły (21%) podane stwierdzenie. Jeśli chodzi o wiedzę dotyczącą mniejszości narodowych (wymieniono w kwestionariuszu takie mniejszości, jak: Białorusini, Czesi, Litwini, Niemcy, Ormianie, Rosjanie, Słowacy, Ukraińcy, Żydzi), dla ponad połowy respondentów (52%) rodzina nie była istotnym źródłem informacji. Ten sam wskaźnik był jeszcze wyższy i wynosił 93% w przypadku pytania o rodzinę jako źródła wiedzy na temat mniejszości etnicznych (wymieniono w kwestionariuszu Karaimów, Łemków, Romów i Tatarów). Respondenci pytani o stosunek bliskiej rodziny do różnych wyznań, narodowości czy grup etnicznych wskazywali w większości na rozbieżności w obrębie bliskiej rodziny na ten temat. Pozytywny stosunek całej bliskiej rodziny do różnych wyznań i narodowości zadeklarowało 31% badanych, natomiast w odniesieniu do różnych grup etnicznych ten wskaźnik wynosił 21%.

Oprócz kwestii przekazywania wiedzy na temat własnych korzeni i różnych grup tworzących kulturę różnorodność, respondenci odpowiadali także na pytania dotyczące kontaktów międzykulturowych. Większość badanych osób zadeklarowała, że nikt z bliskiej rodziny nie zna osoby wyznającej inną religię niż religia rodziny (52%), taką znajomość przez wszystkich członków bliskiej rodziny potwierdziło 7% badanych (pozostałe osoby zadeklarowały, że część rodziny zna taką osobę). Podobne rezultaty uzyskano w odniesieniu do osób należących do innej grupy etnicznej: brak znajomości takiej osoby przez wszystkich członków bliskiej rodziny potwierdziła ponad połowa respondentów (52%), a znajomość przez całą bliską rodzinę dotyczyła 7% osób badanych (pozostałe osoby zadeklarowały, że

część rodziny zna taką osobę). Omawiane wskaźniki znajomości reprezentantów grup odmiennych kulturowo są wyższe w przypadku narodowości, co można wytłumaczyć specyficznym składem narodowościowym Opolszczyzny – terenu, skąd pochodzili respondenci. Niecała połowa (41%) osób potwierdziła, że cała bliska rodzina zna kogoś o innej niż osoba respondenta narodowości, w 38% przypadków część bliskiej rodziny zna taką osobę, przy 21% odpowiedzi wskazujących, że nikt z bliskiej rodziny nie zna takiej osoby. Podobne wielkości towarzyszyły pytaniu o utrzymywanie życzliwych relacji z osobami należącymi do wymienionych grup. W przypadku mniejszości wyznaniowych czy etnicznych nie znając tych osób, w większości bliskie rodziny respondentów nie utrzymują z nimi kontaktów.

### **Zakończenie i wnioski**

Przedstawione wyniki badania pilotażowego dostarczyły wiedzy na temat narzędzia badawczego, w tym ujawniły obszary, które wymagają modyfikacji oraz pozwoliły na precyzyjne zdefiniowanie tematów, które powinny nadać kierunek badaniu zasadniczemu. Choć dopiero rezultaty tego ostatniego będą podstawą do pełniejszej analizy edukacji międzykulturowej jako składnika funkcji socjalizacyjnej rodziny, zbadany wycinek rzeczywistości może skłaniać do pewnych ostrożnych wniosków.

Po pierwsze, badane osoby posiadają w większości niewielki zakres doświadczeń z przedstawicielami starszego pokolenia, który skutkowałby wzrostem świadomości rodzinnej i wiedzy na temat własnego lokalno-rodzinnego zakorzenienia, w tym przemian, które były udziałem ich rodziny wskutek zmieniających się warunków społeczno-politycznych.

Po drugie, dla większości badanych osób rodzina nie była źródłem informacji na temat innych niż dominująca w kraju grupa wyznaniowa, narodowościowa czy etniczna. W przypadku ostatniej z wymienionych grup, w odniesieniu do takich mniejszości, jak Karaimi, Łemkowie czy Tatarzy brak przekazywanej w rodzinach wiedzy nie powinien dziwić, ale już Romowie, ze względu na ich obecność na terenach zamieszkiwanych także przez osoby badane, mogliby stanowić przedmiot przekazywanej wiedzy.

Po trzecie, niewielka jest znajomość przez członków bliskiej rodziny osób o innym niż rodzina wyznaniu czy pochodzeniu etnicznym i co za tym idzie, w niewielkim stopniu rodziny wchodzi z nimi w jakiegokolwiek relacje. Ograniczone możliwości poznania Innego w dużym stopniu mogą w praktyce uniemożliwiać lub znacznie utrudniać proces kształtowania pozytywnego stosunku do grup kulturowo różnorodnych.

Wyniki badania wskazują, że rodziny respondentów mogą mieć niewielki realny wpływ na kształtowanie postawy kulturowej otwartości, w tym gotowości przejścia od postawy etnocentrycznej w kierunku etnorelatywizmu. Rodzina w świetle przeprowadzonego badania wydaje się zatem niewykorzystanym źródłem przekazu międzykulturowego, co jest tym bardziej widoczne na Opolsz-



czyżnie z jej wielowiekową tradycją doświadczania różnorodnych wpływów kulturowych, z którego terenu pochodzą osoby badane.

Przedstawione wnioski skłaniają do rekomendacji dotyczących możliwych dróg prowadzenia edukacji międzykulturowej, która wpływałaby na rozwój kompetencji rodziny w tym zakresie. Wydaje się, że jedną z takich rekomendacji mogłaby być pedagogizacja rodziców poprzez działania prowadzone w szkole, w tym angażowanie rodziców na równi z dziećmi w odkrywanie wielokulturowych korzeni rodziny i miejsca zamieszkania, afirmowanie różnic w pochodzeniu narodowym, etnicznym czy wyznaniowym, a także stwarzanie poprzez szkoły możliwości konfrontowania się z Innością. Istnieje w tym zakresie cały arsenał „dobrych praktyk”, z metodą projektu na czele, do których sięgnięcie mogłoby pozytywnie wpłynąć na kształtowanie postaw międzykulturowych w rodzinie i poprzez rodzinę.

### **Intercultural education as a challenge in the area of family socialization**

In the text, describing the functions of family, the author refers to intercultural education, stressing the influence of family on shaping the attitude toward others. Part of the text is devoted to a description of the pilot phase of the research conducted among a group of students. The aim of the research was the analysis of the possible influence of a close family on intercultural education. The results of the survey indicate insufficiently used family potential, particularly in the area of providing family members with intercultural knowledge and facilitating contacts with otherness in a way that would guarantee transition from ethnocentric toward ethnorelative attitude.

Andrzej Mamroł\*  
Instytut Studiów Edukacyjnych  
Uniwersytet Opolski

## RODZINA, MEDIA, WYCHOWANIE

Jeszcze kilka dekad temu podstawowym i naturalnym środowiskiem wychowawczym dla dzieci była rodzina. To ona, nawet przy współistnieniu innych czynników (czynniki genetyczne, grupa rówieśnicza, aktywność własna), miała największy wpływ na świadomość, postawy, wartości i zachowania młodych ludzi. W wyniku rozwoju społeczeństwa ta sytuacja ulega jednak zmianie. Zastąpiła rzeczywistość, która jest mieszanką świata realnego, medialnego i wirtualnego, wymusza nowe mechanizmy oddziaływania, tworząc nieznaną dotąd środowisko wzrastania dla młodego pokolenia. Współczesny człowiek z pokolenia Y żyje w naturalnej obecności mediów tradycyjnych, komputera, Internetu i wszechobecnych tzw. nowoczesnych technologii. Nie pozostaje to bez konsekwencji dla jego sposobu myślenia, wartościowania, aspiracji, sposobu bycia. Rodzina w wielu przypadkach nie jest nawet w stanie konkurować z tamtymi wpływami – „zrządzenie” rodziców przegrywa z efektywnymi przekazami medialnymi. Złożoność problemu potęgują kryzys i przeobrażenia, jakie dokonują się w strukturze „podstawowej komórki społecznej”. Dzisiaj rodzina, zdaniem niektórych, to niekoniecznie mama, tata i dzieci – możliwe są tutaj również inne warianty, w tym jednopłciowe. Biorąc ponadto pod uwagę fakt, że trwałość tradycyjnej rodziny jest osłabiona (z badań GUS wynika, że w Polsce rozwodzi się przed upływem mniej więcej 14 lat związku około 36,4% małżeństw, w Belgii – aż 70,0%, a jest to tendencja wzrostowa w odniesieniu do całego świata<sup>1</sup>), należy stwierdzić, że wartość jej oddziaływania może być niewielka.

W tej sytuacji rzeczywiście na jednego z głównych wychowawców młodego pokolenia wyrastają media, które – jak twierdzi Maciej Tanaś – kształtują obraz świata i innych ludzi, uczą zachowań pożądanых, ale przecież także szkodliwych wychowawczo, wskazują wartości, ich hierarchię, ale i relatywizują ją<sup>2</sup>. To być może one są odpowiedzialne za kształt rozwoju osobowości współcześnie żyjących dzieci i młodzieży.

Można zatem zadać następujące pytania: Jakie jest miejsce rodziny we współczesnym środowisku wychowawczym dzieci i młodzieży? Jaką rolę odgrywają media w procesie wychowania młodego pokolenia – będąc konkretnym rodzajem oddziaływania, ale zarazem czynnikiem interweniującym, niekiedy zniekształcającym wpływy rodziców? Pojawia się także wątpliwość, czy cza-

---

\* Andrzej Mamroł – dr, adiunkt w Instytucie Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Opolskiego. Zainteresowania naukowe: pedagogika medialna, edukacja medialna.

<sup>1</sup> Por. <http://polska.newsweek.pl/rozwoj-swiat-rozwoj-sie-na-potege-a-polacy-mapa-newsweek-pl,artykuly,344134,1.html> (12.01.2016).

<sup>2</sup> M. TANAŚ, *Wychowanie a media*, w: B. SIEMIENIECKI (red.), *Pedagogika medialna*, t. I, Warszawa 2007, s. 196.

sem ukształtowani pod wpływem mediów młodzi ludzie nie „wychowują” w większym stopniu swoich rodziców niż oni ich – zmuszając do spełniania swoich zachcianek, załatwiania interesów (np. z nauczycielami) w imię dobrych, partnerskich relacji itp. Dlatego warto przyjrzeć się rzeczywistej sytuacji oddziaływania rodziców i rodziny na dzieci i młodzież, a także niebezpieczeństwu, jakie niosą ze sobą w tym procesie media.

### 1. Kształt i funkcje współczesnej rodziny

Od jakości rodziny, w której wychowuje się dziecko, w dużej mierze zależy kształt osobowości przyszłego, dorosłego człowieka. Rodzice, patrząc na swoje pociechy, w sposób mądry, refleksyjny i twórczy, pozbawiony uprzedzeń – zauważa Tomasz Michalewski – wpływają na sposób, w jaki będą one postrzegać świat, bezwiednie mogą też doprowadzić do pojawienia się rozmaitych trudności i niepowodzeń<sup>3</sup>.

Jak sygnalizowano wyżej, obecnie pojęcie rodziny jest niełatwo jednoznacznie wyjaśnić. Może ono dotyczyć tylko rodziców i ich dzieci, ale także szerszego kręgu osób połączonych pochodzeniem od wspólnego przodka (więzami krwi) albo związanych wspólnością bytu „pod jednym dachem”<sup>4</sup>. Według Henryka Cudaka „rodzina stanowi podstawowe i jednocześnie pierwotne środowisko opiekuńczo-wychowawcze i socjalizacyjne dziecka, począwszy od jego urodzenia, i uczestniczy w większym bądź mniejszym stopniu w poszczególnych jego fazach rozwojowych”<sup>5</sup>.

Mając na uwadze powyżej zasygnalizowany kontekst, można ponadto powiedzieć, że „rodzina stanowi wewnętrzny świat, jednak podlega wpływom z zewnątrz, które docierają tam różnorodnymi kanałami i kształtują społeczny i indywidualny system wartości oraz norm zachowania się społecznego poszczególnych członków”<sup>6</sup>.

Wyróżnia się wiele typów rodzin<sup>7</sup>:

1. Rodzina pełna, w której mężczyzna i kobieta żyją w sformalizowanym związku (sakramentalnym, cywilnym), łączy ich silna więź emocjonalna, mieszkają razem, wychowując swoje dzieci; uważa się, że stwarza ona najlepsze warunki do rozwoju dzieci.

2. Rodzina niepełna, w której wychowuje dzieci tylko jedno z rodziców – matka albo ojciec.

3. Rodzina samotnej matki, której przykładami mogą być samotnie wychowujące dzieci wdowy, kobiety rozwiedzione, jak również panny z dziećmi.

---

<sup>3</sup> T. MICHALEWSKI, *Kilka refleksji nauczyciela-wychowawcy nad dziećmi w wieku przedszkolnym z problemami edukacyjnymi*, w: E. SMAK, A. WŁOCH, M. GARBIEC (red.), *Diagnozowanie i terapia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Opole 2015, s. 234.

<sup>4</sup> T. SMYCZYŃSKI, *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Warszawa 2005, s. 2.

<sup>5</sup> H. CUDAK, *Znaczenie rodziny w rozwoju i wychowaniu małego dziecka*, Warszawa 1999, s. 5.

<sup>6</sup> S. KAWULA, J. BRĄGIEL, A.W. JANKE, *Pedagogika rodziny*, Toruń 1997, s. 50.

<sup>7</sup> T.E. OLEARCZYK, *Rodzina i szkoła*, „Wychowawca” (2000), nr 3, s. 16.

4. Rodzina zrekonstruowana, powstała na skutek ponownego związku jednego z rodziców.

5. Konkubinat – związek niesformalizowany, w którym wartość oddziaływań wychowawczych zależy od poziomu osób go tworzących.

Przedstawiona typologia nie oddaje jednak złożoności struktury współczesnej rodziny i trudności związanych z jej jednoznacznym określeniem. W wyniku skomplikowanych procesów społecznych, przemian, które dokonały się na przestrzeni kilkudziesięciu ostatnich lat, mamy do czynienia z wielką różnorodnością kategorii w tym zakresie. Albowiem oprócz klasycznego układu – mąż, żona i dzieci – możemy zauważyć rodziny, które daleko od niego odbiegają, np.: dwie lesbijki utrzymujące kontakty cielesne i ich dzieci z poprzednich związków z mężczyznami; dziecko, jego ojczym i jego kolejna żona; rozwiedziony mężczyzna, jego przyjaciółka i jej dziecko; bezdzietne małżeństwo mieszkające z dala od siebie; dwoje dzieci, ich rozwiedzeni rodzice, kolejne dzieci rozwiedzionych małżonków oraz dzieci z poprzednich małżeństw; mężczyzna, jego córka i jej syn; trzy dorosłe siostry mieszkające razem<sup>8</sup>. Skomplikowanie poszczególnych układów wymaga czasem wnikliwego zastanowienia dla ich zrozumienia.

Ogólnie rzecz biorąc, rodzina ma do zrealizowania różne cele:

- zapewnia pozytywne relacje z innymi członkami rodziny,
- tworzy właściwe wzory postępowania, □
- kontroluje dzieci,
- zapewnia dziecku opiekę, wychowanie i prawidłowe warunki do wszechstronnego rozwoju,
- przekazuje dzieciom wartości, normy społeczne i moralne,
- zapewnia dziecku poczucie bezpieczeństwa,
- dba o relacje dziecka z rówieśnikami<sup>9</sup>.

Nie wszystkie rodziny jednak spełniają swoje funkcje w sposób prawidłowy, dlatego – biorąc to pod uwagę – wyróżnia się pięć różnych ich kategorii: a) rodziny wzorowe, b) rodziny normalne, c) rodziny jeszcze wydolne wychowawczo, d) rodziny niewydolne wychowawczo, e) rodziny patologiczne<sup>10</sup>.

1. Rodzinę normalnie funkcjonującą pod względem wychowawczym określa się jako zawierającą jak najwięcej cech typowych, najczęściej występujących w rodzinach zamieszkujących określone środowisko. Rodzinę taką charakteryzuje szereg elementów wychowawczych, które w danym środowisku występują najczęściej. Ponadto jej ogólne funkcjonowanie (również wychowawcze) mieści się w ramach obowiązujących kryteriów społecznych. Stwarza ona warunki sprzyjające prawidłowemu rozwojowi psychicznemu i fizycznemu

<sup>8</sup> A.W. JANKE (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*, Toruń 2004, s. 44–45.

<sup>9</sup> M. SOBIESZCZYK, *Specyfika wychowania w rodzinie dzieci w młodszy wieku* w: A.W. JANKE (red.), *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce*, Toruń 2008, s. 254–255.

<sup>10</sup> S. KAWULA, *Pedagogiczna typologizacja rodzin*, w: S. KAWULA, J. BRĄGIEL, A.W. JANKE (red.), *Pedagogika rodziny*, Toruń 2009, s. 152–169.

dzieci. Poprzez jej oddziaływanie zaszczipiane są aspiracje, które nie odbiegają od tych określanych jako ogólnospołeczne. Działalność wychowawcza rodzin normalnych zespala się z wpływami innych instytucji, takich jak: szkoła, dom kultury czy Kościół. Wszystkie elementy składające się na działalność wychowawczą (ekonomiczne, kulturalne i psychospołeczne) współdziałają ze sobą i przyjmują pewien optymalny poziom. Rodzina spełnia swoje funkcje bez większych zakłóceń.

2. Rodzina wzorowa w porównaniu z innymi kategoriami zapewnia najlepsze warunki wychowawcze. Oczywiście w jej przypadku można wymienić wiele z cech rodziny normalnej, jednak tym, co ją od niej odróżnia i stawia wyżej, jest większe ich nasilenie i fakt ustawicznego podnoszenia poziomu wychowawczego. Dzięki temu stale polepszane są warunki, w których wzrastają dzieci. Rodzice nie tylko współpracują z innymi instytucjami wychowawczymi w środowisku, ale często są także inicjatorami konkretnych działań.

3. Rodzina jeszcze wydolna wychowawczo charakteryzuje się niestabilnością warunków wychowawczych czy też ogólnego funkcjonowania. Dotyczyć to może wielu elementów działalności wychowawczej. Pomimo wszystkich przejawów niedomagań i odchyłeń dąży jednak do zmiany, by tę niekorzystną sytuację poprawić. Jest to powodowane poczuciem odpowiedzialności za dzieci. Problemy dotyczące sytuacji konfliktowych, wynikających często z egoistycznych planów czy zachowań, są pokonywane samodzielnie, bez pomocy „z zewnątrz”.

4. Rodzina niewydolna wychowawczo boryka się z o wiele większymi trudnościami w porównaniu z kategorią poprzednią. Wynikają one najczęściej z niepowodzeń życiowych jej członków. Większość elementów wychowawczych wyróżnionych w rodzinie normalnej odbiega w tym przypadku od optymalnego poziomu. Bardzo często występuje w takich rodzinach trudna sytuacja materialna, chociaż zdarza się również, że nieporozumienia powstają z powodu nadmiaru pieniędzy czy nieodpowiedniego ich wykorzystywania. Są to bardzo często rodziny niekompletne – na skutek śmierci jednego z małżonków, rozvodu czy porzucenia. Jednak nie jest to regułą, mogą to być także rodziny pełne, ale współżycie małżonków znajduje się na krawędzi rozbicia. Rodziny te charakteryzują ponadto: małowartościowe (albo zbyt wysokie, nierealne) aspiracje społeczne, brak planów życiowych i konflikty ze szkołą.

5. Rodzina patologiczna cechuje się tym, że prawie wszystkie aspekty jej działalności wychowawczej odbiegają, i to znacznie, od poziomu typowego dla rodziny normalnej. Członkowie takich rodzin są najczęściej w stałej kolizji z prawem, w wyniku niemoralnych procederów pozyskują środki do życia (prostytycja, stręczycielstwo, kradzieże, przemyt, brak stałych źródeł dochodów). W tej grupie rodzin ponadto mogą występować: agresja, hazard, alkoholizm, uchylanie się od uczciwej pracy. W rzeczywistości nie istnieją tutaj żadne więzi małżeńskie czy rodzicielskie. To układ skumulowanych czynników patogennych.

Jak widać, jedynie dwie pierwsze wymienione kategorie rodzin odzwierciedlają jednoznacznie prawidłowy układ środowiska wychowawczego. W du-

żej mierze mamy do czynienia z rodzinami, które bądź czasowo, bądź ustawicznie nie wykonują prawidłowo swoich zadań. W ich przypadku istnieje duże niebezpieczeństwo, że kształtowaniem postaw, rozwijaniem emocjonalności, wpajaniem wartości, dostarczaniem dzieciom wzorów zachowań zajmą się inni ludzie, jeżeli tacy są w ich życiu, albo media, które w większym czy też mniejszym stopniu, ale na pewno im towarzyszą – bo przecież są wszechobecne.

## 2. Media – współcześni wychowawcy młodego pokolenia

Intensywny rozwój mediów sprawia, że na określenie konkretnych ich rodzajów konieczne jest ustalanie nowych terminów. Oczywiście można używać pojęcia „media” w bardzo szerokim rozumieniu, zauważamy jednak różnice znaczeniowe między takimi określeniami, jak: mass media, hipermedia, nowe media, nowe nowe media<sup>11</sup>. Różnorodność tego typu środków jest obecnie tak duża, że wielu ludzi nie zdaje sobie sprawy z istnienia niektórych ich typów. Odnosząc się do tego, można powiedzieć, że żyjemy w świecie telewizji, radia, prasy, komputerów i Internetu, telefonów komórkowych, tabletów, iPhone’ów, billboardów, blogów, podcastów, portali społecznościowych i wielu innych mediów. W tak ogromnym arsenale możliwości oddziaływać nie sposób pozostać niewzruszonym, nawet gdy się jest ukształtowanym odbiorcą mediów. A co dopiero można powiedzieć, gdy rzecz dotyczy dzieci i młodzieży, ponadto z rodzin, które nie stanowią dla nich mocnego fundamentu rozwoju?

Siła oddziaływania mediów na człowieka ma swoje uzasadnienie. Można wymienić kilka mechanizmów psychologicznych, które leżą u podstaw kształtowania określonych postaw, wartości, zachowań czy innych elementów osobowości w wyniku oddziaływania tych środków<sup>12</sup>. Jednym z nich jest uczenie przez obserwację. To jeden z najbardziej zakorzenionych w ludzkiej naturze sposobów nabywania wiedzy i umiejętności. Od zarania dziejów, kiedy jeszcze nie było szkół ani książek, dzieci przejmowały różnorodne sprawności, obserwując codzienne działania swoich rodziców. Ta naturalna skłonność jest jednak, niestety, sposobnością do przejmowania wzorów prezentowanych w mediach. Taką drogą w dzieciach i młodzieży kształtowane są zachowania, style, nawyki. Prezentowane w mass mediach obrazy mają związek z wszechobecną w nich kulturą popularną. Ta dociera do nich przede wszystkim w wersji amerykańskiej. Jest to zauważalne w tak wielkim stopniu, że mówi się wręcz o tzw. amerykanizacji. Przy czym zjawisko to dotyczy nie tylko naszego kraju. Fascynacja Stanami Zjednoczonymi – krajem wolności, spełniania marzeń i wielkich możliwości – jest widoczna na całym świecie. Naukowcy zauważają, że ten wpływ skutkuje upodabnianiem się młodych mieszkańców całego globu i przejawianiem podobnego stylu bycia. „Globalny nastolatek” słucha głównie amerykańskiej (ewentualnie brytyjskiej) muzyki – ogląda MTV, bardzo dobrze orientuje się w tym temacie, jeździ na deskorolce, chodzi do McDonalda, pije coca-colę, zna się na modzie

<sup>11</sup> P. LEVINSON, *Nowe nowe media*, Warszawa 2010, s. 11.

<sup>12</sup> L.R. HUESMANN, *Przemoc na ekranie a przemoc w rzeczywistości*, Warszawa 2001, s. 13.

i innych trendach kulturowych. Posiada „gadżety kulturowe” (telefony, tablety, smartwatche), które są „na czasie”, albo przynajmniej wie o ich istnieniu, gra w gry komputerowe, jeździ na dobrym rowerze. Ponadto w swoim życiu „globalny nastolatek” jest maksymalnie pragmatyczny, przejawia łatwość w komunikacji (do której wykorzystuje różnorodne narzędzia), jest maksymalnie tolerancyjny dla odmienności. Jednocześnie wykazuje daleko idący sceptycyzm wobec jakiegokolwiek zaangażowania i głębszego uczestnictwa, co ogólnie przez starsze pokolenie uważane jest za niepożądane, jednak w kulturze typu *instant* – ustawicznych zmian, chaosu znaczeń – może być warunkiem sukcesu i przystosowania<sup>13</sup>. Jednym słowem, „globalny nastolatek” nie traktuje świata i życia zbyt poważnie. Żyje przede wszystkim po to, by dostarczać sobie przyjemności. W zaspokajaniu swych pragnień nie uznaje czekania i cierpliwości, powolnej realizacji celów. Wszystko ma następować natychmiast, brak mu głębszej refleksji co do przyczyn i skutków swojego działania. Nie byłoby „globalnego nastolatka”, gdyby nie oddziaływanie mediów.

Kolejnym mechanizmem psychologicznym leżącym u podstaw głębszego oddziaływania mediów jest skłonność do uniewrażliwienia – desensytyzacja (kognitywna i emocjonalna)<sup>14</sup>. Po wielokrotnym odbiorze scen zawierających zachowania agresywne młody odbiorca staje się na nie coraz bardziej obojętny – można nawet zaryzykować stwierdzenie, że stają się dla niego nudne. Jest to mechanizm powszechnie funkcjonujący – gdy dostarczane są nam podobne bodźce, przestają one być dla nas atrakcyjne. W tym przypadku sytuacja jest poważna z uwagi na konsekwencje tego typu procesów. Rzecz dotyczy przecież zachowań niebezpiecznych, niepożądanych społecznie, niepokojących, które dzieci i młodzież powinny piętnować, do których powinny podchodzić z odpowiednim nastawieniem emocjonalnym. Tymczasem wielokrotność odbioru brutalnych scen powoduje, że wyłączone zostają odruchy przeważnie im towarzyszące (w pierwszych kontaktach). Nie następuje wówczas pobudzenie, przyśpieszenie akcji serca, drżenie rąk (desensytyzacja fizjologiczna), powstające najczęściej w sytuacjach zagrożenia. Młody człowiek, w pełni zrelaksowany, ogląda film, który dostarcza mu samych pozytywnych doznań, oswajając się również niepostrzeżenie z myślą, że agresja to normalne zachowanie, czasami pojawiające się na świecie, i nie ma co tego kwestionować (desensytyzacja kognitywna). Niebezpieczeństwo polega na tym, że w ten sposób dzieci uczą się nie dostrzegać zagrożenia. Przeniesienie tego nastawienia do rzeczywistości osłabia naturalne ludzkie mechanizmy obronne (konieczność działania, ucieczki itp.). W perspektywie globalnej być może będzie zagrażać przetrwaniu człowieka na Ziemi<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> J. GAJDA, *Media wytworem i kreatorem współczesnej kultury – kulturowe uwarunkowania mediów*, w: W. SIEMIENIECKI (red.), *Pedagogika medialna*, t. I, Warszawa 2007, s. 115.

<sup>14</sup> T. GOBAN-KLAS, *Media i komunikowanie masowe*, Warszawa – Kraków 2001, s. 262.

<sup>15</sup> K. PANKOWSKA, *Rzeczywistość zapośredniczona – nowe problemy wzrastania dziecka w przestrzeni medialnej*, w: J. IZDEBSKA (red.), *Media elektroniczne – kreujące obraz dziecka i rodziny*, Białystok 2008, s. 32–33.

Cechą konstytutywną człowieka jest ponadto skłonność do pobudzenia. W wyniku zaistnienia konkretnych bodźców w człowieku pojawia się napięcie, które po osiągnięciu pewnego poziomu domaga się rozładowania. To kolejny mechanizm, który leży u podstaw oddziaływania mediów na dzieci i młodzież. Według naukowców niektóre przekazy medialne, nawet te kierowane do dzieci, w szczególności sposób oddziałują na sferę emocjonalną. Należą do nich np. bajki zawierające agresję, zwłaszcza tzw. bajki *animo*<sup>16</sup>. W tych japońskich produkcjach animowanych walczący bohaterowie posługują się wschodnimi sztukami walki. Dużo w nich krzyków, wrzasków, agresji fizycznej i słownej. Należą do nich takie tytuły, jak: *Król Szamanów*, *Pokemon*, *Rycerze Zodiaku*. Wiele dzieci zaraz po ich obejrzeniu albo później w przedszkolu czy szkole zachowuje się w taki sposób, naśladując to, co wcześniej widziały w telewizji, i wyładowując nagromadzoną energię. Niezmiernie pobudzające są dla nich także bajki zawierające akcenty erotyczne. Wiele bohaterek współczesnych bajek to atrakcyjne dziewczyny (kobiety) z mocno akcentowanymi kształtami. Takie są np.: Sara Bellum z *Atomówek*, Ariel z filmu *Mała Syrenka* czy Pokahontas z filmu o tym samym tytule. Esmeralda z bajki *Dzwonnik z Notre Dame* tańczy, siadając mężczyznom na kolanach i wykonując różne figury na rurze – jak w nocnym klubie. Asterix i Obelix przebywają w „ogrodzie uciech”, gdzie usługują im atrakcyjne kobiety. To tylko niektóre przykłady pochodzących z filmów postaci i scen, które u swoich odbiorców mogą wywoływać bardzo specyficzny rodzaj emocji. Prowokujący wygląd bohaterów, a także sceny oglądane w bajkach czy w jeszcze większym stopniu w serialach dla młodzieży mogą stanowić wzory przyszłych zachowań, mogą także powodować duże pobudzenie, które domaga się rozładowania<sup>17</sup>.

### 3. Media i rodzina – wychowawcy współczesnego nastolatka: wyniki badań

Badania, których wyniki przedstawiono poniżej, zostały przeprowadzone w grupie 37 rodziców uczniów klas trzecich szkół gimnazjalnych na terenie miasta Opolą. Wśród respondentów było 48,6% kobiet i 51,4% mężczyzn. 2,7% było w wieku do 35 lat, 18,9% – 36–40, 37,8% – 41–45, 27,0% – 46–50, 13,5% – 51–55 lat.

Z ich wypowiedzi wynika, że prawie wszyscy nastolatki w tym wieku poświęcają czas rozrywkom związanym z mediami. Zaledwie jedna osoba nie poświęca im ani minuty. Co czwarty spędza w ich towarzystwie nie więcej niż jedną godzinę, 27,0% – od godziny do dwóch, 16,2% – od dwóch do trzech godzin, a największa grupa – 29,7% – więcej niż trzy godziny dziennie.

Z badań wynika ponadto, że nieznacznie więcej niż 1/3 badanych rodziców sprawuje nad tym kontrolę, mówiąc, iż w domu zostały ustalone zasady, które

<sup>16</sup> Szerzej na temat japońskich bajek animowanych (*anime*) – por. A. LECH, *Leksykon mangi i anime*, Szczecin 2004, s. 36.

<sup>17</sup> B. KOSTRUBIEC, I. ULFIK-JAWORSKA, *Obrazy destruktywne w programach telewizyjnych*, w: A. GAŁA, I. ULFIK-JAWORSKA (red.), *Czas pustoty*, Lublin 2006, s. 34–35.



muszą być respektowane. 35,1% rodziców przyznaje, że ich dzieci korzystają z mediów według swojego uznania, a oni nie narzucają im żadnej dyscypliny w tym zakresie. Jest także grupa (21,6%), która zdradza, że pewne reguły zostały ustalone, ale z różnych powodów nie są one przestrzegane konsekwentnie. 5,4% rodziców, chcąc powstrzymać gimnazjalistów przed odbiorem niektórych komunikatów medialnych, zastosowało dość drastyczne środki w postaci blokady odpowiednich stron internetowych czy programów telewizyjnych.

Blisko połowa rodziców uważa, że obcowanie z mediami niesie cały szereg negatywnych konsekwencji. Zauważają oni u swoich dzieci wiele następstw, których źródła w ich opinii można by upatrywać w środowisku medialnym. Należą do nich: wulgaryzacja języka, nieprawidłowości językowe – błędy w wypowiedziach, zubożenie słownika (na skutek odciągania od czytania książek), formy skrótowe, zaburzenia koncentracji uwagi, naśladownictwo negatywnych zachowań (w tym zachowań agresywnych), obniżenie wrażliwości, zanik więzi międzyludzkich, nerwowość, cynizm, uzależnienie, zgoda na marnowanie czasu, konsekwencje zdrowotne, np. na skutek zaniedbywania snu.

Gabriela Rybarczyk uważa, że jedną z postaw kształtowanych przez media jest makiawelizm, czyli cecha osobowości pozwalająca postrzegać innych (czy manipulować nimi) z punktu widzenia własnych interesów<sup>18</sup>. Zapytano wobec tego rodziców, czy zauważyli, by ich dzieci zachowywały się w taki sposób, czego objawami mogłyby być np.: wymuszanie, szantażowanie, przesadne namawianie do działań zgodnie z ich celami. Aż 83,3% badanych przyznało, że zdarza się, że syn/córka wywiera taką presję, a 5,6% takie próby podejmuje systematycznie. Wśród 11,1% gimnazjalistów nie zaobserwowano takich działań. Wymienione zachowania uczniowie szkół gimnazjalnych przejawiają „często” – 5,6%, „od czasu do czasu” – 27,8% bądź „rzadko” – 55,6%. Dostyc duża skala występowania tych zachowań może być w pewnym sensie potwierdzeniem sugestii G. Rybarczyk. Niemniej jednak dla dokładniejszego zweryfikowania postawionej tezy konieczne byłoby uruchomienie bardziej skomplikowanej procedury badawczej.

Trzeba przyznać, że współczesne dzieci mają znacznie wyższą pozycję w rodzinie i wywierają o wiele większy wpływ na jej sprawy aniżeli rówieśnicy sprzed kilkudziesięciu lat. Sami rodzice wyznają, iż łączą ich z dziećmi „relacje partnerskie”, oparte na wzajemnym poszanowaniu własnego zdania, co zadeklarowało 81,1% z nich. Ale zdarza się czasem, że to dzieci próbują „wychowywać” swoich rodziców, mówiąc im, co mają robić i myśleć. Na szczęście tych sytuacji nie jest za dużo (8,1%). 2,7% rodziców ma pełne zaufanie do swojego dziecka, ono decyduje o sobie samym. Jedynie 8,1% rodziców decyduje o tym, co jest dla niego najlepsze, i wyraźnie to formułuje.

W przypadku planowania ważniejszych działań rodziny, takich jak wyjazd na wakacje czy zakupy droższych rzeczy, zdanie dzieci brane jest pod uwagę w bardzo

<sup>18</sup> G. RYBARCZYK, *Wychowanie do mediów*, „Wychowawca” (2006), nr 9, s. 24.

wysokim (8,1%) i wysokim stopniu (51,4%). Pozostała część nie potrafi tego jednoznacznie określić („trudno powiedzieć” – 32,4%) albo określa ten poziom jako niski (8,1%). Żaden rodzic nie wskazał kategorii świadczącej o „bardzo niskim” wpływie.

Relacje partnerskie i chęć zachowania dobrych stosunków z dziećmi powodują, że znaczna część rodziców ma duże zaufanie do swoich dzieci i w sytuacji potencjalnego konfliktu z nauczycielami deklaruje, że zawsze stanie po stronie tych pierwszych. Niezależnie od zaistniałych okoliczności będą opowiadać się po stronie swoich pociech. Kategorię „zdecydowanie tak” wskazuje 5,9% badanych, a „odpowiedź „tak” – 17,6%. Nie ma na ten temat zdania 44,1% rodziców, a 29,4% wskazuje jednoznaczne „nie” i zaledwie 2,9% – „zdecydowanie nie”.

Bardzo trudno jest wykazać w sposób jednoznaczny wpływ mediów na dzieci i na relacje panujące we współczesnej rodzinie. Faktem jest jednak, że sytuacja najmłodszych uległa w ostatnim czasie wielkim zmianom. Obecnie dziecko jest poważnym partnerem swoich rodziców, mającym wpływ na wiele ważnych spraw. Coraz częściej występuje także sytuacja, kiedy to dorośli stają się obiektem „urabiania” ze strony swoich dzieci. Dokładne omówienie tego zjawiska wymaga jednak zastosowania bardziej zaawansowanych procedur badawczych. Można jedynie stwierdzić, że oddziaływanie mediów i korzystanie z nich nie pozostaje tu na pewno bez znaczenia.

### **Zakończenie**

Truizmem staje się stwierdzenie, że współczesna rodzina przeżywa kryzys. Za nim stoją jednak konkretne dane dotyczące rozwodów, zdrad małżeńskich, liczby dzieci przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, alkoholizmu czy innego rodzaju uzależnień (jak np. pracoholizm), patologii związanych z jej funkcjonowaniem. Zabiegani, zapracowani rodzice nie mają ani czasu, ani sił, by oddać dzieciom to, co im się słuszenie należy. Tracą też kontrolę nad ich działaniami, nad wychowaniem. Nie ma się wobec tego co dziwić, że współczesne dzieci i młodzież godzinami spędzają czas przed telewizorem, bez opamiętania grają w gry komputerowe, wiele czasu poświęcają korzystaniu z portali społecznościowych, tabletek, telefonów komórkowych. Zarówno one, jak i większość ich rodziców nie zdają sobie najczęściej sprawy z tego, że nie pozostaje to bez konsekwencji. Wiele z negatywnych wpływów ze strony mediów sygnalizowała część rodziców gimnazjalistów, których wypowiedzi były przywoływane w niniejszym artykule. Jak można zauważyć, było ich niespełna 50,0%. Druga połowa żadnych niepokojących konsekwencji nie dostrzega. Najprawdopodobniej nawet nad tym się nie zastanawiała. Media prezentują wzorce zachowań (również tych nieakceptowanych społecznie), style życia, kształtują wartości, postawy. Powodują uniewrażliwienie czy wręcz przeciwnie – pobudzenie, a każdy z tych procesów nie pozostaje obojętny dla ogólnego funkcjonowania młodego człowieka. Wszystko to dzieje się przy cichym przyzwoleniu rodziców. Jedynie 1/3 z nich ustala w domu zasady korzystania z mediów. 35,1% rodziców w ogóle się nie

interesuje tym, w jaki sposób spędzają czas ich dzieci, niektórzy zaś – pełni dobrych chęci – nie egzekwują zasad konsekwentnie.

Pozytywną rzeczą jest to, że większość rodziców utrzymuje ze swoimi dziećmi relacje partnerskie, oparte na wzajemnym poszanowaniu własnego zdania, co zostało zasygnalizowane w badaniach. Byleby nie przyjmowało to postaci prezentowanej w wielu serialach na takich kanałach jak Disney XD czy Nickelodeon, których odbiorcami są głównie nastolatki. Tam mama czy tata prezentowani są jako „kumple” swoich dzieci, będący zawsze „na czasie”, pozwalający na wszystko, nowocześni albo wręcz przeciwnie – groteskowi i ciągle się kompromitujący. Nie tak powinni postrzegać rodziców młodzi ludzie, gdyż nie będą wtedy dla nich autorytetami, lecz jedynie właśnie kolegami, z których można pożartować. Ważne, by media nie były kalką, z której wszystko przenosi się do rzeczywistego życia, by nie były wzorcem i wyrocznią, by nie generowały głównie napięcia i pobudzenia, ale stanowiły wartościową rozrywkę i narzędzie służące do rozwoju. To wymaga, żeby każda rodzina znalazła u siebie dla mediów odpowiednie miejsce, może nie centralne, ale harmonijnie powiązane z innymi aktywnościami. Należy powrócić do wychowywania dzieci przez dobry przykład, proponowanie wartości, uczenie zasad, norm czy wieloraką aktywność – sportową, muzyczną, plastyczną, literacką czy naukową. To ukształtuje je też jako krytycznych odbiorców i użytkowników mediów<sup>19</sup>. Istotna jest również pedagogizacja rodziców i uświadomienie im, że pod wpływem mediów ich dzieci stają się im obce, nieobecne, zdystansowane. Może to doprowadzić do rozluźnienia czy nawet zerwania więzi albo do jeszcze większych nieszczęść, do czego rozsądnie myślący rodzice na pewno nie będą chcieli dopuścić.

### **Family, media, upbringing**

From ages the natural educational environment for children and youth was the family. The crisis of family values and reality which came into being extort new mechanisms of action creating so far unknown environment of growing for young generation. This current reality is a mixture of real, media and virtual world. In new situation media and the modern technologies are getting one of the main educators. Devoted to these aspects quite a lot of time, and the lack of enough parents' control cause that using medias bears alarming consequences. Among them we can notice: seizure of negative behavior patterns, lack of sensitivity, renewal or excitement and addiction. It is necessary to create in this group of people critical receivers and media users to counteract potential and real threats.

---

<sup>19</sup> M. TANAŚ, *Media a wychowanie*, s. 201–202.

ks. Jan Kochel\*  
Wydział Teologiczny  
Uniwersytet Opolski

## WYCHOWANIE W RODZINIE I KOŚCIELE – WSPÓLNOTY I RUCHY RELIGIJNE W SŁUŻBIE WYCHOWANIA

Brytyjski sąd rodzinny w listopadzie 2015 r. wydał wyrok w sprawie przyznania opieki nad dzieckiem parze homoseksualnej. Sędzia Alison Russell zdecydowała odebrać dziecko matce i przyznała całkowitą opiekę nad córką jej biologicznemu ojcu i jego partnerowi. Sędzia podczas rozprawy nazwała matkę dziecka „manipulatorką” i „homofobką” twierdząc, że „nowe otoczenie dziecka pozwoli mu w pełni wykorzystać drzemący w nim potencjał”<sup>1</sup>. Wspomniany wyrok potwierdza tendencje szokujących zmian w sferze społeczno-kulturowej Europy i ogromny kryzys wychowania, a właściwie totalny przejaw antywychowania i ideologii panującej poprawności politycznej. Rodzi się dylemat: Czy to już przejaw bezradności, czy może pilne wyzwanie do zdwojonej walki o normalność, o powrót do trwałych wartości i właściwego wychowania w rodzinie? Soborowa *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim* wyróżnia rodziców jako „pierwszych i najlepszych wychowawców”, pewne zaś obowiązki i prawa – zgodnie z zasadą pomocniczości – przysługują również państwu i Kościołowi (nr 3)<sup>2</sup>. Chociaż Sobór szeroko poucza o prawach i obowiązkach Kościoła w zakresie wychowania, to jednak nie traktuje go jako kolejnej instytucji wychowawczej, obok rodziny, szkoły czy władz państwowych. Wszystkim zaś skłonny do ograniczania praw obywatelskich przypomina, że prawa dzieci i rodziców nie mogą być znoszone lub ograniczane przez władze państwowe, ponieważ wobec swoich obywateli pełnią one jedynie pomocniczą rolę (por. nr 1; 6–7). W niniejszym opracowaniu pragniemy zwrócić uwagę właśnie na tę pomocniczą rolę w wychowaniu w rodzinie wspólnot, grup i stowarzyszeń religijnych rozwijających się w Kościele katolickim. Papież Franciszek podczas czuwania na placu św. Piotra przed rozpoczęciem Zgromadzenia Ogólnego Synodu Biskupów modlił się w intencji rodzin w towarzystwie licznych członków wspólnot i ruchów katolickich, wskazując na ich istotną misję (3 października 2015)<sup>3</sup>.

---

\* Ks. Jan Kochel – kapłan diecezji gliwickiej, teolog i pedagog, dr hab. profesor Uniwersytetu Opolskiego, rzeczoznawca ds. programów i podręczników Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, redaktor strony Szkoły Słowa Bożego (ssb24.pl), autor m.in. *Katecheza u źródeł Ewangelii* (2006), *Pedagogia biblijna w katechezie* (2012), *Katecheza misyjna w Ewangelii Łukasza i Dziejach Apostolskich. Biblijno-katechetyczne studium narracyjne* (2013), *Kochel. Opowieść o śląskiej rodzinie* (2015).

<sup>1</sup> Por. [polishexpress.co.uk/](http://polishexpress.co.uk/) (19.11.2015).

<sup>2</sup> Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis* ogłoszona została 28 października 1965 r.; por. Sobór Watykański II, *Konstytucje – Dekrety – Deklaracje*, Poznań 2002.

<sup>3</sup> „Rodzina jest miejscem ewangelicznej świętości, realizowanej w najbardziej zwyczajnych warunkach. Oddycha się w niej pamięcią pokoleń i zapuszcza głęboko korzenie, które pozwalają iść daleko. Jest to miejsce rozeznania, gdzie człowiek wychowuje się do rozpoznawania Bożego

## 1. Biblijna wizja rodziny jako wspólnoty wychowującej

W narracji niektórych ksiąg Starego Testamentu dopuszczona została poli-gamia, by zapewnić trwanie rodów i całego narodu Izraela w sytuacji, gdy wielu mężczyzn ginęło na wojnach<sup>4</sup>. Przetrwaniu rodziny służyło również prawo lewira-tu zobowiązujące brata lub dalszego krewnego do poślubienia wdowy po zmarłym bezpotomnie mężu (Pwt 25,5-10; por. Rdz 38,1-30; Rt 1,11-13; 2,20; 3-4; Mk 12,18-27)<sup>5</sup>. Pierwsza księga Biblii podkreśla jednak pierwotne znaczenie monogamicznej wspólnoty dwojga osób: „Dlatego to mężczyzna opuszcza ojca swego i matkę swoją i łączy się ze swą żoną tak ściśle, że stają się jednym ciałem” (Rdz 2,24). Do tej prawdy odwołuje się Jezus, przypominając naukę o nierozzerwalności małżeństwa (Mk 10,4-12 par.). Gdy w dyskusji faryzeusze mówią o przykazaniu, to Jezus przypomina, że Mojżesz mówił tylko o zezwo-łeniu na oddalenie żony ze względu na zatwardziałość serca (gr. *sklērokardia*). Taka postawa ludu była trwałą niezdolnością do przyjmowania zbawczej woli Boga (Pwt 10,16; Iz 4,4; Ez 3,7)<sup>6</sup>. Odwołanie się do „początku” było odwoła-niem się do zasady, która głosi, że to, co dawniejsze, ma pierwszeństwo przed tym, co teraz. Według rabinów cała Tora była dziełem Boga<sup>7</sup>. Filon zaś twier-dził, że natura stanowi najstarsze rozporządzenie, a zostało ono doskonale przez Mojżesza skodyfikowane. Rygorystyczne podejście Jezusa wyraźnie preferuje trwałość związku mężczyzny i kobiety jako ojca i matki rodziny, gdyż „Bóg nie tylko polecił, aby żona została oddana mężowi, ale aby opuścił swego ojca i matkę. I nie tylko nakazał mężowi przyjść do żony, ale złączyć się z nią, w ten sposób ukazując, że nie powinni się rozłączyć” (Jan Chryzostom, *Comm. Matt.*, 62,1)<sup>8</sup>. Na tak rozumianej wspólnocie ciąży pierwotny (naturalny) obowiązek wychowywania swojego potomstwa. Do rodziców należy więc stworzenie takiej atmosfery domowej, przepojonej miłością i szacunkiem dla Boga i ludzi, która sprzyjałaby spójnemu, osobowemu i społecznemu wychowaniu dzieci. Ewange-liczna analogia przynależności do wspólnoty (rodziny Jezusa) bazuje na słucha-niu (posłuszeństwie) i wypełnianiu słowa Bożego (Łk 8,19-21). Taka postawa powoduje, że członkowie wspólnoty stają się prawdziwie braćmi i siostrami (Mt

---

planu odnośnie do własnego życia i akceptowania go z ufnością”; por. FRANCISZEK, *Rodzina światłem w ciemności świata. Przemówienie Papieża podczas czuwania na modlitwie w intencji rodzin*, „L'Osservatore Romano” 36 (2015), nr 10, s. 14.

<sup>4</sup> J. ŁACH, *Nauka Jezusa o małżeństwie w Kazaniu na Górze (Mt 5,27-32)*, w: T.M. DĄBEK, T. JELONEK, *Agnus et Sponsa. Prace ofiarowane o. prof. Augustynowi Jankowskiemu*, Kraków 1993, s. 208–209.

<sup>5</sup> R. DE VAUX, *Instytucje Starego Testamentu*, t. I–II, Poznań 2004, s. 47–48; M. BABIAK, *Słownik biblijny. Małżeństwo – Rodzina – Seksualność*, Kraków 2009, s. 119–120.

<sup>6</sup> A. PACIOREK, *Ewangelia według św. Mateusza* (NKB NT I/2), Częstochowa 2008, s. 250; W. CARTER, *Households and Discipleship. A Study of Matthew 19-20* (JSNTSup 103), Sheffield 1994, s. 63.

<sup>7</sup> D.A. STERN, *Komentarz żydowski do Nowego Testamentu*, Warszawa 2004, s. 87–88.

<sup>8</sup> Cyt. za: A. PACIOREK, *Ewangelia według św. Mateusza*, s. 253.

12,46-50; Mk 3,31-35; Łk 11,27-28) i mają wszelkie warunki dla harmonijnego i integralnego rozwoju. Św. Łukasz ujął to zwięźle w formule ewangelicznej: „Jezus wzrastał w mądrości, w latach i w łasce u Boga i u ludzi” (Łk 2,52; por. 1 Sm 2,26; Prz 3,4)<sup>9</sup>.

W świetle Pisma Świętego rodzina była i jest podstawowym środowiskiem wychowawczym młodego pokolenia<sup>10</sup>. Księga natchniona wskazuje na trzy podstawowe kwestie: potomstwo najwyższą wartością w rodzinie, rodzice jako pierwsi wychowawcy młodego pokolenia oraz konkretne cele wychowania w rodzinie.

W Biblii apogeeum szczęścia życia małżeńskiego jest posiadanie liczego potomstwa (Ps 127,3-5; 128,3-4; Jr 30,9). Obietnice związane z zawarciem Bożego przymierza z Abrahamem, a później z Izaakiem i Jakubem, zawsze dotyczą liczego potomstwa, które jest znakiem błogosławieństwa Bożego (Rdz 17,1-2; 28,3). Dzieci były więc traktowane jako dar od Boga, przejaw błogosławieństwa dla rodziców, a jednocześnie były gwarantem miłosierdzia Bożego (Pwt 7,12-14)<sup>11</sup> i poszanowania w społeczeństwie (Syr 3,5; Prz 23,24-25). Domagały się troski i opieki ze strony rodziców i wychowawców (Łk 18,15-17; Mt 18,1-5). Termin *teknon* (od gr. *tikto* – „zrodzić”) nasuwa skojarzenia szczególnych więzi uczuciowych wynikających ze stosunku dziecka do rodziców, którzy winni okazywać swym dzieciom czułość (Ef 6,4; Kol 3,21; 1 J 2,1.12.28; 3,18; 4,4; 5,21), oczekując od nich za to posłuszeństwa (Ef 6,1; Kol 3,20)<sup>12</sup>. Tym samym terminem określa się również „pochodzenie” (Łk 3,8; 13,34; J 8,39; Rz 9,7nn; Ga 4,31). Związany z nim czasownik *teknotrofeō* wskazuje na proces wychowywania dzieci<sup>13</sup>. W kontekście matki-wdowy Paweł wyróżnia następujące jej zalety: „ma za sobą świadectwo o takich dobrych czynach, że dzieci wychowała, że była gościnną, że obmywała nogi świętych, że będącym w ucisku przychodziła z pomocą, że pilnie brała udział we wszelkim dobrym dziele” (1 Tm 5,10).

<sup>9</sup> Benedykt XVI w trzecim tomie książki *Jezus z Nazaretu* uwypukla znaczenie rodzinnej edukacji na przykładzie domu w Nazarecie: „Prawdą jest, że Jego [Jezusa] mądrość wzrasta. Jako człowiek nie żyje w abstrakcyjnej wszechwiedzy, lecz jest zakorzeniony w konkretnej historii, w miejscu i czasie, w fazach ludzkiego życia, i stąd otrzymuje konkretny kształt wiedzy. Widać tu więc bardzo jasno, że myślał i uczył się na ludzki sposób” – por. TENZE, *Jezus z Nazaretu. Dzieciństwo*, Kraków 2012, s. 169.

<sup>10</sup> Na temat wychowania w rodzinie w świetle tekstów biblijnych: C. BISSOLI, *Bibbia e educazione. Contributo storico-critico ad una teologia dell'educazione*, Roma 1981; K. ROMANIUK, *Małżeństwo i rodzina w Biblii*, Katowice 1981; M. FILIPAK, *Biblijne podstawy teologii małżeństwa i rodziny w Starym Testamencie*, Lublin 1984; G. WITASZEK (red.), *Biblia o rodzinie*, Lublin 1995; J. BAGROWICZ, S. JANKOWSKI, „Pan, Bóg twój, wychowuje ciebie” (Pwt 8, 5). *Studia z pedagogii biblijnej*, Toruń 2005; M. GUZEWICZ, *Zasady wychowania w Piśmie Świętym*, Wrocław 2010; J. KOCHEL, Z. MAREK, *Pedagogia biblijna w katechezie*, Kraków 2012.

<sup>11</sup> G. WITASZEK (red.), *Biblia o rodzinie*, s. 38.

<sup>12</sup> X. LÉON-DUFOUR, *Słownik Nowego Testamentu*, Poznań 1986, s. 234.

<sup>13</sup> J. STRONG, *Grecko-polski słownik z lokalizacją słów greckich i kodów Popowskiego*, Warszawa 2015, s. 762.

Posiadanie dziecka wiąże się z prawem i obowiązkiem jego wychowania. Patrolog Antoni Żurek zauważa: „Milczenie najstarszych źródeł chrześcijańskich na temat stosunku rodziców do dzieci, a zwłaszcza na temat chrześcijańskiego ich wychowania wynika zapewne po dużej części z ducha epoki. W społeczeństwie, w którym wychowanie dziecka było pozostawione rodzicom, również Kościół nie wypracował jeszcze systemu wychowawczego. Nie można też przeoczyć faktu pomijania dzieci w pedagogii samego Kościoła. Kościół interesował się dorosłymi, których przygotowywał do chrztu, a potem przyjmował do grona swoich członków. Na dzieci oddziaływał jedynie pośrednio: poprzez formację rodziców. Przekaz wiary i formacja chrześcijańska, jaka odbywała się w rodzinach, długo nie miały wypracowanej formy”<sup>14</sup>.

Proces wychowania w rodzinie związany był z jasno określonymi wymaganiami i potrzebą korekty połączoną z karnością i posłuszeństwem. Ćwiczenie w karności było elementem nieodzownym w wychowaniu. Autorytet rodziców i nauczycieli wywodzi się z postanowienia Bożego (Wj 20,12), stąd posłuszeństwo okazywane wychowawcom było gwarantem uniknięcia kary Bożej (Pwt 21,18-21; Prz 23,22). Wychowanek, który wytrwał na tej drodze, otrzymał obfite błogosławieństwo (Pwt 5,16; Syr 6,28-31; por. Mk 7,8-13; Ef 6,1-3; KKK 2197–2200).

Dobre wychowanie dziecka było, według Biblii, ukoronowaniem rodzicielskich obowiązków. Pismo Święte jawi się więc jako przewodnik tradycyjnego wychowania. Tam można odnaleźć zbiory pouczeń i wskazań moralnych skierowanych do poszczególnych osób, ale i do całych rodzin, np. tzw. „kodeksy domowe” czy „tablice domowe”, które zawierają zestawy napomnień etycznych, skierowanych do członków „domu”, czyli rodziny (*oikos*), mających w domowej wspólnotcie różny status społeczny<sup>15</sup>. Można mówić o pewnych podstawach biblijnego systemu wychowania czy wartości edukacyjnej Pisma Świętego. Naród izraelski wypracował oryginalny system wychowawczy, a w Piśmie Świętym znajdują się ślady tradycji pedagogicznej o pierwszorzędym znaczeniu. Dla ludu wybranego najważniejszym było przekonanie, że Bóg „wychowuje swój lud” (Pwt 32,10-12; Wj 19,4), a rodzice jako pierwsi powołani są do naśladowania Go w tej funkcji.

Pozostaje jeszcze jedno istotne pytanie: Ku czemu zmierzało wychowanie w rodzinie w świetle wypowiedzi biblijnych? Ogólnie rzecz ujmując, celem takiego wychowania było otwarcie serca młodego człowieka na słowo Boże (Syr 6,33-37), z którego można wyprowadzić też pewne cele szczegółowe, np.:

– potrzebę kształtowania osobowości, nauczania zasad moralnych i mądrości życiowej (Prz 23,12.22; por. Tb 4: zbiór maksym);

---

<sup>14</sup> A. ŻUREK, *Święci synowie świętych matek*, w: E. OSEWSKA, J. STALA (red.), *Drogi katechezy rodzinnej*, Poznań 2002, s. 230–239.

<sup>15</sup> A.R. SIKORA, *Rodzina w nowotestamentalnych „tablicach domowych”*, w: G. WITASZEK (red.), *Biblia o rodzinie*, s. 47–67; J. WOYKE, *Die neutestamentlichen Haustafeln. Ein kritischer und konstruktiver Forschungsüberblick*, Stuttgart 2000; P. ŁABUDA, *Dom jako chrześcijańska wspólnota wychowania*, w: E. OSEWSKA, J. STALA (red.), *Drogi katechezy rodzinnej*, s. 25–36.

- potrzebę utrwalenia właściwej hierarchii wartości, np. edukacji religijnej i poszanowania tradycji ojczystych (Pwt 6,7; por. 4,9; 11,19), troski o rodziców i potrzebujących (Syr 3,2-6.12-14; Kol 3,12-21), unikanie wad i grzechów (2 Krl 2,23-24; Iz 3,4; Mdr 12,24-25; Syr 10,16; Mt 11; 16-19; 18,6-7; 1 Kor 13,11);
  - potrzebę przestrzegania praw i nakazów: Dekalogu – przykazania miłości (Wj 20,1-17; Prz 1,6; 6,20; 23,22; 31,1; Syr 3,5; 7,27-28; Mt 5,17-48);
  - potrzebę nieulegania pobłażliwości (por. Syr 30,8-9 – o złych skutkach rozpieszczania), lecz stawiania wymagań, w razie potrzeby korygowania/karcenia (Prz 13; Syr 22,4-6; Hbr 12,7-8.11; por. Prz 3,11-12; 13,1-2.11-12.24; 22,15; 23,13-14; Syr 7,24, surowość wobec córki – Ez 16,44);
  - potrzebę wyrobienia u dziecka postawy bojaźni Bożej, która jest początkiem mądrości (Ps 111,10; Prz 1,7; Syr 32,14);
  - potrzebę przekazania reguły, by myśleć i kochać, jak myślał i kochał Jezus Chrystus (model ewangeliczny; por. Mt 23,8.10; J 13,13; Ct 5-9)<sup>16</sup>;
  - potrzebę naśladowania osobowych wzorców biblijnych (Syr 44-50; Hbr 11).
- Biblijny model wychowania jest przesłaniem, które nie straciło na aktualności; zawiera prawdę o człowieku, o tym, co w nim najszlachetniejsze, najlepsze i godne chronienia.

## 2. Powołanie i misja rodziny w Kościele

Najpełniejszy komentarz do *Ewangelii o rodzinie* jako wspólnoty wychowującej pozostawił św. Jan Paweł II w zbiorze katechez *Mężczyznę i niewiastę stworzył ich* oraz w swoim nauczaniu na temat małżeństwa i rodziny<sup>17</sup>. Wartość tego dziedzictwa potwierdziło XIV Zgromadzenie Zwyczajne Synodu Biskupów. W dokumencie podsumowującym trzy tygodnie obrad pod hasłem „Powołanie i misja rodziny w Kościele i świecie współczesnym” ojcowie synodalni podkreślili ciągłość nauczania Kościoła w tej dziedzinie.

Orędzie końcowe synodu mówi o rodzinie przede wszystkim jako „Kościele domowym”. Autorzy przypomnieli, że Chrystus chciał, aby Jego Kościół był domem z drzwiami zawsze otwartymi na przyjęcie, bez wykluczania kogokolwiek. „Dlatego jesteśmy wdzięczni duszpasterzom, wiernym i wspólnotom gotowym do towarzyszenia i brania na siebie wewnętrznych i społecznych ran małżeństw i rodzin” – zapewnili ojcowie synodalni<sup>18</sup>. Ewangelizacyjna i wy-

<sup>16</sup> JAN PAWEŁ II, Adhortacja apostolska *Catechesi tradendae*, Watykan 1979.

<sup>17</sup> TENZE, *Mężczyznę i niewiastę stworzył ich. Odkupienie ciała a sakramentalność małżeństwa*, Watykan 1986; G. WEIGEL, *Kres i początek. Papież Jan Paweł II – zwycięstwo wolności. Ostatnie lata. Dziedzictwo*, Kraków 2012; CH. WEST, *Teologia ciała dla początkujących. Podstawy rewolucji seksualnej Jana Pawła II*, Warszawa 2009; P. KOPYCKI, *Elementarz teologii ciała według Jana Pawła II*, Częstochowa 2013; K. GŁOMBIK, *Główne treści Ewangelii o rodzinie według Jana Pawła II*, w: E. MATEJA (red.), *Świadek prawdy i wiary. Janowi Pawłowi II w dwudziestolecie Uniwersytetu Opolskiego*, Opole 2014, s. 71-88; R. SKRZYPCZAK, *Wiara i seks. Jan Paweł II o małżeństwie i rodzinie*, Kraków 2015.

<sup>18</sup> *Relacja końcowa Synodu Biskupów dla Ojca św. Franciszka*, w: [http://pliki.episkopat.pl/cms/pliki/c24120/o/Synod\\_Relacja\\_Koncowa\\_.pdf](http://pliki.episkopat.pl/cms/pliki/c24120/o/Synod_Relacja_Koncowa_.pdf) (18.12.2015).



chowawcza misja rodziny realizuje się w dwóch wymiarach: *ad intra* i *ad extra*. Misja *ad intra* oznacza wzajemną pomoc małżonków na drodze do świętości oraz przekazywanie wiary dzieciom przez ich rodziców i prowadzenie dzieci do nieba. „Jeśli rodzice pragną udanego życia dla swoich dzieci, to nie wystarczy zapewnić im studiów z perspektywą dobrze płatnej pracy, ale trzeba próbować odpowiadać na pytanie o dobro dzieci w perspektywie życia wiecznego. Dobrze wychowanie człowieka w tym znaczeniu jest sztuką większą niż udane wyrzeźbienie jego podobieństwa w marmurze. Rodzicielstwo jest przecież – co podkreślał Jan Paweł II – współdziałaniem małżonków z Bogiem w akcie stwórczym. Jest to jedno z najwspanialszych duchowych przeżyć, jakich doświadczyć mogą małżonkowie” – zauważył Piotr Mazurkiewicz<sup>19</sup>.

Drugim elementem jest misja wobec świata zewnętrznego. Chodzi o to, aby jedne małżeństwa mogły dzielić się z innymi (np. w ramach wspólnot, ruchów i stowarzyszeń) tym, jak przeżywają jego piękno i radość, a także tym, jak pokonują kryzysy, które są przecież nieuchronne. Małżonkowie i rodzice mogą ze sobą współpracować i nawzajem uczyć się wychowywać swoje dzieci, np. współorganizując rekolekcje małżeńskie czy poradnictwo rodzinne. „Dotąd skupialiśmy się na poradnictwie związanym z naturalnym cyklem płodności. Być może było to wystarczające w czasie, gdy społeczeństwo w naturalny sposób wspierało rodzinę. Fakt, że współczesna kultura generalnie nie sprzyja normalnemu życiu rodzinnemu, powoduje, że rodziny coraz częściej potrzebują pomocy. Poradnictwo rodzinne winno uwzględniać więc towarzyszenie jednym rodzinom przez inne rodziny, zwłaszcza w pierwszych latach po ślubie. W *Pastores dabo vobis*, adhortacji Jana Pawła II nt. formacji kapłańskiej, jest zachęta, by kapłanów na początku ich drogi kapłańskiej otoczyć pomocą. I tak samo – podkreśla synod – powinno być w przypadku rodzin”<sup>20</sup>.

W nauczaniu synodalnym widać wyraźny powrót do źródeł wspólnoty rodzinnej jako „Kościoła domowego”. Ideał takiej wspólnoty odnajdujemy w opisie gmin wczesnochrześcijańskich, gdzie wierni „trwali jednomyślnie na modlitwie” (Dz 1,14), „mieli jedno serce i jednego ducha” (Dz 4,32), preferowali wspólnotę dóbr, potrzebę świadectwa (kerygmatu) o zmartwychwstaniu Pana Jezusa (Dz 4,33-35) oraz trwania „w nauce Apostołów i we wspólnocie, w łamaniu chleba” (2,42)<sup>21</sup>. Z tym wzorcowym modelem rodziny jako wspólnoty misyjnej i wychowującej wiąże się potrzeba zaszczepienia w rodzinach poczucia przynależności kościelnej (poczucie „my”), w którym żaden członek nie jest zapomniany:

<sup>19</sup> Por. [http://ekai.pl/wydarzenia/temat\\_dnia/x93761/ks-prof-mazurkiewicz-dla-kai-dokument-koncowy-synodu-moze-byc-roznie-interpretowany/](http://ekai.pl/wydarzenia/temat_dnia/x93761/ks-prof-mazurkiewicz-dla-kai-dokument-koncowy-synodu-moze-byc-roznie-interpretowany/) (19.11.2015).

<sup>20</sup> *Tamże*.

<sup>21</sup> J.F. FITZMYER, *Gli Atti degli Apostoli. Introduzione e commento*, Brescia 2003, s. 255–263; J. KOCHÉL, „Kościół domowy” *pierwotnym środowiskiem katechezy*, „Ateneum Kapłańskie” 149 (2007), nr 3, s. 504–515; TENŻE, *Katecheza rodzinna w Kościele starożytnym*, w: R. BUCHTA (red.), *Rodzina w trosce o życie – Kościół w trosce o rodzinę*, Katowice 2010, s. 38–48; TENŻE, *Katecheza misyjna w Ewangelii Łukasza i Dziejach Apostolskich. Biblijno-katechetyczne studium narracyjne*, Opole 2013.

Wszyscy niech będą zachęceni do rozwijania swoich umiejętności i do realizowania planu swojego życia w służbie Królestwa Bożego. Niech każda rodzina, włączona w kontekst kościelny odkryje radość z komunii z innymi rodzinami, aby służyć dobru wspólnemu społeczeństwa, krzewiąc politykę, gospodarkę i kulturę w służbie rodziny, także poprzez wykorzystanie sieci społecznościowych i mediów. Zaleca się tworzenie małych wspólnot rodzin jako żywych świadków wartości ewangelicznych. Dostrzegamy potrzebę przygotowania, formowania i czynienia odpowiedzialnymi niektórych rodzin, które mogłyby towarzyszyć innym w życiu po chrześcijańsku – por. *Orędzie* nr 90.

### 3. Czulość – istotą życia rodzinnego i wspólnotowego

Kard. Lucas Van Looy SDB, ordynariusz Gandawy w Belgii, podczas briefingu prasowego poświęconego *Relacji końcowej* synodu na temat rodziny stwierdził, że „czulość” w rodzinie i małżeństwie była hasłem przewodnim prac ostatniego Synodu Biskupów: „W rodzinie czulość jest więzią jednoczącą rodziców między sobą oraz z dziećmi. Czulość oznacza dawanie z radością i rozbudzenie w drugim radości bycia kochanym. Wyraża się ona szczególnie w zajmowaniu się z subtelną dbałością ograniczeniami drugiego, zwłaszcza gdy ujawniają się w sposób oczywisty. Traktowanie z delikatnością i szacunkiem oznacza leczenie ran i przywracanie nadziei tak, aby w drugim wzbudzić zaufanie do innych. Czulość w relacjach rodzinnych jest cnotą, która pomaga przezwyciężyć codzienne konflikty wewnętrzne i relacyjne. W związku z tym Papież Franciszek zachęca nas do refleksji: „Czy mamy odwagę otwierać się z czulością na trudne sytuacje i problemy ludzi, którzy są przy nas, czy raczej wolimy rozwiązania bezosobowe, być może skuteczne, ale pozbawione ciepła Ewangelii? Jak bardzo dzisiejszy świat potrzebuje czulości! Cierpliwość Boga, bliskość Boga, czulość Boga” (*Homilia na Pasterkę*, 24 grudnia 2014) – por. *Orędzie* nr 88.

„Miłosierdzie zaczyna się od słuchania, towarzyszenia i angażowania się w życie ludzi” – przekonywał kard. van Looy<sup>22</sup>. Tylko w ramach żywej wspólnoty możliwe jest doświadczenie czulości – bliskości – obdarowania, tam ludzie pod wpływem głębokich uczyć zaczynają się nawzajem słuchać, towarzyszą sobie w różnych doświadczeniach, tam też wszyscy – na miarę swoich możliwości – angażują się w codzienne życie całej wspólnoty.

W Starym Testamencie hagiograf Księgi Mądrości zwraca uwagę na nauki płynące z postępowania Boga jako Wychowawcy ludu i podkreśla Jego łagodność/miłosierdzie – czulość – rzetelność – mądrość – sprawiedliwość<sup>23</sup>: „z jakże wielką troską osądziłeś swych synów, których przodkom dawałeś przysięgi i przymierza pełne wspaniałych obietnic. Nas wychowując, wrogów naszych chłosciesz tysiącrotnie, byśmy pamiętali o dobroci Twojej; gdy my sądzimy, i oczekiwali miłosierdzia, gdy na nas sąd przyjdzie” (Mdr 12,21-22 – wg BT).

<sup>22</sup> Por. <http://www.deon.pl/religia/kosciol-i-swiat/z-zycia-kosciola/art,23907,kard-van-looy-czulosc-jest-haslem-synodu.html/> (19.11.2015).

<sup>23</sup> Por. S. HAŁAS, *Biblijne słownictwo miłości i miłosierdzia*, Kraków 2011.

Rzetelność, troskliwość, czułość w wychowaniu oznacza tu nie tylko dokładne zachowanie obietnic danych patriarchom, lecz także staranie, aby synowie Izraela nie byli doświadczani ponad miarę<sup>24</sup>.

Psalmista wskazuje ponadto na wypływającą z takiej postawy mądrość serca jako fundament życia człowieka. Przykład znajdujemy w Psalmie 103, gdzie odkrywamy nie tylko „wielkość dzieł Boga – niebios, ziemi, mórz, gór – ale także i tych małych, codziennych dzieł, które stanowią moje życie: Pan (...) «odpuszcza wszystkie twoje winy... twoje dni nasycą dobrami» (103,3-5). Mądrość serca jest kochającą i pełną wdzięczności świadomością, że moje życie jest darem, życie takie, jakie jest teraz, że wypływa od Ojca jako miłosierdzie i cierpliwość<sup>25</sup>. Kard. Martini przekonuje zatem, że „jest absolutnie konieczne, aby nauczyć się widzieć, że Bóg [jako Wychowawca] w każdej rzeczy jest mi łaskawy, że mnie kocha całym sobą i z całego serca daje mi się nawet najmniejszym, najbardziej banalnym wydarzeniu: gdy oddycham, gdy chodzę lub mówię, gdy cieszę się i cierpię<sup>26</sup>. Przeciwnieństwem „mądrości serca” jest oschłość serca, czyli pewne praktyczne zaślepienie, które w życiu rodzinnym i wspólnotowym zatruwa całe życie, czyniąc je gorzkim, sceptycznym, ciężkim do uniesienia. Taka „oschłość serca” utrudnia, a czasem nawet uniemożliwia proces wychowania w rodzinie. „Oschłość serca jest największym grzechem współczesnej cywilizacji. Poszczególne grzechy – niesprawiedliwość, okrucieństwo, kłamstwo – są konsekwencją tej oschłości, z której rodzi się praktyczny ateizm życiowy<sup>27</sup>. Wychowaniu do życia w rodzinie musi towarzyszyć właściwa atmosfera; rodzice często zajmują się tysiącami rzeczy, zapominając o fundamencie, a jest nim dostrzeżenie Bożej inicjatywy, obecnej we wszystkim, przenikającej wszystko.

W Nowym Testamencie termin *splánchnon* oznacza „wnętrzości, serce, serdeczność, czułość, miłość<sup>28</sup>. Dosłownie wskazuje na wnętrzości człowieka (Dz 1,18), lecz metaforycznie prowadzi do wnętrza jako siedziby wzniosłych uczuć serdeczności, litości, czułości i miłości międzyludzkiej. W tym kontekście Biblia mówi o sercu Boga – „dzięki litości serdecznej Boga naszego. Przez nią nawiedzi nas Słońce Wschodzące z wysoka” (Łk 1,78). Zwraca też uwagę na predyspozycje serca ludzkiego, które potrzebuje otworzyć się dla innych. Stąd Apostoł apeluje do wspólnoty w Koryncie: „Koryntianie! Nasze usta otwierają się przed wami, bo nasze serce jest dla was szeroko otwarte. W nas nie jest wam za ciasno, ale ciasne jest wasze wnętrze. Odpłaćcie tym samym! Mówię do was jak do dzieci: Otwórzcie i wy wasze serca!” (2 Kor 6,11-13 – wg BP; por. 7,15; Flp 1,8; 2,1; Flm 7,12.20; 1 J 3,17). Podobnie wzywa wiernych gminy w Kolosach: „Jako wybrańcy Boży – święci i umiłowani – obleczcie się w serdeczne współczucie, w dobroć, pokorę, cichość, cierpliwość” (Kol 3, 12 –

<sup>24</sup> B. PONIŻY, *Księga Mądrości* (NKB ST XX), Częstochowa 2012, s. 346.

<sup>25</sup> C.M. MARTINI, *Kaplan wobec słowa Bożego*, Kraków 1996, s. 22n.

<sup>26</sup> *Tamże*, s. 23.

<sup>27</sup> *Tamże*, s. 24.

<sup>28</sup> R. POPOWSKI, *Wielki słownik grecko-polski Nowego Testamentu*, Warszawa 1995, s. 561n.

wg BP). Wyróżnione postawy tworzą właściwy klimat życia; umożliwiają wejście od razu w bliski kontakt z pozostałymi członkami wspólnoty.

Rzeczywiście właściwy klimat wychowania w rodzinie i porozumienie między jej członkami tworzy się na fundamencie słuchania, towarzyszenia i angażowania się w życie oraz na fundamencie mądrości serca, troski, serdeczności, czułości i miłości wzajemnej. Na nich buduje się, mniej czy bardziej rozsądne i przezorne, systemy pedagogiczne, religijne czy kulturowe.

Naszą epokę charakteryzuje potrzeba małej wspólnoty serdecznej i dynamicznej, potrzeba bliskości. Jest to reakcja na anonimowość wielu ochrzczonych członków Kościoła, ale jednocześnie na nadmierną instytucjonalizację życia kościelnego i nadmierną reglamentację życia społecznego, które zagrażają zdławieniem ducha wspólnoty. Nie wystarczają dzisiejszemu człowiekowi sąsiedztwo i organizacje, tak ważne dawniej, a obecnie przeżywające swój kryzys. Człowiek poszukuje grup o pewnej intymności i wewnętrznej więzi, które pozwoliłyby mu wyrazić siebie z całą szczerością i w których dokonywałaby się wymiana i współdziałanie. Małe wspólnoty umożliwiają dialog, wniesienie osobistych wartości w grupę, w której jednostka ma odwagę mówić, gdzie się jej słucha i przyjmuje jej wartości. Wspólnota pozwala na wymianę, na wysłuchanie innych, na korzystanie z tych wartości, a w ten sposób na pogłębienie siebie i stawanie się prawdziwą osobą. Tam łatwiej dojrzewa się w wierze<sup>29</sup>, bo udzielana jest bezpośrednia pomoc ze strony całej wspólnoty. W tych małych organizmach członkowie mogą się dzielić doświadczeniami i przekazywać świadectwo wiary, a taka wzajemna wymiana prowadzi do głębszego wchodzenia w problemy wiary i życia.

#### 4. Wspólnoty, ruchy i stowarzyszenia religijne w służbie wychowania

Szansa odnowy wychowania do życia w rodzinie pojawiła się dzięki ich kontaktom z żywymi wspólnotami eklezjalnymi. One, budząc wiarę i sens życia, pomagają odkryć fundament praw i obowiązków rodzicielskich, są też gotowe do towarzyszenia i brania na siebie wewnętrznych i społecznych ran małżeństw i rodzin. „Główny wkład do duszpasterstwa rodzin wnoszony jest przez parafię, będącą rodziną rodzin, w której harmonijnie wnoszą swój wkład małe wspólnoty, ruchy i stowarzyszenia kościelne” (por. *Orędzie* nr 77). W ostatnim czasie pojawiło się grup, ruchów, stowarzyszeń i wspólnot eklezjalnych, które wprost nawiązują do biblijnego modelu „Kościoła domowego”<sup>30</sup>.

<sup>29</sup> J. Colomb pisze o procesie „stawania się wiary”; por. TENŻE, *Stawanie się wiary*, Warszawa 1980.

<sup>30</sup> Termin „kościół domowy” pojawia się w listach św. Pawła (Rz 16,3-5; 1 Kor 16,19; 1 Tm 3, 1-15). Jan Chryzostom w IV w. nazwał rodzinę *ecclesiolą*, czyli „małym Kościołem” (*In Eph.* 20, 6: PG 62, 143), a Sobór Watykański II – „domowym Kościołem” (KK 11) czy „domowym sanktuarium Kościoła” (DA 11); por. H.-J. KLAUCK, *Hausgemeinde und Hauskirche im frühen Christentum*, Stuttgart 1981; M. MARCZEWSKI, *Miejsce i rola małżeństwa w misji wczesnochrześcijańskiej na przykładzie Nowego Testamentu (Kościół domowy)*, „Vox Patrum” 8 (1988) z. 15, s. 575–583; H. LANGKAMMER, „Kościół domowy” w *Nowym Testamencie*, w: G. WITASZEK (red.), *Biblia o rodzinie*, s. 7–12;

#### 4.1. Ruch Światło-Życie – Domowy Kościół

Już w latach 70. praca formacyjna z dziećmi i młodzieżą uświadomiła słudze Bożemu ks. Franciszkowi Blachnickiemu († 1987) palącą potrzebę odnowy środowisk rodzinnych. Zaobserwował bowiem zanik katechumenatu chrześcijańskiego w rodzinach, których zadaniem powinno być wprowadzenie swoich ochrzczonych dzieci w misterium wiary i życia sakramentalnego realizowanego we wspólnocie Kościoła<sup>31</sup>. Polski „prorok żywego Kościoła” zaczerpnął wzorce realizowane przez międzynarodowy ruch małżeństw katolickich Equipes Notre-Dame<sup>32</sup>.

W ramach formacji Domowego Kościoła otwierają się trzy możliwości wychowania w wierze<sup>33</sup>:

– katechumenat uzupełniający dla ludzi już ochrzczonych i dorosłych, którzy jednak nie byli nigdy wprowadzeni w życie wiary albo tylko powierzchownie (Ct 19);

– zorganizowanie uzupełniającego katechumenatu dla ochrzczonych dzieci i młodzieży, połączony, np. z inicjacją do Pierwszej Komunii św., sakramentu bierzmowania czy przygotowaniem do sakramentu małżeństwa;

– przywrócenie właściwego katechumenatu dorosłych nieochrzczonych według *Obrzędów chrześcijańskiego wtajemniczenia dorosłych*<sup>34</sup>.

Ruch odnowy kerygmatycznej zmierza w kierunku modelu katechezy ewangelizacyjnej, która ma charakter nauczania wychowującego i daje rodzinom, m.in. odwagę do realizacji ich powołania misyjnego przez świadectwo, dialog i głoszenie (DOK 194)<sup>35</sup>. Rodzinny i wspólnotowy charyzmat Ruchu i jego wychowawczy charakter trafnie odczytali dwaj autorzy: Jacek Dziedzina w artykule *Ruch Światło-Życie odczytaniem soborowej idei Kościoła jako Wspólnoty* oraz Roman Wawro w tekście *Charyzmat Ruchu Światło-Życie i jego realizacja w wakacyjnych Oazach Rodzin*<sup>36</sup>.

M. DZIĘGIELEWSKA, A. POLAK, *Wychowanie do dialogu w rodzinach skupionych w Ruchu Domowego Kościoła*, „Paedagogia Christiana” 4 (1999), s. 218–227; J. GNILKA, *Pierwsi chrześcijanie. Źródła i początki Kościoła*, Kraków 2004, s. 332–341.

<sup>31</sup> F. BLACHNICKI, *Sympatycy czy chrześcijanie? Katechumenat na dzisiejszą godzinę*, Kroszno 2002, s. 78–86; A. WODARCZYK, *Prorok żywego Kościoła*, Katowice 2008, s. 368–382.

<sup>32</sup> F. BLACHNICKI, *Życie swoje oddałem za Kościół*, Kraków 2005, s. 191.

<sup>33</sup> TENŻE, *Sympatycy czy chrześcijanie?*, s. 74–78.

<sup>34</sup> *Obrzędów chrześcijańskiego wtajemniczenia dorosłych dostosowane do zwyczajów diecezji polskich*, Katowice 1988.

<sup>35</sup> KONGREGACJA DS. DUCHOWIEŃSTWA, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Poznań 1998; por. F. BLACHNICKI, *Kerygmatyczna odnowa katechezy. Pisma katechetyczne*, t. I, Warszawa 2005; P. SKIBA, *Katecheza ewangelizacyjna w nowych ruchach i wspólnotach kościelnych. Studium katechetyczne wybranych ruchów i wspólnot kościelnych*, Lublin 2006, s. 151–166; A. OFFMAŃSKI, *Koncepcja katechezy o charakterze ewangelizacyjnym według zasad katechumenatu*, Szczecin 2010; K. MACIEJEWSKA, *Ewangelizacja w Domowym Kościele, gałęzi rodzinnej Ruchu Światło-Życie, przykładem katechezy dorosłych*, w: P. MAKOSA (red.), *Katecheza ewangelizacyjna. Poszukiwanie koncepcji*, Lublin 2010, s. 243–253.

<sup>36</sup> W. SZYMCZAK (red.), *Ruch Światło-Życie w trosce o rodzinę*, Lublin 2009.

## 4.2. Droga Neokatechumenalna – Rodziny w misji

W statucie Drogi Neokatechumenalnej wśród sposobów służenia katechezie jest również miejsce na posługę rodzin: „Realizacja Drogi Neokatechumenalnej może być wspomagana przez rodziny w misji, które na prośbę biskupów osiedlają się w rejonach zdechrystianizowanych lub tam, gdzie konieczne jest *implantatio ecclesiae*. (...) Rodzina w misji pozostaje złączona ze swoją parafią i wspólnotą, do której powraca co pewien czas, aby uczestniczyć w drodze swojej wspólnoty”<sup>37</sup>. Rodziny skupione wokół Drogi Neokatechumenalnej wielopokoleniowe, katolickie, otwarte na życie są żywym świadectwem dla dominującej cywilizacji śmierci. W marcu 2015 r. Franciszek posłał na cały świat 31 wspólnot *missio ad gentes*, utworzonych z 200 rodzin z 600 dziećmi<sup>38</sup>. Ojciec Święty wzorem poprzedników – Pawła VI, Jana Pawła II i Benedykta XVI – podkreślił znaczenie Drogi Neokatechumenalnej, będącej „prawdziwym darem Opatrzności dla Kościoła naszych czasów”. Papież podczas wspomnianego spotkania rzymskiego podkreślił konieczność przejścia Kościoła od duszpasterstwa zachowawczego do misyjnego. „Jakże często mamy w Kościele Jezusa pośród nas, ale nie pozwalamy, aby wyszedł na zewnątrz! – zauważył. Zaznaczył, że ten dynamizm misyjny jest dla Kościoła najważniejszym wyzwaniem. Ważną rolę odgrywa w tym dziele aktywność Drogi Neokatechumenalnej – wprowadzanie Kościoła, jego nowa obecność tam, gdzie nie ma Kościoła czy też nie jest w stanie dotrzeć do ludzi<sup>39</sup>. Droga Neokatechumenalna opiera się na trzech żywotnych wymiarach Kościoła: słowie Bożym, liturgii i wspólnocie. Szczególnymi momentami formacji rodzinnej jest wspólna niedzielna jutrznia, wigilia paschalna i modlitwa z dziećmi<sup>40</sup>. Troska o wiarę dzieci przejawia się również w tym, że gdy osiągną one 13 lub 14 lat rodzice posyłają je na katechezy zmierzające do utworzenia nowej wspólnoty neokatechumenalnej. „Czynią to zanim ich dzieci wejdą w młodzieńczy kryzys wiary. Zazwyczaj dzieci chętnie wstępują do nowej wspólnoty. Gdy tak nie jest, rodzice usilnie proszą, aby dziecko przynajmniej rok przeżyło w takiej wspólnocie. Jest doświadczeniem wielu rodzin, że nawet jeśli dziecko na jakiś czas wejdzie w kryzys wiary, to prędzej czy później wraca do wspólnoty” – zauważa Z. Czerwiński<sup>41</sup>. Dlatego wiele wspólnot neokatechumenalnych cieszy się obecnością dużej ilości młodych ludzi, którzy patrząc na swoich rodziców, sami podążają drogą ku dojrzałej wierze.

<sup>37</sup> Droga Neokatechumenalna. Statut, Lublin 2008<sup>2</sup>, s. 47; por. P. SKIBA, *Katecheza ewangelizacyjna*, s. 170–197.

<sup>38</sup> Por. <http://ekai.pl/wydarzenia/x86980/papiez-do-neokatechumenatu/> (21.11.2015).

<sup>39</sup> Por. <http://www.deon.pl/religia/serwis-papieski/aktualnosci-papieskie/art,2809,papiez-franciszek-o-neokatechumenacie.html/> (21.11.2015).

<sup>40</sup> Por. Z. CZERWIŃSKI, *Przekazywanie wiary dzieciom w rodzinie w doświadczeniu Drogi Neokatechumenalnej*: [http://sfd.kuria.lublin.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1752:przekazywanie-dzieciom-wiary-w-rodzinie--ks-z-czerwiski&catid=20:neokatechumenat&Itemid=54/](http://sfd.kuria.lublin.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1752:przekazywanie-dzieciom-wiary-w-rodzinie--ks-z-czerwiski&catid=20:neokatechumenat&Itemid=54/) (21.11.2015).

<sup>41</sup> *Tamże*.

### 4.3. Szkoły Nowej Ewangelizacji – Kurs Alfa

Kerygmatyczne Szkoły Nowej Ewangelizacji nawiązują do powstałej we Włoszech Wspólnoty Jana Chrzcicielna, Wspólnoty Sług Chrystusa Żyjącego w Republice Dominikany i Szkoły Ewangelizacji św. Andrzeja w Meksyku<sup>42</sup>. W Polsce powstało Porozumienie Dyrektorów Katolickich Kerygmatycznych Szkół Nowej Ewangelizacji, które skupia ok. 30 tego typu szkoły (parafialne, diecezjalne, zakonne) i działa według wspólnego programu *Redemptoris Missio*<sup>43</sup>. Celem SNE jest ewangelizacja, formowanie osób, które będą ewangelizować i formować innych oraz tworzenie ośrodków, zespołów i wspólnot ewangelizacyjnych. Strategia SNE nawiązuje do słów św. Pawła: „To, co usłyszałeś ode mnie wobec licznych świadków, powierz ludziom godnym zaufania, którzy z kolei byliby zdolni nauczać innych” (2 Tm 2, 2). Szkoły podejmują różne inicjatywy ewangelizacyjne, np. „Przystanek Jezus” (w 12 edycjach ponad 7000 uczestników); prowadzą ewangelizacje w miastach, kursy w seminariach zakonnych i duchownych, kongresy diecezjalne, opracowują programy do pracy z młodzieżą (np. „Młodzi na progu”)<sup>44</sup> czy inne programy ewangelizacyjne i formacyjne. Tworzą w ten sposób środowiska otwarte na doświadczenie i program nowej ewangelizacji. W tym ruchu wielu młodych odkryło swoją drogę powołania do służby w Kościele oraz powołanie małżeńskie.

Materiały formacyjne niektórych kursów ewangelizacyjnych zostały opublikowane<sup>45</sup>, a inne są wykorzystywane z uwzględnieniem grup i środowisk, do których są kierowane. Specyficzną formułę stanowi kurs Alfa, który jest cyklem dziesięciu spotkań, prezentujących podstawowe przesłanie chrześcijaństwa w sposób przystępny i nie wywierający presji<sup>46</sup>. W ramach spotkań, które odbywają się zazwyczaj w restauracjach, przy kolacji i kawie, można dzielić się swoimi przemyśleniami i odkrywać sens i głębię życia. Kurs został opracowany w ramach wspólnoty anglikańskiej. Jego twórcami są duchowni Sandy Millar

<sup>42</sup> Efektem współpracy trzech liderów R. Argañaraza, E. Tardifa i J.H.P. Floresa był międzynarodowy projekt ewangelizacyjny nazwany „KeKaKo”, który pochodzi od początkowych liter słów *kerygmat, carisma, koinonia*; por. P. SKIBA, *Katecheza ewangelizacyjna*, s. 251.

<sup>43</sup> Por. [http://www.sne.pl/pl/24804/0/Ogolnopolskie\\_Porozumienie\\_Szkol\\_Nowej\\_Ewangelizacji.html](http://www.sne.pl/pl/24804/0/Ogolnopolskie_Porozumienie_Szkol_Nowej_Ewangelizacji.html) (21.11.2015); W. SZLACHETKA, *Fenomen szkół nowej ewangelizacji. Studium socjologiczno-pastoralne*, Kraków 2011.

<sup>44</sup> A. SEPIOŁO, J. KASPERCZYK, *Młodzi na progu. Materiały do pracy z młodzieżą przy parafii. Przygotowanie do bierzmowania*, Gliwice 2010.

<sup>45</sup> Por. E. TARDIF, *Jezus żyje*, Szczecin 1991; E. TARDIF, J.H.P. FLORES, *Jezus jest Mesjaszem*, Łódź 1992 [2011]; J.H.P. FLORES, *Formacja uczniów*, Łódź 1992; TENŻE, *Jak ewangelizować ochrzczonych?* Łódź 1993; TENŻE, *Mojżesz. Poza pustynią*, Wrocław – Kraków 1994; TENŻE, *Sekret Pawła*, Łódź 1998; S. GOMEZ, J.H.P. FLORES, *Jak głosić Jezusa?*, Kielce 1999; TENŻE, *Jezus Chrystus uzdrowiciel mojej osoby*, Łódź 2007; TENŻE, *Nowi ewangelizatorzy dla nowej ewangelizacji*, Poznań 2013; TENŻE, *Paweł z Tarsu. Uczeń – Mistrz*, Poznań 2015; TENŻE, *Szymon Piotr. Uczeń – Mistrz*, Poznań 2015; TENŻE, *Dlaczego Bóg nie uzdrawia swoich przyjaciół + Szymon + Paweł z Tarsu. Uczeń – misjonarz*, Poznań 2015.

<sup>46</sup> W. SZLACHETKA, *Fenomen szkół nowej ewangelizacji*, s. 136–137; por. J. DZIEDZINA, *Historia pewnej znajomości*, „Gość Niedzielny” 50 (2015), s. 20–22.

i Nicky Gumbel, pracujący w kościele Świętej Trójcy w Londynie. Od 1997 r. kurs ewangelizacyjny zaczęły wykorzystywać wspólnoty katolickie<sup>47</sup>. Każda sesja zawiera inny temat, o którym później można podyskutować w małych grupach<sup>48</sup>: 1. Kim jest Jezus? 2: Dlaczego Jezus umarł? 3: Skąd mieć pewność co do swej wiary? 4: Dlaczego i jak się modlić? 5: Dlaczego i jak czytać Biblię? 6: W jaki sposób Bóg nas prowadzi? 7: Jak sprzeciwić się złu? 8: Czy Bóg dzisiaj uzdrawia? 9: Dlaczego i jak mówić innym o Jezusie? 10: A co z Kościołem?

Podsumowaniem kursu są trzydniowe spotkania weekendowe, np. na Górze św. Anny. Do tamtejszego domu pielgrzyma zjechało w listopadzie 2015 r. prawie 600 osób – w większości uczestników kursu Alfa (kulminacyjny moment dziesięciodniowego cyklu spotkań ewangelizacyjnych)<sup>49</sup>. Wśród uczestników znaczną grupę stanowiły rodziny z dziećmi. Zbudowany na kursie fundament pozwala na dalszy rozwój wiary w rodzinie i wspólnotach parafialnych.

#### 4.4. Komunia i Wyzwolenie – „wspólnota opowiadająca”

Założyciel – ks. Luigi Giussani († 2012) – nie wypracował osobnej metody wychowawczej skierowanej do rodzin, ale w swoim podstawowym dziele dotyczącym wychowania, *Ryzyko wychowawcze*, zauważył, że „najważniejszą troską wychowania prawdziwego i właściwego jest wychowanie serca człowieka tak, jak stworzył je Bóg”. Mówiąc zaś o odwadze wychowywania człowieka mówił o wychowaniu uniwersalnym – kształtowaniu człowieczeństwa wprowadzeniu do rzeczywistości postrzeganej całościowo<sup>50</sup>. Osobny rozdział nosi tytuł *Warunki wychowania rodzinnego*. Giussani wyróżnia trzy takie warunki:

– pierwszym jest dystans: „warunkiem – świadomym lub nie – niezbędnym dla wychowania istoty ludzkiej jest poczucie dystansu, szacunku, odczuwanie bojaźni i drzenia wobec tajemnicy [zmysłu religijnego] zawartej w tej właśnie istocie [dziecku], która należy do ciebie i jednocześnie nie jest twoja [rodziców]”<sup>51</sup>;

– drugi warunek to spójność w stosunku do ideału: „W obrębie rodziny dziecko nie jest wychowywane jedynie przez słowa, które słyszy, lecz wtedy, gdy słowa znajdują potwierdzenie w doświadczeniu, tj. gdy mają oparcie w spójnej postawie [ojca i matki]”<sup>52</sup>;

<sup>47</sup> Por. *Alpha for Catholics. Questions & Answers*, The Catholic Alpha Office, London 1999.

<sup>48</sup> Por. <http://jezusmilosierny.pl/kurs-alfa-2/> (23.11.2015).

<sup>49</sup> F. KUCHARCZAK, *Budzę się... i nie czuję bólu*, <http://gosc.pl/doc/2837074.Budze-sie-i-nie-czuje-bolu/> (23.11.2015).

<sup>50</sup> L. GIUSSANI, *Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii*, Kielce 2002, s. 13, 61–104, 131–138.

<sup>51</sup> *Tamże*, s. 151. Trafne jest tu odwołanie do słów poety: „Gdzie nie ma świątyni, tam nie ma domów”, tzn. nie ma zmysłu religijnego, nie ma domów [rodzinnych], lecz są jedynie „przytułki i zakłady”. Dom staje się hotelem lub człowiek zamiast domu znajduje instytucje państwowe, przytułki (s. 153); zob. T.S. ELIOT, *Chóry z „Opoki” III*, w: TENŻE, *Poezje wybrane*, Warszawa 1988, s. 157.

<sup>52</sup> *Tamże*, s. 153n.



– trzeci warunek to potrzeba wspólnoty: „rodzina ma zasadnicze znaczenie jako czynnik wychowawczy (...) jest jak dom stale nawiedzany przez pioruny, błyskawice, grzmoty (...). Jeśli rodzina chce wychowywać rozumnie i prawdziwie, musi uświadomić sobie całą zewnętrzną zawieruchę, jaka ją otacza i przenika, a nie udawać, wskutek dziwnej dumy czy też zwykłego wygodnictwa, że nie ulega tym [społecznym] wpływom (...). Dlatego też troska rodziny o wychowanie jest rozumna i ludzka w miarę, jak zrywa się z wygodnym życiem (nawet wtedy, gdy jest on zasłużony), by budować relacje, które stworzą ogniska społeczne [wspólnoty] zdolne do przeciwstawienia się dominującym trendom społecznym”<sup>53</sup>. Zdaniem włoskiego pedagoga „owocem wychowania rodzinnego nakierowanego na dzieci, jeśli respektuje się omówione trzy czynniki, jest przemiana nas samych. Prawdą jest także stwierdzenie odwrotne: jeśli wychowanie nie przemienia nas samych, znaczy to, że nie wychowaliśmy nikogo”<sup>54</sup>.

Metoda ruchu Komunia i Wyzwolenie mówi o czterech przesłankach formacji osoby: spotkanie – komunია – misja – kultura<sup>55</sup>. Ruch proponuje rodzinom różne formy pogłębienia swego charyzmatu, np. szkoły wspólnoty, rekolacje wakacyjne czy międzynarodowy *Meeting* w Rimini.

W związku z Synodem Biskupów na temat rodziny Chiara Giaccardi zmierzyła się z tematem przyczyn kryzysu rodziny oraz siły jej (niedoskonałego) piękna. Włoska socjolog mediów na Uniwersytecie Katolickim w Mediolanie, żona i matka sześciorga dzieci (pięcioro biologicznych i jedno w ramach rodziny zastępczej), zauważyła, że rodzina nie jest jakimś abstrakcyjnym modelem, lecz „żywym konkretem”. Nie znajduje się ona w kryzysie, ponieważ jest ktoś, kto ją atakuje. „Kryzys rodziny jest kryzysem wewnętrznym: rodzina za bardzo oddycha indywidualizmem, stając się niejako ochronnym, jednak w rezultacie mało żywotnym kokonem (...). Dzisiejszy świat żyje wyłącznie terażniejszością, gromadzi fragmenty, mierzy wolność i wartość ilością (wyborów, «polubień», kontaktów, *retwetów*...) jako jednostkę miary wolności i wartości. W świecie, który potrafi już tylko liczyć, rodzina uczy opowiadać, to znaczy żyć nie tylko w terażniejszości, ale przyjmować i przekazywać, czuć się częścią pewnej wspólnej historii, podtrzymywać pamięć o tych, którzy pozwolili nam być tym, kim jesteśmy. Bez takiego czasowego patrzenia, które jest podtrzymywane poprzez wspomniane opowiadanie, życie ludzkie rozpada się”<sup>56</sup>. Rodzina jako „wspólnota opowiadająca” uczy przekazywać to, dla czego warto żyć. „Opowiadanie to [bowiem] ofiarowanie ciągłości i sensu. Jest to pewien sposób na wzmocnienie przynależności”<sup>57</sup>. Rodzina zdrowa i odpowiedzialna sprzeciwia się współczesnemu doświadczeniu nudy

<sup>53</sup> *Tamże*, s. 157–158.

<sup>54</sup> *Tamże*, s. 159.

<sup>55</sup> L. GIUSSANI, *Doświadczenie jest drogą do prawdy*, Kielce 2003, s. 133–226; por. A. RY-  
NIO, *Wychowanie człowieka otwartego. Rola „Zmysłu religijnego” Luigi Giussaniego w kształto-  
waniu osoby*, Kielce 2001.

<sup>56</sup> S. FILIPPI, *Rodzina. Sprawmy, by rozbłysła. Rozmowa z Chiarą Giccardi*, „Ślady”  
5(2015), s. 7–8.

<sup>57</sup> *Tamże*.

i pustki, które często jest „początkiem rozpacz, a kończy się przemocą”<sup>58</sup>. Ona jest miejscem życia i twórczości, rozpoznawania nowych wyzwań i perspektyw<sup>59</sup>. „Jest to miejsce bezinteresowności, dyskretnej obecności, braterskiej i solidarnej, które uczy wychodzenia od siebie, aby przyjąć drugiego, aby przebaczyć i mieć poczucie, że nam przebaczone” – przekonuje papież Franciszek<sup>60</sup>.

Wybitny teolog i filozof religii Romano Guardini już na przełomie lat 50. i 60. pisał o zagrożeniach czyhających na rodzinę: „Biorąc pod uwagę różne punkty widzenia, istnieje aktualnie pewna tendencja ku temu, aby rodzinę kwestionować, co więcej, zniszczyć ją, ponieważ stanowi ona najmocniejszą, naturalną przeszkodę przeciwko wchłonięciu jednostki” i dlatego też jest niebezpieczna dla systemu, któremu wygodniej jest dzielić społeczeństwo zgodnie ze starożytną maksymą: *divide et impera* („dziel i rządź”)<sup>61</sup>. Dziś te zagrożenia przybierają na sile. Benedykt XVI w encyklice *Spe salvi* dostrzega jednak znaki (oblicza) chrześcijańskiej nadziei. I – jak mówi – tylko zaczynając wciąż na nowo, podejmując nieustannie proces wychowawczy, to, co nam się udało zgromadzić w ciągu historii, będzie mogło stać się udziałem kolejnych pokoleń (nr 24). Przede wszystkim w rodzinach zatem może mieć miejsce autentyczne wychowanie do wolności i wartości chrześcijańskich. One jako pierwsze podejmują aktualne wyzwania wychowawcze, a ruchy i wspólnoty eklezjalne są gotowe służyć, twórczo i krytycznie rodzinom, towarzysząc im i biorąc na siebie niektóre ich wewnętrzne i społeczne rany.

### Upbringing in family and church

#### – religious communities and movements in the service of upbringing

The article focuses on how communities, groups and associations developing in the Catholic Church support family upbringing. In a healthy and responsible family one can see the image of Christian hope. It is only there that by starting over and over again and continuously undertaking the process of upbringing we can share with the next generations what we have managed to gather over the course of history. Families are where authentic upbringing into freedom and virtue can take place. They are first to face current challenges in upbringing while ecclesial movements and communities are ready to support them creatively and critically, accompanying them and taking upon themselves some of their internal and social wounds.

---

<sup>58</sup> J. CARRÓN, *La sfida del vero dialogo dopo gli attentati do Parigi*, „Corriere della Sera” z 13 lutego 2015, s. 27.

<sup>59</sup> Dobrym przykładem wartości opowiadania w wychowaniu jest książka Franco Nembriniego, ojca rodziny i dyrektora szkoły – por. *Między ojcem a synem. O budowaniu relacji*, Kraków 2015.

<sup>60</sup> *Rodzina światłem w ciemności świata*, „L’Osservatore Romano” 36 (2015), nr 10, s. 14.

<sup>61</sup> Por. R. GUARDINI, *Etica*, Brescia 2003.



### **III. (BEZ)PROGRAMOWO**



Stanisława Włoch\*  
Instytut Studiów Edukacyjnych  
Uniwersytet Opolski

## **BEZRADNOŚĆ WYCHOWANIA W RODZINIE JAKO KONSEKWENCJA BRAKU KONCEPCJI**

Przekroczenie progu XXI w. wymaga nowego spojrzenia na współczesną cywilizację, na człowieka, jego system wartości i wychowanie. Pogłębiający się kryzys gospodarczy, niepewność, poczucie zagrożenia i zagubienia w świecie informacji, rozchwianie wartości człowieka, zmusza do refleksyjnego myślenia nad problemami rozwoju i wychowania dzieci oraz młodzieży. Wychowanie ma bowiem znaczący wpływ na funkcjonowanie człowieka we współczesnym i skomplikowanym świecie. Nieustanne przemiany polityczne, społeczne i kulturowe stawiają jednostkę ludzką w skomplikowanych sytuacjach, wymuszają zmiany w postawach wobec świata i siebie, dlatego jej podstawowymi pytaniami, to pytania o człowieka przyszłości, o kwestie wychowawcze. Kim jest człowiek? Jakim może się stać? Jak wychowywać do wartości? Jak wyzwalać potencjał intelektualny, duchowy i twórczy? Tego rodzaju pytania są zgodne ze stwierdzeniem filozofii i psychologii humanistycznej i personalistycznej, „że człowiek nie jest kimś od razu, ale raczej kimś, kto dopiero ma stać się tym, kim być z natury może”<sup>1</sup>.

Jednostka ludzka żyje w dwóch odmiennych światach: świecie obiektywnym i przeżywanym, który kreuje procesy socjalizacyjne i wychowawcze, społeczne i kulturowe, mające zasadniczy wpływ na rozwój człowieka i jego człowieczeństwo. O jakości świata przeżywanego jednostki decydują treści, jakie pojawiają się w jego świadomości, jak są utrwalane, na jakich wartościach się opierają i jakie mają wizje perspektywiczne. Świat obiektywny pozbawiony przeżyć duchowych, emocji, wartości, transcendencji ujemnie wpływa na rozwój jednostki. „Ciało i duch, podmiot i przedmiot nie są oddzielone, ale są aspektami tego samego procesu”<sup>2</sup>. Tego rodzaju zagadnienia skłaniają do poszukiwania nowych dróg wychowania w środowisku rodzinnym i instytucjonalnym.

### **1. Rodzina – podstawowe i znaczące środowisko wychowawcze**

Dokonując przeglądu literatury omawiającej problemy rodziny, dostrzega się różnorodność pojęcia rodziny. W okresie międzywojennym określano rodzi-

---

\* Stanisława Włoch – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Opolskiego, zastępca dyrektora Instytutu ds. Dydaktycznych i Studenckich, autor, współautor i redaktor 9 publikacji zwartych oraz ok. 90 artykułów opublikowanych w pozycjach zwartych i czasopismach w Polsce i zagranicą. Współpracuje z ośrodkami uniwersyteckimi w Czechach, Słowacji i Szwecji. Aktywnie uczestniczy w konferencjach organizowanych w Polsce i zagranicą. Pełni funkcję zastępcy przewodniczącego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Opolu.

<sup>1</sup> J. KOZIELECKI, *Koniec wieku nieodpowiedzialności*, Warszawa 1995, s. 98.

<sup>2</sup> H. DAUBER, *Obszary uczenia się w przyszłości. Perspektywy pedagogiki humanistycznej*, Kraków 1987, s. 51–52.

nę z punktu filozofii chrześcijańskiej i koncepcji humanistycznej pedagogiki. „Rodzina to miniatura społeczeństwa i narodu, na niej opiera się całe ich życie i istnienie. Żadna z instytucji nie może jej zastąpić, gdy upada rodzina, upada całe społeczeństwo”<sup>3</sup>.

Rodzina jest aktywną komórką, która tworzy naród. W filozofii chrześcijańskiej rodzina spełnia misję, z której wynikają następstwa moralne, hierarchia wartości, celów i zadań wychowawczych<sup>4</sup>.

Jan Paweł II określa rodzinę jako „wspólnotę osób, w której rodzice są złączeni. Rodzina stanowi kolebkę życia i miłości, gdzie człowiek rodzi się i wzrasta”<sup>5</sup>. W rodzinie skupia się przyszłość człowieka, bowiem nie ma instytucji od której więcej zależy rozwój jednostki, która staje się dziedzicem przeszłości zawdzięczając jej wychowanie w rodzinie<sup>6</sup>. Podobnie określają rodzinę w polskiej pedagogice Z. Tyszka, F. Adamski, W. Okoń, J. Brągiel i wielu innych.

Rodzina stanowi integralną część społeczeństwa, stanowi jego najmniejszą a zarazem podstawową komórkę. Jest najważniejszą grupą społeczną. Rodzina jest zbiorowością ludzi powiązanych ze sobą więzią małżeństwa, pokrewieństwa, powinowactwa lub adopcji<sup>7</sup>.

R. Skrzypniak określa instytucję rodziny jako podstawową wartość, która pozwala narodowi na przetrwanie w trudnych zawirowaniach politycznych i społecznych<sup>8</sup>. F. Adamski ujmuje rodzinę jako duchowe zjednoczenie szczupłego grona osób skupionych we wspólnym ognisku domowym aktami wzajemnej pomocy i opieki, oparte na wierze w prawdziwą lub domniemaną łączność biologiczną, tradycję rodzinną i społeczną<sup>9</sup>. Nieco odmienną definicję rodziny przedstawia J. Brągiel: „Rodzina to podstawowe, naturalne i pierwotne środowisko, w którym dziecko rozwija się i wychowuje, mające ogromny wpływ na kształtowanie osobowości dziecka, jego rozwój zdolności i umiejętności w osiągnięciu sukcesu”<sup>10</sup>.

Z przedstawionych definicji i określeń wynika ogromne znaczenie rodziny w wychowaniu i rozwoju człowieka, które rozpoczyna się od okresu płodowego do dorosłości. Jednostka ludzka związana jest z rodziną przez całe życie. Wybitny pisarz, W. Myśliwski, podkreśla znaczenie rodziny w rozwoju człowieka i człowieczeństwa i stwierdza, że rodzina tkwi w nas, gdzie często podświadomo-

<sup>3</sup> A. WÓYCICKI A., *Robotnik polski w życiu rodzinnym* (monografia społeczna, odbitka z „Ekonomisty”, Warszawa 1922, s. 3).

<sup>4</sup> J. KOSTKIEWICZ, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Kraków 2003, s. 95.

<sup>5</sup> T. BILICKI, *Dziecko i wychowanie w pedagogii Jana Pawła II*, Kraków 2000, s. 66.

<sup>6</sup> *Tamże*, s. 67.

<sup>7</sup> Z. TYSZKA, *Rodzina*, w: W. POMYKAŁO (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 695.

<sup>8</sup> R. SKRZYPNIAK, *Rodzina – mała ojczyzna wychowawcza*, „Roczniki Socjologii Rodziny” (1998), nr 10, s. 200.

<sup>9</sup> F. ADAMSKI, *Rodzina – wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002, s. 29.

<sup>10</sup> J. BRĄGIEL, *Rodzinne i osobowościowe uwarunkowania sukcesu szkolnego z rodziny rozważonej*, Opole 1994, s. 12.

mie odwołujemy się do przeżyć i problemów, jakie wystąpiły w rodzinie. Rodzina ma decydujące znaczenie na rozwój procesów moralnych, duchowych, egzystencjalnych i intelektualno-poznawczych. Wychowanie w rodzinie oparte na wartościach i paradygmatach humanistycznych rozwija poczucie wartości, godności i ukierunkowuje na wybór zawodu i kulturalne zachowania w życiu dorosłym.

Oddziaływania rodziny na rozwój i wychowanie dziecka są istotne, dlatego że w procesie tym ogromną rolę odgrywają osoby znaczące, czyli rodzice. „Rodzice swym postępowaniem wyrabiają w dziecku określone sposoby zachowania i oczekiwań, które wykorzystuje w życiu dorosłym<sup>11</sup>.

Rozwój dokonuje się poprzez wchodzenie w relacje z rodzicami, innymi ludźmi z otaczającym światem i Bogiem, co pozwala na rozwijanie głębokich więzi, doświadczanie wspólnoty. To właśnie rodzina wprowadza dziecko w świat wartości<sup>12</sup>. Rodzina kieruje procesem poznawania przez dziecko świata, przyrody, kultury, procesem rozumienia zjawisk i faktów, relacji i związków w otaczającym świecie. Uczy je rozumienia norm postępowania i ich wartościowania<sup>13</sup>. W literaturze i badaniach naukowych podkreśla się, że rodzina jest naturalnym środowiskiem i pierwszą instytucją wychowania i stymulowania rozwoju jednostki, bowiem wywiera istotny wpływ na zachowania, postawy wobec świata, wartości i samego siebie. To rodzina stwarza warunki bezpieczeństwa, poczucia stabilizacji, rozwoju cech charakteru i wyzwala potencjał intelektualno-emocjonalno-duchowego.

Rodzina jako środowisko naturalne pełni podstawową rolę w życiu dziecka: uczy, wychowuje, wspiera naturalny rozwój, zaspakaja potrzeby fizjologiczne, psychiczne i społeczne. Dziecko uczestniczy w codziennych, naturalnych sytuacjach życia rodzinnego, w bezpośrednich interakcjach między członkami rodziny, przyswaja elementarną wiedzę, normy postępowania, wartości, rozwija własne predyspozycje psychiczne i zaspakaja potrzeby. Rodzina jest nie tylko pierwszym środowiskiem społecznym dla dziecka, ale jednocześnie środowiskiem o szczególnej ważności i znaczeniu – z uwagi na pierwszeństwo w dostarczaniu doświadczeń, różnorodności i częstotliwości procesów interakcji i wymiany bodźców między tworzącymi ją osobami. Dziecko przychodzi na świat w określonej rodzinie i zastaje określone przedmioty, urządzenia, poznaje jej poglądy, system wartości, kulturę, które to czynniki mają na nie wpływ od początku jego życia. Jest to ta część całkowitego wpływu środowiska, która wprowadza jednostkę do udziału w życiu społecznym, uczy ją zachowania według przyjętych wzorów, rozumienia kultury, czyni ją zdolną do utrzymania się i wykonywania określonych ról społecznych<sup>14</sup>.

<sup>11</sup> J. BRĄGIEL, *Zrozumieć dziecko skrzywdzone*, Opole 1998, s. 35.

<sup>12</sup> M. DRZEWIECKI, *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*, Kielce 2000, s. 196; L. KOŹMIŃSKA I., E. OLSZEWSKA, *Z dzieckiem w świat wartości*, Warszawa 2007, s. 15.

<sup>13</sup> B. DYMARA, *Dom rodzinny w literaturze i życiu człowieka*, w: TAŻ (red.), *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*, Kraków 2010, s. 144.

<sup>14</sup> J. BOGUSKI, *Kryzys rodziny w świetle koncepcji socjalizacji*, w: CZ. KĘPSKI (red.), *Opieka i wychowanie w rodzinie*, Lublin 2003, s. 54.



Rodzina ma ogromny wpływ na rozwój osobowości i może ją rozwijać w kierunku wielowymiarowej, harmonijnej i pozytywnej, ale może również ograniczać naturalną tendencję rozwoju i wpływać na negatywny charakter pozabawiony stymulowania cech emocjonalnych, moralnych i duchowych.

## 2. Koncepcje wychowania w rodzinie

Koniec XX i początek XXI w. to okres szybkich zmian kulturowych, okres napięć i konfliktów. W okresie burzliwego rozwoju gospodarczego, technologicznego oraz zagrożeń terroryzmem, kryzysem ekonomicznym, bezrobociem oraz możliwością wyboru pracy, kraju, wychowanie w rodzinie jest o wiele trudniejsze aniżeli było w społeczeństwie zamkniętym, opartym na przyjętych koncepcjach wychowania. Wraz z rozwojem cywilizacji nastąpiły zmiany w zakresie pełnionych funkcji i postaw rodzicielskich. Przemiany rodziny polegały na stopniowym oddalaniu się od modelu rodziny tradycyjnej opartej na koncepcji tomistycznej i personalistycznej, do modelu rodziny współczesnej, która jest pod wieloma względami jej przeciwieństwem. „W koncepcji personalistycznej wychowawcze funkcje rodziny pojmowane są jako misja – tylko takie ich rozumienie pozwala na ich pełną realizację wobec przeciwności losu, warunków zewnętrznych czy złożoności i odrębności osobowościowych członków rodziny”<sup>15</sup>. Wychowanie w rodzinie opiera się na wartościach życia, realizowaniu celów zgodnie z ideą filozofii chrześcijańskiej i personalistycznej. Rodzina realizowała zadania, funkcje i cele oparte na wzajemnej pomocy i miłości. Miała wyznaczoną drogę istnienia i rozwoju własnych dzieci. „Silne i szczęśliwe są rodziny, w których podstawą jest miłość”<sup>16</sup>. Koncepcja personalistyczna uznaje, że głównym narzędziem wychowania w rodzinie jest wzajemna miłość oparta na zasadach moralnych i duchowych. W rodzinie tradycyjnej panowała nie tylko miłość, ale również spójność, przewaga wartości emocjonalnych i uniwersalnych. Istniała również ścisła więź z zewnętrznymi społecznościami lokalnymi, na którą rodzina była „otwarta”.

Model ten stopniowo zastępowany jest przez model rodziny współczesnej, który nie stanowi prostego odzwierciedlenia z realnie istniejących obecnie typów rodziny. Zmianie ulegają warunki społeczne życia rodzin, funkcje, struktura, poglądy na wychowanie dzieci, ale również postawy rodzicielskie wobec dzieci, kultura i wartości w rodzinie.

Wpływ na zachodzące zmiany w rodzinie mają przenikające wzorce i style życia krajów Unii Europejskiej. „Upowszechniane są tradycje i zwyczaje dla kapitalizmu, które w dodatku trafiają na podatne podłoże przekształcania się rodziny, jakie tworzy transformacja ustrojowa społeczeństwa polskiego, dokonująca znacznego przewartościowania norm i wartości oraz wzorców zachowania”<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> J. KOSTKIEWICZ, M. KRANKUS, M. PODMAVICZ, *Wychowanie – rodzina – społeczny rozwój rodziny*, Kraków 2015, s. 95.

<sup>16</sup> *Tamże*, s. 98.

<sup>17</sup> Z. BIELAN, *Zagrożenia i kryzys współczesnej rodziny*, w: A.W. JANKE (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*, Toruń 2004, s. 247.

Współczesna rodzina pełni różne funkcje socjalizacyjno-wychowawcze, kulturalne, emocjonalno-ekspresyjne, które uległy przekształceniom, zmniejszeniu ich celów i zakresów działań ze względu na zmiany społeczno-ekonomiczne. Obecnie wiele rodzin nie kieruje się pozytywnymi koncepcjami wychowania, często ich brak w procesie wychowania. Rodzina staje się grupą coraz bardziej intymną „zamkniętą”. Wzrasta wewnętrzna autonomia jednostek, tolerancja i akceptacja wewnątrzrodzinnego egalitaryzmu. Instytucjonalny aspekt życia rodzinnego jest w znacznej mierze zredukowany. Występuje zupełny brak dystansu między małżonkami oraz zmniejszeniu ulega ich dystans do dzieci<sup>18</sup>.

Wyróżnia się trzy obszary wychowania w rodzinie, które mają negatywny wpływ na rozwój dziecka i jego przyszłej osobowości:

- wychowanie bez miłości,
- wychowanie bez rozumu,
- wychowanie bez radości<sup>19</sup>.

Wychowanie w rodzinie bez miłości prowadzi do „okaleczenia” osobowości jednostki w życiu dorosłym. Wychowanie bez miłości to wychowanie pozbawione zaspokojenia potrzeb psychicznych, takich jak: więź emocjonalna, wzajemna miłość, dostarczanie pozytywnych przeżyć emocjonalnych, bliskiego kontaktu, co prowadzi do zakłóceń procesów emocjonalno-społecznych, zahamowania rozwoju sfery uczuć wyższych, poczucia niedowartościowania, odrzucenia. Rodzina, która oddziałuje i wychowuje dziecko „bez rozumu”, ogranicza rozwój potencjału myślowego, pracy mózgu, zaspakajanie ciekawości świata, podążanie za własnym i samodzielnym działaniem i rozwiązywaniem problemów. Przyczynia się często do zaburzeń procesów intelektualnych i trudności w nauce.

Wzorzec rodziny wychowującej „bez radości” nie pozwala dziecku na wyzwalamie radości, przeżywanie sytuacji, przejawy śmiechu, co pozbawia dziecko autonomii, staje się ono uległe, podporządkowane oraz smutne, często nie rozumie siebie i innych.

Z obserwacji życia współczesnych rodzin, jak i prowadzonych badań wynika, że nie wszystkim dzieciom jest dane wzrastać i rozwijać się w rodzinie pozytywnej. Wiele z nich żyje w rodzinach dysfunkcyjnych, gdzie dziecko narażone jest na stres i napięcia emocjonalne, a potrzeby i prawa nie są zaspakajane. Wynikiem nieprawidłowości w rodzinie są różnorodne deficyty w rozwoju, zanizone efekty edukacyjne, aspiracje, poczucie niższej wartości.

Otóż współczesne wychowanie w rodzinie stanowi proces bezrefleksyjnego, spontanicznego, niezamierzonego wychowania, brak ustalonych norm, zasad i wartości, zaspakajania potrzeb psychicznych. Wzrasta wskaźnik rodzin niewydolnych wychowawczo, dysfunkcyjnych, nieprzygotowanych do pełnienia roli matki i ojca.

---

<sup>18</sup> Z. TYSZKA, *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2002, s. 26–27.

<sup>19</sup> E. BIAŁEK, *Zrównoważony rozwój dziecka w świetle nowych wyzwań*, Kraków 2009, s. 45–46.

M. Bereźnicka przedstawiła trzy rodzaje czynników, które mogą wywoływać skutki negatywne lub pozytywne w wychowaniu dzieci:

- ekonomiczno-społeczne,
- kulturalne,
- psychospołeczne.

Sądzę, że oprócz wymienionych czynników ogromne znaczenie mają wartości i zasady moralne, rozwój duchowości i rozwój procesów emocjonalno-społecznych. Negatywnym zjawiskiem w wychowaniu są postawy rodzicielskie, a zwłaszcza takie, jak: postawa nadopiekuńcza, autokratyczna i liberalna, które mogą zakłócać prawidłowy rozwój osobowości harmonijnej i potencjału genetycznego dziecka.

Wychowanie w rodzinie często opiera się na przypadkowości, braku ustalonej koncepcji, określonych wartości, zasad i reguł. Brak przyjętego wzorca prowadzi do nabywania przez dzieci negatywnych wzorców zachowania, niezrozumienia problemów występujących w rodzinie czy w społeczeństwie.

### 3. Współczesne zagrożenia wychowania w rodzinie

Przeobrażenia, jakie w ostatnim dziesięcioleciu zaszły w różnych dziedzinach naszego życia, nie pozostają bez wpływu na polską rodzinę, na jej funkcjonowanie. Zachodzą nowe procesy demograficzne i zjawiska obyczajowe, zmianie uległy warunki ekonomiczne, hierarchia wartości, styl życia. W Polsce, podobnie jak w większości krajów europejskich, następują istotne, negatywne zmiany, które mogą być zagrożeniem wychowania młodego pokolenia. Do zagrożeń współczesnej rodziny można zaliczyć wiele czynników, m.in.:

- spadek zawieranych małżeństw,
- wzrost wskaźnika liczby rozwodów,
- spadek urodzeń,
- bezrobocie i bieda,
- wzrost przestępczości wśród nieletnich,
- samotności dzieci, których rodzice wyjechali do pracy za granicę,
- izolacja, brak kontaktu, dialogu rodziców z dziećmi,
- mass-media (dziecko żyje w świecie wirtualnym, a nie realnym, brak kontroli rodziców),
- konflikty, agresja, alkoholizm i środki odurzające.

Lista czynników zagrażających wychowaniu w rodzinie nie zamyka się na wyżej wymienionych. Problemy, trudności i brak umiejętności ich pokonywania, rozwiązywania, występują w wielu polskich rodzinach. Spowodowane jest to niskim stopniem wiedzy co do roli i sposobu wychowywania dzieci. Brak koncepcji opartej na wartościach uniwersalnych.

E. Rużyło dokonując obserwacji, analizy i interpretacji wychowania dzieci w rodzinie, stwierdza, że „nie wychowujemy, lecz hodujemy, żeby dziecko było

najedzone, żeby się wyspało, żeby miało to, co trzeba, i to jest wszystko, to jest prymitywizacja procesu wychowania”<sup>20</sup>.

Na zakończenie przytoczę słowa Romana Ingardena: „Natura ludzka polega na nieustannym wysiłku przekraczania granic zwierzęcości tkwiącej w człowieku i wyrastania ponad nią człowieczeństwem i rolą człowieka jako twórcy wartości. Bez tej misji i bez tego wysiłku wyrastania ponad samego siebie człowiek zapada z powrotem i bez ratunku w swoją czystą zwierzęcość, która stanowi jego śmierć”<sup>21</sup>. Wyrastanie ze zwierzęcości to długa droga zmierzająca do rozwoju człowieczeństwa w człowieku, a początek tej drogi rozpoczyna się w środowisku rodzinnym.

### **Helplessness of upbringing in families as a consequence of the lack of a conception**

The deepening economic crisis, uncertainty, the feeling of being in danger and lost in the world of information, unbalanced man's values force into reflexive thinking about the problems of development and education of children and youth. Continuous political, social, and cultural changes put a human individual in complex situations, force changes in the attitudes towards the world and oneself. Thus one's fundamental questions are the questions about the man of the future and educational issues. Who is man? What can he become? How to teach values? How to liberate intellectual, spiritual, and creative potential? The questions of that kind comply with the statement of both philosophy and humanistic and personality psychology. Problems appearing in family upbringing, difficulties and the lack of abilities to cope with them are common in numerous Polish families. It is related to the low level of knowledge and the lack of the conception based on universal values.

---

<sup>20</sup> E. RUŻYŁŁO, *Myśli o wychowaniu*, Łomża 2000, s. 39.

<sup>21</sup> R. INGRADEN, *Książeczka o człowieku*, Kraków 2003, s. 25.



ks. Mariusz Sztaba\*  
Instytut Pedagogiki  
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

## PODSTAWOWE TREŚCI WYCHOWANIA W RODZINIE

W pedagogice funkcja wychowawcza rodziny<sup>1</sup> wyraża się generalnie w takich działaniach, które wspierają integralny rozwój dziecka, prowadząc je do dojrzałości osobowej oraz przygotowują do funkcjonowania w różnych rolach społecznych. Rodzice, będąc pierwszymi i podstawowymi wychowawcami swoich dzieci, podejmują wiele działań w sposób zamierzony, refleksyjny i celowy, ale także w sposób niezamierzony, przez co można mówić o tym, że wychowanie w rodzinie dokonuje się poprzez samo uczestnictwo w codziennym życiu. Funkcja wychowawcza rodziny jest nieprzekazywalna i aby mogła być prawidłowo realizowana, konieczna jest m.in. fizyczna obecność rodziców, ich wewnętrzna integralność, identyfikacja z własną płcią i akceptacja siebie. Jednak przeobrażenia, jakie zachodzą we współczesnej rodzinie pod wpływem złożonych i wieloaspektowych zmian kulturowo-społecznych i ekonomicznych, sprawiają, że na nowo należy przemyśleć i adekwatnie opisać funkcję wychowawczą rodziny, wskazując na istotne treści procesu wychowania w niej. Zdaniem autora, badacze funkcji wychowawczej rodziny, aby nie zagubić się w zalewie propozycji treści wychowawczych, powinni powrócić do źródeł, tzn. powinni odwoływać się w swoich poszukiwaniach i analizach do prawdy o wychowaniu i rodzinie, tj. do ich bytowych fundamentów. Nie wystarczy więc tylko refleksja socjologiczna, psychologiczna, czy też kulturowa, gdyż często ogranicza się ona do analizy i opisu zaistniałej sytuacji<sup>2</sup>. Dlatego w poszukiwaniu prawdy o wychowaniu i rodzinie potrzeba odniesienia do metafizyki (onto-

---

\* Ks. Mariusz Sztaba – dr pedagogiki, mgr-lic. teologii dogmatycznej, członek Towarzystwa Naukowego KUL, członek–założyciel Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej i Zespołu Pedagogiki Społecznej działających pod patronatem KNP PAN. Zainteresowania: pedagogika społeczna, pedagogika ogólna, pedagogika chrześcijańska oraz katolicka nauka społeczna. Obszary badań: wychowanie społeczne, wartości społeczne w procesie wychowania, społeczna myśl wychowawcza Jana Pawła II, Benedykta XVI oraz Franciszka, chrześcijańska inspiracja teorii i praktyki edukacyjnej.

<sup>1</sup> Z racji faktu zrodzenia, do rodziny należy pierwszeństwo wpływów wychowawczych. Proces wychowania w rodzinie ma charakterystyczne i nie do zastąpienia naturalne cechy, takie jak: prototypowość, relacyjność, komplementarność i progresywność. Wynika to z faktu, że najbliższym i bezpośrednim kontekstem działań wychowawczych jest cały system rodzinny i układ relacji wewnątrzrodzinnych – por. D. OPOZDA, *Podstawowe wymiary wychowania w rodzinie*, „Roczniki Nauk Społecznych” 34 (2008), nr 2, s. 117–127.

<sup>2</sup> Trudno przyjąć *ex cathedra* twierdzenie – choć wielu ideologów chciałoby tego i dąży do narzucenia takiej narracji – że przemiany kulturowe oraz społeczne wywołane przez rewolucję seksualną i dotykające współczesną rodzinę powodując jej kryzys, są zjawiskami nieuniknionymi i nieodwracalnymi. A może są one tylko ulotnym i patologicznym objawem uleczalnej choroby duchowej (władzami duchowymi duszy człowieka są rozum i wolna wola) i moralnej?

logii)<sup>3</sup>, antropologii, etyki, a wreszcie teologii. Takie mądrościowe i integralne podejście do problematyki rodziny i wychowania charakteryzuje nauczanie Kościoła katolickiego<sup>4</sup>, który odwołuje się do natury tych rzeczywistości, sięgając w swojej refleksji do „początku” prawdy o osobie, małżeństwie i rodzinie oraz wychowaniu, mającej swoje źródło w akcie stwórczym Boga<sup>5</sup>.

## 1. Źródła istotnych treści wychowania w rodzinie

Aby wskazać na źródła istotnych treści wychowania w rodzinie, obecnie zostaną zaprezentowane ontologiczne podstawy procesu wychowania oraz kluczowe elementy metafizyki osoby, a także metafizyki małżeństwa i rodziny.

### 1.1. Ontologia procesu wychowania w rodzinie

Jan Paweł II w *Liście do rodzin* z 1994 r. postawił zasadnicze pytanie: „Na czym polega wychowanie?” Udzielając na nie odpowiedzi, wskazał na fundamenty tego procesu pisząc: „Wydaje się, że aby trafnie na to pytanie odpowiedzieć, nie można pominąć dwóch fundamentalnych prawd: po pierwsze, że człowiek jest powołany do życia w prawdzie i miłości; po drugie, że każdy urzeczywistnia siebie przez bezinteresowny dar z siebie samego. Odnosi się to zarówno do tych, którzy wychowują, jak i do tych, którzy są wychowywani. Również i wychowanie jest procesem, w którym wzajemna komunია osób dochodzi do głosu w sposób szczególny. Wychowawca jest osobą, która «rodzi» w znaczeniu duchowym (...). Wychowanie jest więc przede wszystkim obdarzaniem człowieczeństwem – obdarzaniem dwustronnym. (...) Proces wychowawczy prowadzi do fazy, do której dochodzi się wtedy, gdy po osiągnięciu pewnego stopnia dojrzałości psychicznej człowiek zaczyna «wychowywać się sam». Z biegiem czasu owo samowychowanie przerośnie poniekąd dotychczasowy proces wychowawczy. Przerastając, nie przestaje jednak w dalszym ciągu z niego wyrastać”<sup>6</sup>.

Aby zrozumieć proces wychowania zaczynający się i dokonujący w głównej mierze w rodzinie, jego treść, celowość oraz twórczy charakter, papież

---

<sup>3</sup> Wbrew obiegowym opiniom ontologia nie jest synonimem metafizyki. Ta pierwsza, powstała w XVII w., dotyczy bytów możliwych i zajmuje się samym pojęciem bytu. Natomiast metafizyka, powstała w starożytności, dotyczy bytów realnych, a więc rzeczywistości. Metafizyka to obrona poznania dorzecznego, otwartego na poznanie racjonalne, które próbuje ogarnąć całą rzeczywistość – por. P. JAROSZYŃSKI, *Metafizyka czy ontologia?*, Lublin 2011.

<sup>4</sup> M. SZTABA, *Realizm i uniwersalizm nauczania Kościoła katolickiego na temat małżeństwa i rodziny*, w: G. SZABIELSKA, G. TARASENKO (red.), *Rodzina współczesna – portret interdyscyplinarny*, Bydgoszcz 2014, s. 65–88.

<sup>5</sup> Przykładem takiego nauczania są nadal niewykorzystane w pełni katechezy środowce Jana Pawła II, wygłoszone w okresie od 05.07.1979 do 28.11.1984 r. Były one poświęcone filozoficznie i teologicznie pogłębionej wizji ludzkiej miłości, opartej na personalistycznym obrazie człowieka (antropologia adekwatna) oraz małżeństwa i rodziny. Po ich wygłoszeniu zostały zebrane i opublikowane pod wspólnym tytułem: *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich*. Dla prowadzonych w tym artykule analiz szczególne znaczenie ma pierwszy rozdział, zatytułowany: *Chrystus odwołuje się do „początku”* – por. JAN PAWEŁ II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich*, Lublin 2008, s. 9–78.

<sup>6</sup> TENŻE, *List do rodzin*, nr 16.

zwraca uwagę na kilka podstawowych faktów, mających swoje źródło w metafizycznej strukturze człowieka.

Po pierwsze, człowiek jest powołany do życia w prawdzie i w miłości<sup>7</sup>. Fakt ten wynika z transcendencji poznawczej i wolitywnej, poprzez które człowiek ujawnia się jako osoba, manifestując równocześnie swoją duchowość. Powołanie do życia w prawdzie i miłości wiąże się ściśle z poznawaniem „prawdy o osobie”, która jest człowiekowi dana, ale i zadana, aby dzielić się nią. W tym kontekście wychowanie jawi się jako wspólne uczestnictwo wychowawcy i wychowanka w prawdzie i miłości, które są fundamentalne dla procesu wychowania, będącego zawsze wychowaniem do wartości<sup>8</sup>. Jednak w dzisiejszych czasach, charakteryzujących się pluralizmem i tolerancją, często miejsce podstawowych wartości egzystencjalnie ważnych zajmują wartości drugo- i trzeciorzędne, a nawet *quasi*-wartości<sup>9</sup>. Dlatego tak ważne jest uświadomienie sobie faktu, że integralne wychowanie dokonuje się zawsze i tylko w kontekście prawdy<sup>10</sup> i miłości<sup>11</sup>. Te dwie wartości nadają sens i głębię pozostawiając

<sup>7</sup> Papież Benedykt XVI w encyklice *Caritas in veritate. O integralnym rozwoju ludzkim w miłości i prawdzie* (29.06.2009) wskazuje na dwa komplementarne kierunki relacji prawdy i miłości: miłość w prawdzie (*caritas in veritate*) oraz prawda w miłości (*veritas in caritate*), które tworzą zasadę integralnego ludzkiego rozwoju, chroniąc zarazem poszczególne elementy tej zasady przed zniekształceniem (nr 2). Zasada ta ma wielkie znaczenie dla samego procesu wychowania, jak również dla jakości funkcjonowania rodziny oraz każdej społeczności – por. M. SZTABA, „*Caritas in veritate*” jako podstawowa zasada życia małżeńskiego i rodzinnego oraz polityki prorodzinnej, w: T. SAKOWICZ, K. GAŚSIOR (red.), *Sprawiedliwość i miłość w rodzinie i społeczeństwie*, t. I, Kielce 2015, s. 287–298.

<sup>8</sup> Wychowanie nie jest/nie powinno być moralizowaniem, ale wychowaniem nauczającym. Twórca naukowej pedagogiki – Johann Friedrich Herbart (1776–1841) obok wyrażenia „nauczanie wychowujące”, związanego z teorią wielostronnych zainteresowań ucznia, posługiwał się także sformułowaniem „wychowanie nauczające”, wskazując na dobór takich treści w nauczaniu, aby działały one uszlachetniająco, budująco i wychowawczo na ucznia/wychowanka. Adekwatne wychowanie związane jest szczególnie z wartościami. Nie ma bowiem wychowania pojmowanego jako działalność ludzka, świadoma i celowa bez wartościowania i wartości, które chronią przed „próżnią aksjologiczną” oraz „aksjologicznym nieładem” (K. Jowitt). Wychowuje się zawsze do czegoś, tzn. do jakichś wartości, które stają się celami działalności wychowawczej. Por. M. SZTABA, *Wychowanie, ale jakie? W poszukiwaniu adekwatnego wychowania*, „*Katecheta*” (2012), nr 11, s. 14–20; TENŻE, *Proces wychowania do wartości pilnym wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, „*Katecheta*” (2010), nr 11, s. 3–9.

<sup>9</sup> Świat wartości jest bogaty i zróżnicowany, na co wskazują różne klasyfikacje i hierarchizacje wartości. Na ich szczycie znajdują się wartości moralne, duchowe i religijne, które – jak wykazywał D. von Hildebrand – charakteryzują się największą znaczeniowością, doniosłością i ważnością – zob. A. BŁASIAK, *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania*, Kraków 2009, s. 50–76; M. SZTABA, *Chrześcijańska inspiracja w poszukiwaniu wartości ważnych egzystencjalnie w procesie wychowania do wartości*, „*Katecheta*” (2013), nr 10, s. 3–16.

<sup>10</sup> Prawda jako zgodność (adekwatność) tego, co myślimy i mówimy, z tym, co jest w rzeczywistości, sprawia, że prawdziwościowe wychowanie zmierza do wprowadzania wychowanka w rzeczywistość rozumianą całościowo (L. Giussani). Dzięki prawdzie wychowanie ma charakter realistyczny, a nie idealistyczny – zob. M. SZTABA, *Rzecz o fundamentalnym wyborze pomiędzy realizmem a idealizmem w tworzeniu adekwatnej koncepcji wychowania*, „*Roczniki Pedagogiczne*” (2015), nr 1, s. 27–46. Prawda jest podstawową zasadą wychowania autentycznego, tj. prawdziwościowego i wyzwającego – zob. W. STARNAWSKI, *Prawda jako zasada wychowania*, Warszawa 2008.



stałym wartościami, decydując o twórczym charakterze<sup>12</sup> i owocności (skuteczności) procesu wychowania. Co więcej, wychowanie w perspektywie i na bazie prawdy i miłości stoi na straży podmiotowości wszystkich uczestników wychowania, sprzeciwiając się tym samym „absolutyzacji” podmiotowości kogokolwiek z nich<sup>13</sup>.

Po drugie, w organicznej łączności z powyższym stwierdzeniem – podstawą zaistnienia i realizacji adekwatnego procesu wychowania jest fakt antropologiczny, wskazujący na to, „że każdy urzeczywistnia siebie przez bezinteresowny dar z siebie samego”. Dar bowiem ujawnia szczególną prawidłowość bytowania osobowego, które jest bytowaniem „z kimś” i „dla kogoś”, a jego najgłębszym wyrazem jest miłość.

Po trzecie, ponieważ człowiek jest bytem relacyjnym, to wychowanie nie jest tylko zespołem procedur, ani reguł<sup>14</sup>, ale jest przede wszystkim komunikacją<sup>15</sup> i dwustronnym obdarzaniem się człowieczeństwem przez wychowawcę

---

<sup>11</sup> Filozoficzną interpretacją ewangelicznego przykazania miłości jest norma personalistyczna. Kształtowanie relacji wychowawczej na bazie normy personalistycznej sprzyja zasadniczej personalizacji stosunku człowieka do człowieka w procesie wychowania, co wiąże się z traktowaniem i przeżywaniem drugiego „jak siebie samego”. Dzięki niej środki nakazowe stosowane w wychowaniu nie niszczą czystości relacji wychowawczej, ale sprzyjają dochodzeniu wychowanka do etapu autonomii, a więc samodzielności i dojrzałości moralnej. Tak rozumiana relacja wychowawcza zachodząca pomiędzy wychowawcą a wychowankiem pomaga także rozwiązać odwieczny dylemat: swoboda czy przymus w wychowaniu? – zob. K. WRÓŃSKA, *Osoba i wychowanie*, Kraków 2000, s. 83–88.

<sup>12</sup> „Wychowanie to twórczość o przedmiocie najbardziej osobowym – wychowuje się bowiem zawsze i tylko osobę, zwierzę jedynie można tresować – równocześnie twórczość w tworzywie całkowicie ludzkim; wszystko, co z natury zawiera się w wychowywanym człowieku, stanowi tworzywo dla wychowawców, tworzywo, po które winna sięgać ich miłość. Do całokształtu tego tworzywa należy także to, co daje Bóg w porządku nadnatury, czyli łaski” – K. WOJTYŁA, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 2001, s. 54. Zob. M. SZTABA, *Wychowanie jako „twórczość o przedmiocie najbardziej osobowym” w myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, w: M. SZTABA, A. RÓŻYŁO (red.), *Wychowanie w refleksji Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Lublin 2015, s. 51–65.

<sup>13</sup> W procesie wychowania można mówić o stopniowości upodmiotawiania wychowanków, aż do uzyskania przez nich pełnego wpływu na zdarzenia w procesie samowychowania. Wychowanek poprzez proces stopniowego upodmiotawiania staje się coraz bardziej partnerem wychowawcy, biorąc wychowanie „w swoje ręce”. Zob. M. SZTABA, *Podmiotowość jednostki ludzkiej w procesie edukacji jako problem interdyscyplinarny*, „Katecheta” (2012), nr 5, s. 3–10.

<sup>14</sup> Karol Wojtyła rozumiejąc proces wychowania w sposób głęboko personalistyczny pisał, że „nie sprowadza się (on) tylko do samego zespołu czy systemu działań, ale poprzez nie sięga do rzeczywistości bardziej podstawowej: do całego systemu bycia; inaczej mówiąc, wychowuje się bardziej przez to, kim i jakim się jest, niż przez same różnorodne zabiegi wychowawcze w oderwaniu od tej podstawy” – *Rodzicielstwo a „communio personarum”*, „Ateneum Kapłańskie” (1975), z. 1, s. 23.

<sup>15</sup> Wychowanie jest szczególnym przejawem wzajemnej komunii osób. W procesie wychowania, wychowanek i wychowawca są zwróceniu ku sobie i wzajemnie od siebie zależą, wpływając na siebie. Aby ta społeczna interakcja i komunikacja w wychowaniu stawała się prawdziwie relacją wychowawczą, powinna bazować na normie personalistycznej, która jest filozoficzną interpretacją ewangelicznego przykazania miłości. Dzięki niej, podmioty procesu wychowania mogą wzajemnie uczestniczyć w swoim człowieczeństwie, w relacji wychowawczej, chociaż ta ze swojej istoty jest niesymetryczna. Bowiem w sensie pedagogicznym „być wychowawcą” oznacza być w specyficznej relacji zachodzącej pomiędzy dojrzałym a niedojrzałym.

i wychowanka. Proces wychowania dokonuje się w rzeczywistości międzyosobowej, czyli we wspólnocie, w której zarówno wychowawca, jak i wychowanek doświadczają „prawdy o osobie”, ucząc się realizować ją w miłości. Witold Starnawski komentując myśl wychowawczą Wojtyły zauważa, że w jego ujęciu wychowanie nie tylko „odbywa się we wspólnocie”, ale „jawi się jako wspólnota i ustanawia wspólnotę”. Autentyczne wychowanie jest bowiem procesem, który najpierw dokonuje się we wnętrzu człowieka, gdzie obejmuje drugiego człowieka, konstytuując wewnętrzną wspólnotę wychowawcy i wychowanka przenikniętą prawdą i miłością. K. Wojtyła opisuje ten proces posługując się metaforą „rodzenia”. Wychowawca jest tym, który „rodzi” wychowanka w znaczeniu duchowym, ale też wychowanek „rodzi” w sobie wychowawcę, tzn. „przejmuje do swego wnętrza” to wszystko, czym wychowawca żyje<sup>16</sup>.

Po czwarte, proces wychowawczy prowadzi (powinien prowadzić) do samowychowania, tzn. do stania się wychowawcą samego siebie, wzięcia pełnej odpowiedzialności za swój dalszy integralny rozwój. To oznacza, że praca nad sobą jest procesem całościowym i dotyczy każdego człowieka, z racji jego potencjalności i przygodności. Wyrazem samowychowania jest proces ustawicznej formacji<sup>17</sup>. W tym kontekście wyraźnie widać, że rodzina, będąc pierwszym i podstawowym środowiskiem wychowania, jest szczególnym miejscem samowychowania/formacji dorosłych (małżonków/rodziców) oraz wychowywania dzieci i młodzieży, co bezpośrednio rzutuje na adekwatne treści wychowania w rodzinie.

## 1.2. Metafizyka osoby

Metafizyka osoby ubogacona danymi z fenomenologii osoby stanowi podstawę dla integralnej i adekwatnej antropologii<sup>18</sup>. Wskazywał na to m.in. Karol Wojtyła – Jan Paweł II, dla którego troska o rozumienie człowieka zajmowała

---

<sup>16</sup> W. STARNAWSKI, *Prawda podstawą wspólnoty*, Warszawa 2005, s. 76–77. O istocie duchowego rodzenia, które jest symptomem dojrzałości osoby i jakiejś pełni, która chce się rozdać innym według zasady *bonum est diffusivum sui* (dobro udziela się z samej swej natury – św. Tomasz z Akwinu) – por. K. WOJTYŁA, *Miłość i odpowiedzialność*, s. 232–233.

<sup>17</sup> M. SZTABA, *Permanentna formacja jako wyraz samowychowania dorosłych*, „Katecheta” (2010), nr 7–8, s. 72–77.

<sup>18</sup> Są różnego rodzaju antropologie: przyrodnicza, społeczno-kulturowa, filozoficzna i teologiczna. Dwie pierwsze przybierają charakter głównie deskryptywny, dwie zaś ostanie podejmują próbę eksplikacji natury ludzkiej oraz zawierają elementy wartościująco-normatywne. Stanisław Kowalczyk zdając sobie sprawę z różnorodności filozoficznych koncepcji człowieka stworzonych na przestrzeni wieków, klasyfikuje je w kilka dominujących nurtów: a) ewolucyjno-kosmologiczny (G.W.F. Hegel, A.N. Whitehead, P. Teilhard de Chardin); b) materialistyczno-socjologiczny (L. Feuerbach, K. Marks, F. Engels); materialistyczno-mechanistyczny (B. Russell, Cl. Levi-Strauss, T. Kotarbiński); d) materialistyczno-witalistyczny (F. Nietzsche, S. Freud); e) fenomenologiczny (m. Scheler, M. Heidegger, R. Ingarden), egzystencjalno-indywidualistyczny (S. Kierkegaard, J.P. Sartre); f) egzystencjalno-dialogiczny (K. Jaspers, G. Marcel, ks. J. Tischner); g) personalistyczno-aktywistyczny, reprezentowany przez J. Maritaina, E. Mouniera, K. Wojtyłę – Jan Pawła II – zob. S. KOWALCZYK, *Antropologia filozoficzna – koncepcja, metody, problematyka*, w: S. JANECZEK (red.), *Antropologia*, Lublin 2010, s. 17–18.

centralne miejsce w nauczaniu i pracy duszpasterskiej<sup>19</sup>. Jego zdaniem adekwatna antropologia pozwala „rozumieć i tłumaczyć człowieka w tym, co istotowo ludzkie”<sup>20</sup>, prezentując interdyscyplinarną wiedzę o człowieku<sup>21</sup>. U jej podstaw znajduje się całościowe doświadczenie człowieka, zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne. Dzięki takiemu ujęciu antropologia jest zdolna do demaskowania i przeciwstawienia się różnego rodzaju redukcjonizmom w rozumieniu człowieka, generującym tzw. „błąd antropologiczny”<sup>22</sup>.

W oparciu o metafizyczną i fenomenologiczną analizę można stwierdzić, że pełny obraz człowieka – osoby charakteryzuje się następującymi elementami<sup>23</sup>.

1. Człowiek jest osobą, tzn. kimś niepowtarzalnym i nieprzekazywalnym (nieдоступnym)<sup>24</sup>, posiadającym głęboką świadomość nienaruszalności i godności osobowej<sup>25</sup>. To nie oznacza jednak, że człowiek nie potrzebuje innych dla integralnego rozwoju. Personalizm, wskazując na człowieka jako osobę, unika błędu kolektywizmu i indywidualizmu.

2. Człowiek jest integralnym bytem duchowo-zmysłowo-cieleśnym. Składa się z duszy i ciała, które tworzą jego naturę (dualistyczne ich ujmowanie jest błędem). Dlatego można mówić o osobie jako „ucieleśnionym duchu” i „uduchowionym ciele”.

3. Nie analizując problemu istnienia i istoty duszy ludzkiej, gdyż można odwołać się do rzeczowych i dostępnych publikacji na ten temat<sup>26</sup>, należy stwierdzić, że jest ona źródłem dynamizmów właściwych osobie: sprawczości<sup>27</sup>

<sup>19</sup> Por. A. RÓŻYŁO, M. SZTABA (red.), *Człowiek w refleksji Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Lublin 2014.

<sup>20</sup> JAN PAWEŁ II, *Mężczyzna i niewiastą stworzył ich*, s. 74–78.

<sup>21</sup> Takie zadanie stawia sobie antropologia pedagogiczna, która stara się scalać wiedzę o człowieku prezentowaną przez różnego rodzaju antropologie.

<sup>22</sup> Historia antropologii i filozofii społecznej pokazuje, że dziejom dawnym i współczesnym towarzyszą błędne, tzn. redukcyjne koncepcje człowieka, pociągające za sobą niszczące konsekwencje, zarówno dla życia jednostkowego, jak i społecznego. Jan Paweł II nazwał je w kontekście socjalizmu „błędem antropologicznym” – por. Encyklika *Centisimus annus. W stulecie encykliki Leona XIII „Rerum novarum”* (01.05.1991), nr 13; A. MARYNIARCZYK, K. STĘPIEN (red.), *Błąd antropologiczny*, Lublin 2003.

<sup>23</sup> Zob. M. SZTABA, *Wychowanie społeczne w świetle nauczania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Lublin 2012, s. 192–207; 217–247; M. JEZIORAŃSKI, *Bł. Jana Pawła II koncepcja wychowania małżonków*, Lublin 2013.

<sup>24</sup> Karol Wojtyła mówi o osobie jako *alteri incommunicabilis* podkreślając, że ten fakt ma wielki wpływ na całe współzycie ludzkie, prawdę o wychowaniu i kulturę ludzką – K. WOJTYŁA, *Miłość i odpowiedzialność*, s. 26.

<sup>25</sup> Zob. M. SZTABA, *W poszukiwaniu adekwatnego i integralnego rozumienia godności człowieka*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” (2013), nr 22, s. 83–100.

<sup>26</sup> Zob. S. JUDYCKI, *Istnienie i natura duszy ludzkiej*, w: TENZE (red.), *Antropologia*, Lublin 2010, s. 121–177; P.S. MAZUR, *Geneza duszy ludzkiej w ujęciu klasycznym*, w: TENZE (red.), *Wokół genezy człowieka*, Kraków 2013, s. 31–53.

<sup>27</sup> W świetle refleksji Karola Wojtyły sprawczość rozumiana jest jako przeżycie: „jestem sprawcą”. Sprawca czynu jest na początku swojego działania. Jest więc przyczyną, tzn. tym, który wywołuje *fieri* oraz *esse* skutku. Osoba – podmiot musi uważać własny czyn za skutek swojej sprawczości i za pole swojej odpowiedzialności. W tym kontekście mówi się o moralnym charak-

i transcendencji<sup>28</sup>. Dusza jest formą substancjalną ciała, a więc aktem organizującym materię pierwszą do bycia ciałem ludzkim. Dusza jest czynnikiem konstytuującym osobę dzięki rozumowi i wolnej woli, które jawią się jako władze natury duchowej o charakterze dynamicznym i potencjalnym<sup>29</sup>. Dusza jako zasada życia stanowi o jedności człowieka mimo jego złożoności (różne dynamizmy i poziomy funkcjonowania człowieka). Odpowiada ona za integrację osoby w czynie, która jest komplementarnym aspektem transcendencji<sup>30</sup>. We wspomnianej integracji chodzi o podporządkowanie dynamizmu somatycznego (m.in. popędów) i psychicznego (emotywności i emocjonalności) kontroli rozumu i woli po to, aby te dynamizmy brały czynny udział w samostanowieniu<sup>31</sup>, czyli w urzeczywistnianiu się wolności osoby ludzkiej. Proces integracji polega m.in. na tym, że woła wspierana poznaniem umysłowym potrafi przejmować ze spontanicznych emocji to, co jest dobre, a odrzucać to, co złe. Dokonuje się to przez sprawności, które w etyce zwane są cnotami<sup>32</sup>. To samo dotyczy popędów ludzkiego ciała oraz tego wszystkiego, co znajduje się na poziomie czysto wegetatywnym i w swojej samorzutności, czy też spontaniczności jest niezależne od właściwej sprawczości osoby, czyli od samostanowienia<sup>33</sup>. Integracja osoby w czynie jawi się więc jako proces całego życia, polegający na ciągłym poddawaniu natury (z jej dynamizmami psychosomatycznymi) osobie ludzkiej (z jej dynamizmem samostanowienia i sprawczości)<sup>34</sup>.

4. Konsekwencją istnienia i działania duszy ludzkiej jest duchowość ogólnoludzka (naturalna) oraz bazująca na niej duchowość religijna<sup>35</sup>. Ta pierwsza przejawia się poprzez transcendencję osoby w czynie<sup>36</sup>, druga zaś poprzez życie

---

terze czynu, bowiem moralność jawi się jako wewnętrzna właściwość czynów ludzkich – zob. K. WOJTYŁA, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne* Lublin 2000, s. 73–149.

<sup>28</sup> *Tamże*, s. 151–191.

<sup>29</sup> *Tamże*, s. 226–227.

<sup>30</sup> *Tamże*, s. 229–300.

<sup>31</sup> Samostanowienie jest czynnikiem ujawniającym strukturę samoposiadania, która z kolei jest warunkiem samopanowania. Aby człowiek mógł o sobie stanowić, musi siebie samego posiadać i sobie samemu panować. Samostanowienie implikuje więc określone struktury osoby. Samopanowanie oznacza właściwość osoby, dzięki której panuje ona nad własnymi dynamizmami. Samoposiadanie zaś to własność, mocą której osoba jest swoistą własnością – sama siebie posiada. Właściwość ta jest bardziej pierwotna niż samopanowanie. Struktury samopanowania i samoposiadania stanowią o człowieku jako osobie. One decydują o jego ontologicznej oryginalności stanowiąc podstawę transcendencji – *tamże*, s. 124–125.

<sup>32</sup> *Tamże*, s. 288–295.

<sup>33</sup> Między samorzutnym dynamizmem ludzkiej psychiki (uczucia, podniecenie, namiętności) a sprawczością osoby zarysowuje się wyraźne napięcie. K. Wojtyła określa je jako twórcze napięcie pomiędzy uczuciem a wolą, domagające się integracji osoby w czynie – *tamże*, s. 284, 290.

<sup>34</sup> *Tamże*, s. 294.

<sup>35</sup> M. SZTABA, *Pedagogia osoby wobec zagadnienia duchowości*, „Forum Pedagogiczne” (2015), nr 2, s. 41–62; TENŻE, *Zagadnienie duchowości i religijności w integralnym wychowaniu osoby*, w: M.L. OPIELA, E. ŚWIDRAK, M. ŁOBACZ (red.). *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej*, Lublin 2014, s. 61–85.

<sup>36</sup> Transcendencja osoby określa szczególny rys struktury człowieka jako osoby–podmiotu, tzn. jego swoistą nadrzędność w stosunku do samego siebie i swoich różnych dynamizmów. Oso-

religijne, związane z konkretną religią i wyznaniem. Duchowość otwarta jest na nadprzyrodzoność, dzięki czemu człowiek w sposób naturalny jest zorientowany ku Bogu jako Absolutowi (*homo spiritualis* oraz *homo religiosus*)<sup>37</sup>.

5. Człowiek – i tylko on – będąc bytem rozumnym i wewnętrznie wolnym jest zdolny do rozpoznawania i wybierania dobra lub zła moralnego. Dlatego jest bytem moralnym, odpowiedzialnym za poznaną prawdę o dobru. Moralność, będąca najściślejszą, egzystencjalną rzeczywistością związaną z osobą jako sobie właściwym podmiotem<sup>38</sup>, jest miarą właściwą człowieczeństwa<sup>39</sup>.

6. Człowiek nie jest tylko bytem duchowym, ale także zmysłowo-cieleśnym. Z ciałem związana jest ludzka seksualność i popęd płciowy<sup>40</sup>. Wbrew ideologii gender, płeć biologiczna jest istotnym wyznacznikiem bycia mężczyzną albo kobietą, ponieważ specyfikuje nie tylko ich sferę cielesną, ale także psychiczną i duchową. Stąd można (należy) mówić o „człowieczeństwie kobiecym” i „człowieczeństwie męskim”, wskazującym na dwoistość człowieka jako męż-

---

ba transcenduje naturę poprzez duchowe akty poznania intelektualnego, miłości i wolności oraz akty religijne, objawiając tym samym swoją duchowość. Transcendencja pozioma to przekraczanie własnej podmiotowości w kierunku przedmiotu. Dokonuje się ona zarówno w aktach poznawczych, jak również w aktach woli (chcienia). Akty te odznaczają się intencjonalnością, ponieważ są skierowane ku przedmiotom. K. Wojtyła określa je pojęciami: transcendencja poznawcza i transcendencja woli. Fundamentalnym elementem transcendencji poznawczej osoby jest zdolność umysłu do ujmowania prawdy o rzeczywistości, szczególnie zaś prawdy o dobru, oraz prawdy o przedmiotach jako wartościach–dobrach. Prawda ta ujawnia się w funkcjonowaniu sumienia. Rodzi zarazem powinność, wskazując na zależność dobra od prawdy. Przeżywana zaś powinność staje się warunkiem zaistnienia odpowiedzialności. Wyrazem transcendencji woli, tzn. „wychodzenia” osoby względem drugiej osoby, są akty miłości. W metafizyce rozważając naturę aktu miłości oraz jej twórczą funkcję, mówi się o bytowym charakterze miłości. Zdaniem Wojtyły osoba ludzka transcenduje w aktach miłości dzięki temu, że w miłości ludzkiej obecne są elementy poznania (prawdy) i wolności. Transcendencja pionowa jest właściwą, zapewniającą osobie ludzkiej szczególne miejsce w przyrodzie. Polega ona na zwróceniu się podmiotu ku własnemu wnętrzu, gdzie odkrywa siebie jako przyczynę własnego działania. Transcendencja ta ujawnia się przede wszystkim w samostanowieniu. Transcendencja osoby bardzo wyraźnie wskazuje na charakterystyczne dla człowieka zdolności, takie jak: akty poznawcze (myślenie, rozumowanie); zdolność do miłości (poświęcenia); zdolność do wolności oraz zdolność do religijności – por. K. WOJTYŁA, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, s. 151–191.

<sup>37</sup> Bardzo pomocną lekturą w zrozumieniu tej prawdy o człowieku jest antologia tekstów Benedykta XVI, opatrzona komentarzami i ubogacona odpowiednimi artykułami – por. M. SZTABA, *Benedykt XVI. „Aby na nowo odkryć radość w wierze...”*, Warszawa 2014.

<sup>38</sup> K. WOJTYŁA, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, s. 147.

<sup>39</sup> M. SZTABA, *Człowiek jako byt moralny w myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, w: A. RÓŻYŁO, M. SZTABA (red.), *Człowiek w refleksji Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, s. 115–137.

<sup>40</sup> Kościół katolicki wskazując na prawdę i znaczenie ludzkiej seksualności, równocześnie podkreśla jej integralny wymiar: osobowy (psychiczny, duchowy), relacyjny, społeczny, teologiczny i biologiczny. Tym samym przeciwstawia się relatywizowaniu i banalizowaniu ludzkiej płciowości. Seksualność jest jednym z wymiarów osoby, bowiem osoba jest naznaczona płcią. Seksualność jest modalizacją osoby ludzkiej, gdyż przenika ona człowieczeństwo mężczyzny i kobiety, dotykając głębokiego centrum osoby jako takiej. Wymiar płciowy bytu ludzkiego – męskość i kobiecość – jest więc konstytutywnym wymiarem ludzkiej osoby.

czynny i kobiety<sup>41</sup>. Zarazem ta dwoistość naprowadza na bardzo ważną cechę konstytutywną osoby, jaką jest komplementarna komunijność<sup>42</sup> „zarządzająca” pierwotnej, ontologicznej samotności człowieka<sup>43</sup>. Prawda i etos ludzkiej seksualności pozwala także dokonać istotowego rozróżnienia pomiędzy seksualnością ludzką a zwierzęcą. Ludzka seksualność służy miłości i prokreacji<sup>44</sup>.

<sup>41</sup> JAN PAWEŁ II, Adhortacja *Familiaris consortio*. O zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym (22.11.1981), nr 23; TENŻE, *List do Rodzin* (02.02.1994), nr 6.

<sup>42</sup> Kościół z całą stanowczością głosi wbrew ideologii *gender*: „każdy człowiek, mężczyzna i kobieta, powinien uznać i przyjąć swoją tożsamość płciową. Zróżnicowanie i komplementarność fizyczna, moralna i duchowa są ukierunkowane na dobro małżeństwa i rozwój życia rodzinnego. Harmonia małżeństwa i społeczeństwa zależy częściowo od sposobu, w jaki mężczyzna i kobieta przeżywają swoją komplementarność oraz wzajemną potrzebę i pomoc” (KKK 2333). W ramach integralnej antropologii łatwo jest dostrzec jednoczący wymiar seksualności ludzkiej. Rozróżnienie płciowe (kobiecość i męskość) pozostaje w służbie komunikacji międzyosobowej. Ta dwubiegunowość płciowa wskazuje na wzajemną komplementarność mężczyzny i kobiety, która jest ukierunkowana na międzyosobową komunikację, tzn. na odczuwanie, wyrażanie i przeżywanie miłości ludzkiej – por. M. POKRYWKA, *Antropologiczne podstawy moralności małżeństwa i rodziny*, Lublin 2011, s. 127–137. Kościół świadomy zawirowania wokół tożsamości płciowej współczesnego człowieka, nawołuje do pogłębionego rozumienia męskości i kobiecości w kontekście tajemnicy osoby. Wie bowiem, że tożsamość mężczyzny zależna jest od tożsamości kobiety i odwrotnie, oraz to, że ani kobiecość, ani męskość nie wyczerpują tajemnicy ludzkiej osoby. Także poziom więzi społecznych zależy od relacji w małżeństwach i rodzinie. Dlatego w tym kontekście naucza o tzw. antropologii wzajemności, która wskazuje na obustronne znaczenie mężczyzny dla kobiety i kobiety dla mężczyzny – G.P di. NICOLA, A. DANESE, *Mężczyzna i kobieta z perspektywy personalizmu*, Lublin 2010.

<sup>43</sup> Jan Paweł II dokonując swoistej „hermeneutyki początku” w oparciu o drugi opis stworzenia człowieka (Rdz 2,4-25) zauważa i uwypukla podwójny kontekst pierwotnej samotności (ontologicznej) osoby zawarty w słowach: „Nie jest dobrze, żeby mężczyzna był sam; uczynię zatem odpowiednią dla niego pomoc” (Rdz 2,18). Pierwszy i zasadniczy kontekst samotności dotyczy człowieka jako takiego i wynika z samej natury człowieka, czyli z człowieczeństwa. Drugi kontekst samotności dotyczy mężczyzny i wynika z braku kobiety. Uwydatnia się on niejako na gruncie pierwszego. Tak więc dwie przynależne bytowi ludzkiemu cechy: odrębność i wspólnotowość wzajemnie się warunkują i dopełniają. Dlatego też papież mówi o „pierwotnej samotności” i „pierwotnej jedności międzyosobowej”. Zdaniem Ojca św. samotność oznacza zarazem podmiotowość człowieka, która buduje się poprzez „samo – świadomość”. Człowiek odkrywa, że jest „inny” w stosunku do widzialnego świata istot żyjących i aktem świadomości ujawnia się sobie i zarazem potwierdza w widzialnym świecie jako osoba. Samotność człowieka jawi się nie tylko jako „pierwsze odkrycie właściwej osobie transcendencji, ale także jako odkrycie właściwej dla niej relacji «do» osoby – jako otwarcie i oczekiwanie na «komunię osób»”. Przekraczanie wciąż na nowo granicy samotności człowieka wyrażonej w jego konstytucji ciała jest nieustannym zadaniem osoby ludzkiej i stanowi ważny element życia społecznego. Dynamizm i charakter otwarcia się osoby na drugą osobę uwiadcza się i częściowo wyjaśnia także poprzez wewnętrzny rys osoby nazwany komunijnością. Doświadczenie drugiego człowieka odkrywa komunijność podmiotu. Bez drugiej osoby moje „ja” pozostałoby samotne. Ten rys osoby określany jest przez takie kategorie, jak: otwartość (zdolność do uczestnictwa), transcendencja oraz aspekt daru – M. SZTABA, *Pedagogika integracyjna wobec wieloaspektowego problemu samotności człowieka*, „Rozprawy Społeczne” 7 (2013), nr 1, s. 52–60.

<sup>44</sup> Karol Wojtyła bardzo mocno podkreślał w tym kontekście różnicę pomiędzy rozrodczością, która wiąże się z biologiczną płodnością dojrzałej jednostki danego gatunku, a rodzicielstwem rozumianym jako fakt wewnętrzny, proces świadomości i wyboru woli związany z małżeństwem, a w szczególności z seksualnym aktem małżeńskim – K. WOJTYŁA, *Miłość i odpowiedzialność*, s. 201–212. W związku z powyższą uwagą Jan Paweł II przypominał o współpracy człowieka z Bogiem

7. Człowiek jest zarówno bytem jednostkowym, jak i społecznym (tzn. nie jest „samotną wyspą” – błąd indywidualizmu). Z tego też powodu istnienie różnych wspólnot, m.in. małżeństwa i rodziny, nie jest wynikiem umowy społecznej, ale realizacją potrzeby natury ludzkiej<sup>45</sup>. Jan Paweł II pozostając na gruncie integralnego doświadczenia człowieka, w tok swoich antropologicznych rozważań wprowadził nową zasadę rozumienia i tłumaczenia osoby ludzkiej, którą określił jako „hermeneutykę daru”. Jego zdaniem dar ujawnia szczególną prawidłowość bytowania osobowego, które jest bytowaniem „z kims” i „dla kogoś”<sup>46</sup>. Najgłębszy sens bycia „bezinteresownym darem” wyraża się w miłości<sup>47</sup>.

8. Człowiek nie jest w pełni doskonały, tzn. zaktualizowany. Jako byt spencjonalizowany jest otwarty, nastawiony na ciągły rozwój. Ten fakt jest zarazem podstawową racją uzasadniającą całą pedagogiczną działalność, a więc także proces wychowania.

9. Człowiek jest bytem przygodnym, a przez to śmiertelnym.

10. Człowiek nie jest z natury dobry (owoc „grzechu pierworodnego”). Jest zdolny zarówno do czynienia dobra, jak i zła moralnego, czego nie uwzględnia naturalizm i budowane na nim koncepcje pedagogiczne<sup>48</sup>.

w dziele powoływania do życia nowych istot ludzkich, pisząc w *Liście do rodzin*, że „ludzkie rodzicielstwo jest biologicznie podobne do prokreacji innych istot żyjących w przyrodzie, ale istotowo jest podobne – ono jedno – do Boga samego. Takie właśnie rodzicielstwo stoi u podstaw rodziny jako ludzkiej wspólnoty życia: jako wspólnoty osób zjednoczonych w miłości” (nr 6).

<sup>45</sup> W klasycznej filozofii społeczeństwa społeczność uważano za naturalnie konieczną. Człowiek z natury był włączany w organizację społeczną. Bowiem wykazywano w człowieku trzy naturalne skłonności (*inclinationes naturales*): skłonność do zachowania życia, do przekazywania życia i do życia we wspólnocie. Owe skłonności to naturalne uposażenie człowieka ułatwiające mu wybory aksjologiczne. To pewnego rodzaju wskazania normatywne – wektory moralne wpisane w naturę człowieka, pozwalające stwierdzić mu, co jest rudymenarnie dobre. W świetle metafizycznej i personalistycznej teorii życia społecznego o ontologii życia społecznego decyduje ontologia osoby. Prymat podmiotu osobowego przed wspólnotą (społecznością) jest, zdaniem K. Wojtyły, zarówno metafizyczny (a więc faktyczny), jak i metodologiczny, ponieważ badacz nie potrafi powiedzieć niczego istotnego o współbytowaniu i współdziałaniu ludzi w sensie personalistycznym – czyli o wspólnocie, jeżeli nie wychodzi od człowieka jako podmiotu osobowego – M. SZTABA, *Wychowanie społeczne w świetle nauczania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, s. 202–207.

<sup>46</sup> Dar ze swojej natury przejawia wspólnototwórczy charakter, albowiem kształtuje, wyraża i umacnia wzajemną więź pomiędzy tym, który dar składa, a obdarowanym. Dar jest autentycznym darem wtedy, kiedy cechuje się bezinteresownością, wolnością osób w czasie składania go i przyjmowania oraz nieodwołalnością. „Prawo daru” wpisane jest w sam byt osobowy. Człowiek jest zdolny do bycia darem z samego siebie, ponieważ jest osobą, tzn. kimś, kto może o sobie samostanowić. Dar z siebie wymaga umiejętności obdarowywania, ale także przyjmowania daru drugiej osoby tak, aby jej nie zinstrumentalizować, o czym wyraźnie „mówi” norma personalistyczna – K. WOJTYŁA, *Miłość i odpowiedzialność*, s. 27–30, 41–54.

<sup>47</sup> JAN PAWEŁ II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich*, s. 44–78.

<sup>48</sup> Pełne zrozumienie osoby ludzkiej jest niemożliwe bez uwzględnienia perspektywy teologicznej – M. SZTABA, *Wychowanie społeczne w świetle nauczania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, s. 247–260.

### 1.3. Metafizyka małżeństwa i rodziny

Mimo istniejących alternatywnych form życia „małżeńsko-rodzinne”<sup>49</sup>, metafizyczna (bytowa) prawda o rodzinie dobitnie wskazuje na fakt, że ta wspólnota powinna być budowana na małżeństwie rozumianym jako sformalizowany i trwały związek kobiety i mężczyzny. Wskazuje na to nie tylko „początek” prawdy o małżeństwie i rodzinie sięgający aktu stwórczego Boga, ale sama istota, natura tych wspólnot.

Małżeństwo to instytucja<sup>50</sup>, która stanowi naturalną drogę do zaistnienia instytucji rodziny<sup>51</sup>. Kościół katolicki przypomina, że „instytucja małżeństwa nie jest wynikiem jakiejś niesłusznej ingerencji społeczeństwa, czy władzy, ani zewnętrznym narzuceniem jakiejś formy, ale stanowi wewnętrzny wymóg przymierza miłości małżeńskiej, które potwierdza się publicznie jako jedyne i wyłączone, dla dochowania w ten sposób pełnej wierności wobec zamysłu Boga Stwórcy. Wierność ta, daleka od krępowania wolności osoby, zabezpiecza ją od wszelkiego subiektywizmu i relatywizmu i daje jej uczestnictwo w stwórczej Mądrości”<sup>52</sup>.

Małżeństwo to instytucja, która „usprawiedliwia” wobec społeczeństwa współżycie pomiędzy mężczyzną a kobietą ze względu na dobro potomstwa – nowych członków społeczności oraz ze względu na dobro osób je tworzących – kobiety i mężczyzny. Potencjalne rodzicielstwo (macierzyństwo i ojcostwo) i autentyczna miłość (bycie bezinteresownym darem dla drugiej osoby) domagają się owego „uznania” ze strony społeczeństwa oraz ich autentycznej świadomości i dojrzałego przeżywania przez mężczyznę i kobietę. To zapewnia in-

---

<sup>49</sup> Obok tradycyjnego modelu małżeństwa i rodziny pojawiają się alternatywne formy życia „małżeńsko-rodzinne”, takie chociażby, jak: kohabitacja, rodzina zrekonstruowana, rodzina nomadyczna, monoparentalność, DINKS (*Double Income No Kids* – podwójny dochód i żadnych dzieci), LAT (*Living Apart Together* – razem, ale oddzielnie), LiL (*Live in Lover* – życie z ukochanym), single, związki homoseksualne, itd. Powstawaniu alternatywnych modeli małżeństwa i rodziny sprzyjają przemiany obyczajowości, ale także procesy legislacyjne i związane z nimi zmiany w prawodawstwie dążące do redefinicji małżeństwa i rodziny. Te pozornie porównywalne formy życia i doświadczenia relacji, przedstawiane jako dodatkowe, a nawet uzupełniające (wnoszące coś „więcej”) w rzeczywistości demontują rodzinę, zbudowaną na trwałym związku mężczyzny i kobiety. Równocześnie powodują korozję zdrowego rozsądku, miłości, społeczeństwa i autointerpretacji człowieka. Generują również ułudę, że można przemianować miłość małżeńską oraz rodziną w pełną poliwalentność form i zaproponować „nowoczesnemu” światu polimorfizm rodzinny.

<sup>50</sup> „Słowo «instytucja» znaczy tyle, co «ustanowienie» lub «urządzenie», które wynika z porządku sprawiedliwości (...). Otóż małżeństwo jest sprawą międzyludzką i sprawą społeczną” – K. WOJTYŁA, *Miłość i odpowiedzialność*, s. 194.

<sup>51</sup> Małżeństwo nie jest tylko środkiem do celu, jakim jest rodzina. Bowiem małżeństwo nie zatracą się (nie może) w rodzinie. Zachowuje ono swoją odrębność jako instytucja, której wewnętrzna struktura jest inna niż rodziny. Małżeństwo posiada strukturę międzyosobową, tzn. jest związkiem dwojga osób, ich zespolenia i trwałego zjednoczenia. Służy ono przede wszystkim istnieniu trwałego, osobowego zjednoczenia męża i żony, opartego na miłości. Rodzina stanowi natomiast podstawową strukturę społeczeństwa, będąc elementarną komórką społeczną – *tamże*, s. 195.

<sup>52</sup> JAN PAWEŁ II, Adhortacja *Familiaris consortio*, nr 11; M. SZTABA, *Realizm i uniwersalizm nauczania Kościoła katolickiego na temat małżeństwa i rodziny*, s. 65–88.



stytucja małżeństwa, która ma świadczyć o dojrzałości samego zjednoczenia mężczyzny i kobiety oraz o ich miłości, która trwale ich łączy i zespala.

Małżeństwo zawarte pomiędzy mężczyzną i kobietą jest wspólnotą międzyosobową – *communio personarum*<sup>53</sup>. Jest to wspólnota życia, miłości i jedności, do której zdolne są tylko osoby prawdziwie kochające się, tzn. przeżywające i urzeczywistniające dojrzałą miłość<sup>54</sup>. Małżeńska *communio personarum* – owo „my-mażeńskie”<sup>55</sup> – zostaje zainicjowana poprzez wyrażenie zgody małżeńskiej przez narzeczonych, która musi być wiążąca, wyrażona w sposób uprawniony, prawdziwa (bez symulacji), wolna i przemyślana, wzajemna i absolutna, tzn. bezwarunkowa<sup>56</sup>. Protagonistami przymierza małżeńskiego są sami narzeczeni, o ile są wolni od przeszkód (z prawa naturalnego i w przypadku sakramentu małżeństwa – z prawa kościelnego) oraz ich zgoda nie jest dotknięta jakąś anomalią<sup>57</sup>. Racją bytu małżeństwa i jego celami są: a) dobro wspólne małżonków<sup>58</sup> - miłość oblubieńcza<sup>59</sup>;

<sup>53</sup> W nauczaniu Kościoła katolickiego pojęcie *communio personarum* najpełniej pozwala odczytać istotę małżeństwa i rodziny. Aby uchwycić jego istotę i głębię, należy zatrzymać się nad nośną kategorią daru z samego siebie, opisującą istotę miłości. „To miłość właśnie sprawia, że człowiek urzeczywistnia siebie przez bezinteresowny dar z siebie. Miłość bowiem jest daniem i przyjmowaniem daru. Nie można jej kupować ani sprzedawać. Można się nią tylko wzajemnie obdarowywać” – JAN PAWEŁ II, *List do rodzin*, nr 11. Termin *communio personarum* wskazuje na osobowy i międzyosobowy wymiar wszelkich układów społecznych. Określa sam sposób bytowania i działania osób we wzajemnym odniesieniu, przez który one same potwierdzają i afirmują siebie nawzajem, tworząc najściślejszą wspólnotę – *tamże*, nr 7; M. POKRYWKA, *Antropologiczne podstawy moralności małżeństwa i rodziny*, s. 191–234.

<sup>54</sup> M. POKRYWKA, *Antropologiczne podstawy moralności małżeństwa i rodziny*, s. 191–209.

<sup>55</sup> M. JEZIORAŃSKI, *Bł. Jana Pawła II koncepcja wychowania małżonków*, s. 105–110.

<sup>56</sup> Zgoda jest aktem ludzkim, świadomym i wolnym, poprzez który narzeczeni oddają się sobie i przyjmują siebie jako małżonkowie. Dopelnieniem i potwierdzeniem zgody jest akt małżeński – A. SARMIENTO, *Małżeństwo chrześcijańskie. Podręcznik teologii małżeństwa i rodziny*, Kraków 2002, s. 153–161.

<sup>57</sup> Szczegółowo te zagadnienia normuje i opisuje Kodeks Prawa Kanonicznego – *tamże*, s. 207–224.

<sup>58</sup> M. JEZIORAŃSKI, *Bł. Jana Pawła II koncepcja wychowania małżonków*, s. 187–192.

<sup>59</sup> Miłość małżeńska jest szczególna, specyficzna. Nie jest już ona tylko upodobaniem, miłością pożądania i życzliwości czy też przyjaźnią, ale miłością oblubieńczą, która zawiera w sobie wszystkie inne formy miłości i której istotą jest oddanie siebie, swojego „ja” i przyjęcie drugiej osoby. Ta miłość jest trudna, ale przez to piękna. Jest w niej jakiś głęboki paradoks, który można wyrazić poprzez przeciwstawne pary słów: „stracić – znaleźć”, „ocalić – stracić”. Pojęcie miłości oblubieńczej ma także kluczowe znaczenie dla ustalenia norm całej moralności seksualnej. Nie może być mowy o prawdziwym oddaniu seksualnym, które nie posiadałoby znaczenia osoby i nie wchodziło w orbitę wymagań, które wynikają z miłości oblubieńczej – K. WOJTYŁA, *Miłość i odpowiedzialność*, s. 87–92. Miłość małżeńska powinna być: ludzka, pełna, wierna-wyłączna i płodna, tzn. otwarta na przekazywanie życia. Zawiera ona „jakąś całkowitość, w którą wchodzi wszystkie elementy osoby – impulsy ciała i instynktu, siła uczuć i przywiązania, dążenie ducha i woli. Miłość zmierza do jedności głęboko osobowej, która nie tylko łączy w jedno ciało, ale prowadzi do tego, by było tylko jedno serce i jedna dusza. Wymaga ona nierozzerwalności i wierności w całkowitym wzajemnym obdarowaniu i otwiera się ku płodności (por. *Humanae vitae*, nr 9). Jednym słowem, chodzi o normalne cechy charakterystyczne każdej naturalnej miłości małżeńskiej” – JAN PAWEŁ II, *Adhortacja Familiaris consortio*, nr 13; A. SARMIENTO, *Małżeństwo chrześcijańskie*, s. 230–233.

wzajemna wierność implikująca bliską i trwałą więź dusz i ciał<sup>60</sup>; uczciwość małżeńska<sup>61</sup>, trwałość ich związku „aż do śmierci”<sup>62</sup>; wzajemna pomoc materialna i duchowa; akt małżeński<sup>63</sup> oraz b) zrodzenie i wychowanie potomstwa<sup>64</sup>.

Małżeństwo poprzez oblubieńczą miłość męża i żony w chwili poczęcia nowego życia, staje się rodziną. „Komunia małżeńska stanowi fundament, na którym powstaje szersza komunია rodziny, rodziców i dzieci, braci i siostr pomiędzy sobą, domowników i innych krewnych. Komunია ta zakorzenia się w naturalnych więzach ciała i krwi, rozwija się i doskonali w sposób prawdziwie ludzki poprzez zawiązywanie i rozwijanie głębszych jeszcze i bogatszych więzów ducha. Miłość ożywiająca stosunki międzyosobowe poszczególnych członków rodziny stanowi siłę wewnętrzną, która kształtuje i wzmacnia komunię i wspólnotę rodzinną”<sup>65</sup>.

Dla chrześcijan – w świetle Objawienia – małżeństwo i rodzina nie są tylko naturalną rzeczywistością, ale mają Boskie pochodzenie, realizując istotny zamysł Boga. Wraz z przyjściem Chrystusa na świat, na nowo została objawiona

---

<sup>60</sup> Wierność organicznie wiąże się z wyłącznością (jednością) i jawi się jako jeden z konkretnych wyrazów miłości. Sens i znaczenie jedności wyraża się w wyłączności między jednym mężczyzną i jedną kobietą (monogamia). Jedności przeciwstawia się poligamia i poliandria oraz różnego rodzaju zdrada i cudzołóstwo. Jedność jawi się jako wymóg antropologiczny, bowiem domaga się jej kondycja osobowa małżonków (oblubieńcza miłość małżeńska wyrażająca się w całkowitości) oraz godność dzieci, chroniona w ramach jedności małżeństwa. Pogłębieniu jedności sprzyja wierność i samowychowanie do czystości – A. SARMIENTO, *Małżeństwo chrześcijańskie*, s. 249–266. „Całkowity dar z ciała byłby zakłamaniem, jeśli by nie był znakiem i owocem pełnego oddania osobowego, w którym jest obecna cała osoba, również w swym wymiarze doczesnym. Jeżeli człowiek zastrzega coś dla siebie lub rezerwuje sobie możliwość zmiany decyzji w przyszłości, już przez to samo nie oddaje się całkowicie” – JAN PAWEŁ II, Adhortacja *Familiaris consortio*, nr 11.

<sup>61</sup> Uczciwość małżeńska to kolejny wyraz miłości małżeńskiej, który polega na poszanowaniu godności własnej i współmałżonka, co w konsekwencji oznacza m.in. liczenie się z jego potrzebami i pragnieniami oraz problemami w życiu codziennym.

<sup>62</sup> Trwałość związku małżeńskiego rozumiana jako nierozzerwalność związana jest z istotą miłości, przez co jest nieodzownym wymogiem dla prawdy daru małżeńskiego i zarazem jego najczystszy wyrazem. Jako przymiot wewnętrzny małżeństwa nie jest ona tylko wymogiem etycznym, bądź dyscyplinarnym, ale czymś powszechnym z prawa naturalnego. Nierozzerwalność stoi na straży dobra małżonków i dobra dzieci oraz całego społeczeństwa. „Dar osoby z istoty swojej jest trwały i nieodwołalny. Nierozzerwalność małżeństwa wynika nade wszystko z samej istoty tego daru: dar osoby dla osoby. W tym darze wzajemnym wyraża się oblubieńczy charakter miłości. W przysiędze małżeńskiej narzeczeni nazywają siebie imieniem własnym: «Ja... biorę cię... za żonę – za męża – i ślubuję (...), że cię nie opuszczę, aż do śmierci». Taki dar zobowiązuje o wiele mocniej, zobowiązuje głębiej niż to, co może być «nabyte» w jakikolwiek sposób i za jakąkolwiek cenę” – JAN PAWEŁ II, *List do Rodzin*, nr 11; A. SARMIENTO, *Małżeństwo chrześcijańskie*, s. 332–350.

<sup>63</sup> Akt małżeński jest prawem i obowiązkiem małżonków. Ma on ważne zadanie w realizacji dobra małżonków – JAN PAWEŁ II, *List do rodzin*, nr 10. Ponieważ w małżeńskim darze z siebie w sposób szczególny uczestniczy ciało (poprzez które każdy człowiek wyraża i objawia siebie, swoje wnętrze, duchowość), należy uważać na to, aby daru ciała nie zafałszować, co dzieje się w przedmałżeńskich i pozamałżeńskich aktach seksualnych. Dlatego na straży daru osoby i jej ciała stoją normy moralne – tamże. Por. M. POKRYWKA, *Antropologiczne podstawy moralności małżeństwa i rodziny*, s. 197–205.

<sup>64</sup> Zob. A. SARMIENTO, *Małżeństwo chrześcijańskie*, s. 323–394

<sup>65</sup> JAN PAWEŁ II, Adhortacja *Familiaris consortio*, nr 2.

pełna prawda o małżeństwie i rodzinie. Więcej, Chrystus podniósł naturalny związek mężczyzny i kobiety do godności sakramentu, potwierdzając tym samym jego wielką wartość i tajemnicę<sup>66</sup>. Sakramentalność małżeństwa i wynikająca z niej specyficzna duchowość małżonków<sup>67</sup> sprawiają wreszcie, że rodziny chrześcijańskie zbudowane na tym sakramencie nazywano od początku *ecclesia domestica* – domowym Kościołem, małym Kościołem, co też jest szczególnym znamięm i zadaniem chrześcijańskich rodzin we współczesnym świecie<sup>68</sup>.

Powyżej zaprezentowane szkicowo analizy pozwoliły uchwycić istotne elementy tworzące bytowość małżeństwa i rodziny. One także sprzyjają zrozumieniu sensu zadań, jakie stoją przed współczesną rodziną, o czym przypomina Kościół katolicki. Do tych zadań zalicza się: a) tworzenie wspólnoty osób (*communio personarum*) związane z promocją i szacunkiem dla każdego członka rodziny – również dziadków; b) służbę życiu, rozumianą jako opowiadanie się za każdym życiem od poczęcia aż po naturalną śmierć i troska o nie, oraz wychowanie ujmowane jako duchowe rodzenie potomstwa do prawdziwych i egzystencjalnie ważnych wartości każdego dnia; c) udział w rozwoju społeczeństwa poprzez samoświadomość i tworzenie polityki prorodzinnej oraz interwencje polityczne tam, gdzie prawo albo instytucje państwowe nie wypełniają swojej służebnej (pomocniczej) roli względem małżeństwa i rodziny; d) uczestnictwo w życiu i posłannictwie Kościoła, będące realizacją duchowości i sakramentalności małżeństwa<sup>69</sup>. Pierwsze trzy zadania są ważne i wiążące dla wszystkich rodzin, bo wynikają z samej ich natury. Ostatnie zadanie dotyczy małżeństw i rodzin chrześcijańskich rozumianych jako „domowy Kościół”.

Reasumując refleksje dotyczące istotnych elementów metafizyki małżeństwa i rodziny, ubogaconych teologiczną perspektywą, można stwierdzić, że instytucje te są/powinny być „głęboką wspólnotą życia i miłości”<sup>70</sup>. Ich istota i zadania są określone przez miłość, która stanowi dla nich wewnętrzną zasadę, trwałą moc i cel ostateczny. „Tak jak bez miłości rodzina nie jest wspólnotą osób, tak samo bez miłości nie może ona żyć, wzrastać i doskonalić się jako wspólnota osób”<sup>71</sup>.

## **2. Egzemplifikacja treści wychowania i samowychowania w rodzinie z uwzględnieniem istoty małżeństwa i rodziny**

Zaprezentowane powyżej istotne treści odnośnie do natury małżeństwa i rodziny stanowią zarazem bazę dla tworzenia adekwatnych treści wychowania w rodzinie. W dalszej części artykułu zostaną przywołane – jako przykładowe –

<sup>66</sup> JAN PAWEŁ II, *List do rodzin*, nr 18–19; A. SARMIENTO, *Małżeństwo chrześcijańskie*, s. 72–75, 91–102; M. POKRYWKA, *Antropologiczne podstawy moralności małżeństwa i rodziny*, s. 177–184.

<sup>67</sup> K. LUBOWICKI, *Duchowość małżeńska w nauczaniu bł. Jana Pawła II*, Kraków 2012; M. POKRYWKA, *Antropologiczne podstawy moralności małżeństwa i rodziny*, s. 226–234.

<sup>68</sup> A. TOMKIEWICZ, W. WIECZOREK (red.), *Rodzina jako Kościół domowy*, Lublin 2010.

<sup>69</sup> JAN PAWEŁ II, *Adhortacja Familiaris consortio*, nr 17–64.

<sup>70</sup> *Tamże*, nr 17.

<sup>71</sup> *Tamże*, nr 18.

ważne treści dla procesów samowychowania i wychowania, odnoszące się do małżeństwa i rodziny, w nawiązaniu do wcześniejszych analiz.

### 2.1. Samowychowanie i wychowanie całej natury człowieka

Ponieważ małżeństwo i rodzinę tworzą konkretne osoby, to podstawowym zadaniem samowychowania i wychowania w rodzinie – z uwzględnieniem etapu rozwojowego poszczególnych osób (małżonków/rodziców, dzieci i dziadków) – jest praca na rzecz aktualizacji (urzeczywistniania) całej natury człowieka, tzn. jego intelektu, woli, sfery życia popędowego i uczuciowego<sup>72</sup>, zmysłów i ciała<sup>73</sup>. W personalistycznym wychowaniu chodzi bowiem o „usprawnianie” całego człowieka poprzez wytworzenie sprawności pozytywnych, czyli cnót<sup>74</sup>, i eliminowanie sprawności ujemnych, czyli wad<sup>75</sup>. Personalistyczne wychowanie wiąże się z usprawnianiem ku dobru, a cnoty<sup>76</sup> są narzędziem usprawniającym człowieka w czynieniu dobra poprzez akty rozumnej i wolnej decyzji<sup>77</sup>. Cnoty, a nie jakieś bliżej nieokreślone wartości, umożliwiają realne kształtowanie charakteru<sup>78</sup>.

W pracy nad sobą, w kształtowaniu charakteru, obok cnót i miłości, która jest więzią doskonałości, niebagatelną rolę pełnią transcendentalia: prawda, dobro i piękno<sup>79</sup>. Już starożytni wiedzieli, że prawda usprawnia rozum, dobro for-

<sup>72</sup> Dziś obok kształtowania intelektu i woli, niezwykle ważne jest wychowywanie uczuć, po to, aby osoba była dojrzała uczuciowo/emocjonalnie, czego wyrazem jest m.in. moralność uczuć – KKK 1762–1775.

<sup>73</sup> M. SZTABA, *Aretologia jako fundament aksjologii w „harmonijnej edukacji”* [artykuł w druku]; TENŻE, *Pedagogiczne implikacje analizy faktu sumienia*, w: R. CEGLAREK, M. SZTABA (red.), *Być człowiekiem sumienia*, Częstochowa 2015, s. 131–137.

<sup>74</sup> Staropolski termin „cnota” lub „dzielność” jest odpowiednikiem greckiego rzeczownika odprzymiotnikowego *areté* i pochodzi od słowa *áristos* – stopnia najwyższego przymiotnika *agathós* (gr. dobry), przez co tłumaczy się go jako „najlepszość”. Cnota jest sprawnością do działania zgodnego z naturą osoby ludzkiej, prowadzącego do jej spełnienia. Cnota jest narzędziem, środkiem do celu, jakim jest poszczególne dobro, do którego człowiek dąży w swoim działaniu. Cnota polega więc na wyzwalaniu i rozwijaniu mocy (potencji), jaka tkwi w człowieku poprzez kształcenie jego rozumu i wolności woli do wyboru prawdziwego dobra. Dzięki cnotom wola pokierowana dobrem rzeczy staje się prawą wolą (*recta voluntas*). Rozum zaś, usprawniony przez cnoty, staje się *recta ratio agibilium*. Cnoty usprawniają więc rozum i wolę w dążeniu do dobra. Dzięki cnotom usprawniającym rozum i wolę oraz popędy i uczucia osoba nabywa zdolności przekraczania determinacji natury (*tamże*, s. 131–135).

<sup>75</sup> Jeżeli cnota człowieka jest pewną dyspozycją, przez którą staje się on dobry i dzięki której dobrze wykonuje własne działania, to wada jawi się jako określona dyspozycja, przez którą człowiek staje się zły i dokonuje złych działań.

<sup>76</sup> W literaturze wskazuje się na: a) cnoty dotyczące rozumu – dianoetyczne (poznawcze) i pojetyczne (wytwórcze): wiedza (nauka), mądrość, intuicja, sztuka, rozsądek; b) cnoty dotyczące woli – cnoty etyczne, moralne: roztropność, sprawiedliwość, opanowanie samego siebie (wstrzemięźliwość, umiarkowanie), męstwo, oraz c) cnoty teologalne: wiara, nadzieja i miłość.

<sup>77</sup> B. KIERSKI, *O personalizm w pedagogice*, Lublin 2009, s. 11–26.

<sup>78</sup> E. SMOLKA, *Filozofia kształtowania charakteru*, Tychy 2005; A. PIĄTKOWSKA, K. STEPIEŃ (red.), *Wychować charakter*, Lublin 2005; D. ZAŁĘWSKI, *Wychować człowieka szlachetnego*, Lublin 2003.

<sup>79</sup> Prawda, dobro i piękno jako własności każdego bytu przez długie wieki, począwszy od starożytności poprzez średniowiecze, aż do nowożytności, wyznaczały w kulturze europejskiej cel dążenia człowieka, ujawniając istotny rys samej rzeczywistości. Nadszedł czas, aby na nowo odkryć ich organiczną jedność i znaczenie dla wychowania i samowychowania – M. SZTABA,

muje wolę, a piękno kształci uczucia<sup>80</sup>. Wydaje się, że w dobie chaosu aksjono-normatywnego transcendentalia i cnoty powinny być fundamentem wszelkiej działalności pedagogicznej w rodzinie na rzecz integralnego dobra rozwojowego każdego z jej członków. Można powiedzieć, że transcendentalia i cnoty stanowią podstawowe, fundamentalne wartości dla całościowego procesu wychowania i samowychowania, opisywanego m.in. poprzez tzw. dziedziny wychowania<sup>81</sup>. Niewątpliwie wychowanie moralne, na czele z kształtowaniem sumienia<sup>82</sup>, oraz wychowanie religijne<sup>83</sup> powinny stanowić centrum działań pe-

---

*O potrzebie piękna w teorii i praktyce pedagogicznej*, w: M. NOWAK, E. STOCH, B. BOROWSKA (red.), *Z problematyki teatrologii i pedagogiki*, Lublin 2015, s. 415–439.

<sup>80</sup> W filozofii klasycznej na oznaczenie bytu jako przedmiotu pożądania nie używano wyrażenia „wartość”, ale pojęcie „dobro”. Termin „wartość” zyskał status terminu filozoficznego dopiero u schyłku XIX w. za sprawą idealizmu niemieckiego (I. Kant, F. Nietzsche). Zdaniem Arystotelesa motywem wszelkiego działania człowieka jest dobro pojmowane jako cel dążeń. W filozofii realistycznej z dobrem były związane dwa inne pojęcia – prawda i piękno. One razem określały powszechnobytowe (transcendentalne) właściwości bytu-konkretu. Dlatego wartości te nazywano transcendentiami – H. KIEREŚ, *Wartości teoria*, w: A. MARYNIARCZYK, W. DASZKIEWICZ, T. ZAWOJSKA, A. SZYMANIAK (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. IX, Lublin 2008, s. 708–711. Przykładem współczesnej pedagogiki realistycznej ujmującej wychowanie jako celowe nawiązywanie relacji z prawdą, dobrem i pięknem, jest propozycja M. Gogacza. Por. M. KRASNODĘBSKI, *Człowiek i paideia*, Warszawa 2008, s. 155–180; K. OLBRYCHT, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000.

<sup>81</sup> Chociaż wychowanie jest jednym, integralnym procesem obejmującym całego człowieka ze wszystkimi składnikami tworzącymi ludzki byt i służącym jego osobowemu życiu i wzrostowi, to dla celów badawczych oraz dydaktycznych wyróżnia się poszczególne dziedziny wychowania, zarówno w wąskim, jak i szerokim tego słowa znaczeniu. W podręcznikach pedagogiki oraz w literaturze pedagogicznej wśród wielu możliwych systemów klasyfikacyjnych dziedzin wychowania dwa wyróżniają się w sposób szczególny. Pierwszy rodzaj klasyfikacji, zwany tradycyjnym, sięga czasów starożytnych. Polega on na wyłonieniu dziedzin wychowania według tego, jakie rodzaje dyspozycji osobowościowych kształtują w człowieku. Dlatego z całokształtu czynności wychowawczych wyłaniano takie dziedziny wychowania, jak: wychowanie intelektualne, moralne, społeczne, estetyczne oraz fizyczne. Drugi rodzaj klasyfikacji dziedzin wychowania za zasadę podziału przyjmuje sfery rzeczywistości, w których przebiegają procesy wychowawcze, wprowadzające wychowanka w różne dziedziny życia. Na tej zasadzie wyróżniano m.in. takie dziedziny wychowania, jak: wychowanie przez życie społeczne, wychowanie przez sztukę, wychowanie przez pracę, wychowanie przez naukę, wychowanie przez technikę, wychowanie przez sport. Jak widać, na podstawie tej klasyfikacji można wyłonić tyle dziedzin wychowania, ile jest sfer rzeczywistości, poprzez kontakt z którymi wprowadza się wychowanka w całokształt życia społecznego – M. SZTABA, *Wychowanie społeczne w świetle nauczania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, s. 132–134.

<sup>82</sup> A. OLCZYK, *Horyzonty wychowania moralnego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, w: M. SZTABA, A. RÓŻYŁO (red.), *Wychowanie w refleksji Karola Wojtyły – Jana Pawła*, s. 97–116; M. SZTABA, *Pedagogiczne implikacje analizy faktu sumienia*, s. 124–138.

<sup>83</sup> Wychowanie religijne coraz częściej jest rozumiane jako zwornik każdej działalności wychowawczej. Idzie ono bowiem dalej aniżeli każda inna dziedzina wychowania, bo przygotowuje osobę do ukształtowania w sobie pewnej ogólnej wizji świata: wyrobienia światopoglądu i spotkania z Bogiem – Najwyższym Dobrem. Poza tym, chrześcijańskie wychowanie religijne poprzez to, że jest realne i integralne, uwzględnia także problematykę moralności i ma wpływ na wychowanie sumienia. Wiara w Boga daje człowiekowi uporządkowany obraz świata, dostarcza sensu potrzebnego w formacji sumienia oraz rozpala w nim zdolność do większego uporządkowania miłości i poczucia odpowiedzialności za siebie i innych. Wiara służy także rozwojowi motywów i postawy prospołecznej oraz nadaje

dagogicznych w rodzinie. Tylko wtedy, gdy podjęte są takie działania, rodzina rzeczywiście staje się szkołą i promotorem rozwoju bogatszego człowieczeństwa, a przez to – „nowego humanizmu”<sup>84</sup>.

## 2.2. Procesy samowychowania i wychowania na rzecz *communio personarum*

Małżeństwo to szczególna forma relacji międzyosobowej – *communio personarum*, która stanowi trwały fundament dla rodziny. Doświadczenie życia codziennego wyraźnie wskazuje na to, że „my-mażeńskie” domaga się permanentnej, całościowej formacji. Aby małżonkowie w sposób coraz dojrzały stawali się *communio personarum*, powinni każdego dnia pracować nad *communicatio personarum*, które obecnie zagrożone jest w trzech obszarach. Po pierwsze, profil osobowy spotkania zagrożony jest przez profil „płciowy”, tzn. relacje pomiędzy mężczyzną i kobietą, naznaczone wzajemnym poznawaniem się, zostały zastąpione aktem seksualnym, wynikającym z pożądlivosti, która zaślepia i uniemożliwia pełne poznanie się osób. Po drugie, komunikację międzyosobową zakłóca stereotypowa nierówność pomiędzy kobietą i mężczyzną, która nie liczy się z ich godnością osobową. Po trzecie, pierwotne wezwanie do wzajemnego obdarowywania się sobą zagrożone jest postawą przywłaszczenia, która przemienia się w „posiadanie”, a następnie w „używanie”, aby w końcowym etapie doprowadzić do „zużycia”<sup>85</sup>. „My-mażeńskie” – owa pierwotna *communio personarum* – domaga się rozwoju, aby osoby zjednoczone w małżeństwie charakteryzowały się „pokrewieństwem duchowym”, „jednością dusz” oraz były w stanie dochować wierności przysiędze małżeńskiej, której treść stanowi zarazem jej własne dobro. Tej pracy sprzyja proces wychowania i samowychowania małżonków opisany w literaturze przedmiotu<sup>86</sup>.

Na bazie małżeństwa powstaje rodzinna *communio personarum* powiększona o dzieci i dziadków<sup>87</sup>. „Komunia rodzinna może być zachowana i doskonalona jedynie w wielkim duchu ofiary. Wymaga bowiem szlachetnej gotowości każdego i wszystkich do zrozumienia, tolerancji, przebaczenia i pojednania. Każda rodzina zdaje sobie sprawę, jak napięcia i konflikty, egoizm, niezgoda gwałtownie uderzają w tę komunie, a niekiedy śmiertelnie ją ranią. Stąd wielorakie i liczne formy rozbicia życia rodzinnego. Ale każda rodzina jest równocześnie zawsze powołana przez Boga pokoju do radosnego i odnawiającego doświadczenia «pojednania», to jest do odbudowanej komunii i odnalezionej jedności”<sup>88</sup>.

---

głębi ludzkim wartościom, oświełając je i oczyszczając w świetle Objawienia – M. SZTABA, *Pedagogiczne implikacje analizy faktu sumienia*, s. 129–131.

<sup>84</sup> JAN PAWEŁ II, Adhortacja *Familiaris consortio*, nr 21; M. NOWAK, *Rodzina ludzką szkołą i promotorem rozwoju „nowego humanizmu” – w nauczaniu Jana Pawła II*, w: J. ŚLEDZIANOWSKI, T. SAKOWICZ (red.), *Jan Paweł II stróżem ludzkiej rodziny*, Kielce 2006, s. 259–267.

<sup>85</sup> M. JEZIORAŃSKI, *Bł. Jana Pawła II koncepcja wychowania małżonków*, s. 151–158.

<sup>86</sup> *Tamże*, s. 81–262; TENŻE, *Wychowanie małżonków*, w: M. SZTABA, A. RÓŻYŁO (red.), *Wychowanie w refleksji Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, s. 235–254.

<sup>87</sup> JAN PAWEŁ II, Adhortacja *Familiaris consortio*, nr 18–27.

<sup>88</sup> *Tamże*, nr 21. Por. M. POKRYWKA, *Antropologiczne podstawy moralności małżeństwa i rodziny*, s. 222–226.

W rodzinnej *communio personarum* każdy powinien czuć się odpowiedzialny za jej rozwój i panującą w niej atmosferę. Dobrze opisuje to Jan Paweł II w adhortacji *Familiaris consortio*, analizując pierwsze zadanie rodziny – budowanie wspólnoty osób<sup>89</sup>. Niewątpliwie wielkim zadaniem członków rodziny jest praca na rzecz autentycznego uczestnictwa<sup>90</sup>. Kategoria ta wskazuje na konieczność kształtowania umiejętności tworzenia i uczestniczenia w różnorodnych wspólnotach osób, umożliwiającą z jednej strony wchodzenie w relacje międzypersonalne „ja – ty” (uczestnictwo w człowieczeństwie drugiej osoby), z drugiej zaś strony realizację określonego wspólnego dobra, wokół którego rozwija się relacja „my”. Urzeczywistnianie uczestnictwa mobilizuje do kształtowania odpowiednich postaw osobowych i społecznych (solidarność, dialog, mądry sprzeciw), podtrzymujących trwałość i ciągłość więzi wewnątrz wspólnoty. Relacje w rodzinie kształtowane w duchu uczestnictwa mogą pomóc w przygotowaniu do podjęcia i pełnienia ról społecznych przez młode pokolenia<sup>91</sup>.

### 2.2.1. Samowychowanie i wychowanie w służbie budowania rodzinnej wspólnoty miłości i życia

Jeśli miłość jest wewnętrzną zasadą, trwałą mocą i celem ostatecznym małżeństwa i rodziny<sup>92</sup>, a także warunkiem autentycznego wychowania – bo jest pierwsza zarówno w porządku moralnym i hierarchii cnót, jak i w hierarchii pragnień i tęsknot człowieka<sup>93</sup>, to praca nad nią jest fundamentalnym pedagogicznym zadaniem dla rodziców i dzieci. Miłość, będąc zasadniczą wartością moralną, staje się zarazem powinnością i celem człowieka. Należy jednak w tym miejscu odnotować fakt, że i miłość, będąc inspiratorką wszelkiego dobra, sama domaga się twórczego rozwoju, gdyż, jak zauważa Karol Wojtyła: „twórczość obowiązuje również w dziedzinie miłości. Jakże często jesteśmy świadkami tego, że z obiecującego «tworzywa» uczuć i pragnień nie kształtuje się prawdziwa miłość, owszem – często coś wręcz przeciwnego, podczas gdy nieraz ze skromnego «tworzywa» kształtuje się naprawdę wielka miłość. Ale taka wielka miłość może być tylko dziełem osób i – dodajmy w tym miejscu dla całości obrazu – dziełem łaski<sup>94</sup>. W związku z powyższymi uwagami, postuluję

<sup>89</sup> JAN PAWEŁ II, Adhortacja *Familiaris consortio*, nr 18–27.

<sup>90</sup> Kategoria „uczestnictwa” (łac. *participatio*) ma bardzo długą historię zarówno w filozofii, jak i w teologii. Pojęcie to, spopularyzowane przez stoików, znane było już Sokratesowi, Platonowi, a przede wszystkim Arystotelesowi. W filozofii chrześcijańskiej dużo uwagi poświęcili zagadnieniu uczestnictwa m.in. św. Augustyn, św. Ambroży oraz św. Tomasz z Akwinu. W XX w. Karol Wojtyła rozwinął i opisał to zagadnienie, tworząc autorską teorię uczestnictwa – M. SZTABA, *Kategoria uczestnictwa w odniesieniu do rodziny w świetle myśli Karola Wojtyły – bł. Jana Pawła II*, „Nauki o edukacji” (2011), nr 6, s. 39–52.

<sup>91</sup> *Tamże*.

<sup>92</sup> JAN PAWEŁ II, Adhortacja *Familiaris consortio*, nr 18.

<sup>93</sup> K. WOJTYŁA, *Miłość i odpowiedzialność*, s. 120–123.

<sup>94</sup> Wychowana miłość integruje miłość „w” osobie oraz „pomiędzy” osobami – *tamże*, s. 124–125.

on potrzebę „wychowania miłości” i „wychowania do miłości”<sup>95</sup>, które to procesy dążą do uformowania osoby zdolnej do bycia „bezinteresownym darem z siebie”<sup>96</sup>. Jest to proces długi i trudny, polegający m.in. na integracji różnych aspektów i poziomów miłości w osobie. Wychowywać miłość i do miłości, tzn. podporządkować miłości jako cnotcie – miłość jako przeżycie, wzruszenie, pożądanie, zmysłowość, uczuciowość. Jest to więc proces kształtowania umiejętności integracji miłości na poziomie etycznym<sup>97</sup>. Wychowanie miłości dąży do jej personalizacji, tzn. nadania jej wymiaru osobowego, a przez to moralnego, który wyraża się w byciu darem z siebie dla drugiej osoby, co stanowi podstawę do budowania dojrzałej i autentycznej wspólnoty. Zdaniem Wojtyły, wychowanie do miłości powinno zaowocować „wychowaną miłością”, która polega na zaangażowaniu wolności na rzecz drugiej osoby. Wolność bowiem jest dla miłości. Wolność jest środkiem, a miłość celem. Wychowana miłość to miłość prawdziwa, a więc oparta na prawdzie, dzięki której możliwe jest autentyczne zaangażowanie wolności<sup>98</sup>. Wychowana miłość to wreszcie miłość odpowiedzialna zarówno za osobę, którą „wciąga się” we wspólnotę bycia i działania, oraz za własną miłość, aby była coraz bardziej dojrzała<sup>99</sup>.

Z wychowaniem miłości związane jest organicznie wychowanie do czystości, rozpisane na całe życie i adresowane do wszystkich członków rodziny<sup>100</sup>. Wychowanie to integruje ludzką seksualność ze wszystkimi wymiarami osoby, służy rozwojowi miłości i umacnia rodzinę. Wychowanie do czystości jest także skuteczną formą profilaktyki problemów związanych ze sferą płciowości i istotnym oraz integralnym elementem edukacji seksualnej, służącej autentycznemu dobru rozwojowemu osoby<sup>101</sup>.

Rodzina, będąc wspólnotą miłości, jest zarazem wspólnotą życia, w której ono rodzi się, wzrasta, jest kochane, pielęgnowane i bronione – o czym dobitnie przypominał Jan Paweł II w adhortacji *Familiaris consortio*<sup>102</sup> oraz w encykli-

<sup>95</sup> Tamże, s. 84–86, 123–125.

<sup>96</sup> JAN PAWEŁ II, Adhortacja *Familiaris consortio*, nr 37.

<sup>97</sup> K. WOJTYŁA, *Miłość i odpowiedzialność*, s. 107–108; J. MIĄSO, *Antropologia, wychowanie, miłość*, Rzeszów 2004, s. 110–115.

<sup>98</sup> K. WOJTYŁA, *Miłość i odpowiedzialność*, s. 120–121; J. MIĄSO, *Antropologia, wychowanie, miłość*, s. 111–124.

<sup>99</sup> K. WOJTYŁA, *Miłość i odpowiedzialność*, s. 116–117; J. MIĄSO, *Antropologia, wychowanie, miłość*, s. 121–124.

<sup>100</sup> Cnota czystości jest sprawnością panowania nad popędem seksualnym i dysponowania nim odpowiednio do powołania życiowego. Dzięki niej przejawy seksualności człowieka, różne w każdym okresie życia, stają się wyrazem afirmacji godności osobowej, kierowania się miłością i szacunkiem dla życia ludzkiego. Czystość jest więc właściwym podejściem do dziedziny seksualnej w zależności od wieku i stanu. Dlatego wyróżnia się czystość młodzieńczą (przedmażeńską, narzeczeńską), małżeńską, wdowią i dziewiczą – por. A. REGULSKA, *Wartość czystości seksualnej. Analiza etyczno-pedagogiczna*, Tychy 2007, s. 11–40.

<sup>101</sup> Por. PAPIESKA RADA DS. RODZINY, *Ludzka płciowość: prawda i znaczenie* (8.12.1995); J. GOŁEŃ, *Wychowanie seksualne w rodzinie*, Rzeszów 2006; A. REGULSKA, *Wartość czystości seksualnej*; H. JOYEUX, *Szkola życia i miłości*, Lublin 2011.

<sup>102</sup> JAN PAWEŁ II, Adhortacja *Familiaris consortio*, nr 28–41.



ce *Evangelium vitae*<sup>103</sup>. Wyrazem takiej postawy jest m.in. wielopłaszczyznowe odpowiedzialne rodzicielstwo<sup>104</sup>, walka z nałogami, środkami odurzającymi i substancjami psychotropowymi oraz wszelkie działania na rzecz cywilizacji życia.

### 2.2.2. Wychowanie na rzecz rodziny rozumianej jako „pierwsza i podstawowa szkoła społeczeństwa”<sup>105</sup>

W świetle nauczania Kościoła katolickiego życie wspólnotowe w rodzinie „staje się przykładem oraz bodźcem dla szerszych kontaktów społecznych w duchu szacunku, sprawiedliwości, dialogu i miłości”<sup>106</sup>. Aby rodzina stawała się taką szkołą, powinna podejmować działania samowychowawcze i wychowawcze ukierunkowane na<sup>107</sup>: a) zachowywanie i przekazywanie cnót i wartości, takich jak: serdeczne otwarcie się, spotkanie i dialog, bezinteresowna gotowość służenia, głęboka solidarność, gościnność, szacunek dla pracy i pracowitość<sup>108</sup>; b) znajomość Karty Praw Rodziny<sup>109</sup>; c) świadomość zadań społecznych i politycznych oraz wyzwań z nimi związanych<sup>110</sup>. W rodzinie, z racji tego że jest *communio personarum*, dokonuje się wychowanie społeczne, rozumiane jako pomoc w personalizacji, inkulturacji, socjalizacji oraz w inicjacji światopoglądowej<sup>111</sup>.

### 3.3. Samowychowanie i wychowanie w służbie duchowości ogólnoludzkiej i małżeńsko-rodzinnej

Każdy człowiek wezwany jest do tego, aby rozwijał w sobie potencjał ogólnoludzkiej duchowości, czego domaga się wcześniej przypomniana metafizyczna prawda o osobie. Człowiek wierzący zaś powinien także dojrzewać w duchowości religijnej, wynikającej z wyznawanej wiary. Z tego też powodu na rodzinach chrześcijańskich, zbudowanych na fundamencie sakramentu małżeństwa, spoczywa jeszcze jedno ważne zadanie wychowawcze. Mają one sta-

<sup>103</sup> TENŻE, Encyklika *Evangelium vitae. O wartości i nienaruszalności życia ludzkiego* (25.03.1995); M. SZTABA, *Świętość, czy jakość życia?*, w: M. PARZYSZEK, D. OPOZDA, B. KIEREŚ (red.), *Wartość życia a wychowanie. W XX rocznicę encykliki Jana Pawła II „Evangelium vitae”*, Lublin 2015, s. 313–329.

<sup>104</sup> M. SZTABA, *Wartość społeczna i płaszczyzny odpowiedzialnego rodzicielstwa w świetle nauczania Kościoła katolickiego*, w: T. SAKOWICZ, K. GAŚSIOR (red.), *Wartości w rodzinie i społeczeństwie*, Kielce 2014, s. 358–369.

<sup>105</sup> JAN PAWEŁ II, Adhortacja *Familiaris consortio*, nr 37.

<sup>106</sup> *Tamże*, nr 43.

<sup>107</sup> *Tamże*, nr 42–49.

<sup>108</sup> Jan Paweł II w encyklice *Laborem exercens* rodzinę nazwał „pierwszą, wewnętrzną szkołą pracy dla każdego człowieka” (nr 10). Postulat wychowania do pracy i przez pracę jest niezwykle ważny. Warto jednak zauważyć, kierując się ideą „trójpracy” Jadwigi Zamoyskiej, że praca służy dobru rozwojowemu osoby, jeśli równoległe i systematycznie jest prowadzona praca duchowa, intelektualna i fizyczna – M. SZTABA, *Aktualność i ważność idei „trójpracy” Jadwigi Zamoyskiej dla integralnego rozwoju osoby*, „Pedagogika Społeczna” (2015), nr 1, s. 93–114.

<sup>109</sup> PAPIESKA RADA DS. RODZINY, *Karta Praw Rodziny* (22.10.1983).

<sup>110</sup> JAN PAWEŁ II, Adhortacja *Familiaris consortio*, nr 42–49.

<sup>111</sup> M. SZTABA, *Wychowanie społeczne w świetle nauczania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, s. 353–370, 387–394.

wać się „domowymi Kościołami”, poprzez samowychowanie/formację rodziców i dziadków oraz wychowanie potomstwa do wiary i w wierze, która ma nie tylko wymiar osobowy, ale także społeczny<sup>112</sup>.

### Zakończenie

Zaprezentowane w powyższym artykule analizy i twierdzenia zwracają uwagę na fakt, że adekwatnych treści wychowania w rodzinie należy szukać w metafizycznej prawdzie o osobie, małżeństwie i rodzinie oraz w oparciu o ontologiczny namysł nad samym procesem wychowania, który w okresie dojrzałości przybiera charakter samowychowania. Ograniczona forma wypowiedzi sprawiła, że pewne istotne rzeczy zostały tylko zasygnalizowane, a potencjalny czytelnik został odesłany w przypisach do konkretnej literatury przedmiotu<sup>113</sup>. Niewątpliwie w pracy samowychowawczej i wychowawczej rodziny – dorosłych i dzieci, nie może zabraknąć podstawowej świadomości, że małżeństwo i rodzina są wartościami samymi w sobie, zarówno dla nich, jak i dla społeczeństwa oraz wspólnoty wiary<sup>114</sup>. Procesy samowychowania i wychowania w rodzinie powinny pomóc małżeństwu i rodzinie stać się tym, czym są z natury.

### The fundamental content of upbringing in the family

The process of upbringing is one of the fundamental functions of the family. The researchers, so as not to increase the suggestions of education content accomplishing in the family, should invoke in their researches and analysis to the truth about the family and upbringing i.e. to their living basis. It is not enough only the sociological, psychological or cultural reflection, which is often limited to the analysis and description of the ensuing situation, but the need of the reference to metaphysics (ontology), anthropology, ethics and finally theology. This interdisciplinary approach allows to capture the essential issues of upbringing in the family, emphasizing that the marital union of woman and man is based of the family as well as the process of upbringing in the family concerns all its members both adults as a married couple, parents and children.

<sup>112</sup> JAN PAWEŁ II, Adhortacja *Familiaris consortio*, nr 49-64.

<sup>113</sup> Warto w tym miejscu zauważyć, że od 1993 r., kiedy Zgromadzenie ONZ ustanowiło dzień 15 maja Międzynarodowym Dniem Rodzin, Zakład Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach wraz ze Świętokrzyskim Centrum Profilaktyki i Edukacji organizują z tej racji tematyczne międzynarodowe konferencje naukowe, wydając na ich podstawie bardzo rzeczowe publikacje, które domagają się popularyzacji wśród osób i instytucji zajmujących się problematyką małżeństwa i rodziny. Wielką pomocą w odnajdywaniu ważnych treści dla procesu wychowania w rodzinie jest swoistego rodzaju podręcznik: R. KAMIŃSKI, G. PYŻŁAK, J. GOLEŃ, *Duszpasterstwo rodzin. Refleksja naukowa i działalność pastoralna*, Lublin 2013.

<sup>114</sup> M. JEZIORAŃSKI, *Bł. Jana Pawła II koncepcja wychowania małżonków*, s. 192–207; J. JĘCZEŃ, M.Z. STEPULAK (red.), *Wartość i dobro rodziny*, Lublin 2011.



Kamilla Frejusz\*  
Papieski Wydział Teologiczny  
*Collegium Bobolanum*, Warszawa

## WSPÓŁCZESNE METODY I ŚRODKI WYCHOWANIA W RODZINIE

Tematyka wychowania w rodzinie podejmowana w licznych publikacjach zajmuje dziś niewątpliwie bardzo ważne miejsce w pedagogice, a szczególnie w pedagogice rodziny. Choć samo zagadnienie wychowania doczekało się licznych ujęć, zarówno o charakterze opisowo-empirycznym, jak i teoretyczno-analitycznym, o tyle kwestia metod i środków wychowania w rodzinie oraz ich dokładnej analizy w zasadzie bazuje na opracowaniach pedagogicznych, podejmujących omawiane treści w kontekście procesu wychowawczego rozumianego całościowo. Brak jest ujęcia metod i środków wychowania w kontekście rodzinnym i z uwzględnieniem jego specyfikacji. Stąd też w niniejszym artykule przedstawiona zostanie ogólna charakterystyka wybranych metod i środków wychowania w literaturze przedmiotu ze szczególnym uwzględnieniem ich zastosowania w rodzinie. Ich wybór z kolei uwarunkowany został wynikami badań przeprowadzonych wśród rodzin, wskazującymi na najczęściej używane środki i metody wychowawcze we współczesnej rodzinie.

Pojęcie metody wychowawczej podejmowane przez licznych autorów najczęściej ujmowane jest systematycznie w dwóch płaszczyznach: psychologicznej, wynikającej z podkreślenia istnienia w metodycznym postępowaniu zespołu bodźców, które oddziałują w sposób bezpośredni na system aktywności człowieka i opartych na teorii behawiorystycznej, oraz w płaszczyźnie pedagogicznej, przyjmującej ujęcie metody wychowania w kontekście procesu wychowania, a więc szerokich działań zaprojektowanych i dobranych w oparciu o cele wychowania<sup>1</sup>. Stąd też przez metodę wychowania rozumie się na ogół „systematycznie stosowany sposób postępowania wychowawcy, zmierzający do wywołania u wychowanków takiej działalności (aktywności) własnej, jaka jest w stanie doprowadzić do pożądaných zmian w ich osobowości”<sup>2</sup>.

### 1. Wybrane typologie metod i środków wychowania

Znane są liczne typologie metod wychowania. Poszczególni autorzy opierają się na różnych założeniach teoretycznych, funkcjonujących w obrębie nauk społecznych m.in. prakseologii, psychologii behawioralnej czy też interakcji-

---

\* Kamilla Frejusz – dr teologii pastoralnej, adiunkt w Katedrze Teologii Duchowości i Teologii Pastoralnej PWT *Collegium Bobolanum* w Warszawie, nauczyciel religii w szkole podstawowej oraz gimnazjum, członek Stowarzyszenia Pedagogów „Natan” oraz Stowarzyszenia Katechetów w Polsce. Zainteresowania naukowe: zagadnienia z zakresu pedagogiki chrześcijańskiej, katechetyki, dialogu międzyreligijnego w katechezie oraz dialogu z niewierzącymi.

<sup>1</sup> Por. M. NOWAK, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 441.

<sup>2</sup> W. OKOŃ, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 235.

zmu symbolicznego<sup>3</sup>. Wśród tych klasyfikacji wyszczególnić można jednak pewne elementy wspólne, wobec których generalnie formułuje się podział metod na: indywidualne, czyli relacje interpersonalne pomiędzy wychowawcą a wychowankiem, oraz metody wpływu przez grupę, kiedy wychowawca pośrednio oddziałuje na wychowanka, dokonując zmiany jego pozycji w grupie, czy też zmieniając nastawienie poszczególnych osób w stosunku do niego<sup>4</sup>. Większość autorów wyróżnia także metody bezpośredniego oddziaływania (realizowane w bezpośrednim kontakcie wychowawcy z wychowankiem) oraz metody pośredniego oddziaływania (polegające na takim celowym organizowaniu warunków i sposobów życia wychowanka, aby jego zachowanie, reakcje, przeżycia i zdobywane doświadczenie przyczyniły się do właściwego rozwoju jego osobowości)<sup>5</sup>. W kontekście metod i środków wychowania w rodzinie właśnie ta klasyfikacja wydaje się mieć najbardziej trafne zastosowanie, stąd też warto ukazać specyfikę tych metod w odniesieniu do współczesnej rodziny.

Do metod bezpośredniego oddziaływania większość teoretyków zalicza m.in.: wyjaśnianie i przekonywanie, sugestie i perswazję, karę i nagrodę, przykład własny rodziców lub innych członków rodzin, podawanie wzorów do identyfikacji, czynne i bierne słuchanie dziecka, wspólne rozwiązywanie konfliktów, osobiste wspieranie i akceptowanie oraz twórcze spędzanie czasu wolnego w gronie rodziny<sup>6</sup>. Metody pośrednie z kolei – zdaniem M. Nowaka – to przede wszystkim oddziaływanie skierowane na zespół wychowawczy lub grupę społeczną, a więc metody wpływu społecznego mające na celu także kształtowanie dynamiki zespołu, aby wychowanek zaakceptował wszelkie poczynanie zespołowe, metody informacyjno-perswazyjne (oparte na komunikatach językowych, wymagające szczególnych umiejętności wychowawcy – zarówno doświadczenia, jak i intuicji pedagogicznej), metody modelowania – wzorowania, gdzie ważną rolę odgrywają procesy naśladownictwa, metody stosujące indukcję i dedukcję (umożliwiające wychowawcy największą inwencję w zakresie oddziaływać, a kształtujące refleksyjność, potrzebę namysłu i przemyśleń, samodzielne rozwiązywanie problemów sytuacyjnych) oraz metody ewaluacji służące kształtowaniu u wychowanka umiejętności samooceny i samokontroli<sup>7</sup>. J. Truskolaska do metod pośrednich zalicza także organizowanie wielostronnej działalności dziecka oraz metodę organizowania środowiska wychowawczego. Wśród tych metod szczególnie istotne znaczenie w wychowaniu rodzinnym zdają się mieć przede wszystkim regularność i ład życia rodzinnego, włączanie dziecka w życie wartościowych grup rówieśniczych, pobudzanie dziecka do

---

<sup>3</sup> Por. L. ZARZECKI, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2012, s. 74.

<sup>4</sup> *Tamże*, s. 73.

<sup>5</sup> Por. J. TRUSKOLASKA, *Opieka, wychowanie i partnerstwo w rodzinach wiejskich i miejskich województwa lubelskiego na początku XXI wieku*, Lublin 2010, s. 102.

<sup>6</sup> *Tamże*.

<sup>7</sup> Por. M. NOWAK, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 443–444.

różnorodnej aktywności czy też wychowawcze przekształcanie zespołów dziecięcych już istniejących oraz wyłączenie ich z grup demoralizujących<sup>8</sup>.

Pojęcie środków wychowania w literaturze przedmiotu rozumiane jest jako konkretna pomoc wychowawcza, którą można posłużyć się w celu wywarcia wpływu na wychowanka, zmiany jego relacji do istniejących wartości i norm, czy też zaktywizowanie jego postawy i wywołanie poczucia odpowiedzialności. Efektywność określonego środka wychowawczego zależy od licznych czynników, do których należą: indywidualne cechy wychowanka, relacje między wychowawcą a wychowankiem, osobowość wychowawcy, uwarunkowania sytuacyjne oraz sytuacje i zdarzenia losowe. Za twórcę klasycznej teorii środków wychowawczych w myśli pedagogicznej uważa się F.D.E. Schleiermachera, który dokonał typologii środków wychowawczych dzieląc je na: prewencyjne (służące zapobieganiu ewentualnym szkodom, jakie mogłyby dotknąć wychowanka), wspierające (mające na celu wzmocnienie pozytywne). Stąd też za najczęściej występujące środki wychowawcze uważa się współcześnie: pochwałę, zachętę, nagrodę, wyróżnienie, zainteresowanie się wychowankiem, dobry przykład, zabawę, przyjaźń, rozmowę, dialog, wyjaśnienie, przypomnienie, pouczenie, upomnienie, naganę, krytykę i karę<sup>9</sup>.

Wymienione powyżej metody i środki wychowania zajmują również istotne miejsce w badaniach współczesnej rodziny w kontekście tematyki wychowania. Jak słusznie zauważa J. Truskolaska, w ostatnich dwudziestu latach obserwuje się zwiększone zainteresowanie tematyką rodzinną, a zwłaszcza wychowaniem w rodzinie, które w minionych dziesięcioleciach ze względów ideologicznych najczęściej traktowane było marginalnie zarówno w polityce państwowej, jak i w badaniach naukowych. Współczesna eksploracja naukowa rodzinnego środowiska wychowawczego odbywa się najczęściej w ramach uczelni, zakładów, katedr, instytutów powstałych w celu prowadzenia badań nad rodziną. Omawiając kierunki badań empirycznych z zakresu pedagogiki rodziny, J. Truskolaska wśród jedenastu ważnych zakresów tematycznych, realizowanych przez różnych polskich badaczy, wymienia również tematykę rodziny jako środowiska wychowawczego. Za najbardziej zajmujące poznawczo dla współczesnych pedagogów uważa temat wpływu środowiska rodzinnego, postaw, metod i stylów wychowania rodziców na zachowania, aspiracje i postawy dzieci i młodzieży<sup>10</sup>.

## 2. Metody i środki wychowania we współczesnych badaniach rodzin

W kontekście wybranych badań i ich opracowań nie sposób w niniejszym artykule podjąć refleksję nad wszystkimi metodami i środkami wychowania w rodzinie. Stąd też ograniczymy się jedynie do ukazania najczęściej stosowanych metod i środków wychowawczych przez współczesne rodziny. W myśl zasady, iż właściwa metoda „zasadza się na rozmowie z dzieckiem i wyjaśnianiu

<sup>8</sup> Por. J. TRUSKOLASKA, *Opieka, wychowanie i partnerstwo w rodzinach*, s. 102–103.

<sup>9</sup> Por. M. NOWAK, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 462–463.

<sup>10</sup> J. TRUSKOLASKA, *Opieka, wychowanie i partnerstwo w rodzinach*, s. 119.

mu motywów, dlaczego coś należy zrobić, a czegoś nie wolno”<sup>11</sup>, a samo wychowanie jest, jak słusznie zauważa M. Śnieżyński, przede wszystkim „sztuką wsłuchiwania się w dziecko, które jest nam powierzone”<sup>12</sup>, zasadnym wydaje się być twierdzenie, iż umiejętność i postawa słuchania stanowią jeden z najważniejszych elementów składowych procesu wychowawczego. Element ten znajduje również swoje odzwierciedlenie w prezentowanych badaniach. I tak wśród rodzin białostockich jako najczęściej stosowaną metodę wychowawczą „zdecydowana większość rodziców wskazała rozmowę (89,5%)”<sup>13</sup>. Podobne wyniki przedstawiają badania wśród młodzieży, które potwierdzają, iż najczęściej stosowaną metodą wychowawczą przez rodziców okazała się rozmowa. Rozmowa jako najczęściej stosowana metoda znalazła również swoje potwierdzenie w badaniach J. Truskolaskiej. Badając rodziny mieszkające na wsi, w małych i dużych miast Lubelszczyzny, ukazuje ona, że najbardziej popularnymi metodami wychowania we wszystkich środowiskach były właśnie rozmowy. Metoda ta stosowana jest jednak rzadziej w środowisku wiejskim, a dominuje zwłaszcza w środowisku dużego miasta, gdzie jest wymieniana trzykrotnie częściej niż pozostałe metody<sup>14</sup>.

Metody nagradzania i karania w większości badań wymieniane są jako najczęściej stosowane w wychowaniu po metodzie rozmowy. Stąd też zanim zostaną one przedstawione w wynikach badań, warto przyjrzeć się ich specyfice i ocenie pedagogicznej. Metoda nagradzania, nazywana także metodą wzmacniania pozytywnego, polega na „promowaniu zachowań pożądanых z wychowawczego punktu widzenia za pomocą udzielania pochwał lub przyznawania nagród”<sup>15</sup>. Metoda ta spełnia zazwyczaj dwie funkcje. Na skutek jej zastosowania wychowankowie dowiadują się o zgodnym z oczekiwaniami rodziców wykonaniu określonych poleceń. Druga funkcja z kolei polega na tym, iż udzielenie pochwały lub nagrody jest czynnikiem motywującym do zachowań społecznie i moralnie pożądanых. Poprawne stosowanie metody nagradzania jest w pedagogice wysoce uznawane z następujących względów: metoda ta umacnia poczucie wartości i własnej godności wychowanków, zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia oczekiwanego sposobu postępowania, wpływa na kreatywność oraz motywuje wychowanków do zachowań społecznie i moralnie pożądanых<sup>16</sup>. M. Nowak z kolei, ujmując nagrodę jako społeczne wzmocnienie, wskazuje na jej zróżnicowane formy, do których zalicza m.in.: uśmiech, gest, uwagę i zainteresowanie, przyjazne zwrócenie się ku danej osobie, okazanie zaufania, sposób wartościowania czy też zawartą zgodę<sup>17</sup>.

<sup>11</sup> J. WILK, *Pedagogika rodziny*, Lublin 2002, s. 85.

<sup>12</sup> M. ŚNIEŻYŃSKI, *Dialog edukacyjny*, Kraków 2001, s. 308.

<sup>13</sup> Por. M. HALICKA, L. DAKOWICZ, A. SKRECZKO, *Świadomość wychowawcza białostockich rodzin. Raport z badań*, Białystok 2013, s. 118.

<sup>14</sup> Por. J. TRUSKOLASKA, *Opieka, wychowanie i partnerstwo w rodzinach*, s. 284–285.

<sup>15</sup> M. ŁOBOCKI, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003, s. 207.

<sup>16</sup> Por. W. KĄDZIOLKA, *Dialog źródłem wychowania w rodzinie*, Kraków 2012, s. 355–356.

<sup>17</sup> Por. M. NOWAK, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 465.

Pomimo ogromnej użyteczności metod nagradzania, wielu psychologów i pedagogów przestrzega jednocześnie przed popełnieniem błędów w ich zastosowaniu bądź też nadużywaniu. Metody nagradzania stosowane błędnie, nieadekwatnie bądź przesadnie często mogą wywoływać u dzieci postawę roszczeniową, kształtować działania interesowne. M. Łobocki zwraca w tym kontekście również uwagę na fakt, iż przesadne korzystanie z metody nagradzania „może być chybione również przez to, że udzielanie pochwały i przyznawanie nagrody są w gruncie rzeczy pozbawione wszelkiego wpływu wychowawczego na danych wychowanków. Po prostu nie pełnią one funkcji zadośćuczynienia za określone zachowanie”<sup>18</sup>. Stąd też, aby metoda nagradzania była skuteczna, J. Truskolaska proponuje przestrzeganie następujących zasad: indywidualizacji, związania nagrody z czynem, uwzględnienia wysiłku włożonego w działanie, a nie tylko efektów, stopniowania nagród w zależności od skali i charakteru osiągnięć, różnorodnego repertuaru nagród, umiarkowania w stosowaniu oraz konsekwencji i jednomyślności rodziców w nagradzaniu. Nagradzanie ma wzmacniać wiarę we własne siły, rozwijać pozytywne cechy charakteru oraz zachęcać do pozytywnych działań<sup>19</sup>.

Metoda kary z kolei, nazywana także metodą wzmocnień negatywnych, jest sposobem oddziaływania wychowawczego za pomocą świadomie stosowanych kar, mających na celu zapobieżenie powtórzenia przez wychowanków zachowań niezgodnych z obowiązującymi normami i wartościami. Stanowi ona swoisty sposób wywierania przymusu w celu zminimalizowania lub całkowitego przewyciężenia niedostosowania czy też nieprzystosowania społecznego<sup>20</sup>. Stosowanie kar, zdaniem M. Nowaka, pozostaje dziś jednym z najbardziej dyskusyjnych problemów na gruncie teorii wychowania i całej metodyki pracy wychowawczej. Część pedagogów stoi na stanowisku, iż wychowanek, który narusza istniejący porządek i przekracza pewne normy, powinien być przywołany do porządku – nie zawsze wystarczy wówczas ogólne niezadowolenie, nieodzowna wydaje się kara. Na potwierdzenie tej tezy przywołują oni szeroki kontekst życia społecznego, w którym trudno sobie wyobrazić istnienie społeczności bez funkcjonowania prawa karnego. Człowiek, posiadając wolną wolę, dokonuje bowiem wyborów, które mogą mieć charakter wykroczeń, za które powinien być pociągany do odpowiedzialności. Jednocześnie nie brakuje zwolenników całkowicie odmiennego stanowiska. Wskazują oni na karę jako instrument zastraszania wychowanka czy też podporządkowywania innym. Dlatego też stwierdzają, iż „rekompensując w danym momencie fakt naruszenia porządku życia społecznego, kara nie wywołuje żadnych skutków wychowawczych, zwłaszcza takich, które miałyby zaowocować wewnętrzną przemianą wychowanka. Wychowanek powinien być w ramach procesu wychowawczego wspomagany i wspierany, a w żadnym przypadku poniżany lub odrzucany

<sup>18</sup> M. ŁOBOCKI, *Teoria wychowania w zarysie*, s. 208.

<sup>19</sup> Por. J. TRUSKOLASKA, *Opieka, wychowanie i partnerstwo w rodzinach*, s. 105.

<sup>20</sup> Por. M. ŁOBOCKI, *Teoria wychowania w zarysie*, s. 213.



przez wychowawcę, zwłaszcza gdy nie zna jeszcze obiektywnych wymagań życia społecznego i nie ma pełnej świadomości swojego wykroczenia<sup>21</sup>.

Większość pedagogów stoi jednak na stanowisku, iż kara powinna spełniać funkcje korektywną i profilaktyczną. Ma zatem zapobiegać niewłaściwemu zachowaniu i powodować jego zmianę na lepsze. Stąd też powinna zawsze mieć związek z popełnionym czynem, być stosowana konsekwentnie i świadomie, wyzwać poczucie winy i jednocześnie odpowiedzialności za popełnione zło, zapoznawać dziecko z konsekwencjami swoich czynów oraz uczyć przewidywania ich rezultatu. Za nieodpowiednie w praktyce wychowawczej uważa się: zawstydzanie, straszenie, pogrożki, strofowanie, wyśmiewanie, oziębłość emocjonalną, sarkazm i ironizowanie, poniżanie, zbyt silne nagany, ciągłe wytykanie wykroczeń, kary cielesne czy też pozbawianie rzeczy, do których dziecko ma prawo. Takie rodzaje kar przyczyniają się bowiem do wzbudzania w dzieciach brutalności i bezwzględności czy też agresywności, poniżają godność dziecka, pozostawiają urazy psychiczne<sup>22</sup>.

Zagadnienie stosowania nagród i kar budzi dziś wiele kontrowersji i wątpliwości zarówno wśród rodziców, jak i wychowawców i specjalistów. Sednem toczonych dyskusji są raczej zalety i wady stymulatorów pozytywnych i negatywnych w procesie wychowania niż kwestia czy należy je stosować, czy też zrezygnować z ich wykorzystywania w toku socjalizacji. Niemniej jednak większość pedagogów skłania się ku preferowaniu nagród jako bardziej efektywnego narzędzia moderowania zachowania dziecka, zalecając ograniczenie stosowania kar<sup>23</sup>.

Jak zostało to już wspomniane, metody nagradzania i karania stanowią w większości badanych polskich rodzin drugi (po rozmowie) pod względem częstotliwości stosowania rodzaj metod wychowawczych. Niemniej jednak, jeśli chodzi z kolei o stosunek częstotliwości metod nagradzania do karania, poglądy rodziców wydają się być dość zróżnicowane. Wśród rodziców dolnośląskich wyglądają one następująco: „ponad połowa (56,34%) z nich deklaruje, że w ich domu stosuje się bodźce pozytywne wobec dzieci, a połowa (50,59%) wskazywała na wykorzystywanie kar w procesie kształtowania osobowości młodego człowieka. Dla zdecydowanej większości respondentów sankcje pozytywne i negatywne są nierozdzielnie związane ze sobą. 77,94% osób wykorzystujących w procesie wychowawczym nagrody, stosowało również kary<sup>24</sup>. Z kolei w badaniach przeprowadzonych wśród rodzin białostockich w przypadku nagród i kar wystąpiła o wiele bardziej znaczna różnica wyborów: nagrody stosuje 64,4%, a kary – 41,1% rodziców<sup>25</sup>.

<sup>21</sup> M. NOWAK, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 466–467.

<sup>22</sup> Por. J. TRUSKOLASKA, *Opieka, wychowanie i partnerstwo w rodzinach*, s. 103–104.

<sup>23</sup> Por. A. LISOWSKA, A. PIERZCHALSKA, M. KOSIOR, *Współczesna rodzina dolnośląska. Raport z badań*, Wrocław 2010, s. 125.

<sup>24</sup> *Tamże*, s. 126.

<sup>25</sup> Por. M. HALICKA, L. DAKOWICZ, A. SKRECZKO, *Świadomość wychowawcza białostockich rodzin*, s. 118.

Badania przeprowadzone w województwie małopolskim wskazują również na znaczną przewagę stosowania metod nagradzania w stosunku do metod karnia. Metodami wychowawczymi, które otrzymały najwyższy wskaźnik procentowy, było właśnie nagradzanie (81,2% matek i 54,8% ojców nagradza swoje dzieci). Podobne wyniki w stosunku do nagradzania wykazały badania rodzin województwa świętokrzyskiego: 80,9% matek i 61,2% ojców nagradza swoje dzieci. Badani rodzice województwa mazowieckiego z kolei o wiele rzadziej nagradzają swoje dzieci (jedynie 61% matek oraz 46,1% ojców). Istotnym wydaje się być również fakt, iż w analizie histogramów dotyczących metod wychowawczych stosowanych przez badanych rodziców z województwa: mazowieckiego, świętokrzyskiego i małopolskiego zaobserwowano, że w rodzinach pełnych rodzice o wiele częściej stosują metody nagradzania aniżeli w rodzinach niepełnych<sup>26</sup>.

Istotnym poznawczo wydają się być także pewne różnice w wynikach rodzin wsi i dużych miast dotyczące nagradzania dzieci, na które wskazuje J. Truskolaska w badaniach rodzin Lubelszczyzny. Jak wykazują jej badania, zaledwie 25% badanych rodzin dużego miasta nagradza swoje dzieci, kiedy wśród rodzin wsi czyni to już 55% badanych. Różnice między tymi środowiskami zauważalne są zarówno w rodzajach nagradzania (rodzice dużych miast o wiele rzadziej stosują jakiegokolwiek formy nagradzania), jak i opinii rodziców i dzieci<sup>27</sup>. Na podobne wnioski wskazują także badania rodzin dolnośląskich, gdzie, choć zwolennikami stosowania systemu nagród i kar byli częściej mieszkańcy miast (nagrody – 61,18%, kary – 57,33%) niż osoby zamieszkujące społeczności wiejskie (odpowiednio 44,71% i 34,44% wskazań), to jednak mieszkańcy wsi preferowali wykorzystywanie raczej nagród niż kar w moderowaniu pożądanых zachowań swoich dzieci<sup>28</sup>.

Nagroda i kara jako najskuteczniejsza metoda wychowania pojawia się także w wypowiedziach rodzin badanych przez J. Swędrak. Jej badania potwierdzają, iż rodzice uważają, że nagroda jest bodźcem wzmacniającym postępowanie. Wśród stosowanych kar z kolei najczęściej wymieniają: karę słowną, krytykowanie dziecka wobec innych osób, stosowanie krzyku, poniżanie godności dziecka poprzez różnego rodzaju wyzwiska i przezywanie dziecka oraz kary cielesne. I choć większość z wymienionych wyżej kar należy do działań niepedagogicznych, a ich oddziaływanie w wychowaniu dzieci jest mało skuteczne, to jednak są one, jak wynika z badań J. Swędrak, dość często stosowane<sup>29</sup>. O wiele bardziej metoda karnia stosowana jest wśród rodzin Lubelszczyzny, gdzie „prawie wszyscy rodzice karzą swoje dzieci (93% w dużym mieście, 84% w małym mieście oraz 88% na wsi)”<sup>30</sup>. Najczęściej stosowanymi karami wśród tych rodzin są: zakazy,

<sup>26</sup> Por. W. KĄDZIOLKA, *Dialog źródłem wychowania w rodzinie*, s. 361–365.

<sup>27</sup> Por. J. TRUSKOLASKA, *Opieka, wychowanie i partnerstwo w rodzinach*, s. 284–291.

<sup>28</sup> A. LISOWSKA, A. PIERZCHALSKA, M. KOSIOR, *Współczesna rodzina dolnośląska*, s. 127.

<sup>29</sup> Por. J. SWĘDREK, *Model życia współczesnej rodziny*, „Paedagogia Christiana” (2007), nr 2, s. 168–169.

<sup>30</sup> J. TRUSKOLASKA, *Opieka, wychowanie i partnerstwo w rodzinach*, s. 286–287.

pozbawienie przyjemności, krzyk, klaps, nagana oraz upomnienie. Niestety, aż ok. 11% rodziców przyznaje się do stosowania kar fizycznych, a 8% do krzyku<sup>31</sup>, co niewątpliwie świadczy o ich bezradności oraz braku umiejętności wychowawczych.

### Podsumowanie

Omówione wybrane klasyfikacje oraz wyniki badań ukazują szeroką gamę metod i środków stosowanych w wychowaniu rodzinnym. Choć przedstawiony tekst miał na celu jedynie zarysowanie problematyki współcześnie stosowanych metod i środków wychowania w rodzinie, to jednak zestawienie wybranych klasyfikacji owych metod i środków ze współczesnymi badaniami wśród rodzin na temat ich umiejętności wychowawczych pozwala na sformułowanie pewnych wniosków. Literatura przedmiotu ukazując szeroki wachlarz środków i metod wychowawczych, dostarcza rodzicom konkretne narzędzia pomocy w ich procesie wychowania swoich dzieci. Niemniej to rodzic decyduje o wyborze metody i to on powinien umieć się nią posługiwać. Stąd też, jak słusznie dostrzega W. Kądziołka, „nie metoda wychowawcza jako sama w sobie decyduje o sukcesie pedagogicznym, ile sposób jej wykorzystania do zrealizowania celów wychowawczych. Warto więc podkreślić, że zastosowanie metod wychowawczych jest tym skuteczniejsze, im bardziej idzie ono w parze z przestrzeganiem psychospołecznych warunków efektywności oddziaływań wychowawczych”<sup>32</sup>. Właściwa metoda i środek wychowawczy powinien zatem zawsze uwzględniać możliwości i etap rozwoju dziecka oraz oddziaływać pozytywnie i stymulująco, zapobiegać niebezpieczeństwom, nie usuwając jednocześnie wszystkich przeszkód, jakie dziecko napotyka<sup>33</sup>. Wyniki badań jasno wskazują także na konieczność edukacji rodziców zarówno w zakresie kształtowania umiejętnego stosowania metod i środków wychowawczych, jak i wiedzy na temat konsekwencji ich wyboru.

### Contemporary methods and means of upbringing in the family

This article presents a general overview of selected methods and means of upbringing with a special emphasis on their application in the family. The choice of the methods and means was conditioned on contemporary research conducted among families from a number of polish voivodships. Each of the selected methods is different and at the same time they all complement one another. It is the parent who makes the decision about which method and what means to use and it is the parent who should know how to use them. Consequently, a successful application depends on the proper use of the method, as well as, taking into account the child's capabilities and their stage of development. Only then will the means and methods of upbringing have a positive and stimulating influence on the child.

---

<sup>31</sup> *Tamże*, s. 287.

<sup>32</sup> W. KĄDZIOLKA, *Dialog źródłem wychowania w rodzinie*, s. 354.

<sup>33</sup> Por. J. WILK, *Pedagogika rodziny*, s. 85.

Anna Błasiak\*  
Instytut Nauk o Wychowaniu  
Akademia *Ignatianum*, Kraków

## WYCHOWANIE RODZINNE DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM – ISTOTA, POWINNOŚCI RODZICÓW, WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY<sup>1</sup>

### 1. Wprowadzenie – „W życiorysach lata dziecięce są górami, z których rzeka życia bierze swój początek, rozpęd i kierunek” (J. Korczak)

Podstawowym obszarem życia i rozwoju człowieka jest rodzina. O rodzinie powiedziano i napisano już bardzo dużo, a jednak ciągle występuje potrzeba, by prowadzić naukową refleksję nad tym środowiskiem. Wynika to z faktu, że prawidłowo funkcjonująca rodzina jest dla dziecka dobrem niezwykłym: zaspakaja wszelkie potrzeby, wspiera rozwój, uczy norm i zasad, wprowadza w świat wartości, kształtuje osobowość i przygotowuje do dorosłości. Zjawiska te są wynikiem procesów wychowania i socjalizacji, które swój początek mają w rodzinie, a później są kontynuowane w instytucjach edukacyjnych, wzmacniane i uzupełniane przez inne środowiska oraz aktywność własną osoby. Wpływ wychowawczy rodziny jest najsilniejszy w dzieciństwie<sup>2</sup>, kiedy kształtuje się i przekształca osobowość dziecka oraz jego sposób myślenia i postępowania teraz i w przyszłości.

Poniższy artykuł koncentruje się wokół zagadnień dotyczących procesu wychowania dziecka w wieku przedszkolnym we współczesnej rodzinie. Dzisiaj rodzina podlega licznym przeobrażeniom, zarówno w zakresie struktury, modelu, czy realizowanych przez nią funkcji. Pewne zmiany mają charakter pozytywny, inne zaś negatywny i zagrażają tej wspólnotocie. Dlatego potrzebne jest wsparcie tego środowiska i jego głównych twórców, czyli rodziców. Na

---

\* Anna Błasiak – dr pedagogiki, adiunkt w Katedrze Nauk o Rodzinie w Instytucie Nauk o Wychowaniu Wydziału Pedagogicznego Akademii *Ignatianum* w Krakowie. Członek zespołu redakcyjnego czasopisma „Horyzonty Wychowania”. W swojej pracy naukowo-badawczej zajmuje się funkcjonowaniem i przeobrażeniami rodziny we współczesnym świecie ze szczególnym uwzględnieniem realizacji funkcji wychowawczej, ponadto aksjologicznymi aspektami wychowania.

<sup>1</sup> Zaprezentowany w książce artykuł ukazał się wcześniej w czasopiśmie „Katecheta” 59 (2016), nr 1, s. 97–104.

<sup>2</sup> Rodzina stanowi prymarny kontekst rozwojowy jednostki. Jego rola jest istotna we wczesnym dzieciństwie. Obejmuje sytuacje, w których dziecko może obserwować i przyjmować określone wzory i postawy poprzez współdziałanie lub pod bezpośrednim przewodnictwem osób, posiadających większą wiedzę i umiejętności oraz połączonych pozytywnymi stosunkami emocjonalnymi z dzieckiem. Po zakończeniu etapu wczesnego dzieciństwa osoba wchodzi w sekundarny kontekst rozwojowy, wówczas rozwija się w znacznej mierze dzięki uczeniu się poprzez kontakty z innymi ludźmi. Rozwój indywidualny dokonuje się w interakcji dziecka z jego otoczeniem. Dlatego w rodzinie, jako grupie pierwotnej, dziecko powinno znaleźć warunki dla swojego rozwoju i wychowania. Por. M. TYSZKOWA, *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój*, w: M. PRZETACZNIK-GIEROWSKA, M. TYSZKOWA (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 1996, s. 124–125.

skutek przemian cywilizacyjnych wielu rodziców doświadcza zagubienia i bezradności. „Widoczne jest przeciążenie podmiotowości roli rodzica, któremu indywidualistyczna kultura nakazuje szukać indywidualnych strategii rozwiązań wszelkich problemów wychowawczych. Niepowodzenia i porażki, również życiowe postrzegane są jako osobiste skutki indywidualnych zaniedbań oraz braku kompetencji”<sup>3</sup>. Stąd zasadne jest naukowe porządkowanie i promowanie wiedzy o rodzinie i prawidłowościach procesu wychowania z uwzględnieniem współczesnych kontekstów, by inspirować rodziców do mądrego, opartego na autorytecie, wychowania, gdzie dziecko traktowane jest podmiotowo. Pod względem metodologicznym artykuł ten stanowi syntetyczny przegląd literatury przedmiotu oraz jego konstruktywną krytykę.

## **2. Specyfika procesu wychowania w rodzinie – „Wychowanie dziecka to (...) zadanie, w które trzeba włożyć wysiłek bezsennych nocy, kapitał ciężkich przeżyć i wiele myśli” (J. Korczak)**

Wychowanie, będące dynamicznym i złożonym procesem, dotyczy wyłącznie człowieka, który od momentu pojawienia się na świecie wymaga opieki ze strony innych, zwłaszcza rodziców, ich obecności i miłości, wspomagania w rozwoju, pomocy w rozpoznawaniu własnego potencjału i zainteresowań<sup>4</sup>. „Rodzina w sposób najpełniejszy odpowiada na potrzeby rozwojowe i jest w stanie dostarczyć wszystkich niezbędnych stymulacji. Tego nie zapewni żadna inna instytucja”<sup>5</sup>.

Rodzina daje początek, tworzy trwałe fundamenty na całe życie. Wiąże się to z tym, że rodzice zaczynają oddziaływać na dziecko w najwcześniejszym okresie życia, gdy jest ono najbardziej podatne na wpływy. Co więcej, są to wpływy częste i długotrwałe, gdyż osoba związana jest z rodziną niemal przez całe życie. Ponadto oddziaływania rodziców oparte są na emocjonalnych powiązaniach, które pogłębiają się ze względu na proces zaspakajania potrzeb. A to zwiększa skuteczność i siłę tych wpływów<sup>6</sup>.

Wychowanie w rodzinie jest procesem, który może mieć charakter celowy, planowy i świadomy oraz może odbywać się w sposób intuicyjny, przygodny i samorzutny. Celem wychowania w rodzinie jest wspieranie dziecka, jego wszechstronny rozwój, wzbogacanie osobowości, wykorzystywanie potencjalności, pomoc w samorealizacji oraz przygotowanie do życia w społeczeństwie<sup>7</sup>.

Wychowanie rodzinne opiera się na stosowaniu odpowiednich metod i środków wychowawczych. Rodzice przede wszystkim tłumaczą, wyjaśniają,

<sup>3</sup> R. DONIEC, *Kultura pedagogiczna rodziców w ponowoczesnej kulturze. Istota, uwarunkowania, przejawy*, w: B. MUCHACKA (red.), *Rodzina w kontekście współczesnych problemów wychowania*, Kraków 2008, s. 218.

<sup>4</sup> Por. A. BŁASIAK, *Oddziaływania wychowawcze w rodzinie. Zagadnienia wybrane*, Kraków 2012, s. 65.

<sup>5</sup> J. WILK, *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*, Lublin 2002, s. 50.

<sup>6</sup> Por. J. BIAŁA, *Zagrożenia w wychowaniu dziecka we współczesnej rodzinie polskiej*, Kielce 2006, s. 13.

<sup>7</sup> M. BEREŹNICKA, *Wychowanie dziecka we współczesnej rodzinie*, Kraków 2014, s. 112–114.

nakazują i zakazują, argumentują, nagradzają i karzą, skłaniają do refleksji. Sami też powinni stanowić wzór postępowania i działania. Przy czym specyfika wychowania domowego wiąże się w największym stopniu z jakością życia codziennego rodziny<sup>8</sup>. „Życie codzienne i jego treść, zachowane w nim promocje między zaspakajaniem potrzeb materialnych a troską o potrzeby psychiczne i duchowe – stanowi dla dziecka informację, co jest ważne i cenne, czemu poświęca się czas i siły, o co się zabiega”<sup>9</sup>.

O jakości procesu wychowania rodzinnego decydują określone zasady wychowania<sup>10</sup>, który realizowane są przez rodziców w życiu codziennym. Jako pierwszą wskazuje się zasadę obecności rodziców jako wychowawców w życiu dziecka. Wiąże się to z bezpośrednim kontaktem rodzica, który wychowuje przede wszystkim przez swoją osobowość, przez postawy, które przyjmuje i których dziecko doświadcza. Drugą zasadą dotyczy uczestnictwa obojga rodziców w wychowaniu dziecka, którzy wprowadzają niejednakowe wartości swojej osobowości, odmienne bodźce. Wynika to z komplementarności obu ról rodzicielskich<sup>11</sup>, czyli potrzeby współwystępowania rodziców w każdym czasie i wzajemnego uzupełniania się w pełnieniu sobie właściwych funkcji w procesie kształtowania osobowości dziecka. Ważna jest też zasada miłości wychowawczej, która kształtuje w rodzinie właściwą atmosferę, sprzyja rozwojowi dziecka, które jest akceptowane i szanowane. By proces wychowania przebiegał prawidłowo, niezbędna jest stałość i konsekwencja w postępowaniu rodziców wobec dziecka. Wówczas czuje się ono bezpieczne, jest wprowadzane w określony system norm i zasad, wie, jak ma postępować, co jest właściwe, a co nie. Zasada stałości i konsekwencji sprzyja kształtowaniu dobrych przyzwyczajień, woli i postaw u dziecka. Kolejną z zasad to norma jednolitości, polegająca na wspólnym, bez rozbieżności i niezgodności, postępowaniu obojga rodziców wobec dziecka. Istotną kwestią jest też zasada umiaru, czyli „złotego środka”, pomiędzy nadmiernym rygoryzmem i liberalizmem w wychowaniu. Proces wychowania wymaga indywidualnego podejścia do dziecka, bo każde jest indywidualnością, ma inne potrzeby i oczekiwania. Jest jedyne w swoim rodzaju i niepowtarzalne. Stąd wymaga odmiennego reagowania. Z kolei zasada wszechstronności dotyczy tego, by rodzice troszczyli się i rozwijali potencjalności dziecka całościowo, brali pod uwagę wszystkie jego sfery rozwoju, zarówno właściwości ciała, jak i ducha, zwłaszcza że współcześnie można zaobserwować, iż rodzice kładą główny nacisk na rozwój intelektualny najmłodszych. Następna zasada dotyczy aktywności dziecka, którą należy rozwijać, odpowiednio ukierunkowywać i stymulować. Dziecko przychodzi na świat „z prerogatywami

<sup>8</sup> Por. T. KUKOŁOWICZ, *Życie codzienne rodziny*, w: OGÓLNE STOWARZYSZENIE NAUCZYCIELI „WARSZTATY W DRODZE”, *Konkurs szkolny o rodzinie „Mieć taki dom...”*. Materiały pomocnicze dla nauczycieli, (b.w.m.r.), s. 29–31; por. także A. BŁASIAK, *Oddziaływania wychowawcze w rodzinie*, s. 66–71.

<sup>9</sup> A. BŁASIAK, *Oddziaływania wychowawcze w rodzinie*, s. 66.

<sup>10</sup> Por. J. WILK, *Pedagogika rodziny*, s. 82–85.

<sup>11</sup> *Tamże*, s. 89–90.

do podmiotowego działania, poprzez które ujawnia własną niepowtarzalność i indywidualność<sup>12</sup>. Stąd ważne są warunki, typu: odpowiednia przestrzeń, określone zabawki, czy materiały. Podstawową aktywnością dziecka jest zabawa<sup>13</sup>, potem dociekanie<sup>14</sup>, następnie nauka i praca. W obszarze domu rodzinnego ważną kwestią jest zachęcanie i angażowanie dziecka w wieku przedszkolnym do współpracy i współdziałania w zakresie prac domowych, by czuło się ono współodpowiedzialne za wspólnotę rodzinną, przygotowywało się do samodzielnego życia i wzmocniała się więź rodzinna (ważny czynnik chroniący). Skutkiem dobrego wychowania rodzinnego jest samowychowanie, gdyż „rozwój wymaga także indywidualnego zaangażowania w pracę nad sobą”<sup>15</sup>. Przy czym na tę drogę dziecko musi być wprowadzone przez rodziców od najmłodszych chwil, którzy będą zachęcać go i uczyć, jak brać odpowiedzialność za siebie i swoje postępowanie.

**3. Rodzice pierwszymi i najważniejszymi wychowawcami dziecka – „Wychowawca, który nie włacza, a wyzwala, nie ciągnie, a wznosi, nie ugniata, a kształtuje, nie dyktuje, a uczy, nie żąda, a zapytuje” (J. Korczak)**

Współcześnie ma miejsce zmiana pozycji dziecka w systemie wartości rodzinnych i w świadomości rodziców, dokonująca się pod wpływem przeobrażeń cywilizacyjno-kulturowych. W konsekwencji w obszarze wartościowania i wychowania dziecka w rodzinie XXI w. można dostrzec wiele pozytywnych, jak i negatywnych zjawisk<sup>16</sup>. We współczesnej rodzinie ma miejsce traktowanie dziecka w kategoriach osobistego i rodzinnego szczęścia. W świadomości rodziców wzrasta znaczenie dzieciństwa i przybiera ono nowy wymiar. Dzisiaj dziecko to istota specjalna, wymagająca wyjątkowego traktowania ze strony rodziców, odpowiedzialnych za jego wszechstronny rozwój. Ponadto dziecko jest postrzegane jako osoba samodzielna, która ma swoje właściwości, talenty i cele życiowe. Nastąpiła też zmiana w motywach posiadania dziecka. Są one osobiste, wewnątrzrodzinne i indywidualistyczne. Za negatywną postawę rodzica wobec dziecka należy uznać zbyt pragmatyczne, racjonalne podejście do niego, które ocenia jego wartość w wymiarze kosztów i korzyści wynikających z pojawienia się na świecie. W świadomości współczesnych rodziców funkcjo-

<sup>12</sup> *Tamże*, s. 47.

<sup>13</sup> Zabawa dziecka w wieku przedszkolnym jest zjawiskiem powszechnym, jest potrzebą i koniecznością. Dzieciństwo jest właśnie po to, by dziecko bawiąc się, rozwijało swoje potencjalności, poznawało siebie i świat, przygotowywało się do życia w przyszłości. Por. A. BŁASIAK, *Oddziaływania wychowawcze w rodzinie*, s. 119–122.

<sup>14</sup> „Zabawa przechodząc stopniowo zmiany nasycy się coraz bardziej elementem poznawczym i przemienia się w dociekanie. Przejawami dociekania są kolekcje różnych, na pozór nieużytecznych przedmiotów, majsterkowanie, gromadzenie zbiorów, hodowle, wędrowki po okolicy itp.” – J. WILK, *Pedagogika rodziny*, s. 50.

<sup>15</sup> A. BŁASIAK, *Oddziaływania wychowawcze w rodzinie*, s. 65.

<sup>16</sup> Por. R. DONIEC, *Rodzina wielkiego miasta. Przemiany społeczno-moralne w świadomości trzech pokoleń*, Kraków 2001, s. 119.

nują inne potrzeby i wartości konkurencyjne wobec dziecka. Ma miejsce zbyt- nie ograniczenie liczby dzieci w rodzinie. Obecnie dominuje model rodziny 2+1. Jest to też związane ze zjawiskiem obniżania się płodności rodziny i wartości rodzicielstwa na skutek przemian społeczno-moralnych<sup>17</sup>. Powyższe zjawiska mają istotny wpływ na realizowany w rodzinie proces wychowania i sposób pełnienia ról rodzicielskich.

Rodzice przez szczególny rodzaj więzi ze swoim dzieckiem są dla niego osobami znaczącymi, ważnym układem odniesienia. Są dla niego „naj...” pod różnymi względami. Dlatego dziecko podziwia ich, naśladuje i sympatyzuje z nimi. Są oni najważniejszą siłą oddziaływania wychowawczego<sup>18</sup>.

Przed rodzicami zostały postawione określone powinności i obowiązki, których właściwa realizacja wiąże się z prawidłowym wychowaniem. Do podstawowych zadań rodzicielskich należy opieka, czyli zaspokojenie określonych potrzeb dziecka związanych z bezpieczeństwem, odpowiednimi warunkami materialnymi oraz ochroną zdrowia. W tej perspektywie ważne jest tzw. zasilanie emocjonalne, polegające na ciągłym okazywaniu miłości poprzez odpowiednie słowa, gesty i zachowania dostosowane do konkretnego dziecka. Będzie to możliwe, gdy rodzic znajdzie czas tylko dla dziecka i autentycznie zaangażuje się w relację wychowawczą<sup>19</sup>.

Elementem rodzicielskiego zasilania emocjonalnego jest budowanie poczucia własnej wartości dziecka<sup>20</sup>, które jest potrzebą oraz przekonaniem, że osoba dostosowała się do życia i jego wymagań. Fundamentem jest tutaj wiara we własne siły i możliwości oraz szacunek do siebie. Budowanie poczucia własnej wartości u dziecka w wieku przedszkolnym dokonuje się przede wszystkim poprzez akceptację, okazywany mu szacunek jego wytworom i przekonaniom, dostrzeganie jego sukcesów oraz wyznaczanie mu celów możliwych do osiągnięcia. Przy czym dla kształtowania poczucia własnej wartości kluczowy jest dokonujący się wówczas rozwój emocjonalny<sup>21</sup>.

Reasumując, warto podkreślić, że wysokie poczucie własnej wartości przejawia się w:

---

<sup>17</sup> Tamże, s. 119–122.

<sup>18</sup> Por. J. WILK, *Pedagogika rodziny*, s. 46.

<sup>19</sup> Por. RZECZNIK PRAW DZIECKA, *Mądre wychowanie. 20 lat konwencji o prawach dziecka*, Warszawa 2009, s. 30.

<sup>20</sup> Tamże, s. 51.

<sup>21</sup> Ze względu na tematykę niniejszego artykułu ważny jest etap III (3–4 lata) i IV (4–7 lat) rozwoju emocjonalnego. Etap III to budowanie tożsamości dziecka, kształtowanie ugruntowanego wewnętrznego obrazu siebie. Niebezpiecznym zjawiskiem dla samooceny dziecka jest jego krytyka ze strony najbliższych, w wyniku której staje się bezradne, poddające się i nie wierzące w swoje siły i możliwości. Etap IV to budowanie kompetencji, co dokonuje się poprzez eksperymentowanie i sprawdzanie skutków swoich działań. Dziecko sprawdza swoją siłę, jej zasięg i ograniczenia. Jeśli ten test przyniesie pozytywne rezultaty, wówczas wzrasta samoocena. Jeżeli rodzice nagradzają dziecko za jego kompetencje w sposób niekonsekwentny, wówczas nie docenia ono swoich działań, uważa, że wciąż nie jest dostatecznie dobre. Por. RZECZNIK PRAW DZIECKA, *Mądre wychowanie*, s. 52.



„1) łatwości i uczciwości mówienia o swoich osiągnięciach, ale też niepowodzeniach,

2) łatwości wyrażania i przyjmowania komplementów, ciepłych uczuć i wdzięczności,

3) otwartości na krytykę i swobodzie przyznawania się do błędów,

4) łatwości i spontaniczności wypowiedzi oraz ruchów,

5) harmonii między tym, co mówimy, robimy, jak wyglądamy, jak brzmi nasz głos, jak się poruszamy,

6) postawie ciekawości i otwartości wobec nowych idei, doświadczeń i możliwości,

7) swobodnym ujawnianiu uczucia lęku i niepewności,

8) łatwości asertywnego wyrażania siebie,

9) umiejętności zachowania godności i harmonii w obliczu stresu”<sup>22</sup>.

Ważną powinnością rodziców jest pełne zdrowej miłości wychowanie swojego potomstwa, przekazywanie dobrych wzorców. Dziecko potrzebuje wychowania cierpliwego, gdzie rodzice działają konsekwentnie i bez przemocy, wyznaczają dziecku czytelne granice i stawiają wymagania zgodne z jego możliwościami. Rodzice są dla dziecka autorytetem i przewodnikami – uczą właściwego zachowania, wartości, myślenia i dokonywania refleksji, mądrego korzystania z mediów, rozpoznawania i przeżywania emocji w sposób akceptowany społecznie, zachęcają do pracy nad sobą i nie ograniczają aktywności dziecka. Ponadto rodzice przyjmują i realizują pozytywne postawy rodzicielskie, takie jak: akceptacja dziecka takim, jakie ono jest, niezależnie od jego możliwości, osobowości, czy dysfunkcji; uznanie praw dziecka w rodzinie; współdziałanie z dzieckiem oraz rozumną swobodę<sup>23</sup>. Starają się także postępować zgodnie z zasadami autorytatywnego stylu wychowania<sup>24</sup>, czyli kochają, wspierają i wymagają. Jest on przejawem wychowania akceptującego, wrażliwego i skoncentrowanego na dziecku. Opiekunowie stosują wobec niego stałe zasady i standardy postępowania. Są kochający, ale i konsekwentni w swoich decyzjach, działaniach i planach. Oczekują od swoich dzieci odpowiednich zachowań zgodnych z ich wiekiem i możliwościami. Szanują i respektują decyzję oraz opinię dziecka, które jest radosne, samodzielne, otwarte na innych, asertywne, współpracujące z rodzicami, posiadające wysokie poczucie własnej wartości<sup>25</sup>.

Jednym z ważniejszych zadań wychowania rodzinnego jest wprowadzenie przedszkolaka w świat wartości oraz pomoc w budowaniu silnego charakteru. Wynika to z faktu, że wartości nie są kategorią wrodzoną, człowiek nabywa je w ciągu życia. U podstaw kształtowania charakteru leżą wybrane, zaakcepto-

<sup>22</sup> *Tamże*, s. 53.

<sup>23</sup> M. Ziemska, obok pozytywnych postaw rodzicielskich, wyróżniła też postawy negatywne: unikanie, odtrącenie, nadmierne ochranianie i nadmierne wymagania. Por. A. BŁASIAK, E. DYBOWSKA, *Rodzicielstwo i jego znaczenie dla procesu wychowania dziecka*, w: TEŻ (red.), *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*, Kraków 2010, s. 115–118.

<sup>24</sup> Por. RZECZNIK PRAW DZIECKA, *Mądre wychowanie*, s. 33.

<sup>25</sup> *Tamże*, s. 31–33.

wane i realizowane wartości. Ponieważ od nich zależy, jakich wyborów dokonuje człowiek, jaki ma stosunek do świata i siebie, jakie stawia sobie cele, co jest dla niego najważniejsze. Wartości są swoistymi drogowskazami w kształtowaniu stosunków międzyludzkich, stanowią wewnętrzny bodziec lub hamulec dla pożądanych bądź niewłaściwych zachowań. Stąd system wartości – przyjęty i realizowany w życiu – to ważny kapitał życiowy, jaki dorośli powinni przekazać najmłodszemu pokoleniu<sup>26</sup>.

Proces wychowania do wartości polega na poznawaniu wartości, przeżywaniu, doświadczaniu i akceptowaniu ich oraz odpowiedniemu wartościowaniu. Rozpoczyna się, gdy dziecko pojawia się na świecie i trwa przez całe życie. Dokonuje się dzięki innym, ale ich urzeczywistnienie jest możliwe poprzez osobiste zaangażowanie<sup>27</sup>. W rodzinie mają miejsce powtarzające się spotkania dziecka z konkretnymi wartościami. Ważne jest, by werbalne ujęcie wartości znalazło potwierdzenie w postawie i działaniu rodziców. We wczesnych etapach rozwojowych dziecka wartości mają charakter heteronomiczny. Ma wówczas miejsce przejmowanie wartości przez dziecko od swojego otoczenia, gdzie wartości są zakotwiczone w autorytecie rodziców. W tym czasie procesy sympatii, obserwacji, naśladownictwa i sugestii odgrywają najważniejszą rolę w przyswajaniu określonych wzorów zachowań, sposobu myślenia i komunikacji. Dziecko w wieku przedszkolnym, które pyta: po co? dlaczego?, chce poznać kryteria wartościowania, istotę i sens określonych zjawisk. Wprowadzane jest ono w świat wartości poprzez dialog rodzinny, działania oparte na zasadach nakazu i zakazu oraz na systemie kar i nagród<sup>28</sup>.

Ochrona dziecka przed zagrożeniami kreowanymi przez środowiska społeczne to kolejne zadanie dla współczesnych rodziców. Do grona najważniejszych dzisiaj zagrożeń zalicza się przede wszystkim: wszechobecny pośpiech i stres, które pociągają za sobą brak cierpliwości opiekunów, wzrost agresji i napięć w relacjach rodzinnych oraz nadmierną pracę zawodową obojga rodziców<sup>29</sup>, utrudniającą należytą opiekę i wychowanie. Ponadto rozwój technologii powoduje, że dzieci coraz więcej czasu spędzają w wirtualnym świecie, gdzie mogą się natknąć na nieodpowiednie treści, np. pornograficzne lub przemocowe, mogą paść ofiarą cyberprzestępstw, czy cyberprzemocy. Poważny problem stanowią także uzależnienia od mediów. Do istotnych zagrożeń współczesnego dzieciństwa zalicza się także zjawisko skomercjalizowania i masowości kultury,

---

<sup>26</sup> Tamże, s. 60–61.

<sup>27</sup> Por. A. BŁASIAK, *Wychowanie do wartości w rodzinie*, „Scientific Bulletin of Chełm. Section of Pedagogy” (2010), nr 1, s. 33–36; TAŻ, *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania. Wybrane zagadnienia*, Kraków 2009, s. 132–139.

<sup>28</sup> TAŻ, *Wychowanie do wartości w rodzinie*, s. 33–36.

<sup>29</sup> TAŻ, *Parents' Professional Activity and the Shape of the Contemporary Family in the Era of Rapid Social and Economic Transformation*, „Journal of Preschool and Elementary School Education” (2014), nr 1 (5), s. 13–28.

która została zdominowana przez przemoc, seks, sensacje i szkodliwe mody. Ważną kwestią jest też upadek wzorców i wartości moralnych<sup>30</sup>.

Ratunkiem dla dziecka są określone działania rodziców, polegające na budowaniu silnych rodzinnych więzi emocjonalnych oraz własnego autorytetu, który sprzyja doświadczaniu przez dziecko spójności i stabilności, przez co przeżywa swoje życie jako wartościowe i sensowne<sup>31</sup>. Ważny jest też czas i uwaga poświęcona dziecku, by go wspierać, zachęcać do działania, uczyć wartości. Dzisiaj trzeba również uczyć młode pokolenie kreatywnego, racjonalnego i selektywnego korzystania z mediów<sup>32</sup>. Konieczna jest zatem wysoka kultura pedagogiczna rodziców<sup>33</sup>. Ważnymi elementami kultury pedagogicznej rodziców, które decydują o życiowych sukcesach i porażkach dziecka, są: świadomość wychowawcza opiekunów, powiązana z odpowiedzialnością za dziecko; wiedza dotycząca m.in. potrzeb dziecka, celów i zasad wychowania, trudności i zagrożeń rozwojowych; umiejętność nawiązywania relacji wychowawczej oraz znajomość i umiejętność stosowania metod i środków wychowawczych<sup>34</sup>. Stąd aktualne jest, by każdy rodzic był wyposażony w powyższe komponenty w jak największym stopniu, by doświadczenia domu rodzinnego dziecka sprzyjały budowaniu jego szczęśliwej i dojrzałej dorosłości.

#### **4. Zakończenie – „Pośród wielu dróg (...) rodzina jest drogą pierwszą i z wielu względów najważniejszą” (Jan Paweł II)**

Rodzina, jako podstawowe środowisko życia, pełni pierwszoplanową rolę w wychowaniu dzieci, stąd tak ważne jest jej prawidłowe funkcjonowanie. Rodzina kształtuje swój indywidualny świat, w którym dziecko uczestniczy i współtworzy go. Wpływ rodziny na człowieka jest najsilniejszy w okresie dzieciństwa, gdyż wówczas jest ono w największym stopniu podatne na oddziaływanie wychowawcze rodziców, którzy są dla niego osobami znaczącymi i łączą ich szczególnie więzi emocjonalne. We wspólnocie rodzinnej najmłodsze pokolenie uczy się, jak żyć.

<sup>30</sup> Por. RZECZNIK PRAW DZIECKA, *Mądre wychowanie*, s. 34.

<sup>31</sup> Por. A. BŁASIAK, *Autorytet rodzicielski i jego rola w wychowaniu młodego pokolenia*, w: M. DUDA (red.), *Odpowiedzialne rodzicielstwo wobec wyzwań XXI wieku*, Kraków 2010, s. 89–96.

<sup>32</sup> Por. RZECZNIK PRAW DZIECKA, *Mądre wychowanie*, s. 34.

<sup>33</sup> „Ogół wartości, norm i sposobów zachowania się, który wynika ze świadomości celów wychowania oraz z posiadanej wiedzy o wychowaniu, a przejawia się umiejętnością reagowania w konkretnych sytuacjach wychowawczych” – T. PILCH (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa 2006, s. 937.

<sup>34</sup> Por. R. DONIEC, *Kultura pedagogiczna rodziców w ponowoczesnej kulturze*, s. 208; J. WILK, *Pedagogika rodziny*, s. 79–85.

**Family upbringing of pre-school children  
– the essence, parent's duties, and modern contexts**

A family is the basic environment of the person's life and development. A well-functioning family is an exceptional asset for a child, as its upbringing influences are strongest in childhood, which is a period when the foundations of human personality are shaped. It is parents who are primarily responsible for the upbringing process and creating necessary conditions for the child's growth as a human being. The aim of the article is to present selected issues regarding the process of upbringing of a pre-school child in a contemporary family, which is currently undergoing numerous transformations. As a result, many parents experience a feeling of loss and helplessness in the area of upbringing their own children. That is why it seems justified to address this issue in scientific considerations in terms of ordering and spreading the knowledge regarding family and appropriate upbringing patterns in order to inspire parents to pursue wise upbringing based on authority, with a child as its agent. From the methodological point of view the paper is based on a synthetic subject literature review and its constructive criticism.



Ewa Dybowska, Irmina Rostek\*  
Instytut Nauk o Wychowaniu  
Akademia *Ignatianum*, Kraków

## WYCHOWANIE DZIECI W WIEKU SZKOLNYM – RODZINNA TRANSMISJA NORM I WYMAGAŃ

Okres późnego dzieciństwa jest ostatnim etapem ery dzieciństwa. Opisując tę fazę życia, skupiamy się najczęściej na zmianie podstawowego rodzaju aktywności – dziecko ze świata zabawy wkracza w świat nauki. Społeczeństwo patrząc na dziecko w tym wieku widzi w nim „naczynie, do którego mogą zostać wlane wiedza, umiejętności i tradycja”<sup>1</sup>. Po wcześniejszej fazie zależności, chwiejności emocjonalnej i intelektualnego zagubienia, a przed adolescencyjnymi trudnościami dojrzewania, przychodzi faza nazywana erą rozumu, czy okresem „trzeźwienia”<sup>2</sup>.

Rozmowienie moralne w tym okresie przechodzi od moralności heteronomicznej, opartej na jednostronnym szacunku wobec autorytetu osoby dorosłej, do relatywizmu moralnego, uwzględniającego umowność reguł tworzonych dla zapewnienia wzajemnej pomocy i ochrony. Jest to okres przechodzenia z poziomu przedkonwencjonalnego stadium I (opartego na podporządkowaniu autorytetowi) do stadium II (zainteresowania własnymi sprawami i pragmatyczna wymiana z innymi), a w przypadku części dzieci nawet do poziomu konwencjonalnego<sup>3</sup>.

Większość współczesnych badań wskazuje na brak bezpośredniego związku między rozumowaniem moralnym i moralnym postępowaniem<sup>4</sup>. Czynniki korelującymi z postępowaniem moralnym okazały się w większym stopniu inteligencja i funkcje zarządzające<sup>5</sup>. Badania rozwojowe wskazują na intensywny rozwój funkcji zarządzających między 5. a 10. rokiem życia, przy czym szczytowy okres osiągnięć rozwojowych w tym zakresie przypada na okres między 6. a 8. rokiem życia<sup>6</sup>. Późne dzieciństwo jest więc fazą intensywnego rozwoju właściwości niezbędnych zarówno dla rozumowania, jak i postępowania moralnego. Przebieg tego rozwoju w dużej mierze uzależniony jest od tego, w jaki sposób rodzice będą towarzyszyć dziecku w tym procesie.

---

\* Ewa Dybowska – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Nauk o Wychowaniu Akademii *Ignatianum* w Krakowie. Obszar zainteresowań zagadnienia z zakresu pedagogiki ignacjańskiej i pedagogiki rodziny. Irmina Rostek – dr nauk humanistycznych w zakresie psychologii, adiunkt w Instytucie Nauk o Wychowaniu Akademii *Ignatianum* w Krakowie. Obszar zainteresowań: psychologia rozwojowa.

<sup>1</sup> M. KONNER, *The evolution of childhood*, London 2010, s. 281.

<sup>2</sup> *Tamże*.

<sup>3</sup> Koncepcje J. Piageta i L. Kohlberga za: A. KOŁODZIEJCZYK, *Późne dzieciństwo*, w: J. TREMPAŁA (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2011, s. 249.

<sup>4</sup> M.S. GAZZANIGA, *Istota człowieczeństwa*, Sopot 2011, s. 155.

<sup>5</sup> *Tamże*.

<sup>6</sup> M. KIELAR-TURSKA, *Średnie dzieciństwo*, w: J. TREMPAŁA (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, s. 205–206.

Rozważając znaczenie czynników biologicznych i środowiskowych w rozwoju moralnym, jedną z możliwości jest przyjęcie, że rodzimy się z pewnymi abstrakcyjnymi zasadami moralnymi i gotowością do przyswojenia sobie innych w procesie socjalizacji<sup>7</sup>. Opierając się na takim założeniu, J. Haidt i C. Joseph<sup>8</sup> wskazali na istnienie modułów moralnych, którym pomimo ich wrodzonego i uniwersalnego charakteru, w różnych kulturach przypisuje się różne znaczenie i odmienną wartość. To, które z wrodzonych zasad zostaną rozwinięte i uformowane, zależy zatem m.in. od rodziców oraz strategii, jakie będą przyjmować w wychowaniu dziecka.

Celem artykułu jest pokazanie, w jaki sposób rozwijają się moduły moralne oraz jaką rolę pełni rodzina w procesie ich rozwoju. Nakreślenie uwarunkowań rozwoju moralnego pozwoli na przedstawienie związanych z nim wyzwań stojących przed rodziną, w sposób szczególny przed rodzicami, oraz strategii umożliwiających sprostanie tym wyzwaniom. Proponowane strategie będą zaprezentowane w oparciu o koncepcję Noël Janis-Norton, przedstawioną w książce *Spokojniejsze, łatwiejsze szczęśliwsze rodzicielstwo*.

### 1. Uwarunkowania rozwoju moralnego – perspektywa psychologiczna

**Moduł wzajemności.** „Oko za oko, ząb za ząb” czy „Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie” to na różne sposoby wypowiedziana jedna z podstawowych norm rządzących funkcjonowaniem społecznym człowieka – norma wzajemności. Przestrzegamy jej w różnych sferach funkcjonowania, m.in. w komunikacji. W dzieciństwie wydajemy się niewrażliwi na społeczny wymóg odwzajemniania się i dopiero w okresie szkolnym rozumienie idei wzajemności staje się głębsze. Znajduje to wyraz zarówno w stosowaniu reguły wzajemności przez dziecko, jak i w oczekiwaniach dotyczących jej stosowania przez innych. Dzieci młodsze mogą ujawniać głębokie informacje zupełnie nieznanemu sobie. Na początku późnego dzieciństwa reguła wzajemności działa w sposób przejaskrawiony i w rozmowach pojawiają się zachowania przypominające handel informacjami („Ja tobie powiem kogo lubię, jeżeli ty mi powiesz kogo lubisz”). Dopiero pod koniec późnego dzieciństwa stosowanie reguły wzajemności przybiera swą dojrzałą postać. Oznacza to przejście w stronę płynnej wymiany intymnych informacji. Podobnie ocena atrakcyjności partnera konwersacji w zależności od stosowania przez niego reguły wzajemności w otwieraniu się zbliża się do oceny osób dorosłych w przypadku dzieci 11–12-letnich. W tym wieku lepiej oceniane są osoby, które na głębokie otwarcie się odpowiadają równie głębokim, na płytkie zaś – płytkim<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> M. HAUSER, *Moral Minds*, New York 2006 – za: M.S. GAZZANIGA, *Istota człowieczeństwa*, s. 136.

<sup>8</sup> J. HAIDT, C. JOSEPH, *Intuitive ethics*, „Daedalus” (2004), nr 138, s. 55–66 – za: M.S. GAZZANIGA, *Istota człowieczeństwa*, s. 137.

<sup>9</sup> K.J. ROTENBERG, L. MANN, *The development of the norm of the reciprocity of self-disclosure and its function in childrens' attraction to peers*, „Child Development” (1986), nr 57, s. 1349–1357.

**Moduł wrażliwości na cierpienie.** Dziecko od chwili urodzenia jest beneficjentem działania modułu wrażliwości na cierpienie<sup>10</sup>. Niemożność biernego obserwowania przez matkę cierpienia doświadczanego przez potomka jest najlepszym gwarantem jego przetrwania. Pierwsza z dwóch wymienianych przez M.L. Hoffmana postaci empatii<sup>11</sup>, wiążąca się z reaktywnością emocjonalną wobec stanów emocjonalnych innych osób, obserwowana jest już u niemowląt pod postacią „zarażania się” emocjami od innych dzieci. W postaci reaktywnej empatii interpretujemy i przewidujemy zachowania i stany psychiczne innych poprzez odniesienie się do tego, jak my byśmy się w danej sytuacji czuli. Niemniej jednak gwarantem sukcesu społecznego jest umiejętność odłączenia własnej perspektywy i elastyczność w przełączaniu się między perspektywami<sup>12</sup>. Empatia w postaci poznawczej wiąże się zatem ze świadomością przeżywania przez inną osobę określonych stanów emocjonalnych, bez jednoczesnego ich odczuwania. Dla rozwoju poznawczej empatii niezbędna jest umiejętność przyjmowania cudzej perspektywy, która rozwija się intensywnie w okresie późnego dzieciństwa<sup>13</sup>. Empatia, która pozwala na wyobrażenie sobie i skupienie się na uczuciach drugiej osoby, a nie na własnych, jest trudniejsza poznawczo i z tego powodu pojawia się później w rozwoju<sup>14</sup>.

**Moduł hierarchii.** Według J. Piageta<sup>15</sup>, rozumowanie moralne dziecka w wieku wczesnoszkolnym wyzwała się z moralności, której podwalinami jest jednostronny szacunek wobec autorytetu. Moralność przedszkolaka uzależniona jest od relacji pionowych, czyli związków z osobami, które posiadają większą władzę lub wiedzę niż samo dziecko. Moralność dziecka w okresie późnego dzieciństwa wykuwa się w relacjach poziomych, łączących ludzi o tym samym statusie, charakteryzujących się wzajemnością, umożliwiającą współpracę i rywalizację. Naturalny podział ról w rodzinie wyznacza rodzicom funkcję autorytetu, w relacjach z rówieśnikami dziecko zmuszone jest do samodzielnego wywalczenia statusu w grupie.

Szereg badań pokazuje, że już w przypadku dzieci przedszkolnych można obserwować w grupach rówieśniczych dzieci o różnym statusie. To, co różni okres przedszkolny od późniejszej fazy, to świadomość znaczenia miejsca w grupie oraz długoterminowe konsekwencje popularności lub jej braku. Świadomość dzieci przedszkolnych dotycząca popularności jest jeszcze nie do końca rozwinięta<sup>16</sup>. Zmiana okresu późnego dzieciństwa wiąże się ze wzrostem zdol-

<sup>10</sup> M.S. GAZZANIGA, *Istota człowieczeństwa*, s. 142.

<sup>11</sup> M.L. HOFFMAN, *Empatia i rozwój moralny*, Gdańsk 2006, s. 77.

<sup>12</sup> M.S. GAZZANIGA, *Istota człowieczeństwa*, s. 196–197.

<sup>13</sup> A. KOŁODZIEJCZYK, *Późne dzieciństwo*, s. 240.

<sup>14</sup> M.L. HOFFMAN, *Empatia i rozwój moralny*, s. 77.

<sup>15</sup> Por. A. KOŁODZIEJCZYK, *Późne dzieciństwo*, w: J. TREMPAŁA (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, s. 249.

<sup>16</sup> X. WU, C.H. HART, T.W. DRAPER, J.A. OLSEN, *Peer and teacher sociometrics for pre-school children: cross-informant concordance, temporal stability, and reliability*, „Merrill-Palmer Quarterly” (2001), nr 3 (47), s. 416–443.



ności do samokrytycyzmu oraz porównywania się z innymi. W okresie szkolnym intensyfikują się także negatywne konsekwencje znalezienia się na dole hierarchii relacji społecznych. Doświadczenie odrzucenia stanowi czynnik ryzyka rozwoju zaburzeń zachowania, zaś popularność w grupie rówieśniczej w okresie dzieciństwa i dorastania jest czynnikiem ochronnym wobec zachowań problemowych w późniejszych okresach<sup>17</sup>.

**Moduł koalicji.** W większości kultur w okresie późnego dzieciństwa obserwuje się proces spontanicznego dzielenia się dzieci na grupy. E. Maccoby twierdzi, że jest to czas, w którym wzrasta tendencja do wyłaniania się dwóch grup jednorodnych płciowo. Grupy te są na tyle zamknięte, że tworzą wręcz dwie odrębne kultury<sup>18</sup>. Węższa i ściślejsza koalicja powstaje w relacjach przyjacielskich. Już w przypadku najmłodszych dzieci obserwuje się zainteresowanie innymi dziećmi. Od około 3. roku życia względnie stabilizują się różnice indywidualne i preferencje wobec określonych rówieśników, jednak dopiero w okresie późnego dzieciństwa wyznacznikiem przyjaźni staje się respektowanie tych samych wartości, norm i zasad<sup>19</sup>. Przyjaźń się umoralnia i staje się ważnym czynnikiem stymulującym moralność. Jak pokazują badania A.C. Kruger<sup>20</sup>, diady przyjacielskie pełnią istotną rolę w stymulowaniu rozumowania moralnego. Równy status w diadzie rówieśniczej wyzwala krytyczne myślenie, symetria jest czynnikiem rozwoju rozumowania moralnego, a aktywność i spontaniczność są podstawowymi elementami tego procesu.

**Moduł czystości.** Moduł czystości wiąże się z uruchomieniem emocji wstrętu. Jak pokazują badacze<sup>21</sup>, wstręt początkowo wiązał się z czynnością przyjmowania pokarmów, w toku ewolucji objął też produkty wydalania, by wreszcie objąć też obiekty obrzydliwe nie tyle ze względu na ich potencjał skażenia ciała, ale i duszy. Epitetem „wstrętny” opatrywane są zatem nie tylko obiekty niejadalne czy chorobotwórcze, ale też takie, które naruszają porządek czy ład społeczny.

Opisując emocję wstrętu z perspektywy rozwojowej można zauważyć, że choć pełni istotną funkcję adaptacyjną, nie występuje u małych dzieci. Niemowlęta poznające otaczający świat przez usta skłonne są do włożenia w nie niemal wszystkiego. Pełna reakcja wstrętu związanego z przyjmowaniem pokarmu pojawia się dopiero między 5. a 7. rokiem życia<sup>22</sup>. Trafne rozpoznawanie ekspresji wstrętu możliwe staje się również dopiero w okresie późnego dzieciństwa,

---

<sup>17</sup> E. KULAWSKA, *Uwarunkowania i konsekwencje odrzucenia dziecka w wieku szkolnym przez grupę rówieśniczą*, „Seminare” (2013), nr 33, s. 193–207.

<sup>18</sup> Koncepcja E. Maccoby – za: M. KONNER, *The evolution of childhood*, s. 278.

<sup>19</sup> A. BRZEZIŃSKA, *Psychologia rozwoju człowieka*, w: J. STRELAU, D. DOLIŃSKI (red.), *Psychologia*, Gdańsk 2010, s. 226.

<sup>20</sup> M. KONNER, *The evolution of childhood*, s. 662.

<sup>21</sup> P. ROZIN, J. HAIDT, C.R. MCCAULEY, *Wstręt*, w: M. LEWIS, J.M. HAVILAND-JONES (red.), *Psychologia emocji*, Gdańsk 2005, s. 799–800.

<sup>22</sup> *Tamże*, s. 809–811.

w fazach wcześniejszych obserwowany na twarzach innych ludzi wyraz wstrętu mylony jest z wyrazem złości<sup>23</sup>.

Dlaczego rozwój tak ważnej z perspektywy adaptacyjnej emocji trwa tak długo? Być może przed „obrzydliwościami” tego świata chronią dzieci rodzice, a ich zadanie ochronne kończy się w momencie, gdy znaczenie środowiska rodzinnego maleje na rzecz środowiska rówieśniczego. Niemniej jednak można podejrzewać, że rola rodziców w procesie socjalizacji wstrętu jest znacząca – wskaźniki międzypokoleniowej korelacji wrażliwości na skażenie są znacząco wyższe niż wrażliwości na smaki<sup>24</sup>. Co ciekawe, stopień zgodności między rodzicami i dziećmi w zakresie uznawania za obrzydliwe określonych przedmiotów jest bardzo zbliżony do stopnia zgodności w zakresie wrażliwości na wartości<sup>25</sup>.

## 2. Wyzwania w kontekście rozwoju modułów moralnych

Przedstawione moduły moralne w okresie późnego dzieciństwa stawiają przed rodzicami wychowawcze wyzwania. Rola rodziców, patrząc z perspektywy pedagogicznej, polega na tym, aby dostarczać dziecku narzędzi właściwego definiowania siebie. Dziecko powinno otrzymywać wspierającą oraz adekwatną informację o sobie i swoim zachowaniu. W rodzinie dziecko powinno mieć poczucie, iż ma prawo do bycia sobą, że ma prawo do pomyłek, błędów, a przede wszystkim sukcesów. Potrzebne zatem są dzieciom empatyczne słowa, rady, pochwały i zachęty<sup>26</sup>. Dla rodziców wyzwaniem jest towarzyszenie dziecku w taki sposób, aby nie czuło się ani osaczone, ani opuszczone. Otrzymując w rodzinie poczucie bezpieczeństwa i wartości, mały człowiek właściwie odnajdzie się w relacjach i „hierarchii” grupy rówieśniczej. Zadaniem rodziców jest wtedy wspieranie koleżeńskich kontaktów i aprobowanie przyjaźni<sup>27</sup>. Rodzic musi się pogodzić z faktem, że moduł wzajemności stosowany jest nie tylko wobec członków rodziny. Dziecko w tym okresie coraz bardziej „wychodzi” z domu na zewnątrz i coraz częściej bez rodziców. Przestaje potrzebować rodziców na każdym kroku. Wyzwaniem jest także uważne słuchanie dziecka i znajdowanie czasu na to, by z dzieckiem być. Jednak nadal funkcja ochronna rodziny powinna zostać zachowana. Realizowana może ona być poprzez budowanie więzi w rodzinie i mimo wszystko interesowanie się sprawami dziecka, gdyż to może stanowić czynnik chroniący zwłaszcza w sytuacjach kiedy grupa rówieśnicza nie zawsze akceptuje dziecko.

---

<sup>23</sup> J. ROTTMAN, *Evolution, development, and the emergence of disgust*, „Evolutionary Psychology” (2014), nr 12(2), s. 430.

<sup>24</sup> P. ROZIN, J. HAIDT, C.R. MCCAULEY, *Wstręt*, s. 811.

<sup>25</sup> *Tamże*.

<sup>26</sup> A. BŁASIAK, *Oddziaływania wychowawcze w rodzinie*, Kraków 2012, s. 54–55.

<sup>27</sup> Materiały przygotowane przez „Fundację ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom”, na podstawie książki H. Hendrixa *Keeping the Love You Find*, w: RZECZNIK PRAW DZIECKA, *Mądre wychowanie. 20 lat konwencji o prawach dziecka*, Warszawa 2009, s. 26.

### 3. Między rodzicami a dzieckiem – perspektywa pedagogiczna

W procesie wychowania głównym zadaniem rodziców jest kochać dzieci i sprawiać, by byli radosnymi i szczęśliwymi ludźmi. Jednocześnie istotnym zadaniem rodzicielstwa jest przekazywanie wartości, umiejętności i nawyków, co do których rodzice są przekonani, że są ważne. To wydaje się być tą trudniejszą stroną rodzicielstwa<sup>28</sup>.

Chyba nikt z rodziców nie ma zamiaru uprzykrzać dziecku życia. Rodzice nie chcą zwykle kontrolować dziecka w sposób, który prowadzi do jego zniewolenia. Jednak z pewnością rodzic chce mieć wpływ na dziecko i jego rozwój tak, by ono stawało się coraz bardziej samodzielne, ufające, zmotywowane do działania, współpracujące z sobą i z innymi.

Noël Janis-Norton jest angielskim pedagogiem i psychologiem, od wielu lat pracującym z dziećmi i rodzicami. Z jej doświadczenia oraz podglądania relacji między rodzicami i dziećmi zrodziła się idea „Spokojniejsze, łatwiejsze szczęśliwsze rodzicielstwo”. Koncepcja ta składa się z pięciu kluczowych strategii, które pozwalają rodzicom na wychowanie dziecka w duchu współpracy i współdziałania bardziej niż w duchu „wygrana – przegrana”.

Pięć kluczowych strategii to: opisowe nagradzanie (pochwała), przygotowanie na sukces, refleksyjne słuchanie, zasada „nigdy nie mów dwa razy” oraz nagradzanie i konsekwencje.

**Opisowa pochwała.** Pierwsza i zasadnicza strategia to opisowe nagradzanie, opisowa pochwała. Opisowe nagradzanie to zauważanie, podkreślanie i dokładne opisanie słowami, co dobrego dziecko zrobiło<sup>29</sup>. Jest to oczywiście umiejętność, którą rodzice mogą nabyć i doskonalić.

Zwykle rodzice chcąc pochwalić dzieci, używają słów „cudownie”, „wspaniale”, „jesteś najlepszy”. Często te słowa są wypowiedzane automatycznie. Nagroda ma być okazywaniem dziecku miłości, a nie ocenianiem jego zachowania. Ważne jest, aby rodzice mówili dzieciom, że je kochają. Ważne jest również, aby mówili to najczęściej jak to możliwe. Nagradzanie słowne, wykorzystujące superlatywne zwroty, jest często niejasne, przesadne i nieefektywne. Przykładem takiego zwrotu może być: „wow, twoje zadanie domowe jest znakomite”. Nagroda opisowa jest konkretna, prawdziwa i motywująca. Przykładem opisowej nagrody jest: „Odpowiedziałeś na wszystkie pytania z tego zadania, nawet jeśli nie byłeś pewny odpowiedzi. To było dużym wyzwaniem dla Ciebie odpowiedzieć na każde pytanie”<sup>30</sup>.

Opisowe nagradzanie polega na tym, aby rodzic dostrzegł i skomentował dokładnie to, co dziecko zrobiło dobrze lub prawie dobrze, ewentualnie to, czego nie zrobiło źle. To wymaga od rodzica uwagi i bycia z dzieckiem tak często, jak to możliwe. Opisowe nagradzanie ma za zadanie poprawiać, ulepszać za-

<sup>28</sup> N. JANIS-NORTON, *Calmer, Easier, Happier Parenting*, London 2012, s. 31.

<sup>29</sup> *Tamże*, s. 42.

<sup>30</sup> *Tamże*, s. 45.

chowania dziecka. Myślą przewodnią takiego podejścia jest to, że człowiek, a zwłaszcza dziecko ma tendencję do powtarzania zachowań, na które jest zwracana uwaga. Jeżeli zatem rodzic częściej będzie zwracał uwagę na to, co dziecko robi dobrze lub że czegoś nieakceptowanego nie zrobiło, to dziecko chętniej będzie te zachowania powtarzało czy kontynuowało. Naturalną bowiem potrzebą dziecka jest zwracanie na siebie uwagi, bycia zauważonym, pragnienie bycia kimś wyjątkowym.

Trzeba jednak podkreślić, że wykorzystywanie opisowej pochwały może być niewłaściwie odebrane przez dziecko. Założeniem opisowej pochwały jest to, aby miała ona miejsce w sprawach i sytuacjach, w których rodzic chce poprawić lub zmienić trudne do zaakceptowania zwyczaje czy zachowania dziecka<sup>31</sup>. Opisowe nagradzanie, opisowa pochwała jest podstawową strategią, którą należy wykorzystywać w zasadzie nieustannie, nawet wtedy, kiedy wprowadza się pozostałe strategie.

**Przygotowanie na sukces.** Drugą strategią jest przygotowanie na sukces, czyli na zachowanie dziecka, które jest właściwe i akceptowalne. Jest to prosta strategia na to, aby zapobiegać większości niewłaściwych, nieakceptowanych zachowań dziecka, zwłaszcza tych najbardziej niepożądanych. Głównym założeniem tej strategii jest to, aby rodzic przyjmował postawę proaktywną wobec zachowań dziecka – w przeciwieństwie do postawy reaktywnej. Strategia ta ma zwrócić uwagę rodziców na to, aby koncentrowali się na planowaniu i myśleniu, o tym, by zachowanie dziecka było jak najczęściej właściwe. Będzie to wymagało mniej wysiłku i nerwów od rodziców niż reagowanie po zachowaniu dziecka, które jest nieakceptowalne<sup>32</sup>.

Strategia przygotowanie na sukces ma wspomóc rodziców we wprowadzaniu reguł oraz zasad. Takie podejście ma pomagać także dzieciom w zapamiętywaniu reguł i zasad. Celem strategii nazwanej „przygotowanie na sukces” jest ułatwianie dziecku wykonywania właściwych rzeczy i tego, że dziecko coraz więcej czasu będzie zachowywało się w sposób akceptowalny<sup>33</sup>.

**Refleksyjne słuchanie.** Trzecia strategia to refleksyjne słuchanie. Takie słuchanie to rodzaj empatycznego słuchania. Zakłada minimalizowanie jęczenia i złego, nieakceptowalnego zachowania dziecka poprzez rozładowywanie dziecięcych frustracji, złości i niepokoju. Słuchanie, które zakłada refleksyjność, ma pomóc zarówno dziecku, jak i rodzicom uzewnętrznić nieprzyjemne, niekomfortowe odczucia<sup>34</sup>. Przykładem refleksyjnego słuchania może być zwrot: „Prawdopodobnie czujesz złość, kiedy twoja młodsza siostra zniszczyła twoją zabawkę”.

Strategia ta ma kilka pomocnych kroków, którymi kierowanie może pomóc efektywniej stosować refleksyjne słuchanie. Chcąc praktykować refleksyjne słuchanie, rodzic powinien: odłożyć na chwilę na bok swoje własne emocje

---

<sup>31</sup> *Tamże*, s. 53.

<sup>32</sup> *Tamże*, s. 73–75.

<sup>33</sup> *Tamże*, s. 75–128.

<sup>34</sup> *Tamże*, s. 131–133.

i pragnienia; przerwać to, co właśnie robi i popatrzeć na dziecko; słuchać; wyobrazić sobie, co czuje dziecko i odzwierciedlić to dziecku słowami; zamienić pragnienia dziecka w fantazję<sup>35</sup>.

**Nigdy nie mów dwa razy.** Rodzice często muszą powtarzać dzieciom kilka razy, żeby zrobiły to, co w danej chwili jest konieczne do zrobienia. Czwarta proponowana strategia brzmi: nigdy nie mów dwa razy. Strategia ta może być skuteczniejsza, kiedy zostaną zachowane następujące kroki. Krok pierwszy mówi o tym, że jeżeli rodzic chce coś powiedzieć do dziecka, to trzeba, aby przerwał to, czym się aktualnie zajmuje, i podszedł do dziecka, stanął przed nim i popatrzył na nie. Następnie trzeba poczekać aż dziecko przestanie zajmować się tym, co robi, i popatrzy na rodzica. Jeżeli uda się skupić uwagę dziecka na obecności rodzica, to wtedy dopiero można dać dziecku polecenie czy prośbę, w sposób jasny, prosty i tylko raz, o wykonanie czegoś. W żadnym wypadku nie należy powtarzać drugi raz prośby. Jeżeli dziecko nie podejmuje działania, można poprosić dziecko o powtórzenie prośby/polecenia w całości i najlepiej własnymi słowami. Następnie rodzic powinien nie ruszać się z miejsca i czekać, aż dziecko podejmie działanie. Jeżeli nadal dziecko pozostaje bierne to rodzic w tracie oczekiwania na podjęcie aktywności dziecka może korzystać z opisowej pochwały, doceniając każdy najmniejszy ruch czy krok dziecka, oraz poprzez refleksyjne słuchanie zobaczyć, co może czuć dziecko. Strategia ta wymaga od rodzica dużo cierpliwości i czasu.

N. Janis-Norton podaje sytuacje, kiedy absolutnie nie zadziałała ta strategia. Strategia ta raczej nie zadziałała, kiedy dziecko niewłaściwie się zachowuje. Żadne prośby też nie dotrą do dziecka, kiedy siedzi ono przed ekranem (telewizora, komputera, tabletu, telefonu itp.). Strategia ta wymaga nieprzewidzianej ilości czasu, więc lepiej, żeby rodzic wybrał inny sposób, jeżeli się spieszy i nie ma możliwości postępowania według dynamiki „nigdy nie mów dwa razy”<sup>36</sup>.

**Nagradzanie i konsekwencje.** Piąta strategia to nagrody i konsekwencje. Strategia ta ukierunkowana jest na minimalizowanie niewłaściwego zachowania dziecka i maksymalizowanie współpracy. Rodzic powinien być świadomy tego, że akceptacja i uznanie są dla dziecka najlepszą nagrodą i skutecznym sposobem na okazanie dziecku miłości i uwagi. Rodzic może też nagradzać czy zaskakiwać dziecko małymi codziennymi nagrodami. Takimi nagrodami może być dodatkowy czas na gry komputerowe, wybranie do zjedzenia tego, na co ma ochotę dziecko itp. Istotne jest także stosowanie konsekwencji wobec niewłaściwych czy nieakceptowalnych zachowań dziecka. Konsekwencja powinna być adekwatna do zachowania i następująca najlepiej bezpośrednio po niewłaściwym zachowaniu<sup>37</sup>. Wynajdowanie sposobów na to, jak nagradzać mądrze dzieci, aby je motywować do właściwego działania, a w konsekwencji do samodzielnego i odpowiedzialnego życia, wymaga od rodzica czujności i kreatywności.

<sup>35</sup> *Tamże*, s. 138–164.

<sup>36</sup> *Tamże*, s. 175–190.

<sup>37</sup> *Tamże*, s. 246–270.

### **Zakończenie**

Faza późnego dzieciństwa zapoczątkowana przez przewyciężenie freudowskiego kompleksu Edypa i przekroczenie progu myślenia operacyjnego jest czasem wykorzystywanym nie tylko do przyswajania wiedzy szkolnej, lecz również dla rozwoju umiejętności przyjmowania cudzej perspektywy, zdolności do współpracy i samoświadomości. Jest to również faza istotnych zmian zachodzących w sferze rozumowania i postępowania moralnego. Uznając, że rodzina jest podstawowym środowiskiem wychowawczym, należy podkreślić, że właśnie w niej kształtowane są główne aspekty rozwoju. Świadomość rodziców dotycząca rozwoju biologicznego, umysłowego i moralnego ich dziecka powinna służyć jako wsparcie dla jego właściwych zachowań i oddziaływań wychowawczych. Przedstawiona koncepcja modułów moralnych i strategii wychowawczych jest wskazaniem, jak kochać dziecko stawiając mu adekwatne do wieku wymagania. Albowiem to, co każdy człowiek określi jako ważne w swoim życiu, decyduje o jego życiowych wyborach, a także o jakości życia.

### **Raising school-aged children – family transmission of norms and requirements**

The middle childhood is the last stage in the era of childhood. Presented in the article selected aspects of raising of a school-aged child and family circumstances are described from two perspectives: psychological and pedagogical. Particular emphasis has been placed on moral education and ways of enforcing of a child's appropriate behavior by the parents. Psychological determinants of moral development are presented in relation to the concept of innate moral modules by J. Haidt and C. Joseph. The article aims to show how the moral modules act, how develop (with emphasis on the middle childhood), and what is the role of the family in the process of development of each of them. The description of determinants of moral development gave a contribution to presentation of related challenges faced by the family, in particular by parents and strategies used in order to meet these challenges. The proposed strategies were derived from the concept of Noël Janis-Norton *Calmer, Easier, Happier Parenting*.



Ewa Gurba\*  
Instytut Nauk o Wychowaniu  
Akademia Ignatianum, Kraków

## RODZICE WOBEC ZMIAN ROZWOJOWYCH DORASTAJĄCYCH DZIECI

Od wieków okres dorastania (10/11–18 lat), w który wkracza dziecko wraz z pojawieniem się pierwszych symptomów biologicznego dojrzewania, spostrzegany jest zarówno przez rodziców, jak i samych bohaterów rozwoju, jako trudny i uciążliwy. Na kłopoty z młodzieżą wskazywał w V w. p.n.e. wybitny filozof, Sokrates, który pisał o młodych, że „sprzeciwiają się rodzicom, mówią nie pytani, pochłaniają jedzenie zamiast je spożywać i tyranizują swoich nauczycieli”<sup>1</sup>, a pogląd Arystotelesa, że „młodość jest tak rozgrzewana przez naturę jak pijany przez wino”<sup>2</sup>, rozwinął i naukowo uzasadnił S. Hall, wiążąc liczne problemy w zachowaniu dorastających ze zmianami hormonalnymi, rozpoczynającymi proces dojrzewania biologicznego<sup>3</sup>. Również wyniki badań prowadzonych w kontekście teorii psychodynamicznych stanowiły podstawę stwierdzenia powszechności i nieuchronności, a nawet konieczności występowania zakłóceń w relacjach rodziców z nastolatkami dla ich prawidłowego rozwoju<sup>4</sup>. Ten jednoznaczny, negatywny obraz został zachwiany pod wpływem badań i obserwacji życia plemion wysp Pacyfiku, opisanych przez M. Mead, która wskazywała na brak skonfliktowania między rodzicami i dorastającymi dziećmi oraz możliwość, wbrew doświadczeniom społeczeństw zachodnich, łagodnego „wchodzenia młodzieży w środowisko dorosłych”<sup>5</sup>. Pomimo tego w potocznej wiedzy okres dorastania nadal prezentowany jest jako czas „burzy i naporu” (ang. *storm and stress*) bowiem – zdaniem A. Bandury – pogląd ten rozpowszechniają media, które w ten sposób przyciągają uwagę odbiorców. Niemniej jednak większość współczesnych rodziców dorastających dzieci, a także same nastolatki potwierdzają nasilenie rozmaitych problemów i trudności we wzajemnych relacjach<sup>6</sup>.

---

\* Ewa Gurba – dr hab., psycholog, adiunkt w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Akademii Ignatianum. Prowadzi badania dotyczące rozwoju nastolatków oraz uwarunkowań ich relacji z rodzicami, problemów współczesnej młodzieży, związanych z „wchodzeniem w dorosłość” oraz zjawiska singlizacji. Autorka kilkudziesięciu artykułów naukowych, rozdziałów w podręcznikach psychologii rozwojowej oraz monografii *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi w rodzinie. Uwarunkowania i wspomaganie*, Kraków 2013.

<sup>1</sup> G. CHAPMAN, *The Five Love Language of Teenages*, Chicago 2005.

<sup>2</sup> ARYSTOTELES, *Metafizyka*, Warszawa 1983.

<sup>3</sup> S. HALL, *Adolescence. Sociology, sex, crime, religion, and education*, t. I–II, New York 1904.

<sup>4</sup> Por. A. FREUD, *Adolescence as a developmental disturbance*, w: G. KAPLAN, S. LEBOVICI (red.), *Adolescence: Psychosocial perspectives*, New York 1969, s. 5–10; E. ERIKSON, *Identity – Youth and crisis*, New York 1968.

<sup>5</sup> M. MEAD, *Trzy studia*, Warszawa 1986.

<sup>6</sup> A. BANDURA, *The stormy decade: fact or fiction. Issues in adolescent Psychology*, New York 1972.



### 1. Zmiany rozwojowe nastolatków jako kontekst oddziaływań wychowawczych w rodzinie

W tym fragmencie opracowania zarysowane zostaną charakterystyki rozwojowe dorastających, sprzyjające napięciom z rodzicami oraz wymuszające zmianę oddziaływań wychowawczych, które w konsekwencji mogą sprzyjać stymulacji dalszego rozwoju nastolatków.

Zwiększone stężenie hormonów: testosteronu oraz estrogenów, a także jego wahania (co szczególnie ma miejsce w początkowej fazie dojrzewania) może wzbudzać oraz wyznaczać przebieg różnych form aktywności młodzieży. Następuje to poprzez modyfikacje i pobudzanie odpowiednich struktur mózgu nastolatka (organizujący wpływ hormonów), a także stymulowanie rozwoju innych obszarów (aktywizacyjne działanie hormonów). Wiadomo też, że hormony dojrzewania mogą wzmacniać pobudzenie hormonalnej osi stresu i w konsekwencji prowadzić do zwiększenia nasilenia negatywnych emocji u nastolatka<sup>7</sup>. Pod wpływem hormonów dojrzewania następują zmiany w obrębie struktury układu limbicznego oraz pól sensorycznych, które wyprzedzają rozwój obszarów kory asocjacyjnej i płatów przedczołowych, co wiązane jest z podwyższoną reaktywnością nastolatków oraz ich problemami z kontrolą emocji i spontanicznych reakcji. W tym miejscu należy jednak podkreślić, że zwiększenie wrażliwości sensorycznej dotyczy zarówno bodźców pozytywnych, jak i negatywnych, czego konsekwencją jest nasilenie emocji o różnych znakach. Poza tym wpływ hormonów na zachowanie dorastających modyfikowany może być działaniem różnorodnych czynników, takich jak np.: jakość relacji rodzinnych, zmiana szkoły, czas i tempo dojrzewania, płeć i temperament. Aktywizacja gruczołów dokrewnych współwystępuje z procesami rozwojowymi innych sfer człowieka, takimi jak np. kompetencje poznawcze. Na okres dojrzewania biologicznego przypada bowiem istotna modyfikacja w strukturach inteligencji. Na podłożu schematów operacji konkretnych kształtują się schematy myślenia formalno-operacyjnego, które stanowią podstawę myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego. Wyłaniające się zdolności poznawcze z jednej strony dają młodzieży nowe możliwości adaptacyjne, bo myślenie hipotetyczno-dedukcyjne pozwala snuć refleksje o przyszłości w kontekście różnorodnych wyborów oraz związanych z nimi konsekwencji, ale z drugiej – sprzyjają nasileniu krytycyzmu dorastających oraz rozwojowi obiektywizacji percepcji społecznej. Zwykle prowadzi to do ukształtowania obrazu rodziców, bardziej realistycznego w porównaniu z dzieciństwem. Poza tym logika do której często odwołuje się dorastający, zapewnia mu poczucie pewności w odniesieniu do nabytej wiedzy, czy sformułowanych wniosków, i w konsekwencji utrudnia „otwarcie” na racje innych osób. W pierwszej fazie dorastania obserwuje się zjawisko deidealizacji obrazu rodziców (co mylnie utożsamiane jest z utratą

---

<sup>7</sup> K. MARCEAU, L.D. DORN, E.J. SUSMAN, *Stress and puberty-related hormone reactivity, negative emotionality, and parent – adolescent relationships*, „Psychoneuroendocrinology” (2012), nr 37, s. 1286–1298.

autorytetu przez rodziców). Towarzyszy temu oczekiwanie ze strony dorastających partnerskiego, a nie wyłącznie z pozycji rodzicielskiego autorytetu, traktowania w rodzinie<sup>8</sup>.

Krytycyzm wobec rodziców, zmiany w wyglądzie, upodabniające nastolatków do osób dorosłych, odkrywanie, wraz z rozszerzaniem doświadczeń społecznych, różnorodnych, nowych form aktywności, a także posługiwanie się nowymi narzędziami poznawczymi sprzyjają nasileniu dążeń dorastających do powiększenia autonomii w zakresie przeżyć emocjonalnych, wartości oraz zachowań.

Autonomia emocjonalna ujawnia się w przeżywaniu przez nastolatki osłabienia zależności od rodziców i wiąże się z ich przekonaniem o słuszności samodzielnych wyborów, nawet tych nieakceptowanych przez rodziców<sup>9</sup>. Autonomię w sferze wartości dorastający wyrażają w niezależnym od autorytetów formułowaniu poglądów politycznych, religijnych, czy moralnych, a zachowania autonomiczne wiążą się z umiejętnością podejmowania samodzielnych działań i wynikających z nich konsekwencji. Paradoksalnie tym tendencjom często towarzyszy wzrost konformizmu wobec oczekiwań grup rówieśniczych.

Rozwój autonomii, ściśle związany z podstawowym w adolescencji zadaniem rozwojowym, jakim jest rozstrzygnięcie kryzysu tożsamości, wymagającym od nastolatka sformułowania odpowiedzi na pytania: Kim/jaki jestem, co jest celem i sensem mojego życia? – stanowi warunek, ale i wyznacznik budowania tożsamości przez dorastających. Jak wskazują liczne badania, adolescenci o małym stopniu autonomii, przeciwnie do bardziej „autonomicznych” rówieśników, którzy samodzielnie poszukują wizji własnej osoby i koncepcji życia, opierają się wyłącznie na systemie wartości rodziców<sup>10</sup>. Dążenie nastolatków do autonomii wraz z rozwojem krytycyzmu wobec autorytetów, ale przy wsparciu i kontroli rodziców, sprzyja rozwojowi wewnętrznego ośrodka regulacyjnego. Jednocześnie osiągnięcie wyższych form tożsamości stanowi podstawę kolejnych autonomicznych wyborów dokonywanych przez młodzież.

Jednym ze sposobów powiększania własnej autonomii, ale też budowania tożsamości, jest aktywność adolescentów określana jako bunt młodzieńczy. Według Anny Oleszkowicz stanowi on wyraz sprzeciwu wobec wszystkiego, co jednostka spostrzega jako ograniczające, zagrażające lub niezgodne z jej ideali-

---

<sup>8</sup> L. STEINBERG, S. SILVERBERG, *The vicissitudes of autonomy in early adolescence*, „Child Development” (1986), nr 57, s. 841–851; J. SMOLLAR, J. YOUNISS, *Transformations in adolescents’ perceptions of parents*, „International Journal of Behavioral Development” (1989), nr 12, s. 71–84; I.H. GOEDE, S.J.T. DE BRANJE, W. MEEUS, *Developmental changes in adolescents’ perception of relationships with their parents*, „Journal of Youth and Adolescence” (2009), nr 38, s. 75–88.

<sup>9</sup> M.J. NOOM, M. DEKOVIC, M. MEEUS, *Conceptual Analysis and Measurement of Adolescent Autonomy*, „Journal of Youth and Adolescence” (2001), nr 30 (5), s. 577–595.

<sup>10</sup> E. FRANK, D.J. KUPFER, J.M. PEREL, C. CORNES, D.B. JARRETT, A.G. MALLINGER, M.E. THASE, A.B. MCEACHRAN, V.J. GROCHOCINSKI, *Three-year outcomes for maintenance therapies in recurrent depression*, „Archives of General Psychiatry” (1990), nr 47, s. 1093–1099; por. J. KROGER, *Identity Development*, London 2007; M.D. BERZONSKY, L.S. KUK, *Identity status, identity processing style and transition to University*, „Journal of Adolescent Research” (2000), nr 15, s. 81–98.

stycznymi oczekiwaniami i wyobrażeniami<sup>11</sup>. Zwykle sprzeciw ten kierowany jest pod adresem autorytetów, głównie rodziców, stąd też nie zaskakują wyniki badań, z których wynika, że buntowaniu się nastolatków towarzyszy ich większe skonfliktowanie z rodzicami<sup>12</sup>. Szczególnie wyraźnych napięć można oczekiwać na początkowym etapie dorastania, kiedy dominuje bunt egocentryczny, polegający na formułowaniu sprzeciwu wobec nakazów i zakazów dorosłych, spostrzeganych przez młodzież jako ograniczających jej wolność. Rzeczywiście metaanaliza badań nad konfliktowaniem się nastolatków z rodzicami wskazuje, że najczęściej rodzice konfliktują się z młodszymi nastolatkami<sup>13</sup>, a następnie częstotliwość nieporozumień obniża się do okresu późnej adolescencji<sup>14</sup>. Na kolejnych etapach budowania tożsamości młodzi ludzie poprzez bunt podważają ideały i wartości z którymi nie chcą się utożsamiać, aby następnie podjąć próby zdefiniowania własnej wizji siebie i świata, czemu często towarzyszy tzw. „bunt ideologiczny”.

## 2. Możliwości i ograniczenia oddziaływań wychowawczych

W tym miejscu zarysowane zostaną zachowania rodziców zderzających się ze zmianami ich dojrzewających dzieci oraz konsekwencje oddziaływań wychowawczych dla dalszego rozwoju nastolatków. Ze względu na ograniczoną objętość tekstu zogniskowano się na zmianach związanych z rozwojem emocjonalnym, poznawczym oraz dążeniem do uzyskania autonomii, które mają udział w realizacji podstawowego dla nastolatków zadania, jakim jest określenie własnej tożsamości.

Rodzina w swoim rozwoju przechodzi przez kilka etapów, a dla utrzymania wewnętrznej równowagi struktura rodziny na każdym z nich wymaga zmiany. Początek dojrzewania dzieci wyodrębnia taką fazę, w której ma miejsce wyraźna reorganizacja relacji między rodzicami i dziećmi.

W przypadku pierwszego dziecka w rodzinie (ale nie tylko) rodzice często relacjonują zaskoczenie pierwszymi objawami dojrzewania potomka. I nawet nie tyle są to zmiany w wyglądzie, co odmienne od dotychczasowych sposoby reagowania nastolatka, bowiem pojawia się gwałtowność, labilność emocjonalna czy też próby izolowania się i niedopuszczania nawet bliskich osób do świata własnych przeżyć. Zachowania te zwykle wzbudzają niepokój rodziców, który często wzmacniany jest treścią przekonań, jakie posiadają na temat młodzieży i okresu dorastania. Również dorastający wchodzi w nowy okres życia z określonymi oczekiwaniami i poglądami, dotyczącymi możliwości oraz trudności związanych z okresem adolescencji.

Z licznych badań wynika, że przekonania na temat dorastania, jakie posiadają rodzice małych dzieci, określają sposób interpretacji ich zachowań jako

<sup>11</sup> A. OLESZKOWICZ, *Bunt młodzieńczy*, Warszawa 2006.

<sup>12</sup> E. GURBA, *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi w rodzinie. Uwarunkowania i wspomaganie*, Kraków 2013.

<sup>13</sup> B. LAURSEN, K.C. COY, W.A. COLLINS, *Reconsidering Changes in Parent-child Conflict across Adolescence: A Meta-Analysis*, „Child Development” (1998), nr 69, s. 817–832.

<sup>14</sup> N.L. GALAMBOS, D.M. ALMEIDA, *Does parent-adolescent conflict increase in early adolescence?*, „Journal of Marriage and the Family” (1992), nr 54, s. 737–747.

adolescentów, kształtując przez to jakość wzajemnych relacji między nastolatkami i rodzicami<sup>15</sup>. Okazuje się też, że oczekiwania i przekonania o adolescencji są zróżnicowane w zależności od płci tak rodzica, jak dziecka<sup>16</sup>. Poglądy rodziców dotyczące okresu dorastania oraz zachowania nastolatków mogą mieć charakter ogólnych, kategoryalnych przekonań odnoszących się do atrybutów zachowań młodzieży jako odrębnej grupy, a także mogą zawierać sądy o poszczególnych osobach dorastających, przede wszystkim o własnym dziecku. Pierwsze z wymienionych kształtują się pod wpływem stereotypów społecznych dotyczących młodzieży, które wzbogacane są wiedzą o historii życia i cechach własnego dziecka. Im bardziej bogatą wiedzę o swoim dziecku posiada rodzic, tym mniejszy jest wpływ stereotypowych przekonań na jego sposób spostrzegania okresu adolescencji. Pamiętać jednak należy, że wraz z wejściem w ten okres dzieci ograniczają rodzicom „dostęp” do swojego życia, widząc w tym warunek dla osiągnięcia tak pożądanego przez nie autonomii.

We współczesnym społeczeństwie stereotypowe przekonania z łatwością rozpowszechniane są poprzez massmedia i można przypuszczać, że obraz nastolatków jako pozostających pod presją hormonów, wyzwających ich buntowniczość, niezrównoważenie emocjonalne i nasilenie zachowań problemowych, z łatwością asymilowany jest przez dorosłych odbiorców<sup>17</sup>. Tymczasem, jak wskazują badania amerykańskiej młodzieży, poważnych trudności doświadcza od 15% do 30% dorastających i zazwyczaj są to osoby, które już w dzieciństwie ujawniły zaburzenia w zachowaniu.

Rodzice spostrzegający okres adolescencji jako czas burzy i naporu, a nastolatków jako niezrównoważonych emocjonalnie i skłonnych do zachowań ryzykownych, zwiększają kontrolę nad ich zachowaniem oraz opiekuńczość, przy jednoczesnym obniżaniu stawianych im wymagań<sup>18</sup>. Pierwsza z wymienionych zależności może oznaczać, że rodzice antycypując problemy i niewłaściwe zachowania dzieci, podejmują zachowania mające na celu zapewnienie bezpieczeństwa nastolatkom oraz ochronę przed konsekwencjami tych zachowań. Z kolei obniżenie wymagań i wzrost nasilenia opiekuńczości wyjaśnia się dążeniem rodziców do podtrzymania dobrych, przyjacielskich relacji z dorastającymi dziećmi. Tym bardziej, że na podstawie powszechnie panujących przekonań rodzice oczekują poważnych trudności

---

<sup>15</sup> C.M. BUCHANAN, J.S. ECCLES, C. FLANAGAN, C. MIDGLEY, H. FELDLAUFER, R.D. HAROLD, *Parents' and teachers' beliefs about adolescents: effects of sex and experience*, „Journal of Youth Adolescence” (1990), nr 19, s. 363–394; G. HOLMBECK, J. HILL, „*Storm and Stress Beliefs about Adolescence: Prevalence, Self-reported Antecedents and effects und undergraduate course*”, „Journal of Youth and Adolescence” (1988), nr 17, s. 285–306.

<sup>16</sup> C. FREEDMAN-DOAN, *Looking Forward to Adolescence: Mothers' and Fathers' Expectations for Change* – referat zaprezentowany w ramach The Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence (Washington DC, 4 marca 1992 r., s. 19–22).

<sup>17</sup> A. BANDURA, *The stormy decade: fact or fiction. Issues in adolescent Psychology*, New York 1972.

<sup>18</sup> G.N. HOLMBECK, C.M. TOTURA, *Parents: Beliefs and expectations about adolescence: How and when do they matter* – referat wygłoszony na konferencji Society for Reserch on Adolescence, New Orleans 2002.

w relacjach z dziećmi wchodzącymi w fazę dojrzewania. Większych problemów spodziewają się ze strony dojrzewających córek, które, jak przypuszczają, ujawniać będą wzrost nasilenia reakcji emocjonalnych. Jak wspomniano, pojawienie się u dziecka symptomów związanych z dojrzewaniem biologicznym, szczególnie gdy ma to miejsce wcześniej niż u większości jego rówieśników, wzbudza u rodziców lęk o dziecko i o jakość kontaktów z nim, czemu towarzyszy nasilenie potrzeby chronienia go<sup>19</sup>. Zachowania takie zwykle prowadzą do zaostrzenia nieporozumień z nastolatkami i ograniczenia wiedzy o jego zachowaniu. Próby chronienia dorastającego dziecka nie są bowiem akceptowane przez samego zainteresowanego, dążącego do zdobycia autonomii, który ogranicza rodzicom dostępność informacji o osobie. Feldman i Wood zwracają uwagę na możliwość występowania wzajemnych zależności pomiędzy oczekiwaniami rodziców wobec dorastających dzieci a ich zachowaniami, bowiem te pierwsze wyznaczają reakcje rodziców wobec dzieci, wpływając na ich zachowania, ale często same też są odpowiedzią na postępowanie dorastających z wcześniejszych etapów ich rozwoju. Z badań prowadzonych w polskich rodzinach z nastolatkiem wynika, że postawy rodzicielskie pośredniczą między poglądami rodziców na temat dorastania a jakością ich relacji z dorastającymi dziećmi. Przekonania rodziców o adolescencji są predyktorami wybranych postaw rodziców: pozytywnemu obrazowi nastolatków w oczach matki i ojca towarzyszy postawa rodzicielska zapewniająca autonomię dziecku i dodatkowo w przypadku matki – postawa akceptacji. Natomiast negatywne przekonania ojca wiążą się z nadmiernie wymagającą i niekonsekwentną jego postawą<sup>20</sup>.

Warto w tym miejscu podkreślić, że nie zawsze zapewnienie dorastającemu dziecku znacznej autonomii może okazać się korzystne dla jego dalszego rozwoju. Dotyczy to przede wszystkim wczesnego emocjonalnego uniezależnienia się dzieci od rodziców. Wyższy poziom autonomii i brak emocjonalnego wsparcia od rodziców, przy dobrych kontaktach z rówieśnikami, przyczynia się bowiem do zwiększenia problemów zachowania młodzieży<sup>21</sup>. Na początku adolescencji przypisywane rodzicom przez nastolatków cechy zachowań, które zwykle związane są z autorytarnym stylem wychowania (kontrola i wymagania), okazują się korzystne dla procesu budowania tożsamości przez młodych oraz zabezpieczają przed ich angażowaniem się w zachowania ryzykowne<sup>22</sup>.

<sup>19</sup> B. LAVERY, W.A. SIEGEL, J.H. CONSINS, D.S. RUBOVITS, *Adolescents risk-taking: An analysis of problem behaviors in problem children*, „Journal of Experimental Child Psychology” (1993), nr 55, s. 277–294.

<sup>20</sup> S. FELDMAN, D. WOOD, *Parents' expectations for preadolescent sons' behavioral autonomy: A longitudinal study of correlates and outcomes*, „Journal of Research on Adolescence” (1994), nr 4, s. 45–70. Por. E. GURBA, *Parents' and adolescents' beliefs about adolescence as the source of parents-adolescents disagreement* – referat przedstawiony w ramach „Europejskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej”, Lozanna, 3–6 września 2013 r.

<sup>21</sup> J. GARBER, S.A. LITTLE, *Autonomy and adjustment in young adolescents*, „Journal of Adolescent Research” (2001), nr 16, s. 355–371.

<sup>22</sup> M. BERZONSKY, S.T. BRANJE, W. MEEUS, *Identity Processing style, Psychosocial Resources, and Adolescents' perceptions of Parent-Adolescent Relations*, „The Journal of Early Adolescence” (2007), nr 27 (3), s. 324–345.

Z uwagi na to, że zaspokojenie potrzeby autonomii stanowi cel jednego z najsilniejszych dążeń nastolatków, ograniczenia, na jakie natrafiają, wzbudzają ich protesty, przyjmujące formę buntu. Buntowanie się dorastających dzieci zwykle wzbudza silny niepokój u ich rodziców, którzy hamują lub nawet starają się nie dopuścić do tych zachowań, bowiem interpretują je jako przejawy wrogości wobec opiekunów oraz formę odrzucenia przekazywanych im norm i wartości.

Jawny bunt dorastających dzieci, szczególnie znajdujących się w początkowej fazie dojrzewania, najczęściej wyzwała u rodziców sprzeciw wobec nieakceptowanych reakcji nastolatków oraz zaostrzenie stawianych im wymagań, co zwrótnie wzmacnia ich buntownicze zachowania, nasilając napięcia rodzinne. Rodzice nastawieni bardziej konsyliacyjnie zwykle podejmują próby porozumienia, które jeśli prowadzą do kompromisu, skutkować mogą modyfikacjami wzajemnych relacji ku bardziej partnerskim i opartym na wzajemnym szacunku. Zatem pierwsze próby jawnego protestu nastolatków przeciw doświadczanym przez nie ograniczeniom uruchamiają mechanizm zmian w ich rodzinnych kontaktach. Nie tylko jawne, ale również wewnętrzne buntowanie się dorastających powiązane jest z napięciami w ich relacjach z rodzicami.

Jednakże, jak pokazują wyniki badań, głównie jawny bunt nastolatków, pomimo uciążliwości dla otoczenia, sprzyja budowaniu ich tożsamości. Młodzi ludzie nie tylko ujawniają w ten sposób własne stanowisko wobec otaczającej rzeczywistości, ale mogą również uzyskać informacje zwrotne potwierdzające lub podważające jego słuszność. Jednocześnie jawne buntowanie się adolescentów dostarcza ich opiekunom informacji o przeżyciach, poglądach i dążeniach dorastających dzieci i może kształtować podstawę dla renegotiacji relacji w rodzinie z dorastającym dzieckiem. Zapewnienie dorastającym dzieciom możliwości wyrażenia sprzeciwu wobec norm i wartości świata dorosłych, przy jednoczesnej kontroli jego formy, może sprzyjać kształtowaniu refleksji nad znaczeniem zasad i wymagań obowiązujących w społeczeństwie, a także kształtowaniu asertywności w wyrażaniu własnych poglądów również w środowisku grupy rówieśniczej.

Współcześni badacze, podobnie jak zwolennicy psychologii dynamicznej, podkreślają znaczenie procesu indywiduacji dla rozwoju tożsamości nastolatków, jednakże wiążą go nie tyle z separacją od rodziców, ile z doświadczaniem od nich bliskości i wsparcia emocjonalnego, które towarzyszą próbom samodzielnych decyzji młodzieży<sup>23</sup>. Jednocześnie wskazuje się na związki między stylami wychowawczymi a sposobem budowania tożsamości przez dorastających; silny związek emocjonalny między rodzicami i nastolatkami, przy jednoczesnym braku wsparcia ich samodzielności, współwystępuje ze statusem nadanej tożsamości u młodzieży, a radykalne ograniczenia ze strony rodziców w rodzinach o słabych więzach emocjonalnych korelują z najmniej adaptacyj-

---

<sup>23</sup> H.D. GROTEVENT, C.R. COOPER, *Individuation in family relationships: A perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skill in adolescence*, „Human Development” (1986), nr 29, s. 82–100.

nym statusem tożsamości dyfuzyjno-unikającej<sup>24</sup>. Badania M. Berzonsky'ego i innych<sup>25</sup> wskazują natomiast na powiązanie informacyjnego stylu tożsamości budowanej przez nastolatków z autorytatywnym stylem rodzicielskim, dyfuzyjno-unikającego z permissywnymi zachowaniami rodziców, a normatywnego z autorytarnym stylem rodzicielskim.

### 3. Podsumowanie

Pomimo napięć obecnych w relacjach rodziców z nastolatkami, rodzina i wsparcie rodziców pełni ważne funkcje w przebiegu prawidłowego rozwoju dorastających dzieci. Relacje rodzinne mają charakter bliskich<sup>26</sup>, zamkniętych<sup>27</sup> związków, dlatego adolescenti częściej konfliktują się z rodzicami, aniżeli z rówieśnikami. Jednakże, jak starano się pokazać, nieporozumienia, które współwystępują z doświadczanym przez dorastających poczuciem bliskości emocjonalnej, stanowią okoliczność sprzyjającą refleksji, samodzielnemu formułowaniu argumentów oraz kształtowaniu asertywności chroniącej młodych przed niebezpiecznymi wpływami grup rówieśniczych. Poprzez opozycję do poglądów i sposobów zachowania rodziców, młodzież nabywa szansę niezależnego budowania własnej tożsamości, chociaż, jak wskazują liczne badania, również w rodzinach z nastolatkiem obserwuje się zjawisko międzypokoleniowej transmisji wartości. Z jednej strony w istotnych kwestiach życiowych adolescenti kierują się podobnym do rodziców systemem wartości, ale z drugiej we współczesnym, dynamicznie zmieniającym się społeczeństwie rodzice coraz częściej przejmują poglądy od dzieci stojących u progu dorosłości, które łatwiej od ludzi dojrzałych asymilują zmiany.

### Parents in the face adolescent children's developmental changes

The article presents characteristic of adolescence developmental changes concerning the sphere of biological maturation, emotional and cognitive processes and activities associated with the creation of identity by teenagers. In the context of these developmental regularities considered the quality of the relationship of parents with adolescent children and the possibilities of the educational influence of the parents. It was shown the relationship between parenting styles, and the ways of building identity by adolescents, presented in empirical studies and the role of youthful rebellion in this process.

---

<sup>24</sup> D.P. SCHULTHEISS, D.L. BLUSTEIN, *Contributions of family relationship factors to the identity formation process*, „Journal of Counselling & Development” (1994), nr 73, s. 159–166.

<sup>25</sup> *Tamże*.

<sup>26</sup> Są to związki oparte na relacjach, w których partnerzy często i silnie na siebie wpływają, przejawiają różne formy aktywności, które tworzą ciągi interakcji w relatywnie długim czasie.

<sup>27</sup> Związki te oparte są na relacjach, które trudno rozwiązać (więzy krwi).

## SPIS TREŚCI

Wprowadzenie .....	5
<b>I. OGÓLNE UWARUNKOWANIA .....</b>	<b>9</b>
Krystian Wojaczek	
Człowiek istotą rodzinną	
– filozoficzno-psychologiczne fundamenty wychowania .....	11
<i>A man being familial</i>	
– <i>the philosophical and psychological foundations of education</i> .....	20
Elżbieta Osewska	
Modele współczesnej rodziny: zagrożenia i szanse .....	21
<i>Models of contemporary family: threats and opportunities</i> .....	34
Edward Nycz	
Obraz współczesnej rodziny – ujęcie socjologiczne .....	35
<i>View of contemporary family: A sociological approach</i> .....	55
Edward Szkoda	
Wybrane problemy wychowania w rodzinie	
w kontekście aktów prawnych obowiązujących w Polsce .....	57
<i>Chosen problems of family education</i>	
<i>in the context of legally binding acts in Poland</i> .....	66
ks. Paweł Landwójtowicz	
Znaczenie organizacji pozarządowych	
dla wspierania dziecka, małżeństwa i rodziny	
na przykładzie Diecezjalnej Fundacji Ochrony Życia w Opolu .....	67
<i>Significance of Non-Government Organizations</i>	
<i>in actions in aid of child, marriage, and family.</i>	
<i>The Case of Diecezjalna Fundacja Ochrony Życia in Opole</i> .....	78
Anna Malec	
O dylematach koncepcji wychowawczych w rodzinie – wczoraj i dziś .....	79
<i>On dilemmas of upbringing within the family – yesterday and today</i> .....	85



Andrzej Kącki	
Wychowanie społeczne i patriotyczne w polskiej rodzinie w erze globalizacji i transgresji kultury toksycznej .....	87
<i>Social and patriotic upbringing within the Polish family – in the era of globalization and toxic culture .....</i>	97
ks. Józef Stala	
Wychowanie religijne integralną częścią wychowania w rodzinie .....	99
<i>Religious education as an integral part of family upbringing .....</i>	111
<b>II. RODZICE – PIERWSI WYCHOWAWCY, NIE JEDYNI .....</b>	<b>113</b>
Zofia Remiszewska	
Rodzice – niewykwalifikowani amatorzy wychowujący swoje dzieci? .....	115
<i>Parents – unqualified amateurs bringing up their children? .....</i>	123
Iwona Konopnicka	
Obraz matki i rodziny w studenckich aspiracjach i planach życiowych .....	125
<i>The picture of a mother and a family in students' aspirations and life plans ...</i>	134
Tomasz Michalewski	
Blaski i cienie ojcostwa .....	135
<i>Lights and shadows of paternity .....</i>	142
ks. Leszek Waga	
Wychowawczy potencjał doświadczenia bliskości między rodzicami i dziećmi w wybranych oddziaływaniach rodzicielskich .....	143
<i>Educational potential of the experience of closeness between parents and children in selected parental actions .....</i>	153
Małgorzata Ganczarska	
Znaczenie babci i dziadka w wychowaniu współczesnego dziecka .....	155
<i>Significance of grandmother and grandfather in contemporary child education .....</i>	162
Ewa Jędrzejowska, Jolanta Olkusz	
Opiekunka – jej miejsce i rola w środowisku rodzinnym dziecka .....	163
<i>A child-carer and her place in the child's family environment .....</i>	172
Marzanna Pogorzelska	
Edukacja międzykulturowa – wyzwanie dla socjalizacyjnej funkcji rodziny .....	173
<i>Intercultural education as a challenge in the area of family socialization .....</i>	180

---

Andrzej Mamroł	
Rodzina, media, wychowanie .....	181
<i>Family, media, upbringing</i> .....	190
ks. Jan Kochel	
Wychowanie w rodzinie i Kościele	
– wspólnoty i ruchy religijne w służbie wychowania .....	191
<i>Upbringing in family and church</i>	
– <i>religious communities and movements in the service of upbringing</i> .....	205
<b>III. (BEZ)PROGRAMOWO</b> .....	207
Stanisława Włoch	
Bezradność wychowania	
w rodzinie jako konsekwencja braku koncepcji .....	209
<i>Helplessness of upbringing in families</i>	
<i>as a consequence of the lack of a conception</i> .....	215
ks. Mariusz Sztaba	
Podstawowe treści wychowania w rodzinie .....	217
<i>The fundamental content of upbringing in the family</i> .....	237
Kamilla Frejusz	
Współczesne metody i środki wychowania w rodzinie .....	239
<i>Contemporary methods and means of upbringing in the family</i> .....	246
Anna Błasiak	
Wychowanie rodzinne dziecka w wieku przedszkolnym	
– istota, powinności rodziców, współczesne konteksty .....	247
<i>Family upbringing of pre-school children</i>	
– <i>the essence, parent's duties, and modern contexts</i> .....	255
Ewa Dybowska, Irmina Rostek	
Wychowanie dzieci w wieku szkolnym	
– rodzinna transmisja norm i wymagań .....	257
<i>Raising school-aged children</i>	
– <i>family transmission of norms and requirements</i> .....	265
Ewa Gurba	
Rodzice wobec zmian rozwojowych dorastających dzieci .....	267
<i>Parents in the face adolescent children's developmental changes</i> .....	274



## Uniwersytet Opolski \* Wydział Teologiczny

### Seria: Opolska Biblioteka Teologiczna

W serii ostatnio ukazały się:

125. ZYGFRYD GLAESER (red.), *Człowiek dialogu. Księga pamiątkowa dedykowana Księdzu Arcybiskupowi Alfonsowi Nossolowi z okazji 80. rocznicy urodzin, 55. rocznicy święceń kapłańskich oraz 35. rocznicy święceń biskupich*, Opole 2012.
126. JANUSZ CZERSKI, *Metodologia Nowego Testamentu*, Opole 2012.
127. FRANCISZEK WOLNIK (red.), *Kościół na Śląsku. Z dziejów kultury i życia religijnego. Księga pamiątkowa dedykowana Księdzu Biskupowi Janowi Kopcowi z okazji 65-lecia urodzin, 40-lecia prezbiteratu, 20-lecia sakry biskupiej i 30-lecia pracy naukowej*, Opole 2012.
128. ERWIN MATEJA, ZBIGNIEW W. SOLSKI (red.), *Między liturgiką a performatyką. Rekonesans I*, Opole 2012.
129. GRZEGORZ POŹNIAK (red.), *Konteksty piosenki religijnej. Norbert Blacha in memoriam*, Opole 2013.
130. ANDRZEJ S. JASIŃSKI OFM, *Komentarz do Księgi Proroka Ezechiela. Rozdziały 21–30*, Opole 2013.
131. RADOSŁAW CHAŁUPNIAK, *Arcydzieła malarstwa w katechezie*, Opole 2013.
132. JANUSZ MARIA CZERSKI, *Literatura epistolarna Nowego Testamentu. Część I: Listy protopawłowe*, Opole 2013.
133. JAN KOCHEL, *Katecheza misyjna w Ewangelii Łukasza i Dziejach Apostolskich. Biblijno-katechetyczne studium narracyjne*, Opole 2013.
134. MAREK LIS (red.), *Cinematic transformations of the Gospel*, Opole 2013.
135. MAREK LIS, *Figury Chrystusa w „Dekalogu” Krzysztofa Kieślowskiego*, Opole 2013<sup>2</sup>.
136. HELMUT JAN SOBECZKO (red.), *Na nowo odkryć treść wiary*, Opole 2013.
137. SŁAWOMIR PAWIŃSKI (red.), *Orędzie fatimskie w nauczaniu i pobożności Kościoła*, Opole 2013.
138. MONIKA OŹÓG, NORBERT WIDOK (red.), *Zabobony, czary i magia w Kościele starożytnym*, Opole 2013.
139. JAN KOPIEC, *Relacje „ad limina Apostolorum” z diecezji wrocławskiej z lat 1589–1938. Edycja tekstów źródłowych*, Opole 2014.
140. KAZIMIERZ M. WOLSZA (red.), *W trosce o kulturę logiczną. Prace dedykowane Księdzu Profesorowi Józefowi Herbutowi z okazji osiemdziesiątej rocznicy urodzin*, Opole 2014.
141. RADOSŁAW CHAŁUPNIAK, TOMASZ MICHALEWSKI, EWA SMAK (red.), *Wychowanie w szkole: od bezradności ku możliwościom*, Opole 2014.
142. DAMIAN DOLNICKI, *Czystość serca a chrześcijańska doskonałość. Studium w oparciu o pisma św. Jana Kasjana*, Opole 2014.
143. ANDRZEJ S. JASIŃSKI OFM, *Komentarz do Księgi Proroka Ezechiela. Rozdziały 31–39*, Opole 2014.

144. EBERHARD SCHOCKENHOFF, *Etyka życia. Podstawy i nowe wyzwania*, tł. Konrad Glombik, Opole 2014.
145. MAREK LIS, MICHAŁ LEGAN (red.), *Kieślowski czyta dekalog*, Opole 2014.
146. JANUSZ MARIA CZERSKI, *Literatura epistolarna Nowego Testamentu. Część 2: Listy deuteropawłowe – List do Hebrajczyków – Listy katolickie*, Opole 2014.
147. RADOSŁAW CHAŁUPNIAK, *Malarstwo religijne w podręcznikach szkolnych*, Opole 2014.
148. ERWIN MATEJA (red.), *Świadek prawdy i wiary. Janowi Pawłowi II w dwudziestolecie Uniwersytetu Opolskiego*, Opole 2014.
149. ANDRZEJ S. JASIŃSKI OFM, *Komentarz do Księgi Proroka Ezechiela. Rozdziały 40–48*, Opole 2015.
150. ANDRZEJ J. GORCZYCA MIC, *Kult obrazu Jezusa Miłosiernego w Narodowym Sanktuarium Bożego Miłosierdzia w Stockbridge (USA)*, Opole 2015.
151. KONRAD GŁOMBİK, MARIA KALCZYŃSKA (red.), *Kościół w Internecie – Internet w Kościele. Społeczeństwo internautów a kultura globalna*, Opole 2015.
152. MATEUSZ POTOCZNY, *Consacrare un luogo a Dio. Il rito della dedizione di una chiesa secondo la tradizione bizantina e latina*, Opole 2015.
153. HELMUT JAN SOBECZKO, *Servitium liturgiae. Tom II*, ERWIN MATEJA (red.), Opole 2015.
154. KRYSZTOF ZIAJA (red.), *Scripturae Sacrae Propagator. Księga paniątkowa dedykowana Księdzu Profesorowi Januszowi Czernickiemu z okazji 80. rocznicy urodzin*, Opole 2015.
155. ERWIN MATEJA, ZBIGNIEW W. SOLSKI (red.), *Tradycje monastyczne w Europie. Między liturgiką a performatyką II*, Opole 2016.
156. JANUSZ M. CZERSKI, *Ewangelia i Listy św. Jana. Wprowadzenie literackie, historyczne i teologiczne*, Opole 2016.
157. RADOSŁAW CHAŁUPNIAK, JERZY KOSTORZ (red.), *Współczesne wyzwania teologii pastoralnej*, Opole 2016.
158. RADOSŁAW CHAŁUPNIAK, TOMASZ MICHAŁEWSKI, EWA SMAK (red.), *Wychowanie w rodzinie: od bezradności ku możliwościom*, Opole 2016.