

**UNIWERSYTET PAPIESKI JANA PAWŁA II
W KRAKOWIE
WYDZIAŁ NAUK SPOŁECZNYCH**

ks. MATEUSZ HOSAJA

**WYCHOWANIE ADOLESCENTA
KU WARTOŚCIOM
W RODZINACH DYSFUNKCJONALNYCH
W KONTEKŚCIE WSPÓŁCZESNYCH
PRZEMIAN CYWILIZACYJNYCH**

Praca doktorska przygotowana pod kierunkiem
bp. prof. dr. hab. Janusza Mastalskiego

KRAKÓW, 2023

OPIS BIBLIOGRAFICZNY PRACY

Autor: ks. mgr Mateusz Hosaja

Tytuł pracy: WYCHOWANIE ADOLESCENTA KU WARTOŚCIOM W RODZINACH DYSFUNKCJONALNYCH W KONTEKŚCIE WSPÓŁCZESNYCH PRZEMIAN CYWILIZACYJNYCH

Typ pracy: doktorska

Promotor: bp prof. dr hab. Janusz Mastalski

Kraków 2023

Liczba stron: 238

Abstrakt:

W pracy omówiono następujące zagadnienie: **wychowanie adolescenta ku wartościom w rodzinach dysfunkcyjnych w kontekście współczesnych przemian cywilizacyjnych**, w oparciu o aktualny stan badań z dziedziny pedagogiki i socjologii, z wykorzystaniem koncepcji filozoficznych (m. in. filozofia dialogu, hermeneutyka filozoficzna). Celem pracy było teoretyczne zarysowanie problemów związanych z wychowaniem adolescentów na tle aktualnych prądów myślowych i przemian współczesnego świata, które mogłyby w przyszłości stanowić podwalinę dla budowania praktycznych programów pedagogicznych. Zastosowano metodę analityczną oraz analityczno-porównawczą (krytyczna analiza źródeł oraz literatury przedmiotu). Wykorzystano łącznie **336** pozycji bibliograficznych (literatura przedmiotu: 188 pozycji, literatura uzupełniająca: 97 pozycji, netografia: 51 pozycji).

Słowa kluczowe: wychowanie, pedagogika, globalizacja, adolescent

**Prawdziwe spotkanie z Drugim
to największa przygoda w życiu.**

SPIS TREŚCI

WSTĘP.....	5
ROZDZIAŁ 1.	
NASTOLATEK W RODZINIE DYSFUNKCJONALNEJ.....	13
1.1. PSYCHOLOGICZNE PODSTAWY ROZWOJU CZŁOWIEKA W OKRESIE DORASTANIA.....	13
1.2. RODZINA JAKO ŚRODOWISKO ROZWOJU CZŁOWIEK.....	34
1.3. PŁASZCZYZNY DYSFUNKCJONALNOŚCI RODZINY.....	40
ROZDZIAŁ 2.	
PRZEMIANY CYWILIZACYJNE WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE W KONTEKŚCIE GLOBALIZACJI.....	53
2.1. GLOBALIZACJA – PROBLEM DEFINICJI.....	53
2.2. GLOBALIZACJA I LĘKI.....	55
2.3. OSAMOTNIENIE W GLOBALNEJ WIOSCE.....	78
2.4. SZANSE ZWIĄZANE Z GLOBALIZACJĄ.....	84
ROZDZIAŁ 3.	
WYCHOWANIE A WARTOŚCI – ZARYS PROBLEMATYKI.....	96
3.1. WYCHOWANIE – PRÓBA ZDEFINIOWANIA TERMINU.....	96
3.2. ROZRÓŻNIENIA TERMINOLOGICZNE – „WYCHOWANIE” A POJĘCIA BLISKOZNACZNE.....	104
3.3. WARTOŚCI – UJĘCIE TEORETYCZNE ORAZ ICH ODNIESIENIE DO WYCHOWANIA.....	109
ROZDZIAŁ 4.	
WYBRANE ZAGADNIENIA METODYKI WYCHOWANIA ADOLESCENTÓW – PRZEGLĄD STANOWISK.....	127
4.1. KONCEPCJE WYCHOWAWCZE.....	127
4.2. STYLE WYCHOWANIA.....	143
4.3. PRAKTYCZNE PROJEKTY WYCHOWAWCZE – PRZYKŁADY DZIAŁANIA I ANALIZA TEORETYCZNA MECHANIZMÓW.....	153
ROZDZIAŁ 5.	
WYCHOWANIE WSPÓŁCZESNYCH ADOLESCENTÓW Z RODZIN DYSFUNKCJONALNYCH KU WARTOŚCIOM – PROPOZYCJE ROZWIĄZAŃ METODYCZNYCH, POSTULATY, PERSPEKTYWY.....	168
5.1. RÓŻNICA I TOŻSAMOŚĆ. SZANSE ZWIĄZANE Z GLOBALIZACJĄ.....	168
5.2. FILOZOFICZNE UMOCOWANIE POSTULATU KONCEPCJI WYCHOWAWCZEJ; DLACZEGO CHRZEŚCIJAŃSKI PERSONALIZM?.....	173
5.3. WYCHOWANIE PRZEZ POSTAWĘ „STARSZEGO BRATA” W MODELU WYCHOWANIA NIEDYREKTYWNEGO/ WYCHOWANIA „NIE WPROST”.....	180
5.4. ADOLESCENT Z RODZINY DYSFUNKCYJNEJ – OKREŚLENIE GRUPY DOCELOWEJ DLA PROJEKTOWANEJ KONCEPCJI WYCHOWAWCZEJ.....	183
5.5. WYCHOWANIE – RZEMIOSŁO, MISJA CZY SZTUKA?.....	199
5.6. KONCEPCJE WYCHOWAWCZE OPISANE METODĄ OBRAZOWANIA.....	202
ZAKOŃCZENIE.....	219
BIBLIOGRAFIA.....	226

WSTĘP

Praca „Wychowanie adolescenta ku wartościom w rodzinach dysfunkcyjnych w kontekście współczesnych przemian cywilizacyjnych” powstała na bazie praktycznych doświadczeń wychowawczych – jest więc próbą usystematyzowania wiedzy wynikającej z *praxis*, a także dążeniem do teoretycznego opracowania mechanizmów dostrzeżonych w tak określonej i specyficznej grupie społecznej.

Poza faktem, że temat dysertacji wynika z bezpośrednich przeżyć jej autora jako wychowawcy, istotną motywacją dotyczącą wyboru problematyki było dostrzeżenie potrzeby stworzenia podwalin pod pracę z grupą wiekową, która wydaje się najsilniej odpowiadać na przemiany współczesnego świata i której odpowiedź jest ponadto bardzo znacząca, ponieważ może stanowić podstawę prognoz co do przyszłego stanu społeczeństwa ogólnosiwiatowego oraz społeczeństw lokalnych. „Adolescent” – bo tym mianem określa się tu „młodych dorosłych” – to osoba znajdująca się w okresie przejściowym między dzieciństwem a dorosłością¹. Trudno wyznaczyć w tym miejscu ściśle cezury wiekowe, kluczowa jest bowiem owa „przejściowość” charakterystyczna dla opisywanej fazy rozwoju, w której następuje przesunięcie od kryzysu i dezintegracji dotychczasowej formy rozumienia świata i istnienia w świecie do – potencjalnie, w prawidłowym przebiegu procesu – ponownej integracji form rozumienia i działania dojrzałego człowieka w zastanej (i kształtowanej) przez niego rzeczywistości². Ten specyficzny moment jest tak wyrazisty, jak i w gruncie rzeczy rozmyty – niełatwo bowiem ostatecznie ustalić taki punkt w życiu człowieka, w którym osiągałby on jednoznacznie status dorosłego. Określenie „dorosły człowiek” nie funkcjonuje bowiem w sposób zrozumiały poza swoim kontekstem kulturowym i historycznym – podobna znaczeniowa „płynność” dotyczy również kluczowych dla poruszanego tematu zagadnień wychowania oraz rodziny³. Dokładna eksplikacja tych terminów łączy się

¹ Zob. słowniki polskie i anglojęzyczne, np. <https://sjp.pwn.pl/sjp/adolescent;2548830.html> (dostęp: 20.03.2023); <https://dictionary.cambridge.org/pl/dictionary/english/adolescent> (dostęp: 20.03.2023 r.).

² Sformułowanie to należy traktować jako najogólniejszą definicję słowa „adolescent”, która stosowana jest w dysertacji; „przejściowość” o której mowa, jest tu istotnym wyznacznikiem, pozostawiając wiek metrykalny jako cechę mniej istotną, podatną na zmiany społeczne, historyczne i kulturowe.

³ Zob. J. Szymczak, *Definicje rodziny*, „Studia nad Rodziną” 11/2002, s. 151-165. Zob. także: M. Piotrowska, *Rodzina – jej wartość i znaczenie z perspektywy życia Dorosłych Dzieci Rozwiedzionych Rodziców*, [online:]

https://repozytorium.uni.wroc.pl/Content/66233/PDF/Rodzina_jej_wartosc_i_znaczenie_z_perspektywy_zycia_Doroslych_Dzieci_Rozwiedzionych_Rodzicow.pdf (dostęp: 20.03.2023): „Rodzina jest kategorią

zawsze z aktualnym stanem rozwoju społeczeństw oraz trendów związanych z życiem codziennym.

Ten kontekstualistyczny⁴ z natury postulat odnosi się oczywiście nie tyle do przemian mających miejsce w samym świecie idei (ta płaszczyzna, wymagająca już w opracowaniu odniesień do ontologii i metafizyki, nie stanowi *per se* przedmiotu niniejszej pracy), ale przeobrażeń dziejących się w ramach ludzkiej aktywności zwanej **rozumieniem**. Refleksja nad kwestią rozumienia we współczesnych naukach o wychowaniu wychodzi niejako naprzeciw tej znaczeniowej płynności, o której pisał Zygmunt Bauman⁵, a która wydaje się aktualizować w przypadku wspomnianych semantycznych przesunięć dotyczących terminów takich jak: „rodzina”, „matka”, „ojciec”, „dom”, a nawet: „miłość”, „człowiek”, „prawda”. Trzeba zauważyć, że współczesny adolescent – tj. człowiek formujący się, kształtujący dojrzałe „ja” – funkcjonuje w świecie niespotykanej dotąd semantycznej płynności, którą przyniosła ponowoczesność. Jakkolwiek nigdy nie mamy do czynienia z sytuacją całkowitego przerwania ciągłości względem uprzednio dominujących paradygmatów, to ponowoczesność określa się często jako taką kontynuację nowoczesności, która jest pogodzoną z klęską swojego projektu, tj. jest pozbawiona ambicji ładotwórczej⁶. Z tego też powodu człowiek dorastający współcześnie – jak zauważył już Ulrich Beck⁷ – nie otrzymuje gotowego porządku, w którego schemat wkracza z mniejszym lub większym oporem, ale jest zmuszony nieustannie rewidować przyswojone znaczenia. Adolescent XXI wieku to człowiek wyrwany z – by tak to określić – „bezpieczeństwa oczywistości”, co sprawia, że intelektualna i emocjonalna nawigacja w świecie wartości jest nieustannie podburzana przez żywioł dekonstrukcji⁸. Nie oznacza to oczywiście, że tego typu trendy

historyczną i jako taka podlega różnym przeobrażeniom, szczególnie ze względu na zmiany w społeczeństwie i otaczającym ją świecie. Siłą napędową tych zmian są procesy ekonomiczno-społeczne oraz kulturowe zachodzące w ramach danej cywilizacji. Poszukując uzasadnienia dla kształtującego się, współczesnego obrazu rodziny, pedagodzy próbują ukazać zasadnicze przeobrażenia, jakie dokonały się i nadal postępują w obrębie społecznego i jednostkowego jej rozumienia”.

⁴ O filozofii kontekstualistycznej oraz jej szczegółowych odmianach – zob. J. Odrowąż-Sypniewska, *Kontekstualizm i wyrażenia nieostre*, Warszawa 2013.

⁵ Z. Bauman, *Liquid Modernity*, Cambridge 2000. Wydanie polskie: *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Kraków 2006.

⁶ Tenże, *O miejscu teatru w ponowoczesnej sztuce*, [w:] *Teatr w miejscach nieteatralnych*, red. J. Tyszka, Poznań 1998, s. 2.

⁷ Zob. U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla, Warszawa 2002, s. 153.

⁸ Dekonstrukcja (także: dekonstrukcjonizm, dekonstruktywizm) – podejście filozoficzne stworzone przez Jacquesa Derridę ok. 1960 roku. Odnosi się do wielości możliwych interpretacji i języka i wytworów kultury. W znaczeniu, w jakie stosuje się je w niniejszym tekście, oznacza nie tyle ścisłe odniesienie do

myślowe nie miały miejsca nigdy w przeszłości, ponieważ ludzkość nieustannie mierzy się z dynamiką poczucia schyłkowości i końca (czego przykładem może być choćby czas *fin de siècle*’u), a co za tym idzie – wciąż poszukuje pewności, a przynajmniej pewnych stałych punktów orientacyjnych, dzięki którym rzeczywistość stałaby się epistemicznie bardziej przystępna. Jak nietrudno zauważyć – ponowoczesny postulat rezygnacji zładu (lub nawet sensu) ściera się współcześnie z tendencją przeciwną, będącą głęboko zakorzenionym pragnieniem w europejskiej filozofii i kulturze⁹ – mowa tu o pragnieniu odnalezienia myślowego i ideowego fundamentu dla rozumienia świata, człowieka, a nawet rzeczywistości transcendentnej. Starcie tych przeciwstawnych sił świadczy z jednej strony o tym, że nie można uniknąć procesu przemiany, z drugiej jednak – że istnieją pewne stosunkowo stałe dyspozycje człowieka, domagające się zaspokojenia ze względu na najbardziej fundamentalny rys ludzkiego jestestwa.

„Rozumienie” jest tu jednym z haseł-kluczy, ponieważ odnosi się ono nie tylko do samej problematyki dysertacji, ale określa również jej charakter pod względem metodologicznym oraz w strategiach prezentacji poszczególnych zagadnień. Model hermeneutycznej pedagogiki¹⁰, który zarysowano w tekście, nie powinien być prezentowany w formie odbiegającej od podstawowych założeń samej metody hermeneutycznej. „Fuzja horyzontów” – Gadamerowskie pojęcie oznaczające w uproszczeniu przekroczenie granicy obcości rzeczy ku jej przyswojeniu¹¹ – jest potrzebna nie tylko w samej praktyce wychowawczej oraz konkretnie relacji międzyosobowych; wydaje się, że dążenie do „fuzji horyzontów” powinno być ogólną cechą współczesnego dyskursu pedagogicznego, również w jego wydaniu akademickim. Kwestie związane z doświadczaniem i przeżywaniem są bowiem – jak chciał widzieć to m. in. Wilhelm Dilthey¹² – bardziej sprawą otwartego rozumienia, niż ścisłego wyjaśniania; dlatego też tam, gdzie odwołanie do postaw, procesów myślowych lub zachowań wymaga dla

dorobku samego Derridy, a raczej opisuje pewien styl myślenia charakterystyczny dla człowieka ponowoczesnego.

⁹ Ciekawym zagadnieniem wydaje się napięcie, jakie ma miejsce między troską o prawdę, a troską o pewność – o problemie tym, w odniesieniu do współczesności, pisze J. McDowell (zob. *W poszukiwaniu pewności*, Warszawa 2009, s. 14-34. O tym, że poszukiwanie pewności było swoistą obsesją Zachodu, można przekonać się, studiując historię filozofii oraz zgłębiając motywacje związane np. z myślą filozoficzną Kanta, Kartezjusza lub Husserla, a także Leszka Kołakowskiego (zob. H. Czyżewski, *Kołakowski i poszukiwanie pewności*, Kraków 2022).

¹⁰ Zob. M. Nowak, *Metoda hermeneutyczna w pedagogice*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 2/1999, s. 50.

¹¹ H.-G. Gadamer, *Semantyka i hermeneutyka*, tłum. K. Michalski [w:] tegoż, *Rozum słowo, dzieje. Szkice wybrane*, wyb., oprac. i wstępem poprzedził K. Michalski, Warszawa 1979, s. 117-118.

¹² Por. S. Kamiński, *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1981, s. 91, 168-182.

właściwego odbioru problemu wzbudzenia zaangażowania o charakterze szerszym, niż czysto intelektualne, tam też zastosowano opisy obrazowe, odwołujące się tak do pewnej powszechności wyobrażeń i przeżyć, jak i do kulturowo zakorzenionych myślowych archetypów, modeli lub tropów. Istnieje bowiem przekonanie, które podzielał Dilthey, iż humanistyka powinna unikać schematów, by przylgnąć do życia. Takie postawienie sprawy wydaje się nieco niefortunne, ponieważ schemat jest czymś wszechobecnym (działa na jego podstawie sam system językowy, jest nim też sam archetyp) i koniecznym w sytuacji, w której materia doświadczenia jest porządkowana i opracowywana przez pamięć lub intelekt¹³. Istotna wydaje się jednak natura samego schematu, jego właściwości i pochodzenie. Trzeba przecież zgodzić się co do tego, że humanistyka musi uwzględniać w swoim horyzoncie poznawczym to, co umyka opisowi i ścisłemu rozumowaniu, a co ostatecznie udaje się przekazać jedynie poprzez wieloznaczność symbolu, metafory lub semantyczną pojemność analogii. Stąd specyficzna forma rozdziału 5., będącego kluczowym dla całości pracy, a opartego w zasadniczej części na operacjonalizacji analogii dających się uchwycić pomiędzy właściwościami procesu wychowania a cechami przedstawionego sytuacyjnego obrazu. Postulat istnienia tzw. „pokolenia humanistycznego”¹⁴ jako grupy jednostek żyjących jednocześnie, podlegających tym samym wpływom i uzależnionych od tych samych zdarzeń, a przez to w podobny sposób pojmujących rzeczywistość, wydaje się spójny z włączeniem w strukturę dysertacji opisów wspartych metaforą, ale skutecznych i czytelnych, bo działających na mechanizmach charakterystycznych dla samego zawiązywania się wspólnot interpretacyjnych.

Wspomniane powyżej procesy związane z ideowym zagubieniem współczesnego człowieka prowokują naturalnie pytanie o to, w jaki sposób wychowywać młodych ludzi w XXI wieku – tj. w jaki sposób uwzględnić dynamikę zmieniającego się świata, co należy twórczo przeobrazić, a co ochronić i starać się zachować w formie względnie

¹³ Zagadnienia tego typu są przedmiotem zainteresowania kognitywistyki (zob. P. Thagard, *Cognitive Science*, [w:] *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Winter 2017 Edition [online:] <https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/cognitive-science/>, (dostęp: 23.03.2023 r.).

¹⁴ Określenie to pochodzi od W. Diltheya i odnosi się do takiego rozumienia pokolenia, którego spoiwem są te same czynniki kulturowe, historyczne, społeczne etc. W miarę zaniku takiej spójności zanika również sama kategoria pokolenia – ma ona bowiem w takim kształcie charakter wspólnoty ufundowanej na hermeneutyce doświadczenia (zob. W. Dilthey, *O istocie filozofii i inne pisma*, Warszawa 1987, s. 58).

stałej. Kłopotliwe jest to, jakim mówić językiem¹⁵ i do jakiego systemu aksjonormatywnego się odwoływać. Rosnącym problemem – wynikającym także z funkcjonowania niestałości semantycznej pojęć oraz zachodzenia przemian co do rozumienia rzeczywistości – jest kłopot z rozumieniem rodziny, a co za tym idzie – także z rozumieniem się w rodzinie. Ta „najważniejsza, podstawowa grupa społeczna, na której opiera się całe społeczeństwo”¹⁶, jak określa to jedna z popularniejszych definicji socjologicznych, jest tak wypadkową cywilizacyjnych przemian, jak i ich podłożem. Z tego też powodu przedmiotem naukowej refleksji jest w niniejszej pracy adolescent z rodziny dysfunkcjonalnej – tj. człowiek znajdujący się w trudnej sytuacji kryzysu zmiany, dodatkowo przeżywający tę zmianę w kontekście zaburzonych relacji z grupą najbliższych mu osób. Jeśli bowiem diagnozuje się współcześnie ogólne ideowe zagubienie młodego człowieka, to problemem wymagającym tym pilniejszej interwencji jest egzystencjalna sytuacja adolescentów nieposiadających odpowiedniego wsparcia w środowisku, z którego wychodzi się ku światu. Jest to przy tym zagadnienie tak wewnętrznie zróżnicowane, że wydaje się koniecznością zdefiniowanie samej dysfunkcjonalności (patrz rozdziały 1., 4. oraz 5.) oraz opisanie – w przybliżeniu – jej różnych wersji. Stanowi to punkt wyjścia dla refleksji o charakterze interdyscyplinarnym – zasadniczą dziedziną pozostaje bowiem pedagogika, jednak jako nauka niesamodzielna – wspiera się w niniejszym opracowaniu na ustaleniach psychologii, socjologii, filozofii, teorii kultury, a nawet teorii sztuki.

Celem pracy jest zasadniczo teoretyczne opracowanie problemu wychowania adolescentów z rodzin dysfunkcjonalnych w kontekście cywilizacyjnych przemian w taki sposób, by prezentowany temat został ukazany na tle najistotniejszych prądów myślowych współczesnego świata. Metoda analityczno-syntetyczna oraz krytyczna analiza źródeł i literatury przedmiotu służy w tym wypadku sformułowaniu takich diagnoz, które mogą stać się podstawą dla kolejnych badań oraz wskazówką dla opracowania praktycznych sposobów postępowania pedagogicznego.

Struktura pracy pomyślana jest w taki sposób, by każdy element wyróżniony w jej temacie został omówiony względnie samodzielnie – pozwala to doprecyzować kwestie

¹⁵ Postulatem dotyczącym używania języka jest ogólnie w ramach niniejszej pracy – tak w przestrzeni akademickiej, jak i osobistego uzusu – śmielsze odwołanie do obrazowania i hermeneutycznych właściwości metafor, które wyzwalają potencjał dla tworzenia hermeneutycznej „fuzji horyzontów”.

¹⁶ Z. Tyszka, *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa*, [w:] *Pedagogika Społeczna*, red. T. Pilch, I. Leparczyk, Warszawa 1995, s. 137.

związane z terminologią, stąd dalsza parcelacja pracy w ramach rozdziałów na mniejsze zagadnienia problemowe; niejasności terminologiczne mówią przy okazji wiele o kwestiach związanych z aspektami kognitywnymi i mentalnymi współczesnego człowieka, tj. są wskazówką, w jaki sposób myśli człowiek XXI wieku. Rozdział 1. i 2. mają charakter najbardziej odtwórczy – odnoszą się do stanu badań oraz istniejących już postulatów badawczych i opisanych obserwacji. Od teorii rozwoju człowieka i rozumienia konkretnych terminów związanych z tym rozwojem (rozdział 1.) następuje przejście do refleksji o sposobie istnienia współczesnego świata i o zachodzeniu w nim przemian cywilizacyjnych (rozdział 2.), by stopniowo płaszczyzny te ze sobą łączyć w poszukiwaniu rozwiązań teoretycznych i praktycznych związanych z wychowaniem (rozdziały 3., 4. i 5). Dostrzeżenie spójności w procesach zachodzących w człowieku i w procesach dziejących się w skali *makro*, tj. w ramach konstytuowania się ogólnoświatowych porządków i tendencji, pomaga w takim budowaniu dyscypliny pedagogicznej w kontekście ustaleń z dziedziny socjologii, że będzie ona potencjalnie zdolna do spełnienia postulatu, by **człowiek rozumiał siebie w świecie**, tj.:

- potrafił wskazać, na jakich aksjomatach wspiera się jego światopogląd;
- potrafił rozumieć drugiego człowieka i prowadzić z nim dialog;
- świadomie wybierał system aksjonormatywny, umiając przewidywać niektóre skutki swojego wyboru;
- rozumiał morfologię dziejących się procesów cywilizacyjnych, historycznych, kulturowych etc.;
- rozumiał teleologię kształtowania samego siebie (tak w wychowaniu, jak i następnie w samorozwoju).

Pytanie o aksjologiczne podstawy wychowania – tj. o rolę wartości – nie jest bynajmniej pytaniem nowym, a projekt „wychowania ku wartościom” na polskim gruncie pedagogiki naukowej spopularyzowała znacznie m. in. Krystyna Chałas¹⁷. W prezentowanej pracy chodzi jednak tak o sformułowanie podstawowych wytycznych związanych z teoretycznymi aspektami metodyki wychowania adolescentów z rodzin dysfunkcyjnych, jak i o popularyzację metody uprawiania *stricte* naukowej refleksji

¹⁷ Zob. K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, Warszawa 2004.

pedagogicznej, w której nie zaznacza się lęk co do niejednoznaczności, semantycznego rozmycia, rozumienia za pomocą metafory/obrazu oraz angażowania do dyskursu akademickiego – przynajmniej częściowo – hermeneutycznej „fuzji horyzontów” i kategorii „wzucia”¹⁸. Trzeba bowiem zauważyć, że narzędzie powinno zawsze odpowiadać materiałowi, nad którym wykonywana jest praca – współczesne przemiany cywilizacyjne (ekspansja globalizacji i postmodernizmu) wpływają na sposoby myślenia i mówienia o rzeczywistości. Jakkolwiek w większości wypadków podkreśla się destruktywną rolę tych zjawisk, należy dostrzec także ich potencjał. Przede wszystkim jednak – należy się na nie zgodzić. Co to oznacza? Mniej więcej tyle, że przekształciły one świat i człowieka, co należy uznać jako fakt. Możliwe jest oczywiście, że w niektórych przypadkach – szczególnie tych, gdzie widoczne są unifikujące kulturę wpływy globalizacji – mamy do czynienia z pewnym rodzajem przemocy symbolicznej, jak diagnozował zjawiska tego typu Pierre Bourdieu¹⁹. Wpływ – obojętnie, jak ostatecznie zostanie oceniony – jest bezsprzeczny, dlatego postulując określony sposób wychowania adolescenta XXI wieku należy pytać o jego uposażenie mentalne, intelektualne i kulturowe, by dobór całej metodyki oraz koncepcji pedagogicznych mógł oprzeć się na wzajemnym rozumieniu, tj. fuzji horyzontów.

W niniejszej pracy to właśnie rozumienie – w teleologicznym procesie odkrywania i realizowania wartości – ma główną funkcję ocalającą dla człowieka XXI wieku. Z tego też powodu ważną podbudową filozoficzną dla całości pracy jest filozofia dialogu wsparta chrześcijańskim personalizmem. Wybór tych systemów nie jest arbitralny, ale wynika z praktycznego (historycznego) i teoretycznego (na zasadzie eksperymentu myślowego, prognozy, wnioskowania) testowania paradygmatów. Jaka podstawę aksjologiczną – tj. które wartości i jakie ich rozumienie – wybrać w kontekście problemu wychowania adolescenta z rodziny dysfunkcyjnej w dobie globalizacji i postmodernizmu? Odpowiedź ta – która dotyczy w istocie wyboru systemu aksjonormatywnego oraz paradygmatu światopoglądowego – musi być daleka od dogmatyzmu, za to poparta żywym, aktualnym myśleniem, dziejącym się dodatkowo w napięciu dialogicznym. To właśnie rozumienie i dialog są podstawowymi kluczami do działań naprawczych i terapeutycznych, tak w skali pojedynczego, ludzkiego istnienia,

¹⁸ O filozoficznej koncepcji „wzucia” – zob. przypis 7, s. 170 niniejszej pracy.

¹⁹ P. Bourdieu, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, z *Jean-Claude'em Passeronem*, tłum. E. Neyman, Warszawa 1990 (org. *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, 1970).

jak i w perspektywie ogólnocywilizacyjnej, gdy z niespotykaną dotąd prędkością i dynamizmem „przemija postać świata”²⁰.

²⁰ Odwołanie do tytułu powieści historycznej Hanny Malewskiej, zob. też, *Przemija postać świata*, Kraków 1956.

ROZDZIAŁ 1.

NASTOLATEK W RODZINIE DYSFUNKCJONALNEJ

Niniejszy rozdział służy przede wszystkim przedstawieniu procesów rozwojowych, jakie mają miejsce w okresie dorastania człowieka, by ukazać ich przebieg na tle potencjalnych problemów związanych z zagadnieniem dysfunkcjonalności rodziny. Szczególną uwagę należy zwrócić przy tym na kluczowe momenty wyróżnione przez badaczy w procesie dojrzewania oraz to, jak mogą zostać zakłócone za sprawą czynników zewnętrznych związanych ze środowiskiem rodzinnym. Rodzina – co ważne – nie funkcjonuje przy tym w społecznej próżni, dlatego też przemiany, którym podlega współczesny świat, posiadają swój wyrazisty oddźwięk w relacjach rodzinnych

1.1. PSYCHOLOGICZNE PODSTAWY ROZWOJU CZŁOWIEKA W OKRESIE DORASTANIA

Zrozumienie człowieka w kontekście przeżywanych przez niego wydarzeń w danym czasie domaga się spojrzenia na ludzki rozwój z perspektywy naukowej na poszczególnych etapach życia. By tego dokonać, należy podjąć próbę scharakteryzowania, czym jest dojrzała osobowość, która pozwala na podejmowanie wolnych i odpowiedzialnych decyzji w życiu oraz jakie są sposoby na ukształtowanie jej na poszczególnych etapach (stadiach) rozwoju osoby¹. W tych poszukiwaniach należy uwzględnić zarówno procesy, jak i mechanizmy, które mają miejsce na drodze dojrzewania oraz dalszą perspektywę, którą ten rozwój zakłada. W ten sposób łatwiej będzie można zdiagnozować i zdefiniować braki i trudności, które nastolatek napotyka w procesie dorastania w rodzinie dysfunkcyjnej oraz wyjść z propozycją działań naprawczych.

Zarysowanie teorii rozwoju człowieka oraz scharakteryzowanie zmian rozwojowych, jakie mają miejsce w procesie dorastania, pozwalają na osadzenie

¹ Terminu „osoba” używam tu w rozumieniu, jakie proponuje m. in. Charles Taylor: „Osoba jest to byt o pewnym moralnym statusie oraz będący podmiotem praw. U podłoża statusu moralnego muszą się znajdować, jako warunek konieczny, określone zdolności. Osoba jest istotą, która ma poczucie siebie, ma pojęcie o przyszłości i przeszłości, może posiadać wartości, dokonywać wyborów; krótko mówiąc, może podejmować plany na swoje życie. Osoba musi być co najmniej taką istotą, która jest zasadniczo do wszystkiego tego zdolna, jakkolwiek by te zdolności były uszkodzone w praktyce” (zob. *The Concept of a Person* [w:] Charles Taylor. *Philosophical Papers*, t.1, red. J. Agassi, Montreal 2012, s. 97).

przedstawianych w niniejszej dysertacji supozycji, tez oraz wniosków na fundamencie istniejącego stanu badań. Pedagogika, która w toku przedstawionych analiz jest jako dziedzina główną podwaliną pojęciowo-metodologiczną, oprócz namysłu teoretycznego dostarcza wiedzy potrzebnej do przekształcania rzeczywistości wychowawczej, jest więc ostatecznie ukierunkowana na działania praktyczne; funkcja instrumentalno-techniczna nauk pedagogicznych polega bowiem na opracowaniu i doskonaleniu procedur, które umożliwiają realizację założonych celów². Warto podkreślić przy tym, że w ramach prezentowanego wywodu pedagogika to – zgodnie z współczesną wykładnią – wszechstronna nauka o rzeczywistości wychowawczej w perspektywie całościowego rozwoju człowieka. Z tego też powodu niektóre refleksje będą wykraczać poza diagnozy związane z funkcjonowaniem samego adolescenta jako głównego podmiotu i przedmiotu projektowanych działań – proponowane metody trzeba widzieć w zakresie ich rezonowania w grupie ludzi związanych z dorastającą osobą. Wychowanie adolescenta – co jest jednym z ważniejszych założeń dysertacji – okazuje się pracą pedagogiczną oddziałującą w sposób pośredni m. in. na całą rodzinę dysfunkcyjną jako grupę społeczną i jako środowisko dorastania. Eksplikacja takiego pojmowania problemu wymaga przytoczenia w ogólnym zarysie psychologicznych teorii ludzkiego rozwoju, co w dalszej kolejności usprawni koherentne przedstawianie wniosków. Opisanie propozycji działań o charakterze naprawczym i terapeutycznym musi z konieczności odbywać się w odniesieniu do istniejących, uprzednio scharakteryzowanych w naukowej refleksji okoliczności dorastania człowieka, tj. funkcjonowania mechanizmów psychologicznych warunkujących przebieg procesów rozwojowych.

Zarys teorii rozwoju człowieka

Psychologia [gr. *psyché* – dusza, *lógos* – słowo, nauka] współcześnie, w najszerszym rozumieniu, jest to nauka zajmująca się ludzkimi czynnościami lub zachowaniami, które składają się zarówno z subiektywnych procesów umysłowych, jak i z zewnętrznych, obiektywnych i fizycznych reakcji³. Wypracowane przez nią teorie rozwoju człowieka pozwalają lepiej scharakteryzować i zrozumieć złożoność ludzkiej

² *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1997, s. 101; Warto zauważyć, że wyznaczanie celów dla procedur wychowawczych odbywa się zawsze w pewnym paradygmacie – ten zaś jest, o czym będzie jeszcze mowa, kształtowany m. in. przez cywilizacyjne i kulturowe przemiany zachodzące w świecie.

³ <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/psychologia;3964141.html> (dostęp: 06.09.2021 r.).

psychiki oraz wskazują drogi, którymi należy podążać, by nadać jej odpowiedni kierunek. W tym aspekcie – tj. w ukierunkowaniu na modelowanie postaw i zachowań – psychologia i pedagogika są sobie pokrewne, jakkolwiek należy widzieć w nich raczej dyscypliny wzajemnie się uzupełniające tak pod względem teoretycznym, jak i praktycznym⁴.

Zamieszczony poniżej przegląd wybranych teorii rozwoju człowieka pozwoli na dostrzeżenie tak złożoności całego procesu, w odniesieniu do którego mają działać praktyki wychowawcze, jak i charakterystycznych aspektów, na które konkretne teorie kładą nacisk. Przegląd ten – choć pobieżny – przynosi podstawowe informacje o stanie naukowego dyskursu, w który niniejszy tekst ma za zadanie się włączyć.

Teorie psychoanalityczne

Psychoanalicycy, do których zaliczamy m. in. Zygmunta Freuda, Carla Gustava Junga, Alfreda Adlera, Erika Eriksona postawili sobie za cel wyjaśnienie ludzkiego zachowania przez zrozumienie leżących u jego podstaw procesów zachodzących w *psyche* (termin ten z greckiego oznacza ducha, duszę, osobowość bądź umysłowość człowieka⁵)⁶. Inicjatorem teorii był Freud (1856-1939), który zauważył, że sens objawów wszelkich schorzeń nerwicowych jest zawsze ukryty przed osobą chorą. Refleksja na ten temat doprowadziła go do stwierdzenia, że zachowaniem człowieka rządzą procesy nie tylko świadome, lecz również te, które płyną z jego nieświadomości⁷.

Według jego teorii na psychikę ludzką składa się zarówno świadomość (to wszystko, z czego zdajemy sobie sprawę w naszych spostrzeżeniach, myślach, uczuciach i działaniach), jak i podświadomość (która powstaje na skutek zepchnięcia określonych treści)⁸. Freud twierdził, że struktura osobowości rozwija się z biegiem czasu i można wyszczególnić jej trzy zasadnicze części: **id**, którego trzon tworzy libido (instynktowny

⁴ Takie ujęcie nie jest bynajmniej oczywiste dla części naukowców – warto przytoczyć tu choćby pozycję autorstwa Waltera Herzoga: *Pedagogika a psychologia. Zarys wzajemnych relacji*, Kraków 2006, gdzie każda z wymienionych dyscyplin jest opisywana przez pryzmat specyficznego dla niej „punktu ciężkości” – procesy psychiczne to domena psychologii, natomiast dla pedagogiki głównymi obszarami zainteresowania są kształcenie, wychowanie i nauczanie. Inne jest też ukierunkowanie metodyczne – psychologia jest dyscypliną o podłożu przyrodznawczym, a pedagogika to nauka społeczna.

⁵ <https://pl.globse.com/pl/el/psyche> (dostęp: 24.04.2018 r.).

⁶ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, tłum. A. Wojciechowski, Poznań 2004, s. 36.

⁷ *Psychologia Akademicka. Podręcznik*, t 1, red. J. Strelau, Gdańsk 2003, s. 52.

⁸ J. Mastalski, *Zarys teorii wychowania*, Kraków 2002, s. 78.

popęd seksualny, który od urodzenia stanowi siły motywacyjne dla prawie wszystkich zachowań człowieka) – obejmuje ono instynkty i energię do działania, jest nieświadome i funkcjonuje w oparciu o zasadę przyjemności; **ego**, czyli jaźń – jej zadaniem jest organizowanie życia psychicznego oraz kontrolowanie prymitywnych impulsów mających swoje źródło w popędie; oraz **superego** – nadjaźń, która powstaje w okresie wychowania wczesnodziecięcego przez poznanie norm, nakazów i zakazów otoczenia; ma ono na celu hamowanie impulsów płynących z id, a także jest swoistym zinternalizowanym „stróżem” norm społecznych⁹.

Podstawę rozwoju osobowości stanowią cztery czynniki: przemiany fizjologiczne organizmu, frustracje, konflikty oraz zagrożenia. One w danym okresie rozwoju mają wpływ na kształtowanie się osobowości danego człowieka. Ten psychoanalityczny model rozwoju przedstawia tabela nr 1¹⁰:

Tabela 1. Psychoanalityczny model rozwojowy Z. Freuda

Stadium rozwoju psychoseksualnego	Sposoby zaspokajania popędu	Odniesienie do obiektu	Organizacja osobowości	Mechanizmy obronne	Zadania rozwojowe
I. Faza oralna a. Faza wczesna (0-0,6)	Ssanie, cmokanie, szukanie sutka	Pierś matki jako pierwszy obiekt miłości	Pojawia się <i>id</i> , pierwotny narcyzm, pełna ufność, wierność	Fiksacja	Gotowość do frustracji
b. Faza późna (0,6-1,0)	Gryzienie, agresywne szukanie sutka	Ambiwalencja wobec matki	Brak ufności przy frustracji, cierpienie	Introjekcja, projekcja	Rozwój zależności uczuciowej

⁹ Z. Freud, *Poza zasadą przyjemności*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa 1976, s. 118-119.

¹⁰ M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, t.1, Warszawa 2000, s. 196-197.

II. Faza analna a. Faza wczesna (1,0-1,6) b. Faza późna (1,6-3,0)	Wydalenie Kał jako prezent Zwracanie (często z odcieniem sadystycznym)	Kał jako coś cennego Ambiwalencja	Zaczątek <i>ego</i> , początki nakazów i zakazów Zwiastun <i>superego</i> , początki poznania rzeczywisto ści	Wyparcie	Rozwój niezależności, Postawa wobec obiektów wartości: czystość, porządek, hamowanie spontaniczności , wstyd
III. Faza falliczna (3,0-6,0)	Dotykane, oglądanie: pokazywanie, zabawy seksualne	Kompleks Edypa, pierwsza heteroerotyka, identyfikacja z rywalem	Rozwój <i>superego</i> , pełny rozwój <i>ego</i> , rozwiązanie kompleksu Edypa	Identyfikacja, początki wypierania sublimacji, odreagowanie, przemieszczanie, izolowanie	Podjęcie roli płciowej: lęk przed kastracją, zazdrość o penisa, ciekawość seksualna
IV. Faza latencji (6,0-11,0)	Wszystkie wcześniejsze rodzaje zaspokajania popędów; wzrost zainteresowań seksualnych; żądza wiedzy umysłowej	Poszerzanie kontaktów społecznych (z rówieśnikami); sublimacja stosunku do rodziców (czułość)	Konsolidacja <i>ego</i> i <i>superego</i> . Uspokojenie wzajemnych stosunków między <i>id</i> , <i>ego</i> i <i>superego</i> , a światem zewnętrznym	Brak nowych mechanizmów obronnych, ale szczególnie znaczące: sublimacja i odreagowanie; wypieranie wczesnodziecięcych przeżyć popędowych	Wskutek uspokoienia popędów wytwarzają się możliwości podjęcia rzeczowych zainteresowań
V. Faza genitalna a. Przedpokwitanie (11,0-14,0) b. Pokwitanie (14,0-20,0)	Powtarzanie wczesnodziecięcych sposobów zaspokajania popędu Dojrzały sposób zaspokojenia popędu (heteroseksualny obiekt miłości, związki genitalne)	Powtórne władanie obiektem miłości z wczesnego dzieciństwa Pozarodzicielskie obiekty miłości; oziębienie czułości wobec członków rodziny	Zakłócona równowaga między różnymi warstwami osobowości Reorganizacja swoich instancji osobowości (integracja)	Intelektualizacja, Racjonalizacja, Asceza	Powtórne przeżywanie sytuacji edypalnej Kształtowanie zewnętrznych zjawisk

Źródło: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, t.1, Warszawa 2000, s. 196-197.

Według Z. Freuda optymalny rozwój możliwy jest w środowisku, które zaoferuje szansę pełnego zaspokojenia właściwych dla danego okresu potrzeb. W okresie niemowlęcym dziecko potrzebuje należytej stymulacji oralnej, natomiast czterolatek obecności ojca, z którym mógłby się identyfikować oraz matki, która nie zachowywałaby się względem niego zbyt uwodzicielsko. Jeśli zabraknie odpowiedniego środowiska we wczesnym okresie rozwoju, pozostawi to w psychice ślad nierozwiązanych problemów i niezaspokojonych potrzeb, który będzie rzutować na następne etapy rozwoju.

Tym, co wyróżnia teorie psychoanalityczne spośród wszystkich innych jest podkreślenie kształtującej osobowość roli wczesnych doświadczeń, a w szczególności doświadczeń rodzinnych. Zatem pierwsze pięć, sześć lat jest w procesie kreowania indywidualnego charakteru bardzo znaczącym czasem, od którego zależy dalsze kształtowanie się dojrzalej osobowości w okresie adolescencji¹¹.

Siła osobowości według Freuda jest wskaźnikiem ładunku psychicznego osobowości i miernikiem poziomu zdrowia psychicznego zależącego od stopnia integracji trzech warstw: *id* — *ego* — *superego* w stosunku do zewnętrznego świata¹².

Takie ujęcie psychoanalizy umniejsza z jednej strony znaczenie czynnika społeczno-kulturowego, z drugiej zaś sprowadza treści nieświadomości wyłącznie do tych elementów, które zostały wyparte ze świadomości. Te ograniczenia klasycznej psychoanalizy spowodowały rozłam poglądów wśród jej pierwszych zwolenników skupionych wokół Freuda, do których należeli Alfred Adler i Carl Gustav Jung¹³.

A. Adler (1870-1937) był jednocześnie kontynuatorem i krytykiem badań Z. Freuda. Jest uważany za twórcę psychologii indywidualnej. Jako najważniejszą dyspozycję wrodzoną, którą posiada człowiek, uznał on zdolność do nawiązywania kontaktu z drugim człowiekiem. By właściwie i prawidłowo rozwijać osobowość, najważniejszy jest – wedle jego założeń – udział w życiu społecznym. Jego teoria ma charakter teleologiczny, gdyż życie psychiczne zdeterminowane jest przez cele człowieka, do których realizacji jednostka dąży¹⁴. Czynnikiem napędowym działalności człowieka to w tej teorii świadomość niepełnosprawności i potrzeba działań kompensacyjnych w kierunku dążenia do mocy, czyli do doskonałości wyznaczającej indywidualny styl życia. Adler dyspozycję tę nazywa **wolą mocy**, siłą, mającą charakter

¹¹ H. Bee, *Psychologia rozwoju...*, dz. cyt., s. 39.

¹² Z. Płużek, *Psychologia pastoralna*, Kraków 1994, s. 20-24.

¹³ *Psychologia. Podręcznik...*, dz. cyt., s. 55.

¹⁴ A. Adler, *Sens życia*, tłum. M. Kreczowska, Warszawa 1986, s. 400 n.

wrodzony i wyzwalający pragnienie własnego rozwoju, dążenia do czegoś. Według niego podstawowa struktura osobowości zostaje ukształtowana w pierwszych pięciu latach życia¹⁵.

Paradygmat dominacji uwarunkowań społecznych nad biologicznymi przyjęty przez Adlera prowadzi do wniosku, że życie każdego człowieka jest indywidualnie zdeterminowane przez poczucie społeczne (zwane też poczuciem wspólnoty), które chroni go przed ucieczką w neurotyczne lub aspołeczne fikcje¹⁶. Stąd wychowanie według Adlera polega na przerzuceniu mostu między rzeczywistym sensem życia a błędnym postępowaniem jednostki¹⁷.

Zupełnie w inną stronę w swoich badaniach nad *psyche* poszedł szwajcarski psychiatra Carl Gustav Jung (1875-1961). Jego ujęcie psychoanalizy nazywamy psychologią analityczną. Dla Freuda na treść nieświadomości składały się pierwotne świadome motywy, które zostały później wyparte do nieświadomości. Jung wychodzi poza relacje „świadome-nieświadome” i po „konfrontacji z nieświadomością” wchodzi w obszar, który możemy nazwać „nieświadome-nieświadome”¹⁸. Treść nieświadomości dla Junga tworzą archetypy, czyli motywy, które nigdy nie były uświadomione. Są one wytworem wrodzonych form i instynktów. Towarzyszą one człowiekowi od chwili narodzin jako dziedziczone cechy nabyte. Stanowią uniwersalne, charakterystyczne dla wszystkich ludzi predyspozycje do określonych sposobów ujmowania rzeczywistości i odczuwania¹⁹. Archetypy te składają się u niego na nieświadomość zbiorową. Zawierają one zatem treści, które należą do całej grupy jednostek. Są tak powszechne, że możemy mówić o ich przynależności do jakiegoś narodu, a nawet do całej ludzkości. Znajdują one pole do swej manifestacji w snach. C. G. Jung, przyjmując duchową naturę najgłębszych rejonów psychiki, uznał za główny cel osobistego rozwoju samorealizację, którą nazywa indywidualizacją. Dla niego stawanie się sobą polega na integrowaniu sprzecznych treści i archetypowych procesów nieświadomości²⁰. Od człowieka więc zależy, w jakim kierunku będzie rozwijał swoją indywidualność. Cały proces wychowawczy według

¹⁵ Tamże, s. 102.

¹⁶ Psychologia Podręcznik..., dz. cyt., s. 55.

¹⁷ A. Adler, *Sens życia*, dz. cyt., s. 46.

¹⁸ Psychologia Podręcznik..., dz. cyt., s. 55.

¹⁹ C. G. Jung, *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa 1981, s. 897.

²⁰ Psychologia. Podręcznik..., dz. cyt., s. 55-56.

powyższej koncepcji prowadzi do uzyskania harmonii tak wewnętrznej, jak i ze światem²¹.

Innym teoretykiem psychoanalitycznym bardziej współczesnym naszym czasom był Erik Erikson (1902-1994). Co do większości podstawowych założeń zgadzał się z teorią Z. Freuda, jednak miał całkiem inne spojrzenie jeżeli chodzi o kilka kwestii. Po pierwsze Freud akcentował rolę indywidualnych instynktów, wskazując na psychoseksualne stadia rozwoju. E. Erikson zaś uważał, że rozwój wynika z interakcji pomiędzy wewnętrznymi instynktami, a zewnętrznymi, kulturowymi i społecznymi wymaganiami. Stąd też wskazywał raczej na psychospołeczne stadia rozwoju niż, jak u Z. Freuda, psychoseksualne.

Następnie E. Erikson stwierdził, że rozwój człowieka trwa przez całe życie, gdyż nawet w dorosłości wciąż rozwija się w nim poczucie tożsamości. Aby móc wykształcić kompletny i stabilny rys tożsamościowy, każda osoba musi w czasie swego życia przetrwać i pomyślnie rozwiązać osiem „kryzysów rozwojowych” czy też inaczej mówiąc „dylematów”. Każdy z nich wynika z nowych relacji, zadań i wymagań, które stanowią, czy to dla dziecka, czy dla dorosłego, swego rodzaju wyzwanie. Jest to podejście kompatybilne – co warto zauważyć – ze współczesnym postrzeganiem roli pedagogiki jako nauki i praktyki wychowawczej odnoszącej się do całościowego rozwoju człowieka. Dylematy definiuje przy tym para przeciwności takich jak ufność-nieufność, integralność-rozpacza. Prawidłowe rozwiązanie każdego z tych dylematów prowadzi do wzbogacenia się o szczególne cnoty. Dla przykładu – z dylematu ufność-nieufność wywodzi się nadzieja.

Prawidłowe rozwiązanie problemu (dylematu) nie oznacza jednak tylko jednostronnego, pozytywnego końca każdego z opisywanych przez E. Eriksona kontynuów, ale wymaga odpowiedniego wyważenia stron pozytywnych i negatywnych (np. dziecko, by mogło nauczyć się dogłębnie ufać, musi doświadczyć także nieufności)²².

Owe osiem stadiów rozwoju, które łączą się z przeżywaniem kryzysów w życiu człowieka, dobrze obrazuje tabela nr 2²³:

²¹ J. Mastalski, *Zarys teorii...*, dz. cyt., s. 81.

²² H. Bee, *Psychologia rozwoju...*, dz. cyt., s. 39.

²³ Tamże, s. 40.

Tabela 2. Stadia rozwoju psychospołecznego wg Eriksona

Przybliżony wiek	Rozwijana cecha ego	Potencjalna zyskana siła	Niektóre zadania i działania w tym stadium
0-1	Podstawowa ufność a nieufność	Nadzieja	Ufność w matkę lub innego głównego opiekuna i we własne zdolności sprawcze. Kluczowy element wczesnego bezpiecznego przywiązania.
2-3	Autonomia a wstyd i zwątpienie	Wola	Nowe umiejętności fizyczne dają możliwość wolnego wyboru; pojawia się trening czystości; dziecko uczy się kontroli, ale jeśli jest nieodpowiednio traktowane, może nabawić się wstydu.
4-5	Inicjatywa a poczucie winy	Zdecydowanie	Organizacja działań w jakimś celu; podwyższenie poziomu asertywności i agresji; edypalny konflikt z rodzicem tej samej płci wzbudza poczucie winy.
6-12	Pracowitość a poczucie niższości	Kompetencja	Przyswojenie podstawowy kulturowych umiejętności i norm wraz z umiejętnościami szkolnymi i sposobem użycia narzędzi.
13-18	Tożsamość a niepewność roli	Wierność	Przystosowanie pojęcia siebie samego do zmian związanych z pokwitaniem, dokonuje się wyboru pracy, osiąga dorosłą tożsamość seksualną i poszukuje nowych wartości.
19-25	Intymność a izolacja	Miłość	Nawiązuje się intymne stosunki wykraczające poza miłość młodzieńczą; założenie rodziny.
26-65	Kreatywność a zainteresowanie sobą i stagnacja	Opiekuńczość	Rodzi się i wychowuje dzieci, skupia uwagę na osiągnięciach zawodowych i/lub kreatywności i szkoli następne pokolenie; porzuca się zainteresowanie sobą na rzecz innych.
65 i więcej	Integralność ego a rozpacz	Mądrość	Integruje się poprzez etapy i godzi z tożsamością. Akceptuje się siebie.

Źródło: H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, tłum. A. Wojciechowski, Warszawa 2004, s. 40

W kontekście podejmowanego w tej pracy tematu, warto zwrócić szczególnie uwagę na cztery stadia ukazane przez E. Eriksona. Pierwsze z nich odnosi się do czasu, gdy kształtuje się **podstawowa ufność a nieufność**. E. Erikson uważał, że dla ukształtowania się podstawowej ufności u dziecka największe znaczenie ma sposób zachowania się głównego opiekuna (zwykle matki). By zadanie to mogło osiągnąć pomyślne rozwiązanie, rodzic musi darzyć dziecko miłością. Musi także przewidywać jego potrzeby i nigdy go nie zawieść. Niemowlęta, nad którymi sprawowana opieka była nieregularna i nieczuła, charakteryzuje nieufność. Dziecko dźwiga ten rys podstawowej

tożsamości przez wszystkie etapy rozwoju, co ma ogromny wpływ na rozwiązywanie podejmowanych przez nie późniejszych zadań.

Drugie bardzo istotne stadium wskazane przez E. Eriksona to **tożsamość a niepewność roli**. E. Erikson twierdzi, że każdy dorastający człowiek w celu osiągnięcia nowej, dojrzałej tożsamości seksualnej oraz zawodowej musi na nowo rozważyć tę, którą posiada, a także rolę, jaką przyjdzie mu odegrać. Musi również ponownie zintegrować pojęcie siebie samego przez podjęcie refleksji nad tym, kim chce być i co chce robić, oraz odpowiedniej roli seksualnej. Niebezpieczeństwo w tym czasie stanowi szczególnie niepewność wynikająca z nadmiaru możliwości wyboru ról stojących przed młodym człowiekiem²⁴.

Kolejne ważne stadium stanowi **intymność a izolacja**. W tej pierwszej fazie dorosłości młody człowiek opiera się na tożsamości zbudowanej w okresie dojrzewania. Dla Eriksona intymność to zdolność stopienia w jedno własnej tożsamości z tożsamością drugiego, bez obawy o utratę czegoś swojego. Według niego wielu młodych ludzi myśli błędnie, że odkryją swoją tożsamość w związku emocjonalnym z inną osobą. Jest to możliwe jednak tylko dla tych, którzy już wyraźnie ją sami ukształtowali bądź są temu bliscy. Tylko takie osobowości mogą przystąpić do fuzji z drugą osobą, którą on nazywa intymnością. Na tych zaś, których tożsamość jest wątpliwa lub nie w pełni ukształtowana, utworzony związek pozostanie płytki. Takie osoby wciąż będą doświadczać poczucia odizolowania i samotności.

Ostatnim stadium wskazanym przez E. Eriksona jest **kreatywność a zainteresowanie sobą i stagnacja**. E. Erikson kreatywność rozumie jako przede wszystkim troskę o powołanie i wychowanie następnego pokolenia. Wiodącym sposobem na doświadczenie poczucia kreatywności jest bezspornie wychowywanie dzieci. Przejawia się ono jednak również w pracy twórczej, udzielaniu się w różnych organizacjach lub towarzystwach, postawie mentorskiej wobec młodszych kolegów. Temu, który nie podejmie się wyżej wymienionych wyzwań, który jest zaabsorbowany sobą i nietwórczy w działaniu, przyjdzie wreszcie doświadczać poczucia stagnacji i bezideowości.

Podsumowując przytoczone stwierdzenia warto zobaczyć, że każde nowe zadanie i każdy dylemat są – według E. Eriksona – narzucone rozwijającemu się człowiekowi przez zmiany w wymaganiach społecznych. Przed rozwijającym się człowiekiem

²⁴ Tamże.

stawiane są coraz to nowe zadania bez względu na to, czy udało mu się pomyślnie rozwiązać poprzednie dylematy. Z tej przyczyny zmierzenie się z początkowymi zadaniami jest szczególnie ważne, ponieważ przygotowują one grunt dla wszystkich następnych²⁵.

Trzeba w tym miejscu zauważyć, że teorie psychoanalityczne podkreślają przede wszystkim znaczenie emocjonalnej wartości najwcześniejszych związków dziecka z opiekunem. Ukazują także, iż potrzeby człowieka, tj. jego „zadania” zmieniają się z wiekiem, stąd też rodzice w procesie wychowania ciągle muszą do tych zmian się dostosowywać. Ostateczny kształt osobowości dziecka, jego zdrowie psychiczne zależą od wzajemnych oddziaływań lub transakcji, do jakich dochodzi pomiędzy członkami danej rodziny. Teorie psychoanalityczne są wprowadzeniem także w świat pojęć związanych z psychiką, takich jak m.in. nieświadome mechanizmy obronne i identyfikacja, które to czynniki prowadzą do lepszego odczytywania siebie choćby w zakresie nieświadomej motywacji podejmowanych działań. Widać także jasno, iż rozwój człowieka nie kończy się na dzieciństwie, ale trwa właściwie do końca życia²⁶.

Argumenty, które przemawiają za traktowaniem teorii psychoanalitycznych z pewnym dystansem i ostrożnością w podejściu do rozumienia funkcjonowania psychiki ludzkiej wiążą się w głównej mierze z rodowodem samej teorii. Jej rozwój był wprzęgnięty w doświadczenia badaczy wynikające z przebywaniem z chorymi, za których zachowaniami kryła się skłonność do patologizacji. Przedmiotem badań psychoanalitycznych źródłowo była więc niezdrowa, groźna i zła nieświadomość, przez której pryzmat ciężko było dostrzec pełnię ludzkich możliwości ukierunkowanych na zdrowie. Mimo iż u podstaw psychoanalizy leżały aspiracje naukowe, zawsze miała ona w sobie tendencje spekulatywne, które powodowały jej odejście od naukowości w stronę swego rodzaju mitu²⁷, co widać najpełniej u Junga. Jak podsumowuje Helen Bee: „podejście psychoanalityczne może stanowić strukturę prowokującą nas do myślenia, lecz nie jest w pełni sprawdzalną teorią rozwoju”²⁸.

²⁵ Tamże, s. 41.

²⁶ Tamże, s. 43.

²⁷ *Psychologia. Podręcznik...*, dz. cyt., s. 54-57.

²⁸ Tamże, s. 43.

Teorie behawiorystyczne

Całkiem inne spojrzenie na rozwój i osobowość człowieka wniósł John Broadus Watson (1878-1958), główny twórca behawioryzmu. Uważał on, że świadomość w takim sensie, w jakim pojmowali ją współcześni mu psychologowie, nie jest dostępna badaniom eksperymentalnym. Watson wierzył, że można zbudować psychologię, której obiektywnym przedmiotem badań będzie zachowanie, a nie świadomość²⁹, i w której zamiast terminami „świadomość”, „stany psychiczne”, „psychika”, „treści świadomości weryfikowalne introspekcyjnie”, „wyobrażenie” itp., będzie można posługiwać się takimi określeniami jak „bodziec”, „reakcja”, „tworzenie się nawyków”, „integracja nawyków” itd.³⁰

Behawiorystyczne widzenie psychologii zakreślało pole problematyki badawczej odmienną od tej, na której tradycyjnie skupiało się zainteresowanie badaczy. Stała się ona dla nich w pełni obiektywną, eksperymentalną dziedziną nauk przyrodniczych. Jej celem teoretycznym jest przewidywanie i kontrola zachowania. Introspekcja nie jest ani podstawową spośród jej metod, ani też wartość naukowa jej danych nie zależy od łatwości, z jaką dają się one interpretować w terminach powiązanych z problemem świadomości. Behawiorysta, dążąc do uzyskania jednolitego schematu reakcji zwierząt, nie dostrzega linii oddzielającej człowieka od zwierzęcia. Zachowanie człowieka, z całą swoją subtelnością i złożonością, jest jedynie częścią ogólnego schematu badawczego³¹.

Kolejnym ważnym założeniem behawioryzmu było stwierdzenie, że człowiek w swoim życiu psychicznym i swoich reakcjach nie jest autonomiczny, ale zdeterminowany, sterowany zewnątrz przez takie czynniki, jak np. środowisko fizyczne i społeczne. Czołową rolę w sterowaniu zachowaniem odgrywają wzmocnienia pozytywne i negatywne (m.in. kara lub nagroda). By można było mówić o wolności

²⁹ W tej teorii można dostrzec pewne echa dylematów filozoficznych charakterystycznych dla nowożytności, a związanych m. in. z teoriami Kanta dotyczącymi możliwości poznania „Ja”; poznawalne są faktycznie – według Kantowskiej eksplikacji terminu „poznanie” – tylko obiekty. W jaki zaś sposób świadomości może przysługiwać status obiektywnego istnienia? Jeśli założyć, że tylko poznanie dostarcza poznającemu podmiotowi wiedzy o obiekcie, to żadne poznanie (czystego) Ja nie jest możliwe. Nie dziwi w tym kontekście filozoficznym poszukiwanie przez teoretyków psychologii takiego przedmiotu badań związanego z rozwojem człowieka, którego status dla nauki empirycznej byłby pewniejszy, a charakter bardziej uchwytnej (zob. M. Fran, *Kant i problem świadomości siebie*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria”, R. 13:2004, nr 4 (52), s. 263-265).

³⁰ *Psychologia. Podręcznik...*, dz. cyt., s. 42-43.

³¹ J. B. Watson, *Psychologia, jak widzi ją behawiorysta*, „Przegląd psychologiczny” 2004, nr 4, s. 497-498.

człowieka, trzeba wziąć pod uwagę fakt, czy w jego otoczeniu znajdują się wzmocnienia awersyjne (oparte o unikanie przez wychowanka wzmocnień negatywnych) oraz niepożądane bodźce zewnętrzne, z którymi potrafi on wejść we właściwą reakcję. Behawioryści dostrzegali także, że godność człowieka może być zabezpieczona jedynie w sytuacji, w której stosuje się różne formy sterowania pozytywnego. W swej koncepcji wychowania zaproponowali oni terapię behawiorystyczną polegającą na stosowaniu metody desensybilizacji (oswojenie lęku w fobii, która ma na celu wyeliminowanie go, gdy myśli się o jego źródle, a nawet zastąpienie go odczuciami pozytywnymi) albo metody awersyjnej³².

Teorie humanistyczne

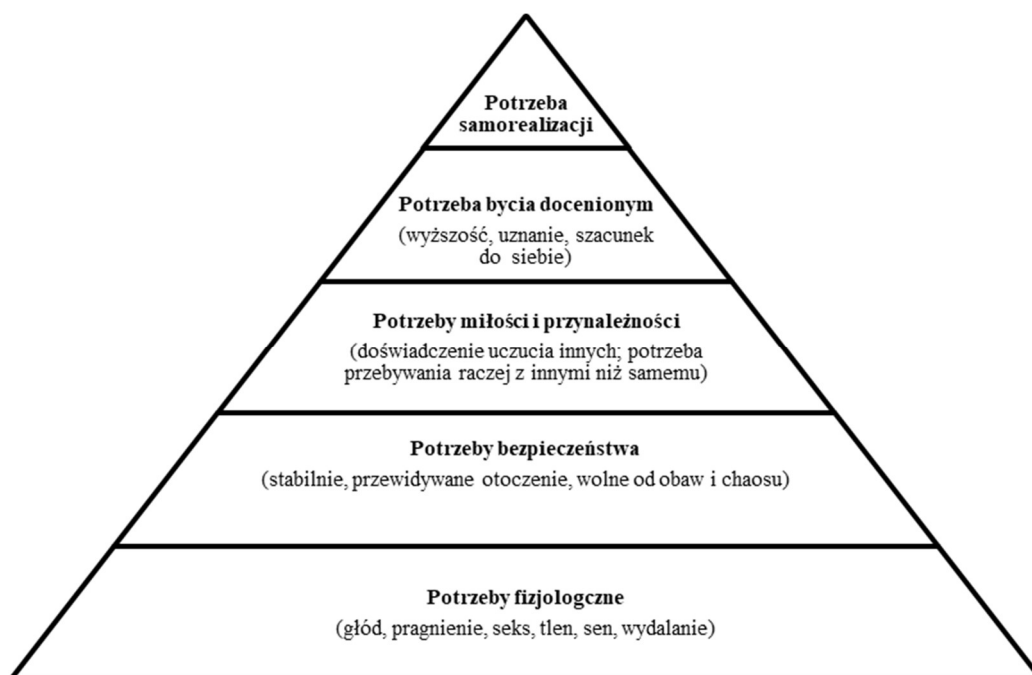
W odróżnieniu od tradycji psychoanalitycznych, których teorie i praktyki wielu psychologów odczytywało przez pryzmat przepełniających je patologii, teorie humanistyczne niosły w sobie optymizm w spojrzeniu na człowieka. Wynikał on z założenia, że każda jednostka z zasady ma motywację wystarczającą, by osiągnąć pełnię swoich możliwości. Czołową postacią takiego podejścia był Abraham Maslow (1908-1970), który użył terminu „samourzeczywistnienie”, by określić ostateczny cel życia ludzkiego³³.

Według Masłowa wszystkie potrzeby mają być zaspakajane w konkretnej kolejności, tj. (odnosząc się do słynnego schematu piramidy autorstwa tegoż badacza) „od dołu ku górze”. Jeśli któraś z podstawowych potrzeb nie zostanie zaspokojona, to nie zrodzą się potrzeby wyższego rzędu. Usystematyzowaną hierarchię potrzeb według jego koncepcji przedstawia rysunek:

³² W. Szewczyk, *Rozumieć siebie i innych*, Tarnów 1994, s. 25n.

³³ H. Bee, *Psychologia rozwoju...*, dz. cyt., s. 43.

Rys. 1. Hierarchia potrzeb A. Maslow



Źródło: A. H. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, tłum. J. Prokopiuk, Czytelnik, Warszawa 1986, s. 53.

Maslow dodatkowo zastosował podział na motywację niedoboru i motywację wzrostu. Na tę pierwszą składają się działania mające na celu utrzymanie fizycznej i emocjonalnej równowagi wewnętrznej (homeostazy). Są nimi pogoń za dostatkami jedzenia i picia, popęd seksualny, a nawet chęć doświadczenia miłości i szacunku ze strony innych. Do motywacji wzrostu zaliczył on potrzebę samourzeczywistnienia, czyli samorealizacji. Jest to głębokie pragnienie bycia zrozumianym i rozwijania się.

Ogólnie rzecz ujmując, zaspokojenie potrzeb wynikających z motywacji niedoboru zapobiega lub leczy schorzenia albo przywraca homeostazę. Z kolei zaspokojenie potrzeby wzrostu daje zdrowie³⁴. Motywacja w stronę samorealizacji jest „w mniejszym stopniu sprawą tego, co ktoś robi, a w większym stopniu tego, jakie żywi uczucia wobec tego, co robi”³⁵.

Nieco odmienne spojrzenie, a równocześnie uzupełniające się z założeniami Maslowa, miał Gordon Willard Allport (1902-1987). Jego koncepcja dojrzałej osobowości odegrała ogromną rolę w tworzeniu się psychologii humanistycznej. Pojmował on osobowość jako „dynamiczną organizację wewnątrz jednostki tych

³⁴ H. Bee, *Psychologia rozwoju...*, dz. cyt., s. 44.

³⁵ W. B. Kolesni, *Humanism and/or behaviorism in education*, Boston 1975, s. 42.

systemów psychofizycznych, które określają jej charakterystyczny sposób zachowania i myślenia”³⁶. Osobowość według jego koncepcji bardziej jest kształtowana i warunkowana przez czynniki społeczno-kulturowe niż biologiczne, przez które uzyskuje ona indywidualną i niepowtarzalną konfigurację cech. By w życiu osoby mógł się urzeczywistnić proces samorealizacji, a co za tym idzie – rozwój osobowości, konieczne jest m.in. ciągle poszukiwanie celu i sensu życia. Warto przytoczyć także jego zasadę autonomii funkcjonalnej motywów, według której nabyte wzorce i motywy zachowań w miarę powtarzania się wykazują skłonność do uniezależnienia się od potrzeb i motywów, których zaspakajaniu pierwotnie służyły³⁷.

Według koncepcji Allporta kryteria dojrzałej osobowości są następujące:

- adekwatna ocena rzeczywistości i siebie;
- jednocząca filozofia życia zwana inaczej światopoglądem;
- nastawienie przyszłościowe i celowe;
- zdolność do głębokiego emocjonalnego przywiązania do ludzi;
- równowaga emocjonalna;
- poczucie sensu życia³⁸.

Obaj wspomniani przeze mnie reprezentanci psychologii humanistycznej, której twórcą był Carl Rogers (1902-1987), należą do przedstawicieli tzw. grupy *selfu* (*self* – „obraz siebie”), która przyjęła odmienne założenia niż te dotychczas funkcjonujące w psychologii. Główne z nich dotyczą przedmiotu zainteresowania samej dziedziny, którym powinno być funkcjonowanie normalnej osobowości (optymalnie funkcjonującej), a nie – jak dotąd – badanie osobowości patologicznych. W spojrzeniu na człowieka należy brać pod uwagę, że każda jednostka jest jedyna i niepowtarzalna, dlatego można ją zrozumieć tylko przez jej obraz siebie (*self*), czyli z subiektywnego punktu odniesienia. W procesie kształtowania osobowości najważniejsza jest terażniejszość (dokonywane wybory *tu i teraz*) oraz stawiane sobie przez jednostkę cele do zrealizowania. Wychowanie według tej koncepcji polega na akceptacji, empatii oraz okazywaniu zrozumienia wychowanekowi. Tylko w ten sposób wychowanek może *stawać się* osobą w pełni świadomą siebie, zdolną do rozwoju i doświadczającą samoakceptacji³⁹.

³⁶ G. W. Allport, *Pattern and Growth in Personality*, New York 1961, s. 28.

³⁷ B. Milewski, B. Śliwerski, *Pedagogika*, Warszawa 2000, s. 21.

³⁸ W. Szewczyk, *Rozumieć siebie i innych*, Tarnów 1994, s. 100n.

³⁹ Tamże, s. 25-54.

Teorie poznawczo-rozwojowe

Ogromny wkład w kształtowanie się teorii rozwoju człowieka posiada szwajcarski psycholog i badacz Jean Piaget (1896-1980). W swoich badaniach zakładał on, że istotą rozwoju psychicznego człowieka jest rekonstrukcja i reintegracja struktur poznawczych. Rozwój człowieka nie jest więc jedynie realizacją zapisanego w DNA, jakiegoś odgórnego planu, nie jest również w całości zdeterminowany zewnętrznymi wobec niego zabiegami – decydują o nim bowiem jego działania lub inaczej mówiąc jego interakcje ze środowiskiem. Rozwój indywidualny jest ciągłym procesem przekształcenia sposobu myślenia w coraz to bardziej adekwatne i zrównoważone struktury poznawcze. Proces ten jest ciągłym przechodzeniem z jednostronnego sposobu myślenia związanego z czynnościami wykonywanymi przez daną osobę na przedmiotach poprzez odwracalne operacje umysłowe, które pozwalają wyjść poza dane pochodzące od zmysłów i rozpatrywać w myśli wiele wariantów konkretnych działań, prowadząc do wieloaspektowego myślenia, w którym istotna jest nie tyle część sądów, ile wartość logiczna przesłanek⁴⁰.

Rozwój poznawczy dla Piageta ma charakter stadialny. Każde stadium jest realizacją pewnego schematu, czyli struktury lub procesu poznawczego, który umożliwia jednostce intelektualne przystosowanie się i organizowanie otoczenia. Dzięki tym schematom możliwa jest stałość naszego zachowania, to one także organizują nasze doświadczenia, a co za tym idzie – muszą podlegać zmianom. Zmiany te możemy opisać w kontakcie trzech rodzajów procesów: **asymilacji** (włączenia przez aktywność i selektywność nowych treści percepcyjnych, pojęciowych bądź motorycznych do istniejącego schematu⁴¹), **akomodacji** (procesu dostosowania struktur wewnętrznych do struktur asymilowanych, w wyniku których dochodzi do zmiany lub utworzenia nowego schematu⁴²) i **równoważenia** (dziecko w procesie adaptacji dąży do stanu równowagi między asymilacją i akomodacją dążąc do spójności między nimi, która pozwala mu na racjonalne pojmowanie świata⁴³).

⁴⁰ J. Trempała, *Koncepcje rozwoju człowieka*, dz. cyt., s. 262.

⁴¹ H. Bee, *Psychologia rozwoju...*, dz. cyt. s. 46.

⁴² J. Trempała, *Koncepcje rozwoju człowieka*, dz. cyt., s. 263.

⁴³ H. Bee, *Psychologia rozwoju...*, dz. cyt. s. 47.

Wspomniany już stadialny rozwój poznawczy był dla Piageta konsekwencją procesów dojrzewania biologicznego, a co za tym idzie, ściśle wiązał się z dojrzałością elementów strukturalnych ośrodkowego układu nerwowego. Choć dostrzegał jego złożoność wskazując, że warunki kulturowe mogą przyspieszać bądź opóźniać rozwój umysłowy wprowadzając zróżnicowanie międzygrupowe, szczególnie w późniejszych fazach życia człowieka, to z uporem twierdził, że rozwój poznawczy człowieka ma charakter formalno-logiczny. Jego przebieg jest nieodwracalny i następuje w stałej sekwencji zdefiniowanych przez niego stadiów, w kierunku operacji formalnych. Po adolescencji rozwój ten polega wyłącznie na stopniowym konsolidowaniu i stabilizowaniu się formalnych sposobów rozumowania logicznego lub też na wyrównaniu ewentualnych opóźnień rozwojowych, spowodowanych różnymi czynnikami biologicznymi lub socjokulturowymi⁴⁴. Rozwój umysłowy skupiony jest zatem na zdobywaniu nowych, wcześniej nieistniejących zdolności poznawczych. Jest to więc proces zmian jakościowych a nie ilościowych⁴⁵.

Tabela 3. Stadia rozwojowe wg Piageta

Lp.	Okres	Wiek	Opis
1.	Sensoryczno- -motoryczny	0-2	Niemowlęta rozumieją świat poprzez zewnętrzne oddziaływanie na niego. Te działania odzwierciedlają schematy sensoryczno-motoryczne. W miarę rozwoju schematy stają się stopniowo bardziej złożone i powiązane. Następuje decentralizacja i dziecko dochodzi do zrozumienia stałości przedmiotu.
2.	Przedoperacyjny	2-6	Dziecko może już posługiwać się przy rozwiązywaniu problemów reprezentacjami, a nie tylko zewnętrznymi działaniami. Myślenie jest więc szybsze, skuteczniejsze, bardziej mobilne i możliwe do społecznej wymiany. Początkowe funkcjonowanie na poziomie reprezentacyjnym ma także ograniczenia, do których należą egocentryzm i centracja.

⁴⁴ J. Trempała, *Koncepcje rozwoju człowieka*, dz. cyt., s. 263-265.

⁴⁵ D. Elkind, *Children and adolescents: Interpretive essays on Jean Piaget*, New York 1974, s. 17 n.

3.	Operacji konkretnych	6-12	Pojawienie się operacji pozwala dziecku przezwyciężyć ograniczenia myślenia przedoperacyjnego. Operacje to system wewnętrznych działań umysłowych, które stanowią podłoże logicznego rozwiązywania problemów. Dziecko dochodzi do rozumienia różnych postaci pojęcia stałości, ilości oraz do klasyfikacji i rozumowania relacyjnego.
4.	Operacji formalnych	12- dorosłość	Dalszy rozwój operacji doprowadza do powstania umiejętności rozumowania hipotetyczno-dedukcyjnego. W myśleniu punktem wyjścia stają się możliwości, po czym przechodzi ono systematycznie i logicznie z powrotem do rzeczywistości. Prototypem tego rodzaju logicznego rozumowania jest rozwiązywanie problemów naukowych.

Źródło: R. Vasta, M. M. Haith, S. A. Miller, Psychologia dziecka, Warszawa 2004, s. 256.

Opierając się na modelu twardej stadiów J. Piageta, Lawrence Kohlberg (1927-1987) sformułował teorię rozwoju rozumowania moralnego, która jest paralelna do stadiów operacji logicznych Piageta. W swoich badaniach założył on, że w rozwoju człowieka wyodrębnić możemy stadia odzwierciedlające zmiany w strukturach poznawczych, których funkcją jest logiczne lub moralne rozumowanie. Ukazuje on życie jednostki jako jednolitą całość, albowiem kieruje się ona własnymi prawami rozwoju, dzięki którym formuje reguły moralnego postępowania niezależnie od kultur, epok i systemów. Jednocześnie autor wskazuje na fakt, iż istnieją absolutne zasady moralne, co do których panuje ogólna zgoda i akceptacja⁴⁶. Kohlberg w swojej koncepcji przedstawia trzy zasadnicze poziomy rozwoju rozumowania moralnego: przedkonwencjonalne, konwencjonalny, postkonwencjonalny; każdy z trzech powyższych poziomów zawiera dwa stadia, z których drugie ma charakter bardziej zaawansowany i stanowi przedsięwzięcie poziomu wyższego.

Tabela 4. Stadia rozwoju moralnego wg L. Kohlberga

I. Poziom moralności przedkonwencjonalnej
<p>1. Moralność unikania kary:</p> <p>Podmiot uzasadnia sądy z punktu widzenia irracjonalnego strachu przed karą.</p>

⁴⁶ J. Trempała, Koncepcje rozwoju człowieka, dz. cyt., s. 265.

<p>2. Moralność własnego interesu:</p> <p>Podmiot uzasadnia sądy z punktu widzenia nagród i przewidywanych korzyści osobistych.</p>
<p>II. Poziom moralności konwencjonalnej</p>
<p>3. Moralność harmonii interpersonalnej:</p> <p>Podmiot uzasadnia sądy z punktu widzenia przewidywanego braku aprobaty ze strony osób pozostających w bezpośrednich interakcjach oraz na podstawie wyobrażeń o „znaczących” i „grzecznych” osobach.</p>
<p>4. Moralność prawa i porządku:</p> <p>Podmiot uzasadnia sądy z punktu widzenia uznanych autorytetów, obowiązujących norm i pełnionych ról społecznych.</p>
<p>III. Poziom moralności pokonwencjonalnej</p>
<p>5. Moralność umowy społecznej:</p> <p>Podmiot uzasadnia sądy z punktu widzenia ogólnych norm, które są uznane i zweryfikowane przez ogół członków społeczeństwa przy uwzględnieniu relatywnej wartości osobistych opinii jednostki.</p>
<p>6. Moralność uniwersalnych zasad etycznych:</p> <p>Podmiot uzasadnia sądy z punktu widzenia ustalonych i uogólnionych przez siebie zasad etycznych.</p>

Źródło: J. Trempała, *Koncepcje rozwoju człowieka*, Warszawa 2011, s. 265

Przedstawiając powyższą koncepcję, należy zaznaczyć, że do dziś nie udało się zgromadzić przekonujących danych empirycznych, które w pełni potwierdziłyby teorię autora. Stanowią one jednak ważny punkt odniesienia w odkrywaniu kierunków rozwoju moralności człowieka⁴⁷.

Zmiany rozwojowe w okresie dorastania

Powyżej przedstawione w zarysie teorie rozwoju pozwalają dostrzec, czym zasadniczo jest rozwój człowieka i jak należy go rozumieć. Ten długotrwały proces kierunkowych zmian, w którym wyróżnia się prawidłowo po sobie następujące etapy, można widzieć oczywiście przez pryzmat podziału na aspekt biologiczny (przeobrażeniami w budowie i wyglądzie ciała), psychiczny (obejmujący także dojrzewanie psychoseksualne) oraz społeczny (charakteryzujący się przygotowaniem do objęcia określonej roli społecznej). W rzeczywistości na rozwój człowieka należy patrzeć

⁴⁷ Tamże, s. 265.

holistycznie, uwzględniając fakt, iż wszystkie wspomniane płaszczyzny rozwoju przenikają się i wpływają na siebie wzajemnie. Kompletne opisanie tego złożonego zjawiska nie jest tu możliwe – w niniejszym punkcie zwrócono uwagę na informacje podstawowe oraz takie, które zostaną sfunkcjonalizowane w dalszych etapach pracy. Warto wspomnieć, że całość procesu uzależniona jest od czynników genetycznych, płciowych, środowiskowych i kulturowych⁴⁸, jakkolwiek wydaje się, że to dojrzewanie biologiczne jest najłatwiejszym do zaobserwowania i uchwycenia aspektem z punktu widzenia nauk empirycznych. Jest też, co istotne, łatwo dostrzegalne przez otoczenie, w jakim funkcjonuje dorastający człowiek.

Pomimo faktu, że adolescencja to okres życia występujący między dzieciństwem a dorosłością, nie ma ścisłych cezur wieku, w jakim pokwitanie występuje. Przyjmuje się, że zachodzi przeciętnie w 12–16. roku życia, przy czym u dziewcząt dzieje się to nieco wcześniej niż u chłopców⁴⁹. Zasadnicze zmiany, jakie mają miejsce w ciele, można ująć w kilka punktów zróżnicowanych ze względu na płć biologiczną człowieka.

U dziewcząt następuje więc:

- produkcja estrogenów i progesteronu w jajnikach – pierwszym hormonem jest estriol, występujący już u 10-letnich dziewczynek;
- powiększenie zewnętrznych narządów płciowych;
- telarche – dojrzewanie gruczołów sutkowych;
- pubarche – owłosienie łonowe (zazwyczaj ok. 2 lat po rozpoczęciu rozwoju sutków), pojawia się również owłosienie pachowe;
- pokwitaniowy skok wzrostu
- menarche – pierwsza miesiączka

U chłopców na tym etapie dochodzi do innych zmian, takich jak:

- rozpoczęcie spermatogenezy za sprawą intensyfikacji produkcji testosteronu w jądrach;
- powiększenie penisa, moszny i jąder;
- pojawienie się guzków piersiowych (ginekomastia);

⁴⁸ Zob. C. E. Elks i in., *Thirty new loci for age at menarche identified by a meta-analysis of genome-wide association studies*, [online:] <http://www.nature.com/ng/journal/v42/n12/abs/ng.714.html> (dostęp: 20.03.2021 r.).

⁴⁹ Tamże.

- owłosienie łonowe i pachowe, później również owłosienie twarzy (często również na nogach, rękach, brzuchu i klatce piersiowej);
- wzrost masy mięśniowej (zwłaszcza w okolicach obręczy barkowej) i siły fizycznej;
- polucje – nocne wytryski nasienia, często związane ze snami o tematyce erotycznej;
- gwałtowny skok wzrostu;
- mutacja głosu⁵⁰.

Już sam indywidualny charakter przemian, które nie są ściśle przypisane do danego wieku kalendarzowego, może rodzić problemy psychospołeczne. Poszukujący swojego miejsca i roli społecznej adolescent jest narażony na stres wynikający z niemożności wpasowania się w przeciętne tempo zmian obserwowanych np. w grupie rówieśniczej, bowiem niektóre cechy i oznaki dojrzałości mogą się pojawiać w innym czasie niż u rówieśników. I tak np. w jednej klasie u niektórych dzieci proces dojrzewania jest bardzo zaawansowany, u innych się jeszcze nie rozpoczął. Stwarza to oczywiście podziały i problemy związane z piętnowaniem i zawstydzaniem. To, w jaki sposób otoczenie przyjmuje fizyczne zmiany adolescenta i jak na nie reaguje, jest jednym z zasadniczych czynników warunkujących dorastanie w aspekcie psychologicznym, seksualnym i społecznym. Można w tym miejscu odwołać się choćby do Junga, dla którego rozwój to świadome przystosowanie się „ego” do środowiska zewnętrznego, jak również do potrzeb pochodzących z nieświadomości w procesie indywidualizacji⁵¹. Jeśli środowisko zewnętrzne tworzy dla adolescenta zestaw stresorów związanych z ciałem, to bodźce te będą znaczące w odniesieniu do całości rozwoju osoby. Trudno bowiem rozdzielić obraz ciała od samooceny ogólnej⁵², a ciało jest przy tym fundamentem odbierania granicy między *Ja* i *nie-Ja*⁵³. Tym samym jego obraz i stosunek do niego

⁵⁰ Na podstawie: I. Szilágyi-Pągowska, *Charakterystyka rozwoju somatycznego w okresie dojrzewania*, „Postępy Nauk Medycznych” 6/2006, s. 316-320.

⁵¹ Zob. np. J. Jacobi, *Psychologia C. G. Junga*, Warszawa 1993, s. 57.

⁵² M. Bąk-Sosnowska, *Między ciałem a umysłem. Otyłość i odchudzanie się w ujęciu integracyjnym*, Kraków 2009, s. 69–73; E. Mandal, *Ciało jako proces – ciało jako obiekt. Obraz ciała u studentów Akademii Wychowania Fizycznego i studentów kierunków uniwersyteckich*, „Czasopismo Psychologiczne” 2004; 10(1), s. 35–48; R. Biernat, *Troska o poczucie własnej wartości dzieci w rzeczywistości szkolnej – wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język” 4/2014, s. 150–167; N. Branden, *6 filarów poczucia własnej wartości*, Łódź 2016, s. 21–28.

⁵³ P. Schilder, *The image and appearance of the human body*, New York 1950, s. 11–16.

pełnią ważną rolę w konstytuowaniu się tożsamości, tak ważnej m. in. w koncepcji Eriksona⁵⁴.

Należy pamiętać, że młody człowiek wkraczając w okres dorastania wnosi zręby dotychczasowej tożsamości, ale wyniesione z wcześniejszych okresów identyfikacje muszą zostać na nowo przepracowane⁵⁵. Procesy biologiczne, opisane powyżej, posiadają niepośledni wpływ na funkcje umysłowe i społeczne, rozwija się myślenie abstrakcyjne oraz logiczno-dedukcyjne, wzrasta zdolność analizy i syntezy⁵⁶. Jakkolwiek można stwierdzić, że wzrasta w tym okresie potencjał intelektualny (a za nim pojawia się potrzeba konstytuowania światopoglądu), to przeżywane emocje są bardzo intensywne, wzmagane od strony somatycznej wahaniami hormonalnymi⁵⁷. Zwiększają się jednocześnie potrzeby społeczne, a rosnący zakres kontaktów interpersonalnych powoduje istotne przemiany w stosunkach rodzinnych. Autorytet rodziców bywa więc kwestionowany w różnym stopniu, a przejawem tej swoistej walki o własne „ja” jest bunt i protest. Autonomia staje się dla nastolatka istotną wartością, co towarzyszy rozwijaniu postawy krytycyzmu wobec dorosłych. Częściowo potrzeba posiadania wzorca realizowana jest przez grupy rówieśnicze, do których adolescent odwołuje się chętniej, aniżeli do rodziny, która dotychczas zajmowała w tej materii pierwsze miejsce.

1.2. RODZINA JAKO ŚRODOWISKO ROZWOJU CZŁOWIEKA

Technicyzacja i informatyzacja społeczeństwa wraz z całą pulą kulturowych i cywilizacyjnych przemian bezsprzecznie wpływają tak na samo rozumienie pojęcia rodziny, jak i na praktyki życia społecznego. Opisywane zależności i stawiane diagnozy dotyczą głównie – z racji dostępności materiału badawczego – takich rodzin, których funkcjonowanie związane jest z Polską jako środowiskiem i podglebiem kulturowym, historycznym oraz socjoekonomicznym. Nie oznacza to oczywiście, że część diagnoz pozbawiona jest uniwersalnego charakteru – dla ścisłości trzeba jednak zaznaczyć, że podstawą dla niniejszego wywodu jest model rodziny związany z określonym miejscem i czasem. To, w jaki sposób w danej kulturze lub społeczności rozumiana jest rodzina, mówi wiele o ogólnej hierarchii wartości wspólnoty, z tego względu, że to w rodzinach

⁵⁴ E. H. Erikson, *Identity and the Life Cycle*, New York-London 1980, s. 139–144.

⁵⁵ D. Musiał, *Kształtowanie się tożsamości w adolescencji*, „Studia z psychologii w KUL” 14/2007, red. P. Francuz, W. Otrębski, s. 73–92.

⁵⁶ Tamże, s. 82.

⁵⁷ Zob. P. Peret-Drażewska, *Specyfika rozwojowa okresu adolescencji. Implikacje dla praktyki wychowawczej*, „Roczniki Pedagogiczne” 4/2021, s. 74–78.

utrzymywane są tradycje, to ona jest pierwszym pryzmatem, przez który człowiek patrzy na świat i punktem, z którego ku temu światu wychodzi.

Postęp, technika i wiedza wpływają w sposób ciągły na formy i jakość relacji rodzinnych⁵⁸. Jak pisze Rafał Boguszewski:

„Zgodnie z koncepcją trzech następujących po sobie i ścierających się fal cywilizacyjnych Tofflera, tak jak niegdyś (wskutek przejścia z fali związanej z rewolucją agrarną do fali związanej z rewolucją przemysłową) rodzina wielopokoleniowa musiała zostać zastąpiona przez bardziej mobilną rodzinę nuklearną, tak dziś – wskutek narodzin cywilizacji trzeciej fali, powstającej w wyniku rewolucji technologicznej – rodzina nuklearna musi ustąpić na rzecz alternatywnych form życia małżeńsko-rodzinnego”⁵⁹.

Charakterystyczna dla trzeciej fali jest przy tym – wedle supozycji Boguszewskiego – indywidualizacja postaw i celów życiowych, co skutkuje często próbą prowadzenia jak najbardziej niezależnego życia, w którym małżeństwo i rodzina stanowią dynamiczny, nieustannie konstruowany i negocjowany projekt⁶⁰. Jakkolwiek można twierdzić, że opisywany w ten sposób kierunek przemian jest dostrzegany i diagnozowany trafnie, to częściowo rysy rodziny (wyodrębnianej jako pewna idea) są petryfikowane przez tradycję rozumianą jako sposób włączania przeszłości i jej treści kulturowych do aktualnej świadomości społecznej⁶¹. Stanowi to zasadniczy element procesów świadomościowych, przez które historia wpływa na losy społeczeństw – z tego też powodu opis rodziny w niniejszej dysertacji zawsze odnosi się do zbioru konkretnych, określonych w miejscu i czasie realizacji idei.

⁵⁸J. Wróblewska, *Rodzina dziś i jutro. Perspektywa zmian w obrębie małżeństwa i rodziny w świetle futurologiczno-socjologicznej koncepcji Alvina Tofflera*, w: *Rodzina. Kondycja i przemiany*, red. M. Świątkiewicz-Mośny, Karków 2011, s. 16.

⁵⁹ R. Boguszewski, *Współczesne znaczenie i rozumienie rodziny w Polsce*, „Zeszyty Naukowe KUL” 4/2015, s. 127-128. Zob. także: A. Toffler, *Trzecia fala*, Poznań 2006, s. 36–54.

⁶⁰ R. Boguszewski, dz. cyt., s. 128.

⁶¹ Zob. L. Dyczewski, *Wartości podstawą tradycji polskiej*, w: *Nasza tradycja*, red. P. Kuta, Lublin 1996; K.R. Popper, *Ku racjonalnej teorii tradycji*, w: *Droga do wiedzy. Domysły i refutacje*, Warszawa 1999, s.53-61; E. Shils, *Tradition*, Chicago 1981, s. 67;

Pojęcie rodziny i jej podstawowe zadania

Formułowanie definicji rodziny jest przedsięwzięciem trudnym chociażby z tego powodu, że proces zmiany społecznej wpływa silnie na samo definiowanie. Auguste Comte ukuł prostą definicję rodziny, która jest jedną z najczęściej przytaczanych w opracowaniach – rodzina to podstawowa grupa społeczna, na której opiera się społeczeństwo⁶². Kościół katolicki podkreśla, że rodzina jest „podstawową komórką społeczeństwa” i przyjmuje definicję zgodną z Katechizmem, według którego „Mężczyzna i kobieta połączeni małżeństwem tworzą ze swoimi dziećmi rodzinę”⁶³. Podkreślić należy, że współcześnie definicje strukturalne wypierane są na rzecz tzw. komunikatywnego pojmowania fenomenu rodziny, w którym nacisk położono na „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”⁶⁴. Jakkolwiek przemiany tego typu należy dostrzegać oraz brać pod uwagę charakterystyczne sprzężenie definiowania pojęcia rodziny z fluktuującą i dynamiczną naturą samego fenomenu, to niniejsze refleksje, jak wspomniano wyżej, dotyczą pewnej kulturowej konkretyzacji, tj. rodziny funkcjonującej jako pojęcie w określonej miejscem i czasem świadomości społecznej, a ufundowane na wzorcu przetrwałym przez ustalenia w zakresie porządkowania hierarchii wartości. Mowa tutaj o takim definiowaniu rodziny, dla którego struktura – funkcjonująca jako socjokulturowy schemat – nie jest bynajmniej obojętna. Przedmiotem głównego namysłu naukowego i podstawą dla wszystkich wniosków jest więc w ramach prezentowanego tekstu model rodziny kompatybilny z nauczaniem Kościoła. Część diagnoz może posiadać charakter uniwersalny lub sprawdzać się w innych układach, przy odmiennym postrzeganiu fenomenu istnienia i funkcjonowania rodziny. Dla uniknięcia nieporozumień oraz dla jasnego obrazowania interpersonalnych konfiguracji będących przedmiotem badań ograniczono w niniejszym opracowaniu perspektywę badawczą do tak sprecyzowanego podłoża kulturowego, co nie wyłącza możliwości poszerzania diagnoz w innych kontekstach w dalszej perspektywie badawczej.

⁶² Z. Tyszka, *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa*, w: *Pedagogika Społeczna*, red. T. Pilch, I. Leparczyk, Warszawa 1995, s. 137

⁶³ *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 1994, 2249; zob. także: S. Jakubiec, *Mediacje jako metoda pracy z rodziną*, Kraków 2011, s. 7.

⁶⁴ F. Adamski, *Rodzina – wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002, s. 31.

Rodzina jako instytucja społeczna charakteryzuje się szeregiem cech i funkcji, będąc nośnikiem obowiązujących w danym społeczeństwie norm, wzorców i wartości⁶⁵. Można powiedzieć w uproszczeniu, iż spełnia ona trzy podstawowe funkcje: **prokreacyjną, wychowawczą i ekonomiczną (gospodarczą)**⁶⁶, które są ze sobą sprzęgnięte, a ich realizacja rzutuje w istotny sposób na jakość funkcjonowania całego społeczeństwa. Funkcje rodziny wynikają w danej społeczności z tego, w jaki sposób eksplikuje się konkretne elementy definicji rodziny. Jako jej cechy charakterystyczne postrzega się zazwyczaj wspólnotę zamieszkiwania, nazwiska, własności oraz ciągłość biologiczną i podzielaną przez członków kulturą duchową⁶⁷. Warto zastrzec raz jeszcze, że zakres i liczba funkcji są zawsze uzależnione od poziomu rozwoju społeczeństwa, stopnia uprzemysłowienia i urbanizacji oraz kwestii kulturowych⁶⁸.

Wszystkie trzy wspomniane funkcje rodziny są powiązane genezą istnienia relacji rodzinnych opartych na odpowiedzialności; to odpowiedzialności za drugiego człowieka podporządkowany jest w rodzinie popęd płciowy, którego realizacja prowadzi do wydawania na świat potomstwa i zapewnienia ciągłości społeczeństwu (**funkcja prokreacyjna**). Poczęcie jest w ramach rodzinnych relacji zapoczątkowaniem procesu wychowania, które szczegółowo można przedstawić w aspekcie **wychowawczym** z uwzględnieniem funkcji:

- a) opiekuńczej – troska o zapewnienie bytu materialnego, zdrowia rodziny;
- b) emocjonalnej – zaspokajanie potrzeb bliskich, nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów, kształtowanie cech charakteru i umiejętności życia społecznego;
- c) kształcącej – rozwijanie zainteresowań poznawczych, kształcenie umiejętności i nawyków pracy;
- d) aktywizacji twórczej – rozbudzanie zainteresowań oraz uczenie samokształcenia i samodoskonalenia się⁶⁹.

Zapewnianie rodzinie środków do tego, by zaspokojone były wszystkie naturalne potrzeby jej członków poprzez osiągnięcie odpowiedniego poziomu warunków materialnych, wiąże się z kolei z **funkcją ekonomiczną (gospodarczą)**.

⁶⁵ J. M. Nogowski, *Rodzina – jej funkcje i zagrożenia*, s. 160.

⁶⁶ Zob. S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1986, s. 116.

⁶⁷ Zob. J. M. Nogowski, dz. cyt., s. 161.

⁶⁸ Tamże.

⁶⁹ K. Ostrowska, *Podstawowe funkcje rodziny*, [w:] *Przygotowanie do życia w rodzinie*, red. K. Ostrowska, M. Ryś, cz. 1, Warszawa 1997, s. 12.

Trzeba przy tym zaznaczyć, że problemy pojawiające się na poziomie realizacji którejkolwiek z wymienionych funkcji rzutują całościowo na jakość działania rodziny jako komórki społecznej, tj. np. zaburzenia w realizacji zadań z zakresu funkcji ekonomicznej wpływają na jakość wypełniania obowiązków wychowawczych.

„Bycie z” i „bycie dla”. Czynniki warunkujące prawidłowy rozwój rodziny

Wobec powyższych uwag jasnym jest, że muszą istnieć czynniki sprawiające, że rodzina rozwija się w sposób prawidłowy, tj. taki, który umożliwia docelowo zaspokojenie wszystkich funkcji związanych z samą definicją rodziny (przyjętą w określonych socjokulturowych warunkach). Kluczowe wydaje się tu pojęcie odpowiedzialności połączone nierozzerwalnie z postawą dialogiczną – stosunek międzyludzki przybiera wówczas postać „zwrócenia się jeden-do-drugiego” i „bycia jeden-dla-drugiego” i „za-drugiego”⁷⁰. „Odpowiedzialność” określana jest najczęściej przez pryzmat występowania moralnego obowiązku, konieczności oraz ponoszenia konsekwencji własnych czynów. Mając na uwadze filozoficzne stanowiska dialogistów, ze szczególnym uwzględnieniem filozofii spotkania Emanuela Levinasa, można stwierdzić, że to właśnie odpowiedzialność jest podstawową strukturą podmiotowości i jedyną autentyczną formą więzi z drugim człowiekiem⁷¹. Według Martina Bubera miłość stanowi dialog doskonały, w którym odpowiedzialność występuje niejako samorzutnie i z zasady⁷². W relacji dialogicznej istotną właściwością jest wzajemność, tj. wszystkie strony „spotkania” odczuwają jego wpływ. Można łączyć tę perspektywę z tzw. systemowym pojmowaniem rodziny, zakładającym, iż rodzina stanowi system, który należy rozpatrywać całościowo. Pociąga to za sobą m. in. założenie, że zmiana w jednej części systemu rodzinnego powoduje zmianę w pozostałych jego częściach⁷³. W takim ujęciu np. małżonkowie rozwijają się wzajemnie przez bycie ze sobą, a rodzic wychowując dziecko sam się rozwija. Rodzina to środowisko istnienia wzajemnych relacji, przez które następuje rozwój każdego jej członka.

⁷⁰ Zob. J. Schwartlander, *Odpowiedzialność jako podstawowe pojęcie filozoficzne* [online:] https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/259354/schwartlander_filek_odpowiedzialnosc_jako_podstawowe_pojecie_filozoficzne_2004.pdf?sequence=1&isAllowed=y, (dostęp 04.04.2023 r.).

⁷¹ Zob. E. Levinas, *Etyka i nieskończony. Rozmowy z Philippem Nemo*, tłum. B. Opolska-Kokoszka, Kraków 1991, s. 54-57.

⁷² Zob. M. Buber, *Ja i Ty*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1991, s. 56.

⁷³ Zob. S. Jakubiec, dz. cyt., s. 6; I. Kołbik, *Procesy emocjonalne w rodzinie*, [w:] *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, red. B. de Barbaro, Warszawa 1993.

W ramach niniejszej dysertacji w tym kontekście kluczowe są pojęcia „bycia z” i „bycia dla” działające na bazie istnienia odpowiedzialności w dialogicznym napięciu między „Ja” i „Ty”⁷⁴, „Ja” i „Innym”⁷⁵, a także w odniesieniu „Ja” do siebie samego. To dialogiczne napięcie „Ja” i „Ja” zostaje wprowadzone tutaj jako wynik refleksji związanej z kształtowaniem się dojrzałej osobowości człowieka ukazanym pokrótce w pierwszym rozdziale niniejszej dysertacji.

„**Bycie z**” w rozumieniu autora tej dysertacji to dobrowolne zwrócenie się w kierunku osoby celem zawiązania relacji towarzyszenia; „bycie z” zakłada więc wejście w dialog, w tworzenie relacji, we wspólnotę tak na poziomie organizacji życia, jak i realizowania szeroko pojmowanej odpowiedzialności (względem siebie samego, względem siebie wzajemnie oraz względem świata zewnętrznego). Relacje te charakteryzuje pewien rodzaj zaangażowania osób, z którego wynika poczucie współtowarzyszenia w nadawaniu kształtu własnej, dojrzałej osobowości. Stopień tej realizacji może być różny i swoisty dla danego typu relacji lub określany zupełnie indywidualnie przez jej uczestników. Zażyłość w „byciu z” pozostawia osobom w tę relację zaangażowanym, przestrzeń wolności z całkowitym poszanowaniem godności, a także odmienności w przeżywaniu świata i charakteryzowaniu wzorców moralnych, społecznych i kulturowych. „Bycie z”, które wykracza poza kontekst rodziny, jest dla niej zapoczątkowane przez podjęcie decyzji o dzieleniu warunków życia i dalej realizowane przez świadome zmaganie się ze wszystkimi aspektami tego wyboru. W stosunku określanym jako „**bycie z**” podejmowane są próby spełniania potrzeb wszystkich stron relacji (choć możliwe jest ich zaspokojenie dla każdego w różnym stopniu), jakkolwiek daje się wyróżnić stronę lub strony, ku którym relacja swoiście ciąży i ku którym mocniej zwrócony jest wspólny wysiłek.

„**Bycie dla**” jest w niniejszej dysertacji rozumianym w relacji dialogicznej funkcjonowaniem ukierunkowanym na osiągnięcie określonego dobra, np. zaspokojenie potrzeb konkretnego uczestnika tejże relacji; w „byciu dla” – posługując się znów terminami Martina Bubera – „Ja” zwraca się ku „Ty” z troską⁷⁶, ale działając, samo również ulega wpływom i przemianom. W odróżnieniu od „bycia z”, „bycie dla” jest nie tylko wyrazistą deklaracją współlistnienia i współdziałania, ale działania zorientowanego na jedną ze stron relacji celem uzupełnienia braków, przedsięwzięcia działań

⁷⁴ M. Buber, dz. cyt., s. 20 n.

⁷⁵ E. Levinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 2002.

⁷⁶ Termin „troska” rozumiem wg wyjaśnień Bubera (zob. dz. cyt., s. 17, 36, 56).

naprawczych, realizacji konkretnej potrzeby. Innymi słowy – „bycie dla” jest typem wyjątkowej aktywności „Ja” w kierunku „Ty”, wymagającym zwiększonego wysiłku i skupienia na drugiej osobie, podczas gdy „bycie z” można postrzegać w aspekcie istnienia pewnego *status quo* i ustalonej przez uczestników relacji równowagi.

Rodzina, w której relacja spotkania/dialogu jest wypaczona, tj. nie występuje we właściwej, dojrzałej formie „bycie z” (np. małżonkowie nie radzą sobie z prowadzeniem domu) i „bycie dla” (np. rodzice nie są zdolni nieść emocjonalnej pomocy dzieciom), popada w dysfunkcjonalność. Istnienie w tym zakresie problemów pomiędzy konkretnymi członkami rodziny rzutuje na działanie rodziny w całości jako systemu.

1.3. PŁASZCZYZNY DYSFUNKCJONALNOŚCI RODZINY

J. Bradshaw w książce *Zrozumieć rodzinę* konstatuje: „Rodzina dysfunkcjonalna jest stworzona przez dysfunkcjonalne małżeństwo, takie małżeństwa zaś tworzą dysfunkcjonalne osoby, które odnajdują się wzajemnie [...]. Jednym z tragicznych faktów jest to, że osoby dysfunkcjonalne prawie zawsze znajdują inną osobę, która działa albo na tym samym, albo na większym poziomie dysfunkcji”⁷⁷. Nie tylko więc proces pozytywnego rozwoju dzielony jest w rodzinie przez jej poszczególnych członków, ale i dysfunkcjonalność staje się udziałem całego systemu, tj. rodzina dzieli ze sobą tak wzrost, jak i upadek. Trudno nie dostrzec, że powstanie nowej rodziny dysfunkcyjnej poprzedza zawsze istnienie innej, starszej, w której kształtowały się wzorce postaw i zachowań. Jest to międzypokoleniowy łańcuch zależności, w którym traumy przeżyte przez dziadków są aktualizowane w niektórych aspektach przez wnuki⁷⁸. Pierwszą istotną cechą dysfunkcjonalnej rodziny jest więc to, że stanowi ona część wielopokoleniowego procesu. Stanowi to oczywiście ciąg zależności możliwy do modyfikowania i – przynajmniej częściowego – naprawiania, konieczny jest tu jednak zazwyczaj wysiłek podjęcia terapii.

Jak zdefiniować rodzinę dysfunkcjonalną? Przede wszystkim trzeba wspomnieć w tym miejscu, że nazewnictwo dotyczące rodziny dysfunkcjonalnej zostało

⁷⁷ J. Bradshaw, *Zrozumieć rodzinę*, Warszawa 1998, s. 35.

⁷⁸ Na takim „dziedziczeniu” traumy zasadza się m. in. istnienie tzw. postpamięci; zob. np. M. Hirsch, L. Spitzer *Ghosts of Home. The Afterlife of Czernowitz in Jewish Memory*, University of California Press, London 2010.

rozpowszechnione w latach 80. i 90. ubiegłego stulecia⁷⁹. Do uwarunkowań dysfunkcjonalności zalicza się najczęściej:

- trudne warunki społeczno-ekonomiczne;
- niskie kompetencje rodzicielskie;
- problemy występujące na poziomie struktury rodziny⁸⁰.

W rodzinach dysfunkcyjnych „bycie z” i „bycie dla” są zaburzone, co powoduje wystąpienie objawów rozpadu rodziny jako działającego systemu.

Cechy rodziny dysfunkcyjnej

Można powiedzieć, że jeśli zdrowa rodzina jest wsparta na relacji dialogicznej, to rodzina dysfunkcyjna przejawia cechy ustania lub wypaczenia dialogu – zasadami stają się wytyczne: „nie mów”, „nie ufaj”, „nie odczuwaj”⁸¹, tj. „Ja” i „Ty” pozostają z konieczności w pewnym związku, w którym nie następuje ani właściwa wymiana istotnych informacji, ani nie obserwuje się dostatecznego przepływu dóbr (tak emocjonalnych, jak i np. ekonomicznych). Nie ma więc mowy o „byciu z” i „byciu dla”, a zamiast tego pojawia się poczucie dotkliwej opresji i uwięzienia w ramach struktury rodzinnej. Struktura ta nie jest bowiem mechanizmem zapewniającym bezpieczeństwo i właściwe funkcjonowanie, a przeciwnie – staje się układem, wobec którego dominującą potrzebą jest ucieczka.

Rodzina dysfunkcyjna posiada szereg cech, które w dużym uproszczeniu można przedstawić w następujących punktach:

- brak intymności (pojmowanej tak jako prywatność, jak i wyrażanie czułości);
- "zakorzenie we wstydzie" (dzieci często wstydzą się swojej rodziny);
- system komunikacji polega albo na otwartym konflikcie, albo na milczeniu; rzadko dochodzi do prawdziwego kontaktu („bycia z” i „bycia dla”);
- indywidualne różnice są poświęcane dla potrzeb systemu w taki sposób, że wyniszczają jednostkę; brak poszanowania dla tożsamości;
- kontrola i oskarżanie są głównymi typami interakcji;

⁷⁹ H. Bednarski, *Przemoc w rodzinie jako przykład dysfunkcyjności rodziny*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne” 1-2/2012, s. 139.

⁸⁰ Tamże.

⁸¹ J. Bradshaw, dz. cyt., s. 44.

- wspólne życie opiera się na kłamstwie lub kłamstwach⁸².

Jak zauważają w artykule F. Maciejewska i M. Bury,

„Definicje dysfunkcjonalności rodziny rozproszone są w licznych publikacjach, dlatego wydaje się potrzebnym zebranie choćby ich najbardziej reprezentatywnej części w jednym miejscu, co może ułatwić pracę osobom zainteresowanym problemem. Zarówno w socjologii jak i psychologii możemy wyróżnić subdyscyplinę dotyczącą rodziny. W obydwóch dziedzinach możemy jednak doszukać się różnic teoretycznych, metodologicznych, badawczych w odniesieniu do przedmiotu”⁸³.

W zależności od wyboru dyscypliny, może zmieniać się wobec tego naukowa percepcja genezy problemu. Wydaje się, że docelowo ustalenia pojęciowe powinny uwzględniać jak najszerszy, interdyscyplinarny kontekst. Podejście prezentowane w niniejszej pracy – w założeniu interdyscyplinarne – pozostaje najbliższe pedagogice, socjologii oraz filozofii. Warto w tym kontekście odwołać się do propozycji W. Dykcika, autora prac z dziedziny pedagogiki, który posługuje się trzema płaszczyznami analizy rodziny dla diagnozowania w niej dysfunkcji; są to płaszczyzny:

- a) strukturalna (charakterystyka demograficzna rodzin, więzi emocjonalne, cechy psychofizyczne dzieci, zaburzenia rozwojowe i zdrowotne);
- b) organizacyjna (warunki materialne, ogólna organizacja życia, poziom wykształcenia rodziców, pozycja społeczna dziecka, sposób spędzania wolnego czasu);
- c) funkcjonalna (jakość prezentowanych przez rodziców postaw opiekuńczo-wychowawczych).

Zaburzenia, które diagnozuje się na którejkolwiek z powyżej wymienionych płaszczyzn, stanowią przesłankę do postawienia diagnozy o dysfunkcjonalności występującej w rodzinie. Co ciekawe, dla wielu badaczy kluczowe jest kryterium potrzeby: każda rodzina prezentuje pewien układ potrzeb w danym i konkretnym czasie, a brak zaspokojenia takowych wiąże się z dysfunkcjonalnością. Taki punkt widzenia przyjmuje m.in. J. Raczkowski, który wskazuje, że rodzina dysfunkcjonalna to rodzina, w której niemożliwe

⁸² Tamże. Zob. także: G. Pyżlak, *Rodzina dysfunkcyjna i formy jej pomocy*, „Perspectiva. Legnickie studia teologiczno-historyczne” 1/2013, s. 118.

⁸³ F. Maciejewska, P. Bury, *Dysfunkcjonalność rodziny: psychologiczny i socjologiczny aspekt definicji*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa” nr 2/2008, s. 27.

jest zaspokojenie niezbędnych psychicznych i społecznych potrzeb członków rodziny⁸⁴. Pojawia się oczywiście istotne pytanie: jak definiować owe „niezbędne” potrzeby? M. Jarosz w książce pt. „Dezorganizacja w rodzinie i społeczeństwie” wskazuje, że rodzina staje się dysfunkcyjna wówczas, kiedy zjawiska i zachowania w niej występujące odbiegają od przyjętych w społeczeństwie norm⁸⁵. Jest to przy tym taki sposób diagnozowania dysfunkcyjności rodzinnej, który zdaje się skupiać na fenomenologicznych konsekwencjach ujęć bardziej psychologicznych, tj. ciężar namysłu położony jest tu głównie na objawy problemu, a nie na jego źródła. Dysfunkcyjność rodziny wymaga jednak oprócz samego dostrzeżenia także rozumienia – stąd też podejście prezentowane w niniejszej pracy stanowi próbę syntezy dotychczasowych ujęć z wzbogaceniem ich o korelat podejścia *stricte* filozoficznego, ukierunkowanego na badanie warunków możliwości istnienia relacji wychowawczej.

Negatywne oddziaływania w rodzinie dysfunkcyjnej (toksyczność)

W pierwotnym znaczeniu słowo „toksyczność” oznacza cechę substancji polegającą na powodowaniu zaburzeń funkcji lub śmierci komórek żywych, narządów lub całych organizmów po dostaniu się w ich pobliże⁸⁶. Aktualnie „toksyczność” można odnosić również do oddziaływań *stricte* psychicznych, mających miejsce w relacjach międzyludzkich⁸⁷. Mechanizm w obu przypadkach jest podobny; nośnik psychicznej „toksyczności” (może to być zachowanie, czyjaś ukształtowana w sposób nieprawidłowy osobowość, sytuacja etc.) zaburza działanie człowieka na poziomie psychicznym, co nie pozostaje bez znaczenia dla ogólnej homeostazy organizmu. Doświadczenie toksyczności psychicznej – w zależności od poziomu wrażliwości osoby oraz jej ekspozycji na czynnik wyniszczający – ma skutki tak samo poważne, jak zatrucie fizyczne. Szczególnym czasem, w którym wystawienie człowieka na oddziaływania toksyczne może zniszczyć jego potencjał intelektualny, psychiczny, osobowościowy, ale i (o czym będzie jeszcze mowa) fizyczny, jest adolescencja. W momencie intensywnego rozwoju człowiek

⁸⁴ Zob. tamże, s. 32; J. Rogala-Oblękowska, *Rodzinne uwarunkowania narkomanii młodzieży* [w:] M. Ziemska (red.): *Spoleczne konsekwencje integracji i dezintegracji rodziny*. Tom 1, Warszawa 1986, s. 218.

⁸⁵ M. Jarosz, *Dezorganizacja w rodzinie i społeczeństwie*, Warszawa 1987,

⁸⁶ Zob. *Słownik Języka Polskiego* [online:] <https://sjp.pwn.pl/sjp/toksyczny:2578247.html> (dostęp: 20.08.2022 r.).

⁸⁷ Tamże.

wyduje się najmniej odporny, a poszukując własnej tożsamości i miejsca w świecie z łatwością dopuszcza niepożądane czynniki do determinowania tego procesu.

Toksyczność psychiczna – próba definicji

„Toksyczność” w rozumieniu psychologii i nauk pokrewnych należy rozumieć, jak się wydaje, jako zjawisko, które pojawia się zawsze w relacji międzyludzkiej. Człowiek doświadcza wówczas wdzierania się czynnika destrukcyjnego w różne struktury jego *psyche* – z początku ów czynnik wydaje się obcy, pochodzący z zewnątrz (od konkretnego człowieka, grupy, środowiska), jednak na drodze przemocy i nieustającego nacisku jest ostatecznie internalizowany przez ulegającą mu osobę. Proces tego typu może dotyczyć każdej relacji oraz ludzi w każdym wieku. W ten sposób początkowa niezgoda i żal w reakcji na słowa ojca (np. „Jesteś do niczego!”) może przekształcić się w uporczywy głos wewnętrzny dziecka, które przyjmie krzywdzące zdanie jako prawdziwe, rzeczywiście obowiązujące i do pewnego stopnia własne. „Odtrucie” człowieka po zinternalizowaniu psychicznie toksycznego czynnika bywa bardzo trudne i wymaga długiej i intensywnej terapii, a to głównie z tego powodu, że „toksyna” niejako wrasta w struktury całej osobowości i może prowadzić do bardzo konkretnego jej sprofilowania. Tak dzieje się np. w przypadku pogranicznego zaburzenia osobowości (tzw. osobowość borderline), którego etiologii naukowcy upatrują głównie w dysfunkcjonalności relacji doświadczanych w okresie dzieciństwa i dojrzewania⁸⁸. Cechą toksyczności jest również to, że może ona być – podobnie jak trauma – dziedziczona, przekazywana między pokoleniami.

⁸⁸ W nawiązaniu do wcześniej opisanych kwestii, warto wspomnieć, że Otto Kernberg sformułował teorię osobowości borderline opartą na założeniu wystąpienia defektów w rozwoju w czasie dzieciństwa. Według Kernberga istnieją cele rozwojowe, które każda osoba musi osiągnąć, a jeśli któryś nie zostanie spełniony, to często wiąże się to ze zwiększonym ryzykiem rozwinięcia się psychopatologii (zob. O. Kernberg, *Borderline Conditions and Pathological Narcissism*, Aronson, New York 1975, s. 34-45). Zob. także: A. E. Fruzzetti, C. Shenk, P.D. Hoffman, *Family interaction and the development of borderline personality disorder: a transactional model*", *Dev Psychopathol.* 17 (4): 1007-30, [online:] <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16613428/>, (dostęp: 14.04.2023 r.).

Toksyczne oddziaływania między małżonkami

Podobnie jak w przypadku definiowania terminu „rodzina”, tak i w odniesieniu do słowa „małżeństwo” występuje problem dotyczący jasnego określenia desygnatu. Anarchiczny ze swej natury postmodernizm socjologiczny wdraża bowiem coraz mocniej (nie tylko w świecie nauki, ale i w powszechnej świadomości) nieufność wobec pojęć, a zwłaszcza takich, które są mocno ukonstytuowane w tradycji i kulturze. Małżeństwo jako „związek dwóch osób niekrewnych odmiennej płci należących do tego samego pokolenia, pozostających w trwałej bezpośredniej styczności i połączonych osobista więzią uczuciową, które decydują się na dalsze życie razem”⁸⁹ to definicja, która współcześnie może budzić sporo kontrowersji, choćby ze względu na kryterium pokoleniowe. Jakkolwiek przemianom społecznym zawsze odpowiadają przemiany w dziedzinie semantyki, to należy zwrócić uwagę, że gwałtowność owych przemian wpływa na stabilność rozumienia i poruszania się człowieka w świecie.

Zakwestionowanie definicji małżeństwa pojmowanego tradycyjnie jest związane również z postulatem zmiany myślenia o rolach, jakie w relacji określonej „małżeństwem” mieliby odgrywać partnerzy. Niezgodność co do sposobu realizacji związku, w który wchodzi osoby, naturalnie powoduje konflikty – dzieje się to jednak nie z powodu praktycznych konsekwencji istnienia tzw. „cienia semantycznego”⁹⁰, ale ze względu na to, że niejasność i wewnętrzna sprzeczność idei stały się żywiołami ponowoczesnego dyskursu, próbując zastępować dorobek myślenia racjonalnego. W ten sposób Baumanowska „płynność”⁹¹ zastępuje wyraziste „drogowskazy” tradycyjnego definiowania pojęć związanych również z rodziną. Według Helen Pluckrose postrzeganie świata zostało przez postmodernistów trwale zniekształcone⁹², co ma przełożenie nie tylko na środowisko akademickie, ale na powszechną świadomość społeczeństwa.

Opisane pokrótce procesy są podwalinami nie tylko pozytywnej zasadniczo rezygnacji ze stereotypów dotyczących ról małżonków, ale stają się często przyczyną dezorientacji w budowaniu życia rodzinnego. Źle pojęta egalitaryzacja prowadzi bowiem

⁸⁹ M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Warszawa 1975, s. 53.

⁹⁰ Zob. J. Bartmański, *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji słowa*, [w:] *Konotacja*, red. J. Bartmański, Lublin 1988, s. 70.

⁹¹ Zob. Z. Bauman, *Liquid Modernity*. Cambridge 2000; wydanie polskie: *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Kraków 2006.

⁹² H. Pluckrose, *How French “Intellectuals” ruined the West: Postmodernism and Its Impact, Explained*, „Areo Magazine”, s. 1. [online:] <https://areomagazine.com/2017/03/27/how-french-intellectuals-ruined-the-west-postmodernism-and-its-impact-explained/> (dostęp: 18.09.2021 r.).

nie do pogłębiania rozumienia równości w aspekcie istnienia niezbywalnej godności osoby ludzkiej, ale do zatarcia widzenia praktycznie zaznaczających się różnic. Przepisanie świadomości człowieka zbyt wielkiej mocy kreacyjnej wobec rzeczywistości – co można widzieć jako echo Kantowskiego przewrotu – prowadzi często do zanegowania ograniczeń i predyspozycji wynikających wprost z kondycji ciała, z jego przyrodzonych właściwości. Można więc powiedzieć, że podglebiem toksyczności rodzącej się w relacji między małżonkami jest dezorientacja co do obowiązków i oczekiwań – każda ze stron pragnie bowiem realizować niejasno zdefiniowany związek na swój własny sposób, posuwając się często (z powodu frustracji, narastających lęków itd.) do stosowania przemocy.

Istotnym kryterium w definiowaniu małżeństwa jest również pojmowanie go w perspektywie nierozzerwalności i trwałości – współcześnie element ten jest mocno kwestionowany i dorastające pokolenie obserwuje na tym gruncie tak płynność pojęcia, jak i płynność samej relacji. Abstrahując od dynamiki samego postmodernizmu jako wizji świata, trzeba zauważyć, że coraz powszechniejsze jest występowanie wśród osób dorosłych mechanizmu obronnego zwanego rozszczepieniem – według Otta Kernberga osoba stosująca rozszczepienie może pod wpływem zmian emocji gwałtownie przechodzić od idealizowanego do głęboko negatywnego postrzegania innych ludzi; w ten sposób może funkcjonować jej obraz samej siebie, postrzeganie świata oraz pozostałe wewnętrzne reprezentacje⁹³. Zastąpienie racjonalności „emocjonalną płynnością” tego typu sprawia, że często dochodzi do rozpadu więzi i przekreślenia małżeństwa widzianego – w momencie emocjonalnego wzburzenia – jako struktury złej, przynoszącej cierpienie.

Toksyczne oddziaływanie na płaszczyźnie rodzice – dzieci

Z podobnego nieuporządkowania ról i niepewności co do sposobu realizacji więzi międzyludzkiej wynikają toksyczności w relacji rodzice – dzieci. Rozwijający się człowiek uczy się poprzez naśladowanie – jeśli jest jednak zakorzeniony w rodzinnym

⁹³ Zob. D. Caser, *The defense mechanism of splitting: Developmental origins, effects on staff, recommendations for nursing care*, „Journal of psychiatric nursing and mental health services”, nr4/2011, s. 21-28.

chaosie, będzie ten chaos internalizował, dodatkowo tracąc poczucie bezpieczeństwa, które wynika z mechanizmu naśladownictwa w zdrowym środowisku⁹⁴.

Realizacja dialogicznej relacji „bycia z” i „bycia dla” determinuje sposób, w jaki dorastający człowiek ukształtuje nie tylko swoją osobowość, ale w jaki będzie reprodukował model rozumienia i funkcjonowania rodziny. Tzw. parentyfikacja⁹⁵ dziecka, tj. przypisanie mu przez rodzica/rodziców roli opiekuna, wynika częściowo z niedojrzałości i zranień samych rodziców, jest jednak też pokłosiem niejednoznaczności w podziale funkcji i zatracenia fundamentalnego, przekazywanego w zbiorowości poczucia, co to znaczy „być matką” lub „być ojcem”. Odwrócenie ról skutkuje pojawieniem się relacji toksycznej, tj. takiej, która nie prowadzi u jej stron do rozwoju, ale do wyniszczenia – rodzic popada w gniew i psychiczną frustrację z powodu niezaspokojonych (i nierealnych w rzeczywistości) potrzeb wobec dziecka, dziecko zaś zostaje obciążone ponad miarę odpowiedzialnością oraz emocjonalnym nieuporządkowaniem osoby, która powinna sprawować w relacji funkcję opiekunczą.

Na powyżej opisanym przykładzie widać, że tak „bycie z”, jak i „bycie dla” powinno mieć jasne warunki względem osób pozostających w relacji, a przy tym powinny być to kryteria niejako naturalnie wynikające i sprzęgnięte z aktualnymi predyspozycjami ludzi złączonych więzią. Należy bowiem dostrzec, że możliwe jest, by dziecko podjęło trud „bycia dla” matki, jednak zawsze trzeba rozumieć, iż będzie to specyficznie realizowane „bycie dla”, nigdy niebędące identycznym z „byciem dla”, które matka na podstawie swoich własnych cech oferuje dziecku. Toksyczność rodzi się bowiem w momencie, w którym sposób „bycia dla” i „bycia z” opiera się na wymaganiach niemogących znaleźć spełnienia, tj. takich, które nie przystają do roli, którą dana osoba jest w stanie spełnić. W tym miejscu znów zaznacza się problem przywiązania do pewnych definicji i podziałów ukonstytuowanych społecznie, których przemiany są oczywiście do pewnego stopnia naturalne, ale i praktycznie trudne dla społeczeństwa.

Nieprawidłowe spełnianie ról – lub innymi słowy: źle realizowane „bycie dla” i „bycie z” skutkuje m. in. wygaszeniem rodzinnego dialogu⁹⁶ lub pojawieniem się ogólnej uczuciowej anomii. W obciążonej założeniami socjologizmu teorii Emila Durkheima anomia to „stan braku norm, który byłby właściwy dla całej struktury społeczno-

⁹⁴ Zob. W. Kulesza, *Efekt kameleona*, Warszawa 2020, s. 40.

⁹⁵ Odnośnie parentyfikacji i jej mechanizmów – zob. W. Żłobicki, *Parentyfikacja jako proces odwrócenia ról w rodzinie*, „Wychowanie w Rodzinie” 3/2018, s. 342-352.

⁹⁶ Porzucenie dialogu wynika tu głównie z przekonania o jego nieskuteczności – to przekonanie zaś może być widziane jako pokłosie rozpadu mocno zakorzenionych w zbiorowości definicji.

kulturowej”⁹⁷. W duchu tej definicji można wnioskować, że w sytuacji niepewności co do tego, jakie cele warte są realizacji, zaburzeniu ulega proces rozwoju, który ze swej natury jest teleologiczny.

Zachwianie dialogicznej więzi wynika często w warunkach rodzinnych z braku wiary w możliwość dobrego funkcjonowania dialogu, stąd do komunikacji wkracza przemoc psychiczna i fizyczna, tj. dochodzi do naruszenia integralności człowieka w tych wymiarach. Lęki, które wiążą się w ten sposób ze środowiskiem rodzinnym, prowadzą do powstania toksycznej atmosfery całej relacji – dlatego też pojawiają się tendencje eskapistyczne.

Reakcje dzieci na toksyczne relacje z rodzicami – eskapizm

Pokłosiem nieprawidłowości w relacji między małżonkami oraz w relacjach między rodzicami a dziećmi bywa toksyczność wprowadzona w więzi łączące rodzeństwo. Opisane wyżej oddziaływania toksyczne przekładają się m. in. na rozwój agresywnej rywalizacji pomiędzy dziećmi, a przez to na powstanie lęków, kompleksów i frustracji⁹⁸, wpływają jednak również na proces rozwoju jedynaka, u którego wypaczone zostają elementy budowanego obrazu siebie⁹⁹.

Podstawową reakcją obronną w przypadku wystąpienia toksyczności w rodzinie na którejkolwiek z płaszczyzn jest próba ucieczki, a więc popadanie w eskapizm realizowany na różne sposoby. Co warte odnotowania w tym punkcie, tzw. „ucieczka od rzeczywistości” jest również takim mechanizmem, w którym postmodernistyczne rozumienie świata odcisnęło swoje wyraziste piętno, choćby przez próbę pominięcia lub reinterpretacji pojęcia „prawdy”¹⁰⁰. Skrajny relatywizm determinuje proces rozwoju choćby w ten sposób, że czyni go teleologicznie niepewnym, a w związku z tym każda droga ucieczki od dyskomfortu (wynikającego tak z dysfunkcjonalności rodziny, jak i z naturalnego wysiłku związanego z dorastaniem) wydaje się uprawniona.

⁹⁷ Zob. np. É. Durkheim, *Samobójstwo. Studium z socjologii*, tłum. K. Wakar, Warszawa 2006.

⁹⁸ Zob. K. Wałęcka-Matyja, *Relacje interpersonalne dorosłych rodzeństw*, Łódź 2018, s. 13-35.

⁹⁹ Więcej na temat rozwoju rodzeństw oraz jedynaków i diagnozowania problemów z tym związanych – zob. E. Całczyńska, *Postrzeganie siebie przez jedynaków i dzieci mające rodzeństwo*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 1/2017, s. 207-2021.

¹⁰⁰Zob. np. A. Grzegorzak, *Postmodernizm przeciwko prawdzie* [online:] http://dlibra.kul.pl/Content/29411/13_postmodernizm_przeciwko.pdf;

Reakcje na toksyczności psychiczne, które są zbliżone do tych występujących na tle fizycznym, obejmują rozmaite sposoby somatyzacji mentalnego bólu. Do „klasycznych” dolegliwości somatyzacyjnych można zaliczyć:

- kołatania serca,
- kłucie/bóle serca,
- duszności,
- drżenie rąk,
- dolegliwości bólowe o nieznanym pochodzeniu,
- bóle brzucha,
- wymioty/nudności,
- ściskanie w gardle/guła w gardle,
- szумы w uszach,
- omdlenia/zasłabnięcia.

Eskapizm pojawia się jednak dopiero w momencie, w którym ciało staje się elementem, na którym człowiek odreagowuje dolegliwości natury psychicznej. Wśród nastolatków zdarzają się więc samookaleczenia w postaci bardzo drastycznej, często jednak samookaleczenie przyjmuje subtelniejsze formy – np. intensywne rozdrapywanie skóry, powolne wrywanie włosów, skłonność do poddawania się zabiegom modyfikacji ciała ze względu na bodźce bólowe oraz widoczną ingerencję w fizyczność. Obok tatuażu i piercingu, wykonywanych w tym przypadku z pobudek innych niż estetyczne, popularna w kulturze zachodniej staje się tzw. skaryfikacja poprzez wypalanie, odmrażanie, a także wycinanie i usuwanie skóry¹⁰¹.

Ingerencja w wygląd ciała jest oczywiście również sposobem na wejście w relacje rówieśnicze związane często z konkretnymi środowiskami subkulturowymi. Nastolatek ukierunkowany eskapistycznie na dane środowisko jako remedium na dysfunkcje rodziny jest narażony na niebezpieczeństwa, które również można powiązać z zaburzeniami w postawie „bycia dla” i „bycia z”. Grupa rówieśnicza powinna być traktowana przez nastolatka zgodnie z tym, czym rzeczywiście jest, tj. zgodnie z warunkami, na których działa; jeśli ma w pewien sposób zastępować rodzinę, „bycie z” rówieśnikami staje się obciążone emocjami i oczekiwaniami, które nie znajdują zaspokojenia. Usilne jego poszukiwanie może prowadzić do zawiązania się nowych, toksycznych relacji nastolatka

¹⁰¹ Kwestię samouszkodzeń z punktu widzenia psychiatrii i studiów antropologiczno-kulturowych opisują m. in. C. Żechowski, I. Namysłowska, zob. *Kulturowe i psychologiczne koncepcje samouszkodzeń*, „Psychiatria Polska” 5/2008, s. 647–657.

poza rodziną, a także do nieprzemyślanego obrania autorytetu i wzorca w osobie rówieśnika, jeśli tej pozycji nie potrafił objąć rodzic. Innymi słowy: wszystko to, co prawidłowo rozwija się w środowisku opartym na fundamencie miłości i zaufania, „próbuję” kiełkować wśród osób o statusie o wiele mniejszym niż ten, który wynika z miłości. Ten istotny brak skutkuje patologiami tak w rozwoju samej osobowości, jak i w sieci powstających relacji pozarodzinnych.

Próba „projektowania” celu ucieczki może realizować się w sposób opisany powyżej, gdzie kompensacją mają być – zazwyczaj niedorastający do tej roli – rówieśnicy. Możliwe jest jednak także projektowanie lub poszukiwanie całej rzeczywistości, która mogłaby stać się swoistym światem alternatywnym. Nurty myśli postmodernistycznej, forsując paradygmat płynności i nieokreśloności, kwestionują także znaczenie sformułowania „świat realny”¹⁰², co jest wspierane przez intensywny rozwój technologiczny (np. coraz szerzej dostępne narzędzia VR – tj. związane z przestrzeniami wirtualnymi i fantomatyką¹⁰³). Używając Heideggerowskiego sformułowania można powiedzieć, że młody człowiek „wrzucony w świat”¹⁰⁴, tj. w szereg warunków, na które nie posiada znaczącego wpływu, poszukuje świata bardziej „gościnnego”, w którym możliwa jest realizacja poczucia „bycia u siebie” lub w którym tożsamość może zostać niemal dowolnie wybrana. Ograniczone ciałem (wyglądem), pochodzeniem, sytuacją materialną „ja” przechodzi w plastyczny, modyfikowalny awatar. Poza uzależnieniem od technologii i internetu podobną funkcję mogą pełnić nałogi narkotykowe i alkoholowe, dołączające nieraz do istniejących tendencji do apatii jako próby wyłączenia bolesnych bodźców.

Oczywiście znanym mechanizmem reagowania dzieci na toksyczności w relacjach rodzicami jest agresja – o różnym stopniu nasilenia i przejawiająca się na różnych płaszczyznach. W kontekście tematu niniejszej pracy warto wspomnieć, że bywa to często agresja ukierunkowana na zwyczaje i wartości bliskie (przynajmniej pozornie) rodzicom – w ten sposób dochodzi do ugruntowania negatywnych skojarzeń związanych z tradycjami, religią, a nawet niektórymi normami moralno-etycznymi.

¹⁰² W zachodniej filozofii istnieje oczywiście kilka poziomów pojęć rzeczywistości: od subiektywnej i fenomenologicznej przez obiektywną opisywaną za pomocą faktów aż do matematycznych modeli rzeczywistości wyrażanych za pomocą równań i aksjomatów (na ten temat zob. np. R. Ingarden, *Spór o istnienie świata*, dz. cyt.).

¹⁰³ Zob. *Wirtual czy nowy wspaniały świat?*, red. K. Korab, Warszawa 2010.

¹⁰⁴ Sformułowanie Heideggera „wrzucenie w świat” – zob. T. Tyburski, R. Wiśniewski, *Historia filozofii i etyki współczesności*, Kraków 2002, s. 159.

Ukazany zarys teorii rozwoju człowieka pozwala dostrzec złożoność psychiki ludzkiej oraz wieloaspektowość tak procesów odkrywania, jak i kształtowania osobowości. Redukcjonizm w toku diagnozowania i szukania rozwiązań problemów z tym związanych jest zawsze szkodliwy, dlatego też należy z badawczą ostrożnością podchodzić do każdej z wybranych teorii – żadna z nich nie może bowiem rościć sobie prawa do posiadania właściwej, ostatecznie opracowanej naukowo wiedzy o człowieku. Wydaje się wobec tego, że należy uskutecznić podejście integralnie, holistycznie i wieloaspektowe do badanego podmiotu¹⁰⁵, jaki stanowi osoba ludzka – z całym zapleczem jej przeżyć, rozwijanych cech i posiadanych braków.

Przeżywany, konkretny i aktualny w danym momencie stan adolescenta jest możliwym polem działania terapeutyczno-pedagogicznego, a także naukowego namysłu teoretycznego, należy brać jednak pod uwagę nie tylko sztucznie wyizolowaną kondycję psychiczną człowieka (tj. istniejącą niby w oderwaniu *psyche*), ale i dokonujące się w tymże człowieku przemiany fizjologiczne organizmu, przeżywane frustracje, konflikty oraz zagrożenia. Osobowość jest przy tym kształtowana przez czynniki społeczno-kulturowe w stopniu podobnym – lub nawet większym – niż biologiczne¹⁰⁶.

Charakteryzując psychologiczne podstawy rozwoju człowieka, należy mieć świadomość złożoności tego procesu, jak i ogromnego obszaru, który nie został jeszcze opracowany naukowo. Już samo istnienie wielu definicji psychologii rodzi trudność w ostatecznym dookreśleniu granic dyscypliny. Wynika to stąd, że psychologia graniczy z wieloma naukami (biologią, fizjologią, medycyną, socjologią, pedagogiką, filozofią, lingwistyką i in.) i jej postęp zależy także od rozwoju tych nauk; ponadto zakres badań psychologii ciągle rozszerza się i różnicuje, dlatego każde jej określenie ma charakter historyczny. W różnorodnie formułowanych definicjach zakres psychologii często ograniczano np. do badania wyłącznie świadomości (psychologia klasyczna) albo zachowania (behawioryzm) lub rozszerzano, łącząc różne punkty widzenia. Współczesny stan psychologii jest wynikiem długiego procesu rozwoju, w czasie którego tworzyły się i przekształcały teoretyczne poglądy na jej przedmiot i metody, a także zmieniał się zakres poszukiwań badawczych¹⁰⁷. Należy więc w wyciąganiu wniosków na temat

¹⁰⁵ Z logicznego punktu widzenia człowiek stanowi przedmiot badań, gdy jest im poddawany, a ich podmiot – gdy sam je podejmuje. W tym miejscu pojęcia „podmiot” użyto celowo, z uwagi na fakt, iż badający winien dostrzegać zawsze podmiotową naturę obiektu naukowych dociekań.

¹⁰⁶ Należy zdawać sobie sprawę, że takie sformułowanie może budzić kontrowersje, szczególnie w aspekcie trudności definiowania samego wpływu, jego zasięgu itd. Jest to pogląd, który wymaga przy tym dalszych badań i uzasadnienia.

¹⁰⁷ <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/psychologia;3964141.html> (dostęp 06.09.2021 r.).

poznania osoby ludzkiej i jej rozwoju, a także w poszukiwaniu skutecznych metod towarzyszenia, terapeutyzowania, nadawania kształtu, zachować dużo pokory i pozostawić niedopowiedzianą przestrzeń świadcząca o złożoności, nieprzewidywalności i bogactwie osobowości człowieka.

Wobec niewystarczalności dotychczasowych ujęć teoretycznonaukowych wypada zadać pytanie: czy zatem należy zaniechać pracy nad doskonaleniem metod związanych z wpływaniem na rozwój osobowości ludzkiej? Wręcz przeciwnie. Ze świadomością ograniczeń, jakie niosą w sobie teorie naukowe, należy z całym zaangażowaniem poszukiwać adekwatnych metod celem zdiagnozowania przeżywanych przez osobę trudności i problemów oraz szukać najlepszych sposobów na ich właściwe rozwiązanie.

Wnioski te podkreślają zarówno złożoność procesu poznawczego rozwoju i osobowości człowieka, zdiagnozowania problemów i braków z nim związanych, jak i ogromną przestrzeń, rolę oraz znaczenie kompetentnego towarzyszenia osobie w tym procesie. Warto zwrócić również uwagę na fakt, że opisywane diagnozy i próby rozwiązywania problemów są osadzone w konkretnie czasie cywilizacyjnego i kulturowego rozwoju. Ponowoczesność – z całym bagażem niesionych „płynności”, niepewności i redefinicji – wdziera się zauważalnie w praktykę życia rodzin. Coraz trudniejsze i mniej oczywiste stają się dla przeciętnego człowieka odpowiedzi na pytania: „Co to jest rodzina?”, „Kim jest rodzic?”, „Co to znaczy być mężczyzną i kobietą?”. Przez to trudniej odpowiadać samemu sobie: „Kim jestem?”.

ROZDZIAŁ 2.

PRZEMIANY CYWILIZACYJNE WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE W KONTEKŚCIE GLOBALIZACJI

Przemiany cywilizacyjne są istotnym modyfikatorem warunków życia współczesnych adolescentów, również w kontekście ich środowiska rodzinnego. Niniejszy rozdział służy ukazaniu powiązań pomiędzy definiowaniem i rozumieniem rodziny a aktualnym, aktywnym życiem jednostek i grup; dodatkowo omówione zostaną zależności, jakie występują pomiędzy przemianami społecznymi, językowymi i myślowymi, ze szczególnym uwzględnieniem aktualnych trendów ujawniających się w kontekście globalizacji i postmodernizmu.

2.1. GLOBALIZACJA – PROBLEM DEFINICJI

Najistotniejszą z przemian cywilizacyjnych współczesnego świata jest niewątpliwie globalizacja, którą najłatwiej zdefiniować jako ogół procesów prowadzących do stopniowego wzrostu współzależności i integracji państw, społeczeństw, gospodarek i kultur¹. Efektem jest powstawanie tzw. „jednego świata”, czyli światowego społeczeństwa ze stopniowym zanikaniem kategorii państwa narodowego i spadkiem znaczenia struktur i świadomości lokalnych. Towarzyszy temu kurczenie się przestrzeni społecznej poprzez wzrost tempa interakcji międzyludzkich z wykorzystaniem technologii informacyjnych oraz wzrost znaczenia organizacji o charakterze między- lub ponadnarodowym². Cezurą czasową, od której należy liczyć obecność terminu „globalizacja” w dyskursie naukowym, są dopiero lata 80. XX wieku, chociaż geneza zjawiska sięga wieku XVI, tj. epoki wielkich odkryć geograficznych dokonywanych przez Europejczyków.

Tej bardzo ogólnej definicji globalizacji towarzyszy szereg innych deskrypcji, zawężających ją znacznie do procesów obserwowanych w konkretnych dziedzinach ludzkiej działalności. I tak np. według *Słownika Zarządzania i Finansów* – „globalizacja” oznacza „proces upodabniania się gustów i oferty produktu na całym świecie, wskutek czego popyt jest zaspokajany produktem globalnym, a nie lokalnymi”³. Przytoczona

¹ Zob. M. Kempny, *Globalizacja*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, Warszawa 1998, s. 241.

² Zob. P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2005, s. 93-94.

³ R. Koch, *Słownik Zarządzania i Finansów. Narzędzia, terminy, techniki od A do Z*, Kraków 1997, s. 76.

definicja – jakkolwiek odnosi się w głównej mierze do mechanizmów rynkowych – mówi wiele o naturze zjawiska globalizacji w odniesieniu do płaszczyzny społeczno-kulturowej. „Upodabnianie się gustów” jest w tym przypadku skutkiem formowania się określonego obrazu świata, przez który to obraz człowiek kształtuje swoje potrzeby, pragnienia, a także hierarchizuje wartości. Na podstawie przytoczonego przykładu widać, że każda, nawet bardzo wąska definicja globalizacji zawiera pośrednio odniesienie do procesów oddziałujących na ludzkie postrzeganie rzeczywistości. Ten właśnie aspekt stanowi istotny punkt odniesienia dla problemów opisywanych w niniejszej dysertacji.

Odnosząc się do obecnych w dyskursie definicji globalizacji należy zwrócić szczególną uwagę na fakt, że zjawisko ma charakter dynamiczny i wciąż znajduje się „w toku”, więc trudno przewidzieć jego skutki oraz sformułować jego ostateczną ocenę. Nie mówimy więc o zjawisku nagłym (rewolucyjnym) lub jednoetapowym, ale o złożonym, ewolucyjnym procesie, którego cezury czasowe można ująć następująco:

Tabela 5. Ewolucyjny charakter globalizacji w aspekcie tworzenia strategii międzynarodowej i globalnej.

Okres	Charakterystyka
Lata 50. i 60.	Wielonarodowa ekspansja miniaturowych replik korporacji w postaci filii zagranicznych. Przewaga strategii wielu rynków wewnętrznych, na których działają w dużym stopniu autonomiczne filie zagraniczne obsługujące rynki lokalne i/lub regionalne. Ograniczona globalna koordynacja lub integracja działań w różnych częściach świata.
Lata 70.	Wycofanie się firm wielonarodowych: zbywanie, racjonalizacja, zamknięcie zakładów w krajach inwestycji.
Lata 80.	Przesunięcie uwagi korporacji w kierunku skoordynowanych i zintegrowanych strategii globalnych realizowanych przez stabilne przedsiębiorstwa wielonarodowe, skupienie się na globalnej konkurencyjności i stosowaniu zasięgu globalnego jako broni konkurencyjnej w sektorach globalnych związanych ze specjalizacją zakładów i narodową współzależnością.
Lata 90.	Przejęcie do strategii globalnych i transnarodowych. Firmy koncentrują się na rozwoju kluczowych kompetencji z jednoczesnym wydzieleniem innych, pobocznych działań. Rezultatem tego jest rozwój sieci globalnych i partnerstwa strategicznego zarówno w kierunku poziomym, jak i pionowym. Wzrastający nacisk na wiedzę jako część aktywów; rozwijają się wczesne formy organizacji uczącej się.
Od roku 2000.	Era korporacji wirtualnej i organizacji inteligentnej

Źródło: P. Maśloch, *Globalizacja i jej wpływ na rozwój współczesnej cywilizacji*, „Przedsiębiorczość – Edukacja”, nr. 1/2005, s. 21. Na podstawie: G. Stonehouse, J. Hamill, D. Campbell, T. Purdie, *Globalizacja. Strategie i zarządzanie*, Warszawa 2001, s. 4.

Ze względu na dynamikę zjawiska i niejednoznaczność pojęcia globalizacja może być traktowana i opisywana bardzo skrajnie, często w oparciu o oceny ideologiczne

definiującego⁴. Trudność w uchwyceniu stosunku potencjalnych zagrożeń do możliwych zysków i szans pociąga za sobą ugruntowanie postaw opartych z jednej strony na bezkrytycznym entuzjazmie, z drugiej – na lęku przed czymś nieprzewidywalnym i nie do końca rozumianym.

2.2. GLOBALIZACJA I LĘKI

Lęki o wymiarze psychospołecznym dotyczące przemian cywilizacyjnych są uwarunkowane obrazem świata, który człowiek zyskuje w procesie rozwoju. Z tego powodu różnice w zastanych warunkach i wdrażanych sposobach wychowywania wpływają na rozbieżności wśród pokoleń co do rozumienia i oceny zjawiska globalizacji. Określenie „lęk” stosowane w tym podrozdziale nie jest używane zawsze jednoznacznie zgodnie z jego naukową eksplikacją stosowaną w psychologii i psychiatrii. W wymienionych dziedzinach różnicuje się bowiem pojęcia „lęk” i „strach”, przy czym lęk jest w odróżnieniu od strachu procesem wewnętrznym, niezwiązanym z bezpośrednim zagrożeniem lub bólem⁵. Trudno jednak w każdym przypadku ocenić, czy przemianom cywilizacyjnym towarzyszy obawa przed rzeczywistym zagrożeniem w świecie zewnętrznym (tzw. lęk realistyczny lub odczuwany), czy też są to emocje wywołane przez wyobrażenia (tzw. lęk domniemany) lub strach pojawiający się wskutek doświadczenia⁶.

Przemiany cywilizacyjne zachodzą zawsze w warunkach dezintegracji istniejących zasad życia społecznego i zastępowania dotychczasowych reguł regułami nowymi. Nowe formowanie cywilizacji to nowy styl życia rodzinnego, odmienne postrzeganie własnej tożsamości, inne widzenie drugiego człowieka i człowieka jako takiego w ogóle. Za nowymi formami działalności gospodarczej, zmianami na rynku i w kulturze pracy podążają nowe konflikty. Cechą ludzką jest dążenie do zmian koniecznych w osiąganiu postępu, ale równocześnie wydaje się, że równie ważne jest posiadanie swoistej stabilizacji – tak w dziedzinie jednostkowego życia, jak i w rozumieniu uniwersalizowanych od wieków wartości. Marek Kęsy zauważa w swoim artykule, że akceptowalna społecznie ilość cywilizacyjnych zmian wyznaczona była postępem

⁴ Zob. P. Maśloch, *Globalizacja i jej wpływ na rozwój współczesnej cywilizacji*, „Przedsiębiorczość – Edukacja” 1/2005, s. 17.

⁵ Zob. R. Gerrig, P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 2006, s. 23.

⁶ Por. J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 2000, s. 131.

arytmetycznym, a współczesne tempo przemian wykazuje przyrosty wykładnicze⁷. Jak stwierdza Kęsy: „Zachodzące zmiany odczuwalne są nie tylko w formie prostych przyrostów ilościowych lub zmian jakościowych. Każde podwojenie np. ilości produktu na rynku, ilości informacji lub tempa produkcji oznacza zasadniczą zmianę otoczenia i warunków życia człowieka, skazując go na życie w świecie ciągłej zmiany. Szybsze tempo życia relatywnie skraca czas trwania wielu sytuacji, komplikuje strukturę życia społecznego, utrudnia adaptację do zmian, wywołując uczucie niepewności, nietrwałości i tymczasowości codziennego życia”⁸. Motyw marności, tzw. *vanitas*, przybiera więc nową, postnowoczesną i paradoksalną formę – pogoni za nietrwałymi dobrami towarzyszy przekonanie o wanitatywnym charakterze hierarchii wartości, które niegdyś postrzegane były jako uniwersalne i trwałe. Zjawisko to – poza konotacjami z globalizacją – może posiadać mocne podwaliny w historii XX wieku, którym wstrząsały światowe wojny i w którym podważono – w niespotykany wcześniej sposób – godność osoby ludzkiej.

Obawy związane z przemianami cywilizacyjnymi – co pokazują badania Małgorzaty Wolskiej-Długosz z 2012 roku – nie zawsze są związane z negatywną oceną transformacji, jakiej ulega świat, ale z poczuciem, że przekształcenia te wymykają się kontroli i rozumieniu. Słowem: człowiek nie nadąża za obrotami trybów historycznej i cywilizacyjnej rzeczywistości, więc czuje się przez nie stale zagrożony.

Tabela 6. Ocena własnych możliwości w kontekście postępującej technokratyzacji przez badanych rodziców (N=437)

Ocena postępującego rozwoju świata	Odpowiedzi rodziców				Ogółem	
	pracujących		bezrobotnych		N	%
	N	%	N	%		
Nie nadążam za nim	76	41,5	108	42,5	184	42,1
Jest on potrzebny i korzystny	82	44,8	107	42,1	189	43,2
Nie interesują się nim	25	13,7	39	15,4	64	14,6

⁷ Zob. M. Kęsy, *Przemiany cywilizacyjne i kulturowe społeczeństwa informacyjnego*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2/2017, s. 251-252.

⁸ Tamże, s. 252.

Źródło: M. Wolska-Długosz, Globalizacja w opinii dwóch pokoleń maturzystów i ich rodziców „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy”, nr 2(3)/2012, s. 167.

Obawy o wychowanie „obywateli świata”

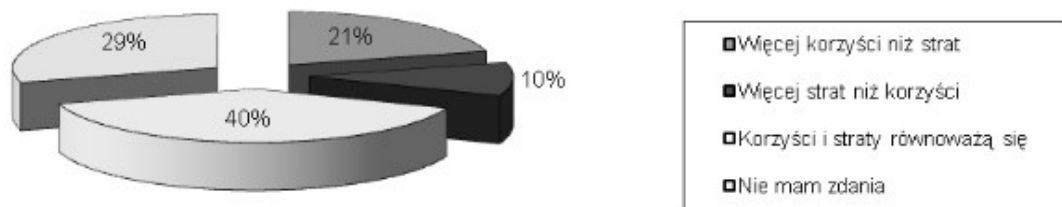
Według Małgorzaty Wolskiej-Długosz „Globalizacja miała być czynnikiem dającym wszystkim *obywatelom świata* równe szanse w rozwoju i dostępie do nowych technologii. Stała się natomiast przyczyną podziałów i różnic na wielu płaszczyznach. Atrybutami stały się: posiadana wiedza, zawód czy wysokość zarobków”⁹. Badaczka zauważa słusznie, że człowiek XXI wieku jest kształtowany przez odpowiedni system edukacji, który musi – ze względu na swoją rolę – uwzględniać przemiany cywilizacyjne i uczyć odpowiednio względem nich funkcjonować. Zmienia się więc pojmowanie podstawowych norm i wartości, a kluczowe pojęcia, jak np. „dobro”, „empatia” zastępowane są „sprawnością działania”, „konkurencyjnością” i „kreatywnością”¹⁰. Tak budowany obraz świata, wraz z właściwą sobie hierarchią wartości, powoduje inny rodzaj podejścia do podejmowanej nauki i pracy, ale także do procesów wychowawczych¹¹. Współcześni rodzice stają przed niełatwym dylematem: wychować człowieka „dobrego”, działającego w zgodzie z etosem empatii/miłosierdzia, czy „skutecznego”, „zaradnego”, funkcjonującego w oparciu o priorytetyzację zysku. Wolny-Długosz, prowadząc w 2012 roku badania wśród ówczesnych maturzystów oraz ich rodziców, zauważa, że oba pokolenia rozpoczynały pracę i naukę w innych warunkach, kształtując nieco inne rodzaje przywiązań i wrażliwości, a co za tym idzie – także obaw. O ile stosunek badanej młodzieży do procesów globalizacji jest przeważająco pozytywny, u ich rodziców równoważy się postawa otwartości na szanse z dostrzeganiem zagrożeń.

⁹ M. Wolska-Długosz, Globalizacja w opinii dwóch pokoleń maturzystów i ich rodziców „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy”, 2(3)/2012, s. 155.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

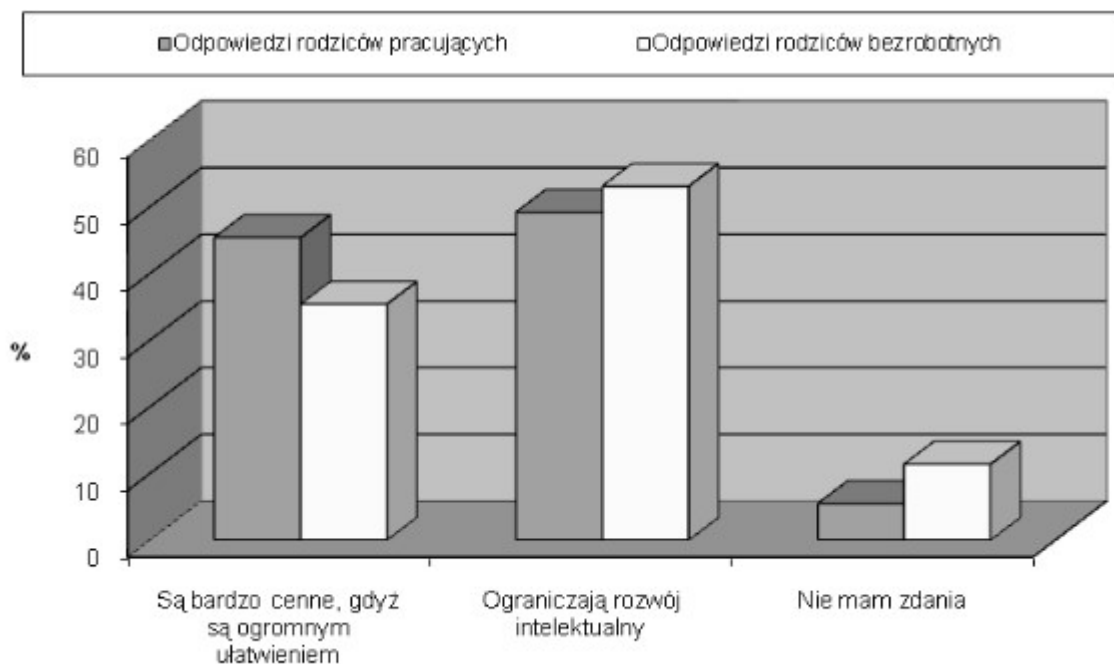
Rys. 2. Ocena skutków globalizacji w opinii rodziców badanych uczniów (N=437)



Źródło: M. Wolska-Długosz, *Globalizacja w opinii dwóch pokoleń maturzystów i ich rodziców*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy”, nr 2(3)/2012, s. 161.

Co ciekawe, opiniując edukację własnych dzieci oraz narzędzia, jakie dają w tej mierze nowe technologie, rodzice pozostają sceptyczni względem technicyzacji nauczania.

Rys. 3. Ocena przez rodziców tradycyjnego sposobu uczenia się na rzecz nowych zdobyczy techniki (N=437)



Źródło: M. Wolska-Długosz, *Globalizacja w opinii dwóch pokoleń maturzystów i ich rodziców*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy”, nr 2(3)/2012, s. 168.

Ponad połowa ogółu badanych uważa, że nowe zdobycze techniki (komputer, internet, smartfon) ograniczają rozwój intelektualny, ponieważ opierają się na formach podawczych, tj. generują gotowe rozwiązania („gotowce”). Tradycyjny sposób uczenia

się wymaga, w opinii respondentów, większego wysiłku intelektualnego i przyzwyczajają do samodzielności. Można oczywiście argumentować, że współczesny nastolatek ma do dyspozycji większą ilość danych, niż posiadał w analogicznym wieku jego rodzic; operuje nimi za pomocą technologicznych ułatwień właśnie ze względu na ogrom informacji, a stosowanie właściwych narzędzi zwiększa potencjał uczenia się, ostatecznie nie ograniczając kreatywności jednostki. Trzeba jednak zauważyć, że wprowadzenie konkretnego narzędzia technologicznego na zbyt wczesnym etapie uczenia się i formowania intelektualnego może pozbawić rozwijającego się człowieka świadomości istnienia alternatywnych w stosunku do komputera, internetu lub smartfona rozwiązań określonych problemów. Stąd – paradoksalnie – łatwemu i szerokiemu dostępowi do informacji może towarzyszyć zawężenie horyzontów związane z bezradnością wobec niemożności skorzystania z ułatwienia technologicznego. W ten sposób np. przekonanie o absolutnej wystarczalności internetu jako źródła informacji prowadzi do popularnego, powtarzanego w formie powiedzenia wniosku: „Jeśli czegoś nie ma w internecie, to nie istnieje”. Wniosek ten idzie nawet dalej, póki co półzartobliwie określając współczesny status mediów społecznościowych: „Jeśli nie ma cię w internecie, to nie istniejesz”. Stopniowo cytowane stwierdzenia zdają się nabierać coraz większej „mocy”, godząc w rozumienie fundamentów bytowych tak rzeczywistości, jak i samego człowieka.

Trzeba zauważyć, że według badania Wolskiej-Długosz nawet ci rodzice, którzy dostrzegają walory związanych z globalizacją nowych technologii w kontekście nauczania, określają je często jako zbyt drogie, aby można było z nich w pełni swobodnie i powszechnie korzystać. Głównym lękiem jest więc wzmacnianie podziału społeczeństwa na „biednych” i „bogaty”. Pogłębianie różnic społecznych jest wyjątkowo groźne wśród adolescentów, którzy nie potrafią jeszcze odpowiednio ocenić własnego położenia i nabrać do aktualnej sytuacji dystansu¹². Posiadają oni już jednak pewien stopień społecznej samodzielności, który – mocniej, niż w wieku dziecięcym – predysponuje ich do podejmowania działań przestępczych, by zniwelować za wszelką cenę różnice materialne między sobą a grupą rówieśniczą.

Biorąc pod uwagę tak obawę o długofalowe szkody w intelektualnym rozwoju, jak i lęk przed rosnącymi nierównościami, rodzice w większości sceptycznie odnoszą się do nowych metod edukacji, jakie niesie w ostatecznym rozrachunku wieloetapowy proces

¹² Tamże, s. 168.

globalizacji. Jakkolwiek nacisk położony na „kreatywność”, „skuteczność” i „konkurencyjność” jest często wymienianą cechą myślenia i rozwijania się współczesnego „obywatela świata”, to wśród generacji tzw. „pokolenia X”¹³ w sposób zauważalny zaznacza się lęk przed kształtowaniem i wychowywaniem człowieka bezmyślnego, niesamodzielnego, zniewolonego przez zdobycze technologii. Daje to asumpt do krytyki takiego społeczeństwa, w którym rozwoju technologicznego nie równoważy rozwój w dziedzinie szeroko rozumianej etyki i moralności. Postęp – jak pisał Benedykt XVI w *Caritas in veritate* – powinien być pojmowany jako integralny rozwój człowieka i społeczeństwa: „[...] pierwszym kapitałem, który należy ocalić i docenić, jest człowiek, osoba, w swojej integralności: *Człowiek bowiem jest twórcą całego życia gospodarczo-społecznego, jego ośrodkiem i celem (KDK 63)*”¹⁴. Badania Małgorzaty Wolskiej-Długosz zdają się potwierdzać istnienie obaw co do tego, że przemiany cywilizacyjne uderzają i będą uderzać w dotychczasowe podstawy rozwoju jednostek, a co za tym idzie – wpłyną na powstanie nowych trudności w procesie wychowawczym lub zmienią trwale rozumienie wychowania.

¹³ Określenie to dotyczy ludzi urodzonych w II połowie XX wieku – według niektórych źródeł w latach 1965–1980, według innych do 1961–1985. Zob. np. S. H. Appelbaum, M. Serena, B. T. Shapiro, *Generation “X” and the boomers: an analysis of realities and myths*, „Management Research News” 28/2005, s. 1–33.

¹⁴ Benedykt XVI, Encyklika *Caritas in veritate* (dostęp: 29.06.2021 r.).

Zacieranie granic, rozmywanie znaczeń

Johann Gottfried von Herder twierdził, że: „Każdy naród ma własny rezerwuuar myśli, które się stały znakami, tym rezerwuarem jest jego język: jest to rezerwuuar, do którego wносиły swój wkład stulecia – jest to skarbiec myśli całego narodu”¹⁵. Stwierdzenie takie wielu językoznawców uznaje za jeden z fundamentów funkcjonowania tzw. językowego obrazu świata (JOS), tj. centralnego pojęcia językoznawstwa ukierunkowanego etnolingwistycznie, powiązanego fundamentalnie z lingwistyką kognitywną¹⁶. Janusz Anusiewicz twierdzi, że JOS stanowi podsumowanie codziennych doświadczeń i zaakceptowanych przez wspólnotę komunikatywną norm, wartości, sposobów wartościowania oraz wyobrażeń i zestawień wobec rzeczywistości¹⁷. Dla Jerzego Bartmińskiego „JOS jest zawartą w języku, różnie zwerbalizowaną interpretacją rzeczywistości dającą się ująć w postaci zespołu sądów o świecie. Mogą to być sądy *utrwalone* w gramatyce, słownictwie, w kliszowych tekstach np. przysłowia, ale także sądy *presuponowane*, tj. implikowane przez formy językowe utrwalonej na poziomie społecznej wiedzy, przekonań, mitów, rytuałów”¹⁸. Wynika z tego, że istnieje uchwytne, choć skomplikowana relacja pomiędzy wyobrażeniami i sądami o świecie a pojęciami, których używa się do jego opisu. Zmiana w obszarze pojęć i znaczeń pociąga za sobą zmianę w rozumieniu rzeczywistości; podobnie inna rzeczywistość to inny językowy obraz świata, któremu słowo ma jak najlepiej odpowiadać. Istnienie JOS postulowane w dyskursie nauk o języku przez licznych badaczy świadczy o tym, jak istotne skutki może mieć redefiniowanie ważnych dla kultury i moralności terminów. Tzw. „inflacja pojęć” (lub „inercja pojęć”), tj. obniżenie znaczenia wyrażen mających dotąd w kulturze językowej „wysoką wartość”, prowadzi do słabszego realnego cenięcia istniejących desygnatów. Zderzenie wielu językowych obrazów świata i powstanie swoistej „wypadkowej” ponadnarodowego, ogólnoswiatowego JOS jest jednym z możliwych skutków procesów globalizacji, którego symptomy można obserwować na przykładzie upowszechniania i wcielania w języki narodowe określeń i nazw

¹⁵ J. Anusiewicz, *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999, s. 263.

¹⁶ Tamże.

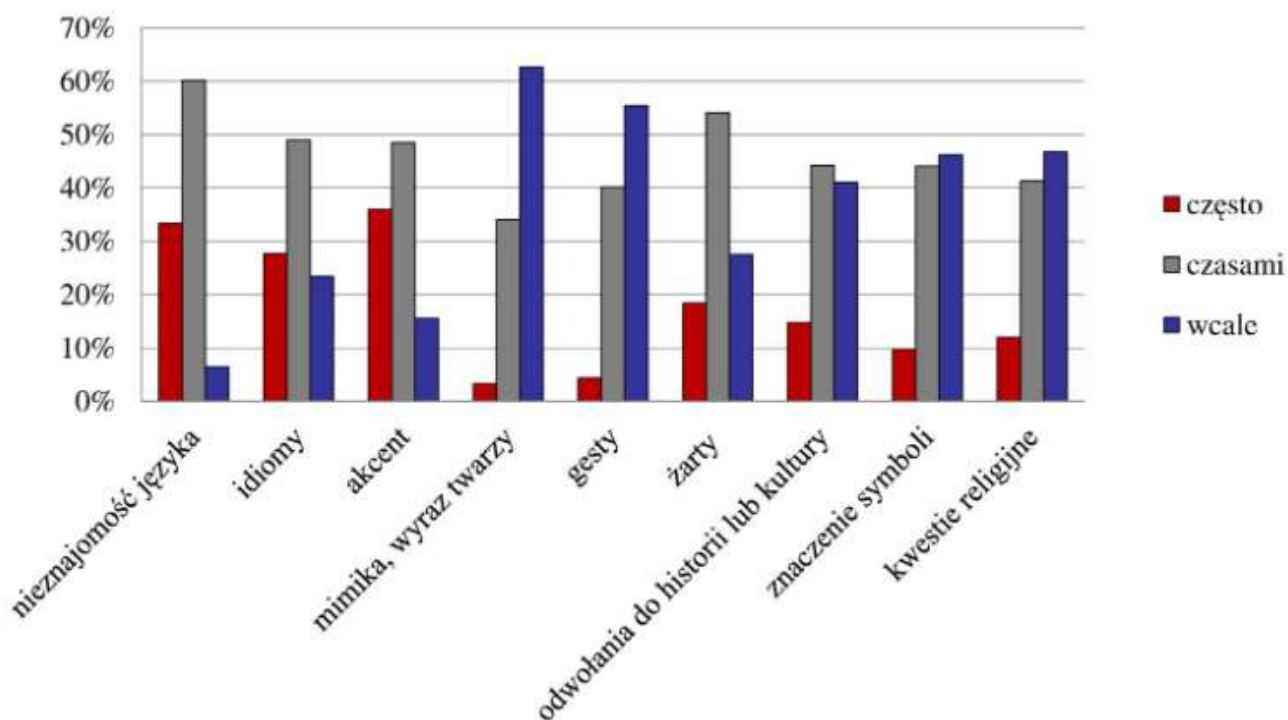
¹⁷ Zob. *Język a kultura*, red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, dz. cyt. s. 25.

¹⁸ J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006, s. 12.

zaczepniętych głównie z języka angielskiego, uważanego obecnie za system potencjalnie mogący objąć funkcję języka międzynarodowego.

Wydaje się, że wobec przemian JOS należy zadać sobie pytanie, w jaki sposób wpłynie na człowieka rezygnacja z pojęciowego rezerwuaru myśli i pamięci historyczno-kulturowej przywiązanej do lokalności. Dążenia w kierunku kulturowo-językowych ujednoliceń i standaryzacji owocują pewną przewidywalnością świata bez względu na miejsce, w którym człowiek w danym momencie się znajdzie. Wytracaniu lokalności i swojskości towarzyszy więc pewna wygoda i – przynajmniej pozorne – poczucie bezpieczeństwa: „obywatel świata” wszędzie ma czuć się „u siebie”. O tym, że proces ten jest zjawiskiem skutecznie postępującym, świadczą m. in. badania Zygmunta Kruczka z 2015 r., obrazujące przemiany w barierach komunikacyjnych w turystyce międzynarodowej:

Rys. 4. Częstotliwość występowania problemów komunikacyjnych w kontaktach międzykulturowych



Źródło: Z. Kruczek, V. Ulanecka, *Co kraj to obyczaj – znaczenie różnic kulturowych w turystyce międzynarodowej*, „Turystyka Kulturowa”, nr 1/2015 (styczeń 2015), s. 53.

Kruczek odnotował w swoim artykule, że na pytanie dotyczące występowania problemów komunikacyjnych w kontaktach z obcokrajowcami, powstałych z uwagi na różnice kulturowe, większość ankietowanych (61%) odpowiedziała przecząco, deklarując brak takich problemów. Badacz zauważa jednak, że „obcość”, będąca barierą, może być również czymś atrakcyjnym – stąd świat ujednolicony, zunifikowany staje się po prostu mniej ciekawy i poznawczo stymulujący¹⁹. O tym, że homogenizacja/uniformizacja postrzegana jest negatywnie przez pokolenie X, świadczą przytoczone wyżej badania Małgorzaty Wolskiej-Długosz, która o zdanie w tej kwestii zapytała rodziców maturzystów w 2012 r.:

Tabela 7. Postrzeganie homogenizacji wartości społecznych w opinii badanych rodziców (N=437)

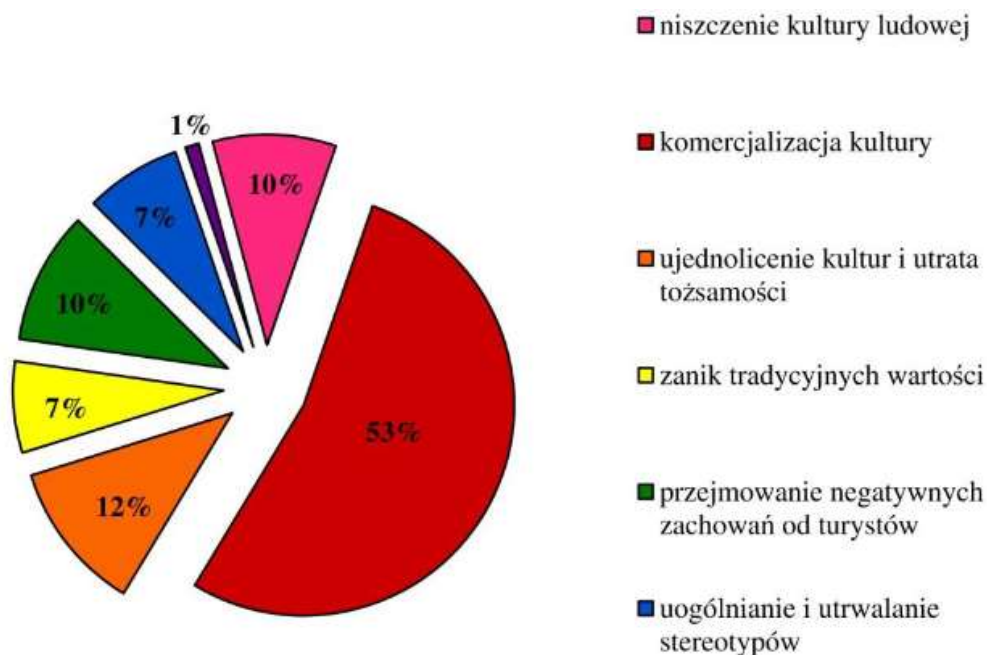
Postrzeganie homogenizacji	Odpowiedzi rodziców				Ogółem	
	pracujących		bezrobotnych			
	N	%	N	%	N	%
Jest czymś nieuniknionym	52	28,4	89	35,0	141	32,3
Zagrożeniem dla rodzimej tradycji i obyczajów	111	60,7	144	56,7	255	58,4
Formą rozwoju państwa i społeczeństwa	20	10,9	21	8,3	41	9,4

Źródło: M. Wolska-Długosz, *Globalizacja w opinii dwóch pokoleń maturzystów i ich rodziców* „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy” 2(3)/2012, s. 165.

Dostrzegane najczęściej wśród respondentów skutki swobodnej turystyki kulturowej towarzyszącej procesom globalizacji przedstawili w swoim artykule Zygmunt Kruczek i Veronika Ulanecka:

¹⁹ Zob. Z. Kruczek, V. Ulanecka, Co kraj to obyczaj – znaczenie różnic kulturowych w turystyce międzynarodowej, „Turystyka Kulturowa” 1/2015, s. 53.

Rys. 5. Skutki uprawiania turystyki wpływające negatywnie na kulturę (w odsetkach odpowiedzi)



Źródło: Z. Kruczek, V. Ulanecka, Co kraj to obyczaj – znaczenie różnic kulturowych w turystyce międzynarodowej, „Turystyka Kulturowa”, nr 1/2015 (styczeń 2015), s. 56.

W kontekście badań nad barierami kulturowymi, których zanikanie powoduje, iż dalsze przestrzennie otoczenie staje się bardziej „otwarte” i gościnne, mało uwagi poświęca się paradoksalnemu zjawisku wzrostu poczucia obcości w stosunku do „miejsca”²⁰ własnego pochodzenia. Jest to zjawisko, które potencjalnie zaniknie w postępującym procesie globalizacji i idącej za nim unifikacji, obecnie jednak wydaje się problemem dolegliwym, noszącym znamiona konfliktu pokoleń. Wychowanie współczesnego adolescenta jest o tyle trudne, że zanika między nim a przodkami wspólny językowy obraz świata ufundowany w dużej mierze na historyczno-kulturowej pamięci. Obecnie dziadkowie i – w mniejszym stopniu – rodzice czują wzajemną obcość w stosunku do pokolenia adolescentów, bowiem zanika *continuum* zbiorowej pamięci, na której zinstytucjonalizowanych formach opiera się w znacznej części tak myślenie w kategoriach społecznych i politycznych, jak i metafizycznych i religijnych. W metaforycznym uproszczeniu można powiedzieć, że otwarciu na „Innego” po drugiej stronie globu towarzyszy zamknięcie na „Innego” po drugiej stronie stołu. Wychowanie w sytuacji poczucia obcości jest procesem trudnym, gdyż widzeniu świata z różnych

²⁰ Termin ujęty w cudzysłów, ponieważ chodzi tu nie tyle o miejsce w znaczeniu fizycznej przestrzeni, co o ogół związanych z daną przestrzenią asocjacji kulturowych, historycznych, językowych itd.

perspektyw towarzyszy rozwijanie różnych pragnień i oczekiwań co do rzeczywistości. Ludzie żyjący pod jednym dachem mogą współcześnie mówić *de facto* odrębnymi językami, inaczej pojmując obserwowane zjawiska. Drastycznym przykładem jest podejście do Holocaustu współczesnego pokolenia młodych obywateli Stanów Zjednoczonych: „Prawie co czwarty amerykański milenials lub przedstawiciel młodszego pokolenia Z częściowo lub w całości neguje Holocaust. 23 proc. respondentów twierdzi, że Zagłada to mit, nigdy się nie wydarzyła lub że liczba ofiar jest mocno przeszacowana. [...]. Co drugi młody Amerykanin nie umie wymienić ani jednego getta czy obozu koncentracyjnego, choć – jak podkreślają autorzy badania – w czasie wojny było ich w Europie ponad 40 tys.”²¹ Zacieraniu granic geograficzno-kulturowych towarzyszy więc rozmywanie znaczeń – niekiedy takich, które determinowały życia jednostek i całych pokoleń, a niekiedy nawet i tych, za które jednostki i pokolenia oddawały życie.

Zagubienie w rozmyciu kulturowym

Proces tzw. homogenizacji kultury, tj. jej ujednoczenia w wyniku mieszania się różnych wpływów kulturowych i kulturotwórczych, jest jedną z *differentia specifica* postępującej globalizacji. Trwa wciąż spór o charakter tego zjawiska i o to, w jakim stopniu jest ono rzeczywiście dobrze nazwane jako „ujednoczenie”, a w jakim czynnik unifikujący wypiera tzw. hybrydyzacja, czyli łączenie się elementów kultur w amalgamaty²². Homogenizacja charakteryzuje się tym, iż części poszczególnych paradygmatów zaczynają się do siebie całkowicie upodabniać, natomiast w przypadku hybrydyzacji efektem procesu jest – mówiąc obrazowo – mozaika elementów, a nie homogeniczna magma. Zazwyczaj duży wpływ na homogenizację kultury ma tzw. kultura dominująca (stąd pojęcia takie jak „westernizacja”²³ i „amerykanizacja”), która

²¹ M. Mazzini, *Amerykanie mało wiedzą o Holokauście. Alt-prawica się cieszy*, „Polityka” 21.09.2020, [online:] <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/swiat/1971730,1.amerykanie-malo-wiedza-o-holokauscie-alt-prawica-sie-cieszy.read> (dostęp: 17.07.2022 r.).

²² Na temat tego sporu zob. R. Barnett, J. Cavanagh, *Homogenization of Global Culture* [w:] *The Case Against the Global Economy*, red. J. Mander, E. Goldsmith, London 2001, s. 203-210; W. Jakubowski, *Komentarz do artykułu Piotra Siudy „Homogenizacja i amerykanizacja globalnej popkultury”*, „Kultura – Historia – Globalizacja” 10/2005, s. 205-207; D. Held, A. McGrew, D. Goldblatt, J. Perraton, *Global Transformations. Politics, Economics and Culture*, s. 14–16.

²³ Inny, równoznaczny termin to okcydentalizacja – przyjmowanie wzorców kultury krajów cywilizacji zachodniej (Okcydent) i powszechna ich akceptacja. Obecnie najczęściej spotykanym przypadkiem okcydentalizacji jest amerykanizacja. Stosowanie anglicyzmu „westernizacja” i jego większe

w małej mierze przyswaja sobie elementy kulturowe z otoczenia, a w znacznym stopniu wpływa na kształtowanie się kultur będących w jej zasięgu²⁴. Trudność z oceną i właściwym naukowym ujęciem zjawiska polega przede wszystkim – co podkreślono również wyżej – na dynamicznym charakterze przemian i ich ciągłym trwaniu²⁵.

Z punktu widzenia pedagogiki procesy, jakim podlega kultura, są istotne w kwestii determinowania interakcji zachodzących na płaszczyźnie „jednostka – społeczeństwo/zbiorowość”. Konstruowanie indywidualnej tożsamości, tj. stopniowe, całościowe wyłanianie się określonego „ja” ludzkiego z „tworzywa” wpływów, okoliczności i podejmowanych decyzji, odbywa się zawsze poprzez ścieranie się jednostki ze zbiorowością. Zbiorowość należy traktować w tym sensie jako nośnik wartości, który w procesie socjalizacji przekazuje człowiekowi określony model postrzegania świata i wzory postaw²⁶. Jak słusznie stwierdza Tomasz Burdzik:

„Konstruowanie tożsamości podyktowane wpływem kultury jest nieustającym procesem, wymagającym stałego zaangażowania jednostki. Indywidualizacja wymaga poszukiwania własnej tożsamości, wyboru określonych wzorców spośród proponowanych przez kulturę, a następnie akceptowanych przez otoczenie. Indywidualizacja nie odbywa się w próżni społecznej, lecz nabiera swojego właściwego znaczenia w kontakcie z innymi jednostkami”²⁷.

spopularyzowanie w dyskursie naukowym (a także: większa zrozumiałość dla przeciętnego odbiorcy) same w sobie świadczą o istnieniu kultury dominującej. Samuel Huntington widzi w westernizacji jeden ze sposobów reakcji niezachodnich społeczeństw na przemożny wpływ Zachodu. Inne reakcje to odrzucenie i reformizm. Zob. S. Huntington, *Zderzenie cywilizacji*, tłum. H. Jankowska, Warszawa 2007, str.105-115. Krytycznie o teorii Huntingtona – zob. *Zderzenie cywilizacji. Sąd nad teorią Samuela Huntingtona*, red. P. Marczewski, P. Świeżak, Warszawa 2006.

²⁴ Zob. J. Barnett, J. Cavanagh, dz. cyt., s. 15.

²⁵ Należy pamiętać przy tym, że sprzeczność między homogenicznością i hybrydowością globalnego świata nie jest jednoznaczna. Można tu wziąć pod uwagę choćby trendy przeciwstawne globalizacji, jak nowa fala nacjonalizmów albo fundamentalizmy religijne. M. in. Zygmunt Bauman nie do końca akceptuje pojęcie hybrydyzacji kultury globalnej, ograniczając je do procesów przemieszczających się elit, posiadających monopol ekonomiczny i kulturowy. Pojęcie hybrydyzacji kulturowej jest ich własną propozycją, która jest jednak – według Baumana – symbolicznym przejawem społecznej alienacji elit, które przemieszczają się, bo lubią i doświadczać z przyjemnością świata w jego różnorodności. Tymczasem dla przedstawicieli klas niższych przywiązanie do konkretnego miejsca wciąż ma znaczenie. Zob. Z. Bauman, *Globalizacja i co z tego dla ludzi wynika*, tłum. E. Klekot, Warszawa 2000; *Kultura w czasach globalizacji*, [w:] *Wprowadzenie do Global Studies. Podręcznik akademicki*, red. K. Minkner, A. Drosik, S. Baraniewicz-Kotasińska, G. Habner, B. Maziarz, Toruń 2019, s. 300.

²⁶ Zob. T. Burdzik, *Między indywidualizmem a zbiorowością – globalizacja a tożsamość*, „Horyzonty Wychowania” 12/2013, s. 63.

²⁷ Tamże.

W świetle powyższego cytatu należałoby zadać pytanie o to, w jakim stopniu współcześnie jednostka poszukująca własnej tożsamości zwraca się do wspólnego rezerwuaru zbiorowej pamięci i szeroko pojętej tradycji. Globalizacja kojarzy się bowiem silnie z pojęciem detradycjonalizacji, tj. rozmyciem lub wręcz zanikiem charakterystycznego dziedzictwa mającego przeważnie silny związek z miejscem i tzw. *genius loci*. Na tle pojęcia detradycjonalizacji pojawia się też pewna reinterpretacja rozumienia człowieka jako istoty zakorzenionej w kulturze – Ulrich Beck postuluje istnienie w świecie ponowoczesnym tzw. *homo optionis*, tj. człowieka, który w ramach swego indywidualizmu jest zmuszony do nieustannych wyborów i decydowania o każdym aspekcie swojego życia²⁸. Wybory te – w miarę wyłaniania się nowego „modelu” jednostki ponowoczesnej – muszą dotyczyć coraz bardziej podstawowych kwestii. *Homo optionis*, „wyzwolony” spod władzy oczywistości, musi zdecydować o swoim statusie nie tylko na poziomie światopoglądowym, ale wręcz substancjalnym – wybiera więc swoją płć, orientację seksualną, model uczestniczenia w życiu rodzinnym (poliamoria jest równoprawna monogamii), w ostatecznym rozrachunku (co wciąż jeszcze dziś wydaje się absurdem) także i przynależność gatunkową. Jak zauważa Ulrich Beck: „jeszcze w latach 60. rodzina, małżeństwo i zawód miały daleko posuniętą moc wiążącą jako układ planów życiowych i położenia oraz biografii. Od tamtej pory otworzyły się we wszystkich odniesieniach możliwości i przymus wyboru”²⁹. Warte uwagi jest użycie przez Becka słowa „przymus”, świadczące o tym, że funkcjonowanie tak w świecie skostniałych schematów, jak i całkowicie płynnych form jest równie trudne i podobnie zniewalające. Wydaje się wobec tego, że w podejściu do systemu istnienia tradycji w życiu społeczno-kulturowym najwłaściwsze byłoby unikanie skrajności i wypracowanie – również w interakcji międzypokoleniowej – tzw. trzeciej drogi, tj. sposobu na zachowanie wartościowego dorobku przeszłości w dynamicznej ewolucji naturalnie zmieniającego się świata. Rozwiązanie to – samo w sobie niełatwe – okazuje się dużo trudniejsze w warunkach istnienia lęku.

²⁸ Por. U. Beck, E. Beck-Gernsheim, *Individualization. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*, London 2001, s. 5; J. Mariański, *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością*, Lublin 1995, s. 23.

²⁹ U. Beck, *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla, Warszawa 2002, s. 153.

Współcześni adolescenti – między *homo optionis* a *homo ludens*

Zygmunt Baumann w książce o znaczącym tytule *Ponowoczesność jako źródło cierpień* (org. *Postmodernity and its discontents*) ukazuje dobitnie ciemną stronę wolności³⁰ bazującej na rozmyciu znaczeń: „Bóle, rozterki, zgryzoty typowe dla ponowoczesnego świata lęgną się w społeczeństwie, które oferuje ekspansję wolności osobistej w zamian za kurczenie się zakresu bezpieczeństwa jednostkowego losu. Zgryzoty ponowoczesne rodzą się z wolności, nie z ucisku”³¹. Z drugiej strony – świat otwarty, dynamiczny i niedookreślony jest fascynujący; pytania o prawdę zastępowane są coraz częściej pytaniami o możliwość, o potencjał zmiany i – nie do końca kontrolowanego – przekształcenia tych zjawisk i rzeczy, które dotychczas wydawały się pewne. Przede wszystkim jednak etos prawdy konkuruje współcześnie z etosem przyjemności: „[...] żyjemy w epoce deregulacji. «Zasada rzeczywistości» musi dziś bronić się przed trybunatem, któremu przewodniczy «zasada przyjemności». Myśl, że «istnieją trudności związane z istotą cywilizacji, które nie poddadzą się żadnym reformatorskim zabiegom», straciła dziś wiele ze swej dawnej realności. Przemoc i przymus wyrzekania się popędów nie jawią się już ludziom jako przykra konieczność, którą trzeba przyjąć z pokorą; odbierane są raczej jak bezzasadna napaść na wolność suwerennej jednostki”³². Przyjemność jest oczywiście bodźcem, który funkcjonuje jako czynnik w wielu procesach, również tych, które odnoszą się do całości procesu socjalizacji (m. in. dziedziczenia tradycji) i nie jest ona czymś, co należy odrzucić *per se*. Obrazuje to m. in. schemat tzw. *Heritage Cycle*, wdrożony do dyskursu naukowego przez archeolog Sarah May³³, w którym zachowanie danych wartości łączy się z czynnikiem sposobu ich doświadczenia i rozumienia. Naturalnie bodźcem do kontynuowania tradycji i przekazywania jej kolejnym pokoleniom jest odczuwanie przyjemności związanej z jej przeżywaniem i zachowywaniem wspomnień. Stąd ciągłość takich aktywności o charakterze ludycznym jak np. ubieranie choinki lub robienie pisanek. Przyjemność jest jednak w tym cyklu podporządkowana albo innej, uznanej za wyższą wartości, albo

³⁰ O tym, w jakim stopniu jest to rzeczywiście „wolność”, należałoby dyskutować z uwzględnieniem aksjomatów, które są podstawą myślenia zakorzenionego w etyce chrześcijańskiej i w filozofii ponowoczesnej. Z punktu widzenia chrześcijaństwa – uwzględniając uwagi Baumanna – należałoby mówić raczej o nowym i (istotnie) paradoksalnym zniewoleniu współczesnego człowieka.

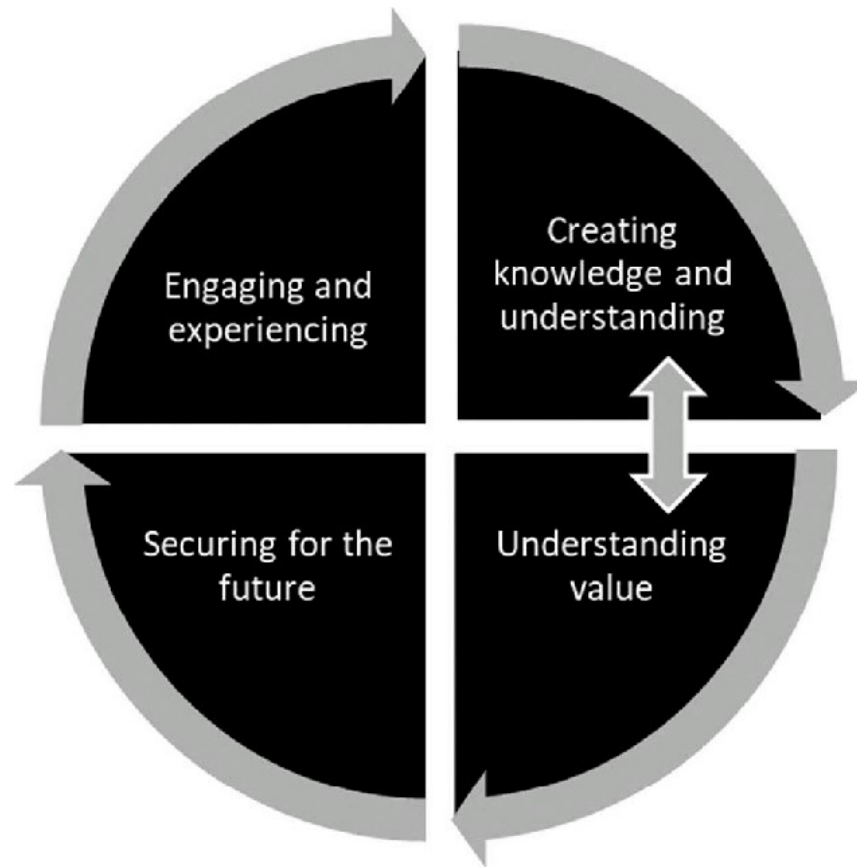
³¹ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, tłum. J. Margański, Warszawa 2000, s. 15.

³² Tamże, s. 5.

³³ Zob. S. May, *Heritage, endangerment and participation: alternative futures in the Lake District*, „International Journal of Heritage Studies”, 4/2020, s. 71-86.

porządkowi symbolicznemu, ku któremu ma prowadzić – jest więc środkiem, nie zaś celem samym w sobie.

Schemat 1. Schemat dziedziczenia kulturowego (ang. *Heritage Cycle*)



Źródło: S. M. Foster, S. Jones, *The Untold Heritage Value and Significance of Replicas*, „Conservation and Management of Archaeological Sites”, 1/2019 (21), s. 4.

Współczesny problem z „zasadą przyjemności”, o której wspomina Bauman, staje się dolegliwy w tym momencie, w którym to przyjemność zajmuje prymarne miejsce w hierarchii ludzkich wartości. Jak zauważa Janusz Mastalski – dochodzi wówczas do ukształtowania w człowieku takiej optyki, w której dorobek cywilizacji oparty na poszukiwaniu prawdy postrzegany jest jako zbędny i ograniczający balast³⁴, a głównym „drogowskazem” rozwoju jest zaspokojenie popędów. Wychowanie współczesnego

³⁴ Zob. J. Mastalski, *Model wychowania w nauczaniu bł. Jana Pawła II*, „Verbum Vitae” 21/2012, s. 269.

adolescenta jest w tych okolicznościach wyzwaniem, ponieważ tak w dyskursie akademickim, jak i ogólnospołecznym coraz częściej mówi się o potrzebie przekraczania norm i granic jako tych, które utrzymywane są w formach ucisku. Można tu odnieść się do kategorii „przemocy symbolicznej” Pierre’a Bourdieau – jest to miękka forma przemocy polegająca na uzyskiwaniu różnymi drogami takiego oddziaływania tzw. „klas dominujących” na całość społeczeństwa, by podporządkowani postrzegali rzeczywistość (w tym samą relację dominacji) w kategoriach percepcji i oceny wyrażających interes klas dominujących³⁵. W ten sposób podporządkowani widzą swoją sytuację jako naturalną lub nawet korzystną czy pożądaną dla nich samych – według niektórych socjologów, m. in. Jacka Kochanowskiego, zjawiska tego typu mają miejsce w społeczeństwie heteronormatywnym, ufundowanym np. na moralności judeochrześcijańskiej. Jacek Kochanowski stwierdza wobec tego:

„Wszystkie rzekomo stabilne kategorie tożsamościowe są arbitralnie wytworzonymi symulacjami, których podstawowym celem jest blokowanie ludzkich pragnień i związanych z nimi działań w normatywnie określonych granicach. Nie istnieje nic takiego jak stabilna płeć czy stabilna seksualność; są to tylko normatywne kategorie przemocy, których zadaniem jest ograniczenie radykalnie zróżnicowanych pragnień, możliwych stylizacji ciała, potencjalnych trajektorii biograficznych, ograniczenie nieskończonej wielości wytwarzanych znaczeń. Mają one sztucznie stabilizować to, co pierwotnie płynne i zróżnicowane”³⁶.

Adolescent dwudziestego pierwszego wieku, współczesny *homo optionis*, wybiera więc przyjemność jako główny cel i wyznacznik samospelnienia dlatego, że przestaje rozumieć inne wartości ukonstytuowane w hierarchii i zabezpieczone w tradycji. Kiedy ustaje możliwość rozumienia wartości i uczestniczenia w niej, człowiek postrzega ją jako martwą i w istocie utrudniającą funkcjonowanie. Przyjemność jest tu o tyle poręcznym „punktem podparcia” dla całego ponowoczesnego fundamentu rzeczywistości, że oferuje swoistą pewność ufundowaną na przeżyciu: w warunkach, w których podstawowe pojęcia rozmywają się i są podawane w wątpliwość, przyjemność jest sprzęgnięta z

³⁵ Zob. D. Wężowicz-Ziółkowska, *Przemoc symboliczna albo o społecznych warunkach ewolucji memetycznej*. „Teksty z Ulicy. Zeszyt memetyczny” 11/2007, s. 13.

³⁶ J. Kochanowski, *Spektakl i wiedza. Perspektywa społecznej teorii queer*, Łódź 2009, s. 38.

pewną naocznością „tu i teraz”, z żywym doświadczeniem zaspokojenia³⁷. Jakkolwiek emocjonalne zaspokojenie długofalowo może płynąć np. z miłości i przyjaźni, to ich pełnowymiarowe przeżywanie okazuje się trudniejsze, gdy tak człowieka, jak i jego życia postrzega się redukcjonistycznie, a lekiem na ciągłość niepewności ma być chwilowość rozkoszy osiąganego możliwie najniższym kosztem. To, co wymaga wysiłku i może łączyć się z cierpieniem lub stratą (a z tym łączy się niemal każda relacja międzyludzka), jest odrzucane i zastępowane amalgamatem bodźców nie wymagającym poświęcenia, a mogącym zapewnić pożądane przeżycie.

Ciekawym przykładem tworzenia surogatu emocjonalnego w ramach wolnego rynku usług jest japoński pomysł tworzenia tzw. *Maid Cafe*³⁸. Placówki te wpisują się w nowy trend tzw. alternatywnych form intymności³⁹. Z jednej strony są to miejsca przeznaczone dla osób, które przez poświęcenie życiu zawodowemu odczuwają niespełnienie w sferze kontaktów międzyludzkich, z drugiej – bazują na wzorcach zaczerpniętych z kultury popularnej związanej z anime i mangą. W typowym *maid cafe*, w pierwotnym zamyśle przeznaczonym dla japońskich otaku⁴⁰, klient otrzymuje realizację modeli popkulturowych (manga, anime) w połączeniu z symulacją osobistego zaangażowania i troski. Jest to więc spełnienie fantazji o „domowym cieple”⁴¹ w

³⁷ O fenomenie wychowywania człowieka ponowoczesnego pisze m. in. Marek Dziewiecki w popularnonaukowym artykule, akcentując rolę przyjemności jako motywu postępowania i rozstrzygnięcia o ważnych wyborach życiowych wśród młodych (zob. M. Dziewiecki, *Ponowoczesność – człowiek – wychowanie. Jak wychować człowieka postmodernistycznego?* [online:] https://opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/ponowoczesnosc_wychowanie.html)

³⁸ „Maid” to w języku angielskim „pokojuśka”. Motyw przewodni kawiarni tego typu wziął się z japońskiej popkultury – w serialach anime i mangach kostium pokojówki jest jednym z często stosowanych elementów konstruowania postaci.

³⁹ Zob. P. W. Galbraith, *Maid in Japan: An Ethnographic Account of Alternative Intimacy*, „Intersections: Gender and Sexuality in Asia and the Pacific” 25/2011 [online:] <http://intersections.anu.edu.au/issue25/galbraith.htm>. (dostęp: 15.03.2021 r.); można prognozować, że „alternatywne formy intymności” będą rozwijać się równolegle do procesów postępujących w warunkach globalizacji i ponowoczesności. Termin – choć wdrożony głównie na gruncie badań nad życiem społecznym w Azji – ma potencjał, by stać się pojęciem opisującym sposób realizowania intymności przez człowieka w warunkach galopującego postępu technologicznego przy jednoczesnym zmniejszaniu pola dla osobistych, bezpośrednich kontaktów międzyludzkich. Badania nad fenomenem „alternatywnych form intymności” są stosunkowo nowe (większość pochodzi z lat 2020-2022) i praktycznie nieobecne w polskim piśmiennictwie naukowym. Zob. także: N. Liberati, *Digital Intimacy in China and Japan. A Phenomenological and Postphenomenological Perspective on Love Relationships at the Time of Digital Technologies in China and Japan*, „Human Studies” 2022 [online:] <https://rdcu.be/c0oXr>, (dostęp: 20.03.2021 r.).

⁴⁰ Nazwa subkultury; w Japonii oraz Korei Południowej słowo *otaku* ma negatywne znaczenie, tj. dotyczy osoby, która poświęca całe życie swojemu hobby w sposób obsesyjny. Tym hobby zazwyczaj są manga i anime.

⁴¹ O poszukiwaniu atmosfery zbliżonej do rodzinnej w ramach kształtowania alternatywnych form intymności pisze m. in. Helena Grinshpun (zob. H. Grinshpun, *Crafting a new home: shared living and intimacy in contemporary Japan*, „Japan Forum” 4/2022, s. 56).

aranżacji zaczerpniętej częściowo z ulubionej serii komiksów lub serialu animowanego. Jakkolwiek hostessy nie świadczą żadnych usług o charakterze *stricte* seksualnym, uważa się, że i ten aspekt jest częściowo realizowany, gdyż osoba tzw. *maid* może być traktowana jako fetysz. Przykład samego działania *Maid Cafe* jest znamieny dla współczesnych procesów społeczno-cywilizacyjnych – po pierwsze dlatego, że idący w ślad za globalizacją kult efektywności, zaradności i dobrobytu odbiera przestrzeń dla budowania pełnowymiarowego życia rodzinnego i małżeńskiego, gdyż te wymagają czasu i wysiłku. Po drugie – celem jest tu przyjemność i zaspokojenie potrzeby; klient *Maid Cafe* otrzymuje szybko i natychmiastowo, bez trudności i rozterek pewien element, który w rozbudowanej relacji osiąga się niejako ubocznie, jako skutek właściwego realizowania wartości takich jak wierność, miłość, oddanie itd. Po trzecie – nacisk położony jest na wyobrażenie o drugim człowieku, tj. na jego reifikację, nie na drugiego człowieka w jego skomplikowaniu i pełnowymiarowości. Wyobrażenie to jest przy tym splotem pragnień i sugestii, jakie umacnia popkultura – człowiek pozostaje więc w istocie osamotniony, a jedynym jego towarzyszem staje się unaoczniony, obudowany fantazjami popęd.

Jakkolwiek *Maid Cafe* to fenomen głównie azjatycki⁴², można w nim widzieć prawidłowości specyficzne dla zjawisk o szerszym zasięgu i bardziej ogólnym charakterze. Miejsca tego typu – dzięki mechanizmom towarzyszącym globalizacji – otwierają się także poza Japonią i Chinami. Są one jednak znane coraz szerzej jako popkulturowy topos⁴³ na Zachodzie, również w Polsce, szczególnie wśród młodzieży utożsamiającej się z japońskimi subkulturami popularyzowanymi od lat '90 w telewizji, a obecnie w mediach strumieniowych⁴⁴.

⁴³ Rozumienie terminu „topos” za: M. Bogdanowska, *Topika*, [w:] *Retoryka*, red. P. Wilczek, M. Barłowska, A. Budzyńska-Daca, Warszawa 2008, s. 35–56.

⁴⁴ Na temat popularyzowania mangi i anime w Polsce, również w kontekście procesów globalizacji i przenikania kultur: zob. M. Włodarczyk, *Manga jako element kultury popularnej w Polsce* [praca dostępna w Repozytorium Uniwersytetu Jagiellońskiego; [online:] <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/171962> (dostęp: 20.03.2021 r.)]. Powstała na ten temat również obszerna monografia naukowa: red. D. Brzostek, A. Kobus, K. Marak, M. Markocki, „*Chińskie bajki*”. *Fandom mangi i anime w Polsce*, Toruń 2019.

Zdj. 1. Konwent fanów anime w USA (2014). Uczestniczki noszą znane z japońskiej popkultury stroje pokojówek (*maid*).



Źródło: CBS News/Randall C. Scott (dostęp: 20.02.2023)

Opisywany fenomen wydaje się w polskich warunkach społeczno-kulturowych czymś trudnym do przyjęcia i swoistym *extremum*⁴⁵. Trzeba mówić jednak o postępującej makdonaldyzacji⁴⁶ życia emocjonalnego – „produkt” jest tu bowiem w istocie zunifikowany, standaryzowany, sprawiający jedynie wrażenie czegoś zakorzenionego w indywidualnej relacji; jest „serwowany” szybko i poddawany konsumpcji, bez włączenia go w teleologiczną strukturę rozwoju więzi międzyludzkiej. Dzisiejszy adolescent – potencjalny ponowoczesny *homo optionis* – staje się *homo ludens*⁴⁷ w swoich poszukiwaniach dotyczących tożsamości i życiowych wyborów.

Przykład powstania i ewolucji specyficznych, japońskich kawiarni pozwala zobaczyć, jak fundamentalne i podstawowe dla człowieka jest pragnienie, by ktoś mu

⁴⁵ *Exemplum* dobrano w sposób zamierzony z dwóch powodów – po pierwsze, można obserwować na jego przykładzie wciąż trwającą „wędrówkę” kultur i wpływów w dalszej perspektywie badawczej; po drugie – dziwność fenomenu wspomaga tu proces jego analizy; to, co „udomowione” i znane petryfikuje się w świadomości ludzkiej jako oczywistość. W tym przypadku łatwiej o wyabstrahowanie składowych zjawiska i jego prawidłowości – na tej samej zasadzie, na której Wiktor Szklowski oparł rozumienie „sztuki jako chwytu” (zob. W. Szklowski., *Sztuka jako chwyt*, tłum. R. Łużny, [w:] *Teoria badań literackich za granicą. Antologia* t. II, cz. III, wyb. S. Skwarczyńska, Kraków 1986), tj. dostrzeżona dziwność zachęca do wydłużenia procesu percepcji i wzmacnia uważność względem obserwowanego obiektu.

⁴⁶ Pojęcie źródłowo pochodzi z tekstu Georgea Ritzera (zob. Gregor Ritzer, *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, tłum. L. Stawowy, Warszawa 1997, s. 39–40). Zob. także: Karolina Sitkiewicz, *Stan Pragnienia. Oblicza Mac(k)donaldyzacji*, Warszawa 2009 s. 144.

⁴⁷ Pojęcie Johana Huizingi; zob. K. Wessel, *Huizinga's homo ludens. Cultuurkritiek en utopie*, „Sociologie” 2(1)/2006, s. 28.

towarzyszył⁴⁸. Nie chodzi przy tym wyłącznie o towarzyszenie w sytuacjach wyjątkowych i kryzysowych, ale w pospolitości codziennego funkcjonowania. Monika Humeniuk i Iwona Paszęda piszą we wstępie do monografii *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne*:

„Codziennosc jest najblizsza i najbardziej znana rzeczywistoscia dla kazdego czlowieka. Jest ona przez wszystkie jednostki bezposrednio przezywana i doswiadczana; wyznacza ja bieg ludzkiego zycia, ogol dzialan i spraw, w ktore jednostka jest zaangażowana – jej zainteresowania, najblizsze otoczenie, spotkania, rozmowy, nauka. Codziennosc towarzyszy czlowiekowi w kazdej chwili i przez cale zycie. Z tego względu staje się podstawą jego istnienia. [...] Dla kazdego czlowieka problem codziennosci to kwestia jej zrozumienia, wyjasnienia, jak rowniez umiejscowienia siebie w jej kontekście; to dostrzezenie, co w codziennosci ma dla jednostki znaczenie, jak codziennosc na nia wpływa, w jaki sposob konstytuuje cale jej zycie i tozsamosc. Wyjasnienie, nazwanie i wyrazenie wlasnego doswiadczenia codziennosci, odnalezienie w niej samego siebie, ale tez ksztaltowanie jej, zmienianie, staje się potrzeba oraz wyzwaniem wspolczesnych ludzi”⁴⁹.

⁴⁸ Oczywiście goście mogą zaliczać się także do grupy odwiedzających lokal w ramach turystyki kulturowej lub przez zwykłe zaintrygowanie miejscem – *maido cafe* stanowi dla nich ciekawostkę, która wciąż ma głównie charakter lokalny. Sprzęgnięcie tak sprofilowanej działalności lokali z mechanizmami współczesnego społeczeństwa (m. in. kulturą pracy w krajach azjatyckich i ograniczeniem przestrzeni życia prywatnego) skutkuje autentycznym pragnieniem znalezienia emocjonalnych surogatów dla dolegliwie doświadczanych braków. Na ten temat zob. P. W. Galbraith, dz. cyt.

⁴⁹ M. Humeniuk, I. Paszęda, *Od Redaktorek*, [w:] *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne*, t. 1., red. M. Humeniuk, I. Paszęda, Wrocław 2017, s. 10.

Zdj. 2. Hostessa chińskiego *Maid Cafe* karmi klienta. Powszechną praktyką jest towarzyszenie gościowi w trakcie posiłku, ozdabianie potraw, by sprawiały wrażenie przygotowanych specjalnie dla klienta, a także zachęcanie do jedzenia (śpiewanie, klaskanie).



Źródło: VCG. Visual China Group via Getty Images (dostęp: 20.02.2023).

W holistycznym podejściu do jednostki ludzkiej należy widzieć związek między tym, co zachodzi powtarzalnie, w codzienności, a co jest przeżywane w sposób wyjątkowy, np. jako załamanie lub kryzys. Pogardzana przez badaczy hołdujących paradygmatawi pozytywistycznemu w pedagogice, codzienność zyskała na znaczeniu w badaniach jakościowych dzięki wpływowi fenomenologii. Wyeksponowanie poznawczej rangi kategorii „świata życia codziennego” związane jest zasadniczo z późnym okresem twórczości Edmunda Husserla. Husserłowski *Lebenswelt* i poszukiwania istnienia „uniwersalnego horyzontu świata” umocniły również znaczenie doświadczenia przednaukowego dla poznania⁵⁰. Codzienność należy przy tym rozumieć dokładnie jako obszar „oswojonej zwykłości danego czasu i miejsca, określonej czasoprzestrzeni społecznej oraz kulturowej”⁵¹.

Podążając tym tropem, trzeba zauważyć, że wychowanie współczesnego adolescenta powinno zawierać w sobie wymiar towarzyszenia. Bardzo ograniczona jest skuteczność aspirującego wychowawcy, który pojawia się kryzysowo lub – by tak rzec –

⁵⁰ J. Gara, *Świat życia codziennego jako źródło wiedzy pedagogicznej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2/2009, s. 9.

⁵¹ W. Kędzierzawski, *Codziennosc jako kategoria antropologiczna w perspektywie historii kultury*, Opole 2009, s. 8.

„od święta”, w limitach sytuacji wyjątkowych. W warunkach kryzysu osobowościowego lub emocjonalnego człowiek zdecydowanie łatwiej otwiera się na tego, który towarzyszył mu w ciągłości powszedniego funkcjonowania, niż na tego, który ujawnia swoją aktywną obecność i gotowość towarzyszenia jedynie w sytuacji zaistnienia problemu. Pomijając tu aspekt czasowy, który naturalnie sprzyja umacnianiu więzi i budowaniu zaufania, wdrażanie wzorów postaw i umacnianie hierarchii wartości zachodzi trudniej w tych momentach, które są *de facto* sprawdzianem ich działania. Stopniowość implementowania modelu zachowania jest ogromnie ważna dla procesu, który w pewnym stopniu obrazuje zamieszczony wyżej schemat *Heritage Cycle* – tj. dla zakorzenienia w wychowanku przynajmniej częściowego rozumienia wzoru, który ma być replikowany. Przykład – dotyczący zresztą również dziedziczenia tradycji – można zaobserwować często we współczesnych rodzinach podczas świąt. Ojciec, który wymaga odpowiedniego zachowania się przy stole i respektowania wagi wspólnego posiłku w tym wyjątkowym czasie, nie będzie wychowawcą skutecznym, jeśli w codzienności nie pokaże dzieciom wartości wspólnoty stołu. Nie będą one bowiem rozumiały, dlaczego znaczenia nabiera nagle czynność, która w dniu codziennym nie jest w ogóle jakkolwiek waloryzowana. Dopiero uświadomienie, że wspólny posiłek rodzinny jest wartością, pomaga zrozumieć, dlaczego ma swoje miejsce w tradycji świętowania wyjątkowego czasu lub okoliczności⁵².

W warunkach emocjonalnie wybrakowanego przeżywania codzienności, które jest skutkiem m. in. wkroczenia zaawansowanej technologii nie tylko jako sposobu pośredniej komunikacji międzyludzkiej, ale coraz częściej również jako surogatu osoby i symulakrum⁵³ towarzysza, *homo optionis* umacnia się w rezygnacji z (niegdys

⁵² Na temat działania schematu „*Heritage Cycle*” w społeczeństwie i w życiu rodzinnym pisze m. in. Caron Lipman, odnosząc jednak swoje diagnozy głównie do problemów obecnych na polu nauk archeologicznych (przy czym archeologię należy rozumieć tu jako naukę, której celem jest odtwarzanie społeczno-kulturowej przeszłości człowieka na podstawie materialnych pozostałości działań ludzkich; zob. D. Ławecka, *Wstęp do archeologii*, Warszawa 2003, s. 9). Lipman, komentując schemat autorstwa Sarah May, pisze: „Archaeologist Sarah May argues that the same mistaken assumptions underpin much public engagement work in archaeology. She identifies English Heritage's 'Heritage Cycle' as 'a deficit model suggesting that if people do not participate sufficiently in heritage it is because they do not have enough concern for its vulnerability [...]'. The implication, as May identifies, is that the reason for any lack of public support in caring for heritage is **a simple lack of knowledge** [podkreślenie – M.H.]; C. Lipman, *Heritage in the Home: Domestic Prehabitation and Inheritance*, London 2020, s. 34, 37.

⁵³ Termin często stosowany w dyskursie o rzeczywistości ponowoczesnej; symulakr/sumulakrum (łac. *simulacrum* „podobieństwo, pozór”; l.mn. *simulacra*) jest reprezentacją lub imitacją osoby lub rzeczy. W języku angielskim pod koniec XVI wieku słowo to było używane do opisanego przedstawienia wizerunku, takiego jak posąg lub obraz, często bóg. Pod koniec XIX wieku termin zaczął być kojarzony z niższością, jako obraz pozbawiony istoty lub cech oryginału. Nawiązuję tu do drugiego z wymienionych znaczeń, w ograniczony sposób stosując odniesienie do popularnej eksplikacji terminu Jeana Baudrillarda

oczywistego i naturalnego) trudu, w którym powstaje relacja między osobami. „Uwolnienie” od tej „oczywistości” jest w dużej mierze odebraniem relacji jej ciężaru, ale przez to także znaczenia i wartości. To, co nie kosztuje nic, jest postrzegane jako nic niewarte. Wykorzystując wykształconą u współczesnych adolescentów skłonność do priorytetowego traktowania rozrywki i waloryzowania dodatniego aktywności *stricte* ludycznych, wydaje się, że należy w okolicznościach ponowoczesności i globalizacji uczyć doświadczania takiej przyjemności, której nieodłącznie towarzyszy trud. Przyjemność tego typu posiada inne walory, jej przeżywanie przebiega w sposób odmienny, tj. jest związane z aktywnością **otwierającą** (na dalszy rozwój, świat, drugiego człowieka), a nie z procesem **zamykania** (wówczas przeżycie satysfakcji kończy aktywność, jest swoistym spełnieniem nie domagającym się niczego więcej, nie budzącym głodu poznawczego). Codziennosc jest w wychowywaniu współczesnego *homo optionis* i *homo ludens* polem koniecznym do zagospodarowania – przez towarzyszenie w trudzie osiągnięcia satysfakcji wychowawca i wychowanek mogą osiągnąć efekty tak na płaszczyźnie ochrony tradycji, wartości i dziedzictwa kulturowego, jak i podtrzymywania społecznych struktur, więzi, modeli życia zbiorowego. Być może należy w tym miejscu powiedzieć jasno, że współczesne przemiany cywilizacyjne są zbyt wszechstronne, aby można było w ogóle dyskutować o przemianie mentalności młodych ludzi w taki sposób, by wyrugować ich ewolucję w kierunku *homo optionis* i współczesnego *homo ludens*. W świecie nieoczywistych znaczeń to **przyjemność rozumienia**, w tym rozumienia przez aktywne przeżywanie (co ilustruje *Heritage Cycle*) może pomóc w dokonywaniu budujących, a nie destrukcyjnych wyborów. Nie należy obawiać się takiego paradygmatu pedagogiki, który wciela przyjemność i rozrywkę do korpusu narzędzi służących rozwojowi. Przyjemność ta powinna zajmować oczywiście odpowiednie miejsce w hierarchii wartości – niebezpieczeństwo jej niewłaściwego spozycjonowania jest często źródłem lęku dla wychowawców i trzeba dodać, że jest to również lęk cywilizacyjny, bardzo żywo obecny.

zamieszczonej w książce *Symulakry i symulacja* z 1981 roku. Zob. Jean Baudrillard, *Precesja Symulaków*, [w:] *Postmodernizm: Antologia przekładów*, Warszawa 1996, s. 177. Nie przyjmuję tu też tym bardziej afirmującego stanowiska Gillesa Deleuze’a (zob. Gilles Deleuze, *Difference and Repetition*, Columbia 1995, s. 69).

2.3. OSAMOTNIENIE W GLOBALNEJ WIOSCE

Rozmywanie znaczeń i ponowoczesna „płynność” prowadzą człowieka do sytuacji, w której brak wspólnoty sensu zagraża istnieniu więzi i komunikacji. Jakkolwiek postęp technologiczny otworzył przed ludźmi nowe możliwości w zakresie porozumiewania się i łączenia w grupy, to nadwyrężone zostało w swoim centrum to, co jest spoiwem i warunkiem nawiązania efektywnego kontaktu, tj. wspólnota w zakresie deszyfracji i interpretacji elementów rzeczywistości. Człowiek współczesny jest osamotniony ze względu na to, że wyczerpał się w swojej uniwersalności ufundowany na podwalinach moralności judeochrześcijańskiej kod kulturowy, który zastępowany jest kodami innego rodzaju, ugruntowanymi dużo słabiej – np. kodem kultury popularnej. O osamotnieniu ludzi dorastających w tym aspekcie pisał m. in. Janusz Mastalski w symptomatycznie zatytułowanym rozdziale *W szponach bezsensu*, będącym częścią monografii *Samotność globalnego nastolatka*⁵⁴. Kluczowe dla definiowania pojęcia osamotnienia (które odróżniam od pojęcia samotności) jest rozumienie tego zjawiska w kontekście szeroko pojętej filozofii dialogu.

Próbując uchwycić przedmiot namysłu, tj. fenomen osamotnienia w kontekście przemian cywilizacyjnych, trudno odnaleźć w literaturze jednoznaczną definicję osamotnienia, a co za tym idzie – również spójną, jednolitą teorię zjawiska. Często pojęcie samotności jest utożsamiane z poczuciem osamotnienia i tak traktują je np. Józef Rembowski⁵⁵, Janusz Gajda⁵⁶ i Maria Łopatkowa⁵⁷. Inni zaś autorzy rozróżniają terminy „osamotnienie” i „samotność” – należą do nich John G. McGraw⁵⁸, Krystyna Kmieciak-Baran⁵⁹, Maria Szyszkowska⁶⁰ czy Jan Szczepański⁶¹. Przyjęto w niniejszej dysertacji taki podział pojęć, jakiego dokonał Jan Szczepański, dla którego „izolacja, brak porozumienia, brak wzajemnego zrozumienia, brak zainteresowania osobą i jej sprawami to najważniejsze czynniki zjawiska społecznej i psychicznej samotności”⁶². Według

⁵⁴ Zob. J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków 2007.

⁵⁵ Por. J. Rembowski, *Samotność*, Gdańsk 1992.

⁵⁶ J. Gajda, *Samotność i kultura*, Warszawa 1987.

⁵⁷ M. Łopatkowa, *Samotność dziecka*, Warszawa 1983.

⁵⁸ J. G. McGraw, *Samotność: głód bliskości/sensu*, „Zdrowie Psychiczne” 1-2/1995, s. 58–65.

⁵⁹ K. Kmieciak-Baran, *Poczucie osamotnienia – charakterystyka zjawiska*, „Przegląd Psychologiczny” 4/1988, s. 1081–1095.

⁶⁰ M. Szyszkowska, *Zagubieni w codzienności*, Warszawa 2000.

⁶¹ J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, Warszawa 1984, s. 111.

⁶² Por. tamże, s. 122.

Szczepańskiego samotność i osamotnienie to dwa różne stany i postacie ludzkiego bytowania: samotność jest stanem wynikającym z własnego wyboru i jest wyłącznym przebywaniem z sobą samym. Człowiek samotny to człowiek niemający kontaktu z ludźmi, ale mający kontakt z sobą, ze swym światem wewnętrznym. Samotność jest nie tylko poszukiwaniem siebie, ale też umiejętnością koncentracji na swym świecie wewnętrznym. Osamotnienie zaś to sytuacja, w której człowiek nie znajduje oparcia w innych ani też w swoim świecie wewnętrznym:

„Osamotnienie wynika z niedorozwoju świata wewnętrznego, z braku porządku, w którym tworzymy dla siebie samych inny niż zewnętrzny rytm istnienia, inne miary wartości i w którym jesteśmy wolni od klęsk, upokorzeń, tryumfów [...]. Jest to także świat wolny od cierpień zadawanych nam przez innych ludzi”⁶³.

Lęk przed osamotnieniem jest w pewnym wymiarze lękiem przed samym sobą⁶⁴ – nawiązanie porozumienia z własnym, wewnętrznym „ja” okazuje się niemożliwe, gdy owo „ja” istnieje w rozdarciu pomiędzy sprzecznościami, w niespójności co do pojęć i w chaosie co do układu wartości w osobistej hierarchii.

Trudność w definiowaniu osamotnienia powodowana jest głównie tym, że postać fenomenu jest w swoim konkretnym, jednostkowym wymiarze związana z indywidualnymi predyspozycjami osoby, a ponadto może przyjmować różne postacie⁶⁵. Tym, co kluczowe dla osamotnienia, wydaje się jednak wyłamanie się jednostki z naturalnego dla uspołecznionego człowieka napięcia dialogicznego, które należy rozumieć najogólniej jako pozostawanie w przestrzeni komunikacji⁶⁶ i więzi⁶⁷. Owo

⁶³ Tamże, s. 123.

⁶⁴ Zob. J. Śliwak, U. Reizer, J. Partyka, *Poczucie osamotnienia a przystosowanie społeczne*, „Studia Socialia Cracoviensia” 1/2015, s. 61–78.

⁶⁵ Tamże, s. 64.

⁶⁶ Komunikację rozumiem tu szeroko, jako proces wysyłania i otrzymywania informacji przez człowieka. W takim aspekcie samotność nie jest osamotnieniem, jeśli człowiek pozostaje w owym dialogicznym napięciu do własnego wnętrza lub w relacji do uznanego za istniejący bytu o charakterze transcendentnym.

⁶⁷ Wiąż to oczywiście pojęcie socjologiczne określające ogół stosunków społecznych, instytucji i środków kontroli społecznej wiążących jednostki w grupy i kręgi społeczne i zapewniających ich trwanie (por. J. Turowski, *Socjologia: wielkie struktury społeczne*, Lublin 2000, s. 67-83). Wiąż można jednak diagnozować również w przypadku zawiązania sytuacji komunikacyjnej (na poziomie emocjonalnym, intelektualnym, werbalnym lub niewerbalnym) z bytami o charakterze innym, niż osobowy, tj. z wyodrębnianymi przez jednostkę istotnymi składnikami dookolnej rzeczywistości (np. wiąż z przyrodą) jak i składnikami rzeczywistości kulturowej i duchowej. Tzw. świadomość grupowa/zbiorowa może stać

„napięcie dialogiczne” realizuje się najpełniej w relacji międzyosobowej, tj. w spotkaniu Innego. Jak pisze Józef Tischner, jeden z głównych przedstawicieli filozofii dialogu:

„[...] spotkanie z drugim jest na początku wszelkiego doświadczenia świata. Można powiedzieć, że drugi jest kategorią *a priori*, dzięki której możliwy jest tak zwany obiektywny świat. [...] Kruchość uświadamia, że spotkanie dokonało się w konkretnym miejscu w przestrzeni i pozostawiło we mnie trwałe ślady: dowiedziałem się, że oprócz mojego świata jest jeszcze inny świat, świat drugiego. [...] Dla mnie podstawowe jest to, że drugi jest początkiem myślenia. Nic tak nie daje do myślenia jak drugi”⁶⁸.

Warto zauważyć, że ułatwienie migracji nie tylko wpłynęło na poszerzenie *spectrum* możliwości zetknięcia się⁶⁹ z „drugim”, ale nadwyrężyło struktury wzajemnego towarzyszenia sobie, tj. „bycia z” i „bycia dla” w dialogu. Przykładem może być tutaj choćby fenomen tzw. eurosierot⁷⁰ - osłabienie więzi dialogicznej na linii „dziecko-

się swoistym monolitem idei, upowszechnionych znaków i symboli, wspólnych kulturowych kodów, z którym jednostka nawiąże więź o charakterze dialogicznym, pozostając przy tym w izolacji charakterystycznej dla samotności (rozumianej za J. Szczepańskim, dz. cyt.). Zasadnicza część owej więzi realizuje się wówczas przez rozwój życia wewnętrznego i dialog funkcjonujący w ramach tego wnętrza.

⁶⁸ J. Tischner, *Spotkanie. Z ks. Józefem Tischnerem rozmawia Anna Karoń-Ostrowska*, Kraków 2003, s. 129–130. Można rozważać oczywiście ewentualność inkorporacji owego „drugiego” do wnętrza „ja” przez zawiązanie więzi dialogicznej z zespołem wartości, kodów, symboli utożsamianej z „drugim”. Byłoby to w pewnym sensie podobne do operacji przemiany relacji „Ja-Ty” w relację „Ja-To”, o czym pisze m. in. M. Buber (zob. M. Buber, *Ja i Ty*, dz. cyt., s. 48-67). Dla J. Tischnera podstawowy wydaje się jednak ten moment *stricte* międzyosobowego kontaktu, tj. spotkania. Ważną perspektywą badawczą wydaje się przemyślenie (i ewentualna redefinicja) kategorii spotkania w świecie ponowoczesnym, w kontekście filozofii dialogu. Tischnerowski „drugi”, tj. Inny, może uobecniać się i być uczestnikiem dialogu w ramach istnienia wielkich narracji. W momencie, w którym następuje kres niektórych struktur długiego trwania, tzw. wielkich narracji, a mechanizmy globalizacji osłabiają częściowo żywotność małych narracji zakorzenionych lokalnie, odpowiedź na pytanie, czym w świecie ponowoczesnym jest przestrzeń spotkania, jawi się jako istotne wyzwanie tak dla filozofii, jak i socjologii i psychologii. Zob. M. Januszkiewicz, *Hermeneutyka i narracja*, [w:] *Narracyjność języka i kultury. Literatura i media*, red. D. Filar i D. Piekarczyk, Lublin 2003, s. 11–24.

⁶⁹ Celowo nie stosuję tu kategorii „spotkanie” – ma ono bowiem głębszy wymiar i polega na zawiązaniu dialogu, istnieje zawsze w napięciu dialogicznym. „Zetknięcie się” – jak np. w turystyce kulturowej – nie prowadzi do napięcia dialogicznego, jest rodzajem obserwacji, zdziwienia, czasem zachwyty lub fascynacji. „Ja” pozostaje jednak w zetknięciu względnie izolowane – niezdolne do zestawiania obrazów rzeczywistości obserwowanej przez Ja i „drugiego”.

⁷⁰ B. Walczak, *Migracje rodzicielskie*, [w:] *Szkoła wobec mobilności zawodowej rodziców i opiekunów. Zeszyty metodyczne. Niezbędnik nauczyciela*, red. E. Kozdrowicz, B. Walczak, Warszawa 2008, s. 8. Zob. także: W. Płuciennik, *Eurosieroctwo* [online:] http://www.pluciennik.net/pdf/WSE_ZSC_WSP_2010_Pluciennik-Wojciech_Eurosieroctwo.pdf (dostęp: 19.10.2022 r.); S. Trusz, M. Kwiecień, *Spoleczne piętno eurosieroctwa*, Warszawa 2002. Odnośnie definiowania eurosieroctwa – zob. eksplikację S. Kozaka: „Eurosierota to dziecko, które wychowuje się bez, co najmniej, jednego rodzica, który wyjechał za granicę w celach zarobkowych. Eurosieroctwo natomiast to fakt nieposiadania przez kogoś (niepełnoletniego) obojga rodziców lub jednego rodzica, którzy opuścili kraj za pracą. To zjawisko zalicza się jako jedno z poddziedzin sieroctwa społecznego (stan określający sytuację i położenie społeczne dzieci wychowywanych poza rodziną w domach dziecka lub w rodzinach zastępczych, np. ze względów

rodzic” skutkuje rozpadem wspólnego dla rodziny systemu widzenia świata i podzielanych sposobów deszyfracji kulturowego kodu. Osamotnienie ma tu więc wymiar nie tylko przestrzenny i polega na fizycznym oddaleniu, braku możliwości okazania czułości i przywiązania w sposób fizyczny. Rozkład więzi następuje na dużo głębszym poziomie, gdyż wpisuje się w ponowoczesną tendencję do popadania w znaczeniowo-pojęciowy chaos. W sytuacji osłabienia więzi na polu możliwości fizycznego zetknięcia z członkiem rodziny, rozkładowi ulega także porozumienie w ramach dzielenia tych samych wartości. Powstaje oczywiście pytanie, czy rodzic fizycznie odseparowany od dziecka ma możliwość przekazywania elementów wyznawanego systemu aksjologicznego „na odległość”, za pomocą narzędzi oferowanych przez technikę.

Schemat 2. Potencjalne zmiany w rodzinach, których członkowie wyjeżdżają do pracy za granicę



Źródło: L. Pawelec, Instytucjonalne rozwiązywanie problemu dziecka z syndromem eurosieroctwa, „Pedagogika Rodziny”, 5/3 (2015), s. 95.

Zachodzą tutaj jednak istotne trudności – po pierwsze, okoliczność takiego odseparowania jest dla dziecka zawsze sytuacją zagrożenia i lęku, co obrazuje powyższy schemat dotyczący wpływu emigracji na rodzinę. Lęk – jak udowodniał w swoich badaniach m. in. George Mandler – nie sprzyja skutecznemu przyswajaniu wiedzy⁷¹.

innych niż śmierć rodziców)” (S. Kozak, *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*, Warszawa 2010, s. 113). Zjawisko to zdefiniowane zostało również przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, według którego „Przez pojęcie tzw. eurosieroctwa należy rozumieć sytuację, w której emigracja zarobkowa rodziców/rodzica powoduje burzenie podstawowych funkcji rodziny, takich jak zapewnienie ciągłości procesu socjalizacji, wsparcia emocjonalnego dziecka i **transmisji kulturowej** [podkreślenie – M. H.]. Takie rozumienie eurosieroctwa oznacza, że nie każde dziecko, którego rodzice lub rodzic wyjechał do pracy za granicą, powinno być traktowane jako eurosierota” (M. Nowak, A. Gawęda, M. Janas-Kozik, *Zjawisko eurosieroctwa a kierunki pracy terapeutycznej i leczenia psychiatrycznego – prezentacja przypadku*, „Psychiatria Polska” 2/2012, s. 295–304).

⁷¹ Zob. G. Mandler, S. B. Sarason, *A study of anxiety and learning*. „The Journal of Abnormal and Social Psychology”, 2/1952, s. 166–173. Z eksperymentu przeprowadzonego przez autorów publikacji można wyciągnąć następujące wnioski: (1) badania o niskim poziomie lęku uzyskują na ogół lepsze wyniki niż

Dodatkowo zaburzone w swojej anatomii jest towarzyszenie wychowankowi w codzienności, tj. nie ma pełnej sposobności do realizacji założeń przywoływanego wyżej schematu *Heritage Cycle*, bo zawieszona jest wspólne uczestniczenie w praktykach dnia powszedniego. Dorastający człowiek pozbawiony jest żywego *exemplum* postaw i naoczności co do przebiegu i skutków życia w danym systemie aksjonormatywnym⁷².

Eurosieroctwo jest tylko jednym z przykładów i jedną z przyczyn występowania wspomnianych braków. Problem jest dużo szerszy i obejmuje ogólnie wszystkie przekształcenia współczesnego świata, które ingerują w mechanizmy towarzyszenia „drugiemu” w codzienności. Trzeba dostrzegać przy tym, że sam wychowawca – pozbawiony możliwości dynamicznego, żywego towarzyszenia wychowankowi – nie rozwija się w aspekcie bycia swoistym życiowym przewodnikiem, nie weryfikuje swoich założeń i metod, gdyż jest wyłączony z bieżącej aktualności spraw osoby, którą wychowuje; nie może być przy tym obserwatorem lub aktywnym uczestnikiem zdarzeń – tym, co mu pozostaje, jest zindywidualizowana, szczątkowa relacja o doświadczeniach, do których musi się następnie odnieść. Często dochodzi w takim przypadku albo do całkowitego ulegania narracji podopiecznego (wówczas obraz rzeczywistej sytuacji może być zafałszowany), albo do negowania jej zasadniczych elementów, co z obu stron skutkuje frustracją i nadwyrężeniem zaufania. Nie tylko jednak wychowawca jako obserwator jest ograniczany, ponieważ także wychowanek uczy się przez obserwację i naśladowanie⁷³, a nie ma możliwości uskuteczniania tego mechanizmu, jeśli sfera codziennych praktyk pozostaje tu zupełnie nieuchwytna i nie jest przestrzenią

badani o wysokim poziomie lęku oraz (2) nacisk na ukończenie zadania przynosił poprawę wyników u badanych o niskim poziomie lęku, natomiast nie przynosił jej u badanych o wysokim poziomie lęku. Opisany przez Mandlera i Sarason eksperyment jest jednym z szeregu badań wykazujących, że poziom lęku wpływa na wykonywanie zadań polegających na uczeniu się. Badania te są tak liczne, że stanowiły przedmiot kilku prac o charakterze przeglądowym. Niektóre spośród głównych stwierdzeń: – 1. U badanych o wysokim poziomie lęku warunkowanie wytwarza się szybciej niż u badanych o niskim poziomie lęku; – 2. Rezultaty dotyczące różnicowania warunkowego są nieco sprzeczne – w niektórych badaniach stwierdzono lepsze różnicowanie u badanych o wyższym poziomie lęku, w innych nie stwierdzono między nimi różnicy; – 3. **Bardziej złożone zadania badani o wyższym poziomie lęku wykonują gorzej niż badani o niższym poziomie lęku.**

⁷² System aksjonormatywny rozumiem tu jako zespół powiązanych funkcjonalnie norm społecznych i wartości dotyczących wszelakich przejawów życia społecznego, charakterystyczny dla określonej kultury, regulujący życie społeczeństwa i jednostki społecznej. Do podsystemów systemu aksjonormatywnego zaliczane są: zwyczaj, moralność, prawo, estetyka, moda. Na temat przekazywania elementów systemu aksjonormatywnego dzieciom i adolescentom, zob. W. Andrukowicz, *Edukacja integralna*, Kraków 2011, s. 67-92; Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995; S. Sławiński, H. Dębowski, *Raport referencyjny Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, Warszawa 2013.

⁷³ Stwierdzenia te można odnieść do teorii uczenia się wg Alberta Bandury, zob. A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, tłum. J. Radzicki, J. Kowalczevska, Warszawa 2015.

zawijazywania więzi i dialogu. Dodatkowo każda sytuacja, w której potencjalny wychowawca nie jest zdolny do czynnego wejścia w świat wychowanka, jest przez tego drugiego odbierana jako brak wspólnoty doświadczenia i zasadniczo funkcjonowanie w ramach zupełnie innych warunków. Stąd pewne dyrektywy dotyczące zachowań i postaw są przez podopiecznego dyskredytowane, bo widziane w perspektywie ich zakorzenienia i umocowania w świecie wychowawcy. Napięcie dialogiczne jest tym samym osłabiane⁷⁴ – „bycie z” i „bycie dla” jest możliwe do pełnego zrealizowania jedynie w sytuacji, w której wychowawca jest dla wychowanka „drugim” i Innym, ale zarazem pod pewnymi względami podobnym, tożsamym⁷⁵. Poza tym związek dialogiczny – tak, jak postrzegał go Tischner w filozofii dramatu – opiera się na stosunku człowieka do świata (sceny) i człowieka do drugiego człowieka. W związku dialogicznym naprzeciw siebie stają Pytający i Zapytany – nie ma jednak możliwości uzyskania tej relacji, jeśli jej spoiwem i warunkiem istnienia nie będzie podzielana przez obie strony „scena”. Według Tischnera związek dialogiczny daje świadomość obecności drugiego człowieka, bowiem dzięki pytaniu człowiek wie, że obok niego jest drugi człowiek. Pytający czyni Zapytanego uczestnikiem jakiejś sytuacji, a więc w dialogiczności niezbędna jest wspólnota przestrzeni dialogu⁷⁶. W warunkach rozumianej po Baumanowsku „płynnej nowoczesności” osamotnienie współczesnych ludzi jest nie tylko fizyczne (z uwzględnieniem mechanizmów towarzyszących migracjom w dobie globalizacji i tymczasowości więzi), ale ma swój wymiar pojęciowy, aksjologiczny i – coraz częściej – epistemologiczny⁷⁷. Należy dołożyć starań, by instancje „Pytającego” i „Zapytanego” okazały się do utrzymania w warunkach intensywnie zmieniającej się „sceny”. Wszelkie jej nowe rozwarstwienia i podziały muszą być uwzględniane w dynamicznym rozwoju współczesnej pedagogiki, której najgłębsza istota jest zakorzeniona w dialogiczności. Osamotnienie – jeden z głównych lęków cywilizacyjnych – ma swoje istotne podłoże w rozkładzie wspólnoty znaczeń. Postulat wychowywania przez „bycie z” i „bycie dla” jest

⁷⁴ Nie należy utożsamiać jednoznacznie napięcia związanego z nieporozumieniem lub konfliktem z tzw. napięciem dialogicznym. Dialog – tak, jak jest eksplikowany w niniejszej pracy – docelowo służy rozumieniu drugiego. Konflikt może więc być – wbrew całkiem zdroworozsądkowej intuicji – wygaśnięciem napięcia dialogicznego, kiedy ustaje potencjał rozumienia Innego, tj. Tischnerowskiego „drugiego”.

⁷⁵ Konieczne jest rozróżnienie między stosowanym tu potocznie pojęciem „tożsamy” a konkretnym, Levinasowskim terminem „Toż-Samy”.

⁷⁶ Zob. J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 2006.

⁷⁷ Jest to wymiar wiążący się częściowo z aspektem pojęciowym – chodzi tu głównie o ścieżki poznania. Niektóre są dostępne międzypokoleniowo, inne są inicjowane przez rozwój techniki i zmiany dotyczące morfologii współczesnej edukacji, dlatego pozostają zamknięte dla części społeczeństwa.

w tym sensie dyrektywą co do utrzymania między wychowującym a wychowywanym napięcia „Pytający-Zapytany”. Elementem „sceny”, na której rozgrywa się dialog, jest m. in. język lub szerzej – szeroko pojęty kod systemu aksjonormatywnego i kulturowego. Podążając za myślą Michela de Certeau, należałoby w tych ramach wspólnie z wychowankiem „wynaleźć codzienność”⁷⁸ ponowoczesną, również w aspekcie istnienia w niej lęku przed osamotnieniem.

2.4. SZANSE ZWIĄZANE Z GLOBALIZACJĄ

W wieku XX, m. in. na skutek wydarzeń historycznych, widziano coś podobnego do epoki *fin de siècle*’u, dlatego zyskał wiele określeń: „wiek skrajności”⁷⁹, „koniec historii”⁸⁰, „widzialna ciemność”⁸¹. Paradoksalnie postmodernizm, ze swoim lękiem przed dookreślaniami, kultywujący przekonanie o płynnej względności, pełen jest koncepcji mających wyznaczyć swoiste punkty krańcowe – poczynając od końca człowieka (Foucault⁸²) aż do kryzysu systemów znaczeń semiotycznych (Derrida⁸³). Globalizacja wpisująca się w historię XX i XXI wieku zyskała tym samym również koloryt swoistej schyłkowości w aspekcie istnienia struktur długiego trwania podtrzymujących cywilizację. Trzeba widzieć jednak w przemianach cywilizacyjnych nie tylko aspekt burzenia dawnych porządków, ale też potencjał na ukonstytuowanie hierarchii wartości w nowych warunkach i w taki sposób, by ukonstytuowanie to przynosiło jak najwięcej korzyści dla rozwoju człowieka. K. Krzysztofek zauważa na przykład: „globalizacja jest może i złą formułą na ład światowy, ale nikt nie wymyślił lepszej. Żaden inny ład nie stwarza nadziei na odzianie, wykarmienie i zapewnienie schronienia sześciu, a w przyszłości siedmiu miliardom ludzi”⁸⁴. Renata Jedlińska pisze z kolei:

⁷⁸ Zob. M. de Certeau, *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, tłum. K. Thiel-Jańczuk, Kraków 2008. Według de Certeau codzienność dzięki sztukom działania przechwytyje przedmioty i kody, na swój sposób zawłaszczając przestrzeń i użycie. Obejścia i skróty codzienności, sposoby robienia sztuczek, podstępny myślowy, zmienność, tworzenie opowieści i językowych conceptów są więc kluczowe dla rozwoju i specyfiki funkcjonowania człowieka w świecie. Wydaje się zatem, że powinny być one składnikami procesu wychowawczego.

⁷⁹ E. Hobsbawm, *Wiek skrajności. Spojrzenie na krótkie dwudziestolecie*, Warszawa 1994, s. 24.

⁸⁰ F. Fukuyama, *Koniec historii*, Warszawa 1992, s. 23.

⁸¹ W. Golding, *Widzialna ciemność*, Warszawa 1986, s. 10-15.

⁸² Zob. M. Foucault, *Les mots et les choses*, wyd. pol. *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*.

⁸³ Zob. np. J. Derrida, *O gramatologii*, tłum. B. Banasiak, (pierwsze wydanie: Wydawnictwo KR 1999).

⁸⁴ K. Krzysztofek, *Janusowe oblicze globalizacji*, „Rzeczpospolita”, 13.06.2000.

„Wpływ procesu globalizacji na sferę społeczną jest olbrzymi. Jest to widoczne na każdym kroku życia człowieka zarówno w sferze duchowej (wartości, idee, kultura, religia), sferze związanej z życiem osobistym, rodzinnym, a także życiem codziennym – edukacja, praca. Oddziaływanie to ma charakter dwukierunkowy, zarówno pozytywny, jak i negatywny. Należy więc dążyć do tego, by pozytywne efekty oddziaływania procesu globalizacji na sferę społeczną dominowały nad negatywnymi. Globalizacja ma swoje wady i zalety we wszystkich sferach, na które oddziałuje. Niemożliwe jest jednak zahamowanie tego procesu, konieczne jest więc takie sterowanie jego przebiegiem, aby jak największa liczba krajów odnosiła korzyści z uczestnictwa w nim. Globalizacja nie może być zatem procesem spontanicznym, kraje muszą nauczyć się ją odpowiednio kształtować. Należy dobrze poznać mechanizmy globalizacji i świadomie się nimi posługiwać. Aktywne uczestnictwo w tym procesie sprzyja szybkiej redukcji obszarów nędzy, gwałtownemu rozwojowi edukacji, a przede wszystkim szybkiemu wzrostowi i rozwojowi gospodarczemu”⁸⁵.

Jedlińska postuluje także kultywowanie „globalizacji z ludzką twarzą”, co wyjaśnia jako takie wprowadzanie człowieka w ład zmieniającego się świata, by ten nowy porządek był zrozumiały⁸⁶. Musi też dojść – jak się wydaje – do porozumienia między ekonomistami a psychologami społecznymi oraz socjologami co do możliwie obiektywnych kategorii dotyczących kryteriów oceny zjawiska globalizmu lub procedur postępowania. Do nich zaliczyć należy dobre, to znaczy powszechnie akceptowane wskaźniki dotyczące jakości życia, uwzględniające nierówności społeczne⁸⁷. W ramach niniejszej dysertacji położono wyraźny nacisk na wspólnotę zorganizowaną wokół wspólnego dziedzictwa lub – szerzej – wspólnego kulturowego kodu, który postrzega się często jako zagrożony tak w warunkach funkcjonowania małych narracji o charakterze lokalnym, jak i wielkich narracji jako swoistych reliktyw przeszłości. Zalety związane z globalizacją dotyczące kwestii ekonomicznych, możliwości swobodnej migracji oraz porozumiewania się z uczestnikami innych tradycji przy zanikających barierach międzykulturowych to

⁸⁵ R. Jedlińska, *Spoleczny wymiar globalizacji*, [online:] https://www.ue.katowice.pl/fileadmin/migrated/content_uploads/2_R.Jedlinska_Spoleczny_wymiar_globalizacji....pdf (dostęp: 20.11.2022 r.).

⁸⁶ Tamże.

⁸⁷ Tamże.

niewątpliwe i warte wymienienia zalety. Unifikacja kultury i prymat tzw. kultury dominującej zazwyczaj postrzegane są negatywnie, jako pewne zubożenie świata w jego różnorodności. Zjawiska unifikujące mają jednak również swoją pozytywną stronę – choć jej akcentowanie może budzić kontrowersje, zważywszy na postkolonialny resentyment.

Kultura (z łac. *colere*, „uprawa, dbać, pielęgnować, kształcenie”) to wieloznaczny termin pochodzący od łac. *cultus agri* („uprawa roli”), interpretowany w wieloraki sposób przez przedstawicieli różnych nauk. Najczęściej jest rozumiana jako całokształt duchowego i materialnego dorobku społeczeństwa, ogół wytworów ludzi, zarówno materialnych, jak i niematerialnych (duchowych, symbolicznych, takich jak wzory myślenia i zachowania)⁸⁸. Odwołując się do źródłosłowu terminu można zadać sobie pytanie – czy owo „uprawianie” wartości we wszystkich grupach (określonych terytorialnie, społecznie, prawnie, politycznie) przebiega na tym samym poziomie jeśli chodzi o skuteczność i potencjał rozwoju?

Współcześnie bardzo kontrowersyjne jest stwierdzenie, że można hierarchizować kultury, tj. wyznaczyć czynniki, dzięki którym jedna kultura jest wyższa od innej. Nie chodzi tu o stosunek ilościowy uczestników wspólnoty kulturowej (tj. kultura najbardziej spopularyzowana nie musi być tu postrzegana lepiej), ale o potencjał rozwoju tkwiący w wartościach i sposobach ich realizacji.

W tym kontekście można przywołać obszerne studium Ewy Jarosz dotyczące sytuacji dzieci w perspektywie globalnej i lokalnej. Badaczka zadaje pytanie o to, na ile globalizacja marginalizuje dziecko, a na ile sprzyja jego rozwojowi, podkreślając przy tym, że dyskusja na ten temat w środowisku akademickim nie znajduje rozstrzygnięcia i nie wypracowano ostatecznie obowiązujących w dyskursie diagnoz. Co warte uwagi, Jarosz widzi w globalizacji aspekt pozytywnej standaryzacji. Pisze:

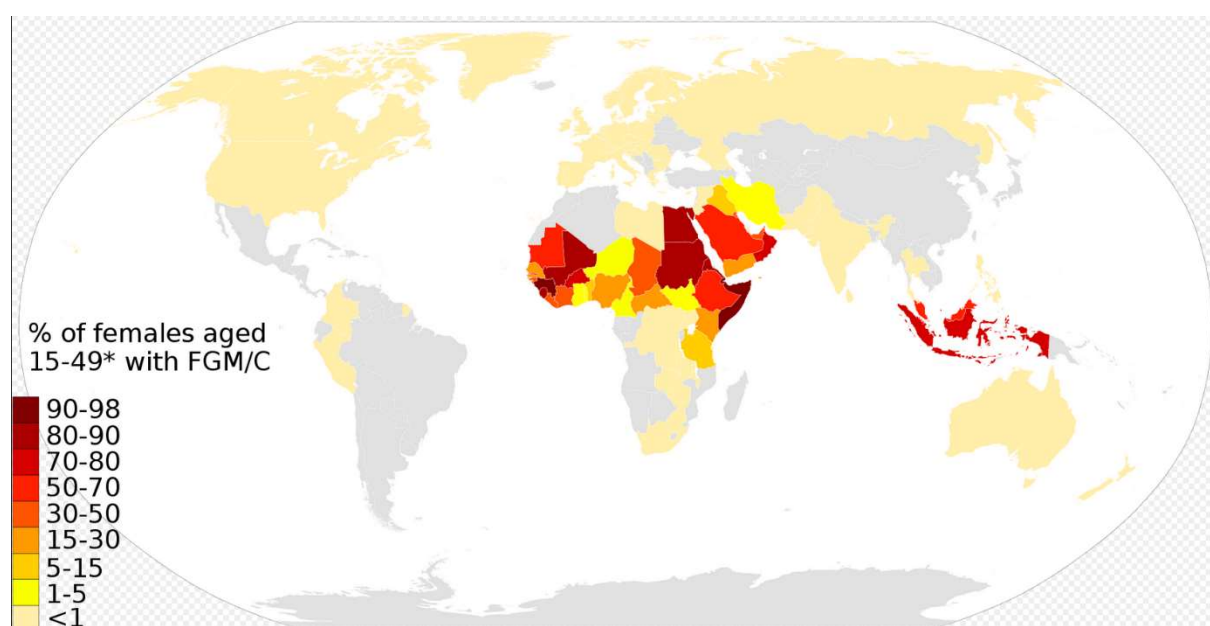
„Urzeczywistnienie, urealnienie dzieciństwa globalnego rozumianego jako uniwersalnie uznane i promowane prawa oraz postulowana ochrona przed wszelkimi formami krzywdzenia wraz z propozycją strategii i rozwiązań, jakie należałoby stosować, wymaga wsparcia lokalnego, czyli zaistnienia odpowiednich warunków w społeczeństwie i w

⁸⁸ Zob. np. A. Groh, *Theories of Culture*, Londyn 2019, s. 26.

społecznościach, rozwinięcia takich warunków lokalnych, które będą hamowały i ograniczały rozwój zjawisk krzywdzenia dziecka”⁸⁹.

W takim ujęciu mechanizmy towarzyszące globalizacji mogą być widziane jako te, które stopniowo będą wypierać zwyczaje i rytuały związane z kulturami lokalnymi przyczyniającymi się do legitymizowania przemocy. Doskonałym przykładem może być tu m. in. praktyka obrzezania kobiet – rytuał utrzymywany jest w tych regionach, do których trendy związane z globalizacją docierają najslabiej z powodu kulturowej lub polityczno-terytorialnej izolacji społeczności. Obrazują to poniższe mapy:

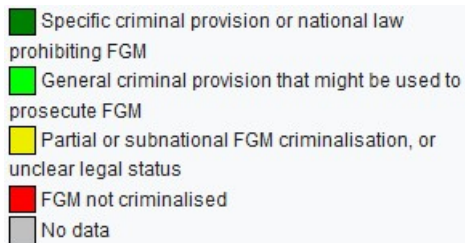
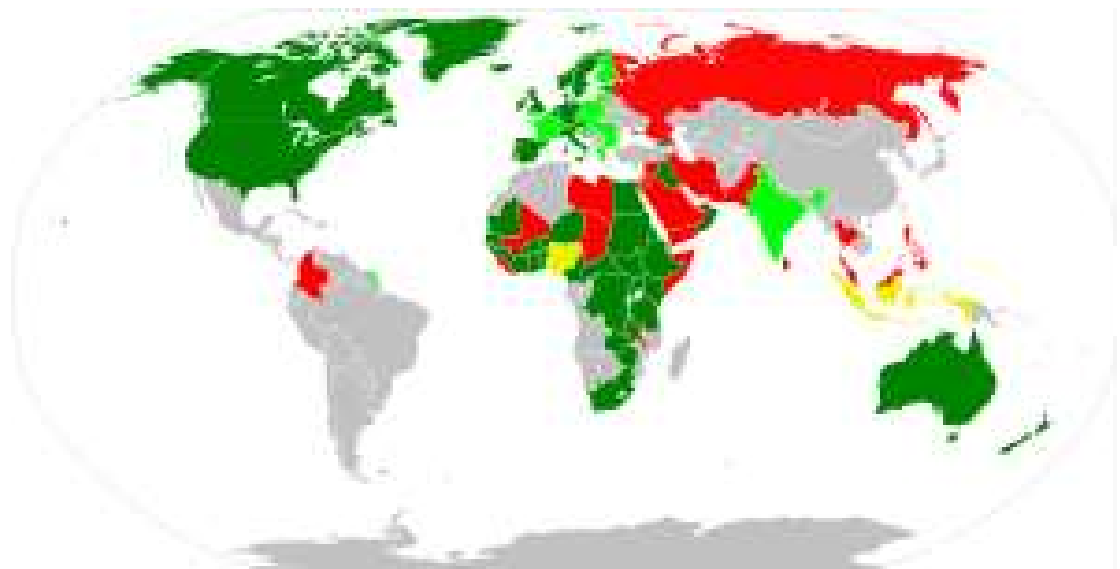
Rys. 6. Procent kobiet obrzezanych w danym regionie (wiek 15-49 lat)



Źródło: *Female genital mutilation/cutting (FGM/C)*, [online:] https://www.endfgm.eu/editor/files/2020/04/FGM_Global_-_ONLINE_PDF_VERSION_-_07.pdf, (dostęp 03.03.2023 r.)

⁸⁹ E. Jarosz, *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa lokalna i globalna*, Katowice 2009, s. 36.

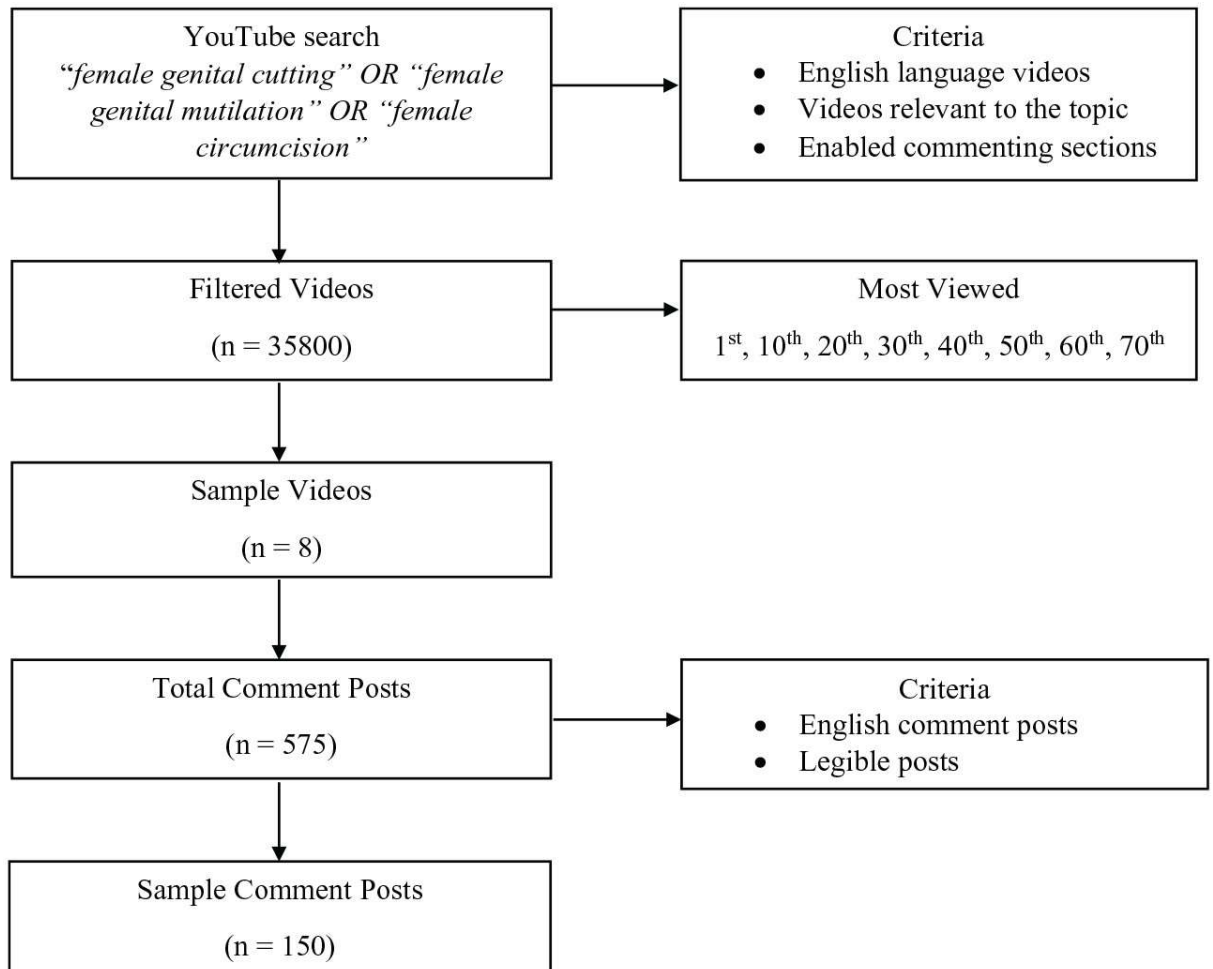
Rys. 7. Kwestia legalności procedur FGM/C



Źródło: *Female genital mutilation/cutting: a call for a global response*. End FGM European Network, U.S. End FGM/C Network and Equality Now (March 2020).

Utrzymywanie konserwatywnego stanowiska względem przemian cywilizacyjnych w kontekście kultur lokalnych nigdy nie może być wartością samą w sobie. Co bowiem otrzymujemy wówczas? Bogactwo tradycji z pominięciem szeroko pojętego dobrostanu ludzi zakorzenionych kulturowo i mentalnie w mechanizmach przemocy. Warto zwrócić uwagę, że nacisk społeczności międzynarodowej na ochronę dzieci i kobiet przed praktykami związanymi z okaleczeniem rytualnym zwiększa się dzięki przepływowi informacji w przestrzeni internetowej. To, co wydawało się obywatelowi Zachodu obce lub wręcz nierealne, dzięki platformom typu YouTube zyskuje na swoistej naoczności – ów „drugi” z innego zakątka świata jest w swoim cierpieniu „podobny”, tożsamy, a to ewokuje mechanizmy empatii.

Schemat 3. Serwis YouTube jako narzędzie pełniące rolę w uświadamianiu międzynarodowej społeczności w aspekcie fenomenu FGM/C.



Źródło: A. Wondwossen Fantaye, *Social media representation of female genital cutting: A YouTube analysis*, [online:] <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1745506520949732>, (dostęp: 17.12.2021 r.).

Jakkolwiek kulturowy depozyt przodków może stanowić wartość, to w każdym przypadku odnoszenie się do wartości musi opierać się na ich hierarchicznym porządku – utrzymanie kulturowej odrębności i dziedzictwa, wspólnoty kulturowego kodu należy postawić niżej, niż utrzymywanie człowieka w psychicznym i fizycznym dobrostanie, w poczuciu bezpieczeństwa i w potencjale do rozwoju. Podobnie wszystkie mechanizmy przemian cywilizacyjnych powinny być podporządkowane wielowymiarowemu widzeniu człowieka i uznaniu prymarnej wartości jego dobra.

Myśląc o „globalizacji z ludzką twarzą”⁹⁰ warto odwołać się do tego, co Jan Paweł II pisał w kontekście przemian o współczesnej sytuacji świata w encyklice *Sollicitudo rei socialis* – zauważył tam, że niektóre kraje Trzeciego Świata „zdołały osiągnąć pełną samowystarczalność w zakresie wyżywienia lub pewien stopień uprzemysłowienia, który pozwala im **żyć w sposób godny** [podkreślenie – M. H.] oraz zapewnić zatrudnienie czynnej zawodowo ludności”⁹¹. Wiąże to osiągnięcie z zaangażowaniem „ludzi rządzących, polityków, ekonomistów, syndykalistów, ludzi nauki i pracowników instytucji międzynarodowych”⁹², docenia też wkład wielkich organizacji o charakterze ponadnarodowym. W trosce o skuteczność tych działań Papież postuluje m. in. „reformę międzynarodowego systemu handlowego obciążonego protekcjonizmem i rosnącym bilateralizmem; reformę światowego systemu monetarnego i finansowego, uważanego dzisiaj za niewystarczający; [...] konieczność dokonania rewizji struktur istniejących organizacji międzynarodowych w ramach systemu prawa międzynarodowego”⁹³.

Globalizacja może więc stwarzać warunki tak ekonomicznego, jak i kulturowego awansu. Kwestia druga – choć budząca kontrowersje – musi być widziana z perspektywy konkretnych aksjomatów. Jeśli bowiem uznaje się cywilizację wzniesioną na fundamencie chrześcijaństwa za prymarną, to warto odpowiedzieć na pytanie, skąd bierze się taka perspektywa. Swoistym pewnikiem jest tu po pierwsze perspektywa eschatologiczna z wpisanymi w nią mechanizmami ludzkiego rozwoju, z drugiej – przekonanie o niezbywalnej godności człowieka jako osoby i konieczności zapewnienia mu warunków, by tę godność mógł realizować⁹⁴. Kultury – z całym ich bagażem tradycji i kodów – można postrzegać w aspekcie skuteczności co do ochrony i realizowania wspomnianej godności. Ujmując rzecz inaczej – widząc ludzkość w nieustającej drodze ku prawdzie jako wartości zasadne jest pytanie o to, na jakim etapie znajduje się w tej wędrówce konkretna kultura. Cytując *Fides et ratio*:

⁹⁰ Zob. R. Jedlińska, dz. cyt.

⁹¹ Zob. Jan Paweł II, *Globalizacja i etyka* (Przemówienie do uczestników VII Sesji Plenarnej Papieskiej Akademii Nauk Społecznych, Watykan, 27 IV 2001), „L'Osservatore Romano” wyd. pol. 6/2001, s. 42n.; tenże, *Globalizacja a dobro całej rodziny ludzkiej* (Przemówienie do uczestników IX Sesji Plenarnej Papieskiej Akademii Nauk Społecznych, Watykan, 2 V 2003), „L'Osservatore Romano” wyd. pol. 10/2003, s. 29 n.

⁹² Tamże.

⁹³ Tamże. Por. również: D. P. Mc Cann, *Catholic Teaching in an Era of Economic Globalization: A Resource for Business Ethics*, „Business Ethics Quarterly” 2/1997, s. 65.

⁹⁴ Por. A. Żywczok., *Afirmacja życia – dobro moralne i wartość wychowawcza*, „Małżeństwo i Rodzina” 1-2/2005, s. 11.

„Zarówno w dziejach Wschodu, jak i Zachodu można dostrzec, że człowiek w ciągu stuleci przebył pewną drogę, która prowadziła go stopniowo do spotkania z prawdą i do zmierzenia się z nią. [...] im bardziej człowiek poznaje rzeczywistość i świat, tym lepiej zna siebie jako istotę jedyną w swoim rodzaju, a zarazem coraz bardziej naglące staje się dla niego pytanie o sens rzeczy i jego własnego istnienia”⁹⁵.

Jak zauważa Janusz Mastalski, „cywilizacja XXI wieku jest globalną wioską, w której obywatel świata ma zarówno wielkie możliwości rozwoju, jak i niezliczone okazje do dekonstrukcji swojej osobowości”⁹⁶. Szansą związaną z globalizacją jest więc nie tyle utrzymanie skostniałych, szkodliwych dla człowieka struktur, nie tyle (przeciwnie) pozbycie się wszelkich fundamentów (jak chcą postmoderniści), ale w bogactwie świata i w różnorodności kulturowej, w warunkach przenikania się różnych dyskursów, odnalezienie fundamentów najsilniejszych i najwłaściwszych, by człowiek mógł funkcjonować w pełni swoich możliwości rozwojowych.

Wychowanie adolescenta, który pochodzi z rodziny dysfunkcyjnej, a więc ze świata złamanego w jakiś sposób przemocą (fizyczną, psychiczną, pośrednią lub bezpośrednią), o rozbitych fundamentach, domaga się od wychowawcy wykonania jasnego gestu wskazującego na takie „wsporniki” duchowe, etyczne, kulturowe, na których wychowanek będzie mógł się oprzeć. W innym wypadku nie istnieje możliwość utworzenia owocnego dialogicznego napięcia, nie istnieje też możliwość uzyskania alternatywy trwałości i bezpieczeństwa wobec rozpadu obserwowanego na rozmaitych poziomach w dysfunkcyjnej rodzinie. Wskazanie to – w kontekście globalizacji i szybkiego przepływu informacji – jest dziś o tyle łatwiejsze, że technologia wspomaga człowieka tak w gromadzeniu wiedzy, jak i w byciu obserwatorami świata nawet w jego odległych zakątkach. Wychowawca może i powinien być zdolny do tego, by w kulturowym bogactwie prowadzić komparatystyczne zestawienia związane z etyką i moralnością, by odpowiadać na ciekawość świata wychowanka i w kontekście jego fascynacji (związanych m. in. z kulturową turystyką) hierarchizować wartości zdeponowane w dziedzictwach kulturowych o różnej proveniencji. W tym kontekście

⁹⁵ Jan Paweł II, *Encyklika Fides et ratio* Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów Kościoła katolickiego *O relacjach między wiarą a rozumem*, Wydawnictwo Św. Stanisława BM [Biskupa Męczennika] Archidiecezji Krakowskiej, Kraków 1998, s. 5.

⁹⁶ J. Mastalski, *(Nie)dojrzałość wychowanka i wychowawcy w kontekście „cywilizacji zamiast”*, [w:] *Kategorie (nie)obecne w edukacji*, red. B. Majerek, A. Domagała-Kręcioch, Kraków 2021, s. 19.

rozwija się nie tylko adolescent jako podopieczny, ale ewoluuje sam wychowawca – po pierwsze dlatego, że weryfikuje własne przekonania, zdobywa i aplikuje wiedzę w konkretnych sytuacjach życiowych, po drugie – sam, w dialogu z Innym, tj. swoim wychowankiem, zyskuje żywe przekonanie o rozwojowej płodności i skutkach ugruntowania określonych wartości w praktyce życiowej.

Wychowanie adolescenta w dobie przemian cywilizacyjnych jest wyzwaniem dla współczesnej pedagogiki, ponieważ przekształceniom ulega tak system życia rodzinnego, społecznego i edukacji, jak i w pewien sposób osłabiona jest wspólnota międzyludzka oparta na (wcześniej ugruntowanych lokalnie) sensach, znaczeniach, znakach i symbolach. Warto zanotować też fakt, że odwołań *stricte* etycznych jest wiele w diagnozowaniu i ocenach przyczyn kryzysu początku XXI wieku oraz potencjału tkwiącego w globalizmie.

Kluczowym dla wypracowania wśród wychowawców odpowiednich postaw jest dostrzeżenie, iż procesy przemian cywilizacyjnych nie dadzą się wstrzymać i całkowity powrót m. in. do poprzednich form przeżywania świata lub tworzenia więzi społecznych nie jest możliwym celem do osiągnięcia. Nigdy zresztą nie powinien nim być – przeszłość i cały jej depozyt związany z wiedzą, nauką, kulturowym dziedzictwem – jest podporą dla wszystkiego, co aktualne; depozyt ten musi być jednak nieustannie adaptowany, ponieważ inaczej stanie się martwym pokładem znaków i gestów, które nie mają mocy docierania do żywego *logosu*⁹⁷.

W warunkach globalizacji trudne okazuje się postulowane w niniejszej dysertacji wychowywanie przez „bycie z” i „bycie dla”, głównie w kontekście rozmywania się sensów i znaczeń w „płynnej nowoczesności”. Zanika bowiem możliwość budowania dialogicznego napięcia na – jak pisał Józef Tischner – wspólnej „scenie dramatu” egzystencji. Jak podkreślam w ostatnim podrozdziale tej części pracy – globalizm przynosi tu też szanse, bowiem standaryzacja w zakresie ogólnoswiatowego,

⁹⁷ *Logos* jest terminem oznaczającym wewnętrzną racjonalność i uporządkowanie czegoś: świata, duszy ludzkiej, wypowiedzi, argumentu. W filozofii chrześcijańskiej bywa utożsamiany z wypowiedzianym przez Boga Słowem, z którego wywodzi się świat, a czasem również z Jezusem Chrystusem. Tu zachowuję jego najszerze rozumienie związane z przekonaniem, iż cały byt ma swój sens, a istnienie – naturę teleologiczną i podlegające jej wewnętrzne uporządkowanie. Zob. G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, tom III, Lublin 2004, s. 333.

ponadkulturowego uznania statusu człowieka i istnienia jego niezbywalnej godności jest czymś pożądanym.

„Bycie dla” i „bycie z” w dobie przemian cywilizacyjnych musi być – jak udowodniam to wyżej – zakorzenione w praktyce codzienności. Wychowawca i wychowanek powinni przeżywać coś razem, gdyż tylko praktyka przeżywania – co dowodzi schemat *Heritage Cycle* – może prowadzić do rzeczywistego rozumienia wartości i sposobów ich implementowania w postawach i decyzjach. Nie chodzi przy tym o rozumienie w sensie czysto intelektualnym, ale o coś, co w hermeneutyce nazwano „fuzją horyzontów”⁹⁸, tj. o tworzenie dla wychowanka takiej przestrzeni relacji, w której elementy systemu aksjonormatywnego pierwotnie mu obce, nieprzyswojone dotąd, staną się „nieodwracalnie znajome”⁹⁹. Dotyczy to rzecz jasna tych elementów depozytu przeszłości, których kontynuacja jest pożądana w procesie wychowawczym. Może bowiem zdarzyć się, że wychowawca będzie musiał wytrącić podopiecznego z uporządkowanej już hierarchii wartości po to, by przebudować ją w duchu służebności tej hierarchii względem utrzymania dobrostanu¹⁰⁰ człowieka. Realizacja zadania, jakim *de facto* jest bycie człowiekiem – w szerokim *spectrum* znaczenia słowa „człowiek” – to nadrzędny cel wychowywania i rozwoju.

Oparcie dla postawionych wyżej postulatów i diagnoz umocowano w dysertacji głównie w filozofii dialogu, gdyż wyjaśnia ona doskonale także mechanizmy zachodzenia między wychowawcą a wychowankiem jakiegoś rodzaju sprzężenia zwrotnego – tj. role „Pytającego” i „Zapytanego” może pełnić tak opiekun, jak i podopieczny w różnych momentach trwania relacji. W napięciu dialogicznym rozwija się przy tym i wychowawca, i wychowanek – owa „fuzja horyzontów” prowadzi do poszerzenia zakresu fenomenów rozumianych, w których obie strony relacji mogą odtąd bardziej świadomie uczestniczyć.

⁹⁸ O znaczeniu owej fuzji m. in. u Gadamera – zob. B. Piecychna, *Rozumienie, dzieje, dialog*, Białystok 2019.

⁹⁹ Tamże.

¹⁰⁰ Pojęcie dobrostanu należy w tym miejscu rozumieć jako doświadczanie przez człowieka pozytywnych emocji, niski poziom szkodliwych nastrojów, a także wysoki poziom zadowolenia z życia. Wywodzi się z psychologii pozytywnej, która jako część dyscypliny psychologii koncentruje się zagadnieniu związanym z zaletami człowieka i możliwością ich doskonalenia. Z poczuciem dobrostanu bezpośrednio wiąże się pojęcie optymizmu, stanowiące istotny zasób osobisty, który wpływa na zdrowie, samopoczucie, a także sukcesy życiowe. Zob. M. Argyle, *Przyczyny i korelaty szczęścia*, [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapieński, Warszawa 2004, s. 165-203.

W aspekcie wpływu postmodernistycznych tendencji na przemiany kulturowe i cywilizacyjne trzeba pytać zawsze o ową podjętą w ramach cywilizacji drogę ludzi ku prawdzie. Nie można wyrazić zgody na to, by zrównywać w takim ujęciu wszystkie istniejące kultury, bowiem wówczas wolność i różnorodność (szczególnie wyraźnie obecne wartości w świecie *homo optionis*) zdominują dążenia o charakterze bardziej dla człowieka fundamentalnym.

Schemat 4. Proces dialogowania w więzi dialogicznej – cele.



Źródło: <https://filozofuj.eu/aldona-pobojewska-czym-jest-dialog/> (dostęp: 23.04.2023)

Wychowawca musi znać współczesność, rozumieć różnorodność świata i mechanizmy w nim obecne, by stanowić dla młodego *homo optionis* właściwego przewodnika, nawigatora w wielości możliwych wyborów.

W kontekście istnienia *homo optionis* pojawiła się również w ramach rozważań w niniejszym rozdziale instancja tzw. *homo ludens*, tj. człowieka spragnionego nieustannej przyjemności i rozrywki, a dodatkowo przyzwyczajonego do jej natychmiastowości, do makdonaldyzacji życia emocjonalnego i intymnego. Postulatem, który należy podkreślić w tym miejscu, jest propozycja odejścia od traktowania przyjemności w ramach *tabu* lub marginalizowania jej doświadczania jako nierozwojowego. Nie chodzi o to, by wychować współczesnych ascetów, ale o to, uczyć życia według wartości z uwzględnieniem przeżywania przyjemności usytuowanej w odpowiednim miejscu hierarchii dóbr. Przyjemność może być realizowana w kontekście implementowania wartości w zachowaniu i modelowaniu postaw młodego człowieka, o ile jest – co podkreślono wyżej – związana z otwierającym potencjałem, a nie zamykającym na dalszy rozwój, chwilowym spełnieniem prostych popędów. Trzeba widzieć również i to, że

człowiek lepiej rozwinięty jako osoba będzie poszukiwał przyjemności w głębszych wymiarach, będzie bardziej wymagający względem samego siebie w tym przeżywaniu i nie zadowoli się jednorazowością i ulotnością pożądanego, prostego bodźca. Wychowywanie adolescentów, szczególnie tych, którzy w rodzinach dysfunkcyjnych nie zyskali właściwego oparcia, powinno uwzględniać sformułowane tu postulaty, m. in. po to, by uniknąć budowania na podwalinach globalizmu tzw. „cywilizacji zamiast”¹⁰¹.

¹⁰¹ Zob. J. Mastalski, *(Nie)dojrzałość...*, dz. cyt., s. 21.

ROZDZIAŁ 3.

WYCHOWANIE A WARTOŚCI – ZARYS PROBLEMATYKI

Punktem wyjścia w przypadku niniejszego rozdziału jest definiowanie pojęć: „wychowanie” i „wartość” oraz badania ich wzajemnych relacji. Nacisk położono w sposób szczególny na kwestie filozoficznego odczytywania wspomnianych terminów – ich odsłonięcie w tym aspekcie, z odniesieniem do ustaleń ontologicznych, pozwoli przeanalizować kwestię bytowej – jak się wydaje – zależności pomiędzy wartością a procesem wychowawczym. Widzenie wychowania jako procesu teleologicznego nasuwa bowiem pytanie o to, czy relacja wychowawcza w ogóle może mieć miejsce, gdyby pominąć czynnik istnienia wartości.

3.1. WYCHOWANIE – PRÓBA ZDEFINIOWANIA TERMINU

Definiowaniu pojęcia „wychowanie” powinna towarzyszyć świadomość, że eksplikacja tego terminu jest w swojej istocie dynamiczna pod względem semantycznym. Zakres danej nazwy, tj. jej denotacja pozostaje pod wpływami czynników pozajęzykowych – innymi słowy: zmieniającemu się światu towarzyszą zmiany w sposobach jego opisu. Obserwujemy w ten sposób wyczerpywanie się niektórych kategorii lub procesy zmierzające w kierunku redefinicji. Podobnie – w ramach niniejszej pracy – potraktowano m. in. pojęcie „rodzina”, na którym odciskają swoje piętna zmiany stylu życia człowieka związane z przemianami cywilizacyjnymi.

Czynniki ewolucji rozumienia pojęcia

Bezsporne jest wśród badaczy rozumienie wychowania w kontekście procesu¹, ale rozłożenie nacisku na poszczególne elementy definicji odnoszące się tak do aktywności podmiotów wychowania, jak i do jego oczekiwanych skutków kształtują się różnie, w widocznej zależności od czasu, w jakim formułowano objaśnienia. Bogusław Śliwerski, autor opracowania *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości* przedstawia szczegółowo proces wyłaniania się współczesnego rozumienia słowa „wychowanie” przez rekonstrukcję etymologiczną. Badacz wskazuje więc, że u źródłosłowa terminu leży m. in. słowo „chować” (pokrewne wyrazowi „hodować”), które odnosi się do

¹ Wyróżnia się tu dwa podejścia – wychowanie może być rozumiane jako sam proces lub jako skutek procesu. Zob. B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Warszawa 2012, s. 10-12.

utrzymywania kogoś/czegoś przy życiu, odżywianiu go². Zatrzymując się w tym miejscu warto podkreślić, jak mocno w etymologii terminu zaznacza się aspekt nieodzowności owego procesu dla samego podtrzymywania życia – złe „chowanie” łączy się z głodem, chorobą, obumieraniem, wyczerpywaniem się witalności. Odwołanie etymologiczne kieruje rozumienie ku takim zabiegom, dzięki którym ktoś/coś może w ogóle przetrwać, a dodatkowo – jeśli proces jest właściwy – przynieść określone rezultaty. „Chowanie” można odnosić bowiem tak do ludzi, jak i zwierząt i roślin³, więc od dobrze przeprowadzonego procesu uzależnione są wprost wymierne korzyści, tj. osiągnięcie założonych skutków. Już na tym etapie widać praktyczną niemożność oderwania definicji wychowania od teleologii. Termin zakorzeniony jest niezwykle mocno w semantycznym związku z celowością, w ukierunkowaniu na skutek, a więc i w dyspozycji osiągnięcia pewnego dobra. W ten sposób „wychowanie” tak na poziomie teoretycznym, jak i praktycznym nierozdzielnie łączy się z konkretnymi systemami aksjologicznymi i z koniecznością uwzględnienia istnienia wartości fundujących zasadniczo możliwość zaistnienia w społeczeństwie fenomenu wychowania/procesu wychowawczego.

W etymologiczno-historycznych rekonstrukcjach Śliwerskiego wyraźnie widać ewolucję terminów związanych z fenomenem wychowania w takim kierunku, który wydaje się kompatybilny z rozwojem samej idei; ogólny postęp ludzkości wpływał na postrzeganie procesu najpierw w ramach zaspokajania podstawowych, fizjologicznych potrzeb (karmienie, schronienie, leczenie), a następnie postrzeganie to zostało pogłębione o aspekty umysłowe, moralne, duchowe i psychiczne. Stąd greckie *trefein* lub *trofē* (rodzaj sprawowania pieczy nad dziećmi, polegający na ich żywieniu, karmieniu, chowaniu, pielęgnacji)⁴ współwystępuje ze zdecydowanie bardziej holistycznym określeniem *pedagogia* (*pais* – chłopiec, dziecko; *ago* – prowadzę), a następnie – na przełomie V i VI wieku – pojawia się *paideia*, słowo stosowane jako określenie czynności związanych z kształceniem osoby w zakresie gramatyki, retoryki i dialektyki, które jest wprowadzeniem człowieka w określoną cywilizację i kulturę. Postęp kulturowo-cywilizacyjny stymuluje zmiany w zakresie tego, co stanowi części składowe fenomenu wychowania. W tym kontekście należy pytać o to, czym jest wychowanie w rzeczywistości ponowoczesnej i w momencie przemian związanych z globalizacją. Możliwe, że zmiany w tym zakresie można przedstawić analogicznie do znanego modelu

² Tamże.

³ Tamże.

⁴ C. Kupisiewicz, *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*, Kraków 2012, s. 47.

piramidy potrzeb Masłowa. Ludzkość na etapach rzeczywistego postępu, którego koniecznym składnikiem jest rozwój moralny⁵, konstytuuje rozumienie wychowania z uwzględnieniem coraz bardziej zaawansowanych potrzeb. *Treifein*/chowanie, skupione na potrzebach podstawowych, fizjologicznych, przestaje wystarczać w momencie, gdy cywilizacyjny rozwój odsuwa od człowieka perspektywę ciągłej walki o fizyczne przetrwanie⁶. Przesunięcie semantyczne w kierunku holistycznego rozumienia terminu „wychowanie” następuje jednak – należy to podkreślić raz jeszcze – tylko w toku postępu, tj. integralnego rozwoju cywilizacyjnego, który nie poprzestaje na wdrażaniu innowacji technologicznych. W takim bowiem przypadku istnieje niebezpieczeństwo, że przejście na „wyższy” poziom hierarchii potrzeb nie dokona się⁷, a jedynie realizacja potrzeb

⁵ Takie holistyczne rozumienie postępu wyprowadzono z encykliki *Redemptor Hominis*, gdzie można przeczytać: „Czyż olbrzymi, nie znany przedtem postęp, jaki dokonał się w ciągu tego zwłaszcza stulecia w dziedzinie opanowania świata przez człowieka, nie ujawnia zarazem w stopniu przedtem nieznanym owego wielorakiego *poddania marności*? [...] Rozwój techniki oraz naznaczony panowaniem techniki rozwój cywilizacji współczesnej domaga się proporcjonalnego rozwoju moralności i etyki. Tymczasem ten drugi zdaje się, niestety, wciąż pozostawać w tyle. I stąd też ów skądinąd zdumiewający postęp, w którym trudno nie dostrzegać również tych rzeczywistych znamion wielkości człowieka, jakie w swych twórczych załączkach objawiły się na kartach Księgi Rodzaju już w opisie jego stworzenia (por. Rdz 1-2), musi rodzić wielorakie niepokoje. Niepokój zaś dotyczy zasadniczej i podstawowej sprawy: czy ów postęp, którego autorem i sprawcą jest człowiek, czyni życie ludzkie na ziemi pod każdym względem *bardziej ludzkim*, *bardziej godnym człowieka*? Nie można żywić wątpliwości, że pod wielu względami czyni je takim. Pytanie jednak, które uporczywie powraca, dotyczy tego co najistotniejsze: czy człowiek jako człowiek w kontekście tego postępu staje się lepszy, duchowo dojrzałszy, bardziej świadomy godności swego człowieczeństwa, bardziej odpowiedzialny, bardziej otwarty na drugich, zwłaszcza dla potrzebujących, dla słabszych, bardziej gotowy świadczyć i nieść pomoc wszystkim?” (Jan Paweł II, *Redemptor Hominis* [online:]

https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_04031979_redemptor-hominis.html (dostęp: 10.12.2022 r.). Choć w niniejszym wyimku z encykliki słowo „postęp” występuje jako określenie dla wdrażania technologicznych innowacji, w niniejszej pracy rozdzielono rozumienie postępu w wymiarze ogólnym (integralnym, holistycznym) od rozwoju technologii, tj. postępu o wąskim, *stricte* technologicznym wymiarze, który dookreślany jest jako „postęp technologiczny”, nie zaś jako „postęp” *sensu stricto*.

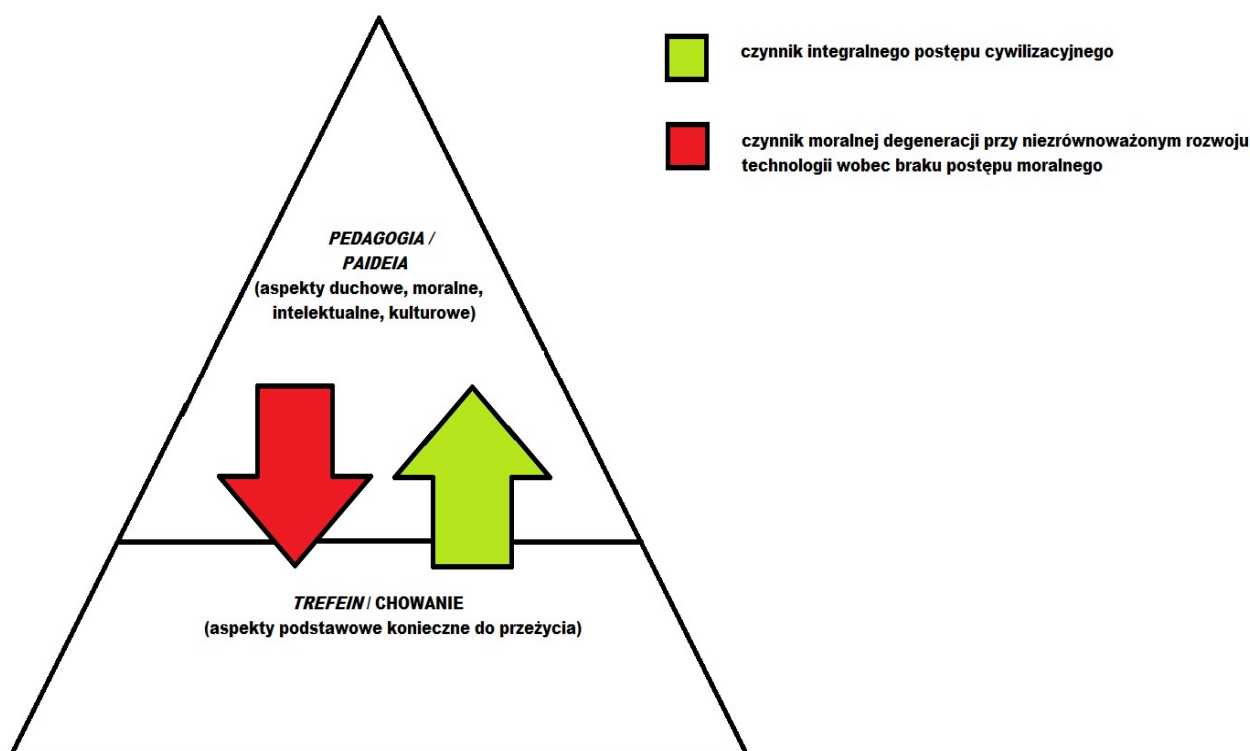
⁶ Owa „wystarczalność” zaspokajania potrzeb podstawowych może być tu rozumiana jedynie jako praktyczna determinacja człowieka co do skupienia akurat na tych potrzebach w trosce o przebieg wychowania; myśląc o człowieku w paradygmacie chrześcijańskim, trudno uznać, że nawet na najmniej zaawansowanym etapie rozwoju ludzkości potrzeby wyższego rzędu (np. potrzeba transcendencji) nie występowały i nie domagały się realizacji. Tu jednak na rozumieniu „wychowania” ciąży *praxis* uwarunkowań zewnętrznych.

⁷ Należy mieć świadomość, że przywołany model doczekał się krytyki m.in. w aspekcie niepewności badaczy co do tego, czy rzeczywiście zaspokojenie potrzeby niższego rzędu gwarantuje automatyczne przejście do potrzeb wyższego rzędu. Stąd podkreślono w niniejszej pracy m. in. rozwój moralny jako konieczną składową postępu, która wpływa na uwzględnienie w działaniach wychowawczych aspektów intelektualnych, duchowych i psychicznych. Wydaje się, że owo zaspokojenie potrzeby niższej jest tylko jednym z czynników w złożonym procesie. Sama hierarchia potrzeb jest wysoce kontrowersyjna – problemy polegają m. in. na tym, że kolejność poziomów nie przedstawia i nie rozszerza różnicy pomiędzy potrzebami w społeczeństwach indywidualistycznych i w społeczeństwach kolektywistycznych. Potrzeby w społeczeństwach indywidualistycznych są bardziej egocentryczne niż w społeczeństwach kolektywistycznych, skupiają się na poprawie siebie, i samorealizacja jest na szczycie samodoskonalenia. W społeczeństwach kolektywistycznych, potrzeby akceptacji i wspólnoty będą większe niż potrzeby

podstawowych będzie ulegała degeneracji. Rys tego zjawiska można zaobserwować np. w przypadku konsumpcjonizmu i kultu posiadania⁸.

Ewolucyjny charakter znaczenia terminu „wychowanie” można zobrazować w oparciu o schemat piramidy potrzeb w sposób następujący, unikając przy tym kontrowersji związanych z konkretnymi kategoriami potrzeb wyodrębnionymi przez Masłowa:

Schemat 5. Znaczeniowe przemiany terminu „wychowanie”



Źródło: opracowanie własne

wolności i indywidualności. Wyższe poziomy (poczucie własnej wartości i samorealizacja) i niższe poziomy (potrzeby fizjologiczne, bezpieczeństwa i miłości) hierarchii potrzeb Masłowa nie są uniwersalne i mogą różnić się ze względu na indywidualne różnice i dostępności środków w regionie lub kraju. Zob. T. Bridgman, S. Cummings, J. Ballard, *Who Built Maslow's Pyramid? A History of the Creation of Management Studies' Most Famous Symbol and Its Implications for Management Education*, „Academy of Management Learning & Education”, 1/ 2018, s. 81–98; T. Hindle, *Guide to Management Ideas*, London 2003, s. 115.

⁸ Jakkolwiek przedmioty posiadane przez człowieka w warunkach technologicznego rozwoju zaspokajają potrzeby inne, niż te *stricte* podstawowe (m. in. służą rozrywce lub komunikacji), to charakterystyczny jest sposób ich eksploataowania – sposobem tym jest konsumpcja, którą w tym kontekście należy rozumieć jako użycie dla momentalnego zaspokojenia popędów i pragnień; użycie to (konsumpcja) jest związane z zaangażowaniem człowieka w przyjemność zamykającą, nie zaś otwierającą (duchowo, poznawczo, społecznie); o przyjemności w kontekście wychowania – zob. rozdział 2. niniejszej pracy.

Ogólnocywilizacyjne osiągnięcie stanu, w którym zaspokajanie podstawowych potrzeb nie stanowi dla grup społecznych (m. in. rodzin) problemu, nie gwarantuje samorzutnego przejścia do ukonstytuowania się terminu wychowania w kontekście aspektów duchowych, moralnych, intelektualnych i kulturowych. Konieczne są tu tendencje związane z postępowaniem o charakterze integralnym, ale i one stanowią zapewne tylko jeden z wielu czynników. Schemat ten jest oczywiście swoistym uproszczeniem sytuacji, bowiem odnosi się do ogólnego stanu społeczeństw – można jednak przełożyć go na sytuację indywidualną rodziny dysfunkcyjnej. Taki jednostkowy przykład⁹ zależności nietrudno wyprowadzić z przedstawionego układu czynników:

Rodzina X ma trudności z zaspokojeniem podstawowych potrzeb – napięcia związane z tą sytuacją rzutują na relacje między członkami rodziny. Matka (lat 37) cierpi na depresję, ojciec (lat 38) zmagają się z chorobą alkoholową. Dwójka dzieci w wieku szkolnym (7 i 14 lat) doświadcza frustracji związanych z materialnym niedostatkiem, co rzutuje na postrzeganie wychowawców (rodziców). Zaspokojenie potrzeb podstawowych jest w tej rodzinie przedmiotem najpilniejszej troski, podczas gdy więzi interpersonalne ulegają rozkładowi.

Tego typu rodzina, która może być określona jako dysfunkcyjna według kryteriów zaprezentowanych w I rozdziale, nie ma odpowiedniej przestrzeni psychicznej, by *praxis* wychowania utrzymała się na poziomie spójnym ze znaczeniami *pedagogii* i *paidei*; praktyka odciska w takiej sytuacji piętno na rozumieniu procesu wychowawczego, tj. rozumienie wychowania sytuuje się na tym poziomie, który odpowiada głównym przedmiotom aktywnej troski¹⁰ wychowanków i wychowawców. „Lokalizacja” tej troski nie zawsze jest jednak oczywista i nie zawsze jednoznacznie koreluje z rzeczywistym wystąpieniem braku w postaci ubóstwa:

Rodzina Y nie ma żadnych trudności z zaspokojeniem podstawowych potrzeb – napięcia związane z kwestiami materialnymi występują jednak

⁹ Przykłady – o ile nie zaznaczono inaczej – są elementem myślowego eksperymentu, choć zachowują status prawdopodobieństwa. Możliwe jest precyzowanie kolejnych, szczegółowych okoliczności w ramach tego typu symulacji, jednak konieczne wydaje się również badanie (na podstawie obserwacji środowiska, ankiet itd.), w jakim kierunku ewoluuje rozumienie terminu „wychowanie” w rodzinach dysfunkcyjnych oraz funkcjonujących prawidłowo w warunkach współczesnych przemian cywilizacyjnych. Perspektywa ta zostaje zachowana w niniejszej pracy jako postulat prowadzenia dalszych rozpoznaw i analiz.

¹⁰ Troska rozumiana jest tu za Słownikiem Języka Polskiego PWN jako „uczucie niepokoju wywołane trudną sytuacją lub przewidywaniem takiej sytuacji” oraz „dbałość o kogoś, o coś lub zabieganie o coś” (Słownik Języka Polskiego PWN [online:] <https://sjp.pwn.pl/slowniki/troska.html> [dostęp: 12.12.2022 r.]).

wyraźnie. Matka (lat 37) dynamicznie rozwija własną firmę pomimo problemów z nałogiem (zakupoholizm), ojciec (lat 38) skupia się głównie na rozwoju kariery prawniczej i pomnażaniu majątku. Dwójka dzieci w wieku szkolnym (7 i 14 lat) doświadcza frustracji związanych z brakiem zaangażowania rodziców w kwestie wychowawcze wykraczające poza zapewnienie dóbr fizycznych, choć często są to dobra o charakterze luksusowym. Zaspokajanie potrzeb materialnych jest w tej rodzinie przedmiotem podstawowej troski, podczas gdy więzi interpersonalne ulegają rozkładowi. Podczas konfliktów wychowankowie słyszą często: „Macie przecież wszystko, harujemy na wasze ciuchy i smartfony!”

Rodzina Y różni się od rodziny X finansową zasobnością, a więc potrzeby podstawowe (jedzenie, ubranie, opieka medyczna) nie stanowią tu kłopotu. Dlaczego wobec tego rozumienie wychowania w praktyce życiowej nie przeszło z poziomu „*trefein*/chowanie” na poziom „*pedagogia/paideia*”¹¹? Rodzina Y również jest dysfunkcyjna, tylko w inny sposób, niż rodzina X. Troska lokalizuje się w przypadku Y również na poziomie „*trefein*/chowanie”, choć wydawałoby się, że nie ma ku temu przyczyn, gdyż potrzeby podstawowe są zaspokojone. Samo to zaspokojenie – co widać i na powyższym schemacie, i na przedstawionym przykładzie – nie wystarcza tu jednak i konieczny okazuje się komponent związany z moralnością, tj. z wyborami dotyczącymi wartości i ich hierarchizowania. Możliwy jest bowiem następujący wariant sytuacji:

Rodzina Z ma trudności z zaspokojeniem podstawowych potrzeb. Napięcia związane z tą sytuacją są wyraźnie odczuwalne przez wszystkich członków. Matka (lat 37) nie pracuje zawodowo, zajmując się wychowaniem dzieci. Ojciec (lat 38) jest pracownikiem fizycznym, który od dłuższego czasu szuka zatrudnienia. Dwójka dzieci w wieku szkolnym (7 i 14 lat) doświadcza frustracji związanych z materialnym niedostatkiem, jednak rodzice starają się swoim zaangażowaniem rekompensować niektóre braki i przez wspólne aktywności podtrzymywać więź z dziećmi. Zaspokojenie potrzeb podstawowych jest w tej rodzinie przedmiotem pilnej troski, ale z równym

¹¹ Pojęcia określone dla oznaczenia poziomów mają oczywiście swoje konkretne eksplikacje, w tym miejscu używane są jako przybliżenia związane z rozumieniem osobnego terminologicznie „wychowania”. Wychowanie wyjaśniane jest przez nawiązania etymologiczne, by wyraźnie zobrazować dynamikę możliwych przemian znaczenia.

staraniem traktowana jest przestrzeń relacji pielęgnowanych m. in. podczas wspólnych rozmów, spacerów, celebracji świąt.

Rodzina Z prezentuje inny model moralności, niż rodzina X i Y, tj. inaczej sytuuje poszczególne dobra w hierarchii wartości. Nie chodzi bowiem o to, że w którymś z wymienionych przypadków dana wartość (np. dobrobyt, miłość, zaufanie) nie występuje w ogóle, a wychowawcy i wychowankowie nie posiadają jej w swoim horyzoncie poznawczym; chodzi o waloryzowanie danych aspektów – tj. we wszystkich wariantach (X,Y,Z) pieniądze/dobrobyt są postrzegane jako wartość, co więcej: jako wartość istotna. Znaczące jest jednak, jak wygląda całościowy układ hierarchii wartości i jak dana wartość (np. pieniądz) jest waloryzowana względem innych. To ukształtowanie moralne oparte o paradygmat hierarchicznie uporządkowanych dóbr decyduje zasadniczo o rozumieniu terminu „wychowanie”. Zależność tego typu jest taka sama dla jednostek, grup i całych społeczeństw. Gdyby założyć, że zaspokojenie potrzeb podstawowych determinuje bezpośrednio i w sposób wyłączny ewolucję rozumienia wychowania, to należałoby w tym przynajmniej kontekście przyznać, iż marksistowski determinizm ekonomiczny i monizm materialistyczny, wedle których „byt kształtuje świadomość”¹², to strategię myślenia warte kontynuacji, a są to przecież paradygmaty filozoficzne o historycznie potwierdzonej szkodliwości. „Wychowanie” rozumiane jest w uchwytej łączności z przyjmowanym paradygmatem etycznym i ukonstytuowaną w świadomości moralnością.

Odnosząc się do opisów rodzin X, Y oraz Z trzeba zwrócić uwagę na kategorię troski – można bowiem powiedzieć, że przedstawione przypadki różnią się czymś, co można nazwać **gospodarowaniem troską**. Zagadnienie to łączy się ściśle z przyjmowaniem określonej hierarchii wartości i modelu życia, ale także z naturalnymi ograniczeniami człowieka związanymi ze zdolnością skupiania się tak na kategoriach myślowych, jak i na praktycznych, życiowych problemach. Gospodarowanie troską ma dla wychowania niebagatelne znaczenie – łączy się z przyjmowaniem paradygmatu moralnego, z rozumieniem i hierarchizowaniem wartości, ale poza tym posiada swój konkretny i praktyczny wymiar, tj. jest przekazywaną np. w ciągłości pokoleniowej dyspozycją co do organizacji życia wychowawcy i wychowanka. Jest to przy tym aspekt sytuacji wychowawczej nie tylko w środowisku rodzinnym – kształtuje się podobnie w

¹² Por. K. Marks, *Przyczynek do krytyki ekonomii politycznej*, tłum. E. Lipiński, Warszawa 1953, s. 56. Na marginesie należy dodać, że równie niebezpieczny jest skrajny postmarksizm, tj. założenie przeciwne, iż świadomość jest jedyną siłą sprawczą i jedyną realnością, jaka przysługuje człowiekowi.

innych grupach, choć w rodzinie (z racji ścisłych zależności ekonomicznych i emocjonalnych) może ujawniać się najwyraźniej. Ten, kto gospodaruje własną troską, musi odpowiadać sobie na pytanie: „Co jest teraz fundamentalne dla mojego/rodziny/wychowanka właściwego funkcjonowania?” Czym jednak różni się gospodarowanie troską od hierarchizowania wartości? Z racji tego, że gospodarowanie troską jest sprzęgnięte z praktyką wyboru i uzusem życia, może zdarzyć się, że zaistnieją warunki, w których ustalony i pielęgnowany porządek idei (paradygmat intelektualno-emocjonalny) ustępuje (chwilowo, sytuacyjnie) pod naciskiem potrzeb podstawowych. Tę możliwość ilustruje przykład:

Rodzina N ma trudności z zaspokojeniem podstawowych potrzeb – napięcia związane z tą sytuacją rzutują na relacje między członkami rodziny. Matka (lat 37) pracuje na dwie zmiany, ojciec (lat 38) wyjechał zarobkowo za granicę. Dwójka dzieci w wieku szkolnym (7 i 14 lat) doświadcza frustracji związanych z materialnym niedostatkiem i nieobecnością rodziców. Młodsze dziecko wymaga jednak kosztownego leczenia z powodu rozwijającej się choroby nowotworowej. Zaspokojenie potrzeb podstawowych jest w tej rodzinie przedmiotem najpilniejszej troski, podczas gdy więzi interpersonalne ulegają rozkładowi.

W tego typu sytuacji nie ma jednak mowy o takiej zmianie hierarchii wartości, która rzutuje na fundament moralno-etyczny ukształtowania rodziny. Pieniądze są tu jedynie pośrednio sytuowane wyżej, niż pielęgnowanie więzi z dziećmi – rzeczywiście najwyższej usytuowaną wartością jest samo życie wychowanka, chociaż okoliczności wymagają, by troska – w sposób praktyczny, wymierny, aktywny – koncentrowała się na wartościach materialnych. Podczas gdy system moralno-etyczny i hierarchia wartości przejawiają symptomy względnej stałości¹³, gospodarowanie troską jest rozłożone pomiędzy ideałami etycznymi a moralnością stosowaną „tu i teraz”, w potrzebie chwili. Pomimo

¹³ Mowa tu nie bez przyczyny o „względnej stałości”, tj. hierarchia wartości również jest podatna na zmiany, czego wyrazem był m. in. postulat „przewartościowania wartości” Nietzschego lub przekonanie o odwróceniu hierarchii po doświadczeniu Holocaustu. Wydaje się, że w zaproponowanym układzie zmiany co do rozłożenia i waloryzowania dóbr samych w sobie należy widzieć w kontekście występowania głębokich zmian w psychice, osobowości i intelekcie człowieka. Sam proces wychowania może przecież podążać w tę stronę. Przesunięcia w gospodarowaniu troską nie wymagają tak dogłębnych przemian wewnętrznych – ustaniu czynnika zagrożenia towarzyszy najczęściej „powrót” troski do spójności z pierwotnym paradygmatem hierarchii dóbr. Podkreślić należy jednak, iż wyniesienie w praktyce życiowej dobra pierwotnie postrzeganego jako „niższe” jest jedynie pozorne, gdyż dobro to ma służyć zabezpieczeniu wartości najwyższych (np. życia, godności, wolności).

uchwytnego i silnego związku obu czynników, gospodarowanie troską rzutuje mniej na rozumienie samego pojęcia „wychowanie”, a zdecydowanie bardziej na aktualność *praxis*, choć granice są tu nieostre, trudne do jasnego uchwycenia i opisanie.

3.2. ROZRÓŻNIENIA TERMINOLOGICZNE – „WYCHOWANIE” A POJĘCIA BLISKOZNACZNE

W dyskursie naukowym dotyczącym wychowania rozróżnia się pojęcia: „wychowanie”, „pedagogika”, „edukacja”, „socjalizacja”. Często jednak potocznie terminy te są stosowane zamiennie – by zobrazować jak najlepiej występujące między nimi rozbieżności, najłatwiej oprzeć się na zestawieniu pojęcia „wychowanie” z taką eksplikacją wyrazu stosowanego jako bliskoznaczny, która podkreśli podstawowe cechy dystynktywne fenomenów, do których stosuje się poszczególne nazwy.

Wychowanie a pedagogika

B. Suchodolski podkreśla, że „relacja pedagogika – wychowanie nie może być wyczerpująco przedstawiona jako relacja: nauka i jej przedmiot; poprawny opis tej relacji powinien wskazywać, iż wychowanie jest zarówno przedmiotem pedagogiki, jak i jej tworem”¹⁴. Należy przez to rozumieć, że pedagogika jako dyscyplina naukowa i wyodrębniony w formie dziedziny dyskurs uczestniczy czynnie w kształtowaniu tego, co nazywamy wychowaniem, nie poprzestając jedynie na opisie wychowania jako fenomenu. Pełni ona względem praktyk wychowawczych funkcję polegającą na formowaniu i nadawaniu kierunku. Jak stwierdza Janusz Mastalski, „celem pedagogiki jest wszechstronne i harmonijne wychowanie człowieka zdolnego do aktywnego udziału w różnych formach życia społecznego”¹⁵, a tak rozumiany cel nadrzędny tej dyscypliny jest tożsamy z celem samego wychowania. Pedagogika jako pojęcie pojawiła się w XIX wieku, wypierając poniekąd pokrewny termin „pedagogia”¹⁶, pod którą to nazwą rozumiano praktyczne sztuki i techniki wychowania. Mianem pedagogii określa się współcześnie także refleksję o edukacji i edukacyjnej praktyce¹⁷ – widać więc, że w zależności od przyjętych idei i paradygmatów związanych z terminologią, zakres

¹⁴ B. Suchodolski, *Pedagogika*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1993, s. 536.

¹⁵ J. Mastalski, Pedagogiczne „wektory” wskazujące kierunki wspomagania ludzkiego rozwoju w kontekście inicjacji wychowawczej, [online:] <http://bc.upjp2.edu.pl/Content/361/4.pdf> (dostęp: 12.12.2022 r.).

¹⁶ Zob. tamże.

¹⁷ Zob. B. Suchodolski, *Pedagogika*, dz. cyt., s. 537.

znaczeniowy słów w dyskursie ulega zmianie, a granice między pokrewnymi terminami należy postrzegać jako nieostre, zasadniczo możliwe do przekształcania, podatne na wpływy systemowych koncepcji związanych z wychowaniem. Przyjmując zasadniczo, że pedagogika odnosi się do dyskursu naukowego, należy podkreślić jej sprawczy charakter względem *praxis* samego wychowania. Możliwe jest w tym kontekście postulowanie odróżniania pedagogiki od tzw. metapedagogiki – drugi z wymienionych terminów odnosiłby się do przestrzeni refleksji naukowej o dyskursie pedagogicznym, byłby jego krytycznym i porządkującym ujęciem¹⁸. Z powodu faktu, że w piśmiennictwie naukowym brak terminologicznej jednoznaczności¹⁹, każdorazowo należy precyzować wspomniane terminy, eksplikując ich powiązania i przyjmowany zakres znaczeniowy.

Wychowanie a edukacja

W niniejszej dysertacji rozróżnienie pomiędzy pojęciami „wychowanie” i „edukacja” opiera się zasadniczo na przyjęciu, że w procesie edukacji kluczowy jest komponent intelektualny, podczas gdy wychowanie odnosi się do holistycznego wpływu wywieranego przez wychowawcę na wychowanka²⁰. Zasadność takiego właśnie rozróżnienia popierają dylematy związane z praktykami stosowanymi na różnych poziomach szkolnictwa – aktualne jest bowiem zagadnienie, czy szkoła powinna tylko uczyć/edukować, czy także wychowywać²¹. Edukacja skupiona jest więc – w rozumieniu, jakie tu przyjęto – na wiedzy, wychowanie zaś pozwala dodatkowo przejść od posiadania pewnej wiedzy do kształtowania na jej podstawie określonych postaw.

Wychowanie a socjalizacja

Różnice i napięcie znaczeniowe między tymi terminami wyjaśniane są odmiennie w zależności od przyjętego przewodniego paradygmatu teoretycznego, ale głównymi punktami decydującymi o wymienianych w piśmiennictwie naukowym cechach dystynktywnych pojęć są tu przede wszystkim określania:

¹⁸ Por. R. Leppert, *Metapedagogika czy pedagogika krytyczna? Pytanie o status naukowy pedagogiki ogólnej*

[online:] <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/6332/Metapedagogika%20czy%20pedagogika%20krytyczna%20%20pytanie%20o%20status%20naukowy%20pedagogiki%20og%C3%B3lnej.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (dostęp: 12.12.2022 r.).

¹⁹ Por. *Leksykon PWN. Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 144.

²⁰ Por. np. P. Kowolik, *Spoleczne i polityczne tło edukacji [w:] Dylematy współczesnego wychowania i edukacji*, red. A. Kozłowska, Kraków 2007, s. 17-18.

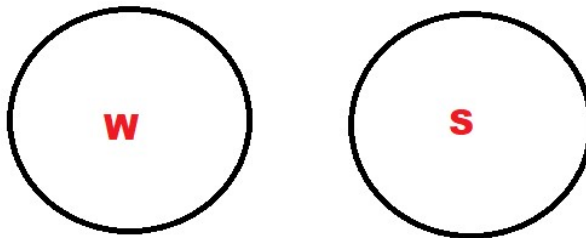
²¹ Zob. np. M. Nowak-Dziemianowska, *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Kraków 2012, s. 107.

1. podmiotu działającego;
2. intencjonalności procesu;
3. zakresu aktywności.

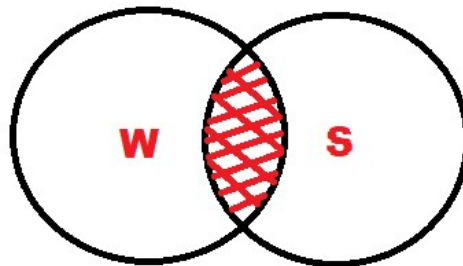
Wzajemny stosunek terminów można ująć obrazowo w ramach trzech modeli (gdzie „W” to zakres znaczeniowy słowa „wychowanie”, a „S” to zakres semantyczny słowa „socjalizacja”):

Rys. 8. Rysunek przedstawia schematy stosunków semantycznych terminów „wychowanie” i „socjalizacja”

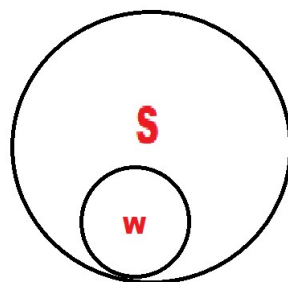
1.



2.



3.



Źródło: opracowanie własne

W przypadku schematu nr 1, gdzie wychowanie i socjalizacja to pojęcia posiadające dwa zupełnie oddzielne zakresy znaczeniowe, główną dystynkcję należy odnosić do kryterium podmiotu działającego na wychowanka. W przypadku socjalizacji podmiotem tym jest społeczeństwo (jako całość lub jako konkretna grupa społeczna), natomiast w przypadku wychowania – konkretna osoba wychowawcy²². Sytuację wychowania można pojmować tu również – jak sugeruje m. in. Antonina Gurycka – jako układ zawsze dwupodmiotowy, gdzie stroną aktywną jest tak wychowawca, jak i wychowanek²³, a co więcej: osoby pozostające w tej relacji mogą zamieniać się funkcjami (tj. wychowawca również podlega wychowaniu, gdy wchodzi w interakcję z wychowankiem – wychowanek ma potencjał, by wychowywać swojego wychowawcę, np. w aspekcie lepszego pełnienia roli opiekuna, pedagoga, rodzica, nauczyciela etc.). Napięcie dialogiczne w przypadku schematu nr 1 przebiega w wychowaniu na linii „wychowanek-wychowawca”, a w przypadku socjalizacji interakcja zawiązuje się między społeczeństwem (względnie: konkretną społecznością/grupą) a jednostką.

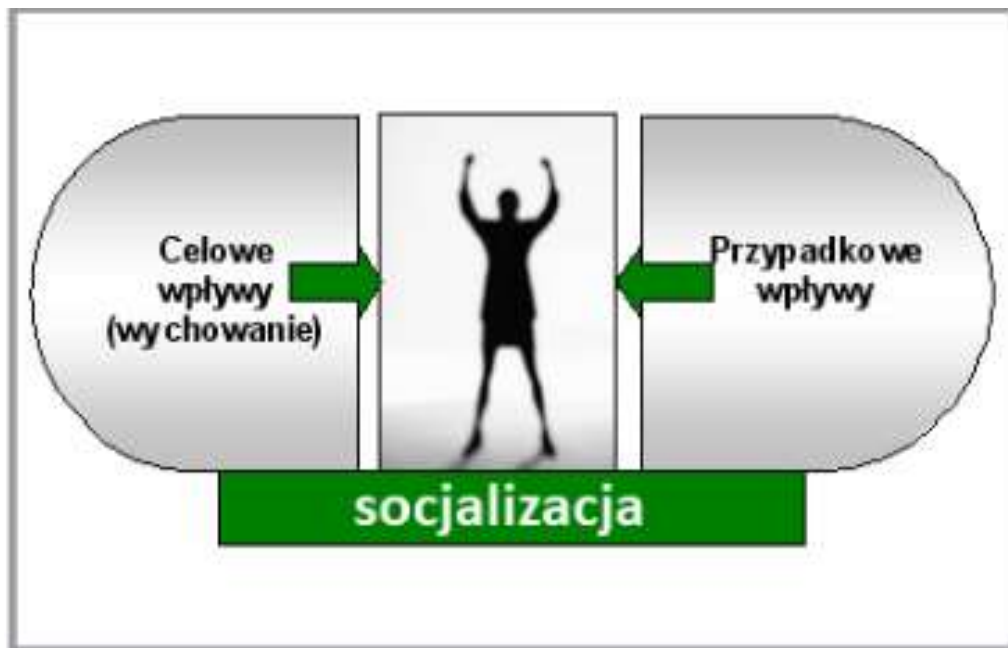
Schemat nr 2 odnosi się do sytuacji, w której przyjmuje się pewne wspólne znaczeniowe pole socjalizacji i wychowania z uwzględnieniem zakresów semantycznych, które na siebie nie zachodzą. W tym przypadku kryterium różnicującym jest głównie intencjonalność procesu. Mikołaj Smetański przyjmuje, że wychowanie odnosi się do wpływów celowych i intencjonalnych, natomiast socjalizacja jest pojęciem szerszym, uwzględniającym oddziaływania spontaniczne, żywiołowe i przypadkowe, co ilustruje schemat nr 3, a co sam Smetański przedstawia w formie następującej ilustracji²⁴:

²² Por. L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2012, s. 7-14.

²³ Por. np. A. Szymańska, E. Aranowska, *Błąd w wychowaniu. W stronę weryfikacji teorii Antoniny Guryckiej*, Warszawa 2016, s. 31-35.

²⁴ Zob. M. Smetański, *Charakterystyka wychowania jako procesu pedagogicznego*, „Kultura i Wychowanie” 1/2011, s. 172.

Rys. 9. Stosunek pojęcia „wychowanie” do terminu „socjalizacja” wg M. Smetańskiego



Źródło: M. Smetański, *Charakterystyka wychowania jako procesu pedagogicznego*, „Kultura i Wychowanie”, nr 1/2011, s. 172, rys. 1.

Według Smetańskiego wychowanie jest jednym z elementów procesu socjalizacji, stanowi jego integralny składnik. Jaką dokładnie sytuację semantyczną opisuje wobec tego grafika nr 2, gdzie podkreśla się zarówno istnienie wspólnej przestrzeni znaczeniowej, jak i przestrzeni oddzielnych i swoistych dla obu pojęć? Odpowiedzią na to pytanie wydaje się próba znalezienia drogi pośredniej między eksplikacją terminów związaną ze schematami 1 i 3, przy czym grafika nr 2 prezentuje tu podejście najmniej jasne i sprecyzowane, niemniej – jak przyjmuje się w niniejszej pracy – całkowicie słuszne. Wychowanie obejmuje w takim ujęciu wpływy intencjonalne, ale także część wpływów i działań przypadkowych, nieintencjonalnych, żywiołowych. Podobnie socjalizacja zawiera w sobie takie spektrum aktywności, które można podzielić na intencjonalne i nieintencjonalne. Rozróżnienie pod tym względem nie jest tu ostre i można przyjąć, że socjalizacja i wychowanie zachodzą na siebie wzajemnie, współwystępują i współdziałają, są niemożliwe do jasnego odseparowania i są procesami wzajemnie przechodzącymi w siebie. Można postulować w takim przypadku jedynie słabo zaznaczające się i w gruncie rzeczy niepewne dystynkcje. Kryterium temporalne (tj. trwanie obu procesów) również nie wydaje się jasnym wyznacznikiem terminologicznego rozróżnienia – bowiem tak wychowanie, jak i socjalizacja mogą być

pojmowane w ramach całościowego trwania²⁵. Jakkolwiek dyskurs naukowy winien dążyć do jak najlepszego uporządkowania i możliwie jasnego uściślenia pojęć, to w niektórych przypadkach należy pogodzić się z ich nieostrością i niedookreślonością, paradoksalnie otwierającą badacza na możliwość lepszego rozumienia samego procesu jako fenomenu. Rozumienie – co jest jednym z istotniejszych założeń niniejszej pracy – jest zawsze procesem w toku, otwartym i niedokończonym, a z tego powodu posiadającym potencjał generowania relacji opartych na napięciu dialogicznym²⁶.

Powracając w tym miejscu do eksplikacji terminu „pedagogika” jako dyskursu naukowego/dyscypliny naukowej, należy dostrzec, że właśnie przez generowane napięcie dialogiczne w zgłębianiu wiedzy, porządkowaniu informacji, formułowaniu postulatów, diagnoz i prognoz – co niewątpliwie należy do zadań pedagogiki²⁷ – realizuje się również wychowanie adeptów tej dyscypliny. Naukowiec uczestniczący w dyskursie dyscypliny o nazwie „pedagogika” także podlega wpływom, które można opisywać jako wychowanie, a które nie zawsze mają charakter *stricte* zamierzonych, intencjonalnych aktywności wychowawczych – wychowanie dokonuje się np. przez wybór określonego paradygmatu rozumienia dyscypliny, przez nabieranie ogłady w prowadzeniu wywodu i własnych badań, przez czerpanie wzorców co do uczestnictwa w dyskursie od naukowców o większym doświadczeniu. Na tym przykładzie również widać jasno, że dystynkcje między wyróżnianymi pojęciami mają charakter nieostrej, co można odnosić ogólnie do nieostrości nazw lub nieostrości predykatów²⁸. Zgoda na tę nieostrość i brak precyzji w dyskursie otwiera paradoksalnie drogę do lepszego rozumienia pedagogiki jako dyscypliny.

3.3. WARTOŚCI – UJĘCIE TEORETYCZNE ORAZ ICH ODNIESIENIE DO WYCHOWANIA

W przypadku wartości – podobnie, jak miało to miejsce w odniesieniu do opisywanej wyżej terminologii – nie można liczyć na pojęciową jasność i jednorodność rozumienia terminu, nie ma też jedyne, jasno określone ujęcie teoretyczne, które gwarantowałyby powstanie sprawdzonych objaśnień co do sposobu istnienia wartości

²⁵ Por. L. Zarzecki, dz. cyt., s. 8.

²⁶ Por. filozofia dialogu w ujęciu Martina Bubera, zob. M. Buber, *Ja i Ty*, dz. cyt.

²⁷ Por. L. Zarzecki, dz. cyt., s. 7-8.

²⁸ Zob. G. Malinowski, *Logiki wielowartościowe*. Warszawa, 2006, s. 42-43.

oraz ich pochodzenia. M. Misztala proponuje trzy rodzaje definiowania wartości, które są według niego zjawiskami o charakterze:

- psychologicznym, w którym wartość jest elementem systemu przekonań jednostki o charakterze normatywnym;
- socjologicznym, gdzie wartość oznacza przekonania jednostek lub grup społecznych, określające godne pożądania cechy poszczególnych grup społecznych lub społeczeństwa jako całości;
- kulturowym – gdzie wartość to przekonanie na temat norm uważanych za godne pożądania dla danego społeczeństwa²⁹.

W przypadku rozumienia terminu na gruncie filozofii, a ściślej aksjologii, wartość można pojmować w aspekcie pozytywnym (wartość dodatnia) lub negatywnym (wartość ujemna)³⁰, co nie znajduje odbicia w definicjach proponowanych przez Misztalę. Filozoficzne eksplikacje obejmują bowiem następujące znaczenia:

1. Wartość jako cecha obiektywnie przysługująca danej rzeczy;
2. Wartość jako cecha subiektywnie przypisana danej rzeczy przez podmiot – dowolnie albo zgodnie z przyjętymi w danej kulturze normami;
3. Wartość w sensie metafizycznym (tomizm) to aspekt dobra jako transcendentalnej własności bytu mające swe racje zarówno w naturze bytu wartościowanego, jak i w naturze bytu wartościującego;
4. W nowożytnej ontologii (Rudolf H. Lotze, Max Scheler, Nicolai Hartmann) wartości takie jak prawda, dobro, piękno, świętość są traktowane w oderwaniu od bytu na wzór idei platońskich;
5. Wartość estetyczna jest dana w przeżyciu estetycznym jako to, co nas fascynuje, na przykład piękno, wzniosłość, tragizm, komizm itd.;
6. Wartość logiczna to prawdziwość lub fałszywość sądu³¹.

W przypadku niniejszej dysertacji istotne jest takie ujęcie wartości, które łączy się z pojmowaniem wychowania jako procesu teleologicznego, tj. zawsze ukierunkowanego na jakieś (czasem specyficznie pojmowane) dobro. Oczywiście w świetle refleksji filozoficznych relacja „wartość – dobro” może być przedstawiana różnie; używanie słowa

²⁹ M. Misztal, *Problematyka wartości w socjologii*, Warszawa 1980, s. 20-33.

³⁰ Zob. A. Podsiad, *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 2000, s. 920–921.

³¹ Eksplikacje filozoficzne za: A. Podsiad, dz. cyt., s. 920-921.

„wartość” na gruncie pedagogiki powinno być powiązane z konkretnym stanowiskiem filozoficznym, tj. zachowywać z nim pewien uchwytny związek. Należy jednak zauważyć specyfikę dyscypliny pedagogicznej jako nauki pod tym względem, co czyni m. in. Anna Krajewska:

„Słowa *wartość* – w filozoficznym jego znaczeniu – zaczęto powszechnie używać na przełomie końca XIX i początku XX w. W tym też czasie opracowano szereg wciąż dyskutowanych teorii filozoficznych dotyczących tego terminu [...]. Odnosiły się jednak one bardziej do podstaw wychowania jako dyscypliny naukowej aniżeli do zadania skierowanego do wychowawców. Początkowo, a więc do lat 30. XX w., dyskusje na ten temat nie wносиły nic znaczącego, brakowało im jednoznaczności; z tego też względu szybko zostały zapomniane. Nowe myślenie o wychowaniu do wartości, rozwijane początkowo w USA, a od połowy lat 70. XX w. również w Niemczech, zrodziło się w oparciu o negatywne doświadczenia życia szkolnego i wychowawczego pluralistycznych i zlaicyzowanych społeczeństw starego i nowego kontynentu. Praktyce i budowanej w tej rzeczywistości teorii wciąż brakowało konkretnych treści. W efekcie, zarówno w życiu, jak i w dyskusji naukowej, wartościami zaczęto nazywać zjawiska, które wcześniej nie były określane tym mianem. Proces okazał się tak spontaniczny i żywiołowy, że dziś wszystko to, co dla człowieka obiektywnie i subiektywnie jest ważne, nazywane jest *wartościami*”³².

Nawet w przypadku metod towarzyszących tzw. wychowaniu niedyrektywnemu, którego szczegółowe omówienie znajduje się w kolejnym rozdziale, paradygmat pedagogiczno-wychowawczy zakłada osiągnięcie w relacji wychowawca-wychowanek pewnego dobra. Idąc dalej, ku supozycjom bardziej radykalnym pod tym względem, nawet wychowawca o nastawieniu hedonistycznym lub nihilistycznym, nie jest w stanie uniknąć celowości swojego działania. Porzucenie norm (tak w przypadku nihilizmu moralnego, jak i egzystencjalnego³³) zawsze służy czemuś i jest drogą do czegoś. Nihilista egzystencjalny,

³² A. Krajewska, *Wychowanie do wartości w społeczeństwie niepewnych wartości*, „Journal of Modern Science” 1/2018, s. 29.

³³ Dokładne objaśnienia terminów „nihilizm ontologiczny”, „nihilizm moralny”, „nihilizm egzystencjalny” etc. – zob. np. A. Pratt, *Nihilism* [w:] *Internet Encyclopedia of Philosophy* [online:] <https://iep.utm.edu/nihilism/> (dostęp: 21.01.2022 r.).

który stwierdza: „Życie jest bezcelowe i bezsensowne” i nihilista moralny, który mówi: „Wartości moralne nie istnieją” skupia się w sposób wyraźny na odkrywaniu pewnej prawdy o życiu/rzeczywistości, co do której jest przekonany. Przekazując komuś komunikat: „Wartości nie istnieją”, zaleca konkretny paradygmat rozumienia i przeżywania życia, na którym to rozumieniu mu zależy, a przynajmniej które to rozumienie uznaje za najbardziej pożyteczne w praktyce życiowej. Można zaryzykować stwierdzenie, że praktycznie nie istnieje rezygnacja z dążenia ku wartościom w sensie szerokim, jakie proponuje na gruncie pedagogiki Krajewska, bowiem w swoim ujmowaniu świata człowiek stara się zawsze uzyskać dla siebie pewną korzyść, którą – w zależności od wypadkowej czynników emocjonalnych, intelektualnych, duchowych i relacji – rozumie i przeżywa różnie. Zawsze jednak człowiekowi zależy na czymś, choćby wybór ten był najbardziej wątpliwy. Bez względu na to, czy wartości pojmowane są przez człowieka subiektywnie czy obiektywnie, czy nadaje się im status względnoci czy też bezwzględności (absolutności), niezbywalną cechą człowieka jest dążenie do osiągnięcia tego, co postrzega i definiuje on dla siebie jako dobro, tj. innymi słowy: jako coś godnego pożądania i posiadania. Należy zauważyć, że ludzkość – tak w aspekcie ogółu, jak i w ujęciu jednostkowym (prywatnym/osobistym) – **testuje systemy aksjonormatywne**, a powstałe na tym polu napięcia dialogiczne, relacje i konflikty są również przestrzenią wydarzania się fenomenu wychowania jako procesu, którym podlega ogólnoswiatowa społeczność. Z tego też powodu prądy ideologiczne, tendencje myślowe, ogólnocywilizacyjne przemiany i całoswiatowe interakcje ludności są polem nieustającego sprawdzania dominującego systemu aksjonormatywnego, sprawdzaniem jego trendów i potencjału. Lokalizacja konkretnych wartości (np. estetycznych, moralnych, religijnych, poznawczych) w hierarchicznym porządku może wobec tego wyglądać różnie przy pozostającym cały czas w mocy prawdziwości stwierdzeniu, iż ciągła próba ich rozumienia i hierarchizowania jest zawsze ukierunkowana na osiągnięcie dobra pojmowanego jako nadrzędne, najważniejsze, pozwalające uzyskać jakieś (czasem niewłaściwie diagnozowane) *optimum* istnienia człowieka w rzeczywistości.

Wielość systemów aksjonormatywnych wymusza w przypadkach włączania się w naukowy dyskurs pedagogiczny oraz stosowania określonej praktyki wychowawczej deklarację co do paradygmatu, według którego rozumie się wartości i podejmuje próby ich porządkowania. Wywód prezentowany tutaj, w ramach całości dysertacji, jest oparty zasadniczo na chrześcijańskim systemie aksjonormatywnym oraz na przyjętej przez

chrześcijaństwo strukturze ontologicznej i metafizycznej świata i człowieka. Perspektywa istnienia rzeczywistości transcendentnej rozumianej na sposób chrześcijański, w oparciu o naukę Kościoła Katolickiego, profiluje zasadniczo całą teleologię wychowania, bowiem zawiera w sobie postulat postrzegania miejsca człowieka w całości istnienia w konkretny, jasny sposób. Hierarchizowaniu wartości towarzyszy pewna hierarchizacja samoistnych bytów indywidualnych³⁴, przez którą człowiek może zrozumieć swoje położenie w świecie, a przez to pośrednio własne człowieczeństwo na sposób teleologiczny, tj. jako zadanie postawione przed ludzkim jestestwem, oczekujące na jak najpełniejszą realizację.

Wartość i czyn

W ramach niniejszego wywodu przyjmuje się – co do kwestii wartości – wiele z założeń chrześcijańskiego personalizmu i antropologii Karola Wojtyły, dla którego ośrodkiem refleksji jest człowiek jako osoba, jako rzeczywistość stająca się poprzez czyny³⁵. To właśnie poprzez czyn/działanie człowiek wyraża swoje wnętrze, gdyż dopiero wówczas niejako „wychodzi ono na zewnątrz”, odsłania się, może stać się przedmiotem wglądu i oglądu, tj. poznania przez Drugiego³⁶ i swoistym punktem zawiązania relacji. Wojtyła, pisząc *Osobę i czyn*, korzystał zasadniczo ze szkieletu pojęciowego tomizmu, jednak ważnym uzupełnieniem okazała się dla niego fenomenologia. Specyficzna relacja „osoba – czyn” skłania także do swoistego pojmowania samych wartości. Można więc przyjąć zasadność istniejącej na gruncie pedagogiki i nauk społecznych szerokiej definicji słowa „wartość”, zauważając przy tym, że jest to eksplikacja odnosząca się do uzusu rozumienia i przeżywania. Można przy tym zakładać, iż wartość w sensie ścisłym, ontologicznym, istnieje w oderwaniu od pewnych swoich konkretyzacji, które możemy zauważyć w świecie, tj. wartość dostrzegamy w pewnym konkretnym bycie, zjawiska (sytuacji, czynu) i w ten sposób uzyskujemy do niej

³⁴ Jedną z ważniejszych cech człowieka pojmowanego jako „samodzielny byt indywidualny” jest wg Romana Ingardena zupełności, pełność określenia; przedmiot indywidualny jest wszechstronnie odgraniczony od innego bytu. Przysługujące mu materie wydzielają go całkowicie, wyznaczając szczególnie „hiatus” pomiędzy nim samym a tym, co nim już nie jest. Zatem przedmiot indywidualny charakteryzuje się formalnym zamknięciem w sobie, które pozwala mu być konkretną niepodzielną jednością. Z tego powodu z filozofii Ingardena można wyprowadzać różnice w pojęciach takich jak „człowiek”, „osoba”, „podmiotowość”, „świadomość”. Zob. M. Smolak, *Filozofia człowieka u Romana Ingardena*, Kraków 2003, s. 19.

³⁵ Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1985; J. Galarowicz, *Człowiek jest osobą. Podstawy antropologii filozoficznej Karola Wojtyły*, Kraków 2000, s. 46-47.

³⁶ Termin „Drugi” nawiązuje tu wprost nie do Wojtyły, a do filozofii dialogu.

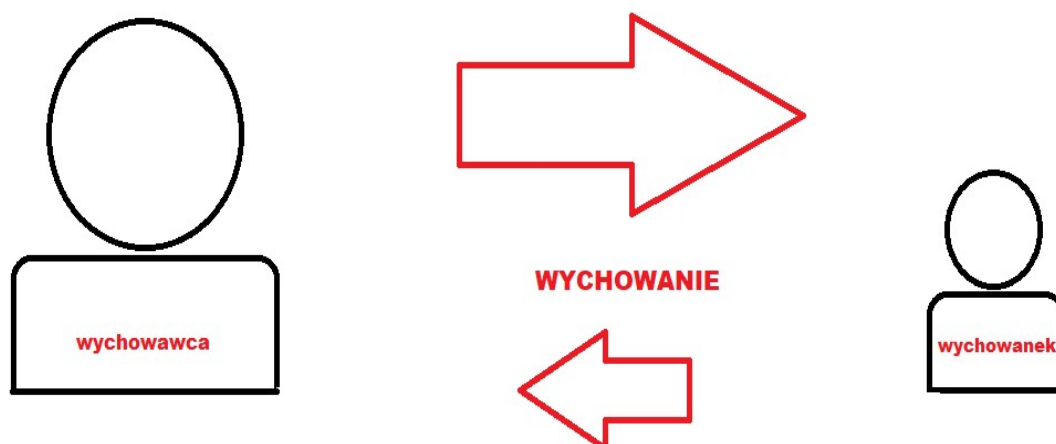
dostęp w rozumieniu i przeżywaniu. Mówiąc inaczej – wartości, nawet jako pewne idee, mają swoje konkretne nośniki, przez które człowiek może uzyskać ich ogląd. Tak, jak osoba wychodzi ku Drugiemu poprzez czyn i ujawnia swoje wnętrze, tak i wartości dają się poznać poprzez konkret rzeczy i działań³⁷. Stopień wglądu w naturę wartości jest rzeczą bardzo skomplikowaną i trudną do określenia – na potrzeby tej dysertacji przyjmuje się z jednej strony zasadność filozoficznego ugruntowania pojęcia, z drugiej – uzus jego funkcjonowania w dyskursie pedagogicznym, gdzie zanika wyrazista dystynkcja między wartością *sensu stricto* a jej „nośnikiem”. Można zgodzić się jednak co do tego, że nawet w pedagogice dostrzega się, że czyn/działanie ma potencjał żywego realizowania lub ujawniania jakiejś wartości, która leży u jego podstawy, która jest siłą napędową całej motywacji w konkretnie czynienia akurat tego, a nie czegoś innego. Przestrzeń czynów staje się wobec tego przestrzenią wychowania. Istotne jest tu pytanie, jak należy pojmować relację „wychowanie – czyn” i czy w tym kontekście ugruntowaniu ulega pojmowanie wychowania jako procesu zawsze intencjonalnego, czy też raczej należałoby w świetle powyższych założeń widzieć w procesie wychowania miejsce dla wpływów, które są przypadkowe, żywiołowe i spontaniczne.

Osoba wychowawcy w procesie wychowania ku wartościom

Wydaje się, że zawiązanie relacji dialogicznej pomiędzy wychowawcą a wychowankiem jest fundamentem właściwego rozwoju podopiecznych – przy założeniu, o którym wspomniano już wcześniej – że relacja ta ma charakter zwrotny, tj. wychowawca pozostaje w dialogicznej otwartości na swojego wychowanka, dzięki której sam podlega procesowi doskonalenia, tj. wychowania jako wychowawca.

³⁷ Warto odnosić te diagnozy – podobnie jak najważniejsze dzieło Wojtyły pt. „Osoba i czyn” – do refleksji ontologicznej, tj. trzeba dostrzegać uchwytne związki między przyjmowaną ontologią a antropologią (zob. R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987).

Schemat 6. Ujęcie wychowania jako relacji dialogicznej, dwupodmiotowej i dwukierunkowej

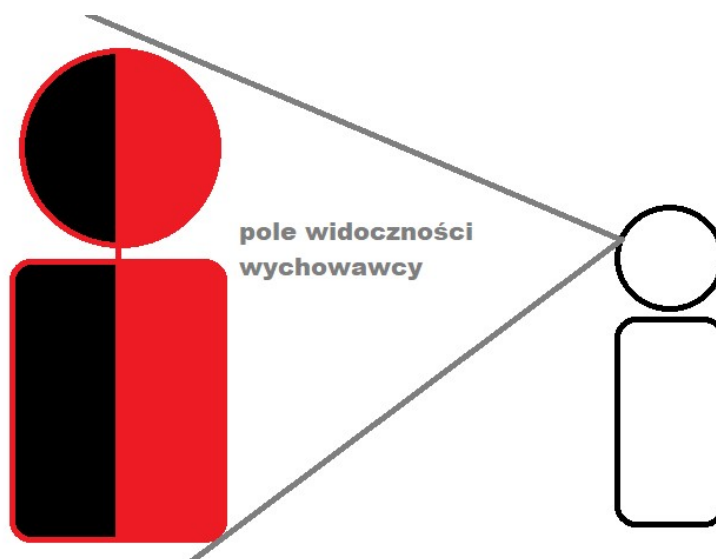


Źródło: opracowanie własne

Takie ujęcie sprawy nie oznacza oczywiście, że wpływy równoważą się, tj. wychowawca (co widać na powyższym schemacie) musi zachowywać pewną przewagę pod względem posiadania wpływu tak na samego wychowanka, jak i na całość relacji. Jest to *condicio sine qua non* właściwego i zdrowego podziału ról, w którym wychowawca bierze odpowiedzialność za zachodzące interakcje i ich skutki.

Warte uwagi jest jednak przede wszystkim pojmowanie osoby wychowawcy w kontekście antropologiczno-filozoficznego ujmowania czynu: wychowawca, wchodząc w relację dialogiczną z wychowankiem, daje się poznawać poprzez czyn, tj. ujawnia swoje wnętrze dla oglądu, a tym samym pokazuje wychowankowi własną hierarchię wartości i sposoby jej realizacji. W zależności od środowiska wychowawczego i szeregu innych uwarunkowań, wychowawca może zawęzić lub poszerzać pole, które – w zawiązaniu do fenomenologicznych aspektów antropologii *Osoby i czynu* – nazywam **połem widoczności wychowawcy**.

Schemat 7. Tzw. „pole widoczności wychowawcy”



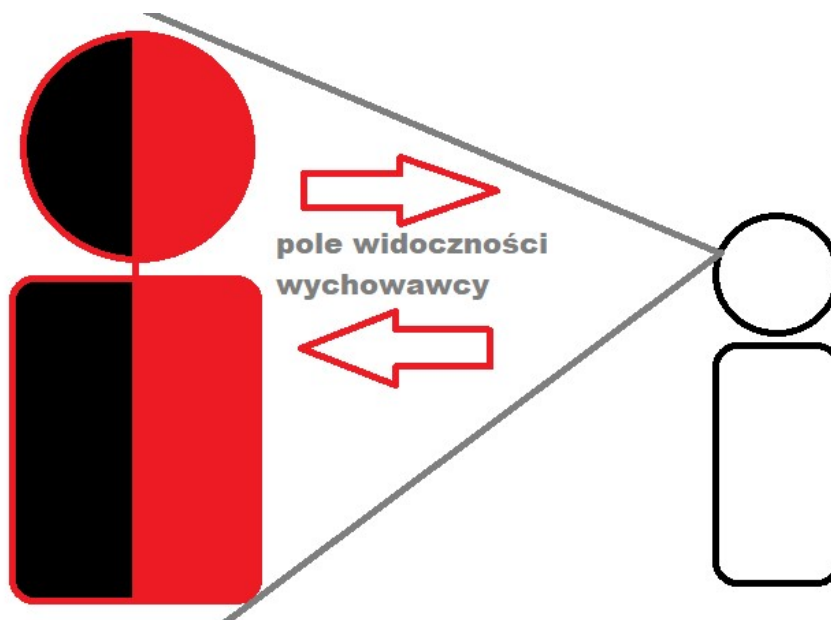
Źródło: opracowanie własne

Każdy wychowawca ma bowiem – do pewnego przynajmniej stopnia i w uzależnieniu od sytuacji wychowawczej – możliwość udzielania sobie wychowankowi w określonym tylko zakresie, tj. w sytuacji wychowawczej wychowawca przez szeroko pojęty czyn wystawia się na ogląd swojego wychowanka. Część dostępna w tzw. polu widoczności wychowawcy będzie naturalnie podlegała ocenie wychowanka i z tymi aspektami będzie on wchodził w żywą interakcję dialogiczną. Wychowawca może zdecydować, że – dla utrzymania właściwego poziomu relacji – poza takim napięciem dialogicznym zachowana zostanie sfera prywatna, tj. np. życie rodzinne, seksualne, funkcjonowanie poza godzinami pracy, część myśli lub poglądów. Zakreślanie owego pola widoczności powinno dokonywać się w sposób jak najbardziej świadomy, tj. wychowawca musi liczyć się z tym, jak udostępniona informacja wpłynie na status relacji, także pod kątem możliwości utrzymania pozycji autorytetu.

Współcześnie nietrudno opisać przykłady nadmiernego poszerzenia pola widoczności wychowawcy w kontekście mediów społecznościowych – nieostrożność w tym zakresie może rzutować w sposób negatywny na relację z wychowankami. Można tu wyobrazić sobie sytuację nauczyciela, wychowawcy klasy, który na powszechnie dostępnym profilu w mediach społecznościowych wstawia swoje zdjęcia po spożyciu alkoholu lub nauczycielki prezentującej swoje fotografie nadmiernie obnażające ciało. Należy pamiętać, że treść, którą przekazuje wychowawca w kierunku wychowanka i

komunikat zwrotny przechodzą zawsze przez owo pole widoczności, co ilustruje schemat:

Schemat 8. Komunikacja przez pryzmat pola widoczności wychowawcy



Źródło: opracowanie własne.

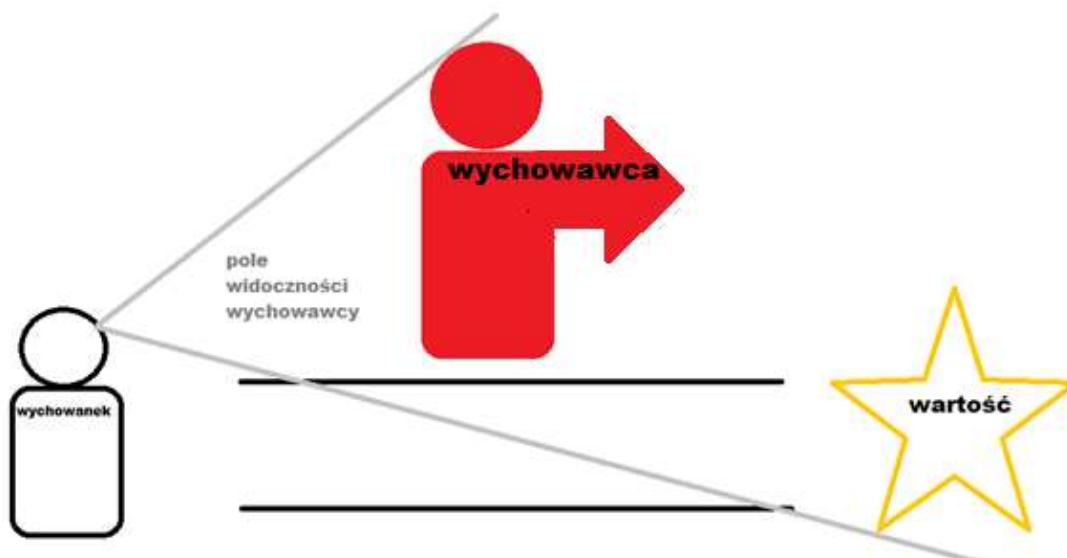
W zależności od konkretnych sytuacji wychowawca wychowuje drugą osobę w przestrzeni własnego czynu, która pozostaje widoczna, tj. musi założyć, że w wychowaniu będą brały udział tak wszystkie elementy zaplanowanego, celowego, intencjonalnego działania, jak i część zjawisk i działań spontanicznych, wpływów nieintencjonalnych *sensu stricto*. Generuje to szereg problemów – tak natury praktycznej (związanej z określeniem najwłaściwszego „pola widoczności wychowawcy”), jak i teoretycznej, gdzie zachodzi pilna potrzeba usytuowania osoby wychowawcy (przejawiającej się w czynie) względem wartości.

Wychowawca i droga ku wartości

Nietrudno odnieść wrażenie, że skuteczny wychowawca to ten, który „jest w posiadaniu” pewnego dobra (tj. wartości rozumianej w sensie szerokim) będącego przedmiotem pożądania wychowanka. W zależności od etapu rozwoju człowieka kształtowaniu może podlegać w różnym stopniu samo wzbudzanie konkretnego pragnienia i realizowania określonej wartości, a co za tym idzie – skłonność do

naśladownictwa, poszukiwania przykładu. W tym duchu pisze m. in. Rene Girard o skłonności człowieka do naśladowania, gdzie „Mimesis jest rosnącym pożądaniem, nieodpartą chęcią przywłaszczenia tego, co ma ktoś inny”³⁸. U Girarda owo pożądanie przechodzi ostatecznie w spektrum zjawisk negatywnych, tj. przemocowych, gdyż Drugi, jako posiadacz pożądanego dobra, staje się rywalem³⁹. W relacji „wychowanek-wychowawca” pożądanie czegoś powinno być stymulowane w taki sposób, by w napięciu dialogicznym nie istniała rywalizacja, ale relacja oparta na zaufaniu co do sensowności i zasadności podejmowania określonych decyzji realizowanych w czynie. W tym miejscu warto rozważyć kilka możliwych sytuacji, w których wychowawca – określając swoje pole widoczności dla wychowanka – prezentuje siebie w relacji do wartości jako przedmiotu pragnienia.

Schemat 9. Wychowawca w pozycji drogowskazu ku wartości



Źródło: opracowanie własne

Powyższy schemat prezentuje sytuację, w której wychowawca – przez udzielanie siebie w czynie – stanowi żywy drogowskaz ku określonej wartości. Osoba wychowawcy jest tu – co warto zaznaczyć – w pewnym stopniu przejawem realizowania tejże wartości, daje się rozpoznać jako właściwa, żywotna wskazówka, za której treścią wychowanek może podążać. Doświadczając wychowawcy w dostępnym polu jego widoczności,

³⁸ Por. A. Urbańska, *Koncepcja mimesis Rene Girarda*, „Etnografia Polska” 1-2/1997, s. 23.

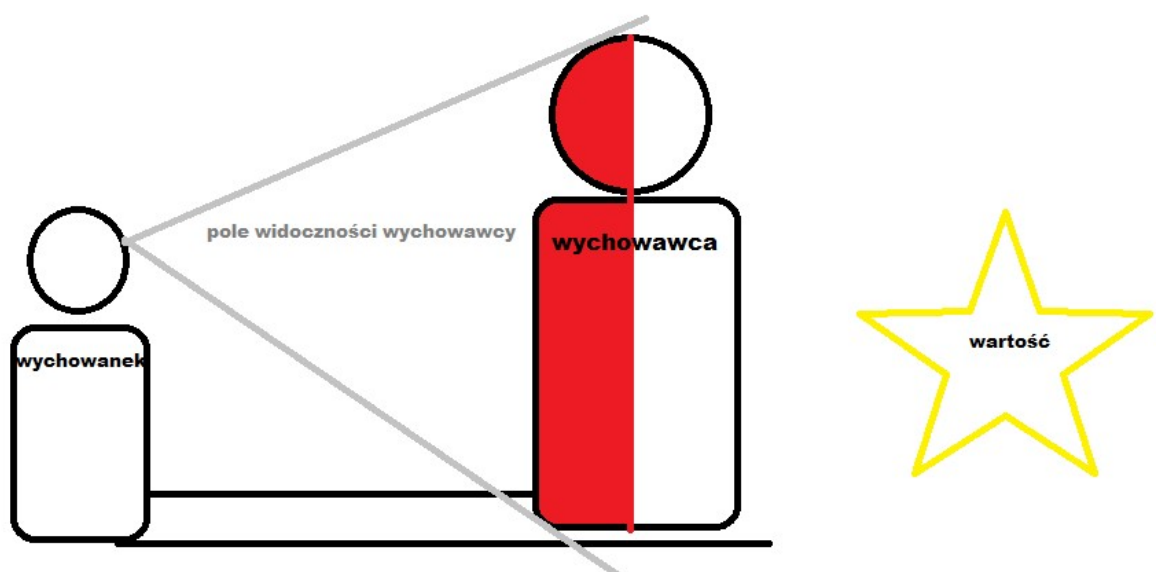
³⁹ O aspekcie możliwości powstania sytuacji rywalizacji między wychowankiem a wychowawcą piszę w dalszej części tego rozdziału.

wychowanek ma możliwość wykształcenia w sobie tendencji mimetycznych, które są dla niego jednoznaczne z podjęciem drogi ku obiektowi pragnienia. Ważny jest tu przedstawiony na ilustracji rozkład elementów, gdzie:

- 1) droga ku danej wartości jest otwarta;
- 2) wychowawca stoi w pozycji drogowskazu, nie przysłaniając wartości;
- 3) sama wartość mieści się w polu widzenia wychowanka (jakkolwiek przynajmniej częściowo pozostaje w uchwytnym związku z polem widoczności wychowawcy lub w różnym stopniu się w nim mieści).

Inną sytuację pozycjonowania wychowawcy względem wartości obrazuje schemat:

Schemat 10. Wychowawca w pozycji przysłaniającej wartość



Źródło: opracowanie własne

W tym przypadku osoba wychowawcy przysłania samą wartość, która wypada z obszaru pola widoczności. Następuje ukierunkowanie tendencji mimetycznych wychowanka na samego wychowawcę, z przyjęciem priorytetu ważności konkretnej osoby, a nie pierwotnie pożądaney wartości. Należy bowiem przyznać, że sytuacja przedstawiona na drugim schemacie nader rzadko może stanowić punkt wyjścia – zazwyczaj dokonuje się dynamiczne przejście od pierwszego do drugiego schematu, tj. osoba wychowawcy

stopniowo wkracza na drogę ku osiągnięciu danej wartości, przysłaniając tak samą wartość, jak i zamykając do niej dojście.

O tym, że w procesie wychowawczym może dojść do tego typu patologicznej zmiany bez względu na jakość wyjściowo przyjętego paradygmatu/zestawu wartości, świadczy przykład Gwen Shamblin-Lary i założonej przez nią wspólnoty. *Exemplum* Shamblin i Remnant Fellowship Church ilustruje dokładnie tę sytuację, w której w pewnym momencie osoba wychowawcy staje się istotniejsza, niż pierwotnie priorytetowa wartość. Shamblin wyprowadziła większość swoich założeń z chrześcijaństwa, a wartością nadrzędną i celem jej nauk miało być osiągnięcie zbawienia⁴⁰. Istotną cechą dystynktywną nauki było w tym przypadku dążenie do osiągnięcia szczupłej sylwetki – „wybrani” musieli posiadać określoną, akceptowalną przez guru wagę, a dążenie to stało się ostatecznie czymś daleko ważniejszym, niż kwestie związane ze zbawieniem i Bogiem jako wartościami. Shamblin przejęła pewną retorykę chrześcijaństwa, tj. wskazała pierwotnie na istotne i *stricte* chrześcijańskie wartości, które ludzie chcieli „mieć dla siebie”. Poza zbawieniem, będącym kwestią życia duchowo-religijnego, kobieta postawiła przed swoimi odbiorcami bliższy, łatwiej uchwytny przedmiot pożądania, tj. poprawę jakości życia przez uzyskanie wymarzonego wyglądu. Stopniowo zanikała jasność hierarchicznego podziału między tymi wartościami. Wspólnotę tworzyło wiele osób młodych, dla których Shamblin stała się głównym autorytetem i wychowawcą, podporządkowując sobie m. in. system edukacji, któremu podlegali młodszy członkowie Remnant Fellowship Church.

⁴⁰ Zob. D. Hull, *Dieters putting their faith in sustenance of the spirit*, "The Washington Post", July 5, 2017; G. Shamblin, *Rise Above: God Can Set You Free from Your Weight Problems Forever*, Nashville 2000.

Zdj. 4. Shamblin w otoczeniu dzieci z grupy RFC



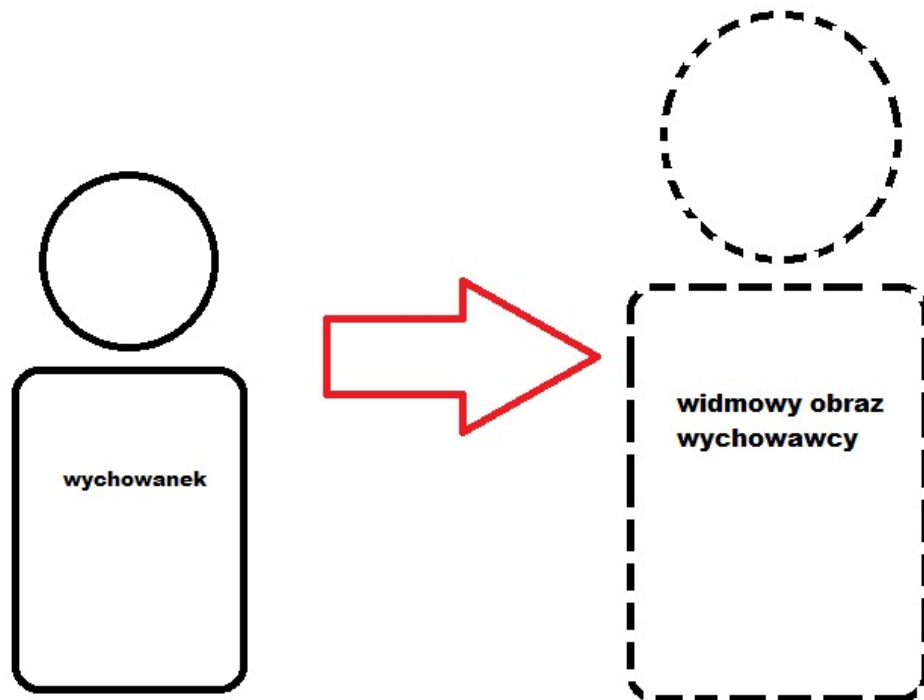
Źródło: <https://www.remnantfellowshipnews.com/2017/06/14/june-14th-church-announcements-livestream-link/gwen-shamblin-remnant-fellowship-day-camp/> (dostęp: 23.04.2023).

W opisanym przypadku wychowanie zaczyna przechodzić w kult jednostki charakterystyczny dla sekt. Wychowawca wciąż – w swoim polu widoczności – daje się poznać wychowankom przez czyn, jednak działanie to nie jest umocowane w przestrzeni wartości, które leżałyby poza osobą wychowawcy. W ten sposób wychowawca doprowadza do sytuacji, w której arbitralnie zarządza normami, gdyż sama jego osoba legitymizuje słuszność czynu.

Można zadać w tym miejscu bardzo zasadne pytanie – co dzieje się z całym mozolnie budowanym systemem wychowawczym i samymi wychowankami, gdy znika z pola widzenia osoba takiego wychowawcy? Zapewne przez ograniczony czas utrzymuje się – na mocy ludzkiej pamięci i trwających na określonych zasadach interakcji społecznych – tzw. widmowy obraz swoistego przewodnika, tj. wychowanek zachowuje określony kierunek działania, stawiając sobie przed oczami wychowawcę jako miarę

własnego postępowania. Pytanie „Co on/ona by zrobił/by zrobiła w tej sytuacji?” nie ma tu charakteru pomocniczej stymulacji myślowej, ale przekształca się w paraliżujący lęk.

Schemat 11. Działanie nieprawidłowego widmowego obrazu wychowawcy

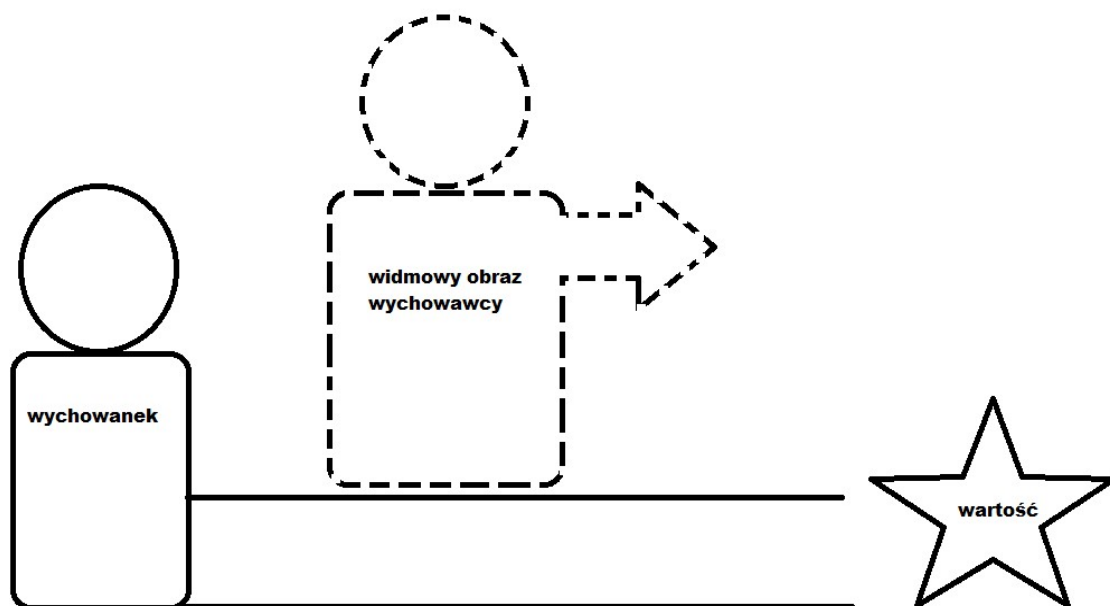


Źródło: opracowanie własne

Priorytetem zaczyna być nie realizacja pierwotnie pożądanego wartości, ale realizacja woli guru i jego wymagań. Tłumaczy to wiele odnośnie zachowania wspólnoty po śmierci Gwen Shamblin-Lary w katastrofie lotniczej. Wyżej postawieni członkowie utrzymywali wydarzenie w tajemnicy – zniknięcie osoby z pola widzenia mogło równać się zniknięciu wspólnoty. Wygaśnięcie obrazu widmowego wychowawcy prowadzi tu do dezorientacji w przestrzeni życiowych decyzji i wyborów moralnych.

Prawidłowe działanie widmowego obrazu wychowawcy można zilustrować następująco:

Schemat 12. Działanie prawidłowego obrazu widmowego wychowawcy



Źródło: opracowanie własne

W takiej sytuacji obraz wychowawcy (np. pielęgnowany przez wychowanka w pamięci) pozostaje w pozycji drogowskazu ku danej wartości. Wartość docelowa jest cały czas w polu widzenia, nie jest przysłonięta. W tym miejscu trzeba powrócić do kwestii mimetyzmu w antropologicznej interpretacji Rene Girarda⁴¹ w aspekcie potencjału tworzenia się rywalizacji przy jednoczesnej skłonności do *mimesis*⁴².

Usytuowanie wychowawcy w pozycji drogowskazu, tj. takie jego spozycjonowanie, gdzie nie zagraża on drogi ku jakiejś wartości (rozumianej w szerokim sensie) i nie przysłania ostatecznie widoczności jakiegoś dobra, nie powinno grozić powstaniem rywalizacji na linii „wychowanek-wychowawca”, gdyż w tej sytuacji celem wychowania osoby jest pobudzenie w niej całego potencjału do dalszego **samowychowania**⁴³, tj. samodzielnego podążania ku określonym, pożądanym

⁴¹ Zob. M. Drwięga, *O początkach kultury z René Girardem*, „Diametros” 11/2007, s. 145.

⁴² Zob. P. Dumouchel, *Indifference and envy. The anthropological analysis of modern economy*, „Contagion” 10/2009, s. 149–150; M. Zambrzycki, *Homo Bioelektromimeticus. System pojęć i hipotez modelowych*, „Studia Gdańskie” 32/2013, s. 42; A. Romejko, *Rene Girard. Teoria mimetyczna. Między religią a polityką*, „Christainity world. Politics” 1/2019, s.139.

⁴³ Zob. W. Okoń, *Samowychowanie* [w:] *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 349. Za tym opracowaniem termin „samowychowanie” należy rozumieć jako samorzutną pracę człowieka nad ukształtowaniem własnego poglądu na świat, własnych postaw, cech charakteru i własnej osobowości –

wartościom. Rywalizacja i patologiczna, przemocowa zależność między wychowawcą i wychowankiem ma miejsce wówczas, gdy wychowawca mieni samego siebie nie tyle jednym z posiadaczy jakiegoś dobra dostępnego na pewnej drodze dla innych, ale stoi w pozycji:

- 1) wyłącznego posiadacza danego dobra, którym zawiaduje wolitywnie i którego udziela;
- 2) elementu przysłaniającego wartość zamiast prowadzącego ku wartości.

Może bowiem wydarzyć się tak, że wychowanek – na drodze osobistego, samoradnego rozwoju, „przerośnie” własnego wychowawcę i będzie lepszy w realizowaniu danej wartości lub sprawniej uzyska pożądane dobro/uzyska je w większej ilości. Tendencja wychowawcy do tego, by przesłaniać drogę do wartości, nieuchronnie doprowadzi do zderzenia i konfliktu. Tu również właściwym przykładem wydaje się Remnant Fellowship Church, co można tłumaczyć jako „Wspólnotowy Kościół Pozostałych”, gdzie ostatnie słowo należy rozumieć jako „pozostałych przy Bogu”, a także mieszczących się w biblijnej, symbolicznej liczbie 144 tys. wybranych. Wspólnota ewoluowała jednak w ten sposób, że bycie „wybranych” przeszło od realizowania jakiejś wartości do realizowania woli guru, który przedstawiał ową wartość jako dostępną tylko za swoim pośrednictwem lub wręcz w sobie.

Można powiedzieć, że w procesie wychowania również wychowawca musi dojrzeć do tego, by pozwolić wychowankowi wkroczyć na drogę samowychowania. Jest to szczególnie ważne w przypadku adolescentów, którzy wyjściowo posiadają spory stopień autonomii decyzyjnej względem np. grup złożonych z młodszych dzieci. Wychowawca pozostaje więc istotnym składnikiem całości procesu wychowania, gdyż we własnym czynie unaocznia wychowankowi wartość. W procesie unaocznienia wartości, tj. jej realizowania w konkretny sposób, można pobudzać tak wyjściowe pożądanie mimetyczne, gdzie wychowanek chce „posiadać dla siebie” to, co prezentuje wychowawca, jak i nakłaniać wychowanka do podjęcia określonej drogi, tj. stymulować go do działania na wzór wychowawcy.

Istotnym zastrzeżeniem związanym z powyższymi modelami funkcjonowania relacji „wychowanek – wychowawca – wartość” jest konieczność uzyskania atmosfery

stosownie do założonych kryteriów, wzorów oraz ideałów. Rozwijanie w procesie wychowania motywacji pobudzającej do pracy nad sobą jest działaniem, które z wielokrotnia pozytywny wpływ wychowawcy.

względnej otwartości, tj. pokazywania rozwijającemu się człowiekowi, że wskazywana droga jest dobra, ale czasem istnieją też inne, których wybór wiąże się z konkretnym spektrum konsekwencji. Otwartość na myślenie w tym trybie stanowi pożyteczne narzędzie – testowanie różnych systemów aksjonormatywnych w formie eksperymentów myślowych, na drodze dialogu i w stałym napięciu dialogicznym, jest sposobem na budowanie solidnej drogi ku wybranym wartościom. Narzucenie określonego systemu bez nawiązania dyskusji, dialogu, z arbitralnym zamknięciem relacji wychowawczej na inne możliwości, sprawia, że wytyczona ścieżka trwa, dopóki trwanie przysługuje samej osobie wychowawcy.

Ze wszystkimi poruszonymi wyżej aspektami, szczególnie w kontekście rozumienia wychowania w sposób szeroki, z uwzględnieniem działań tak intencjonalnych, jak i wpływów przypadkowych, a także w odniesieniu do wprowadzonego tu pojęcia „pola widoczności wychowawcy”, wiąże się zasadna wątpliwość: co w sytuacji, w której wychowawca obnaży swoją słabość w polu swojej widoczności dla wychowanka? Kazus należałoby rozpatrywać tu podobnie, jak w przypadku schematów związanych z pozycjonowaniem wychowawcy względem wartości. Należy to widzieć, jak się wydaje, tak, iż wychowanek, w teleologicznym procesie wychowania, jest świadom wartości docelowej. Niepowodzenie wychowawcy nie niweczy w takim ujęciu całego procesu wychowania, nie jest jego arbitralnym końcem, bowiem – pomimo słabości człowieka dającej się poznać w czynie – wartość wciąż znajduje się na swoim miejscu. Metaforycznie można stwierdzić, że występuje tu utrudnienie tego typu, z jakim mamy do czynienia, gdy na drodze napotykamy uszkodzony drogowskaz. Cel pozostaje jednak nienaruszony, istnieje też otwarta ku niemu ścieżka, jakkolwiek może pojawić się uczucie zagubienia i dezorientacji. Nie sposób oczywiście zaprzeczyć, że np. nauczyciel obnażający swoje braki w podstawowej wiedzy dezorientuje uczniów. Ugruntowawszy jednak podstawy do samowychowania, wychowawca nie musi obawiać się, że jego czyn jest jedynym fundamentem całości procesu. Wychowanie może być wciąż skuteczne mimo błędów wychowawcy pozostających w polu widzenia wychowanka, ponieważ zachowana zostaje właściwy stosunek w pozycji „wychowawca – wartości” w przestrzeni dialogicznego napięcia.

Przedstawiony zarys związków między wychowaniem a wartościami należy uzupełnić o konkretne, praktyczne postulaty, które są możliwe do wyprowadzenia z istniejących systemów teoretyczno-metodycznych, a także na drodze ich modyfikowania. Szczególną rolę odgrywają tu tak konkretne i posiadające własną specyfikę środowiska wychowawcze, jak i osoba samego wychowanka. Zagadnienia te stanowią przedmiot namysłu w kolejnym rozdziale.

ROZDZIAŁ 4.

WYBRANE ZAGADNIENIA METODYKI WYCHOWANIA ADOLESCENTÓW – PRZEGLĄD STANOWISK

Przeгляд aktualnych stanowisk w kontekście metodyki wychowania adolescentów rozpoczyna się znaczącym rozróżnieniem na koncepcje wychowawcze (mające zasadniczo wymiar teoretyczny) oraz istniejące już, wdrażane praktyki pedagogiczne. Krytyce poddano porządkowanie wyróżnionych aspektów w dyskursie naukowym z dziedziny pedagogiki. Wszystkie ustalenia obecne w niniejszym rozdziale służą pogłębieniu ujęcia analitycznego w kwestii krytycznej analizy źródeł oraz – odpowiednio – rozumienia zjawisk.

4.1. KONCEPCJE WYCHOWAWCZE

Francuski filozof Lucien Laberthonnière stwierdził słusznie, że „koncepcja wychowania i zadań stojących przed wychowawcą jest pochodną koncepcji człowieka i jego przeznaczenia”¹. Bez fundamentu konkretnej antropologii, tj. filozofii człowieka², nie sposób zbudować spójnego i działającego systemu wychowawczego – tak w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym. Z tego powodu zachodzi oczywista zależność pomiędzy dominującymi paradygmatami filozoficznymi i aktualnym myśleniem o warunkach istnienia człowieka w świecie a koncepcjami wychowawczymi, które zawsze funkcjonują pod presją konkretnego „tu” i „teraz”.

Kluczowym aspektem wychowania jest naturalnie zawiązanie tzw. „relacji wychowawczej”, której optymalną formą wydaje się – jak sugerowano w poprzednich rozdziałach niniejszej pracy – relacja dialogiczna. Koncepcje wychowawcze, które prezentowane są tu w zarysie, są więc w swoim podstawowym wymiarze koncepcjami budowania relacji – w ten sposób postrzegał problem m. in. Herman Nohl, uczeń Wilhelma Diltheya. „Relacja wychowawcza” (*pädagogischer Bezug*) jest według Nohla „emocjonalnie zaangażowaną relacją (*leidenschaftliches Verhältnis*) dojrzałego człowieka do stającego się człowieka (*zum werdenden Menschen*)”³, w której samo

¹ L. Laberthonnière, *Théorie de l'éducation*, Paris 1901, s. 3; cyt. za: M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 312.

² Podobnie jak Marek Jeziorański w artykule *Relacja wychowawcza w ujęciu wybranych koncepcji antropologicznych*, „Pedagogia Christiana” 2/2015, s. 312.

³ H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt 1935, s. 169.

podjęcie i prowadzenie relacji dokonuje się ze względu na wychowanka, w taki sposób, by był on w stanie osiągnąć swoją optymalną życiową formę⁴. O ile w koncepcji Nohla da się zauważyć pewne słabości z perspektywy współczesnego dyskursu pedagogicznego⁵, to położenie nacisku na kwestię relacji wydaje się słuszną drogą rozumienia całości fenomenu wychowania.

Termin „relacja” można pojmować oczywiście intuicyjnie, zgodnie z potocznym uzusem językowym, jednak przywołanie eksplikacji filozoficznej tego pojęcia pozwala na pogłębienie rozumienia istotnego związku między kategoriami „relacja” – „wychowanie”, wskazując wyraziście te aspekty wychowania, dla których odpowiednio ukierunkowane budowanie więzi międzyludzkiej jest konieczne.

Ujmując rzecz najogólniej, relacja to „przyporządkowanie czegośkolwiek czemuśkolwiek”⁶ – dopiero na tym tle, jak zauważa Marek Jeziorański⁷, w poszczególnych dyscyplinach precyzuje się na drodze praktyk badawczych konkretne znaczenie tego, czym jest relacja. Odnosząc się do refleksji ontologicznej można stwierdzić, że relacja jest pewną formą istnienia, czyli bytem. Byt ten jest jednak uwarunkowany swoimi korelatami i według systematyki obowiązującej w filozofii klasycznej stanowi najniższą formę istnienia⁸, tj. *esse ad aliud*, „bycie do”⁹. Jakościowe uposażenie każdej relacji zależy więc wprost od uposażenia bytów wyższego rzędu, od których zależy istnienie relacji. Można więc wnioskować, że „relacja wychowawcza”

⁴ Tamże.

⁵ Zarówno „dojrzałego człowieka”, jak i „stającego się człowieka” można definiować rozmaicie. W świetle koncepcji mówiących o tym, iż wychowanie jest procesem całożyciowym oraz w kontekście rozwijającej się andragogiki, tj. subdyscypliny pedagogiki zajmującej się kształceniem dorosłych, bardzo trudno mówić tu o ogólnej „dojrzałości” człowieka, jako że „dojrzewa” on *de facto* aż do momentu swojej śmierci. Można mówić więc raczej o dojrzałości w konkretnych aspektach lub o przewadze wychowawcy nad wychowankiem w określonych sferach – tak, jak pokazano to w rozdziale III niniejszej pracy, wychowawca byłby nie tyle człowiekiem już w pełni ukształtowanym/dojrzałym, co człowiekiem mogącym poprzez relację stanowić drogę do osiągnięcia przez wychowanka pewnego dobra/wartości. Współcześnie dynamicznie rozwijającą się gałęzią aktywności na polu andragogiki jest tzw. kształcenie ustawiczne (zob. np. J. Półturzycki, *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa 1991, s. 40).

⁶ M. A. Krąpiec, *Relacja*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. A. Maryniarczyk i in., t. 8, Lublin 2007, s. 712.

⁷ Zob. M. Jeziorański, dz. cyt., s. 45.

⁸ „W filozofii klasycznej [podkr. M. H.] jest mowa o czterech najogólniejszych sposobach bytowania. Pierwszą, najwyższą formą bytu jest *esse in se et per se*, to jest byt w sobie. To inaczej Absolut, który jest bytem nie tylko w sobie, ale i przez/ dzięki sobie. On nie potrzebuje żadnego innego bytu do własnego istnienia [...]. Niższą formą bytowania jest *esse in se*. To substancje mające swoją podmiotowość. Jeszcze niższą formą bytowania są cechy i właściwości poszczególnych podmiotów (*esse in alio*). Te byty są o tyle bytami (o tyle istnieją), o ile są zapodmiotowane w bytach wyższego rzędu. Najniższą formą istnienia są relacje (*esse ad aliud*)” (M. Jeziorański, dz. cyt., s. 45).

⁹ Tamże, s. 715.

będzie w swoim całokształcie zależna od tego, kim jest wychowawca i kim jest wychowanek, i jakie cechy tych podmiotów zostaną zaktualizowane w ich wzajemnym „byciu do”. Korelaty relacji wychowawczej muszą zostać uwzględnione w charakterystyce jej samej, ponieważ jest ona od nich bezpośrednio uzależniona bytowo¹⁰. Ogólnie można powiedzieć, że po obu stronach relacji wychowawczej znajduje się człowiek, albo – dokonując już pewnego wyboru filozoficznego – osoba. Pozorna oczywistość tej konstatacji przynosi ze sobą jednak szereg pytań, bowiem domaga się ona określonego rozumienia tego, jak należy definiować człowieka, a dalej także osobę¹¹. Od przyjmowanej koncepcji osoby ludzkiej zależeć będzie zawsze w swoim rdzeniu istota relacji wychowawczej. Nie bez znaczenia jest zatem to, czy człowiek rozumiany jest jako platoński byt duchowy, czy jako arystotelesowski *animal sociale*, czy też w ograniczeniu do kategorii materii (marksizm). W długiej europejskiej tradycji intelektualnej człowiek był i jest powszechnie uznany za istotę jednocześnie będącą częścią świata przyrody, a

¹⁰ Powstaje w tym miejscu problem, czy relacja wychowawcza ustaje ostatecznie w momencie, w którym jeden z jej uczestników (podmiotów) przestaje istnieć w doczesnym, uchwytym wymiarze. Wydaje się, że tak powinno się stać – w rozdziale III zaproponowano jednak koncepcję tzw. widmowego obrazu wychowawcy, tj. pewnego zespołu wpojonych wychowankowi nawyków, przekonań, sposobów postrzegania rzeczywistości kojarzonych ściśle z osobą, względem której wychowanek posiada zaufanie. Gdy ustaje relacja między aktywnymi, żyjącymi podmiotami, podmiot wychowawcy – jeśli odpowiednio stymulował wychowanka ku samowychowaniu – pozostaje korelatem relacji obecnym w żywej pamięci, która jest aktualizowana w zetknięciu z konkretem sytuacji lub problemu. Z punktu widzenia ontologii relacja urywa się lub przynajmniej fundamentalnie zmienia swój charakter (ze względu na zmianę jakościowego uposażenia korelatu/zmianę jego statusu bytowego). Kluczowe byłoby tu oczywiście dokładne wyjaśnienie terminu „istnienie”, gdyż nie ma jednoznacznego filozoficznego rozstrzygnięcia na ten temat. Można się o tym przekonać, pytając np. „Czy istnieją duchy?” i uzyskując odpowiedź: „Istnieją w mojej wyobraźni”. „Istnienie” posiada więc szerokie spektrum znaczeniowe. Wracając jednak do problemu ustania/zmiany istnienia korelatu relacji, można też zapytać: co dzieje się z relacją wychowawczą np. w przypadku śmierci wychowanka. Kres relacji i w takich okolicznościach nie jest – przynajmniej pod względem psychologicznym – oczywisty. Wychowawca, sam wychowywany przez relację z wychowankiem, może również zachować widmowy obraz podopiecznego, który jest pielęgnowany i aktywnie oddziałuje na sieć relacji z kolejnymi wychowankami. Granice istnienia relacji wychowawczej ze względu na określony sposób istnienia jej korelatów okazują się więc nieostre.

¹¹ Pojęcia „człowiek” i „osoba” nie są w filozofii synonimiczne, o czym można przekonać się studiując pisma Ojców Kościoła z epoki patrystycznej. Definicja osoby kształtowała się w dyskusjach wokół tajemnicy Trójcy Świętej, a dopiero później stała się tematem antropologii filozoficznej. Charles Taylor pisze o pojęciu „osoba”: „jest czymś więcej niż po prostu synonimem «istoty ludzkiej», «osoba» obecna jest przede wszystkim w kwestiach dotyczących moralności i prawa. Osoba jest to byt o pewnym moralnym statusie oraz będący podmiotem praw. U podłoża statusu moralnego muszą się znajdować, jako warunek konieczny, określone zdolności. Osoba jest istotą, która ma poczucie siebie, ma pojęcie o przyszłości i przeszłości, może posiadać wartości, dokonywać wyborów; krótko mówiąc, może podejmować plany na swoje życie. Osoba musi być co najmniej taką istotą, która jest zasadniczo do wszystkiego tego zdolna, jakkolwiek by te zdolności były uszkodzone w praktyce” (Ch. Taylor, *Philosophical Papers. T. 1 – The Concept of a Person*, Cambridge 1985, s. 97).

jednocześnie go transcendującą – właśnie poprzez swoją rozumność i samoświadomość, tj. niezbywalną właściwość bycia osobą¹².

Koncepcje wychowania współczesnych adolescentów będą więc w ścisły sposób uzależnione od tego, w jaki sposób ujmiemy i opiszemy istnienie adolescenta XXI wieku. Postmodernizm, jako jeden z kluczowych paradygmatów współczesnego myślenia o człowieku, zawiera w sobie charakterystyczny lęk przed dookreślaniem, kultywując przekonanie o płynnej względności i społecznym konstrukcjonizmie wszelkich idei, z tego też względu pełen jest koncepcji mających wyznaczyć swoiste punkty krańcowe w postrzeganiu samoświadomego podmiotu – istnieją więc wspomniane już w poprzednich rozdziałach propozycje ogłoszenia końca człowieka (Foucault¹³), śmierci autora (Barthes¹⁴) oraz ogólnego kryzysu systemów znaczeń semiotycznych (Derrida¹⁵). Określenie, jak należy rozumieć korelaty projektowanej relacji wychowawczej, stanowi więc tak punkt podstawowy podejścia do samego wychowania, jak i rozumienia tego fenomenu w kontekście współczesnego świata i aktualnego doświadczenia ludzkiego. Konkretnie koncepcje wychowawcze warunkują więc wyłanianie się określonych stylów wychowania; te zaś stanowią – całościowo lub fragmentarycznie – podstawę tworzenia metodyki wychowania w ramach skonkretyzowanych programów/projektów.

Opisując systematykę podziałów koncepcji wychowawczych najczęściej wyróżnia się te, które powstały na bazie psychologii i te, które ukształtowały się na gruncie pedagogiki jako wyodrębnionej gałęzi nauki. Jak zauważa Andrzej Pieczywok:

„Pierwsze mają podłoże w psychologii, a drugie dotyczą tzw. strategii oddziaływań wychowawczych, w mniejszym zaś stopniu wyjaśniają ich psychospołeczne uwarunkowania. Bywa i tak, że niektórzy zamiast o koncepcjach np. psychologicznych wolą mówić o teoriach osobowości lub głównych ideach współczesnej psychologii, a inni np. zamiennie używają

¹² Por. m. in. J. Galarowicz, *Człowiek jest osobą. Podstawy antropologii filozoficznej Karola Wojtyły*, Kęty 2000, s. 311; M. A. Krąpiec, *Osoba* [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 7. Lublin 2006, s. 873-88; *Person* [w:] *Dictionary of Philosophy and Religion. Eastern and Western Thought*, red. W.L. Reese, New Jersey – Nowy Jork 1993, s. 424-425; A. Węgrzecki, *Osoba* [w:] *Słownik pojęć filozoficznych Romana Ingardena*, red. A.J. Nowak, L. Sosnowski, Kraków 2001, s. 183-184; Rosik M., *Godność osoby ludzkiej w świetle Ps 8,2-10*, „Wrocławskie Studia Teologiczne” 2/2011, s. 81-96.

¹³ Zob. M. Foucault, *Les mots et les choses*, wyd. pol. *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*.

¹⁴ Zob. R. Barthes, *Śmierć autora*, tłum. M. P. Markowski, „Teksty Drugie” 1-2/1999.

¹⁵ Zob. J. Derrida, *O gramatologii*, tłum. B. Banasiak, Kraków 2011.

nazwę *teorie i nurty pedagogiczne z określeniem teorie i nurty wychowania*¹⁶.

W literaturze przedmiotu najczęściej charakteryzowane są trzy koncepcje oparte na psychologii: **behawiorystyczna, humanistyczna i psychospołeczna.**

Koncepcja behawiorystyczna

Należy zauważyć, że w ramach zbiorczo określanej „koncepcji behawiorystycznej” można wyróżnić kilka jej odmian, zróżnicowanych ze względu na stopień radykalności. Wszystkie łączy jednak pogląd, że człowiek jest istotą zewnątrzsterowną¹⁷, czyli reaktywną, tzn. że jego zachowanie jest zależne głównie od uwarunkowań zewnętrznych. Zgodnie z tą koncepcją – jak stwierdza Pieczywok – wychowanie jest przede wszystkim bezpośrednim, dyrektywnym oddziaływaniem na człowieka. W radykalnej wersji dopuszczalne jest jedynie bezpośrednio i całkowicie jawne wpływanie wychowawcy na wychowanka, polegające wprost na kierowaniu jego rozwojem (a co za tym idzie – termin „wychowanie” rozumie się w tej koncepcji wężiej, niż w eksplikacji humanistycznej i psychospołecznej). W skrajnej postaci – będącej wedle jej twórcy, Johna B. Watsona przeciwwagą dla klasycznej psychologii introspekcyjnej – wszelkie zachowania człowieka stanowią reakcję na bodziec¹⁸, a świat tzw. przeżyć wewnętrznych nie powinien znajdować się w ogóle w polu zainteresowania (podaje się w wątpliwość nawet jego istnienie). Bodźce są za to uchwytnie, mogą występować pojedynczo lub tworzyć układy. Kluczową zasadą dla behawioryzmu jest więc formuła:

$$\mathbf{S - R}^{19},$$

gdzie łączność bodźca (S) i reakcji/zachowania (R) ma charakter całkowicie mechaniczny. W ten sposób na podstawie wprowadzonego bodźca można przewidzieć zachowanie, a co więcej – projektować je i manipulować nim. Pomimo faktu, że koncepcja behawiorystyczna występuje również w formach umiarkowanych i

¹⁶ A. Pieczywok, *Refleksje nad bezpieczeństwem wychowania człowieka w wybranych koncepcjach psychologicznych i pedagogicznych*, „Doctrina. Studia społeczno-polityczne” 7/2010, s. 123-130. Zob. także: L. Węliczko, *Wybrane zagadnienia z teorii wychowania*, Wrocław 2006, s. 19-20; M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2005, s. 61.

¹⁷ A. Pieczywok, dz. cyt., s. 123.

¹⁸ Zob. M. Łobocki, dz. cyt., s. 37.

¹⁹ Formule tej nadaje się czasem postać: „ $R = f(S)$ ”, co oznacza, że reakcja jest funkcją bodźca/zespołu bodźców (zob. M. Łobocki, dz. cyt., s. 38).

złagodzonych (zob. np. propozycje odwrócenia J. Wolpego, *modelingu* A. Bandury, trening asertywności M. Król-Fijewskiej²⁰), to wszystkie one podlegają mocnej krytyce. Formuła „S-R” prowadzi bowiem do nadmiernego uproszczenia rozumienia sposobu, w jaki człowiek odnajduje się w świecie. Kryje się tu też niebezpieczeństwo odpodmiotowienia wychowanka, tj. jego reifikacji. Człowiek nie jest w takim ujęciu zdolny do transcendowania warunków, w jakich się znalazł; wyklucza się naturalnie dynamikę jego przeżyć, a tym bardziej wszelkie koncepcje antropologiczne, które zakładają aktywne, istotne dla człowieka istnienie transcendencji. W ten sposób pielęgnuje się submisywność i podporządkowanie, tj. wychowanek nie może osiągnąć ostatecznie w relacji wychowawczej poziomu samowychowania. W tzw. „polu widzenia wychowawcy” (zob. rozdział III) znajduje się bowiem albo konkretny bodziec, albo zestaw bodźców, natomiast niewidoczny (lub widoczny w słabym stopniu) jest dla wychowanka sam cel relacji wychowawczej. Ustanie bodźca, np. represji związanej z karaniem lub przyjemności łączonej z nagrodą, może prowadzić do załamania się wypracowanego w relacji systemu zachowań, postaw i poglądów, a człowiek pozbawiony takiej ukierunkowanej jawnie i jednoznacznie stymulacji okazuje się ostatecznie zagubiony. Nie można mówić tu także – przynajmniej w przypadku skrajnego behawioryzmu – o utrzymywaniu się tzw. „widmowego obrazu wychowawcy”, pozostającego aktywnym w umyśle drogowskazem ku wartościom, ponieważ cała dziedzina życia wewnętrznego jest pominięta. Tym, co pozostaje utrwalone, jest ewentualnie mechanizm działania bodźca lękowego. Warto wspomnieć również, że z tego typu koncepcją łączy się pojmowanie człowieka nie tyle jako osoby, ale jako maszyny lub zorganizowanego układu możliwego do programowania, co podkreśla w swojej systematyce koncepcji wychowawczych Anna I. Brzezińska²¹. Elementy behawioryzmu mają jednak długą tradycję w praktyce wychowawczej, o czym można przekonać się z historycznych źródeł.

²⁰ Tamże.

²¹ Zob. np. A. I. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2016, s. 23.

Rys. 10. Bodziec bólowy (karanie) w relacji wychowawczej.



Źródło: <https://www.lisak.net.pl/blog/?p=3907> (dostęp: 12.05.2022 r.)

Koncepcja humanistyczna

Protestem przeciwko głoszonej przez zwolenników koncepcji behawiorystycznej wizji człowieka reaktywnego, tj. człowieka-maszyny będącego wypadkową czynników, jest koncepcja humanistyczna. Do reprezentantów tego nurtu można zaliczyć Abrahama H. Masłowa, Carla R. Rogersa i Fredericka S. Perlsa. U podłoża tej koncepcji znajdują się założenia fenomenologii, co w praktyce oznacza, że która opisowi poddaje się jedynie to, co jest w bezpośrednim doświadczeniu badacza. Postulowane jest w tej koncepcji nie

oddziaływania dialogicznego jest nie tylko łącznikiem w więzi wychowawca-wychowanek, ale przynależy już – względnie stale – do świata wewnętrznego samego wychowanka. W ten sposób „Ja” i „Ty” relacji dialogicznej „istnieją ku sobie” wzajemnie w dynamice wychowania. Przedstawiając rzecz obrazowo i opierając się na jasności życiowego przykładu, można wyobrazić sobie wychowawcę, który wpływa na swojego wychowanka za pośrednictwem pobudzania go do odkrywania pasji, którą on sam (tj. wychowawca) praktykuje. Początkowo pasja wychowawcy jest obca wychowankowi – nie ma on o niej ani wiedzy, ani nie przejawia potrzebnych umiejętności. W oparciu o założenia koncepcji humanistycznej należy wnioskować, że w takich okolicznościach wychowawca ukierunkowuje wychowanka na rozumienie określonej aktywności, wskazuje na wartość, która za nią stoi. Jednocześnie sam musi koniecznie ukierunkować się w rozumieniu wspólnego działania na to, w jakiej sytuacji jest wychowanek (np. chcąc nauczyć kogoś żeglować, trzeba przypomnieć sobie, jak samemu było się uczonym). Każda ze stron relacji, tj. każdy z aktywnych podmiotów musi tu wykonać ruch²⁶ w kierunku Drugiego, Innego, dialogicznie otwartego „Ty”²⁷. Tylko w takiej okoliczności możliwa jest owa „fuzja horyzontów”, zniesienie obcości i wprowadzenie wzajemnego rozumienia się w określonym aspekcie. Wychowanek uwewnętrznia w takim ujęciu to, z czym występuje ku niemu wychowawca – w ten sposób np. pasja do żeglarstwa staje się jego własną, przyswojoną pasją, względnie trwałym elementem wieloaspektowego „Ja”, które rozpoznało siebie w „Ty” wychowawcy. Co warte uwagi, wychowawca także uwewnętrznia część relacji z wychowankiem, która fizycznie zachodzi w konkretnym miejscu i czasie. Postępując ku swojemu wychowankowi w procesie rozumienia go w dynamice relacji, uwewnętrznia się pewne metody, nabywa doświadczenia, wzmacnia się w sobie lub osłabia określone tendencje. Warto zauważyć, że różnicująca w stosunku do podejścia behawiorystycznego jest niedyrektywność metod bazowanych na ujęciu humanistycznym, tj. wychowanie nie obejmuje jedynie zaplanowanego działania bodźców, ale wychyla się ku holistycznemu, nie zawsze w pełni programowemu i

²⁶ Rodzajem takiego „ruchu” lub – innymi słowy – czynu, przez który osoba wychowawcy daje się poznać wychowankowi, jest akceptacja, np. w aspekcie ograniczeń wychowanka, jego lęków, preferencji, osobistych celów i marzeń. Jak pisze Leon Zarzycki: „Wychowanek zasługuje na pełną akceptację w szczególności z uwagi na tkwiące w nim konstruktywne możliwości oraz naturalną tendencję do ich aktualizacji. **Przejawia się to w niebywalej wręcz zdolności do samoaktualizacji i samodoskonalenia**” (podkreślenie – M. H.).

²⁷ Pojęcia „Drugi”, „Inny”, relacja „Ja-Ty” należy rozumieć w kontekście filozofii dialogu i stanowisk Levinasa, Bubera i Tischnera, przywoływanych w rozdziale 2. niniejszej pracy.

świadomemu wpływaniu osoby na osobę. Zazębia się to z pojmowaniem wychowania w sensie szerokim (zob. rozdział 3.).

Koncepcja psychospołeczna

Czołowymi przedstawicielami koncepcji psychospołecznej, ostatniej z wyróżnianych tu koncepcji o rodowodzie psychologicznym, są m.in. Alfred Adler, Erich Fromm, Karen Horney i Harry S. Sullivan. Propozycje wymienionych badaczy różnią się od siebie głównie pod względem akcentowania roli konkretnych uwarunkowań, panuje jednak zgodność co do przekonania, że kluczowe dla człowieka są nie czynniki biologiczne, a społeczne. Nie oznacza to, że w koncepcji psychospołecznej zupełnie pomija się rolę np. wrodzonych predyspozycji, a wręcz przeciwnie – przywiązuje się do nich wielką wagę²⁸; człowiek transcenduje jednak swoją zwierzęcą, *stricte* biologiczną naturę przez przynależność do społeczeństwa i przez dynamikę całego procesu socjalizacji. Stawanie się człowiekiem i stawanie się osobą to wyłanianie się *animal sociale*. Tu – podobnie, jak w przypadku koncepcji humanistycznej – ogromne znaczenie mają więzi międzyludzkie i byt nazywany relacją.

W koncepcji psychospołecznej relacja wychowawcza jest nie tyle wytworem konkretnego bodźca lub zespołu bodźców (jak ma to miejsce w radykalnym podejściu behawiorystycznym), ale rozgrywa się na skomplikowanym, wieloaspektowym, złożonym funkcjonowaniu człowieka w społeczeństwie. Można zaryzykować stwierdzenie, że w pewnych aspektach jest to droga pośrednia między koncepcjami behawiorystycznymi i humanistycznymi, gdyż uwzględnia się tu szerokie spektrum uwarunkowań, w jakich bytuje wychowanek, przy jednoczesnym podkreślanu, że pełnię człowieczeństwa osiąga się tylko w interakcji społecznej, obejmującej tak poszczególne relacje jednostek, jak i relacje „jednostka-zbiorowość” oraz wzajemne wpływy różnych zbiorowości na siebie. Na szczególną uwagę zasługuje tu optymistyczne stanowisko Ericha Fromma, który w człowieku widzi podmiot naturalnie ukierunkowany na dobro. Od pierwszych swoich publikacji Fromm polemizował z biologizmem w psychoanalizie Freuda, w opozycji do którego tworzył własną teorię charakteru i osobowości społecznej. Za pilne uznawał znalezienie odpowiednich środków zaradczych na negatywne zjawiska społeczne, zwłaszcza te charakterystyczne dla cywilizacji zachodnioeuropejskiej.

²⁸ A. Pieczywok, dz. cyt., s. 125.

Myślenie Fromma skłaniało się tym samym często ku modelom utopijnym, gdyż wierzył on, że ludzkość mogłaby dojść do ukształtowania tzw. „zdrowego społeczeństwa” (*sane society*)²⁹.

W kontekście ujęcia psychospołecznego należałoby przyjąć istotną część założeń dyskursu humanistycznego w naukach o wychowaniu, ale z uwzględnieniem, że wychowanie zawsze dokonuje się w pewnej siatce oddziaływań, a więc „wychowawcą” może być w niektórych ujęciach społeczeństwo jako całość lub określona zbiorowość. W tym przypadku eksplikacje terminów „socjalizacja” i „wychowanie” zbliżają się do siebie.

Koncepcje pedagogiczne

Koncepcje pedagogiczne źródłowo zakorzenione są w wymienionych wyżej koncepcjach psychologicznych, stanowią niejednokrotnie ich pochodną, pogłębienie lub uzupełnienie o przegląd praktycznych rozwiązań i propozycje konkretnych działań w relacji wychowawczej³⁰. Stanowią przy tym zaplecze teoretyczne w codziennej praktyce wychowawczej człowieka. Wymienić należy tu m.in. koncepcje pedagogiczne Janusza Korczaka, Aleksandra Kamińskiego, Celestyna Freineta, Aleksandra S. Neilla i ks. Jana Bosko³¹. Szczegółowe omówienie tych autorskich ujęć projektowania i prowadzenia relacji wychowawczych jest dobrze opracowane w literaturze przedmiotu (szczegółowej systematyki dokonuje m. in. M. Łobocki w publikacji *Teoria wychowania w zarysie*). W tym miejscu warto zwrócić uwagę na fakt, że cechami wspólnymi są tu:

- łączenie metod dyrektywnych i niedyrektywnych w wychowaniu;
- holistyczne podejście do wychowanka;
- zasadniczy optymizm antropologiczny;
- postrzeganie wychowanka jako pełnoprawnego podmiotu³².

Jak konstatuje Łobocki, odnosząc swoje diagnozy do Polski:

²⁹ Zob. E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa 2012.

³⁰ W ten sposób ujęto zagadnienie koncepcji pedagogicznych w systematyce zaproponowanej przez Łobockiego, zob. M. Łobocki, dz. cyt., s. 39-41. Stanowisko to replikuje w swoich artykułach A. Pieczywok (zob. tenże, dz. cyt.).

³¹ A. Pieczywok, dz. cyt., s. 128.

³² Por. M. Łobocki, *Minimum wiedzy o współczesnej teorii wychowania*, „Chowanna” 1/2003, s. 83.

„Od końca roku 1989 w teorii wychowania nastąpił wyraźny zwrot. W przeciwieństwie do poprzedniego okresu eksponuje się obecnie szczególnie normatywno-filozoficzny charakter teorii wychowania. Czyni się tak najczęściej zgodnie z założeniami personalizmu, podkreślającego w wychowaniu podstawową wartość osoby ludzkiej, a tym samym doniosłość wartości uniwersalnych i ponadczasowych. Tendencja taka jest ze wszech miar słuszną próbą wyrównania braków z poprzednich okresów rozwoju teorii wychowania”³³.

Owe „braki” polegały zasadniczo na promowaniu zupełnie innej koncepcji człowieka i osoby, tj. pełnowymiarową podmiotowość wychowanka wypierały instancje ideologicznego nacisku. Również opresja instytucjonalna miała tu znaczenie, gdyż badaczom – teoretykom wychowania – narzucono ramy koncepcji stanowiące realizację dyrektyw systemu państwowego i politycznego. Można powiedzieć, że w relacji wychowawczej nie było miejsca na otwartość rozumienia i „bycia ku” drugiemu człowiekowi w wymiarze osobowej więzi, liczyła się jedynie prosta realizacja odgórnie narzuconego programu³⁴. „Doktrynerska pewność siebie” – jak wyraził się o tego typu nurtach koncepcji pedagogicznych Jurgen Oelkers³⁵ – wynikała zapewne m. in. z niedostrzeżenia i niedoceny ogromnej złożoności i wieloaspektowości procesu wychowawczego.

Koncepcje umocowane w postmodernizmie

Wydaje się zatem, że w świecie współczesnym, w dobie ponowoczesności, otwartości i płynności towarzyszących przemianom cywilizacyjnym (szczególnie globalizmowi), podejście normatywno-filozoficzne powinno przeważać nad normatywno-ideologicznym³⁶, tj. spodziewaną drogą dla koncepcji pedagogicznych w wychowaniu byłoby uwzględnienie człowieka w jego wymiarze osobowym i podmiotowym, w jego wolności i potencjale. Pewnym problemem jest tutaj łączność postmodernizmu z metodami opisu świata opartymi zasadniczo na dekonstrukcji, tj. na

³³ Tamże.

³⁴ O periodyzacji w przypadku koncepcji teoretycznych uprawianych w Polsce w XX wieku pisze szczegółowo Mieczysław Łobocki, zob. *Minimum wiedzy...*, dz. cyt., s. 82-83.

³⁵ Zob. S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003, s. 78.

³⁶ Tamże.

wykolejaniu z dyskursu pojęć mogących stanowić „pewniki”, tj. bazę aksjomatów³⁷. Do pedagogiki i koncepcji wychowawczych wkracza więc np. „myślenie kłęczem” jako pewna propozycja propagowana w naukach społecznych i humanistycznych przez Gillesa Deleuze’a i Félixę Guattariego w publikacji *Tysiąc plateau* (2015). Analizując fenomen takich pomysłów, dostrzega się jednak nieuchronnie na pewnym etapie, iż żaden z nich nie może realnie przełożyć się na uposażenie bytu, jakim jest wychowanie. Byt taki – jak się wydaje – musiałby być wewnętrznie sprzeczny, a więc wypadający z ontologicznej „możliwości istnienia”³⁸.

Choć tak w tekstach Deleuze’a i Guattariego, jak i nabudowanej dookoła literaturze przedmiotu brakuje jasnej definicji, jak należy rozumieć metaforę kłęcza, to postmodernistyczne „kłączowanie” lub „myślenie rizomatyczne” nakazuje m. in. generowanie nieskończenie modyfikowalnej mapy myśli z wieloma wejściami i wyjściami; postrzeganie kłęcza jako pozbawionego centrum i znaczenia oraz rezygnację z podporządkowywania żywiołu myślenia (kłęcza) jakimkolwiek modelom strukturalnym i generatywnym³⁹.

Nie ma więc żadnych racji, by w systemach zainspirowanych dekonstrukcją umocowywać konkretne rozumienie człowieka, osoby, relacji i wychowania. Jakkolwiek samo „rozumienie” zachowuje tu swój nieukończony, niedomknięty charakter, cechujący ogół koncepcji humanistycznych dotyczących wychowania, na pozór splątane, nieustannie rosnące kłęcze okazuje się pustką, a każdy akt rozumienia natychmiast destabilizuje się w brak sensu. Nie ma bowiem możliwości szukania punktów odniesienia mogących stanowić podstawę orientacji w świecie (tak w kontekście wpływów zewnętrznych, relacji jak i w mechanizmach autorefleksji i introspekcji). Tak starożytny obraz „drzewa wiedzy” (łac. *arbor scientiarum*)⁴⁰, oparty na uporządkowaniu i hierarchizacji typów dyscyplin naukowych, jak i obraz tzw. drzewa kosmicznego jako *axis mundi*, będące modelami struktur i mechanizmów myślenia, mają w podejściu rizomatycznym ustąpić czemuś, co nie oferuje punktu zaczepienia w żadnej hierarchii,

³⁷ Dowodząc jakiegoś twierdzenia, należy oprzeć dowód na innych twierdzeniach, które z kolei także należałoby udowodnić. Jeśli więc jakikolwiek dowód ma mieć skończoną długość, potrzeba takich zdań, których prawdziwość da się przyjąć bez dowodu. Takie zdania nazywane są aksjomatami, a ich zbiór aksjomatyką. Zob. W. Kopański, *aksjologia; aksjomat* [w:] *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych* [online:] <https://sjp.pl/aksjomat> (dostęp: 19.01.2022 r.).

³⁸ Zob. np. filozofia bytu Romana Ingardena w *Sporze o istnienie świata*, dz. cyt., t. 1, s. 56.

³⁹ Zob. D. Stępkowski, *Kłączowanie czy Bildung? Dydaktyka akademicka na rozdrożu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 257/2003, s. 9.

⁴⁰ Tamże.

wartości, metodzie i celu. Brnąc w przedstawianiu ludzkiego myślenia przez asocjacje związane z kłęczem, Deleuze i Guattari zapominają jednak, że jest to metafora z gruntu nieudana i chybiona w budowanej analogii⁴¹. Postulując, że arborystyczny system myślenia od czasu rewolucji francuskiej znajduje się nieprzerwanie w kryzysie i musi zostać ostatecznie zastąpiony nowym⁴², autorzy *Tysiąc plateau* piszą o metaforze kłęcza:

„Kłęcz jako podziemny pęd jest całkowicie odmienne od korzeni i korzonków bocznych. Kłęczem są bulwy i cebulki. Rośliny z korzeniami i korzonkami bocznymi mogą być kłęczokształtne pod wszystkimi innymi względami [...]. Charakter ten mają nawet zwierzęta, gdy występują pod postacią sfory; kłęczami są szczury. Jak również nory we wszystkich swych funkcjach: mieszkania, zaopatrzenia, pomieszczania, uniku i ucieczki. Samo kłęcz przybiera najróżniejsze formy”⁴³.

Podziemny pęd, jakkolwiek splełtany, w rzeczywistości biologicznej pełni swoje funkcje, rozrasta się wedle paradygmatu ogólnych praw przyrody, jest im podległy i nimi ograniczony. Koncepcje postmodernistyczne nie oferują więc w gruncie rzeczy niczego nowego w tym aspekcie – dynamika myślenia, jakkolwiek żywiolowa, zindywidualizowana i nieprzejawiająca uporządkowania naddanego, jest dynamiką osadzoną w konkretnych miejscach, czasie i trwających relacjach (pojmowanych szeroko, w znaczeniu filozoficznym). Postulat, by każdy punkt kłęcza mógł łączyć się dowolnie z innym punktem, jest jedynie założeniem o możliwości potencjalnego istnienia wielu relacji jako „bytów do” w ramach takiej struktury. Jest to więc bogatszy, bardziej złożony i skomplikowany model, aniżeli ten, który proponowano w starożytności; odznacza się większą dynamicznością i zmiennością, ale istniejące w nim połączenia (relacje) nieodwołalnie uwarunkowane są swoimi korelatami. Paradoksalnie – koncepcje wychowawcze, które opierałyby się na postmodernizmie i dekonstrukcji w punkcie wyjścia, choćby milcząco i nie wprost, musiałyby przyjąć określoną koncepcję rozumienia człowieka, jakkolwiek niejasna by ona nie była. Przy tym postmodernizm zachowuje pragnienie, by oddać naturę rzeczywistości w ramach teorii lub koncepcji. Niezmiernym wydaje się – niezależnie od modelu myślenia – że „Nasza myśl pragnie

⁴¹ M. Pisarski, *Kłęcz – Deleuze i Guattari*

[online:] <http://techsty.art.pl/hipertekst/teoria/postmodernizm/klacze.htm> (dostęp: 20.01.2023 r.).

⁴² D. Stępkowski, dz. cyt., s. 10.

⁴³ Tamże.

być prawdziwą, to znaczy wiernie odtworzyć to, czym rzeczy są. [...] Tuż obok rzeczy znaleźć da się [...] myśli innych, całą historię ludzkich rozważań, niezliczone ścieżki wcześniejszych poszukiwań, ślady przedzierania się przez odwieczny gąszcz problemów, ciągle dziewiczy mimo wielokrotnych prób podboju”⁴⁴. Na takim fundamencie wydaje się osadzona propozycja **koncepcji „post-nowego wychowania”**, którą przedstawia m. in. Zofia Frączek:

„Poszczególne odmiany cywilizacji – jak pisze J. Szmyd – kształtują charakterystyczne dla nich typy człowieka, wyróżniające się określonymi zachowaniami, cechami mentalnymi i kulturowymi. W dwudziestowiecznej cywilizacji Zachodu można wskazać na *człowieka zewnątrzsterownego* D. Reismana, *człowieka jednowymiarowego* H. Marcusego, *człowieka bez właściwości* R. Musila, a także *ponowoczesną osobowość* Z. Baumana, którą można opisywać, odnosząc się do kilku wzorów osobowych: ‘spacerowicza’, ‘włóczęgi’, ‘turysty’ i ‘gracza’”⁴⁵.

Zauważyć należy, że współczesna cywilizacja, kreując pewne typy człowieka, kształtuje równocześnie określone rodzaje relacji międzyludzkich, sposoby życia indywidualnego oraz „bycia razem” (tj. „bycia dla” i „bycia z” w specyficznych formach) w różnych grupach i środowiskach społecznych⁴⁶, a przez to także relacje wychowawcze o konkretnych właściwościach i dynamice. Przywoływana przez badaczkę koncepcja J. Szmyda stanowi więc nie tyle odrębną, oryginalną „postmodernistyczną koncepcję wychowania”, wywiedzioną z samych filozoficznych źródeł postmodernizmu i jego diagnoz ontologiczno-metafizycznych co do sposobu istnienia relacji, wartości i mechanizmów myślenia o świecie; jest to w rzeczywistości pochodna koncepcji psychospołecznych, gdyż postuluje się dostosowanie rozumienia i kierowania procesem wychowawczym do tego, w jaki sposób funkcjonuje społeczeństwo, jakie sposoby myślenia są w nim promowane, zyskują uwagę lub zainteresowanie⁴⁷. W świetle takich założeń klarowne staje się stanowisko Frączek:

⁴⁴ J. Ortega y Gasset, *Po co wracamy do filozofii?*, tłum. E. Burska, M. Iwińska, A. Jancewicz, Warszawa 1992, s. 44.

⁴⁵ Z. Frączek, *Koncepcja „post-nowego” wychowania jako propozycja i odpowiedź na potrzeby współczesnego wychowania*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 3/2017, s. 52.

⁴⁶ Tamże.

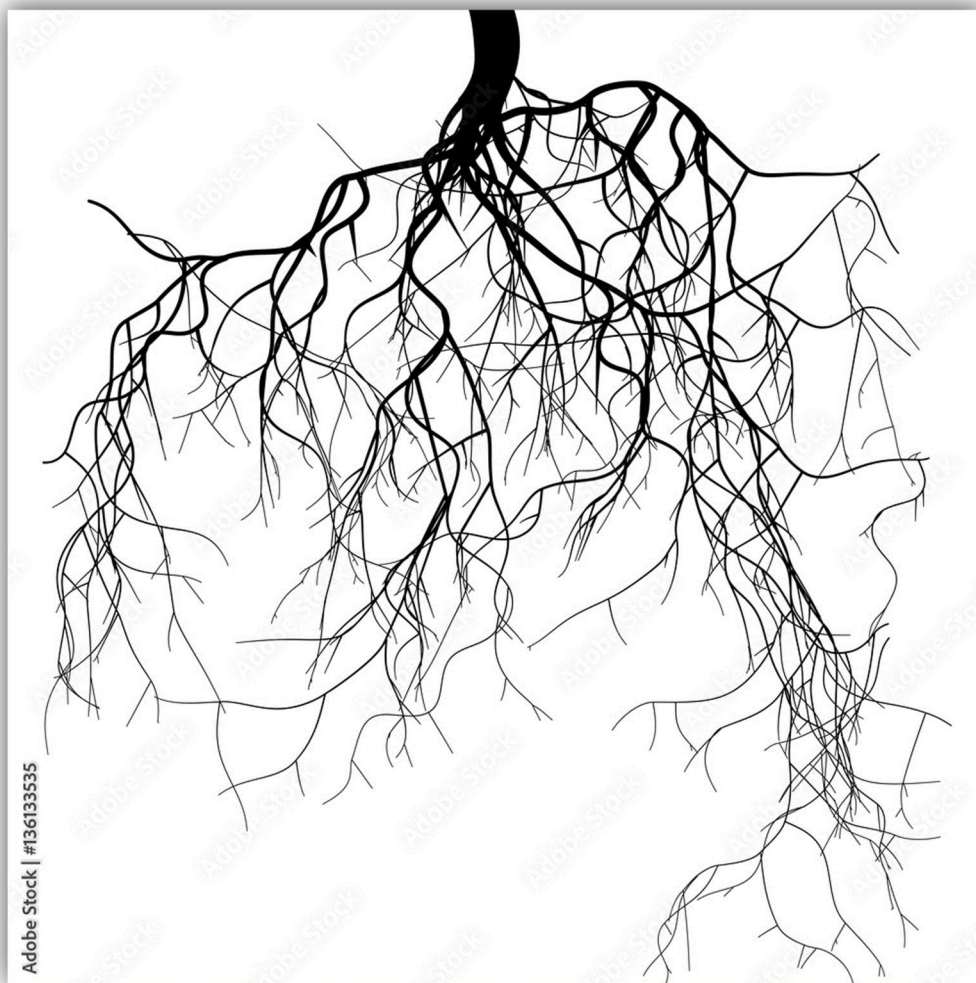
⁴⁷ J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011, s. 324.

„Propozycja *post-nowego wychowania* zakłada uwzględnienie w wychowaniu tych, jak się wydaje, ponadczasowych idei odnoszących się do miejsca dziecka w procesie wychowania oraz roli wychowawcy, a także ich współpracy. Ponadto wskazuje na to, aby w pracy wychowawczej w jakiejś mierze przestawić się z długofalowych normatywno-projektujących nastawień na wysiłki oraz działania konsultacyjne, instruktażowe, doradcze, gdyż wychowanków trzeba przygotować do funkcjonowania *tu i teraz*, w dynamicznej, plastycznej, postmodernistycznej rzeczywistości społecznej – we wszechobecnej zmienności planów, programów i kontekstów życia”⁴⁸.

W rzeczywistości więc należy podkreślić, że koncepcje wychowawcze nawiązujące do postmodernizmu nawiązują do niego jedynie w aspekcie istnienia tego paradygmatu jako uwarunkowania psychospołecznego, któremu podlega współczesny człowiek. Nie istnieje i nie może zaistnieć kompletnie zakorzeniona w postmodernistycznej dekonstrukcji koncepcja wychowawcza, która uwzględniałaby np. model myślenia kłaczem. Mówienie o wychowaniu wymaga przyjęcia, że istnieje relacja, a rozpatrywanie wychowania przez filozoficzne rozumienie relacji nakazuje jakieś – przynajmniej czasowe, niepewne, niestałe – umocowanie istnienia relacji w bytach wyższego rzędu (jej korelatach), pomiędzy którymi relacja rozgrywa się w swoim „byciu do” (*esse ad aliud*).

⁴⁸ Z. Frączek, dz. cyt., s. 15.

Rys. 11. Przykład kłacza jako modelu/metafory myślenia postmodernistycznego u Gilesa Deleuze'a i Félixu Guattariego



Źródło: Adobe Stock, (dostęp: 12.02.2023 r.).

4.2. STYLE WYCHOWANIA

W piśmiennictwie z dziedziny pedagogiki nie występuje jednolita typologia i systematyka porządkująca wiedzę na temat stylów wychowania. Podstawowym pytaniem, na jakie należałoby udzielić odpowiedzi, odnosząc się do problematyki wyodrębniania określonych stylów wychowawczych, jest pytanie o różnicę pomiędzy tym, czym właściwie jest „koncepcja wychowania”, a czym „styl wychowania” i jak należy postrzegać dystynkcję między wyróżnionymi pojęciami.

W niniejszej dysertacji – jakkolwiek uznaje się za konieczne wzięcie pod uwagę kwestii nieostrości pojęć – kryterium podziału wyznaczono według istotności dla funkcjonowania obu terminów podłoża intelektualnego i emocjonalnego⁴⁹. W ten sposób „konceptje wychowania” łączą się głównie z zapleczem, jakie daje wiedza i *ratio* – są ufundowane na określonej filozofii i rozumieniu świata, umocowane światopoglądowo. „Styl wychowania” należy postrzegać bardziej w kontekście preferowanych zachowań i postaw w relacji wychowawczej, jej ogólnej atmosfery i uwarunkowań emocjonalnych.

Najczęściej omawiane w piśmiennictwie są style wychowawcze, które odnoszą się do środowiska rodzinnego⁵⁰. Monika Wasilewska i Małgorzata Kuleta podkreślają słusznie:

„Interesujące [...] jest odniesienie stylów wychowania w rodzinie do zmian kulturowych i cywilizacyjnych ostatnich lat. Uznaje się, że kultura może wpływać na styl rodzicielstwa poprzez kształtowanie określonych wartości, postaw i celów [...]. Przymus dostosowania się do szybko zmieniającej się rzeczywistości prowadzi do pojawiania się nowych standardów w wychowaniu dzieci. Postawy i przekonania rodziców determinują styl wychowania dziecka, sposób pełnienia roli rodzica i pewne priorytety rozwojowe. Wpływ kultury nie jest jednakowy na wszystkich jej uczestników; zależy on od cech podmiotowych i aktualnej sytuacji. Nie bez znaczenia jest stopień identyfikacji członków danej grupy z kulturą [...]. Pojawia się zatem pytanie, jak style wychowania, dominujące we współczesnej rodzinie, wpływają na psychospołeczne funkcjonowanie dzieci u progu dorosłości”⁵¹.

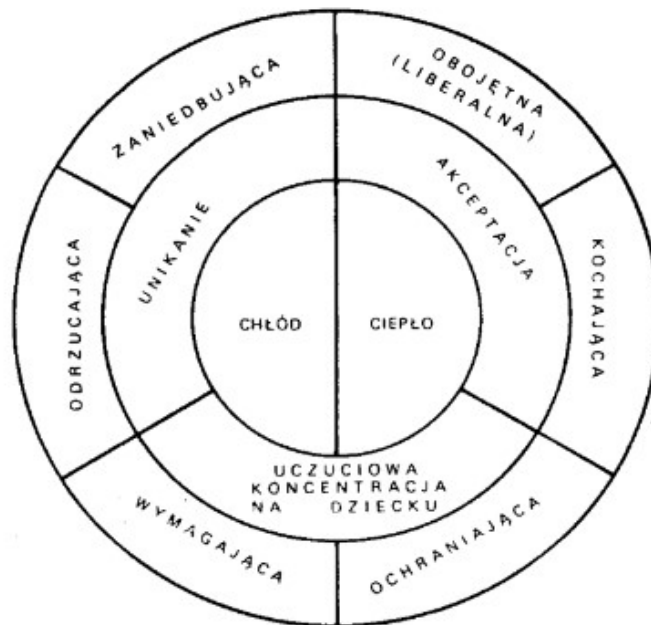
⁴⁹ „Pierwsi badacze stylów wychowania, w zależności od przyjmowanych podstaw teoretycznych, koncentrowali się zazwyczaj na jednym z trzech aspektów stylów wychowania: emocjonalnym stosunku rodzica do dziecka, konkretnych praktykach wychowawczych i przekonaniach rodzica nt. dziecka i swojej roli jako rodzica” (E. Greszta, M. Ryś, M. Trębicka, Typy par rodzicielskich – współzależność postaw rodzicielskich w diadzie, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” 1/2020, s. 186.

⁵⁰ Zob. np. S. M. Stewart, M. H. Bond, A critical look at parenting research from the mainstream: Problems uncovered while adapting Western research to non-Western cultures, „British Journal of Developmental Psychology” 3/2002, s. 379- 392; D. Teubert, M. Pinquart, *Discrepancies in adolescents' versus parents' reports of coparenting: A cluster analytic approach*, „Family Science” 1/2010, s. 183-190; B. H. Schneider, L. Atkinson, C. Tardif, *Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review*, „Developmental Psychology” 1/2001, s. 86-100; S. J. Schoppe, S. C. Mangelsdorf, C. A. Frosch, *Coparenting, family process, and family structure: Implications for preschoolers' externalizing behavior problems*, „Journal of Family Psychology” 3/2001, s. 526–545.

⁵¹ M. Wasilewska, M. Kuleta, *Style wychowania w rodzinie a zadowolenie z siebie młodych kobiet wkraczających w dorosłe życie*, „Państwo i Społeczeństwo”, 2/2006, s. 84.

To, w jaki sposób funkcjonuje współczesna rodzina, jak rozumie się jej zadania, a nawet samą jej definicję, wpływa zasadniczo na wyłanianie się mniej lub bardziej charakterystycznych stylów wychowawczych. Style te najczęściej – w przypadku rodzin – uwarunkowane są ogólnymi emocjonalno-osobowościowymi korelatami relacji „rodzic – dziecko”. Według propozycji A. Roe i M. Siegelmana, która powstała w oparciu o badania kliniczne, model postaw rodzicielskich determinujących style wychowawcze zawiera jedenaście pojęć opisujących stosunki rodziców do dzieci i kierunki ich wzajemnych powiązań, co ilustruje schemat:

Schemat 13. Model postaw rodzicielskich wg Anne Roe



Źródło: A. Roe, M. Siegelman, *A Parent-Child Relations Questionnaire*, „Child Development”, 34(2)1963, s. 356.

Podstawowymi wymiarami modelu Roe jest „ciepło” (*warm*) i „chłód” (*cold*). Z tymi obszarami powiązane są następnie trzy naczelne postawy: „akceptacja” (*acceptance*), „emocjonalna koncentracja” (*emotional concentration*) i unikanie (*avoidance*). Tu następuje przejście do tzw. postaw cząstkowych, tj. : (1) dawanie dziecku swobody

(*casual*); (2) wyrażanie miłości (*loving*); (3) poświęcanie uwagi (*protecting*); (4) wymaganie (*demanding*); (5) odrzucanie (*rejecting*) i (6) zaniedbywanie (*neglecting*)⁵².

Postawy i style stosowane przez wychowawców, którzy nie pełnią względem wychowanków roli rodziców, można pod pewnymi względami postrzegać podobnie jak te, które wyodrębnia się w przypadku środowiska rodzinnego. Skuteczne działanie wychowawcy, pod opieką którego znajduje się adolescent z rodziny dysfunkcyjnej, będzie jednak zawsze uzależnione w dużym stopniu od tego, w jaki sposób:

1. rozpoznaje się wyjściową sytuację rodziny dysfunkcyjnej adolescenta – w procesie takiego rozpoznania istotne jest diagnozowanie istniejących koncepcji wychowawczych, postaw rodzicielskich i stylów wychowania;
2. ocenia się możliwość nadbudowania w relacji „wychowawca – wychowanek” braków związanych ze stylami wychowania i postawami rodzicielskimi w rodzinie dysfunkcyjnej;
3. wdraża się style i postawy kompensujące wcześniejsze braki i zranienia występujące w relacji „rodzic – dziecko”;
4. wyjaśnia się wychowankowi postawy rodziców, nazywa zaistniałe problemy.

Do omówienia problematyki poruszanej w niniejszej dysertacji można z powodzeniem zaadaptować podstawowy, najbardziej popularny podział stylów wychowawczych. Na początku drugiej połowy XX wieku Diana Baumrind zaproponowała takie rozumienie stylu wychowania, który byłby wyznaczany przez jedną funkcję, tj. kontrolę. Nie chodzi jednak o poziom kontroli, a o jej rodzaj – na tej podstawie można wyróżnić style:

- a) autorytarny;
- b) autorytatywny;
- c) permissywny⁵³.

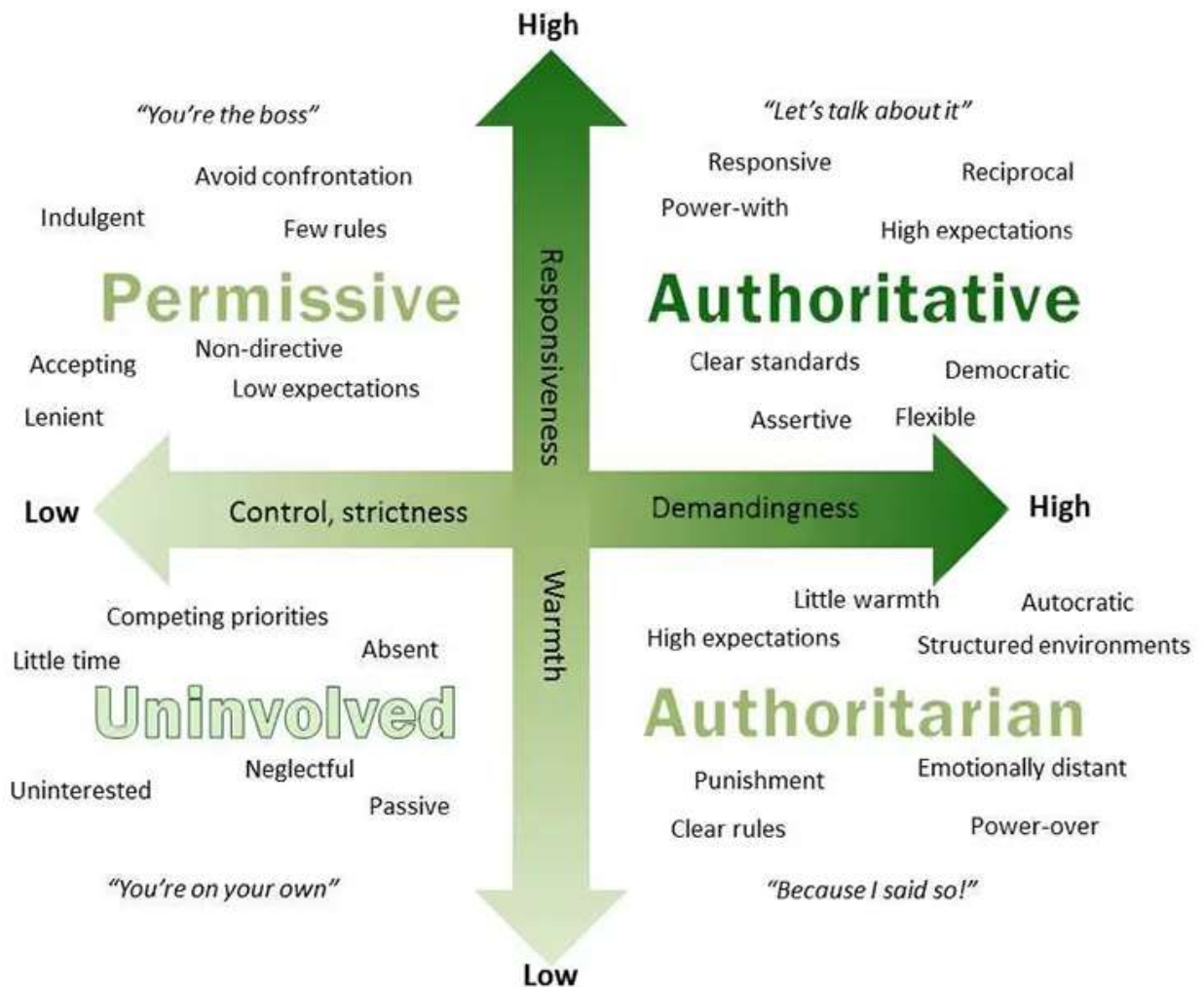
Modyfikacją typologii Baumrind jest podział zastosowany przez Eleanor Maccoby i Johna Martina, gdzie dodatkowo wyróżniono czwarty styl: d)

⁵² M. Greszta, M. Ryś, M. Trębicka, Typy par rodzicielskich..., dz. cyt., s. 186. Por. także: J. Rembowski, Więzy uczuciowe w rodzinie. Studium psychologiczne, Warszawa 1972, s. 57-67.

⁵³ Zob. także: P. F. Gjerde, *The interpersonal structure of family interaction settings: Parent-adolescent relations in dyads and triads*, „Developmental Psychology”, 3/1986, s. 297-304.

niezaangażowany/zaniedbujący⁵⁴. Typologię – wraz z korelatami zachowań i postaw związanych z poszczególnymi stylami – dobrze ilustruje schemat:

Schemat 14. Cztery style wychowawcze wg typologii E. Maccoby i Johna Martina



Źródło: L. Milbrand, [online:] <https://www.thebump.com/a/parenting-styles> (dostęp: 23.01.2022 r.).

Przedstawione style wychowawcze można w uproszczeniu opisać w następujący sposób:

- a) autorytarny – surowy styl, w którym wychowawcy (np. rodzice) ustalają sztywne zasady i wysokie wymagania wobec swoich dzieci, ale nie pozwalają im podejmować samodzielnych decyzji. Złamanie zasady skutkuje natychmiastową i dolegliwą karą;

⁵⁴ Zob. E. E. Maccoby, *The role of parents in the socialization of children: An historical overview*, „Developmental Psychology” 6/1992, s. 1006-1010.

- b) autorytatywny – rodzice zapewniają swoim dzieciom swoistą „nawigację” w relacji wychowawczej i w rzeczywistości; istotne są tu wyznaczone granice i wskazówki, ale także pewien stopień swobody w podejmowaniu decyzji i uczeniu się na własnych błędach;
- c) permissywny/pobłażliwy – rodzice stawiają swoim dzieciom bardzo niewiele ograniczeń i wymagań, często wyręczają swoje dzieci, nieustannie myślą o ich potrzebach i komforcie (tu przykładem może być tzw. „rodzic-helikopter” oraz rozpowszechniony szczególnie w Skandynawii model tzw. „*curling parentingu*”⁵⁵).
- d) niezaangażowany/zaniedbujący – rodzice nie wchodzą zbyt często w interakcje ze swoimi dziećmi, nie nakładają żadnych ograniczeń, ale także nie zaspokajają potrzeb swoich dzieci.

W przypadku adolescentów rola rodziców stopniowo maleje na rzecz wpływu środowiska rówieśniczego oraz innych grup, do których młody człowiek decyduje się przynależeć. Model relacji „wychowawca-wychowanek” jest już jednak sprofilowany w określony sposób i od poziomu i rodzaju diagnozowanych nieprawidłowości, dysfunkcji lub deficytów trzeba uzależnić strategie wchodzenia w nową relację wychowawczą, poza więzią „rodzic-dziecko”, która pozostaje oczywiście zawsze ważnym kontekstem. Trzeba przy tym zwrócić uwagę na uwarunkowania istniejących relacji – więź, która mimo dysfunkcjonalności może zostać utrzymana na linii „rodzic-dziecko”, może – przy tym samym rodzaju dysfunkcji – zostać zerwana w przypadku pozarodzinnego związku międzyosobowego wychowawcy i wychowanka. Tu można wyobrazić sobie sytuację, w której zaniedbujący rodzic utrzymuje więź z dzieckiem, gdyż istnieją ku temu powody prawne, presje instytucjonalne, a nadto samo dziecko do pewnego momentu ujawnia uzależnienie od rodzica (np. finansowe, przez dzielenie wspólnej przestrzeni zamieszkiwania etc.). W przypadku sytuacji wychowawczej, w której rozluźnia się uzależnienie wychowanka od wychowawcy lub nigdy nie występuje ono *sensu stricto*, a

⁵⁵ Określenie „helikopterowy rodzic”/„rodzic helikopter” ukute w 1990 r. przez Fosterę Cline oraz Jima Fay’a oznacza rodzica nadopieczniwego, krążącego nad dzieckiem „jak helikopter” i starającego się ochronić je przed wszelkimi zagrożeniami. „*Curling parent*” to podobne pojęcie – metafora odnosi się tu do dyscypliny sportowej, w której gra się za pomocą kamieni wypuszczanych na lód w kierunku celu zwanego „domem”. „*Curling parent*” to rodzic, który pomaga „prześlizgnąć się” dziecku przez życie. Zob. np. A. Morin, *5 Problems Kids With Overprotective Parents Are Likely to Experience in Adulthood, According to Science* [online:] <https://www.inc.com/amy-morin/long-term-studies-say-kids-of-helicopter-parents-struggle-with-these-5-issues-in-adulthood.html> (dostęp: 31.12.2022 r.); M. Carling, *A Second Take on Swedish Parents*, „Psychology Today” [online:] <https://www.psychologytoday.com/us/blog/brainstorm/201110/second-take-swedish-parents> (dostęp: 20.01.2023 r.).

wychowanek (adolescent) w punkcie wyjścia przejawia już spory poziom samodzielności, tolerancja na przykre, uciążliwe lub toksyczne zachowania jest dużo mniejsza. Rozważmy dwa przykłady⁵⁶ odnoszące się do dysfunkcji i braków występujących w przypadku trzeciego stylu wychowania wyodrębnionego przez Maccoby i Martina, tj. stylu niezaangażowanego/zaniedbującego:

Rodzice chłopca (l. 6) są skupieni na rozwijaniu kariery zawodowej. Dziecko przez większość czasu pozostaje pod opieką przedszkolank, niani lub babci. Rodzice po powrocie z pracy rzadko angażują się w rozmowy i aktywności z synem. Mimo tego relacja „rodzic-dziecko” trwa w swoim podstawowym wymiarze, a chłopiec nie ma wątpliwości, kto jest jego mamą i tatą.

W tym przypadku małe dziecko (sześciolatek) jest względem rodziców niesamodzielne, potrzebuje ich w wielu wymiarach życia, identyfikuje się w relacji z nimi z powodu pewnej życiowej konieczności. Co jednak w sytuacji, gdy konieczność ustaje lub gdy w pewnych interpersonalnych układach nie występuje ona w ogóle? Tu można odwołać się do odmiennej sytuacji:

Chłopak (l. 17) decyduje się uczęszczać na zajęcia ze sztuk walki. Prowadzący – poza pobieżnym instruktazem co do ćwiczeń fizycznych – nie nawiązuje z grupą relacji, a dodatkowo odczuwalny jest jego brak zaangażowania i niedostatki co do umiejętności, nie potrafi on opowiadać interesująco o uprawianym sporcie i nie motywuje podopiecznych. Chłopak po tygodniu rezygnuje z zajęć.

W tym przypadku trener natychmiast przestaje być trenerem, a relacja – dobrowolna, niewymuszona prawnie, instytucjonalnie etc. – kończy się, gdyż nie podtrzymuje jej żadna konieczność, tj. żadne uzależnienie wychowanka od wychowawcy. Można więc postawić tezę, iż adolescenci – jako jednostki względnie samodzielne, posiadające już duży stopień autonomii w stosunku do tego, który przejawiali w dzieciństwie względem

⁵⁶ Podobnie jak w przypadku poprzednich rozdziałów, prezentowane przykłady mają charakter eksperymentu myślowego, tj. pozostają w granicach wyznaczonych możliwością i prawdopodobieństwem; wszelkiej arbitralności w opisie odpowiadają uwarunkowania związane z losowością lub ograniczoną przewidywalnością składowych relacji/wydarzeń. Możliwa jest więc modyfikacja dowolnego elementu opisu – konieczne jest jednak za każdym razem logiczne opisanie możliwych związków pomiędzy projektowanymi zależnościami.

rodziców – będą przejawiali tendencję do zrywania relacji opartych o takie style i koncepcje wychowawcze, które generują dysfunkcje w relacji lub nie przynoszą oczekiwanych korzyści z utrzymywania międzyosobowego związku. Podobna „ucieczka” z relacji z wychowawcą niebędącym rodzicem/opiekunem prawnym może mieć miejsce w przypadku stylu permissywnego (np. z uwagi na poczucie osaczenia), a także w przypadku stylu autorytarnego (z uwagi na generowanie mechanizmów lękowych⁵⁷, doświadczanie negatywnych bodźców podczas karania). Z tego też względu podejście oparte o koncepcje skrajnie behawiorystyczne będzie na krótką metę sprawdzać się w przypadku małych dzieci (bodziec wywoła reakcję), ale będzie słabnąć wprost proporcjonalnie do wzrostu poziomu autonomii wychowanka⁵⁸.

Wobec powyższych uwag najważniejszy i najskuteczniejszy w budowaniu relacji wychowawczej z adolescentem wydaje się **styl autorytatywny**, oparty o koncepcje humanistyczne i psychospołeczne. Odwołując się do ustaleń z III rozdziału niniejszej pracy, można wnioskować, że zostają tu w odpowiedni sposób wyważone czynniki kontroli, stymulacji i wspomagania.

Schemat 15. Relacje poziomu wymagań do poziomu wsparcia i zaangażowania w poszczególnych stylach wychowawczych (styl „nieważny” = „niezaangażowany”)



Źródło: https://instytutpsychodietetyki.pl/arttykul_blog/rodzic-w-dobrym-stylu/

⁵⁷ W zależności od indywidualnej osoby, mechanizmy lękowe mogą prowadzić tak do zerwania więzi „wychowanek-wychowawca”, jak i wzmocnienia jej, ale w patologicznym, toksycznym sensie.

⁵⁸ Można oczywiście stosować styl autorytarny, oparty na skrajnym behawioryzmie tak w przypadku dzieci, jak i osób dorosłych. Należy jednak wziąć pod uwagę, że jednostce względnie samodzielnej trzeba wówczas jak najmocniej ograniczyć zdolność do autonomii, co wiąże się z dodatkowymi działaniami. Skrajnym przykładem może być tutaj okrucieństwo tortur.

Wychowawca jest tu bowiem nawigatorem – wskazuje kierunek do tej wartości, którą wychowanek (adolescent) chciałby posiadać dla siebie w pewien sposób (zob. rozdział III). W przytoczonym opisie sytuacji siedemnastolatka, który rezygnuje z zajęć, nie została przez wychowawcę wzbudzona chęć posiadania wartości, ku której wychowawca – zgodnie z warunkami sytuacji wychowawczej – mógłby prowadzić wychowanka. Nawet jeśli wzbudzenie to dokonało się wcześniej, poza tą konkretną relacją, w przedstawionym przykładzie wychowawca nie przekonał podopiecznego, że jest w stanie być skutecznym „pilotem” relacji ukierunkowanej na wartość⁵⁹.

Jakkolwiek w relacji z adolescentem kluczowe jest zbudowanie poczucia, iż wychowawca ewokuje **możliwość**, tj. jest elementem drogi do celu, który musi zostać najpierw ujawniony i nazwany, to nie bez znaczenia są mechanizmy oparte na korygowaniu i kontroli. Od właściwego rozeznania wychowawcy zależy, w którym momencie konieczna jest interwencja korygująca zachowanie lub postawę, gdyż zagrożony jest istotnie właściwy „kierunek” postępowania ku wartości, a kiedy młodemu człowiekowi warto pozostawić możliwość samokorygowania się i wdrażania działań samonaprawczych na skutek dostrzeżonych, nazwanych i rozumianych błędów. Jest to jedna z najtrudniejszych przestrzeni relacji wychowawczej, dla której niebagatelne znaczenie ma znajomość wychowanka, tj. to, w jaki sposób wychowawca i wychowanek wzajemnie dali się sobie poznać poprzez rzeczywistość czynu. Dopiero na tej bazie możliwe są właściwe diagnozy i strategie konkretnego postępowania⁶⁰. Warto dodać, że z tym aspektem łączą się tak trudności praktyki wychowawczej, jak i budowania spójnej, usystematyzowanej i uporządkowanej teorii. Konkret sytuacji może bowiem narzucać kompletnie różne warunki uzyskania pożądanego *optimum*. Należy w tym wypadku wziąć pod uwagę dwie zasady:

1. ekwifinalizm – czyli zasada, że te same skutki mogą być spowodowane przez różne przyczyny; porównywalny aktualny stan systemu może być następstwem różnych stanów wyjściowych;

⁵⁹ „Wartość” rozumiem tu w szerokim zakresie, zgodnie z obecnością tego pojęcia w piśmiennictwie z dziedziny pedagogiki.

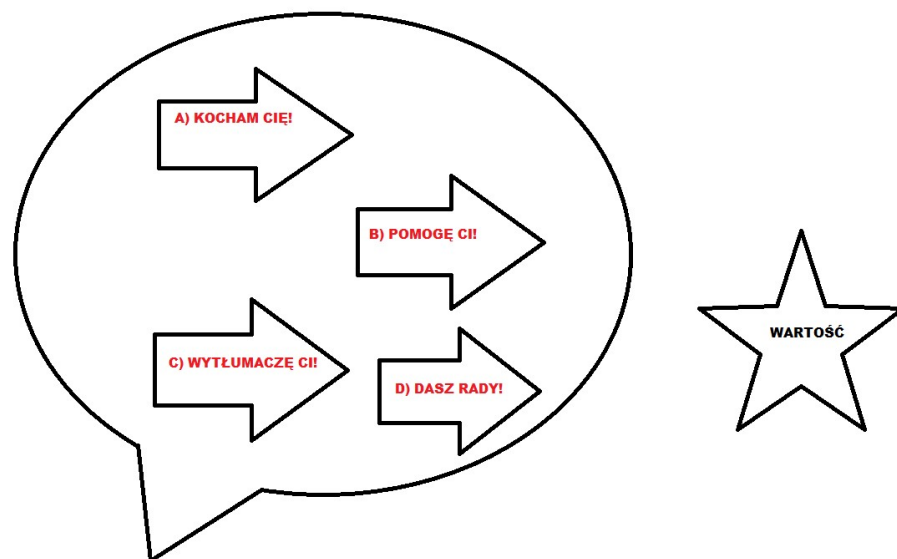
⁶⁰ Por. N. Darling, L. Steinberg, *Parenting Style as Context: An Integrative Model*, „Psychological Bulletin” 113/1993, s. 487-496.

2. ekwipotencjalność – zasada, że wychodząc z tego samego źródła można dojść do różnych rezultatów; np. jeden wychowanek na tę samą karę zareaguje złością i większym uporem, a drugi wzrostem posłuszeństwa⁶¹.

Niezależnie od szczegółowych uwarunkowań, w relacji autorytatywnej powinny występować wszystkie rodzaje wsparcia, tj.:

- a) emocjonalne – polegające na przekazywaniu komunikatów i emocji podtrzymujących;
- b) instrumentalne – dotyczące udzielenia konkretnego instruktarzu przy zapewnieniu warunków materialnej pomocy;
- c) informacyjne (poznawcze) – jest pomocą w rozumieniu sytuacji, problemu, położenia życiowego;
- d) wartościujące – jest uświadamianiem wychowankowi jego zasobów (możliwości, zdolności)⁶²,

co w uproszczeniu można podzielić schematycznie na nawigowanie wychowanka przez komunikaty:



Rys. 12. Komunikaty stanowiące rodzaje wsparcia w drodze ku wartości. Oprac. własne.

⁶¹ Zob. A. Kolek, *Trening umiejętności wychowawczych*, [online:] <file:///C:/Users/tusat/Downloads/Materia%C5%82y%20szkoleniowe%20dla%20student%C3%B3w%20-%20Trening%20umiej%C4%99tno%C5%9Bci%20wychowawczych.pdf> (dostęp: 12.12.2022 r.), Warszawa 2012, s. 5.

⁶² Por. J. Kaleńska-Rodzaj, *Komunikacja w rodzinie jako środek rozwoju kompetencji emocjonalnych i społecznych dzieci*, [online:] <https://docplayer.pl/19566987-Komunikacja-w-rodzinie-jako-srodek-rozwoju-kompetencji-emocjonalnych-i-spoecznych-dzieci.html> (dostęp: 23.02.2023 r.).

4.3. PRAKTYCZNE PROJEKTY WYCHOWAWCZE – PRZYKŁADY DZIAŁANIA I ANALIZA TEORETYCZNA MECHANIZMÓW

Bogatemu piśmiennictwu teoretycznemu związanemu z zagadnieniem metodyki wychowania towarzyszą skromne pod względem teoretycznego zaplecza, ale rozbudowane w przestrzeni czynu projekty. Fenomeny, które zostaną przywołane poniżej, pełnią w niniejszym rozdziale trzy funkcje:

1. są dowodem na realne działanie mechanizmów wyodrębnionych i opisanych teoretycznie;
2. stanowią materiał badawczy dla diagnozowania nowych prawidłowości i udoskonalania modeli teoretycznych;
3. stanowią bazę dla ugruntowania w dyskursie naukowym i w praktyce wychowawczej działań o sprawdzonych, dobrych skutkach, co pozwala na wyprowadzanie dalszych postulatów związanych z omawianym tematem (zob. rozdział 5.).

Odwoływanie się w tym miejscu do pasjonatów i praktyków wychowania (ze szczególnym uwzględnieniem kwestii młodzieży/adolescentów z różnorodnymi problemami) służy również osadzeniu refleksji we współczesnym świecie, w kontekście wciąż dziejących się przemian cywilizacyjnych, w powiązaniu z wątpliwościami i pytaniami, jakie ma współczesny człowiek, oraz w zderzeniu z jego aktywnymi preferencjami i pragnieniami.

Ponowoczesny *homo optionis* i *homo ludens*⁶³, a także – w sensie dosłownym i przenośnym – *homo viator*⁶⁴, człowiek mobilny na niespotykana wcześniej w historii skalę, ale i w największym stopniu zagrożony zagubieniem, jest poszukiwaczem możliwości tworzenia z Innym, Drugim udanej „fuzji horyzontów”⁶⁵, tj. komunikatywnego, skutecznego dialogu.

W pierwszym rozdziale niniejszej pracy wyróżniono na bazie filozofii relacji dialogicznej pojęcia „bycia z” i „bycia dla” – stanowią one klucz do opisu przywoływanych dalej przykładów konkretnej działalności wychowawczej. Zanim w

⁶³ Szczegółowy opis tych kategorii – zob. rozdział 2. niniejszej pracy, s. 68-77.

⁶⁴ Tu w szerokim znaczeniu – jako „pielgrzym”; u Gabriela Marcela *homo viator* to konkretnie człowiek idący ku Bogu (zob. <https://sjp.pwn.pl/sjp/homo-viator;2560779.html>, dostęp: 31.12.2022 r.).

⁶⁵ Zob. H. G. Gadamer, dz. cyt. Pojęcia „Inny” i „Drugi” – za tekstami tzw. „filozofii dialogu”; zob. rozdziały 1. i 2. niniejszej pracy.

ostatnim, czwartym rozdziale pracy zostanie sformułowany zestaw postulatów dotyczących konkretnej metodyki wychowania adolescentów z rodzin dysfunkcyjnych w kontekście współczesnych przemian cywilizacyjnych, warto przeanalizować pokrewne projekty i dzieła, które funkcjonują w ponowoczesności.

Jakkolwiek współczesny człowiek wciąż wydaje się *animal rationale*, z naciskiem na niebagatelną rolę *ratio* w procesie doświadczania świata, to nie sposób pominąć całego *spectrum* tych koncepcji dotyczących jego statusu i tożsamości, które z uporządkowania racjonalnego uciekają w myślenie rizomatyczne⁶⁶, w próbę postrzegania człowieka jako swoistego projektu niedokończonego, w płynną ponowoczesność z jej fascynacją praktykami znaczeniowej dekonstrukcji, w ciągłą mobilność i zmianę, co z kolei charakteryzuje globalizm. Budując nowe modele wychowawcze, a także wysuwając konkretne postulaty dotyczące wychowania, należy cały bagaż postmodernizmu i globalizmu włączyć w bazę doświadczeń współczesnego człowieka i w zbiór kodów, przez pryzmat których odczytuje on siebie i rzeczywistość. Jeśli więc nawet nie uznaje się w niniejszej pracy użyteczności myślenia tropami autorów *Tysiąc plateau*, to należy dostrzegać, że ich myśl (z całą jej anatomią) należy do uwarunkowań i fascynacji, jakim ulega człowiek współczesny. Tym, co niezmiennie, wydaje się jednak wspomniana wcześniej struktura relacji jako „bytu do” – wychowanie, jeśli jest relacją, posiada – by tak rzec – swój kierunek i zwrot; wszystkie wspomniane poniżej przykłady i projekty wychowawcze zachowują samoświadomość owego „bycia do” w relacji, które można opisać zasadniczo w dwóch aspektach:

- 1) „bycie do” drugiego człowieka (relacja dialogiczna, jako „dziejąca się” pomiędzy samodzielnymi bytami);
- 2) „bycie do” wartości (zakłada się, iż zawsze zawiązanie relacji ma jakiś cel, tj. za relacją stoi wartość; obojętne jest w tym przypadku, do jakiego systemu lub paradygmatu tę wartość przyporządkujemy lub skąd ją wywodzimy)⁶⁷.

⁶⁶ Zob. G. Deleuze, F. Guattari, dz. cyt., s. 34-78.

⁶⁷ Chodzi w tym miejscu również o przekonania co do ogólnej celowości bytu (jeśli coś istnieje, istnieje „po coś” i ma swoją przyczynę; por. np. A. Krąpiec, *Przyczyny bytu*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 8, Lublin 2007, s. 528. Z „bycia do” jako ukierunkowania na jakąś wartość – co podkreślano już w niniejszej pracy niejednokrotnie – nie jest w stanie wywikłać się nawet postmodernizm, co czyni go oczywiście paradygmatem umocowanym w paradoksach.

Droga do „bycia z” a droga do „bycia dla” – odmienne sposoby na wychowawczą „fuzję horyzontów”

W pierwszym rozdziale zdefiniowano sposób, w jaki powinna być rozumiana relacja oparta o „bycie z” i „bycie dla”. Warto w tym miejscu przypomnieć i podkreślić ważną dystynkcję:

- a) „bycie z” jest umocowane zasadniczo we wspólnych warunkach; osoby pozostające w relacji, dzielą środowisko i występujące w nim trudności;
- b) „bycie dla” jest oparte na wykonaniu kroku w kierunku wychowanka, by następnie móc „pociągnąć go” w kierunku środowiska/warunków/paradygmatów, w których istnieje wychowawca.

W „byciu dla” wychowawca zachowuje większy dystans w stosunku do wychowanka, jego problemów i środowiska; udziela się mu jako osoba poprzez czyn, realizuje hermeneutyczną pedagogikę przez rozumienie drugiego w jego warunkach, ale nie kładzie się tu aż tak wielkiego nacisku na próbę uzyskania pewnej tożsamości doświadczeń, jak w „byciu z”.

„Bycie z” – przykłady praktyk

By zrozumieć tę subtelną różnicę, można powołać się na znany przykład Adama Chmielowskiego – porzucił malarstwo i mury instytucji, by zamieszkać w ogrzewalni miejskiej przy ul. Skawińskiej na Kazimierzu razem z bezdomnymi, alkoholikami i nędzarnikami. Jego hermeneutyka wychowawcza jest przykładem „bycia z” nie tylko w aspekcie intelektualno-emocjonalnego wczucia w sytuację drugiego człowieka lub poznania go z dystansu zakorzenienia w odmiennych warunkach. „Fuzja horyzontów” w dialogicznym „byciu z” ludźmi marginalizowanymi w przypadku Brata Alberta stanowi utożsamienie się, przejście do owego marginesu, by niejako z epicentrum problemu i cierpienia „nawigować” wychowanków. O ile można się zgodzić, że wychowawca powinien stanowić wzorzec postaw i stymulować wychowanków do działań o charakterze naśladowniczym⁶⁸, to w przypadku praktyk opartych na „byciu z” często to wychowawca „naśladuje” najpierw swojego wychowanka w wybranych aspektach – szczególnie tych, które stanowią o konkretnym doświadczeniu cierpienia. Pierwszym

⁶⁸ O roli naśladowania w uczeniu się – zob. np. B. Płaczkiwicz, *Teoria społecznego uczenia się a wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język” 4/2016, s. 129-137.

komunikatem, który w próbie „bycia z” wychowankiem wysyła wychowawca, jest: „jestem z tobą/jestem tu, gdzie ty”⁶⁹. Z innej strony – to próba wpływania na kogoś w aktualnym żywole sytuacji, w bogactwie własnego doświadczenia tożsamyh okoliczności i trudu. Nieco kontrowersyjnym, choć doskonale ilustrującym tę dynamikę przykładem, mogą być różne style dowodzenia Władysława Jagiełły i Ulricha von Jungingena w Bitwie pod Grunwaldem. Podczas gdy dowódca Krzyżaków idzie na czele wojska, Jagiełło kieruje swoimi rycerzami z dystansu, ze wzgórza. Nie należy oczywiście postrzegać tego historycznego przykładu jako potwierdzającego większą skuteczność jednej ze strategii, tj. „bycia dla” lub „bycia z”. Widać jednak wyraźnie, że przyjęcie każdej z obu pozycji jest specyficzne i posiada tak wady, jak i zalety. Wadą „wejścia w bitwę” razem z wychowankiem jest konieczność osobistego stawienia czoła trudnościom – wychowawca nie tylko musi więc skupiać się na dobrostanie wychowanka, ale ciągle zmuszony jest także walczyć o siebie. Nietrudno wyobrazić sobie sytuację, w której nie dość dojrzały i niedostatecznie uformowany wychowawca daje się w takim modelu wciągnąć wychowankowi w uzależnienie, zamiast stanowić pomoc w wychodzeniu z problemów. Z drugiej strony wychowawca „dowodzący z oddali” zawsze może usłyszeć zarzut podopiecznych: „Nie wiesz, jak to jest”. Budowanie autorytetu, proponowanie rozwiązań i praktyk, które zostaną zaakceptowane, może być w takich warunkach trudniejsze, podobnie jak praktyczne rozeznanie tego, czego akurat potrzebuje wychowanek. Z tego też względu najczęściej model „bycia z” („wejścia w bitwę”) i „bycia dla” („dowodzenia z oddali”) łączą się ze sobą lub płynnie przenikają się, w zależności od konkretnego sytuacji lub aspektu problemu wychowanka. Istotne jest bowiem, żeby wychowawca dobrze rozeznał samego siebie, wybierając określony model działania i prowadzenia relacji.

⁶⁹ Oczywiście, co wspomniano w rozdziale I, sytuacja „bycia z” może wytwarzać się samorzutnie i naturalnie na bazie budowania określonego typu więzi, ze względu na jej właściwości i charakter (np. relacja małżonków jest „byciem z” gdyż dzielą jeden dom, są od siebie uzależnieni w dobrostanie ekonomicznym etc.).

Zdj. 5. Fragment obrazu Jana Matejki pt. „Bitwa pod Grunwaldem”. Ulrich von Jungingen w bitwie.



Źródło: Wikimedia Commons. (dostęp: 15.07.2022 r.).

Współcześnie przykładem wychowywania przez strategię „bycia z” może być działalność ks. Guya Gilberta lub tzw. Braci z Bronxu.

Ks. Guy Gilbert (ur. 1935) to charyzmatyczna postać francuskiego Kościoła. Jako kleryk zaczął pracę z trudną młodzieżą, kontynuując ją po powrocie do Paryża z Algierii, gdzie przyjął święcenia. W biograficznej książce *Ksiądz wśród bandziorów* opisał swoje „wyjście na ulicę”, do młodych ludzi z tzw. marginesu. Później, w 1974 roku zakupił farmę w południowej Francji, którą nazywa Owczarnią, gdzie młodociani przestępcy przechodzą pod jego okiem procesy reedukacji i reintegracji społecznej. Dokonuje się to

– podobnie jak w innych inicjatywach tego typu – przez swoistą reinterpretację codzienności wychowanków (praca fizyczna, kontakt z przyrodą). Warto zwrócić jednak uwagę na *image* Gilberta, który w oczywisty sposób łamie stereotyp katolickiego księdza. Robi to właśnie dlatego, by mogła mieć miejsce działalność pedagogiczna o wymiarze hermeneutycznym – wychowankowie muszą w pewien sposób rozpoznać w nim samych siebie⁷⁰.

Zdj. 6. Ks. Guy Gilbert podczas konferencji w Namur (Belgia)



Źródło: https://en.wikipedia.org/wiki/Guy_Gilbert#/media/File:Guy-gilbert.jpg (dostęp: 22.02.2023).

Franciszkanie Odnowy, czyli tzw. Bracia z Bronxu, to zgromadzenie żebracze z rodziny franciszkańskiej. Zostało założone jako klerycki instytut zakonny na prawie diecezjalnym, podległy jurysdykcji arcybiskupa Nowego Jorku. W 2016 roku został zatwierdzony jako instytut życia konsekrowanego na prawie papieskim. Początkowo, w 1987 roku, inicjatywa skupiała ośmiu braci kapucynów z prowincji Nowy Jork i New Jersey, w celu dalszej pracy nad zapoczątkowaną w ich zakonie w XVI wieku indywidualną i społeczną reformą Kościoła katolickiego. Wśród założycieli byli między innymi ojciec Benedict Groeschel, ojciec Stan Fortuna (raper wykonujący rap

⁷⁰ Zob. https://en.wikipedia.org/wiki/Guy_Gilbert (dostęp: 22.02.2023 r.).

chrześcijański), ojciec Robert Stanion, ojciec Robert Lombardo, ojciec Glen Sudano i ojciec Andrew Apostoli⁷¹.

Niezwykłe wymowne są fragmenty publikacji opisujące aktywność tych wychowawców; Gilbert wspomina w książce *Książd wśród bandziorów*:

„Spotkanie z chłopakami. Od pewnego czasu jeden z nich - przywódca bandy - odnosi się do mnie wrogo. Teraz nagle bluzga na mnie stekiem najwulgarniejszych, najbardziej obraźliwych wyzwisk. Czuję, że pozostali czekają na moją reakcję. Nie mam ochoty się bić, ale będę musiał: inaczej się nie, dogadamy. Doskakujemy do siebie, lecz prowadzący spotkanie wyrzuca nas: ‘Idźcie się bić gdzie indziej!’ Musimy zjechać z jedenastego piętra. Przy windzie płaczą dwaj chłopcy: jeden mówi, żebym nie szedł, że to wariat... Drugi - żeby jechać. ‘Zaczepił cię, to idź się bić...’ Spotykamy się na trawniku. Nie mam wprawy w ulicznych bijatykach, ale walczę ze wszystkich sił. Mój przeciwnik szaleje: gryzie mnie do krwi, wali bykiem, stosuje niedozwolone chwyt. Nie daję się. W końcu nas rozdzielają. Do domu wracam obolały, z twarzą we krwi. Następnego dnia jeden z twardzieli z tej bandy podchodzi do mnie: ‘Teraz jesteś jednym z nas’. Dobrze wiem, że nigdy nie będę naprawdę jednym z nich. Ale wiem też, co znaczy podporządkować się regułom środowiska: żeby kontynuować pracę z tą młodzieżą, musiałem zrobić to, co zrobiłem”⁷².

Luc Adrien przywołuje z kolei w swoim reportażu postaci ze Wspólnoty Franciszkańskich Braci Odnowy (ang. Community of the Franciscan Friars of the Renewal)⁷³:

„Wieczorem w Wigilię Bożego Narodzenia brat Bernard wsiada do metra, spiesząc się do braci na pasterkę. Nagle wyrasta przed nim jakiś typ, patrzy na jego stopy i głośno obwieszcza na cały wagon:

-Biedny wariat, on nie ma skarpetek!

⁷¹ Zob. <https://web.archive.org/web/20140531181707/http://www.franciszkanie.pl/news.php?id=4005> (dostęp: 22.02.2023 r.).

⁷² G. Gilbert, *Książd wśród bandziorów*, tłum. A. Kulczyńska, Warszawa 1995, s. 7.

⁷³ W Polsce przyjęła się nazwa „Bracia z Bronxu” jako określenie dla zgromadzenia. Zob. [online:] <https://web.archive.org/web/20140531181707/http://www.franciszkanie.pl/news.php?id=4005> (dostęp: 21.02.2023 r.).

Bernard patrzy na niego z uśmiechem. Facet ciągnie dalej:

-Zauważyłeś, biedny wariacie, że nie masz skarpetek? Że wyszedłeś boso w sandałach, a na dworze jest minus dziesięć?

Oczywiście wszyscy pasażerowie wbijają wzrok w stopy Bernarda.

- Skąd się wziąłeś, błaznie?

- Z Południowego Bronksu. I tam wracam.”⁷⁴

Nasuwa się tu anglojęzyczny idiom: „*Walk a mile in someone else's shoes*”⁷⁵, który oznacza, że należy postawić się w sytuacji drugiego człowieka, zanim dokona się jego oceny⁷⁶. W przypadku ks. Gilberta i Brata Bernarda wyrażenie to nabiera osobliwego znaczenia w kontekście relacji i sytuacji wychowawczej, w aspekcie wdrażania hermeneutyki wychowania i „fuzji horyzontów” w więź z wychowankami – „bycie z” tak w przypadku Gilberta, jak i Braci z Bronxu, oznacza „przejdźcie mili w cudzych butach”, zanim będzie można rozpocząć dzieło wychowania.

Warto zaznaczyć, że praktyki podobne do tych opisanych powyżej, stosuje się również bardziej systemowo, w modelu wychowania zwanego **streetworking**. Szerzej określa się ten typ pracy wychowawczej jako metody typu „**outreach**” (od angielskiego słowa znaczącego: „**wyjście – sięganie poza, wyjście do**”), czyli pracy poza instytucjami, w środowisku codziennego przebywania wychowanka. Jest to stosunkowo innowacyjna metoda pracy socjalnej, która zyskuje popularność także w ramach zinstytucjonalizowanej pomocy państwa kierowanej do osób marginalizowanych⁷⁷. Metoda ta, poprzez swoje zindywidualizowanie, ukierunkowanie na zasoby i potrzeby potencjalnych wychowanków umożliwia pomaganie ludziom dotychczas izolowanym, odtrącanym i niezauważanym, a nade wszystko: nierozumianym⁷⁸. Pozwala na docieranie

⁷⁴ L. Adrian, *Bracia z Bronxu*, tłum. A. Kuryś, Warszawa 2009, s. 56.

⁷⁵ Dosł. „Przejdź milę w cudzych butach”.

⁷⁶ Zob. <https://grammarist.com/phrase/walk-a-mile-in-someone-elses-shoes/> (dostęp: 22.02.2023 r.).

⁷⁷ E. Szczypior, A. Meller, *Standard Streerworkingu*, [w:] *Podręcznik. Od ulicy do samodzielności życiowej. Standardy społecznej i zawodowej (re)integracji osób bezdomnych w sześciu sferach*, Gdańsk 2008, s.71.

⁷⁸ Izolacja, odtrącenie i pomijanie można interpretować jako pokłosie nierozumienia drugiego człowieka, tj. niezdolności do zawiązania z nim relacji o charakterze dialogicznym.

ze wsparciem do wielu grup społecznych w miejscach ich przebywania (ulicach, klubach, wybranych dzielnicach miast)⁷⁹

Zdj. 7. Streetworkerzy, czyli tzw. „pedagodzy ulicy”. Oprócz wsparcia emocjonalnego ważnym elementem jest dążenie do zaspokojenia podstawowych potrzeb wychowanków (m. in. jedzenie, opieka medyczna). Ułatwia to ukierunkowanie wychowanka/klienta na wartości położone wyżej w hierarchii (zob. rozdział II niniejszej pracy)



Źródło: <https://fundacja-fortior.org/streetworking-jako-metoda-pracy-z-bezdomnymi/> (dostęp: 22.02.2023).

Streetworking pod względem metodyki działania można podzielić na poszczególne fazy/etapy:

- **Etap pierwszy: badania środowiska**, tj. zapoznaniu się z terenem działań (wiedza społeczna, ekonomiczna, kulturowa, historyczna) poprzez studium teoretyczne i praktyczne;
- **Etap drugi: obecności w środowisku**; bezpośrednia obserwacja terenu działań, z wyłączeniem interwencji. Działania te mają na celu asymilację z kulturą danego środowiska;
- **Etap trzeci: zapoznania/przedstawienia** – ujawnienie i doprecyzowania swojej roli w środowisku lokalnym;

⁷⁹ L. Helder Santos, M. Sow, P. Arne Skjeggstad, G. Tiffany, B. Heckel, H. Pedersen, *Międzynarodowy przewodnik metodologiczny po streetworkingu na świecie* [online:] http://www.praktycy.org/osos/osos_przewodnik_metodologiczny.pdf (dostęp: 22.02.2023 r.).

- **Etap czwarty: budowania więzi** – nawiązywania kontaktów z osobami, do których kierowane są działania pomocowe;
- **Etap piąty: wsparcie i interwencja** – praca właściwa, polegająca na organizacji działań pomocowych i interwencyjnych, uwzględniając zarówno wsparcie indywidualne, jak i działania grupowe czy wspólnotowe⁸⁰.

Do metod typu „outreach” można zaliczyć również rozwijający się networking, tj. obecność wychowawców w sieci, oddziaływanie za pomocą portali społecznościowych, czatów, platform dyskusyjnych. Strategia ta prawdopodobnie – wraz z rozwojem nowych technologii oraz intensyfikacją wirtualnych kontaktów międzyludzkich – zyska na znaczeniu. Wspomniane strategie typu „outreach” mogą oczywiście grawitować w kierunku „bycia dla” pod tym względem, że wychowawca/streetworker/networker może wejść w środowisko wychowanków zupełnie (Brat Albert, Guy Gilbert) lub wchodzić w nie w sposób ograniczony, okazjonalny, zachowując sferę prywatną oddzieloną od aktywności pomocowo-wychowawczej.

„Bycie dla” – przykład praktyki

Mniej ekstremalnymi z punktu widzenia utożsamienia się wychowawcy z wychowankiem są praktyki, które w niniejszej pracy opisuje się w ramach modelu relacji „bycia dla”. Jak w każdym przypadku, należy zachować tutaj świadomość istnienia form relacji wychowawczych, które można określać jako przejściowe lub pograniczne, tj. funkcjonujące częściowo przez „bycie z”, a częściowo przez „bycie dla”.

Praktyką wychowawczą, którą można opisać jako opartą na połączeniu „bycia z” i „bycia dla” jest Wspólnota Cenacolo powstała w lipcu 1983 roku z inicjatywy włoskiej zakonnicy Elwiry Petrozzi⁸¹. Głównym celem jest pomoc młodym ludziom z problemami, w szczególności narkomanom, alkoholikom i hazardzistom w wychodzeniu z uzależnień. Obecnie działa ponad sześćdziesiąt domów wspólnoty na całym świecie

⁸⁰ Podział za: M. Kowalewski, *Streetworking jako uzupełnienie systemowych działań pomocowych dla osób bezdomnych*, <http://www.ab.org.pl/e-przewodnik/tekst/4.pd> (dostęp: 22.02.2023 r.).

⁸¹ O wspólnocie i jej założeniach – zob. Matka Elwira, *Przytulenie*. Historia Wspólnoty Cenacolo, Kraków 2014.

(cztery z nich znajdują się w Polsce)⁸². Na oficjalnej stronie Cenacolo można przeczytać o warunkach, jakie musi spełnić potencjalny wychowanek:

„Dołączenie do wielkiej rodziny Cenacolo wymaga podjęcia pewnych kroków. Na początku należy przyjść na kilka spotkań (nazywanych kolokwiami), podczas których osoba zainteresowana wstąpieniem do Wspólnoty może się więcej o niej dowiedzieć. Na takich spotkaniach poruszane są kwestie zasad panujących w domach Wspólnoty. Osoba zainteresowana może dowiedzieć się, jak wygląda życie ludzi we Wspólnocie, a co więcej - może zastanowić się nad swoją wolą i motywacją do przemiany. Po uczestnictwie w tych kolokwiach nie jest wymagana ostateczna decyzja co do wstąpienia. Osoba zainteresowana jest zapraszana na kilka dni do domu Wspólnoty, dzięki czemu może jeszcze dokładniej zapoznać się z jej funkcjonowaniem. Dopiero po tym możliwe jest podjęcie ostatecznej decyzji”⁸³.

Metoda terapii opiera się na intensywnej pracy, modlitwie, dzieleniu się uczuciami, rozwijaniu talentów i zajęciach sportowych. Innymi słowy: jest to uzdrawianie przez pomoc w odnajdywaniu się człowieka w skomplikowaniu i pięknie codzienności. Wspólnota Cenacolo nie pomaga jednak osobom, które z funkcjonowaniem w świecie nie radzą sobie z powodu chorób psychicznych, ponieważ domy Wspólnoty nie włączają w swoją działalność specjalistycznej opieki psychiatrycznej⁸⁴.

Matka Elwira pisze w swoich wspomnieniach o tym, w jaki sposób rozpoczyna się pomoc młodemu człowiekowi w Cenacolo:

„Kiedy wchodzi do nas chłopak, zostaje powierzony *aniolowi stróżowi* : chłopcu, który jest również na drodze do odrodzenia, który już minął pierwsze wielkie trudności i jest gotowy zająć się nowym chłopcem, który przychodzi w kawałkach. Pomaga mu w pierwszych trudnych krokach podróży, chroni go w momentach, gdy zło staje się silniejsze poprzez dialog z nim, pozwala mu zrozumieć zasady wspólnoty, która przyjmuje pierwsze bunty i trudności z pokojem i cierpliwością, zawsze gotowy do

⁸² Zob. oficjalna strona Wspólnoty: <https://cenacolo.pl/jak-zyjemy/> (dostęp: 22.02.2023 r.).

⁸³ Tamże.

⁸⁴ Tamże.

rozmowy, o każdej porze dnia i nocy, staje się konkretnym znakiem miłości, jaką Wspólnota darzy każdego młodego człowieka, który wchodzi. Czasami anioł stróż może nawet niepokoić, ponieważ możesz mieć uczucie zniewolenia a w rzeczywistości odkrywasz, że jest to pomoc dla twojej wolności, która wciąż jest słaba i krucha, w obliczu pokus, wspomnień i wpływu zła. *Strzeżony* i *stróżujący* to nic innego jak dwie podstawowe rzeczywistości, które utrzymują nasze życie: potrzeba bycia kochanym i kochającym. Tych, którzy wkraczają do Wspólnoty, trzeba kochać, podążać za nimi, chronić, uczyć się wtedy kochać, dbać, chronić, służyć najsłabszym braciom. Od *strzeżonego* do *opiekuna*, od ukochanego do tego, który decyduje się kochać ... to chrześcijańska podróż, którą przeżywamy razem”⁸⁵.

Z jednej strony – wychowawca/”stróż” polega na mechanizmach więzi opartych o „bycie z” – tj. obie strony relacji łączy pewien podobny zestaw trudności i cierpień, wspólny kierunek (przez wyraźne zakorzenienie w paradygmacie chrześcijańskim i chrześcijańskiej hierarchii wartości) i pewna wspólna droga. Inny jest jednak etap drogi, na której znajdują się początkujący wychowawca i wychowanek. Praktyka wychowywania opiera się tu na wyraźnym stwierdzeniu przewagi „stróża” – jakkolwiek jest on przez własne doświadczenia predysponowany do nawiązania relacji dialogicznej z „podopiecznym”, jest zdolny do budowania warunków istnienia pedagogiki hermeneutycznej opartej na „fuzji horyzontów”, tj. rozumieniu Drugiego, to budowanie całej sytuacji wychowawczej i środowiska dla zaistnienia tej relacji dokonuje się poprzez wyrwanie wychowanka z wyjściowego, patologicznego położenia lub wymaganiu, aby wychowanek wykonał „ruch” w kierunku Wspólnoty, tj. wychowawcy. Wychowanek i wychowawca mogą wzajemnie utożsamiać się ze sobą przez wspólnotę doświadczenia, jednak w przypadku wychowawcy doświadczenie to jest zdeponowane w pamięci i aktualizowane w przeżywaniu relacji, dla wychowanka – stanowi okoliczność funkcjonowania, która generuje problemy. Warto zwrócić uwagę, że instancja „anioła stróża” działa również w ten sposób, że Wspólnota wychowuje swoich wychowawców – chłopiec, który pokonał już pierwsze trudności, ma w relacji z nowym wychowankiem utwierdzać się w zdrowieniu. Obie strony relacji stanowią dla siebie coś w rodzaju lustra

⁸⁵ Zob. <https://cenacolo.pl/jak-zyjemy/przyjazn/> (dostęp: 22.02.2023 r.).

– o podobnym mechanizmie terapeutycznym pisze w popularyzatorski sposób m. in. Dorota Hołówka:

„Ci przyjaciele, którzy nas najbardziej irytują, to tacy aniołowie, którzy nas wspierają pokazując: a nad tym jeszcze popracuj i jeszcze nad tym, zobacz, dlaczego cię to dotyka, jak stawiasz granice.”⁸⁶

Warto nadmienić, że w przypadku wszystkich wspomnianych inicjatyw pomocowych polem działania nieodmiennie jest codzienność – praca z wychowankami polega na uporczywym i jednocześnie twórczym zmaganiu się ze zwykłością powszedniego dnia. Wychowankowie uczą się też, w jaki sposób wypełnić codzienność, nie wracając do mechanizmów i praktyk destrukcyjnych – z tego powodu kluczowe jest pokazanie im potencjału tkwiącego w codzienności, a także sposobów na przeżywanie przyjemności budującej (rozmowa, kontakt ze zwierzętami, sport etc.), a nie destrukcyjnej (uzależnienia).

Można powiedzieć, że Cenacolo, podobnie jak Owczarnia Gilberta i polski Monar, założony z inicjatywy Marka Kotańskiego w 1978 roku⁸⁷, to **odmiany tzw. społeczności leczniczych (społeczności terapeutycznych)**, tj. konkretnie ulokowanych form organizacji środowiska społecznego, w którym osoba z dysfunkcjami znajduje się w warunkach, które ochraniają ją w różnym stopniu przed skutkami rozwiniętej patologii lub choroby, a także wspomagają proces leczniczy⁸⁸. Jedną z modelowych struktur tego typu jest Synanon – odmiana społeczności leczniczej, wspólnota dla osób uzależnionych lub popadających w uzależnienie, których wspólnym celem jest wyjście z tych problemów poprzez pracę⁸⁹; praca staje się sposobem na konfrontację z codziennością, a także – w kluczu pedagogiki hermeneutycznej – na jej rozumienie i świadome przeżywanie. Jak każda organizacja tego typu, model Synanonu posiada swoje mocne i słabe strony. Zwraca się m. in. uwagę na występujące resentymenty i wzmacniane

⁸⁶ Wywiad Ewy Raczyńskiej z Dorotą Hołówką, [online:] <http://www.nowapsychologia.com/o-co-chodzi-w-teorii-lustra/> (dostęp: 22.02.2023 r.).

⁸⁷ Monar jako stowarzyszenie zarejestrowany został dopiero w roku 1981, to jego pierwszy ośrodek założono w 1978 r. w Głoskowie pod Garwolinem. Urządzono go w opuszczonym i zrujnowanym domu, gdzie Kotański rozpoczął pracę z grupą pacjentów ze szpitala w Garwolinie (zob. A. Kamińska, *Kotański. Bóg Ojciec. Konfrontacja*, Kraków 2021).

⁸⁸ Zob. hasło *społeczność lecznicza* [w:]

Encyklopedia PWN [online:] <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/3978392> (dostęp: 22.02.2023 r.).

⁸⁹ Zob. *Synanon – praca jako fundament leczenia uzależnień*, [w:] „Na Temat” 2/2014, s.37-40.

wzajemnie pokusy w grupie ludzi o wspólnym problemie⁹⁰. Wspólna historia życia jest z drugiej strony mocnym punktem społeczności, ponieważ przez „fuzję horyzontów” występującą tu naturalnie znika możliwość stygmatyzacji. Komunikacja wzajemna, przy wspólnym zrozumieniu problemów, jest autentyczna i zrozumiała dla wszystkich, ponieważ podopieczni/wychowankowie wychodzą od podobnego obrazu świata. Mieszkańcy są sami dla siebie swoistą instancją kontrolną (podobnie, jak ma to miejsce w Cenacolo) i motywacją. Dodatkowo można zauważyć, że wokół wspólnot tego typu tworzy się specyficzna subkultura – wychowankowie po pewnym czasie zyskują więc poczucie „bycia u siebie” i „bycia wśród swoich”, co nie może dokonać się np. w warunkach szpitala psychiatrycznego lub innych form izolacji, w których dominuje poczucie wyrwania z codzienności i – częściowo – ostracyzmu społecznego.

„Mieszkać, gotować”. Codzienność i edukacja nieformalna

W książce *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania* Michel de Certeau analizował subtelne podstępny, taktyki oporu, które definiują sztukę życia w społeczeństwie konsumpcyjnym. W drugim tomie, tj. *Mieszkać, gotować*, Luce Giard i Pierre Mayol opisali pewną socjohistorię sztuk działania na podstawie „mikro-opowieści” przechodzących ze sfery prywatnej (sztuki gotowania i odżywiania się) do sfery publicznej, co pozwala odtworzyć rzeczywistość indywidualnych trajektorii, dzięki ścisłym powiązaniom zwyczajów, obowiązków oraz wymuszonych okolicznościami innowacji, które stają się udziałem jednostek na wskroś przeciętnych⁹¹. Codzienność i banalność praktyk – jak dowodzi de Certeau – jest polem największego zaangażowania człowieka; to z codziennością zachowuje on żywy, uchwytny związek, gospodaruje swoją troską⁹² zgodnie z jej dynamiką.

Wydaje się wobec tego, że wychowanie powinno wkraczać w codzienność w całym jej bogactwie, skomplikowaniu i dynamice. Tony Jeffs i Mark K. Smith należą do aktywnych w środowisku naukowym promotorów tzw. edukacji nieformalnej⁹³, której

⁹⁰ Por. J. Koczurowska, *Model stacjonarnej pomocy psychologicznej osobom uzależnionym* [online:] Stowarzyszenia Monar: <http://www.monar.org/> (dostęp: 22.02.2023 r.).

⁹¹ Zob. L. Giard, P. Mayol, *Wynaleźć codzienność. Tom 2. Mieszkać, gotować*, tłum. K. Thiel-Jańczuk, Kraków 2011.

⁹² O pojęciu gospodarowania troską – zob. rozdział 2. niniejszej pracy.

⁹³ T. Jeffs, M. K. Smith, *Informal Education: Conversation, democracy and learning*, Shrewsbury 2005.

koncepcja jest obecnie realizowana w Unii Europejskiej w ramach dwóch wielkich programów:

- Program „Młodość w działaniu”;
- Program „Uczenie się przez całe życie”.

Przewiduje się, że termin „edukacja nieformalna” będzie zyskiwał na popularności (zob. m. in. Polska Strategia Dla Młodości przyjęta przez Radę Ministrów w dniu 19 sierpnia 2003 r. podkreślająca wagę edukacji nieformalnej w wyrównywaniu szans), podobnie jak strategię oparte o tzw. *edutainment* (ang.) – inaczej edurozrywkę⁹⁴.

Ze względu na to, że wychowanie i edukacja posiadają pewne wspólne zakresy, warto zwrócić uwagę, że codzienność domaga się zagospodarowania i wykorzystania w relacjach wychowawczych, także (a może nawet: przede wszystkim) w aktywnościach zdolnych do ewokowania przyjemności doświadczania świata. Jakkolwiek wychowanie dokonuje się tak w przestrzeni zinstytucjonalizowanej, formalnej, jak i niezinstytucjonalizowanej, pozaformalnej, pilnej refleksji metodycznej wymaga wkroczenie wychowawcy w codzienność wychowanka. Powyżej opisane strategie prowadzenia relacji („bycie dla” i „bycie z”) są tylko jednym z możliwych sposobów ujmowania tej więzi. Co istotne, przez „codzienność” należy rozumieć w dzisiejszych czasach ogrom korelatów pozostających w dynamicznej, zmiennej zależności. Codzienność – w warunkach globalizmu, przemian społecznych, rozwoju technologicznego – nie może być postrzegana jako przestrzeń rutyny, ale musi być widziana również – jak czyni to de Certeau – w perspektywie zmian, innowacji, ciągłej pomysłowości jednostek i społeczeństw. „Nieformalność” edukacji i szerzej – ogółu aktywności wychowawczych – musi uwzględniać trudności, jakie w „nawigowaniu” po niestabilnym, ponowoczesnym „tu i teraz” ujawniają się w przypadku wychowawcy i wychowanka.

Na tak zarysowanym tle stanu badań, istniejących strategii wychowawczych, żywych praktyk i podwalin teoretycznych należy budować projekt wychowania adolescentów do wartości w warunkach cywilizacyjnej zmiany.

⁹⁴ Ten neologizm w języku angielskim, powstały z połączenia słów „education” i „entertainment”, nie jest specjalnie świeżą i nowatorską koncepcją – wystarczy odwołać się choćby do oświeceniowej maksymy „uczyć – bawiąc”, co – np. w formie frazsek – wcielał w życie poeta i dydaktyk Ignacy Krasiecki.

ROZDZIAŁ 5.

WYCHOWANIE WSPÓŁCZESNYCH ADOLESCENTÓW Z RODZIN DYSFUNKCJONALNYCH KU WARTOŚCIOM

PROPOZYCJE ROZWIĄZAŃ METODYCZNYCH, POSTULATY, PERSPEKTYWY

Ostatni rozdział dysertacji zawiera w sobie propozycje rozwiązań pedagogiczno-socjologicznych, które oparte są zasadniczo na filozofii dialogu oraz hermeneutyce filozoficznej H. G. Gadamera. Krytyczne odniesienie do aktualnego stanu badań służy przy tym wypracowaniu – na drodze twórczego rozumienia – rozwiązań przystających do tego, kim jest współczesny człowiek – w kontekście rozwoju globalizacji oraz popularyzacji myślenia postmodernistycznego. Jest to przy tym rozdział najmniej odtwórczy – stanowiący w założeniu podsumowanie rozdziałów poprzednich, będących dla prezentowanych supozycji koniecznym tłem. Budowę praktycznych programów pedagogicznych poprzedzać musi wnikliwe rozumienie wychowania adolescentów XXI w. w bieżącym kontekście życia – temu rozumieniu poświęcony jest ostatni, kluczowy rozdział.

5.1. RÓŻNICA I TOŻSAMOŚĆ. SZANSE ZWIĄZANE Z GLOBALIZACJĄ

Refleksja dotycząca wychowywania młodego pokolenia w dobie globalizacji zazwyczaj skupia się głównie na trudnościach, jakie przynosi płynna nowoczesność, przenikanie się kultur i funkcjonowanie w warunkach niestałości, ciągłej i dynamicznej zmiany świata. W rozdziale II omówiono zasadnicze kwestie związane z szansami i zagrożeniami odnoszącymi się do procesu wychowywania w kontekście współczesnych przemian cywilizacyjnych. W tym miejscu dysertacji następuje jednak przejście do pewnego konkretnego postulatów i koncepcji, które można skutecznie realizować w okolicznościach, jakie przynosi współczesność. Wychowawca XXI wieku nie będzie nigdy dobrym wychowawcą, jeśli przyjmie postawę defetysty i zatrzyma się na utyskiwaniu, że potencjalny wychowanek nie posiada pożądanego cech i skłonności, a świat podąża w złym kierunku. Ogólny optymizm antropologiczny powinien leżeć u podstaw każdego

wychowania – gdyż tylko wiara w to, że Drugi, Inny może być Dobrym¹, że leży to w zasięgu jego możliwości, funduje relację „wychowawca-wychowanek” we właściwym, zdrowym kształcie. Jeśli aspirujący wychowawca będzie patrzył na swoich podopiecznych jako z gruntu zepsutych, niemożliwych do poprowadzenia w stronę wartości, to będzie sprawował nad powierzonymi mu osobami pieczę urzędnika; będzie to praca i usługa wymuszona warunkami zatrudnienia lub instytucji, która nigdy naprawdę nie przekształci się w relację wychowawczą. W relacji bowiem – jakkolwiek dostrzeżać się niedostatki Drugiego i świadomość ich istnienia jest znacząca – wchodzi się w pewną przestrzeń wspólnoty opartej na zaufaniu, że całość więzi definiuje dążenie do dobra².

Wychowanie w XXI wieku naturalnie będzie inaczej rozumiane, będzie podlegało innym ograniczeniom i uwarunkowaniom, niż te procesy i relacje, które skuteczniane były w przeszłości, tj. w innych warunkach społecznych i historycznych. Ma na to wpływ m. in. wspomniane w rozdziale III gospodarowanie troską – wychowywanie w trakcie wojny, podczas represji i głodu musi być inne niż to, które dokonuje się w warunkach pokoju i dostatku. Człowiek jest – używając określenia Martina Heideggera – „wrzucony w świat” (*Geworftheit*)³, niemniej zachowuje on wedle autora *Bycia i czasu* wolną wolę niezależnie od wszystkich zewnętrznych presji. Program skutecznego wychowywania adolescentów z rodzin dysfunkcyjnych w aktualnych warunkach cywilizacyjnych powinien umocować swoje metody, postulaty i koncepcje w tym, czym jest aktualny świat, jak można go rozumieć i w jaki sposób działa na człowieka pozostającego istotą wolną. Oprócz zagrożeń należy widzieć jednak we współczesnym świecie potencjał do realizowania dobra – są bowiem takie cechy współczesności, które predysponują żyjących w niej ludzi do szczególnej wrażliwości na pewne idee i do większej skłonności przyjmowania i wcielania w życie konkretnych, antropologicznych i społeczno-kulturowych konceptów.

¹ Proponowana tutaj pisownia (użycie wielkiej litery) jest uzasadniona tym, że termin „Dobry” nie stanowi tu zwykłego przymiotnika, ale pewien pryzmat widzenia drugiego człowieka (podobnie jak „Drugii” i „Inny” w filozofii dialogu). W tym znaczeniu termin ten – w podanej pisowni – będzie funkcjonował również w dalszych częściach pracy.

² Dobro rozumie się w niniejszym rozdziale za Arystotelesem, który stwierdza, że „dobro jest celem wszelkiego dążenia” (łac. *bonum est quod omnia appetunt*). Zob. G. Dogiel, *Metafizyka*. Kraków 1992, s. 88.

³ Zob. np. V. J. Vitanza, *Negation, Subjectivity, and the History of Rhetoric*, Washington 1997, s. 191.

Zakorzenie całości refleksji niniejszej pracy w filozofii dialogu nie dokonuje się bynajmniej w oderwaniu od rozumienia tego, czym jest współczesność. Ważnym obliczem globalizmu jest znoszenie różnicy na rzecz unifikacji. W ten sposób Gadamerowska „fuzja horyzontów” pomiędzy ludźmi z różnych obszarów świata może dokonywać się szybciej i łatwiej, rozumienie Drugiego – przez zniesienie barier językowych, szybki przepływ informacji i mobilność społeczną – wymaga w tym kontekście mniejszego wysiłku, niż miało to miejsce np. w początkach ubiegłego wieku. Z tego też powodu należałoby określić koncepcję, która mogłaby patronować aktualnym modelom wychowania, a która jednocześnie odpowiada wrażliwości współczesnego człowieka i warunkom przemian cywilizacyjnych. Ideą taką – zakorzenioną w dostrzeganiu Tożsamego w Różnym⁴ – jest idea braterstwa. Stąd coraz częściej pojawiające się postulaty zastąpienia „globalizacji obojętności” „globalizacją braterstwa”⁵. W tym duchu napisana jest encyklika Papieża Franciszka o znaczącym tytule *Fratelli tutti*, podpisana 3 października 2020 w Asyżu⁶. Widzenie w Innym potencjału do utożsamienia się z nim, rozumienie wspierane przez hermeneutyczną „fuzję horyzontów” funduje skuteczną, autentyczną możliwość realizacji najważniejszego nakazu chrześcijaństwa odnoszącego się do instancji bliźniego: „kochać jak siebie samego” musi bowiem znaczyć także: „rozumieć⁷ jak siebie samego”.

⁴ Pisownia – jak w przypadku wyżej wstępującego słowa „Dobry” – jest tu motywowana podobnie; nie chodzi bowiem o pospolite przymiotniki, a o nazwanie pewnej postawy względem drugiego człowieka, koncepcji widzenia go względem siebie samego.

⁵ Zob. np. W. Kućko, *Braterstwo w nauczaniu papieża Franciszka*, „Collectanae Theologica” 3/2020, s. 123–162; M. Pękala, *Globalizacja obojętności czy globalizacja solidarności?*, „Horyzonty Polityki” 34/2020, s. 89–105.

⁶ Encyklika w języku polskim dostępna na:

http://www.vatican.va/content/francesco/pl/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_encyclica-fratelli-tutti.html (dostęp: 27.02.2023 r.).

⁷ Nie bez znaczenia jest tu **forma niedokonana czasownika** – Drugi/Inny daje się bowiem „rozumieć”, ale nigdy „zrozumieć”, tj. proces poznawania Innego w relacji nie jest nigdy domknięty, ukończony (takim może być również proces poznawania siebie samego w introspekcji). W tym kontekście trzeba zgodzić się nie tylko na możliwość utożsamienia z bliźnim, ale także (i jednocześnie!) na tajemnicę bliźniego, w której zawiera się np. niezdolność do całkowitego poznania cudzego doświadczenia. „Rozumieć” Drugiego nie znaczy tu w żadnym razie ogarnąć jego aktywne istnienie w porządku intelektualnym; motywacje, pragnienia i przeżycia innych mogą być niezrozumiałe w znaczeniu potocznym, a jednocześnie „rozumiane” przez zdolność do „wczucia” (o koncepcji „wczucia” zob. np. E. Stein, *O zagadnieniu wczucia*, tłum. D. Gierulanka i J.F. Gierula, Kraków 1988; E. Stein, *Byt skończony a byt wieczny. Próba wzniesienia się do sensu bytu*, tłum. J.I. Adamska OCD, Kraków 1995.). Jak pisze Jerzy Machacz, w nawiązaniu do filozofii Edyty Stein i Edmunda Husserla: „Interpretacja czynu ludzkiego, jako świadomego czynu człowieka, może odbywać się tylko w sferze motywacji, nigdy w sferze przyczynowości. Działania drugiego człowieka, czyli jego osobowe akty, mają swe źródło w nim samym, jego wola te działania motywuje, dlatego człowiek jest odpowiedzialny za swoje czyny [...] Stein twierdzi, że wczucie jest głównym źródłem wiedzy o życiu psychicznym drugiego człowieka. Ponieważ jest to poznanie „przedmiotu” będącego podmiotem, dlatego ma ono szczególny charakter, jest doświadczeniem: (1) bezpośrednim i naocznym, (2) czegoś zlokalizowanego w drugim podmiocie, (3) dlatego pozbawionym tak

Zdj. 8. Plakat Międzynarodowego Dnia Braterstwa. Wykorzystane wizerunki nawiązują do koncepcji postrzegania Innego jako podobnego lub wręcz Tożsamego.



Źródło: www.timesnownews.com

Rys. 13. Jedna z grafik koncepcyjnych przedstawiająca logo Międzynarodowego Dnia Braterstwa. Ważnym elementem jest stworzenie wizualnego wrażenia przejścia różnicy (kolor, wielkość dłoni) w podobieństwo/tożsamość (kształt).



Źródło: www.freepik.com

zwanej źródłowej naoczności, (4) w którym strona intelektualna zostaje uwzględniona razem ze stroną uczuciową” (J. Machacz, *Od wczucia w człowieka do unii mistycznej z Bogiem*, „Fenomen Edyty Stein” 11/2014, s. 76-77).

Wobec postrzegania globalizacji w kategoriach potencjału dla stworzenia ogólnoludzkiej „fuzji horyzontów”, poszerzenia możliwości „rozumienia się” wzajemnie i tworzenia dialogicznego napięcia w relacji, właściwe wydaje się postrzeganie braterstwa jako klucza do koncepcji i form skutecznego wychowywania adolescentów XXI wieku.

Pójście za ideą braterstwa ma w tym kontekście także inne uzasadnienie: grupą, względem której formułuje się postulaty w niniejszej dysertacji, są adolescenty z rodzin dysfunkcyjnych. Instancja wychowawcy jako „brata” (lub dokładniej – „starszego brata”, co zostanie opisane w dalszej kolejności) pozwala zachować optymalną pozycję w odniesieniu do osoby, która:

- a) ma deficyty w relacjach rodzinnych – ponieważ wychowawca, wchodząc w rolę brata, jest zdolny kompensować niektóre braki w stosunkach opartych na więzach krwi; braterstwo – jakkolwiek nie ma tu charakteru rzeczywistego, biologicznego pokrewieństwa – symuluje częściowo sytuację bycia w rodzinie; wychowawca tworzy więc między sobą a wychowankiem sytuację quasi-rodzinną, tj. równie silną, wiążącą i znaczącą, ale działającą poza dysfunkcjami rodziny w sensie biologicznym/prawnym;
- b) ma stosunkowo duży stopień autonomii – ponieważ wychowawca w modelu „starszego brata” nie tworzy atmosfery przytłaczającej dominacji, charakterystycznej np. dla wychowania autorytarnego⁸. Zachowuje przewagę pod kątem rozwoju w pewnych kwestiach, posiada dojrzałą osobowość, jednak współprzeżywa z wychowankiem jego trudności, „jest z” lub „jest dla” w obustronnym zaufaniu i dostępności, w osiągalności i przystępności swojego „Ja” dla „Ty”⁹ wychowanka.

Pozostaje oczywiście pytanie o to, w jakim duchu dokładnie rozumieć ideę braterstwa. Trzeba bowiem zauważyć, że „braterstwu” – w różnym rozumieniu tego terminu – hołdowały tak marksizm i feminizm z pragmatyczną, naturalistyczną etyką troski Nel Nodgins, jak i personalizm w swoich odmianach, także w wersji chrześcijańskiej.

⁸ O wychowaniu autorytarnym – zob. rozdział 4. dysertacji.

⁹ Terminy „Ja” i „Ty” za: M. Buber, *O Ja i Ty...*, dz. cyt.

5.2. FILOZOFICZNE UMOCOWANIE POSTULATU KONCEPCJI WYCHOWAWCZEJ; DLACZEGO CHRZEŚCIJAŃSKI PERSONALIZM?

Pytanie o to, czy sama idea braterstwa – bez jej dokładnego dookreślenia i filozoficznego umocowania – wystarczy, by rozwinąć spójną, skuteczną koncepcję wychowania adolescentów z rodzin dysfunkcyjnych w warunkach cywilizacyjnych przemian, jest jednym z istotniejszych pytań, na które należy udzielić odpowiedzi. W poprzednich częściach pracy wspomniano, że człowiek testuje systemy aksjonormatywne. Kwestia braterstwa, traktowana jako problem aksjologiczny, była w historii ludzkości „testowana” na różne sposoby, zawsze w kontekście określonej filozofii człowieka patronującej konkretnym paradygmatom.

Proponując podążanie w rozumieniu braterstwa za chrześcijańskim personalizmem należałoby ten istotny wybór dobrze uzasadnić. Dlaczego bowiem „braterstwo” rozumiane według tego systemu ma być „skuteczniejsze” w budowaniu koncepcji wychowawczych XXI wieku, niż np. koncepcje spowinowacone z marksizmem, komunizmem, ideą feministycznego siostrzeństwa? Luce Irigaray, jedna z czołowych postaci filozofii postmodernistycznej, powiedziała by zapewne, że jedyną racją jest tu zakorzenienie w konkretnym dyskursie, który jest zgodny ze światopoglądem autora dysertacji; nie ma bowiem w nauce, wedle adeptów ponowoczesnego myślenia, żadnej obiektywności, istnieją jedynie konstrukty społeczne i kulturowe. Ścieranie się tych konstruktów jest uwarunkowane mechanizmami dominacji i wykluczenia. W ujęciu postmodernistycznym nauka nie daje dostępu do rzeczywistości obiektywnie istniejącej (takiej – wedle tego paradygmatu – po prostu nie ma) i sama jest czymś wartościowym jedynie w ramach określonej kultury. Podkreśla się, że w dyskursie naukowym, a nawet w obserwacjach i logice nie ma niczego obiektywnego¹⁰. Autor dysertacji, proponując konkretne rozwiązania zakorzenione ideowo, dążyłby więc nie do dobra (zgodnie ze stwierdzeniem *bonum est quod omnia appetunt*¹¹), ale próbowałby ukonstytuować dominację tej narracji, w której sam jest zakorzeniony intelektualnie przez wpływy kulturowe. Samo przyjęcie takiego poglądu rzutuje na sposób widzenia nauki w

¹⁰ Zob. P. Bylica, *Obiektywizm i subiektywizm nauki*, „Forum Akademickie” 9/2020, [online:] <https://miesiecznik.forumakademickie.pl/czasopisma/fa-9-2020/obiektywizm-i-subiektywizm-nauki%E2%80%A9/> (dostęp: 27.02.2023 r.).

¹¹ Łac. „Dobro jest celem wszelkiego dążenia”.

kontekście międzyludzkich relacji – wyklucza to możliwość myślenia o rzeczywistym, powszechnym braterstwie wspieranym przez naukę, gdyż do głosu dochodzi jedynie walka o dominację przez uskutecznianie różnych form przemocy symbolicznej¹².

Jeśli jednak przyjąć inny pogląd, tj. że z historycznie poświadczonego testowania systemów aksjonormatywnych wyprowadza się wnioski służące ludzkiemu rozwojowi, można prześledzić to, w jaki sposób konkretne projekty filozoficzne, społeczne i polityczne zrealizowały w praktyce ideę braterstwa i co okazało się w procesie tej realizacji. *Historia est magistra vitae*, ponieważ w jej przebiegu można śledzić prawidłowości i uchwytne związki między realizowanym w danym czasie i miejscu systemem aksjonormatywnym a skutkami, jakie przyniosła ta realizacja.

Nikołaj Fiodorow, zwany czasem „Moskiewskim Sokratesem”, przykładał wielką wagę do idei braterstwa. Dlaczego odrzucił „braterstwo” socjalistyczne, w modelu proponowanym przez Karola Marksa? Otóż wedle Fiodorowa

„Socjalizm jest oszustwem; pokrewieństwem, braterstwem nazywa on stowarzyszenie obcych sobie ludzi, których wiążą jedynie materialne korzyści; podczas gdy rzeczywista, najżywotniejsza więź pokrewieństwa wiąże się z wewnętrznym uczuciem.”¹³

„Braterstwo” w marksizmie jest oparte na kruchej podstawie wspólnych warunków materialnych. Bratem jest inny proletariusz¹⁴, a więc spoiwem takiego braterstwa jest wspólnota uwarunkowań bytowych i interesów. Nie jest to mocna podstawa, zwłaszcza w kontekście współczesnych warunków przemian cywilizacyjnych; każdej zmianie

¹² Zob. koncepcję przemocy symbolicznej wg Pierre’a Bourdieau w kontekście męskiej dominacji – P. Bourdieu, *Le domination masculine*, wyd. angielskie: *Masculine Domination*, Stanford, California 2001.

¹³ N. Fiodorow, cyt. za: M. Milczarek, *Z martwych was wskresimy. Filozofia Nikołaja Fiodorowa*, Kraków 2013, s. 103.

¹⁴ Inaczej widzi kwestię braterstwa w socjalizmie marksistowskim Cezary Kościelniak, wskazując wręcz, że w socjalizmie o braterstwie nie może być mowy, a słowo „brat” zostaje wyparte przez enigmatyczny termin „towarzysz”: „Analizując laickie pojęcie braterstwa, należy rozpocząć od uwagi, że jest ono powiązane z filozofią polityczną lewicy. Pojęciu ‘brat’, odpowiada ‘towarzysz’. Towarzysz ma swoje rewolucyjne konotacje: ‘jestem towarzyszem broni, sprawy, wspólnie walczę o cele rewolucji’. Sformułowanie towarzysz oznacza jednak status społeczny: odróżnia go świadomość rewolucyjna i bycie w awangardzie rewolucji. W rzeczywistości politycznej krajów socjalistycznych odróżniała ona członków instytucji partyjnych od „zwykłych” ludzi. W ruchach lewicowych w krajach poza żelazną kurtyną formułowano ten koncept poprzez ideologię internacjonalistycznego braterstwa. Rewolucja obyczajowa w 1968 r. przyniosła falę braterstwa, rozumianą jako ‘wspólnotę pokoju’, która przejawiała się na amerykańskich uniwersytetach w postaci stowarzyszeń pacyfistycznych oraz antywojennych.” (C. Kościelniak, *Chrześcijańskie i laickie konteksty idei braterstwa i ich polityczne konsekwencje*, „Przegląd Zachodni” 1/2015, s. 13).

sytuacji bytowej (np. materialnej) i zmianie w określaniu interesu musiałoby towarzyszyć zerwanie jednej więzi braterstwa na rzecz innej, tj. braterstwo w swojej istocie nie mogłoby być relacją trwałą, połączoną z istotą rozumienia samego człowieczeństwa; byłoby ono wypadkową pragmatycznych dążeń, nie zawierając w sobie nic więcej. W myśli Engelsa

„Społeczeństwo stwarza sobie organ obrony swych wspólnych interesów przed atakami z wewnątrz i z zewnątrz. Organem tym jest władza państwowa. Natychmiast po swym powstaniu organ ten usamodzielnia się wobec społeczeństwa, i to tym bardziej, im bardziej staje się organem określonej klasy, bezpośrednio urzeczywistniającej jej panowanie. Walka klasy uciskanej przeciw panującej staje się nieuchronnie walką polityczną, walką przeciwko panowaniu politycznemu tej klasy; świadomość związku między tą walką polityczną a jej podłożem może zostać przytłumiona i może zupełnie zniknąć”¹⁵.

Mowa więc o „walce klas”, gdzie braterstwo (bycie towarzyszem) może stać się udziałem ludzi funkcjonujących w ramach jednej klasy, zdefiniowanej przez warunki ekonomiczne. Choć lewicujący postmodernizm zachowuje pewne zręby takiego myślenia, wydaje się, że nie odpowiada ono tak dynamicznej zmienności współczesnego świata, jak i potrzebie tworzenia solidnej, filozoficznie ugruntowanej antropologii.

Feministyczne nurty myślowe w postmodernizmie¹⁶ zachowują marksistowski sposób postrzegania rzeczywistości w aspekcie trwania nieustającej walki „wykluczonych” z „wykluczającymi”¹⁷. „Siostrzeństwo” opiera się więc na przeciwstawieniu się „braterstwu” męskiego patriarchatu. Feminizm wydaje się jednak „zjadać własny ogon” – na niwie postmodernizmu sprzymierza się on bowiem z ruchem LGBTQ+, traktując płeć jako konstrukt, tj. jako coś płynnego, możliwego do zmiany.

¹⁵ F. Engels, *Ludwik Feurbach i zmierzch klasycznej filozofii niemieckiej*, [w:] Marks, Engels, Lenin, *O religii*, Warszawa 1984, s. 310.

¹⁶ Postuluje się czasem istnienie „feminizmu chrześcijańskiego” kojarzonego z „nowym feminizmem” postulowanym przez Jana Pawła II w encyklice *Evangelium Vitae*. Jest to jednak nurt mający na celu rugowanie nierówności przez realizację idei miłości bliźniego i promowanie istotowej równości kobiet i mężczyzn w kontekście relacji z osobowym Bogiem. Jest to raczej reinterpretacja tego, co ukonstytuowało się jako feminizm (w różnych odmianach, nurtach i falach) w dyskursie i próba pokazania, że na drodze realizowania chrześcijańskiego paradygmatu można ocalić ideę równości płci. Istotną dystynkcją we wspomnianych paradygmatach jest to, jak rozumie się ową „równość” i gdzie szuka się jej źródeł.

¹⁷ O kwestii „wykluczenia” – zob. np. L. Irigaray, *Rynek kobiet*, tłum. A. Araszkiewicz, „Przegląd filozoficzno-literacki” 1/2003, s. 15-30.

Homo optionis XXI wieku nie traktuje więc płci jako czegoś oczywistego, a co za tym idzie – ugruntowanie „siostrzeństwa” feministycznego okazuje swoją zasadniczą słabość i nietrwałość. Sprzeciwiając się wykluczeniu, myśl feministyczna w nurcie postmodernistycznym popada także w swoisty paradoks – jednocząc „wykluczonych” przeciwko „wykluczającym” (najczęściej więc przeciw białym, heteroseksualnym mężczyznom, którym przypisuje się zdominowanie kultury, narracji, dyskursu etc.), sama dokonuje dość arbitralnego wykluczenia. Wykluczeni w ten konkretny sposób nie mają jednak prawa do braterstwa z wykluczonymi przez dominującą kulturę patriarchy. Według Monique Wittig, postulującej tzw. lesbijstwo polityczne¹⁸, wykluczenie mężczyzn powinno sięgnąć tak daleko, by wyrugować heteroseksualność kobiet¹⁹. Pomysły tego typu zdają się absurdalne, jednak ich istotną cechą wspólną jest przesunięcie akcentu z braterstwa opartego na relacjach, szacunku, miłości i hermeneutycznej „fuzji horyzontów” na quasi-braterstwo, gdzie o jedności stanowi wspólny wróg. Nurty tego typu można postrzegać jako destrukcyjne dla człowieka, gdyż zasadzają się w swojej najgłębszej istocie nie na miłości do Drugiego, a na nienawiści, wrogości i gniewie. Nie jest możliwy dialog, a jedynie wojna dyskursów.

Co ciekawe, feminizm rozwinął tzw. etykę troski, najbardziej znaną w wersji proponowanej przez Nel Nodgins. Wydaje się, iż troska o Drugiego mogłaby stać się dla feminizmu dobrą myślą przewodnią, gdyby nie fakt, że samo pojęcie troski rozumiane jest w tym przypadku specyficznie. Kryterium oceny moralnej czynu, jakiego dokonujemy względem Drugiego, nie jest żadna uniwersalna zasada, tylko konkretne reakcje osób, których ten czyn dotyczy. To różni etykę troski od większości klasycznych teorii moralności (np. od etyki kantowskiej, etyki chrześcijańskiej, czy utilitaryzmu). Etyka troski jest pragmatycznym naturalizmem, w dużej mierze inspirowanym instrumentalizmem Johna Deweya. Źródło motywacji etycznej widzi ona w naturalnych

¹⁸ Pod koniec lat 80. Monique Wittig i Adrienne Rich w swoich esejach *La Pensée straight* i *La Constraint à l'hétérosexualité* wysunęły teorię politycznego lesbijstwa, tj. postulat odrzucenia przez kobiety relacji seksualnych z mężczyznami.

¹⁹ Zachowania heteroseksualne postrzegane są jako fundament patriarchalnej struktury politycznej: lesbijki, które odrzucają związki heteroseksualne, bezpośrednio walczą z systemem politycznym patriarchy. Podstawą różnicy między płciami nie jest jednak natura, lecz podział pracy, w ramach którego kobiety są eksploatowane przez mężczyzn, wykonując dla nich nieodpłatną pracę domową i reprodukcyjną. Powstaje więc pytanie – nawet, jeśli uznać racje Wittig – czy podział ten nie posiada pewnej obiektywnej, biologicznej postawy (mowa bowiem również o reprodukcji).

afektach, a nie w abstrakcyjnych rozumowaniach²⁰. Oparcie braterstwa na tak pojmowanej trosce może sprowadzić całość relacji na manowce – jeśli kluczowa jest reakcja drugiej osoby, to należałoby postępować tak, by zawsze była ona pozytywna. Proces wychowania i towarzysząca mu troska działają jednak inaczej, tj. dokonuje się często w trudnościach i cierpieniach, przy nieraz aktywnym oporze lub niechęci wychowanka. Gdyby przyjąć postulaty Noddings, „gospodarowanie troską” wspomniane we wcześniejszych rozdziałach niniejszej pracy musiałyby pozostać prostym dążeniem do uzyskania zadowolenia wychowanka w wymiarze najmniej złożonym i bardzo krótkowzrocznym. Karanie – w jakimkolwiek wymiarze prowadzące do negatywnej reakcji – nie mogłoby być umotywowane działaniem troski o Drugiego, co wydaje się pomysłem zupełnie oderwanym od praktyki życiowej.

Odrzucając rozumienie braterstwa ufundowane na podwalinach marksizmu należałoby jednak zapytać, dlaczego w formowaniu koncepcji wychowawczej nie wyprowadza się idei braterstwa po prostu z personalizmu, bez religijnego komponentu.

Personalizm bowiem to zbiorcza nazwa kilku współczesnych kierunków filozoficznych, które przenikają się wzajemnie; cechą wspólną jest zasadnicze nastawienie na autonomiczną wartość osobowości, gdzie szczególny nacisk położony jest na pojęcie osoby (łac. *persona*).

W jaki sposób określić jednak, jak należy rozumieć pojęcie osoby? W historii XX wieku odmawiano człowieczeństwa i osobowego charakteru niektórym grupom ludzi; samo pojęcie osoby nie jest więc wystarczającym i dość stabilnym punktem zaczepienia. Można je bowiem redefiniować ze względu na określone ideologie, traktować jako płynne. Naziści nie widzieli osób w Żydach, których skazywali na śmierć w obozach zagłady. Ciągłe żywe są dylematy, od kiedy właściwie zaczyna się człowiek i osoba – czy można wyznaczyć cezurę, względem której „zarodek”, „zlepek komórek”, „płód” staje się podmiotowym „ja”²¹, tj. osobą mogącą być stroną w relacji i obiektem braterskiej

²⁰ Zob. N. Noddings, *Caring. A Feminine Approach To Ethics and Moral Education*, Berkeley & Los Angeles, California, 1984; Z. Łapniewska, *Etyka troski a gospodarka przyszłości*, „Praktyka Teoretyczna” 1/2017, s. 101-122.

²¹ Problem ten można byłoby rozważać być może – w kategoriach czysto ontologicznych – w ramach momentów bytowych wyróżnianych przez Romana Ingardena, charakterystycznych dla bytów czasowych. Jak pisze Filip Kobiela: „O ile możliwość bycia aktualnym (i osiągnięcia pełni bytu) stanowi o ‘randze’ czy wręcz pewnej doskonałości przedmiotu realnego, to kruchość i szczelinowość stanowią o jego ograniczeniach: kruchość określa granice istnienia (trwania) przedmiotu, natomiast szczelinowość określa granice jego aktualności” (F. Kobiela, *Problem szczelinowości w fenomenologii Romana Ingardena*, [w:] *W kręgu myśli Romana Ingardena*, red. A. Węgrzycki, Kraków 2011, s. 90).

troski? Nauki ścisłe nie przynoszą tu satysfakcjonujących odpowiedzi. Wydaje się wobec tego, że dobrym fundamentem jest paradygmat, w którym można byłoby znaleźć pewien zestaw aksjomatów prowadzący do solidnej, trwałej koncepcji antropologicznej/filozofii człowieka. Chrześcijański personalizm jest tu propozycją takiego paradygmatu – należy jednak zachować naukową otwartość na inne systemy, które mogą spełniać podobną funkcję.

Wspomniany wyżej Fiodorow, personalista zakorzeniony w prawosławiu, pisze:

„Prawdziwa religia i rzeczywiste wyzwolenie od nieszczęść wymagają zastąpienia problemu bogactwa i ubóstwa albo socjalizmu problemem życia i śmierci, wymagają zastąpienia powszechnego wzbogacania się powszechnym wskrzeszeniem”²².

Jedynym wspólnym „wrogiem” ludzkości jest więc śmierć – tak w wymiarze doczesnym, jak i eschatologicznym.

„Jedynie supramoralizm jako powszechne, naturalne zadanie, jako problem powszechnego przywrócenia życia jest w stanie usunąć zewnętrzną (bogactwo i ubóstwo) oraz wewnętrzną (wykształceni i niewykształceni) waśń, a także zjednoczyć od wewnątrz – w uczuciu i myśli oraz od zewnątrz – we wspólnym dziele przeistoczenia siły rodzącej i uśmiercającej w odtwarzającą”²³.

Fiodorow, jeden z pierwszych piewców transhumanizmu, posuwa się do granic w rozumieniu braterstwa osób jako zjednoczeniu przeciwko śmierci, w dążeniu do wskrzeszenia²⁴. Myśl ta ma jednak także znaczący fundament pod względem rozumienia ontologii i metafizyki osoby i człowieka. Wasilij Zieńkowski pisał o Fiodorowie:

²² N. Fiodorow, cyt. za M. Milczarek, dz. cyt., s. 103.

²³ Tamże, s. 104.

²⁴ Zob. M. Madej-Cetnarowska, *Myśl Nikołaja Fiodorowa w literaturze dziewiętnastego i dwudziestego wieku*, Nowy Sącz 2013; M. Mielczarek, dz. cyt., szczególnie str. 102-110; C. Jędrisko, Filozofowie tylko interpretowali świat, idzie jednak o to, aby go przemienić. Filozoficzny projekt Nikołaja Fiodorowa i Mikołaja Bierdiajewa „Kultura i Wartości” 3/2013 s. 43–61.

„mamy pełne prawo powiedzieć, że natchnienie do całej swojej twórczości czerpał Fiodorow z gorącego, nieprzewartego dążenia do Królestwa Bożego, to zaś czyni jego twórczość filozofią chrześcijańską”²⁵.

Ta eschatologiczna „wspólnota interesu” jest jednak uniwersalna – nie występują tu podziały i konflikty względem parcelacji tego „dobra”, jakim jest sam Bóg, a braterstwo – wynikające ze wspólnego dążenia do przewycięzania śmierci – leży u podstaw personalistycznej koncepcji tak wywodzących się z prawosławnego filozofowania Fiodorowa i Bierdiajewa, jak i z katolickiego ujęcia charakterystycznego m. in. dla papieża Franciszka (*Fratelli tutti*) i Jana Pawła II, który pisze w *Redemptor Hominis*:

[...] „los” [człowieka – dopisek: M. H.] — to znaczy wybranie i powołanie, narodziny i śmierć, zbawienie lub odrzucenie — w tak ścisły i nierozzerwalny sposób zespolone są z Chrystusem. A jest to równocześnie przecież każdy człowiek na tej planecie — na tej ziemi — którą oddał Stwórca pierwszemu człowiekowi, mężczyźnie i kobiecie, mówiąc: czyńcie ją sobie poddaną (por. *Rdz* 1, 28). Każdy człowiek w całej tej niepowtarzalnej rzeczywistości bytu i działania, świadomości i woli, sumienia i „serca”. Człowiek, który — każdy z osobna (gdyż jest właśnie „osobą”) — ma swoją własną historię życia, a nade wszystko swoje własne „dzieje duszy”. Człowiek, który zgodnie z wewnętrzną otwartością swego ducha, a zarazem z tylu i tak różnymi potrzebami ciała, swej doczesnej egzystencji, te swoje osobowe dzieje pisze zawsze poprzez rozliczne więzi, kontakty, układy, kręgi społeczne, jakie łączą go z innymi ludźmi — i to począwszy już od pierwszej chwili zaistnienia na ziemi, od chwili poczęcia i narodzin. Człowiek w całej prawdzie swego istnienia i bycia osobowego i zarazem „wspólnotowego”, i zarazem „społecznego” — w obrębie własnej rodziny, w obrębie tylu różnych społeczności, środowisk, w obrębie swojego narodu czy ludu (a może jeszcze tylko klanu lub szczepu), w obrębie całej ludzkości — ten *człowiek* jest pierwszą drogą

²⁵ W. Zienkowski, *Nikołaj Fiodorowicz Fiodorow*, tłum. A. Papińska, [w:] *Wokół Szestowa i Fiodorowa. Almanach myśli rosyjskiej*, red. J. Dobieszewski, Warszawa 2007, s. 314.

[...], drogą wyznaczoną przez samego Chrystusa, drogą, która nieodmiennie prowadzi przez Tajemnice Wcielenia i Odkupienia”²⁶.

Zakorzenie idei braterstwa w antropologii umocowanej w Bogu jako bycie absolutnym wydaje się możliwością zbudowania koncepcji wychowawczej, która nie zachwieje się pod wpływem dynamicznej przemiany współczesnego świata, kryzysu systemów semiotycznych lub reinterpretacji terminów. „Osoba” i „człowiek”, a przez to także „braterstwo” zyskują tu ideowo stabilny, mocny fundament, na którym można oprzeć działania budujące i rozwijające człowieka, tj. bazujące na współdziałaniu, a nie walce i przyjaźni/miłości zamiast wrogości i nienawiści.

5.3. WYCHOWANIE PRZEZ POSTAWĘ „STARSZEGO BRATA” W MODELU WYCHOWANIA NIEDYREKTYWNEGO/ WYCHOWANIA „NIE WPROST”

Oparcie modelu wychowawczego lub koncepcji wychowawczej na idei braterstwa domaga się doprecyzowania, co konkretnie oznacza taka braterska, personalistyczna pedagogika interpretowana przy tym przez pryzmat metafizycznego paradygmatu chrześcijańskiego.

Podstawą dla uznania istnienia ogólnoludzkiej więzi jest w niniejszej dysertacji fundament bytu absolutnego i zakorzenie wszystkich ludzi w stworzeniu „na obraz i podobieństwo” tego bytu, który dodatkowo należy określić jako byt osobowy, zdolny do nawiązywania z człowiekiem relacji. Relacja ta – w przeciwieństwie do zmiennych okoliczności świata – pozostaje stała i może stanowić punkt odniesienia dla człowieka ponowoczesnego, myślącego w kategoriach płynności²⁷. Nie sposób oczywiście wykazać dowodów – w rozumieniu nauk ścisłych – że takie ideowe zakorzenie posiada swoje uzasadnienie w prawdziwości chrześcijańskich założeń metafizycznych. Można jednak z powodzeniem śledzić skutki testowania modeli wychowawczych opartych o konkretny model aksjonormatywny i paradygmat światopoglądowo-metafizyczny. Dodatkowo takie umocowanie rozumienia drugiego człowieka w perspektywie relacji z bytem absolutnym nie domaga się w procesie wychowania dookreślenia lub ujawniania wprost – tu

²⁶ Jan Paweł II, *Redemptor Hominis*, [online:]

https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_04031979_redemptor-hominis.html (dostęp: 28.02.2023 r.).

²⁷ O pojęciu płynności w postmodernizmie – zob. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Kraków 2006.

prezentowane jest jasno, gdyż od strony ontologicznej można przeanalizować pewne słabości i niedostatki tych koncepcji/idei braterstwa, które były skutecznie w ramach innych systemów i nurtów, co omówiono na początku niniejszego rozdziału.

Należy określić przy tym jasno, że propozycje, które prezentuje się w tej części pracy, są oparte na modelu **wychowania niedyrektywnego**, tj. nazywając rzecz inaczej – wychowania „nie wprost”. Jest to taki rodzaj wychowania, który można lokować w *spectrum* wpływów koncepcji humanistycznej²⁸. W wychowaniu dyrektywnym – czyli w koncepcji przeciwnej – zakłada się, że wychowawca jest w pełni odpowiedzialny za rozwój wychowanków, wie, czego oni potrzebują i w jakim kierunku powinno podążać oddziaływanie wychowawcze. Wychowanie niedyrektywne to wspomaganie wychowanków w ich osobistym rozwoju. Oznacza to konieczność liczenia się z naturalnym i spontanicznym rozwojem dzieci i młodzieży w procesie wychowawczym, a tym samym **podmiotowego** ich traktowania²⁹.

²⁸ Zob. rozdział 4. niniejszej pracy.

²⁹ Zob. J. Juszczyk-Rygałło, *Wzorce jako narzędzia transmisji oddziaływań wychowawczych*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 4/2007, s. 14, przypis nr 1.

Tabela 8. Wychowanie niedyrektywne w koncepcji humanistycznej

Wychowanie według koncepcji humanistycznej	
Przedstawiciele: A.H. Maslow, C.R. Rogers, F.S. Perls	
Ogólne założenia teoretyczne:	
1. Człowiek jest osobą autonomiczną, niepowtarzalną, zasługującą na szacunek; jest aktywnym i samodzielnym podmiotem działania. 2. Człowiek ma prawo i obowiązek ponoszenia odpowiedzialności za własny rozwój. 3. Człowiek świadomie wyzwala w sobie tkwiące w nim potencjalne możliwości, które powinny wpływać na jego dojrzałość i kształt osobistego życia (samorealizacja i samoaktualizacja). 4. Człowiek jest sterowany głównie przez własny sposób postrzegania siebie (własne „ja”) i otoczenia. 5. O wartości człowieka decyduje to, czym (kim) jest obecnie (aktualnie).	
Cele wychowania, sposoby i warunki ich realizacji	
Cele: wychować osobę twórczą i zdolną do samoaktualizacji przyczyniającej się do jej rozwoju.	
Sposoby: wychowanie polega na postępowaniu niedyrektywnym, wychowanie jest wspomaganie wychowanków w ich rozwoju.	
Warunki: atmosfera pozbawiona lęku, frustracji, stresów, akceptacja i rozumienie empatyczne, dążenie do autentyzmu; wychowawcy (rodzice i nauczyciele) występują w roli facylitatorów i animatorów procesu wychowania.	
Zakładane rezultaty	
pozytywne	negatywne
Pogłębienie więzi między uczestnikami procesu wychowania. Ważniejsze są warunki, w jakich przebiega proces wychowania, aniżeli metody i środki wychowawcze.	Nie sprzyja motywacji zorientowanej na sukcesy. Wywołuje poczucie zagrożenia odpowiedzialnością za samego siebie.

Źródło: A. M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, Kraków 2018, s. 59, tabela nr 8.

Postawa wychowawcy jako „starszego brata” może okazać się trudna do osiągnięcia z kilku powodów:

- 1) niedojrzałość wychowawcy, który chce jednoznacznie dominować nad wychowankiem, by spełnić własne ambicje;
- 2) wynikowe nastawienie wychowawcy, który reifikuje wychowanka jako swoisty „projekt” do zrealizowania;

- 3) lęki wychowawcy, który boi się powierzenia odpowiedzialności wychowankowi;
- 4) lęki wychowanka, który nie chce przyjąć na siebie odpowiedzialności za postępowanie w procesie wychowania;
- 5) niezdolność (tak ze strony wychowanka, jak i wychowawcy) do stworzenia relacji quasi-rodzinnej, ukierunkowanej na wzajemną miłość;
- 6) brak wzajemnej akceptacji wychowanka i wychowawcy;
- 7) brak tzw. „fuzji horyzontów” w relacji.

To tylko niektóre z czynników, które można wyodrębnić jako utrudniające wcielanie w życie proponowanej tu koncepcji wychowawczej. Wydaje się, iż wykształcenie relacji braterstwa między wychowawcą a wychowankiem jest postulatem tak trudnym, gdyż wymaga przewycięzania własnych ambicji, lęków i ograniczeń, a mówiąc inaczej: jest to szczególny typ więzi dialogicznej, w której każda ze stron musi nieustannie transcendować własne „Ja” w kierunku Drugiego³⁰, ciągle „wychylając się” z przestrzeni „tego, kim już jestem” ku „temu, kim mogę się stać”³¹. Swoiste „przewodnictwo” i „starszeństwo” w braterstwie musi tu być właściwie wyważone, indywidualnie sprzęgnięte z konkretną osobowością wychowanka i jego potrzebami. Łatwo bowiem o przesunięcia w kierunku wychowania autorytarnego lub przeciwnie – zaniedbującego, jeśli w dwupodmiotowej z natury relacji wychowawczej nastąpi zagubienie ze względu na wspomniane wyżej czynniki.

5.4. ASOLESCENT Z RODZINY DYSFUNKCYJNEJ – OKREŚLENIE GRUPY DOCELOWEJ DLA PROJEKTOWANEJ KONCEPCJI WYCHOWAWCZEJ

O adolescentach z rodzin dysfunkcyjnych zwykło się myśleć w kategoriach dziedziczenia dysfunkcji, które stanowiły problem rodzinny. Obraz takiego potencjalnego, projektowanego wychowanka może ulegać zafałszowaniu ze względu na swoistą stereotypizację dotyczącą niemal automatycznego odtwarzania obrazu środowiska domowego w innych środowiskach (np. w nowej rodzinie). *Spectrum* problemów oraz sposoby ich ujawniania mogą być także zupełnie różne od zakładanych pierwotnie. Należy przy tym pamiętać o rozróżnieniu pojęciowym, które omówiono

³⁰ O procesach i sposobach tego transcendowania – zob. dalsza część tego rozdziału, s. 199-201.

³¹ O takim mechanizmie rozwojowego przechodzenia z potencjału w jego aktualizację – zob. np. K. Baranowicz, *Czym jest to co nazywamy pedagogiką specjalną?*, „Niepełnosprawność”, nr 5, s. 9-21.

szczegółowo na str. 38-40 niniejszej pracy, a które można sprowadzić do stosunku znaczeń:

rodzina dysfunkcyjna ≠ rodzina patologiczna

Co oznacza to w praktyce? Po pierwsze to, że dysfunkcje obejmują bardzo szeroki zakres nieprawidłowości w relacjach i nie kończą się w przestrzeni zjawisk definiowanych jednoznacznie jako patologiczne. Po drugie więc – adolescent z rodziny dysfunkcyjnej może być człowiekiem wysokofunkcjonującym³², który ujawnia swoje kłopoty dużo subtelniej i mniej charakterystycznie, niż osoba doświadczająca rodzinnej patologii. Po trzecie – osoby z rodzin dysfunkcyjnych i patologicznych są **zagrożone** dziedziczeniem pewnych zachowań i postaw, ale nie jest to zależność ścisła, o której można powiedzieć, że występuje zawsze, niezależnie od innych warunków.

By zobrazować dokładnie, do czego odnoszą się powyższe zastrzeżenia, można odwołać się po raz kolejny do myślowego eksperymentu z zarysowaną, prawdopodobną sytuacją:

Rodzina X jest powszechnie szanowana i dobrze sytuowana materialnie. Ojciec (l. 46) jest lekarzem, a matka (l. 42) prawniczką odnoszącą spore sukcesy. Małżeństwo ma dwojkę dzieci – chłopca (l. 17) i dziewczynkę (l. 11). Uwaga rodziców skupia się głównie na dorastającym chłopcu, co do którego ojciec ma pewne konkretne plany – chciałby, aby syn został lekarzem i przejął w przyszłości kierownictwo w rodzinnej, prywatnej klinice. Dziewczynka jest przy tym traktowana ulgowo lub nawet pomijana, natomiast siedemnastolatek żyje pod ciągłą presją dotyczącą osiągnięcia wyników w nauce. Czwórki na świadectwie ojciec komentuje często ze złością: „Nie masz być dobry, tylko najlepszy!”. Chłopiec jest przy tym pilny, nie sprawia problemów wychowawczych, jest jednym z najlepszych uczniów w szkole. W liceum zaczął jednak cierpieć na dolegliwe bóle głowy i brzucha, które dokuczają mu często w dniach sprawdzianów.

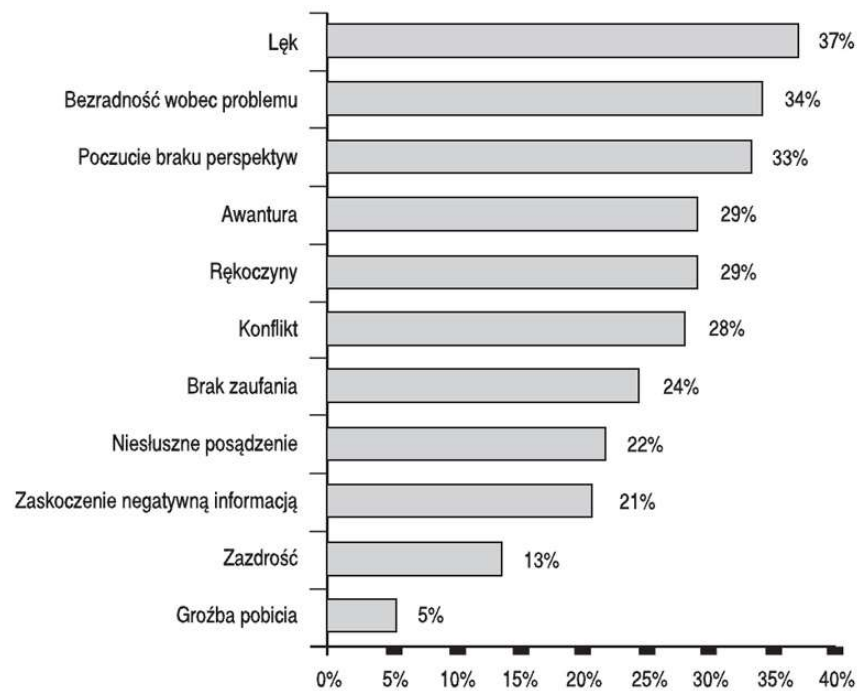
³² Określenia tego używa się zazwyczaj w kontekście osób uzależnionych lub chorych psychicznie (zob. D. Zaworska-Nikoniuk, *Alkoholicy wysokofunkcjonujący – trudności diagnostyczne, charakterystyka i modele leczenia*, „Resocjalizacja Polska” 22/2021, s. 205-225.

Chłopiec w opisanej powyżej okoliczności nie jest dzieckiem z rodziny patologicznej, natomiast wyraźnie są tu dysfunkcje w relacjach rodzinnych. Zdarza się nader często, że młodzi ludzie w takiej sytuacji nie otrzymują pomocy, ponieważ ich zachowanie nie jest dla otoczenia wyraźnie alarmujące i kłopotliwe. Tymczasem nadambitny wychowawca (ojciec) przejawia tu względem swojego dziecka z gruntu niezdrowe mechanizmy – przelewa na syna swoje pragnienia, reifikuje go (tj. traktuje jak projekt, w którym mają zostać osiągnięte konkretne wyniki), zupełnie nie dokonując „fuzji horyzontów” ze swoim wychowankiem, nie transcenduje siebie w kierunku „Ty” syna, które przecież jest jakoś uposażone, tj. posiada cechy osobnicze, które mogą stanowić tak potencjał, jak i przeszkodę w realizacji założonego ogólnie celu. Ojciec nie odkrywa z dzieckiem zainteresowań i pragnień, ale w sposób przemocowy i niedialogiczny narzuca określone schematy, które muszą zostać wypełnione pod groźbą zaburzenia dobrej (pozornie) atmosfery relacji. Somatyzacje³³ nie są tu jasnym, jednoznacznym objawem – potrzeba nieraz uważnej obserwacji wychowanka i wglądu w jego środowisko rodzinne i rówieśnicze, aby starać się korygować i rekompensować przynajmniej częściowo dysfunkcjonalność rodziny. Warto zauważyć także, że frustracja, która może wystąpić w opisanym przypadku, dotyczy nie tylko samej realizacji „projektu” ojca, ale może przełożyć się na relację z rodzeństwem, które nie podlega presji tego typu, ale również nie jest wychowywane bez dysfunkcji (dziewczynka jest zaniedbywana). Wspomaganie takiego środowiska rodzinnego w wychowywaniu adolescenta bywa tym trudniejsze, im lepszą opinią i statusem społeczno-materialnym cieszy się rodzina. Adolescent wysokofunkcjonujący, który w pewnym momencie nie wytrzymuje napięcia i przerywa milczenie, może doświadczyć stygmatyzacji tak od strony rodziców, jak i w środowisku pozarodzinnym, gdyż jest tym, który „ma wszystko”, jest „niewdzięczny”, nie docenia dobrobytu, w którym żyje. Jakkolwiek naturalnie najpilniejsze wydają się działania interwencyjne ukierunkowane na osoby wyraźnie zdradzające doświadczenie dysfunkcjonalności w rodzinie (np. przez agresję, niezdolność dostosowania się do zasad etc.), to wrażenie to jest mylące – nie należy ulegać złudnej intensywności bodźca świadczącego o problemie. Okazuje się bowiem nazbyt często, że młody człowiek „nie zdradzający żadnych problemów”, decyduje się np. na samobójstwo. Statystyki są tu alarmujące – zarówno jeśli chodzi o Polskę, jak i świat. Oczywiście powody, dla których

³³ Por. K. Nitsch, M. Jabłoński, J. Samochowiec, J. Kurpisz, *Zaburzenia pod postacią somatyczną: problematyczne zjawisko — problematyczna diagnoza*, „Psychiatria” 2/2015, [online:] <https://journals.viamedica.pl/psychiatria/article/view/42206/30243> (dostęp: 2.03.2023 r.).

adolescenci przejawiają tendencje suicydalne mogą być złożone i nie ograniczać się do rodziny lub wręcz pochodzić spoza niej. Istotne jest jednak to, by współcześnie położyć większy nacisk na opiekę wychowawczą i pomoc jednostkom niesprawiającym wyraźnych problemów w przebiegu socjalizacji, ale cierpiącym z powodu dysfunkcyjnych relacji (także rodzinnych).

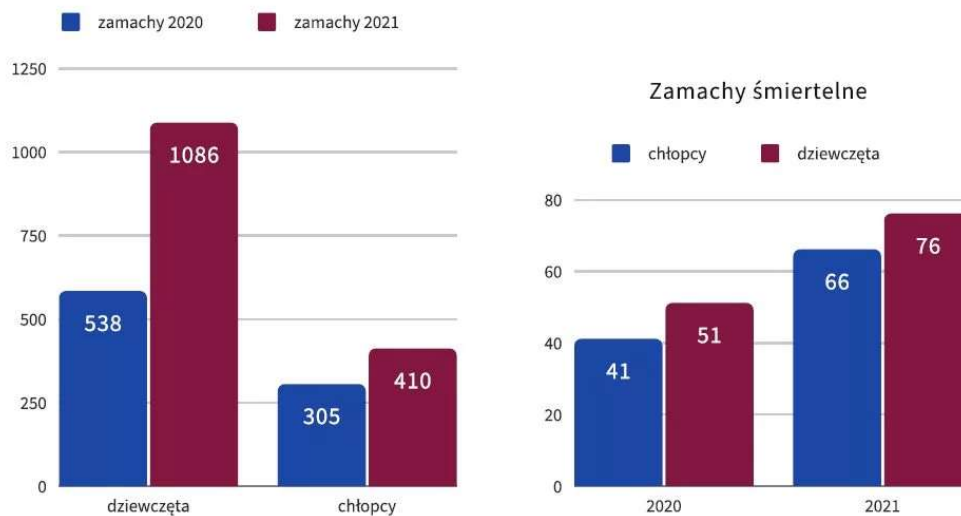
Rys. 14. Zdarzenia traumatyczne i negatywne uczucia mające miejsce bezpośrednio przed zamachem samobójczym



Źródło: M. Makara-Studzińska, *Przyczyny prób samobójczych u młodzieży w wieku 14–18 lat*, „Psychiatria”, t. 10, nr 2(2013), [online:]

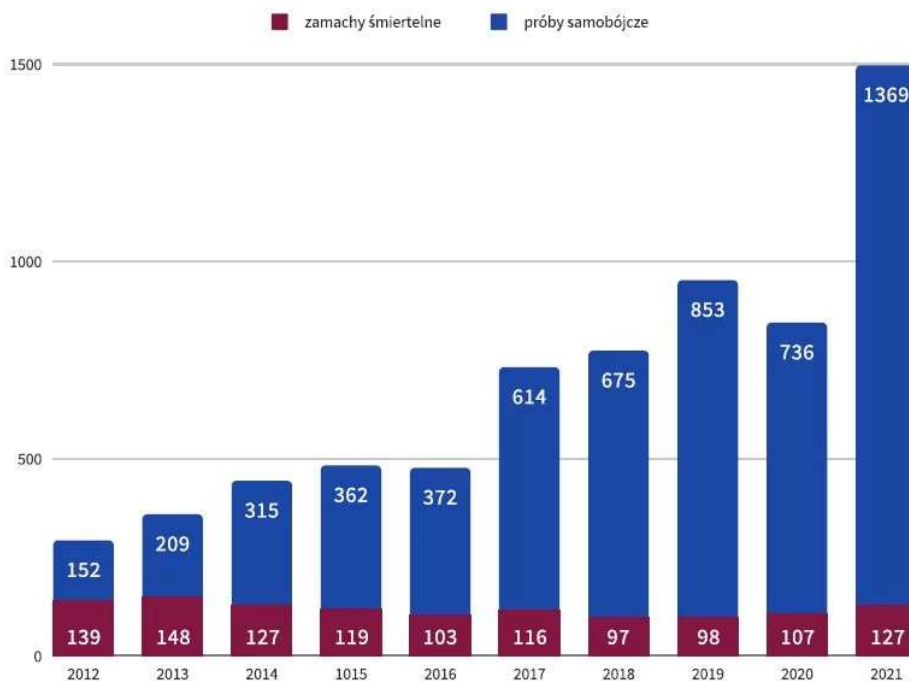
<https://journals.viamedica.pl/psychiatria/article/view/35886/32085?autologinStart=1> (dostęp: 2.03.2023 r.).

Rys. 15. Dane Policji na temat prób samobójczych i samobójstw w Polsce (porównanie lat 2020-2021) wg płci



Źródło: <https://portalstatystyczny.pl/tragiczne-statystyki-coraz-wiecej-dzieci-odbiera-sobie-zycie-w-polsce/>

Rys. 16. Samobójstwa i próby samobójstw dzieci i nastolatków w Polsce



Źródło: <https://portalstatystyczny.pl/tragiczne-statystyki-coraz-wiecej-dzieci-odbiera-sobie-zycie-w-polsce/>; Dane Komendy Głównej Policji: <https://zwjr.pl/>, raport dotyczący zachowań samobójczych wśród dzieci i młodzieży za lata 2012-2021.

Mając na uwadze zaprezentowane statystyki, które niewątpliwie przemawiają do wyobraźni, należy postulować zwiększenie uważności wychowawców spoza środowiska rodzinnego względem symptomów mogących świadczyć o nieprawidłowościach wychowawczych dotyczących rodziny. Czujność obowiązuje tu nie tylko w przypadku problemów dających się zdiagnozować łatwo i jasno, ale także w sytuacjach daleko mniej oczywistych, związanych z relacjami osób o wysokim statusie społeczno-materialnym. Należy podkreślić, że aktualne warunki cywilizacyjne, w tym szeroki dostęp do informacji, możliwość dzielenia się doświadczeniami na platformach społecznościowych i w serwisach typu YouTube, sprzyjają pogłębianiu świadomości co do problemów nerwowych i psychicznych, które są skutecznie ukrywane w codzienności (np. autoagresja) lub dotychczas nie były powszechnie dostrzegane i rozumiane. Wychowawcy podejmujący się pracy z adolescentami ujawniającymi zachowania autodestrukcyjne na skutek cierpień doświadczonych w relacjach (m. in. rodzinnych), powinni aktualizować swoją wiedzę nie tylko w przestrzeni dyskursu akademickiego, ale również w kontekście osobistych narracji osób ujawniających się tak w bezpośrednim, codziennym kontakcie, jak i w Internecie³⁴.

³⁴ Oczywiście należy zachować świadomość, że nie wszystkie materiały tego typu są godne uwagi lub autentyczne. Część osób – m. in. widoczny na zdjęciu nr 8 Ashton Daniel – doświadcza jednak swoistego odhamowania w sytuacji mówienia do kamery. W ten sposób adolescent skryty, nieśmiały i małomówny może uruchomić dzięki nowym technologiom proces podobny do tzw. terapii mówionej, postulowanej już przez Freuda (zob. np. L. Chertok, R. de Saussure, *Rewolucja psychoterapeutyczna. Od Mesmera do Freuda*, tłum. A. Kowaliszyn, Warszawa 1988, s. 96-102).

Zdj. 8. Screen z serwisu YouTube. Ashton Daniel opowiada o samookaleczeniu (film opublikowany 25.07.2017 r.). Opis filmiku (pisownia oryginalna): „i started off so so ashamed of my scars, but i've come to see 189chem as just another thing on my body that i need to learn to accept. If you're in the same position, don't be scared to reach out to me. Much love!”. Źródło: YouTube



Można bowiem postulować, że globalizacja i nowe technologie, poza stworzeniem zjawiska „alternatywnych form intymności”³⁵, wpłynęły również na rozwój fenomenu, który można nazwać **nowymi formami otwartości**. Szczegółowe opracowanie tej problematyki domaga się osobnych badań, obserwacji oraz rozbudowanego wywodu, dlatego w niniejszej dysertacji poprzestaje się na pewnym ogólnym zarysowaniu tematu i próbie definicji. Wydaje się bowiem, że przez „nowe formy otwartości” należałoby rozumieć pewien rodzaj emocjonalnej ekspresji, która dokonuje się w ramach nowych mediów. Jednostki introwertyczne, nieskore do dzielenia się swoimi uczuciami i doświadczeniami z najbliższym otoczeniem, znajdują sposobność do uskuteczniania tego typu aktywności względem osób, z którymi nie mają bezpośredniego kontaktu, a łącznikiem i ścieżką komunikacji jest internet.

³⁵ Zob. rozdział 2.

Zdj. 9. Wypowiedzi z serwisu Quora.com dotyczące pytania, dlaczego człowiek introwertyczny na co dzień może być ekstrawertyczny w sieci. Wątek cieszył się sporym zainteresowaniem, co świadczy o aktualności i istotności problemu.

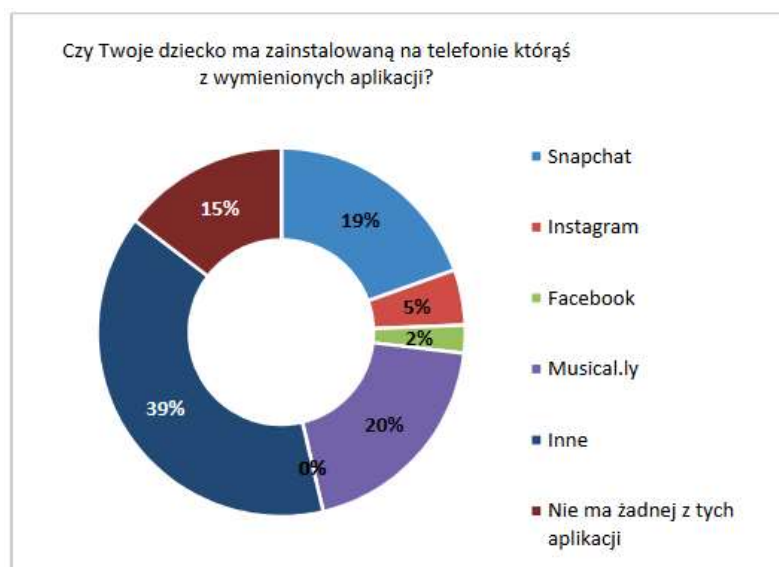
The image shows two screenshots of Quora answers. The top screenshot is from Darryl Ronan, who lives in Dublin, Ireland. His answer explains that talking to someone in real life can be awkward, but talking online is less so because it's not face-to-face. The bottom screenshot is from Chris Torgersen, a lifelong introvert. He explains that the internet provides a separation that makes it feel like you're not interacting with real people, even when you are. He also mentions that he has felt this himself in Zoom meetings since his job went all-online a year ago, leading him to speak more and be less hesitant.

Źródło: <https://www.quora.com/Why-am-I-extroverted-online-but-introverted-in-real-life>

Wobec takich obserwacji wydaje się, że współczesny wychowawca nie może pominąć narzędzi i środków przekazu, jakie przynosi współczesność. Takie pominięcie – tj. wykluczenie siebie z pewnego rodzaju dyskursu, który jest bliski wychowankowi – skutkuje utrudnieniami w dokonaniu skutecznej „fuzji horyzontów”³⁶.

³⁶ Nie jest oczywiście tak, że wychowawca niezdolny do przekroczenia pewnych barier technologicznych będzie zawsze skazany na porażkę. Wykorzystanie w relacji z wychowankiem preferowanych sposobów ekspresji emocji i przemyśleń może być pomocne, stąd postulat włączenia do dyskursu pedagogicznego jako pola badawczego internetowych vlogów, a także krótkich formatów typu *shorts*, których tworzenie jest obecnie coraz łatwiejsze. Trzeba zauważyć, że ta łatwość niesie ze sobą wiele niebezpieczeństw, jednak coraz trudniej ograniczać współcześnie dzieciom i młodzieży dostęp do serwisów typu YouTube lub TikTok, gdzie nawet nieletni mogą zamieszczać swoje materiały. Demonizowanie problemu nie jest przy tym dobrym wyjściem z sytuacji – wychowawca, chcąc uświadamiać i chronić wychowanka, musi poznawać i próbować rozumieć środowisko jego funkcjonowania, włączając w to dziś również nowe technologie. Jak zauważa Agnieszka Iwanicka: „Pośród dzieci korzystających z popularnej aplikacji Musical.ly [obecnie TikTok – przyp. M. H.] aż 65% aktywnie tworzy na niej własne teledyski, którymi dzieli się z innymi użytkownikami. Pozostali są biernymi obserwatorami serwisu. Podobnie aplikacje Snapchat i Instagram – są chętnie używane przez dzieci do robienia zdjęć (80%), kręcenia krótkich filmików (45%) czy nagrywanie tzw. Instastory (20%), które następnie są umieszczane w serwisach i oceniane bądź komentowane przez innych internautów” (A. Iwanicka, *Od biernego odbiorcy do aktywnego*

Rys. 17. Badania A. Iwanickiej dotyczące aplikacji instalowanych na telefonach dzieci



Źródło: A. Iwanicka, *Od biernego odbiorcy do aktywnego mediakreatora – małe dzieci i TIK w świetle badań własnych*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 23/2018, s. 149.

Jak wynika z badań Agnieszki Iwanickiej, trudno obecnie ograniczyć dostęp do nowych technologii i kanałów komunikacji internetowej dzieciom, należy się więc spodziewać, że w przypadku adolescentów takie ograniczanie jest jeszcze trudniejsze. Strategia wykorzystywania „nowych form otwartości”, by zdobywać wiedzę o wychowankach i dążyć do hermeneutycznego modelu wychowania wydaje się wobec tego właściwsza, niż prowadzenie z tymi środkami aktywnej walki, która w istocie może okazać się „walką z wiatrakami”. Normy dotyczące dobrego, twórczego funkcjonowania dzieci, młodzieży i adolescentów w przestrzeni wirtualnej są zagadnieniem wartym dokładniejszego przeanalizowania – w tym miejscu warto jednak zwrócić uwagę na to, jak współcześnie rozumie się pojęcie normy/normalności oraz jakie jego rozumienie może być najbardziej

mediakreatora – małe dzieci i TIK w świetle badań własnych, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 23/2018, s. 149. Zob. także: D. Batorski, *Dzieci z sieci – dostęp i korzystanie z internetu przez dzieci w wieku przedszkolnym* [w:] *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*, red. J. Pyżalski, Łódź 2017, s. 87; H. Kabali i in., *First Exposure and Use of Mobile Media in Young Children*, Pediatric Academic Societies’ Annual Meeting, 25–28.04.2015, San Diego, Abstrakt: http://www.abstracts2view.com/pas/view.php?nu=PAS15L1_1165.3; 2015; C. Kemp, *Babies as young as 6 months using mobile media: Survey shows most 2-year-olds using mobile devices, with some spending more than an hour a day on screens*, AAP News, <https://www.aap.org/en-us/about-the-aap/aap-press-room/pages/Babies-as-Young-as-6-Months-Using-Mobile-Media.aspx>, (dostęp: 10.03.2023 r.); S. Livingstone, L. Haddon, *Eu Kids Online: Final report*, London 2009, s. 10, [online:] [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20\(20069\)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20(20069)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf) (dostęp: 10.03.2023 r.).

pożyteczne w przypadku praktyk wychowawczych i nawiązywania relacji „wychowanek – wychowawca”.

Strategie myślenia o normalności a wychowanie adolescentów w XXI wieku

Współcześnie bardzo wiele mówi się o kwestii normatywności. To, czym jest „norma” lub „normalność” wydaje się zagadnieniem bardzo szerokim, trudnym do omówienia w ramach niniejszego wywodu w sposób kompletny. Warto jednak mieć na uwadze pewne rozgraniczenie dotyczące tego, jak rozumiana jest normatywność w odniesieniu do dyskursu naukowego, a w jaki sposób rezonuje w człowieku jej – by tak rzec – żywe rozumienie, które zachodzi na obszary doświadczenia, pamięci i przeżywania codzienności. Michał Piekarski w artykule *Jedna czy wiele normatywności?* zaznacza, że w przestrzeni dyskursu akademickiego wspomina się o pojęciu „normatywności” w znaczeniu³⁷:

1. podmiotowej umiejętności do tworzenia różnego rodzaju norm, reguł, zasad, które określają ludzką praktykę (tzw. „kompetencje normatywne”³⁸);
2. standardów etycznych, czyli sądów odnoszących się do tego, co być powinno, i tego, co być nie powinno³⁹;
3. własności takich wypowiedzi czy wyrażen językowych, jak: zdania powinnościowe, imperatywy, pytania, twierdzenia, normy itd.⁴⁰;
4. obiektywnych racji działania, odróżnialnych od motywów czy bodźców⁴¹;
5. własności rzeczywistości, pewnych przedmiotów, stanów rzeczy, zdarzeń⁴²;
6. własności tzw. etycznych i prawnych systemów normatywnych, tj. praw, kodeksów itd., rozumianych jako zbiory zdań praktycznych i teoretycznych;

³⁷ Opracowanie zagadnienia normatywności za: M. Piekarski, *Jedna czy wiele normatywności*, „Studia Philosophiae Christianae” 2/2018, s. 63-65.

³⁸ Por. A. Waleszczyński, *Efekt Knobe’a z perspektywy etyki tomistycznej. Problem porządków i kompetencji normatywnych*, „Studia Philosophiae Christianae” 1/2018, s. 65-92.

³⁹ Por. P. Boghossian, *The Rule-Following Considerations*, „Mind” 98/1989, s. 507-549; P. Boghossian, *The Normativity of Content*, „Philosophical Issues” 13/2003, s. 31-45; S. Kripke, *Wittgenstein on Rules and Private Language*, Cambridge MA 1982; D. Whiting, *What is the Normativity of Meaning?*, „Inquiry” 3/2013, s. 219-238.

⁴⁰ M. Piekarski, *Od typiki doświadczenia do normatywnej antycypacji. Przyczynek do fenomenologii normatywności*, „FiloSofija” 2/2016, s. 71-86; M. Piekarski, *Two Arguments Supporting the Thesis about the Predictive Nature of Reasons for Action*, „Studia Philosophiae Christianae”, 1/2018, s. 93-119.

⁴¹ R. Moń, *Warto czy należy? Studium na temat istoty i źródeł normatywności*, Warszawa 2011, s. 87.

⁴² Por. J. Kalinowski, *Teoria poznania praktycznego*, Lublin 1960; H. Kelsen, *General Theory of Law and State*, Cambridge 1945.

7. własności epistemicznej pojęć uzasadniających wypowiedzi, sądy itd.;
8. własności interakcji społecznych, tj. oczekiwanych sposobów zachowania się jednostki w danej grupie społecznej⁴³;
9. psychologicznej własności podzielanej przez daną populację⁴⁴.

O ile należy zgodzić się, że wywiedzionemu z określonej normatywności pojęciu „normalności” należałoby w każdej dziedzinie ludzkiego istnienia nadać konkretny, ponadjednostkowy, zobiektywizowany sens, to jest to ciągle dążenie, które nie znajduje zadowalającej realizacji. Sposobem na względną obiektywizację normalności jest ugruntowanie jej rozumienia w określonym paradygmacie, ale nigdy nie zaistniała jeszcze w ogólnoludzkiej wspólnotcie sytuacja, w której wszyscy zgodziliby się na jeden paradygmat. W kontekście globalizacji, która tworzy docelowo całościową społeczność, można byłoby przewidywać pewne tendencje unifikujące – historia zna przypadki takiej unifikacji, której przykładem może być średniowieczny uniwersalizm⁴⁵. Termin ten, używany na oznaczenie wszelkich postaw i poglądów uznających dominację całości nad częściami, ogółu nad jednostkami itp., odnosi się do idei przeciwnej różnym formom indywidualizmu⁴⁶. Globalizm XXI wieku sprzęga się jednak z „płynną ponowoczesnością” i postmodernistycznymi tendencjami do rozmywania znaczeń. Jakkolwiek w społeczeństwie potrzebne są solidne ustalenia dotyczące pojęć „normatywności” i „normalności”, to obok tego intersubiektywnego poziomu istnieje pewna przestrzeń nieodzownej subiektywizacji rozumienia tego, co „normalne”. By zilustrować dokładnie, na czym polega ta subiektywizacja – za którą w żadnym razie nie podąża skrajny moralny relatywizm – można odwołać się do następującego przykładu, będącego po raz kolejny myślowym eksperymentem:

*Chłopiec (lat 16) wychowuje się w rodzinie z problemem alkoholowym.
Ojciec (l. 37) był wielokrotnie karany za napady i rozboje. Nastolatek
wysztalcił z rodzicami specyficzną więź – odkąd nauczył się pić alkohol,*

⁴³ R.B. Brandom, *Articulating Reasons*, Cambridge 2000; J. Broome, *Is rationality normative?*, „Disputatio” 23/2007, s. 161–178.

⁴⁴ L. Darden, *Reasoning in Biological Discoveries*, Cambridge 2006, s. 26-37.

⁴⁵ W średniowieczu „uniwersalizm” oznaczał jedność religii (chrześcijaństwo), języka (łacina) oraz państwa. Zwolennikami tego poglądu był m.in. Otton III. Zakładał on stworzenie wielkiego, ponadnarodowego cesarstwa uniwersalistycznego. Cesarz planował objąć swą władzą wszystkie chrześcijańskie kraje Zachodnie (włączając w to niedawno ochrzczonego Słowian). Do planu uniwersalistycznego związku państw Europy odwołali się XX-wieczni ojcowie integracji europejskiej.

⁴⁶ Zob. hasło „uniwersalizm” [w:] *Encyklopedia PWN*, [online:] <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/uniwersalizm;4010355.html> (dostęp: 23.02.2023 r.).

stał się dla ojca partnerem do rozmów, czego wcześniej nie doświadczał. „Wspólnota stołu” w tej rodzinie zawiązuje się często wokół butelki wódki, co mimo wszystko cieszy młodego człowieka. Ojciec, który regularnie zdobywa pieniądze kradnąc, „przyucza” syna do tej praktyki i jest z niego dumny, kiedy kradzież się udaje.

Jeśli chłopiec z powyższego przykładu zyska pewien kontekst porównawczy względem własnej rodziny (np. przez przebywanie z rodzinami rówieśników), będzie miał możliwość korygowania swojego pojmowania „normalności” względem norm przyjętych w zbiorowo, przez odniesienie społeczności do wybranego systemu aksjonormatywnego. Co jednak w sytuacji, kiedy dorastający człowiek nie zyskuje takiego kontekstu porównawczego i jest zamknięty w ramach pewnego środowiska? Wówczas taka subiektywna, środowiskowo zakorzeniona „normalność” oznacza coś zupełnie odmiennego od „normalności”, którą nakreśla dominująca kultura i obowiązujące prawo. Interwencja wychowawcy może tu polegać na dostarczeniu takiego kontekstu porównawczego, wskazania pewnych uchwytnych dla wychowanka celów i wartości⁴⁷, zakorzenieniu młodego człowieka w odmiennym środowisku, którego system aksjonormatywny (wedle rozeznania wychowawcy) sprzyja dobrostanowi i rozwojowi osoby. W żadnym razie wychowawca nie powinien jednak pomijać etapu „fuzji horyzontów” – jeśli nie „wychyli się” ku swemu wychowankowi w procesie dialogicznego rozumienia i kategorycznie zaneguje cały subiektywnie ceniony świat wychowanka, może spotkać się z odrzuceniem. Rozumienie nieodmiennie pozostaje tu kluczem – chodzi po pierwsze o rozumienie samej normy/normalności, po drugie – własnych problemów, po trzecie – problemów środowiska, z którego wychodzi się ku światu (i ku innym wartościom, niż dotychczas przyjmowane). Wychowanek powinien umieć docelowo ocenić, dlaczego „normalność” ojca alkoholika nie jest dobrym, tj. utylitarnie i istotowo pożytecznym pryzmatem rozumienia rzeczywistości. W takim wypadku wychowawca nie tyle przekreśla osobę ojca (moralnie, symbolicznie etc.), ale pomaga wychowankowi zrozumieć postawy i wybory oraz całą przestrzeń związanych z nimi konsekwencji. Należy podkreślić po raz kolejny, że dysfunkcyjność może, ale nie musi być dziedziczona. Wychowawca nie może określać wychowanka na podstawie

⁴⁷ Nie muszą to być na początku – jak opisano w rozdziałach 3. i 4. – ostateczne cele wychowania, a jedynie coś, co „pociągnie” wychowanka we właściwą stronę, ku wartościom, które chce implementować docelowo świadomy wychowawca.

błędów rodziców – są oni ważnym kontekstem w „fuzji horyzontów” i w sposobach zawiązywania dialogicznej więzi, nie wyznaczają oni jednak zamkniętego schematu dla rozwoju wychowanka, który zgodnie z założeniami personalizmu pozostaje odrębną, świadomą, odpowiedzialną za siebie osobą.

Omówiony przykład można zaliczyć do tych, w których wychowawca interweniuje i przynosi „nową normalność”, odsuwając tę, która nosiła znamiona dysfunkcji lub patologii. W takim subiektywistycznym, zakorzenionym w przeżywaniu i doświadczaniu pojęciu „osobistej normalności” (by dookreślić tu istotny kontekst znaczenia) należy zwrócić uwagę na następujące kwestie:

- a) dysfunkcjonalność \neq nienormalność;
- b) patologia \neq nienormalność;
- c) niepełnosprawność \neq nienormalność.

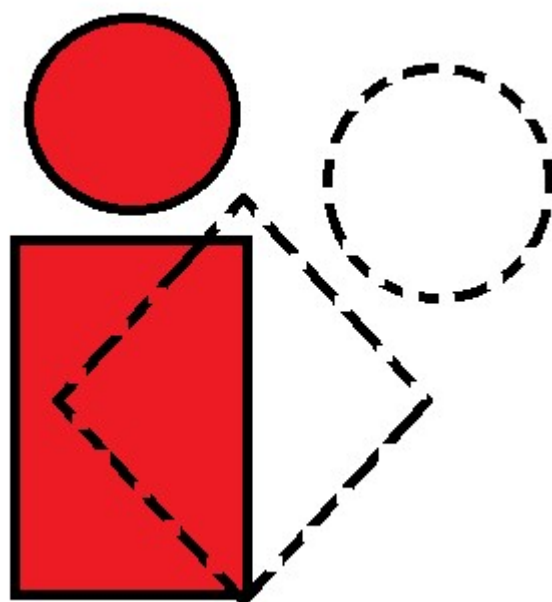
Znów trzeba podkreślić, że takie podejście dotyczy pewnego jednostkowego, subiektywnego obrazu świata i nie neguje możliwości istnienia norm intersubiektywnych, ufundowanych np. albo na mocy społecznej umowy, albo ontologicznie – jako pokłosie istnienia bytu absolutnego, będącego bytową podstawą rzeczywistości. Ktoś jednak, na własną potrzebę rozumienia świata, w który został „wrzucony”, nazywa sam dla siebie, na mocy różnych wpływów, obszary „normalnego” i „nienormalnego”. Powstaje więc zasadne pytanie, kiedy wychowawca powinien podjąć próbę „wyrwania” wychowanka z jego subiektywnego obrazu „normalności”, a kiedy powinien się na tę subiektywną normalność zgodzić, tj. wejść w jej przestrzeń i działać zgodnie z jej prawami? Rozważmy i w tym kontekście prawdopodobny przykład:

Dziewczyna (17 l.) od urodzenia jest niepełnosprawna – porusza się obecnie na wózku inwalidzkim. Młodzieżowa wspólnota religijna, do której należy, organizuje wycieczkę w góry, w której nastolatka bardzo chciałaby uczestniczyć ze swoimi przyjaciółmi. Wychowawca zgadza się na to, organizując zespół ludzi, który będzie w stanie pomóc dotrzeć dziewczynie do celu.

Subiektywną, „osobistą normalnością” jest dla bohaterki tego przykładu niepełnosprawność. Nie zna ona innego świata poza takim, w którym nie chodzi. Wychowawca nie może przekroczyć tego punktu – tj. nie może stwarzać takiej presji, by

niepełnosprawność zaczęła być postrzegana przez wychowankę jako „nienormalność”, gdyż podejście takie ukierunkowuje myślenie na stygmatyzację. W powyższym przykładzie wychowawca podejmuje pewne ryzyko – „wychyla się” z warunkami wycieczki ku wychowance, by ona mogła również „wychylić się” w swojej „osobistej normalności” ku grupie. Sytuację takiego „wychylania się”, uwzględniającego określone „ja” z jego elementami „osobistej normalności” można przedstawić schematycznie:

Schemat 16. „Wychylenie” osoby ku osobie podczas prawidłowej „fuzji horyzontów”

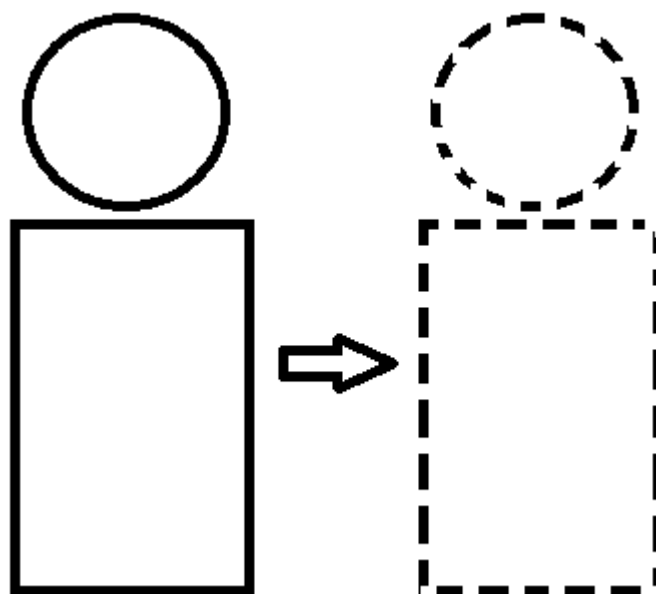


Źródło: opracowanie własne

Taki typ „wychylenia ku” drugiej osobie musi wykonać tak wychowawca, jak i wychowanek. Istotne jest tu umocowanie „wychylonego ja” w pewnej stałej przestrzeni, która stanowi o „osobistej normalności”, a która dla wychowanka wciąż powinna zostać nazwana pełnoprawnie normalnością. Wychowanek i wychowawca w sytuacjach tego typu, jak kasus opisany w przykładzie z niepełnosprawną dziewczyną, muszą do pewnego stopnia transcendować samych siebie, tj. rozpoznać tę przestrzeń ograniczeń, która jest możliwa do przekroczenia. Rozsądny wychowawca nie oczekiwałby przecież, że niepełnosprawna zacznie chodzić, by uczestniczyć w wycieczce. Wzajemne „wychylenie” – bez zrywania z tym, kim się niezbywalnie i nieodwołalnie jest – pozwala na twórcze działanie wychowawcze i poszerzenie widzenia możliwości w ramach tego, co pozostaje na zawsze „osobistą normalnością” konkretnego człowieka. Dla kontrastu

można w formie podobnej grafiki przedstawić niewłaściwe oczekiwanie w relacji „wychowanek – wychowawca”:

Schemat 17. Schemat nieprawidłowego dążenia do fuzji horyzontów, gdzie podmioty relacji usiłują porzucić samych siebie



Źródło: opracowanie własne

Schemat nr 17 odnosi się do sytuacji z gruntu toksycznej, a często także absurdalnej z punktu widzenia zdrowego rozsądku. W takim wypadku strony relacji nie transcendują przestrzeni ograniczeń realnie możliwej do przekroczenia, ale pojawia się dążenie/wymaganie/oczekiwanie, by dany człowiek przekształcił się w sposób dla niego samego niemożliwy, tj. by przestał być sobą w swojej „osobistej normalności” i przeszedł w stan bycia kimś o zupełnie odmiennym obrazie świata, a także kategorycznie innych warunkach uczestniczenia w rzeczywistości. Nawiązując do przykładu niepełnosprawnej nastolatki, można wyobrazić sobie postawę wychowawcy, który mówi: „Jeśli bardzo tego chcesz, to po prostu wstaniesz z wózka i pójdziesz z nami w góry!”. Wychowanka nie jest w stanie transcendować swojej niepełnosprawności na tyle – tj. musiałaby zupełnie się jej wyzbyc. Możliwe jest jednak szukanie technicznych rozwiązań, przezwyciężanie lęków, nawiązanie współpracy w grupie, by osiągnąć cel.

Reasumując, współczesne strategie myślenia o normalności w kontekście wychowania adolescentów z rodzin dysfunkcyjnych, powinny obejmować:

1. rozróżnienie na „normalność osobistą” (tj. właściwą obrazowi świata i nieprzekraczalnym warunkom istnienia konkretnej osoby) a „normalność intersubiektywną” (tj. będącą przedmiotem społecznej troski, dążącą do maksymalnej obiektywizacji i standaryzacji norm);
2. rozpoznanie aspektów życia, które wychowanek i wychowawca mogą transcendować „ku sobie” w procesie wychowywania ku wartościom;
3. właściwe pojmowanie procesu „fuzji horyzontów” (osiąganej przez „wychylenie ku” Drugiemu, a nie „wyjście poza” siebie);
4. rozpoznanie, kiedy należy zredefiniować „normalność” wychowanka przez wprowadzenie nowego kontekstu, a kiedy nauczyć wychowanka żyć w jego „normalności” z poszerzonymi możliwościami działania, ale bez jej zasadniczej redefinicji;
5. położenie nacisku na hermeneutykę wychowania, tj. na proces rozumienia Drugiego zanim wdroży się działania prowadzące do zmian.

Ponadto widzenie tej grupy, która jest docelową dla koncepcji i postulatów obecnych w niniejszej dysertacji, powinno abstrahować od szkodliwych schematów myślowych („patologia rodzi patologię”), a dodatkowo zachować niezwykłą uważność względem osób niepostrzeganych przez pryzmat cierpienia z powodu dysfunkcyjności w relacjach. Jak zaznaczono wyżej, ale należy podkreślić to po raz kolejny: dzisiejszy nastolatek ma możliwość, by sporo napięć odreagowywać w internecie, publikując osobiste treści, wyznania etc. w przestrzeni online, pozostając zupełnie zamkniętym na rozmowę z fizycznie bliskimi mu ludźmi. Dodatkowo problemy związane z dysfunkcyjnością rodziny nie muszą objawiać się u adolescenta wprost i łatwo zauważalnie. Współczesny wychowawca ma obowiązek pogłębiać swoją wiedzę i kształtować wrażliwość i spostrzegawczość, gdyż tylko te cechy pozwolą mu na ukierunkowanie relacji w stronę właściwie rozumianej „fuzji horyzontów”.

5.5. WYCHOWANIE – RZEMIOSŁO, MISJA CZY SZTUKA?

W świetle powyższych diagnoz można zadać sobie zasadne pytanie, jak wychowawca powinien widzieć samego siebie oraz jak powinien postrzegać sam fenomen wychowania. Wydaje się, że możliwe są tu do wyznaczenia trzy sposoby rozumienia, w których różne jest ulokowanie swoistego „punktu ciężkości” opisywanego zjawiska.

a. Wychowanie jako rzemiosło.

Wychowawca, wyposażony w opracowane i dobrze ugruntowane w praktyce wychowawczej i w dyskursie naukowym techniki, postrzega siebie jako przedstawiciela instytucji lub systemu. Wychowanek może być postrzegany jako tworzywo, z którego należy uzyskać „produkt” określony standardami. Łączność pomiędzy wychowankiem i wychowawcą trwa na mocy prawa i działania instytucji, którym podlegają. Kryterium sukcesu wychowawczego jest osiągnięcie jednostki ukształtowanej według podanego wzoru.

b. Wychowanie jako misja.

Wychowawca postrzega siebie przez pryzmat roli, jaką pełni. Celem jego działania jest nie tylko implementacja określonych postaw i poglądów, ale także zakorzenienie w wychowankach swojego obrazu jako wychowawcy i – tym samym – autorytetu. Relacja „wychowanek – wychowawca” – w odróżnieniu od koncepcji wychowania jako rzemiosła – staje się polem realizacji osobistych ambicji tego, który wychowuje. Całość relacji jest wobec tego zorientowana na pewien cel, który wychowawca traktuje wynikowo i w systemie „0-1”, tj. całkowitego sukcesu lub całkowitej porażki. Podobnie jak w przypadku „wychowawcy-rzemieślnika”, ostateczny rezultat jest konkretnie przewidywany, podporządkowany wyjściowym założeniom wychowawcy.

c. Wychowanie jako sztuka.

Rezultat procesu wychowawczego nie jest całkowicie z góry przewidziany – kształtuje go bieżąca dynamika życia i anatomia relacji. Wychowawca wyznacza pewien kierunek, wykonuje określone działania, ale poddaje się temu, czym jest wychowanek jako swoiste, ludzkie i indywidualne „tworzywo”. Efekt procesu nie jest umocowany ani w instytucjonalnym rygorze, ani w ambicji samego

wychowawcy, ale w dialogicznym napięciu pomiędzy osobami, które wpływają na siebie wzajemnie. „Artysta” (wychowawca) sam pozostaje pod wpływem swojego „dzieła” (wychowanka), tj. sam w pewnym aspekcie okazuje się „dziełem” (wychowankiem). Wychowujący pozwala przy tym funkcjonować wychowywanemu we względnej samodzielności – tj. dzieło nie jest integralne ze swoim twórcą, a bieg historii może sprawić, że pozostanie ono anonimowe (wychowanek nie zawsze będzie podkreślał zasługi swojego wychowawcy). Metodami wychowania nie rządzą zamknięte schematy, ale fundamentalny dla definiowania sztuki „chwyt”⁴⁸, tj. nakłonienie wychowanka przez formę implementowania danej wartości do wartości samej w sobie. Wychowawca pozostawia wychowankowi wolność działania, kształtowania się i rozwoju, podobnie jak artysta musi ostatecznie pozostawić swojemu biegowi rezonowanie dzieła w świecie⁴⁹.

Choć rozumienie wychowania przez pryzmat obrazu 1 i 2 nie jest bezzasadne, a w niektórych warunkach okazuje się konieczne (możliwa jest do pomyślenia taka sytuacja, w której wychowawczy, „rzemieślniczy” rygor dyktuje określone gospodarowanie troską), to główną koncepcją, która wydaje się przystawać do mechanizmów ponowoczesności i dynamizmu postmodernistycznego jako spopularyzowanego już sposobu myślenia, jest postrzeganie wychowania jako sztuki. Wydaje się, że taka perspektywa oferuje w najlepszym zakresie następujące korzyści:

- A) poszanowanie – zgodnie z duchem personalizmu – indywidualności jednostki, razem z jej „osobistą normalnością” i niezbywalnymi uwarunkowaniami (mówiąc obrazowo: artysta dobiera narzędzia do materiału, z którego tworzy, a od samego

⁴⁸ Chwyt (ros. *prijom*) – wypracowane przez formalistów rosyjskich na gruncie teorii literatury, możliwe jednak do przełożenia na ogólną teorię dzieł sztuki. Można je zdefiniować jako ujęcie stylistyczne lub kompozycyjne transformujące i organizujące materiał w dziele. Wedle poglądów Wiktora Szklowskiego chwyt to zabieg formalny, który polega na wydłużeniu i utrudnieniu czasu percepcji. Chwyt zakłóca więc rutynowy proces lektury/obserwacji, zmusza do zastanowienia, motywuje odbiór. Dzięki temu powstaje efekt udziwnienia, który wywołuje zakłócenia w rutynowym postrzeganiu rzeczywistości przedstawionej w dziele sztuki. W miejsce tradycyjnego rozróżnienia na treść i formę szkoła formalna proponowała podział na materiał – fakty, idee, opowieści; oraz chwyt – zasady estetyczne organizujące materiał. Podobnie rzecz ma się w przypadku omawianego „wychowania ku wartościom” – treści, które chce przekazać wychowawca, mogą być ujęte w chwyt, tj. w taką formę, która przyciągnie percepcję (i chęć rozumienia/przeżywania) wychowanka. W taki sposób ukierunkowanie na wartość moralną, jaką jest odpowiedzialność, może dokonywać się przez aktywność związaną z przyjemnością, np. opieką nad zwierzęciem. Zob. W. Szklowski, *Sztuka jako chwyt*, tłum. R. Łużny, [w:] *Teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. II, cz. III, wyb. S. Skwarczyńska, Kraków 1986, s. 57-86.

⁴⁹ Nie bez przyczyny najbardziej żywotne są dzieła podatne na proces reinterpretacji. Artysta, który określa – wedle wydrwionej w naukach o literaturze formuły – „co miał na myśli”, zabija potencjał własnej sztuki.

materiału nie oczekuje niemożliwego przekształcenia; przeciwnie – wykorzystuje jego własności; nie będzie więc wypalał w piecu rzeźby z lodu, choć procesowi temu podda z powodzeniem figurkę z gliny); akceptuje też jednostkowość i zasadniczą niepowtarzalność wyniku;

- B) dowartościowanie przeżywania i doświadczania relacji w dialogicznym napięciu zamiast wypełniania szablonów lub zaspokajania ambicji samego wychowawcy;
- C) kreowanie potencjału zorientowanego „ku wartościom” w samowychowaniu zamiast tworzenia opresyjnej „**klatki wartości**”⁵⁰ jako zamkniętego schematu;
- D) możliwość przerastania przez wychowanka oczekiwań lub/i umiejętności wychowawcy;
- E) wychowywanie przez „chwyt” jest możliwością wychowywania przez przeżywanie przyjemności o potencjale otwierającym na świat⁵¹.

⁵⁰ Przez „**klatkę wartości**” należy rozumieć tutaj pewien ich układ, który nie jest rozumiany, tj. wychowanek nie jest w stanie internalizować systemu wartości jako swojego, pozostaje jedynie pod pewną zewnętrzną i – naturalnie – nietrwałą presją. Zmiana systemu, instytucji, uwarunkowań politycznych może przesunąć pozycję człowieka z jednej „klatki wartości” do innej. Potocznie mówi się o pewnym „kręgosłupie moralnym”, tj. stałych dyspozycjach jednostki do realizowania konkretnych wartości, umocowanych w ukształtowanym psychicznie i moralnie „ja”. W ten sposób rysuje się opozycja między ludźmi, którzy są sługami każdego systemu, któremu przysługuje aktualność, a tymi, którzy w określonych systemach tworzą ruch oporu. Pokrewnym pojęciem może wydawać się tu „żelazna klatka rozumu”, ta odnosi się jednak ściśle do przeciwstawienie rozumu instrumentalnego (subiektywnego) rozumowi obiektywnemu, który został przez ten pierwszy, w myśli pesymistycznych historiozofów, unicestwiony. Zob. T. Adorno, M. Horkheimer, *Dialektyka oświecenia*, tłum. M. Łukasiewicz, Warszawa 1994; H. Schnädelbach, *Aktualność Dialektyki Oświecenia*, [w:] H. Schnädelbach, *Próba rehabilitacji animal rationale*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa 2001.

⁵¹ O rozróżnieniu na przyjemność „otwierającą” i „zamykającą” – zob. str. 75-77 niniejszej pracy.

5.6. KONCEPCJE WYCHOWAWCZE OPISANE METODĄ OBRAZOWANIA

Idea wychowywania „nie wprost” jest aplikowana również – jak zaznaczono we *Wprowadzeniu* – jako pewien sposób prezentowania problematyki w niniejszej pracy. Ukazywanie relacji wychowawcy z adolescentem jest tu oparte zasadniczo na ciągach skojarzeniowych i obrazowaniu – tzw. *pictorial turn*, trend obecny w dydaktyce i dostrzegany wyraźnie w teorii percepcji – jest w tym miejscu traktowany nie tyle jako zjawisko *stricte* ponowoczesne⁵², ale jako pewna dyspozycja epistemiczna tkwiąca w człowieku.

M. J. T. Mitchell, pisząc o „zwrocie piktorialnym”, zauważa:

„Kultura wizualna znalazłaby zatem swoją pierwotną scenę w tym, co Immanuel Levinas nazywa twarzą Innego (poczynając, jak przypuszczam, od twarzy Matki): spotkanie twarzą w twarz, ewidentnie mocno zakorzeniona w nas dyspozycja, by rozpoznawać oczy innego organizmu (co Lacan i Sartre nazywają „spojrzeniem”). Stereotypy, karykatury, figury klasyfikacyjne, obrazy badawcze, rysowanie map widzialnego ciała i społecznych przestrzeni, w których się ono pojawia - konstytuowałyby podstawowe elementy kultury wizualnej, z których konstruowana jest domena obrazu i Innego”⁵³.

Jakkolwiek trzeba nadmienić, że zwrócenie się ku obrazom jest wzmacniane przez mechanizmy działania współczesnego świata i nowe technologie, to obraz odsyła w pewien sposób – jak zauważa to Mitchell – do właściwości występujących w więziach międzyludzkich opartych o dialogiczność. Filozofia dialogu uwzględnia obraz – owo Levinasowskie doświadczenie twarzy Innego⁵⁴ – jako przeżywanie i rozumienie czegoś niedomkniętego w swoim znaczeniu, odsyłającego zawsze do „czegoś więcej”, aniżeli to, co bezpośrednio widziane i aktualnie myślane w związku z „widzianym”. Problemy, które stoją tak przed wychowawcą i wychowankiem, jak i przed potencjalnym

⁵² W. J. T. Mitchell pisze o „błędach kultury wizualnej” (zob. W. J. T. Mitchell, *Showing Seeing: A Critique of Visual Culture*, [w:] M. A. Holly, K. Moxey (eds.), *Art History, Aesthetics*, Massachusetts, London 2002, s. 231-250. Tłumaczenie za:

https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/11104/1/08_W.J.T._Mitchell_Pokazuj%C4%85c_widzenie_273-294.pdf (dostęp: 22.02.2023 r.).

⁵³ Tamże.

⁵⁴ O „fenomenologii twarzy” Innego zob. np. M. Waligóra, *Etyczny projekt Emmanuela Lévinasa – fenomenologia czy antyfenomenologia?*, „Fenomenologia” 6/2008, s. 43–66; M. Drwięga, *Fenomenologia i twarz innego. Kontrowersje wokół Lévinasa*, „Logos i Ethos”, 1/2019, s. 66-74.

Czytelnikiem tego wywodu, domagają się takiej reprezentacji, która pozwoli uniknąć pułapki, w którą wpadł Husserl⁵⁵, próbując postrzegać filozofię jako gmach, tj. budowlę możliwą do ukończenia⁵⁶. Ani relacja, ani rozumienie wychowania nie mogą być widziane jako konstrukcje potencjalnie możliwe do ukończenia, są to bowiem struktury będące ze względu na swoje najgłębsze właściwości w ciągłej przebudowie i transformacji.

Takiej dynamice odpowiada dialogiczne doświadczenie obrazu, a więc również wyjaśnianie poprzez odwołanie do obrazowania. Język figuratywny, inaczej zwany językiem metaforycznym, występuje powszechnie w komunikacji i jest dla człowieka naturalny, ponieważ nieusuwalna jest bariera dzieląca umysł, rzeczywistość i język (czego efektem jest m. in. praktyczne zderzenie z tzw. nieostrością predykatów⁵⁷). Przejście od werbalnego/pisemnego opisu językowego do obrazowania dokonuje się najczęściej za pomocą metafory, która najczęściej definiowana jest na gruncie nauk o literaturze jako językowy środek stylistyczny, w którym obce znaczeniowo wyrazy są ze sobą składniowo zestawione, tworząc związek frazeologiczny o innym znaczeniu niż dosłowny sens wyrazów⁵⁸. Pojęcie metafory zostało jednak zaadaptowane przez nauki kognitywne, psychologię i różne kierunki psychoterapeutyczne, gdzie termin ten odnosi się szerzej do wszystkiego, co wyraża relację pomiędzy dwoma obiektami, a więc jako metaforę traktuje się np. anegdotę, analogię, grę słów, zagadkę, a nawet symbol. Metafora łagodzi pewien opór człowieka związany z nazywaniem i przeżywaniem konkretnego zdarzenia egzystencjalnego, lęku lub problemu. Według Josepha Weizenbauma

„Metafory i analogie, poprzez zestawienie razem różnych kontekstów, prowadzą do powstawania nowych sposobów patrzenia. Prawie wszystko to, co wiemy, łącznie z poważną nauką, opiera się na metaforze”⁵⁹.

⁵⁵ Zob. E. Husserl, *Filozofia jako ścisła nauka (Philosophie als strenge Wissenschaft)*, Warszawa 1992, s. 67.

⁵⁶ W opozycji do takiego stanowiska stanął m. in. Lew Szestow (zob. np. A. Sawicki, *Absurd – rozum – egzystencjalizm w filozofii Lwa Szestowa*, Kraków 2000, s. 281). Husserl uważał, że to, co niemożliwe na gruncie nauki (ciągła akumulacja wiedzy nigdy nie może ostatecznie się zakończyć), jest projektem możliwym do ukończenia na gruncie filozofii. Zob. także: L. Szestow, *Apoteoza nieoczywistości. Próba myślenia adogmatycznego*, tłum. N. Karsov, S. Szechter, Londyn 1983, s. 5.

⁵⁷ Na ten temat zob. np. J. J. Jadecki, *Spór o granice języka*, Warszawa, 2001.

⁵⁸ Por. *Metafora* [w:] M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, wyd. 2, Wrocław 1988.

⁵⁹ J. Weizenbaum. *Moglibyśmy mieć raj*. „Forum”, wyd. z 28.01.2008 r., s. 3.

Z tego też powodu metafora jest jednym z fundamentów psychoterapii Milтона H. Ericksona, dla którego stanowiła ona drogę do niewyczerpanego rezerwuaru wiedzy, mądrości i kreatywności tkwiących w nieświadomości⁶⁰. Metafora to przy tym narzędzie silnie kształtujące i spajające percepcję i doświadczenie, dzięki którym trudność – widziana i przeżywana w *spectrum* swoistej aktualności i dosłowności – zyskuje nowe znaczenia, odsłania się niejako w nowy sposób. Tym, co dokonuje się przy okazji przeniesienia narracji o wychowaniu w przestrzeń metaforyczną, jest stymulacja procesów:

1. kształtowania wspólnej narracji dla wszystkich podmiotów więzi międzyosobowej wpisanej w proces wychowania, tj. stworzenia przez znaczący obraz podstawy dla fuzji horyzontów;
2. kształtowania wspólnego języka (złożonego z elementów idiolektów⁶¹ uczestników relacji wychowawczej);
3. wspólnego wejścia w przestrzeń mitów i archetypów podzielanych tak przez uczestników relacji, jak i przez środowisko określonej wspólnoty lub nawet (szczególnie w warunkach globalizacji) wspólnotę interpretacyjną o charakterze ogólnoludzkim⁶²;
4. wspierania poczucia przynależności przez możliwość konstruowania wspólnej opowieści⁶³ (o pokonywaniu problemu, osiągnięciu celu, lęku, cierpieniu etc.).

⁶⁰ Zob. K. Klajns, L. Lipman, *Terapia Ericksonowska*, [w:] L. Grzesiuk, H. Suszek (red.), *Psychoterapia. Szkoły i metody. Podręcznik Akademicki*, Warszawa 2011, s. 283–297.

⁶¹ Idiolekt to inaczej „język osobniczy”, charakterystyczny sposób wyśławiania się konkretnej jednostki, najczęściej postrzegany jako spójny z jej językowym obrazem świata (zob. *Idiolekt* [w:] *Słownik słów kluczowych językoznawstwa slawistycznego* [online: <https://ispan.waw.pl/cnis/j.htm>], dostęp: 22.03.2023 r.); *Idiolekt* [w:] *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, wyd. II, Wrocław 1999, s. 243.

⁶² O wspólnotcie takiej – rzeczywiście „ogólnoludzkiej” – można myśleć w ramach pewnej perspektywy związanej z globalizacją; fuzja horyzontów – a więc i przenikanie się archetypów i mitów – jest jednym z możliwych wyników przemian cywilizacyjnych.

⁶³ Możliwość budowania wspólnej opowieści – podobnie jak łączenie się idiolektów w relacji międzyosobowej – pełni tu niezmiernie istotną funkcję we wspieraniu fuzji horyzontów. Możliwość opowiedzenia tego, co miało miejsce lub tego, co upragnione/planowane, dokonuje się często w sposób, który włącza taką narrację w strukturę opowieści archetypicznej i mitycznej. Wychowawca – świadomie lub nie – ukierunkowuje wychowanka na archetypy, które są jemu bliskie. Budowanie wspólnego mitu o wychowaniu, który jest możliwy do opowiedzenia, tj. poddaje się narracji, może stanowić jeden z ważniejszych mechanizmów zyskiwania długotrwałego wpływu w relacji „wychowanek – wychowawca”. Odwołując się do Gadamerowskiego stwierdzenia, iż „bytem, który może być rozumiany, jest język” (zob. H. G. Gadamer, *Język i rozumienie*, tłum. Dehnel P., Sierocka B., Warszawa 2003, s. 76), należy dostrzec, że „Tradycja i to, co nam bliskie, zlewają się w jeden, ogarniający historię i współczesność, własny i wspólny świat. Zyskuje on swoją językową artykulację w rozmowie. Tak więc również ze strony rozumienia uniwersalność językowej natury człowieka okazuje się pozbawiona granic. Opiera się na tym wszystko, nie tylko kultura przekazana za pośrednictwem języka, ale po prostu wszystko, gdyż wszystko

Metaforyczne obrazowanie problematyki wychowania adolescentów jest więc związane tak z najgłębszą anatomią myślenia dialogicznego, jak tworzenia gruntu dla fuzji horyzontów – nie tylko w samej omawianej przestrzeni „wychowanek – wychowawca”, ale także w ramach dyskursu, który o tejże relacji traktuje.

Przywiązanie do konkretnych obrazów wiąże się oczywiście tak z uczestnictwem w zbiorowości przez podzielenie wzorców kulturowych, jak i z zachowywaniem indywidualnego charakteru konkretnego „Ja”, które podejmuje ryzyko wychylenia się ku „Ty”. Dzielenie się obrazem świata, a dokładniej – językowym obrazem świata – jest w tym przypadku jedyną uchwytą drogą do czegoś, co pozwala na zainicjowanie przekraczania bariery „Ja-Ty” i odczuwania w sobie żywotnie doświadczenia Innego/Drugiego.

Zarysowane w ten sposób postrzeganie metaforycznego obrazowania, podparte od strony teoretycznej dyskursem filozoficznym i praktykami psychoterapeutycznymi Milтона H. Ericksona, stanowi w tym miejscu drogę do rozumienia anatomii relacji wychowawczej i jej dynamiki. Niedyrektywny sposób pojmowania przez obraz pozostawia wiele przestrzeni do doskonalenia i precyzowania dyskursu naukowego, uruchamiając jednocześnie pozaintelektualne komponenty epistemicznego „wzucia” w omawianą problematykę. Z tego też powodu część postulatów związanych z wychowaniem adolescentów w świetle współczesnych przemian cywilizacyjnych oraz rozwiązania metodyczne osnute są na kanwie obrazów-metafor, niedyrektywnych pośredników tak rozumienia, jak i zyskiwania wiedzy i wczucia, gdyż wszystkie te składniki konieczne są do uwzględnienia w procesie poznawczego zgłębiania fenomenu relacji wychowawczej.

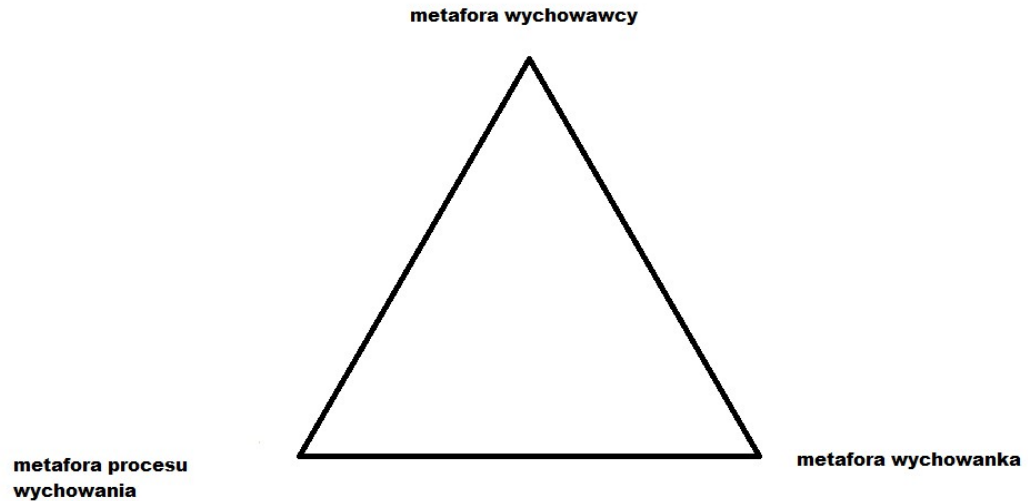
Metaforyczne triady w obrazowaniu postulatów dotyczących metodyki wychowania adolescentów

Odwołując się do zarysowanych powyżej teorii, dla przedstawienia głównych wychowawczych postulatów – odnoszących się tak do metodyki, jak do istoty rozumienia całości fenomenu wychowania – zastosowano w tej części pracy obrazy-analogie,

sprowadza się do rozumienia, w którym wszyscy uczestniczymy” (H. G. Gadamer, *Aktualność piękna*, tłum. Krzemieniowa K., Warszawa 1993, s. 81).

których konstrukcja opiera się zasadniczo na triadzie nośnych, łączących się w spójną narrację elementów metaforyzujących, które przedstawia schematycznie układ trójkąta:

Rys. 18. Konstrukcja obrazowania w formie triady metafor



Źródło: oprac. własne

Obrazowo, w formie analogii określono wobec tego, czym w projektowanej, przenośnej narracji jest wychowawca, wychowanek oraz do czego można porównać sam proces wychowania. Posłużenie się tak zarysowaną triadą otwiera zarówno podmioty żywej relacji, jak i pochylającego się nad problemem naukowym teoretyka na sens, który powstaje w swoistym semantycznym napięciu pomiędzy:

1. archetypem/modeliem/mitem, a opisywanym fenomenem;
2. sytuacją istniejącą w przestrzeni metaforycznej, a sytuacją mającą miejsce realnie;
3. pozorną prostotą obrazu a skomplikowaniem życiowego problemu.

Wychowanie jako uczenie manewrów żeglarskich⁶⁴

Powracając do postulatów związanych z niedyrektywnymi strategiami wychowawczymi (innymi słowy: z propozycją wychowywania adolescentów „nie wprost”), można zobrazować sposób myślenia o prowadzeniu wychowanka analogicznie do tego sposobu, w jaki myśli się o uczeniu kursantów ważnych złożonych manewrów żeglarskich⁶⁵. Jednym z istotniejszych jest manewr „człowiek za burtą”⁶⁶; nauka tego manewru ma oczywiście swój nadrzędny cel, tj. przygotowanie kursanta do okoliczności, w której konieczne będzie ratowanie życia. Warto zwrócić jednak uwagę, że jest to manewr złożony⁶⁷, składający się z zespołu manewrów prostych, ćwiczonych wcześniej. Trening wspomnianego, bardzo konkretnego działania ma tu kilka funkcji, których kursant nie musi być wcale świadomy, a które mimo tego zostają spełnione i – co więcej – są obecne w świadomości dobrego, skutecznego wychowawcy-instruktora. Oprócz radzenia sobie z zagrożeniem życia członka załogi, adept żeglarstwa ma możliwość:

1. połączenia w spójną całość manewrów prostych, których się nauczył;
2. doskonalenia praktycznego w tych aspektach, które przyswoił teoretycznie;
3. ćwiczenia pracy zespołowej;
4. myślenia przestrzennego o tym, jak jacht zachowuje się na wodzie.

Wymagając od wychowanka nauczenia się „manewru złożonego”, uczy się lub ćwiczy i doskonali wszystkie składowe tego działania oraz dyspozycje, które są do niego potrzebne. Kursant/wychowanek myśli jednak zazwyczaj o powadze i potrzebie wynikającej z owego głównego, nadrzędnego celu, tj. ratowania człowieka.

Warto wspomnieć tu o pewnym metodycznym postulacie, który można nazwać w niedyrektywnym modelu wychowania **gospodarowaniem percepcją** wychowanka. Teleologiczna natura procesu wychowawczego narzuca zawsze myślenie o relacji „wychowanek-wychowawca” w ramach realizacji celów, nie wszystkie one muszą się jednak odsłaniać tak samo jasno wychowawcy, jak wychowankowi. To, co jest zamiarem

⁶⁴ Przytoczona w tym miejscu triada metaforyczna jest być może najmniej czytelna dla Odbiorcy niniejszego tekstu; wydaje się ona jednak bardzo trafna, a dodatkowo w istotny sposób swoiście „uruchoimiła” w Autorze niniejszej pracy sposób postrzegania niedyrektywnej strategii wychowywania adolescentów, łącząc się jednocześnie z jego wychowawczym *praxis*.

⁶⁵ Triada metafor to w tym przypadku: „wychowawca – instruktor”, „wychowanek – kursant”, „wychowanie – nauka żeglowania”).

⁶⁶ Zob. A. Kolaszewski, P. Świdwiński, *Żeglarz i sternik jachtowy*, wyd. XX, Warszawa 2011, s. 333-337.

⁶⁷ Sposób przeprowadzania pojedynczych manewrów składających się na tę całość – zob. tamże, s. 334-336.

wychowawcy, może – jak wspomniano zresztą we wcześniejszych rozdziałach – pozostawać poza uchwytą świadomością wychowanka⁶⁸, jednak zawsze należy mieć na uwadze, by wychowanek nie pozostawał w teleologicznej próżni działania, tj. był ukierunkowany na pewną wartość, którą chciałby zrealizować (o tym szerzej – zob. rozdział 3.). W ten sposób zostaje podprowadzony w obszar działania, w którym zrealizowane mogą zostać inne (zamierzone przez wychowawcę) cele. W odniesieniu do omawianego manewru kluczowe wydaje się pytanie – dlaczego nazywa się go tak konkretnie manewrem „człowiek za burtą”, a nie szkoli się kursantów do „manewru XV”, który podręcznikowo „można stosować w przypadku, gdy człowiek jest za burtą”?

Najbardziej oczywistą odpowiedzią wydaje się tutaj porządkowanie wiedzy i łatwość jej aktualizacji w okolicznościach zagrożenia (jasna nazwa manewru wspomaga pewną jasność myślenia sytuacyjnego). Innym wyjaśnieniem jest jednak również to, co nazwano wyżej „gospodarowaniem percepcją” wychowanka, tj. działaniem w ramach sztuki stosowania „chwytów”⁶⁹, by wychowanie okazało się procesem skutecznym jako sztuka. Można bowiem myślowo zasymulować sytuację:

Osiemnastoletni kursant żeglarstwa wykazuje opór w integrowaniu się załogą, ma kłopot z działaniem w grupie. Postrzega innych ludzi z wyższością, ujawniając jednocześnie pewien lęk społeczny. W grupie czuje się niekomfortowo i ma problemy z komunikacją. Na uwagę wychowawcy: „Jeśli nie będziesz umiał komunikować się z kolegami, nie będziesz

⁶⁸ W wychowaniu dzieci na etapie przedszkolnym i szkolnym do takiej strategii nawiązuje poniekąd metoda Montessori – system dydaktyczny jest ukierunkowany na wszechstronny rozwój dziecka, a duży nacisk w tej metodzie edukacyjnej postawiony jest na środowisko. Wchodząc w interakcję z odpowiednio przygotowanym środowiskiem, dziecko wykonuje właśnie pewne „manewry proste”, a następnie coraz bardziej złożone; odwrotnie również – w czynnościach złożonych utrwala stałą dyspozycję do wykonywania poszczególnych czynności prostych. Ukazanie pewnej określonej celowości działania na potrzebę dziecka nie musi przy tym wyczerpywać całości intencji dotyczących wychowania/kształcenia, które ma na tym etapie wychowawca. W ten sposób np. wchodząc w interakcję z przedmiotem, dziecko kształtuje w sobie pewną ciekawość do odkrywania rzeczywistości, ale także motywację. (zob. np. Magdalena Madej, *Z notatek pedagoga Montessori: poradnik*, Kraków 2014; A. Guzik, *Pedagogika Marii Montessori - propozycja dla współczesnej edukacji szkolnej*, [w:] red. A. Janus-Sitarz, *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, Kraków 2010). Podobną funkcję pełnią stosowane przez rodziców intuicyjnie metody wychowania „nie wprost”, gdy np. pięcioletnie dziecko ma „nakarmić zabawkę”, do której wrzuca się piłeczki, a dodatkowym kontekstem życiowym jest perspektywa narodzin młodszego brata. Matka pobudza w dziecku pewną wyobraźnię i emocje (konieczność „nakarmienia zabawki” może być dla dziecka emocjonalnie koniecznością *sensu stricto*), a przy okazji kształtuje w nim dyspozycję do: 1. koordynowania ruchów; 2. delikatności w opiece nad kimś/czymś mniejszym; 3. przejawiania ogólnej troskliwości i dbania o potrzeby innych.

⁶⁹ Zob. W. Szklowski, dz. cyt.

dobrym żeglarzem”, odpowiada: „Nie widzę związku między tymi problemami”.

Nauka manewru „człowiek za burtą” w tym przypadku jest nie tylko techniczną sprawnością, ale pokazaniem wspomnianemu adolescentowi, że dobra relacja z załogą lub przynajmniej umiejętność sprawnego komunikowania się z grupą jest tak ważna, że może uratować życie. Zupełnie inne – i zapewne mniej skuteczne – byłoby pouczenie kursanta, że bez interpersonalnego porozumienia niemożliwe będzie „wykonanie manewru XV” lub dojście do boi w konkretny sposób. Percepcja w takiej strategii wychowawczej powinna być przekierowana – przez chwyt – z boi jako materiału treningowego na potencjalną obecność w wodzie żywego człowieka. Takie pobudzenie wyobraźni jest gospodarowaniem percepcji i rozumienia, które może przebiegać:

- zgodnie z zasadą ekwipotencjalności – różnie u konkretnych osób, przy założeniu, że pojawiają się pewne częściej występujące prawidłowości;

- dwukierunkowo – tj. od części do całości lub od całości do części, w zależności od potrzeby wychowawczej lub aktualnej dyspozycji wychowawcy i wychowanka; należy przez to rozumieć strategię niedyrektywnego myślenia o wychowaniu z uwzględnieniem mechanizmu tzw. „koła hermeneutycznego”⁷⁰; odwołując się bezpośrednio do zaproponowanego obrazu wyjściowego: manewr złożony „człowiek za burtą” nie może być dobrze zrozumiany i wykonany bez praktykowania manewrów prostych; motywacja do nauki manewrów prostych – by znaleźć jej teleologiczne, przekonujące uzasadnienie – może wspierać się na perspektywie celu bardziej odległego lub subiektywnie pojmowanego jednoznacznie jako ważny⁷¹.

Jednym z ważniejszych postulatów wydaje się więc – co warto podkreślić – takie podejście do niedyrektywnego wychowania, które uwzględni metodycznie problem

⁷⁰ Zgodnie z tą figurą nie można zrozumieć całości bez zrozumienia szczegółu, a szczegół nie może być rozumiany bez odwołania się do całości. Tak więc skuteczna interpretacja polega na ruchu kolistym – od całości do szczegółu i od szczegółu do całości. W takim aspekcie można też widzieć ruch „gospodarowania percepcją” w procesie wychowawczym. Należy pamiętać, że sam proces rozumienia jest względny i niezakańczalny. Teorię „koła hermeneutycznego” rozwinął szczegółowo m. in. H. G. Gadamer (zob. tenże, *Prawda i metoda*, tłum. B. Baran, Warszawa 2007; zob. także: A. Burzyńska, M. P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku: podręcznik*, Kraków 2006, s. 47-57).

⁷¹ Rozumienie tego, co jest „drobnym krokiem”, a co większym celem, może rozkładać się różnie, stąd „koło hermeneutyczne” wydaje się stanowić właściwy model metamyślenia o wychowaniu

gospodarowania percepcją. Jest ono istotne nie tylko w przypadku dzieci, ale zachowuje swoją skuteczność tak w odniesieniu do adolescentów, jak i osób dorosłych.

Wychowanie jako podróż do celu

Triada metafor, w której wychowaniu odpowiada na zasadzie obrazowej analogii **podróż** (np. w formie wspinaczki górskiej), zawiera w sobie metaforyczne ujęcie wychowawcy jako **przewodnika** oraz wychowanka jako **uczestnika wyprawy**. W tej narracji istotnym postulatem jest widzenie wychowanka nie jako ograniczonego naśladowcy kroków przewodnika, ale jako aktywnego, pełnoprawnego uczestnika wyprawy, tj. dziejącej się w relacji międzyludzkiej przygody. W tym przypadku przewodnik – jak zobrazowano to w rozdziale III – wytycza drogę do celu, zachowując jednak pewien rodzaj otwartości na te ścieżki, które są dla uczestnika wyprawy:

- 1) atrakcyjne;
- 2) możliwe do przejścia.

Dobry przewodnik umiejętnie dobiera trasę i dookreśla cel całości wyprawy, by były one spójne z tym, kim są sami wędrujący. Nie kieruje się więc w miejsca kategorycznie i nieodwołalnie niedostępne dla wychowanka oraz wykorzystuje siły pożądarkowe⁷² już w nim obecne (w całej świadomości potencjału kreowania nowych).

Wychowawca-przewodnik ma za zadanie odkryć przed tym, kogo prowadzi, określoną prawdę i piękno, jednak nie ma konieczności, by sam cel został ujawniony od razu, w całości i pełni. Droga jest tu procesem przygotowawczym do rozumienia celu, cel zaś nie zostaje przez przewodnika „przyniesiony” do wychowanka, by mógł być biernie kontemplowany. W procesie niedyrektywnego wychowania-wyprawy przewodnikowi znany jest kierunek i podstawowy cel, który przed wychowankiem odsłania się stopniowo, a czasem również pośrednio. Istotnym – choć niełatwo poddającym się w tym

⁷² Tu w znaczeniu: pragnień charakterystycznych dla ponowoczesnego *homo optionis* i *homo ludens*; możliwe jest bowiem rozumienie tego terminu zgodne z wykładnią tomizmu, zob. np. M. A. Krapiec, *Metafizyka. Zarys teorii bytu*, Lublin 1978, s. 45.

przypadku myśleniu obrazowemu – elementem wyprawy jest czuwająca otwartość⁷³ przewodnika, który pozostaje względem swojego wychowanka w pozycji:

- a) krok przed – tj. prowadzi, osłania, podprowadza ku prawdzie, koryguje trasę, gdy wychowanek okazuje słabość; pozwolenie na „wycofanie się”, „zostanie w tyle” jest elementem umiejętnego gospodarowania troską w obrazie wyprawy;
- b) krok za – tj. pozwala wychowankowi wyprzedzić się w podróży, a także przekraczać pierwotnie wytyczony cel; wychowawca musi być otwarty na przyjęcie pozycji tego, który „kroczy z tyłu”, gdy uczestnik wyprawy okazuje przewagę w swojej sile i zdolności lub kiedy wychowawca rozeznaje, że samodzielna konfrontacja wychowanka z problemem może przynieść dobre skutki; wówczas przewodnik niejako „puszcza przodem” podopiecznego, by ten mógł skonfrontować się z żywym doświadczeniem, kształtując w sobie fundamenty potrzebne do dalszego procesu samowychowania.

Dyspozycja wychowawcy do bycia w każdej chwili podróży „krok za” i „krok przed” jest jedną z największych trudności „bycia z” i „bycia dla” w relacji wychowawczej. Wymaga ona bowiem transcendowania obrazu własnego „ja” tak w kategorii przyjętej roli/misji, jak i w aspekcie folgowania własnym ambicjom. Ukierunkowanie na osobę (tak wychowawcy, jak i wychowanka), determinuje konieczność przyjęcia owej dynamicznej bilokacji („zawsze z/dla” – znaczy w tym wypadku: „zawsze za” i „zawsze przed”), gdyż przewodnik zachowuje zdolność widzenia siebie i uczestnika przygody w pełnowymiarowości potencjałów, w otwartości na każde tempo podróży – i takie, które zdeterminowane jest słabością, i to, na którego wzrost wpływa wzbudzenie sił, możliwości i talentów obu podmiotów.

Przypadek „podróży bez mapy” czyli dopowiedzenie o czuwającej bezradności

Oczywiście należy dodać w tym miejscu, że wychowawca – pomimo realnej gotowości do gospodarowania troską z pozycji „za” i „przed”, może prezentować również inny typ postawy, który aktualizuje się w formie czegoś, co można byłoby z

⁷³ „Czuwająca otwartość” jest takim rodzajem troski, który nie zniewala wychowanka, tj. pozwala mu na działanie i wytyczanie nowych ścieżek, przy jednoczesnym pozostawianiu wychowawcy w odpowiedzialnym „byciu z” i „byciu dla”.

powodzeniem nazwać **czuwającą bezradnością**. Konieczność strategicznego brania pod uwagę metaforycznej bilokacji „zawsze za” i „zawsze przed” nie usuwa potrzeby myślenia o wychowanku jako autonomicznym podmiocie, który nie tyle jest „zewnątrznie sterowalny”⁷⁴, ile pozostaje otwarty na relację dialogiczną. W tej relacji możliwe jest również takie towarzyszenie, w którym powstrzymując się od działania i „będąc z”/”będąc dla”, wychowawca może ofiarować wychowankowi na danym etapie jedynie swoją obecność. Zgadając się na autonomię wychowanka, którym w omawianym wypadku jest stosunkowo samodzielny adolescent, wychowawca pozostaje w gotowości do działania (**czuwanie**), jednak bierze pod uwagę uwarunkowania sytuacyjne. Taki sposób gospodarowania troską – tj. „bycie z”/”bycie dla” w czuwającej bezradności dokonuje się na przykład w momentach:

- a) wyjątkowej słabości wychowanka, w której działanie nie jest możliwe lub pożądane (m. in. kryzysy związane ze zdrowiem psychicznym lub fizycznym, wyłączające wychowanka z czynnego przeżywania „podróży”);
- b) przeżywania traumy przez wychowanka (wówczas podstawowym wysiłkiem wychowawcy jest dążenie do rozumienia, tj. fuzji horyzontów; pozorna bierność czuwającej bezradności pozwala dokonać się temu procesowi w większym spokoju i bardziej dogłębnie, niż dzieje się to w sytuacji wychowawczej ukierunkowanej *stricte* na formowanie lub korygowanie postaw);
- c) szeroko pojmowane doświadczenia tzw. **sytuacji granicznej**⁷⁵, w której wychowanek jest już wyprowadzony z pewnego dotychczasowego porządku, natomiast wciąż nie jest zdolny przyjąć aktywnie nowego (punktem wyjścia wychowawcy powinna być więc najpierw owa „czuwająca bezradność”, zanim pojawi się bodziec do wytyczenia nowej ścieżki i kontynuacji „wyprawy”).

By lepiej zilustrować kwestię użyteczności pojęcia „czuwającej bezradności wychowawcy” – tak w dyskursie teoretycznym, jak i w aktualnym, konkretnym

⁷⁴ Na ten temat – zob. rozdział 4. niniejszej pracy, s. 141-150. Zob. także L. Wełyczko, *Wybrane zagadnienia z teorii wychowania*, dz. cyt., s. 61.

⁷⁵ Ten konkretny termin – o którym mowa była już we *Wstępie* dysertacji – spopularyzował Karl Jaspers. W tym miejscu warto jednak przypomnieć, że – ujmując rzecz najogólniej – „sytuacja graniczna” to taka okoliczność w życiu człowieka, która ze względu na swój bardzo osobisty charakter oraz niemożność przeskoczenia jej stawia człowieka w prawdzie wobec samego siebie. Pomimo faktu, iż Jaspers mówi tu o „rozjaśnianiu egzystencji” przez sytuacje graniczne, należą one do spectrum doświadczeń trudnych, do których Jaspers zaliczał m. in. poczucie winy, śmierć, walkę. Zob. T. Fuchs, *Karl Jasper's Philosophy and Psychopathology*, New York 2013, s. 48; J. G. Hart, *Who One Is: Book 1: Meontology of the "I": A Transcendental Phenomenology*, New York 2008, s. 309.

myśleniu o praktykach wychowawczych – można rozważyć dwie teoretyczne sytuacje, będące – podobnie jak w poprzednich częściach pracy – myślowym eksperymentem, odwołującym się poniekąd do pewnej (ze swojej natury) niewymiernej i nieścislej intuicji emocjonalnej. Rozważmy więc dwa scenariusze przypadku⁷⁶:

- 1. Anna ma 15 lat i znajduje się w terminalnej fazie choroby. Rozchwianie emocjonalne związane z trudną sytuacją przejawia się w ten sposób, że nastolatka oscyluje między stanem lęku i depresji oraz pobudzenia, któremu towarzyszy chęć nieskrępowanego korzystania z ostatnich momentów życia. Jej szkolny wychowawca często odwiedza uczennicę – poddaje się jej nastrojom, tj. w momentach smutku prawie nie rozmawiają, a towarzyszenie opiera się na niewerbalnych komunikatach (uścisk dłoni, przytulenie, uśmiech etc.). Trudne pytania, na które wychowawca nie umie Annie udzielić odpowiedzi, nie są omawiane, ale przeżywane wspólnie i często również pozawerbalnie. W chwilach euforii Anny jest przeciwnie – wychowawca i wychowanka sporo wspominają, planują aktywności, na które dziewczyna miałaby ochotę, a nawet wykształcili swój własny, czarny humor. Konkretny kryzysu spotyka się zazwyczaj z brakiem konkretnego rozwiązania – odpowiedź wychowawcy to najczęściej: „Jestem!”.*
- 2. Anna ma 15 lat i znajduje się w terminalnej fazie choroby. Rozchwianie emocjonalne związane z trudną sytuacją przejawia się w ten sposób, że nastolatka oscyluje między stanem lęku i depresji oraz pobudzenia, któremu towarzyszy chęć nieskrępowanego korzystania z ostatnich momentów życia. Jej szkolny wychowawca często odwiedza uczennicę – stara się tonować jej nastroje, wyjaśniać procesy, które mają miejsce i chce jak najlepiej przygotować psychicznie swoją wychowankę na konfrontację z rzeczywistością umierania. Wychowawca dużo mówi, nie chcąc pozostawiać przestrzeni na milczenie, stara się szukać jak*

⁷⁶ Dla jasności należy podkreślić, iż mówimy tu o sytuacji, w której wyczerpano konkretne i skuteczne formy działania ratujące życie lub podtrzymujące nadzieję – eksperyment myślowy ma tu oczywiście jasno i arbitralnie określone warunki co do okoliczności, dlatego pewnym konkretem jest tu mierzenie się z sytuacją graniczną śmierci/umierania.

najlepszych odpowiedzi na trudne pytania. Konkret tragedii młodej, umierającej osoby domaga się według wychowawcy konkretnych rad, tj. Anna słyszy często: „Na pewno tak nie będzie”, „Nie powinnaś o tym teraz myśleć”, „Skup się na...” etc. Dziewczyna – ku zaskoczeniu wychowawcy – zaczyna reagować frustracją i większym przygnębieniem.

Ważnym zastrzeżeniem jest tu oczywiście – jak w przypadku każdego opisu tego typu stosowanego w przebiegu niniejszej argumentacji – wspomniana w rozdziale IV **ekwipotencjalność**⁷⁷, która musi być brana pod uwagę w gospodarowaniu troską w odniesieniu do konkretnego człowieka. W tym miejscu, przedstawiając fikcyjne okoliczności, zawsze włącza się w nie symulację określonego przynajmniej szcążkowo charakteru, względem którego dobrze lub źle wybrano metody postępowania wychowawczego. Tym samym nie neguje się, że można przeprowadzić symulację, w której osoba będzie miała takie uposażenie psychiczne, dla którego prawidłowości będą przebiegały inaczej. Z tego też powodu ważnym aspektem gospodarowania troską jest rozumienie ekwipotencjalności działań wychowawczych względem różnych podmiotów, co nie oznacza, iż nie można prowadzić badań nad optymalizacją pewnych dróg myślenia o samej relacji wychowawczej. **Ważnym wnioskiem jest tutaj więc nie to, iż należy postępować według konkretnego schematu w zarysowanej sytuacji, ale przeciwnie – że gospodarowanie troską może oznaczać przejście w czuwającą bezradność, w „bycie z” i „bycie dla”, które obywa się bez strategii, bez planu, bez gotowych rozwiązań i bez ukierunkowania na nie.** Tak dla wychowawcy, jak i wychowanka (w tej dwupodmiotowej, w istocie dwukierunkowej relacji) jest to „**podróż bez mapy**”, a czasem – rozwijając obrazowanie – podróż bez jedzenia, wody i bezpiecznego schronienia, gdzie uczestnicy relacji:

1. są wytrąceni z wyuczonych schematów postępowania, ponieważ „sytuacja graniczna” przerasta ich przygotowanie;
2. są w aktualności „tu i teraz” sytuacji granicznej zmuszeni do walki o ocalenie⁷⁸ (w materii narracji będącej twórczym analogii – jest to ocalenie fizyczne, w

⁷⁷ Zob. rozdział 4. niniejszej pracy; A. Kolek, *Trening umiejętności wychowawczych*, dz. cyt., s. 5.

⁷⁸ Nie chodzi tu bynajmniej jedynie o „ocalenie” wychowanka przez wychowawcę. Jest to sytuacja, w której istotnie jeden z podmiotów (wychowawca) bierze na siebie pewien ciężar odpowiedzialności za relację, niemniej sam jest wychowywany przez żywioł doświadczenia. Wychowanek może tu przejmować rolę wychowawcy choćby w aspekcie uczenia swojego przewodnika, że we wspomnianej „czuwającej

warstwie symboliczno-metaforycznej – ocalenie o wieloaspektowym charakterze, mogące mieć swój wymiar tak psychiczny, jak i metafizyczny).

Wówczas „czuwająca bezradność” ma wesprzeć owo ocalenie od najbardziej fundamentalnej strony – tj. stworzyć jak najlepsze warunki, by było ono możliwe. Chodzi tu więc o coś, co można porównać do walki o przetrwanie, ale przekraczające wymiar cielesnej *physis*, a także o ocalenie, którego przestrzenią jest tak pojedyncza, indywidualna egzystencja, jak i trwanie w relacji⁷⁹.

Odnosząc się do opisanych przykładów, można zaobserwować, że fundamentem niepowodzenia wychowawczego jest brak dążenia do fuzji horyzontów – w przykładzie nr 1 dowodem na istnienie takiej fuzji jest dzielenie wspólnego języka (lub językowego obrazu świata), tj. przenikanie się idiolektów. Specyficzny typ humoru wykształcony w danej relacji w sytuacji granicznej może być pomocą w budowaniu opowieści o trudnym doświadczeniu – narracja strukturyzuje doświadczenie⁸⁰. Dodatkowo wychowanek – jak każdy uczestnik wyprawy – nie chce być sprowadzany na manowce, a oznacza to tyle, że nie oczekuje od wychowawcy odpowiedzi za wszelką cenę. Wychowawca, który jedynie finguje pewność co do kierunku podróży, komplikuje lub w pewnych warunkach uniemożliwia sobie:

1. ocalenie wychowanka;
2. przejście od odgrywania roli/wypełniania misji do prawdziwego „bycia z”/”bycia dla”;

bezradności” leży ogromny potencjał ocalający ducha i *psyche*. Kryzys wychowanka bywa niekiedy również kryzysem wychowawcy (prowadzi bowiem do wątpliwości: „nie poradziłem sobie jako wychowawca”, co oznacza mniej więcej: „nie znalazłem schematu rozwiązania” lub „nie zaoferowałem dobrej odpowiedzi na postawione pytanie”. Przetrwanie Jasperowskiego „doświadczenia granicznego” razem z wychowankiem może mieć funkcję ocalającą dla samego wychowawcy, który również staje wobec siebie w prawdzie o sobie, co ostatecznie ma potencjał, by „rozjaśnić egzystencję” (zob. K. Jaspers, *Sytuacje graniczne*, tłum. z niem. M. Skwieciński, [w:] R. Rudziński, *Jaspers*, Warszawa 1987, s. 187).

⁷⁹ Rozumienie „ocalenia” w ten sposób ma duże znaczenie dla interpretowania i rozumienia takich relacji, które fizycznie wygasły, a które utrzymują się w pewnym aspekcie na mocy trwania w pamięci „widmowych obrazów” wychowanka i wychowawcy (zob. rozdział 3. tej dysertacji).

⁸⁰ Na ten temat zob. np. A. Grzegorek, *Narracja jako forma strukturyzująca doświadczenie* [w:] *Doświadczenie indywidualne: szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*, red. K. Krzyżewski, Kraków 2003, s. 211. Narracja, jak podkreśla m. in. Charles Taylor, jest fundamentem budowania tożsamości: „To, czym jestem, moja tożsamość, jest z istoty definiowane przez sposób, w jaki rzeczy mają dla mnie znaczenie. I jak to wielokrotnie już wskazywano, ważność rzeczy dla mnie i problem mojej tożsamości jest rozstrzygany tylko w języku interpretacji, którą zaakceptowałem jako trafną artykulację tych treści. Pytanie o to, kim jest dana osoba, w oderwaniu od jej samointerpretacji jest pytaniem źle sformułowanym, na które w zasadzie nie ma odpowiedzi. (...) **Nadanie sensu memu aktualnemu działaniu wymaga narracyjnego rozumienia mojego życia, świadomości tego, kim się stałem, która może być uzyskana tylko w narracji** [podkr. M. H.]” (C. Taylor, cyt. za: K. Rosner, *Narracja jako struktura rozumienia*, „Teksty Drugie” 3/1999, s. 15.

3. stworzenie w sobie zdrowego „widmowego obrazu” podopiecznego.

Wydaje się, że wychowanie adolescenta XXI wieku, w kontekście informacyjnego szumu i natłoku bodźców, w dobie istnienia poradników na niemal każdy temat, powinno uwzględnić momenty, w których wspólnotą narracji jest cisza, porozumienie jest pozawerbalne i pozaintelektualne, a wspólna droga nie odsłania się transparentnie. Można zaryzykować tu porównanie, że niektóre sytuacje graniczne są w relacji wychowawczej próbą podobną do mistycznej „nocy ciemnej”⁸¹, w której zgoda na „czuwającą bezradność” jest kluczem do otwierania tajemnicy egzystencji.

Wychowanie jako wzięcie na ramiona

Konstruując swój intelektualny obraz świata, Umberto Eco widział myślowy dorobek kultury i nauki w ramach metaforycznego stawania kolejnych pionierów na ramionach olbrzymów⁸². Ta nośna metafora ma swój głęboki sens nie tylko w postrzeganiu mechanizmu akumulowania wiedzy i indukowania postępu, ale również z powodzeniem może być obrazem konkretnego aspektu relacji wychowawczej. Żeby – zgodnie ze strategią przyjętą w ostatniej części tego rozdziału – zbliżyć się tak w rozumieniu, jak i wyobrażeniu/obrazowaniu do tego aspektu, można zmodyfikować tę metaforę, by jej narracja była osadzona w relacji wychowanek – wychowawca. Triada metaforyczna wygląda tu więc następująco: wychowawca to ojciec, wychowanek – syn, a samo wychowanie jest wędrówką wzdłuż długiego, wysokiego muru. Ani ojciec, ani syn nie są w stanie samodzielnie zerknąć na jego drugą stronę. Ciekawość syna zostaje jednak zaspokojona – gdyż ojciec pozwala mu wejść na swoje ramiona. Syn przekracza w ten sposób pole widzenia dostępne ojcu. Wyjściowa metafora Eco dotycząca karzełka unoszonego w górę przez olbrzyma jest tak nośna, ponieważ obrazuje w wypadku sytuacji wychowawczej to istotne przyzwolenie, które tę relację może czynić:

1. pełną – bo otwartą na to, co wychowawcy nieznane, a co możliwe do poznania przez wychowanek; pełną także dlatego, że niewybrakowaną przez egotyzm (łączy się z przywiązaniem do roli lub misji – rozumianych wg. objaśnień z pkt. 5 niniejszego rozdziału);

⁸¹ Zob. J. W. Gogola OCD, *Noc ciemna, Wprowadzenie*, [w:] *Dzieła św. Jana od Krzyża*, Kraków 2010, s. 490.

⁸² Zob. U. Eco, *Na ramionach olbrzymów*, tłum. K. Żaboklicki, Warszawa 2019, s. 78-101.

2. opartą na trosce i miłości do drugiego – bo pozwalającą na osiągnięcie Drugiemu/Innemu dobra bezpośrednio niedostępnego dla „Ja”; miłość realizuje się tu też w kwestii zaufania – wychowanek jest bezpieczny na ramionach „ojca”, a „ojciec” ufa, że dzięki synowi on także będzie mógł poznać, co jest za murem (tj. wychowanek zachowa lojalność względem wychowawcy)⁸³
3. ukierunkowaną na samorozwój/samowychowanie – tj. pozwolenie wychowankowi, by nie tylko widział i wiedział więcej, ale także by tą wiedzą gospodarował wedle dyspozycji, które przejął od wychowawcy, nie na mocy konkretnego polecenia wydawanego przez dominującego wychowawcę.

Metaforyczne „branie wychowanków na ramiona” jest w tym miejscu nie tylko ogólnym postulatem, który powinien być kierunkowskazem w myśleniu o wychowywaniu adolescentów w XXI wieku. Jest to także – według stwierżeń i supozycji zawartych w tej pracy – sposób na ogólne radzenie sobie z morfologią współczesności, z dynamiką ponowoczesnego świata. Owo „stawanie na ramionach” ma bowiem – w swojej wieloznaczności charakterystycznej dla ujęć metaforycznych – tak odniesienie do próby budowania fuzji horyzontów między pierwotnie odległymi sobie podmiotami, szanowania przeszłości w jej dorobku i tradycji (są one bowiem zasługą niegdyś żyjących „olbrzymów”), jak i myślenie o postępie ludzkości zawsze w konotacji z rozwojem moralnym. Nie ma bowiem autentycznego „postępu cywilizacji” w takim świecie, w którym idea braterstwa nie owocuje możliwością wzięcia Drugiego na swoje ramiona i nawiązaniem z nim dialogicznego porozumienia. Pisał o tym poniekąd Józef Wittlin w swoim eseistycznym *opus magnum*, rozliczając się z tragediami minionego stulecia w książce *Orfeusz w piekle XX wieku*⁸⁴. Podobnie widział on rolę pisarza jako wychowawcy społeczeństwa – jeśli obawiamy się o zachowanie wartości, powinniśmy je wcielać – tak w życie, jak i w narrację o życiu; „Orfeuszem XXI wieku” jest dla adolescenta wychowawca ukierunkowany na miłość jako fundament relacji. Ten

⁸³ Trzeba powiedzieć w tym miejscu, że podstawową motywacją wychowawcy nie jest tu użycie wychowanka jako narzędzia do osiągnięcia celu (tj. pośredniego poznania rzeczywistości za murem). Brak lojalności wychowanka nie powinien też skutkować „zrzuceniem go z ramion”, tj. zabranieniem przez wychowawcę określonej perspektywy.

⁸⁴ Zob. J. Wittlin, *Orfeusz w piekle XX wieku*, Kraków 2000.

fundament nie jest oczywiście dany od razu i łatwy do zbudowania – jest tym elementem ogólnoludzkiego dorobku i postępu⁸⁵, o który nieustannie trzeba zabiegać.

⁸⁵ Postęp – jak wcześniej – rozumiany jest tutaj jako integralny rozwój, uwzględniający koniecznie kwestie moralności.

ZAKOŃCZENIE

Podsumowując całość dysertacji wypada stwierdzić, że jej podstawową słabością jest tymczasowość diagnoz i propozycji. Część z nich zapewne zdezaktualizuje się lub ich zasadność zostanie zweryfikowana negatywnie przez czas. Opisywanie samego zjawiska globalizacji lub procesów przemian cywilizacyjnych, które są od niej kontekstualnie uzależnione, stanowi trudność z tego powodu, że brak tu jeszcze finalizacji przemian, a więc i brak możliwości uzyskania odpowiedniego dystansu czasowego, z którego perspektywy część zagadnień zapewne okaże się jaśniejsza. Praca „Wychowanie adolescenta ku wartościom w rodzinach dysfunkcyjnych w kontekście współczesnych przemian cywilizacyjnych” powstała więc w momencie dynamicznego przejścia między formami nowoczesności¹, sama traktując również o problematyce przechodzenia przez zmianę i kryzys – w skali osobistej, jednostkowej (dorastanie w dysfunkcyjnej rodzinie) oraz w skali ogólnoludzkiej (doświadczenie ponowoczesności i globalizmu). Dzisiejszy adolescent przechodzi bowiem równocześnie przez oba kryzysy – w skali mikro i makro – i jest to problem, który domaga się odpowiedzi oraz opracowania strategii działania pedagogicznego. Dodatkowym czynnikiem, który brano pod uwagę w formułowaniu supozycji, była przynależność adolescenta do środowiska rodziny dysfunkcyjnej, a więc takiego, które nie jest w stanie zaproponować i wcielić w praktykę życiową spójnego, odpowiedniego systemu aksjonormatywnego. Dookreślenie to jest o tyle znaczące, że determinacji czasowej podlega system semantyczny – samo rozumienie pojęcia „rodziny” oraz „dysfunkcji” ulega ciągłym przemianom, więc koniecznością w ramach nauk pedagogicznych wydaje się:

- a) wypracowanie sposobu na radzenie sobie z pokładami dezaktualizujących się znaczeń;
- b) wypracowanie metod, które pozwolą praktycznie kompensować te braki w wychowaniu adolescenta, które wynikają z dysfunkcyjności rodziny;

¹ Zob. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność...*, dz. cyt., s. 10-45.

- c) rewizja dotychczasowych ustaleń (również na poziomie metapedagogiki) dotyczących roli samej dyscypliny w paradygmacie ponowoczesnym oraz sposobu uprawiania dyskursu.

Wypada zauważyć, że prezentowana dysertacja pozostaje nawet w tych partiach, gdzie omawiana jest metodyka wychowawcza, na poziomie teoretycznym, unikając formułowania konkretnych instrukcji lub programów; brak projektowania konkretnych działań (np. brak fizycznych zaleceń dot. organizacji wspólnej przestrzeni pracy i rozrywki wychowawcy i adolescenta) podyktowany jest tu właśnie świadomością niestałości co do warunków, jakie jest w stanie zaoferować ludziom współczesny świat. Uwarunkowania – co do szczegółowych modeli życia społecznego i okoliczności oferowanych przez postęp – są tutaj bowiem elementem najmniej stałym, a istotnie profilującym szczegółowe zagadnienia metodyki wychowania od strony technikaliów, tj. konkretnych schematów postępowania w procesie wychowawczym. Z tego też powodu przyjęto tu myślenie w ramach pewnej „hermeneutyki pokolenia”, ale z uwzględnieniem tych tendencji, które:

- wykazują potencjalnie charakter „długiego trwania”;
- będą z dużym prawdopodobieństwem profilować na dłuższy czas sposób myślenia ludzi o świecie;
- są silnie wzmacniane (i potencjalnie – wciąż będą) przez dominujące modele myślowe, kulturowe i językowy obraz świata.

Przedstawione dowodzenia i postulaty mają posłużyć jako mniej szczegółowa, za to bardziej trwała baza dla opracowywania i wdrażania konkretnych rozwiązań. Ogólny charakter ustaleń służy również odejściu od nadmiernego przywiązania do schematu, który okazuje swoją słabość w płynnej nowoczesności i który – jakkolwiek konkretny – podlegałby zapewne również szybkiej dezaktualizacji. Odwołując się do diagnoz Pierre’a Bourdieau dotyczących mechanizmów działania przemocy symbolicznej², można zauważyć, że znaczące dla funkcjonowania ludzkości jest przeformułowanie sposobu myślenia i nazywania rzeczy, dopiero w ostatnim punkcie nacisk może być położony na działanie *sensu stricto*. W tym sensie praca ta jest interdyscyplinarną podbudową dla

² Zob. P. Bourdieau, dz. cyt..

pedagogiki praktycznej, dla tworzenia nowych modeli i strategii prowadzenia wychowawczej relacji z adolescentem z rodziny dysfunkcyjnej.

Podkreślenie na samym początku wagi hermeneutycznego rozumienia stanowiło z jednej strony deklarację metodologiczną i filozoficzną, z drugiej – jest to przypomnienie o podstawowych fundamentach bytowych każdej relacji, która bez rozumienia – tj. bez fuzji horyzontów – zawsze ostatecznie okazuje się martwa i jałowa. Proces wychowania – z natury teleologiczny – jest wpisany zawsze w relację, w żywotne i zwrotne odniesienie „Ja” do „Ty”³. Z tego też powodu należy uznać zależność:

zdrowa relacja = zdrowy proces wychowania

W pierwszym rzędzie przedmiotem troski każdego wychowawcy powinno być właściwe sformatowanie samej relacji, a dopiero na tym tle mogą być stosowane szczegółowo opracowane techniki wychowawcze, konkretne programy i strategie, mogą być też wówczas wyznaczone odpowiednie cele, jakie przed samym sobą i wychowankiem stawia wychowawca. Ten kluczowy etap – tj. kształtowanie odniesienia „Ja” i „Ty” – jest zasadniczym przedmiotem namysłu w niniejszej dysertacji. Dopiero właściwe zgłębienie tego zagadnienia pozwala na rozwijanie w kontekście wybranego tematu **dalszych perspektyw badawczych**, do których należą:

- rozwijanie i konstytuowanie postrzegania wychowania jako **sztuki** (z uwzględnieniem, że jest to swego rodzaju szczytowa forma rozumienia fenomenu wychowania, a inne jej odsłony – tj. wychowanie jako rzemiosło oraz wychowanie jako misja – również mogą spełniać swoje zadanie, zwłaszcza w odniesieniu do konkretnych warunków, w ramach których dzieje się proces;

- opracowanie – w ramach koncepcji „wychowania jako sztuki” – szeregu wychowawczych **chwytów** (w rozumieniu „chwytu”, jakie zaproponował Szklowski⁴), z uwzględnieniem, iż każdy chwyt ma swoją określoną żywotność, tj. jego skuteczność wyczerpuje się z czasem, a nawet jest naznaczona pewną jednorazowością (ponieważ gospodarowanie percepcją wychowanka bazuje w tym aspekcie na zaburzeniu

³ Zob. M. Buber, *O „Ja” i „Ty”*, dz. cyt.

⁴ Zob. W. Szklowski, dz. cyt.

standardowego procesu percepcji – chwyt ulega więc naturalnie z czasem pewnej „standaryzacji” i coraz słabsza jest jego zdolność do stwarzania tzw. uniezwyklenia⁵;

- opracowanie szczegółowych strategii i programów pracy z adolescentami z rodzin dysfunkcyjnych w kontekście ich odniesienia do środowiska rodzinnego, rówieśniczego i w konkretnych grupach (np. parafialnych, oazowych, zespołach sportowych, grupach artystycznych etc.);

- przeformułowanie sposobu rozumienia roli katechety – tj. ukonstytuowanie tej funkcji jako wychowawczej, nie *stricte* edukacyjnej oraz poprawa przygotowania pedagogicznego katechetów do pracy z adolescentami z rodzin dysfunkcyjnych⁶.

Dodatkowo w ramach dysertacji wyłoniono kilka pojęć, które zdefiniowano w sposób podstawowy, a następnie dokonano ich operacjonalizacji w dalszym toku wywodu. Wydaje się jednak, że ich bardziej szczegółowe opracowanie mogłoby przynieść dobre skutki jeśli chodzi o poprawianie świadomości wychowawców co do sposobów kształtowania relacji z adolescentem. Zarys tych „strategii” postępowania i myślenia ma zastosowanie szersze aniżeli to, które odnosi się ściśle do tematu całości pracy. Problem i postulat właściwego **gospodarowania troską** oraz **gospodarowania percepcją wychowanka** odnosi się do podstawowych funkcji i właściwości dobrej relacji międzyludzkiej, na której fundamencie dopiero konstytuują się możliwości wychowywania Drugiego. Podobnie w kontekście relacji można rozpatrywać okoliczności, w których jedynym dobrym wyjściem jest przyjęcie postawy, która została określona na potrzeby niniejszego wywodu **czuwającą bezradnością**. Jest to zagadnienie stanowiące potencjalnie punkt wyjścia dla dalszej refleksji dotyczącej nie tylko wychowania adolescentów z rodzin dysfunkcyjnych, ale niesienia pomocy w formie „**bycia dla**” i „**bycia z**” wobec jednostki znajdującej się w kryzysie.

⁵ Tamże.

⁶ Można w tym miejscu argumentować oczywiście, że taki postulat mógłby dotyczyć nauczycieli w ogóle, nie tylko katechetów; wymaga to jednak bardziej szczegółowego namysłu – tu odniesiono się *stricte* do nauczania religii jako przedmiotu kształtującego nie tylko intelekt wychowanka, ale w sposób szczególny także postawy życiowe, drogi rozumienia i przeżywania rzeczywistości współczesnego świata. Niemniej należy przyglądać się uważnie, w jaki sposób dobrze rozwijana relacja wpływa na sprawność edukacyjną – tak po stronie wychowawcy, jak i wychowanka. Istotne okazuje się także pytanie o to, czy każdy nauczyciel powinien być jednocześnie (przynajmniej w ograniczonym zakresie) wychowawcą dla swojego ucznia. Por. D. Młyńska, *Nauczyciel jako wychowawca*, [online:] <https://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU6803> (dostęp: 22.03.2023 r.).

Co istotne, całość prezentowanych postulatów jest zasadniczo osadzona w optymizmie antropologicznym – bez założenia, że jednostka ludzka zawsze dąży do realizacji dobra (choćby błędnie je pojmowała) oraz bez przyjęcia, że każdy bez wyjątku człowiek posiada potencjał do takiej realizacji, opracowane tu podejścia pedagogiczne wydaje się jałowe tak w wymiarze samej swojej teleologii, jak i propozycji dotyczących sposobu budowania relacji „wychowanek-wychowawca”. Właśnie optymizm antropologiczny umożliwia w sposób podstawowy istnienie więzi międzyludzkiej ożywianej przez **napięcie dialogiczne** – dialogiczność relacji z kolei funduje konieczność „wychylania się” ku Drugiemu, by możliwe było wzajemne rozumienie działające na polu Gadamerowskiej fuzji horyzontów. Takie dialogiczne „wychylanie się” wymaga jednak do pewnego stopnia przekraczania siebie samego – tak ze strony wychowawcy, jak i wychowanka. Z racji tego, że prezentowany tekst kierowany jest potencjalnie m.in. do odbiorcy będącego wychowawcą, skupiono się głównie na aspekcie wykształcania dyspozycji wychowawcy. Dyskurs akademicki powinien aktywnie uczestniczyć w **wychowywaniu dobrych wychowawców**, jakkolwiek w relacji dwukierunkowej są też oni zawsze w sposób istotny wychowywani przez własnych wychowanków.

Zasadniczym postulatem dysertacji jest – w ramach opracowanego tematu – dostrzeżenie konieczności dialogicznego „wychylenia się” ku współczesnemu adolescentowi pochodzącemu z rodziny dysfunkcyjnej, tj. podjęcia wysiłku rozumienia go w tym, kim jest. Niebagatelne znaczenie mają w tym kontekście uwarunkowania dziejących się przemian cywilizacyjnych, które również należy postrzegać zawsze dwuaspektowo, tj. przez pryzmat zagrożeń, ale i szans związanych z ogólnoludzkim rozwojem. Ponowoczesność i globalizacja bezsprzecznie tworzą nowe typy mentalności i wrażliwości człowieka – *homo optionis* i *homo ludens* dwudziestego pierwszego wieku wykształcają m. in. **nowe formy intymności** oraz **nowe formy otwartości**, które to fenomeny – omówione tu pokrótce – również domagają się dalszego diagnozowania oraz badań.

Przemiany cywilizacyjne nie tylko czemuś zagrażają, tj. nie są wyłącznie żywiołem dekonstrukcji dotychczasowych porządków, ale zawsze predysponują człowieka do bycia podatnym na właściwie sprofilowane prądy myślowe, ideologiczne, światopoglądowe. W ramach dysertacji omówiono szczególnie ideę braterstwa, która w dobie globalizacji wydaje się tyleż nośna, co możliwa do spłycenia i wypaczenia. W ten sposób propozycją myślowego fundamentu dla współczesnego rozumienia człowieka jest

w niniejszej pracy **chrześcijański personalizizm**, którego prymat uzasadniono w gruncie rzeczy na sposób pragmatyczny lub nawet utylitarny. Nie chodzi jednak o pozbycie się głębszej perspektywy psychologicznej, filozoficznej i religijnej, a o ukazanie w przekonujący sposób swoistego testowania systemu aksjonormatywnego w ramach działania jego podstawowych mechanizmów i rozumienia pojęć. Zakłada się bowiem, że dane rozumienie nieostrych z natury pojęć może przynieść większe korzyści, niż rozumienie przeprowadzone w inny sposób. Hermeneutyka zazębia się tu więc z czymś, co przechodzi w *spectrum* etyki i moralności. Oczywiście w każdym przypadku konieczna jest decyzja, na jakich aksjomatach budować myślenie o współczesnym człowieku. Dlatego też **wychowanie ku wartościom** jest postrzegane również jako **wychowanie ku rozumieniu wartości**. Samo definiowanie tego pojęcia okazuje się trudne, o czym świadczą m. in. rozbieżności między dyscyplinami takimi jak filozofia i praktycznie sprofilowana naukowa pedagogika. Wypracowanie spójnego podejścia musi również oprzeć się na tym, w jaki sposób myśli współczesny człowiek oraz czego oczekuje od znanych mu systemów aksjonormatywnych.

Na koniec wypada odnieść się w podsumowaniu również *stricte* do problemu samych adolescentów z rodzin dysfunkcyjnych – ogromnym zadaniem dla pedagogów jest bowiem właściwe definiowanie i rozeznawanie dysfunkcyjności środowiska rodzinnego, ponieważ – jak wspomniano wielokrotnie – zjawisko to jest bardzo zróżnicowane i może przebiegać w dwóch różnych przypadkach w sposób drastycznie odmienny. Adolescent dotknięty dysfunkcyjnością środowiska rodzinnego nie musi bowiem ujawniać zawsze tego samego zespołu problemów – dysfunkcyjność dotyka przy tym nie tylko rodzin patologicznych, ale i tych, które określa się jako wysokofunkcjonujące. Praca w kontekście rodzin drugiego typu wydaje się nawet trudniejsza, gdyż barierą w nazwaniu dysfunkcyjności wprost może być choćby społeczne uznanie lub prestiż, które do pewnego stopnia zacierają całą morfologię problemów procesu wychowawczego.

Głównym pytaniem dla współczesnej pedagogiki osadzonej w warunkach przemian cywilizacyjnych jest pytanie o to, jaki powinien być skuteczny wychowawca. Dysertacja udziela tu pewnych wskazówek, jest jednak jedynie podbudową dla dalszych refleksji oraz propozycją, która powinna zostać zweryfikowana w dyskursie naukowym. Co istotne – nigdy nie uzyskamy epistemicznie i praktycznie użytecznej odpowiedzi na wspomniane pytanie, jeśli nie zapytamy najpierw o to, kim współcześnie są adolescenti

z rodzin dysfunkcyjnych jako potencjalni wychowankowie. „Wychylenie się” ku nim, stworzenie przestrzeni dialogicznego napięcia, by wreszcie dojść do etapu fuzji horyzontów – to najistotniejsze postulaty, bez których nie sposób myśleć o właściwym wychowywaniu człowieka w realiach XXI wieku.

BIBLIOGRAFIA

Literatura przedmiotu:

1. Adamski F., Rodzina – wymiar społeczno-kulturowy, Kraków 2002.
2. Adler A., Sens życia, tłum. M. Kreczowska, Warszawa 1986.
3. Adrian L., Bracia z Bronxu, tłum. A. Kuryś, Warszawa 2009.
4. Allport G. W., Pattern and Growth in Personality, New York 1961.
5. Andrukowicz W., Edukacja integralna, Kraków 2011.
6. Argyle M., Przyczyny i korelaty szczęścia, [w:] Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka, red. J. Czapiński, Warszawa 2004.
7. Bandura A., Teoria społecznego uczenia się, tłum. J. Radzicki, J. Kowalczevska, Warszawa 2015.
8. Baranowicz K., Czym jest to co nazywamy pedagogiką specjalną?, „Niepełnosprawność”, nr 5.
9. Barnett R., Cavanagh J., Homogenization of Global Culture [w:] The Case Against the Global Economy, red. J. Mander, E. Goldsmith, London 2001.
10. Batorski D., Dzieci z sieci – dostęp i korzystanie z internetu przez dzieci w wieku przedszkolnym [w:] Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami, red. J. Pyżalsk, Łódź 2017.
11. Beck U., Beck-Gernsheim E., Individualization. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences, London 2001.
12. Beck U., Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności, tłum. S. Cieśla, Warszawa 2002.
13. Beck U., Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności, tłum. S. Cieśla, Warszawa 2002.
14. Bednarski H., Przemoc w rodzinie jako przykład dysfunkcjonalności rodziny, „Mazowieckie Studia Humanistyczne” 1-2/2012.
15. Bee H., Psychologia rozwoju człowieka, tłum. A. Wojciechowski, Poznań 2004. Psychologia Akademicka. Podręcznik, t 1, red. J. Strelau, Gdańsk 2003.
16. Biernat R., Troska o poczucie własnej wartości dzieci w rzeczywistości szkolnej – wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje, „Społeczeństwo. Edukacja. Język” 4/2014.
17. Bogdanowska M., Topika, [w:] Retoryka, red. P. Wilczek, M. Barłowska, A. Budzyńska-Daca, Warszawa 2008.
18. Boghossian P., The Normativity of Content, “Philosophical Issues” 13/2003.
19. Boghossian P., The Rule-Following Considerations, “Mind” 98/1989.
20. Boguszewski R., Współczesne znaczenie i rozumienie rodziny w Polsce, „Zeszyty Naukowe KUL” 4/2015.
21. Bourdieu P., Reprodukacja. Elementy teorii systemu nauczania, z Jean-Claude’em Passeronem, tłum. E. Neyman, Warszawa 1990.
22. Bourdieu P., Masculine Domination, Stanford, California 2001.
23. Bradshaw J., Zrozumieć rodzinę, Warszawa 1998.
24. Branden N., 6 filarów poczucia własnej wartości, Łódź 2016.
25. Brandom R.B., Articulating Reasons, Cambridge 2000.
26. Bridgman T., Cummings S., Ballard J., Who Built Maslow’s Pyramid? A History of the Creation of Management Studies’ Most Famous Symbol and Its Implications for Management Education, „Academy of Management Learning & Education”, 1/ 2018.
27. Burdzik T., Między indywidualizmem a zbiorowością – globalizacja a tożsamość, „Horyzonty Wychowania” 12/2013.
28. Burzyńska A., Markowski M. P., Teorie literatury XX wieku: podręcznik, Kraków 2006.
29. Całczyńska E., Postrzeganie siebie przez jedynaków i dzieci mające rodzeństwo, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 1/2017.

30. Caser D., The defense mechanism of splitting: Developmental origins, effects on staff, recommendations for nursing care. *Journal of psychiatric nursing and mental health services*, 17 (3): 21-8.
31. Chałas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, Warszawa 2004.
32. Chertok L., de Sausure R., *Rewolucja psychoterapeutyczna. Od Mesmera do Freuda*, tłum. A. Kowaliszyn, Warszawa 1988.
33. Darden L., *Reasoning in Biological Discoveries*, Cambridge 2006.
34. Darling N., Steinberg L., Parenting Style as Context: An Integrative Model, "Psychological Bulletin" 113/1993.
35. de Certeau M., *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, tłum. K. Thiel-Jańczuk, Kraków 2008.
36. Deleuze G., *Difference and Repetition*, Columbia 1995.
37. Derrida J., *O gramatologii*, tłum. B. Banasiak, Kraków 2011.
38. Derrida J., *O gramatologii*, tłum. B. Banasiak, Wydawnictwo KR 1999).
39. Dilthey W., *O istocie filozofii i inne pisma*, Warszawa 1987.
40. Dogiel G., *Metafizyka*. Kraków 1992.
41. Drwięga M., Fenomenologia i twarz innego. Kontrowersje wokół Lévinasa, „Logos i Ethos”, 1/2019.
42. Drwięga M., O początkach kultury z René Girardem, „Diametros” 11/2007.
43. Dumouchel P., Indifference and envy. The anthropological analysis of modern economy, „Contagion” 10/2009.
44. Durkheim É., *Samobójstwo. Studium z socjologii*, tłum. K. Wakar, Warszawa 2006.
45. Dyczewski L., *Wartości podstawą tradycji polskiej*, w: *Nasza tradycja*, red. P. Kuta, Lublin 1996
46. Eco U., *Na ramionach olbrzymów*, tłum. K. Żaboklicki, Warszawa 2019.
47. Elkind D., *Children and adolescents: Interpretive essays on Jean Piaget*, New York 1974.
48. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, wyd. II, Wrocław 1999.
49. *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1997.
50. Engels F., *Ludwik Feurbach i zmierzch klasycznej filozofii niemieckiej*, [w:] Marks, Engels, Lenin, *O religii*, Warszawa 1984.
51. Erikson H. E., *Identity and the Life Cycle*, New York-London 1980.
52. Frączek Z., *Koncepcja „post-nowego” wychowania jako propozycja i odpowiedź na potrzeby współczesnego wychowania*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 3/2017.
53. Freud Z., *Poza zasadą przyjemności*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa 1976.
54. Fromm E., *Zdrowe społeczeństwo*, tłum. A. Tanalska-Duleba, Warszawa 2012.
55. Fuchs T., *Karl Jasper's Philosophy and Psychopathology*, New York 2013.
56. Fukuyama F., *Koniec historii*, Warszawa 1992.
57. Gadamer H. G., *Aktualność piękna*, tłum. Krzemieniowa K., Warszawa 1993.
58. Gadamer H. G., *Język i rozumienie*, tłum. Dehnel P., Sierocka B., Warszawa 2003.
59. Gadamer H-G., *Semantyka i hermeneutyka*, tłum. K. Michalski [w:] Gadamer H-G., *Rozum słowo, dzieje. Szkice wybrane, wyb., oprac. i wstępem poprzedził K. Michalski*, Warszawa 1979.
60. Gajda J., *Samotność i kultura*, Warszawa 1987.
61. Galarowicz J., *Człowiek jest osobą. Podstawy antropologii filozoficznej Karola Wojtyły*, Kraków 2000.
62. Galarowicz J., *Człowiek jest osobą. Podstawy antropologii filozoficznej Karola Wojtyły*, Kęty 2000.
63. Gara J., Świat życia codziennego jako źródło wiedzy pedagogicznej, „Przegląd Pedagogiczny” 2/2009.
64. Gerrig R., Zimbardo P. G., *Psychologia i życie*, Warszawa 2006.
65. Giard L., Mayol P., *Wynaleźć codzienność. Tom 2. Mieszkać, gotować*, tłum. K. Thiel-Jańczuk, Kraków 2011.
66. Gilbert G., *Książę wśród bandziorów*, tłum. A. Kulczyńska, Warszawa 1995.
67. Gjerde P. F., The interpersonal structure of family interaction settings: Parent-adolescent relations in dyads and triads, „Developmental Psychology”, 3/1986.
68. Greszta E., Ryś M., Trębicka M., *Typy par rodzicielskich – współzależność postaw rodzicielskich w diadzie*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” 1/2020.
69. Groh A., *Theories of Culture*, Londyn 2019.

70. Guzik A., *Pedagogika Marii Montessori - propozycja dla współczesnej edukacji szkolnej*, [w:] red. A. Janus-Sitarz, *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, Kraków 2010.
71. Hart J. G., *Who One Is: Book 1: Meontology of the "I": A Transcendental Phenomenology*, New York 2008.
72. Herzog W., *Pedagogika a psychologia. Zarys wzajemnych relacji*, Kraków 2006.
73. Hindle T., *Guide to Management Ideas*, London 2003.
74. Hirsch M., Spitzer L., *Ghosts of Home. The Afterlife of Czernowitz in Jewish Memory*, University of California Press, London 2010.
75. Hobsbawm E., *Wiek skrajności. Spojrzenie na krótkie dwudziestolecie*, Warszawa 1994.
76. Hull D., *Dieters putting their faith in sustenance of the spirit*, "The Washington Post", July 5, 2017.
77. Humeniuk M., Paszęda I., *Od Redaktorek*, [w:] *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne*, t. 1., red. M. Humeniuk, I. Paszęda, Wrocław 2017.
78. Iwanicka A., *Od biernego odbiorcy do aktywnego mediakreatora – małe dzieci i TIK w świetle badań własnych*, „*Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*” 23/2018.
79. J. B. Watson, *Psychologia, jak widzi ją behaviorysta*, „*Przegląd psychologiczny*” 4/2004.
80. Jacobi J., *Psychologia C. G. Junga*, Warszawa 1993.
81. Jadecki J. J., *Spór o granice języka*, Warszawa, 2001.
82. Jakubiec S., *Mediacje jako metoda pracy z rodziną*, Kraków 2011.
83. Jakubowski W., *Komentarz do artykułu Piotra Siudy „Homogenizacja i amerykanizacja globalnej popkultury”*, „*Kultura – Historia – Globalizacja*” 10/ 2002.
84. Jan Paweł II, *Encyklika Fides et ratio Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów Kościoła katolickiego O relacjach między wiarą a rozumem*, Kraków 1998.
85. Jan Paweł II, *Globalizacja a dobro całej rodziny ludzkiej (Przemówienie do uczestników IX Sesji Plenarnej Papieskiej Akademii Nauk Społecznych, Watykan, 2 V 2003)* „*L'Osservatore Romano*” wyd. pol. 10/2003.
86. Jarosz E., *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa lokalna i globalna*, Katowice 2009.
87. Jaspers K., *Sytuacje graniczne*, tłum. z niem. M. Skwiciński, [w:] R. Rudziński, Jaspers, Warszawa 1987.
88. Jeffs T., Smith M. K., *Informal Education: Conversation, democracy and learning*, Shrewsbury 2005.
89. Jeziorański M., *Relacja wychowawcza w ujęciu wybranych koncepcji antropologicznych*, „*Pedagogia Christiana*” 2/2015.
90. Juszczyk-Rygałło J., *Wzorce jako narzędzia transmisji oddziaływań wychowawczych*, „*Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*” nr 4/2021.
91. Kempny M., *Globalizacja*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, Warszawa 1998.
92. Kernberg O., *Borderline Conditions and Pathological Narcissism*, Aronson, New York 1975.
93. Kęsy M., *Przemiany cywilizacyjne i kulturowe społeczeństwa informacyjnego*, „*Edukacja – Technika – Informatyka*” 2/2017.
94. Klajns K., Lipman L., *Terapia Ericksonowska*, [w:] L. Grzesiuk, H. Suszek (red.), *Psychoterapia. Szkoły i metody. Podręcznik Akademicki*, Warszawa 2011.
95. Kmiecik-Baran K., *Poczucie osamotnienia – charakterystyka zjawiska*, „*Przegląd Psychologiczny*” 4/1988.
96. Kołbik I., *Procesy emocjonalne w rodzinie*, [w:] *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, red. B. de Barbaro, Warszawa 1993.
97. Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1986.
98. Kowolik P., *Społeczne i polityczne tło edukacji* [w:] *Dylematy współczesnego wychowania i edukacji*, red. A. Kozłowska, Kraków 2007.
99. Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 2000.
100. Krajewska A., *Wychowanie do wartości w społeczeństwie niepewnych wartości*, „*Journal of Modern Science*” 1/2018.
101. Kućko W., *Braterstwo w nauczaniu papieża Franciszka*, „*Collectanea Theologica*” 3/2020.
102. Kulesza W., *Efekt kameleona*, Warszawa 2020.
103. Kupisiewicz C., *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*, Kraków 2012.
104. Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995.
105. Laberthonnière L., *Théorie de l'éducation*, Paris 1901.

106. Leksykon PWN. Pedagogika, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000.
107. Lipman C., *Heritage in the Home: Domestic Prehabitation and Inheritance*, London 2020.
108. Łobocki M., Minimum wiedzy o współczesnej teorii wychowania, „Chowanna” 1/2003.
109. Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2005.
110. Łopatkowa M., *Samotność dziecka*, Warszawa 1983.
111. Maccoby E. E., The role of parents in the socialization of children: An historical overview, „Developmental Psychology” 6/1992.
112. Madej M., *Z notatek pedagoga Montessori: poradnik*, Kraków 2014.
113. Mandler G., Sarason S. B., A study of anxiety and learning. „The Journal of Abnormal and Social Psychology”, 2/1952.
114. Mariański J., *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością*, Lublin 1995.
115. Marks K., *Przyczynek do krytyki ekonomii politycznej*, tłum. E. Lipiński, Warszawa 1953.
116. Mastalski J., (Nie)dojrzałość wychowanka i wychowawcy w kontekście „cywilizacji zamiast”, [w:] *Kategorie (nie)obecne w edukacji*, red. B. Majerek, A. Domagała-Kręcioch, Kraków 2021.
117. Mastalski J., Model wychowania w nauczaniu bł. Jana Pawła II, „Verbum Vitae” 21/2012.
118. Mastalski J., *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków 2007.
119. Mastalski J., *Zarys teorii wychowania*, Kraków 2002.
120. Maśloch P., Globalizacja i jej wpływ na rozwój współczesnej cywilizacji, „Przedsiębiorczość – Edukacja” 1/2005.
121. Matka Elwira, *Przytulenie. Historia Wspólnoty Cenacolo*, Kraków 2014.
122. May S., Heritage, endangerment and participation: alternative futures in the Lake District, „International Journal of Heritage Studies”, 4/2020.
123. Mc Cann D. P., Catholic Teaching in an Era of Economic Globalization: A Resource for Business Ethics, „Business Ethics Quarterly” 2/1997.
124. McDowell J., *W poszukiwaniu pewności*, Warszawa 2009.
125. McGraw J. G., *Samotność: głód bliskości/sensu*, „Zdrowie Psychiczne” 1-2/1995.
126. Milewski B., Śliwerski B., *Pedagogika*, Warszawa 2000.
127. Misztal M., *Problematyka wartości w socjologii*, Warszawa 1980.
128. Musiał D., Kształtowanie się tożsamości w adolescencji, „Studia z psychologii w KUL” 14/2007.
129. Nitsch K., Jabłoński M., Samochowiec J., Kurpisz J., Zaburzenia pod postacią somatyczną: problematyczne zjawisko — problematyczna diagnoza, „Psychiatria” 2/2015, [online:] <https://journals.viamedica.pl/psychiatria/article/view/42206/30243> (dostęp: 2.03.2023 r.).
130. Noddings N., *Caring. A Feminine Approach To Ethics and Moral Education*, Berkeley & Los Angeles, California, 1984; Z. Łapniewska, *Etyka troski a gospodarka przyszłości*, „Praktyka Teoretyczna” 1/2017.
131. Nohl H., *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt 1935.
132. Nowak M., Gawęda A., Janas-Kozik M., Zjawisko eurosieroctwa a kierunki pracy terapeutycznej i leczenia psychiatrycznego – prezentacja przypadku, „Psychiatria Polska” 2/2012.
133. Nowak M., *Metoda hermeneutyczna w pedagogice*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 2/1999.
134. Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.
135. Nowak-Dziemianowska M., *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Kraków 2012.
136. Okoń W., *Samowychowanie* [w:] *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 2001.
137. Ostrowska K., *Podstawowe funkcje rodziny*, [w:] *Przygotowanie do życia w rodzinie*, red. K. Ostrowska, M. Ryś, cz. 1, Warszawa 1997.
138. Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003.
139. Peret-Drażewska P., *Specyfika rozwojowa okresu adolescencji. Implikacje dla praktyki wychowawczej*, „Roczniki Pedagogiczne” 4/2021.
140. Pękala M., *Globalizacja obojętności czy globalizacja solidarności?*, „Horyzonty Polityki” 34/2020.
141. Piecychna B., *Rozumienie, dzieje, dialog*, Białystok 2019.
142. Pieczywok A., *Refleksje nad bezpieczeństwem wychowania człowieka w wybranych koncepcjach psychologicznych i pedagogicznych*, „Doctrina. Studia społeczno-polityczne” 7/2010.

143. Płaczkiewicz B., Teoria społecznego uczenia się a wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym, „Społeczeństwo. Edukacja. Język” 4/2016.
144. Półturzycki J., Dydaktyka dorosłych, Warszawa 1991.
145. Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowska M., Psychologia rozwoju człowieka, t.1, Warszawa 2000.
146. Pyżlak G., Rodzina dysfunkcyjna i formy jej pomocy, „Perspectiva. Legnickie studia teologiczno-historyczne” 1/2013.
147. Rembowski J., Samotność, Gdańsk 1992.
148. Rembowski J., Więzy uczuciowe w rodzinie. Studium psychologiczne, Warszawa 1972.
149. Ritzer G., Makdonaldyzacja społeczeństwa, tłum. L. Stawowy, Warszawa 1997.
150. Schneider B. H., Atkinson L., Tardif C., Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review, „Developmental Psychology” 1/2001.
151. Schoppe S. J., Mangelsdorf S. C., Frosch C. A., Coparenting, family process, and family structure: Implications for preschoolers' externalizing behavior problems, „Journal of Family Psychology” 3/2001.
152. Shamblin G., Rise Above: God Can Set You Free from Your Weight Problems Forever, Nashville 2000.
153. Shils E., Tradition, Chicago 1981.
154. Sitkiewicz K., Stan Pragnienia. Oblicza Mac(k)donaldyzacji, Warszawa 2009.
155. Sławiński S., Dębowski H., Raport referencyjny Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji, Warszawa 2013.
156. Smetański M., Charakterystyka wychowania jako procesu pedagogicznego, „Kultura i Wychowanie” 1/2011.
157. Stewart S. M., Bond M. H., A critical look at parenting research from the mainstream: Problems uncovered while adapting Western research to non-Western cultures, „British Journal of Developmental Psychology” 3/2002.
158. Suchodolski B., Pedagogika, [w:] Encyklopedia Pedagogiczna, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.
159. Synanon – praca jako fundament leczenia uzależnień, [w:] „Na Temat” 2/2014.
160. Szczepański J., Sprawy ludzkie, Warszawa 1984.
161. Szczypior E., Meller A., Standard Streerworkingu, [w:] Podręcznik. Od ulicy do samodzielności życiowej. Standardy społecznej i zawodowej (re)integracji osób bezdomnych w sześciu sferach, Gdańsk 2008.
162. Szewczyk W., Rozumieć siebie i innych, Tarnów 1994.
163. Szilágyi-Pągowska I., Charakterystyka rozwoju somatycznego w okresie dojrzewania, „Postępy Nauk Medycznych” 6/2006.
164. Sztompka P., Socjologia zmian społecznych, Kraków 2005.
165. Szymańska A., Aranowska E., Błąd w wychowaniu. W stronę weryfikacji teorii Antoniny Guryckiej, Warszawa 2016.
166. Szymczak J., Definicje rodziny, „Studia nad Rodziną” 11/2002.
167. Szyszkowska M., Zagubieni w codzienności, Warszawa 2000.
168. Śliwak J., Reizer U., Partyka J., Poczucie osamotnienia a przystosowanie społeczne, „Studia Socialia Cracoviensia” 1/2015.
169. Śliwerski B., Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości, Warszawa 2012.
170. Teubert D., Pinquart M., Discrepancies in adolescents' versus parents' reports of coparenting: A cluster analytic approach, “Family Science” 1/2010.
171. Toffler A., Trzecia fala, Poznań 2006.
172. Trusz S., Kwiecień M., Społeczne piętno eurosieroctwa, Warszawa 2002.
173. Tyszka Z., Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa, [w:] Pedagogika Społeczna, red. T. Pilch, I. Leparczyk, Warszawa 1995.
174. Tyszka Z., Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa, w: Pedagogika Społeczna, red. T. Pilch, I. Leparczyk, Warszawa 1995.
175. Walczak B., Migracje rodzicielskie, [w:] Szkoła wobec mobilności zawodowej rodziców i opiekunów. Zeszyty metodyczne. Niezbędnik nauczyciela, red. E. Kozdrowicz, B. Walczak, Warszawa 2008,
176. Wałęcka-Matyja K., Relacje interpersonalne dorosłych rodzeństw, Łódź 2018.

177. Wasilewska M., Kuleta M., Style wychowania w rodzinie a zadowolenie z siebie młodych kobiet wkraczających w dorosłe życie, „Państwo i Społeczeństwo”, 2/2006.
178. Wełyczko Ł., Wybrane zagadnienia z teorii wychowania, Wrocław 2006.
179. Wojtyła K., Osoba i czyn, Kraków 1985.
180. Wolska-Długosz M., Globalizacja w opinii dwóch pokoleń maturzystów i ich rodziców „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy”, 2(3)/2012.
181. Wróblewska J., Rodzina dziś i jutro. Perspektywa zmian w obrębie małżeństwa i rodziny w świetle futurologiczno-socjologicznej koncepcji Alvina Tofflera, w: Rodzina. Kondycja i przemiany, red. M. Świątkiewicz-Mośny, Karków 2011.
182. Zambrzycki M., Homo Bioelektromimeticus. System pojęć i hipotez modelowych, „Studia Gdańskie” 32/2013.
183. Zarzecki L., Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie, Jelenia Góra 2012.
184. Zaworska-Nikoniuk D., Alkoholicy wysokofunkcjonujący – trudności diagnostyczne, charakterystyka i modele leczenia, „Resocjalizacja Polska” 22/2021.
185. Ziemska M., Rodzina a osobowość, Warszawa 1975.
186. Żechowski C., Namysłowska I., Kulturowe i psychologiczne koncepcje samouszkodzeń, „Psychiatria Polska” 5/2008.
187. Żłobicki W., Parentyfikacja jako proces odwrócenia ról w rodzinie, „Wychowanie w Rodzinie” 3/2018.
188. Żywczok A., Afirmacja życia – dobro moralne i wartość wychowawcza, „Małżeństwo i Rodzina” 1-2/2005.

Literatura uzupełniająca:

1. Adorno T., Horkheimer M., Dialektyka oświecenia, tłum. M. Łukasiewicz, Warszawa 1994; H. Schnädelbach, Aktualność Dialektyki Oświecenia, [w:] H. Schnädelbach, Próba rehabilitacji animal rationale, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa 2001.
2. Anusiewicz J., Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku, [w:] Językowy obraz świata, red. J. Barmiński, Lublin 1999.
3. Appelbaum S. H., Serena M., Shapiro B. T., Generation “X” and the boomers: an analysis of realities and myths, „Management Research News” 28/2005.
4. Barthes R., Śmierć autora, tłum. M. P. Markowski, „Teksty Drugie” 1-2/1999.
5. Bartmiński J., Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji słowa, [w:] Konotacja, red. J. Bartmiński, Lublin 1988.
6. Bartmiński J., Językowe podstawy obrazu świata, Lublin 2006.
7. Baudrillard J., Precesja Symulakrów, [w:] Postmodernizm: Antologia przekładów, Warszawa 1996.
8. Bauman Z., Globalizacja i co z tego dla ludzi wynika, tłum. E. Klekot, Warszawa 2000; Kultura w czasach globalizacji, [w:] Wprowadzenie do Global Studies. Podręcznik akademicki, red. K. Minkner, A. Drosik, S. Baraniewicz-Kotasińska, G. Habner, B. Maziarz, Toruń 2019.
9. Bauman Z., Liquid Modernity, Cambridge 2000. Wydanie polskie: Płynna nowoczesność, tłum. T. Kunz, Kraków 2006.
10. Bauman Z., O miejscu teatru w ponowoczesnej sztuce, [w:] Teatr w miejscach nieteatralnych, red. J. Tyszką, Poznań 1998.
11. Bauman Z., Płynna nowoczesność, tłum. T. Kunz, Kraków 2006.
12. Bauman Z., Ponowoczesność jako źródło cierpień, tłum. J. Margański, Warszawa 2000, s. 15.
13. Bąk-Sosnowska M., Między ciałem a umysłem. Otyłość i odchudzanie się w ujęciu integracyjnym, Kraków 2009.
14. Bronk A., Rozumienie – Dzieje. Język. Filozofia hermeneutyczna H. G. Gadamera, Lublin 1982.
15. Broome J., Is rationality normative?, „Disputatio” 23/2007.
16. Brzezińska A. I., Społeczna psychologia rozwoju, Warszawa 2016.
17. Brzostek D., Kobus A., Marak K., Markocki M., „Chińskie bajki”. Fandom mangi i anime w Polsce, Toruń 2019.
18. Buber M., Ja i Ty, tłum. J. Doktor, Warszawa 1991.

19. Czyżewski H., Kołakowski i poszukiwanie pewności, Kraków 2022.
20. Foucault M., *Les mots et les choses*, wyd. pol. *Słowa i rzeczy*. Archeologia nauk humanistycznych.
21. Fran M., Kant i problem świadomości siebie, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria”, nr 4/2004.
22. Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, wyd. 2, Wrocław 1988.
23. Gogola J. W. *OCD, Noc ciemna, Wprowadzenie*, [w:] *Dzieła św. Jana od Krzyża*, Kraków 2010.
24. Golding W., *Widzialna ciemność*, Warszawa 1986.
25. Huntington S., *Zderzenie cywilizacji*, tłum. H. Jankowska, Warszawa 2007.
26. Husserl E., *Filozofia jako ścisła nauka (Philosophie als strenge Wissenschaft)*, Warszawa 1992.
27. Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987
28. Irigaray L., *Rynek kobiet*, tłum. A. Araszkiewicz, „Przegląd filozoficzno-literacki” 1/2003.
29. Januszkiewicz M., *Hermeneutyka i narracja*, [w:] *Narracyjność języka i kultury. Literatura i media*, red. D. Filar i D. Piekarczyk, Lublin 2003.
30. Jędrusko C., *Filozofowie tylko interpretowali świat, idzie jednak o to, aby go przemienić. Filozoficzny projekt Nikołaja Fiodorowa i Mikołaja Bierdiajewa*, „Kultura i Wartości” 3/2013.
31. Jung C. G., *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa 1981, s. 897.
32. Kalinowski J., *Teoria poznania praktycznego*, Lublin 1960.
33. Kamińska A., Kotański. *Bóg Ojciec. Konfrontacja*, Kraków 2021).
34. Kamiński S., *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1981.
35. *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 1994.
36. Kelsen H., *General Theory of Law and State*, Cambridge 1945.
37. Kędzierzawski W., *Codziennosc jako kategoria antropologiczna w perspektywie historii kultury*, Opole 2009
38. Kobiela F., *Problem szczelinowości w fenomenologii Romana Ingardena*, [w:] *W kręgu myśli Romana Ingardena*, red. A. Węgrzycki, Kraków 2011.
39. Koch R., *Słownik Zarządzania i Finansów. Narzędzia, terminy, techniki od A do Z*, Kraków 1997.
40. Kochanowski J., *Spektakl i wiedza. Perspektywa społecznej teorii queer*, Łódź 2009.
41. Kolaszewski A., Świdwiński P., *Żeglarz i sternik jachtowy*, wyd. XX, Warszawa 2011.
42. Kolesni W. B., *Humanism and/or behaviorism in education*, Boston 1975.
43. Kościelniak C., *Chrześcijańskie i laickie konteksty idei braterstwa i ich polityczne konsekwencje*, „Przegląd Zachodni” 1/2015.
44. Krąpiec M. A., *Osoba* [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 7. Lublin 2006.
45. Krąpiec M. A., *Relacja*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. A. Maryniarczyk i in., t. 8, Lublin 2007.
46. Kripke S., *Wittgenstein on Rules and Private Language*, Cambridge MA 1982
47. Kruczek Z., Ulanecka V., *Co kraj to obyczaj – znaczenie różnic kulturowych w turystyce międzynarodowej*, „Turystyka Kulturowa” 1/2015.
48. Krzysztofek K., *Janusowe oblicze globalizacji*, „Rzeczpospolita”, 13.06.2000.
49. Levinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 2002.
50. Levinas E., *Etyka i nieskończony. Rozmowy z Philippem Nemo*, tłum. B. Opolska-Kokoszka, Kraków 1991.
51. Ławecka D., *Wstęp do archeologii*, Warszawa 2003.
52. Machacz J., *Od wczucia w człowieka do unii mistycznej z Bogiem*, „Fenomen Edyty Stein” 11/2014.
53. Madej-Cetnarowska M., *Myśl Nikołaja Fiodorowa w literaturze dziewiętnastego i dwudziestego wieku*, Nowy Sącz 2013.
54. Malewska H., *Przemija postać świata*, Kraków 1956.
55. Malinowski G., *Logiki wielowartościowe*. Warszawa 2006.
56. Mandal E., *Ciało jako proces – ciało jako obiekt. Obraz ciała u studentów Akademii Wychowania Fizycznego i studentów kierunków uniwersyteckich*, „Czasopismo Psychologiczne” nr 10/2004.
57. Milczarek M., *Z martwych was wskrzesimy. Filozofia Nikołaja Fiodorowa*, Kraków 2013.

58. Mitchell W. J. T., *Showing Seeing: A Critique of Visual Culture*, [w:] M. A. Holly, K. Moxey (eds.), *Art History, Aesthetics*, Massachusetts, London 2002.
59. Moń R., *Warto czy należy? Studium na temat istoty i źródeł normatywności*, Warszawa 2011.
60. Odrowąż-Sypniewska J., *Kontekstualizm i wyrażenia nieostre*, Warszawa 2013.
61. Ortega y Gasset J., *Po co wracamy do filozofii?*, tłum. E. Burska, M. Iwińska, A. Jancewicz, Warszawa 1992.
62. *Person* [w:] *Dictionary of Philosophy and Religion. Eastern and Western Thought*, red. W.L. Reese, New Jersey – Nowy Jork 1993.
63. Piekarski M., *Jedna czy wiele normatywności*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 2/2018.
64. Piekarski M., *Od typiki doświadczenia do normatywnej antycypacji. Przyczynek do fenomenologii normatywności*, „*FiloSofija*” 2/2016.
65. Piekarski M., *Two Arguments Supporting the Thesis about the Predictive Nature of Reasons for Action*, „*Studia Philosophiae Christianae*”, 1/2018.
66. Podsiad A., *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 2000.
67. Popper K. R., *Ku racjonalnej teorii tradycji*, w: *Droga do wiedzy. Domysły i refutacje*, Warszawa 1999.
68. Reale G., *Historia filozofii starożytnej*, tom III, Lublin 2004.
69. Romejko A., *Rene Girard. Teoria mimetyczna. Między religią a polityką*, „*Christainity world. Politics*” 1/2019.
70. Rosik M., *Godność osoby ludzkiej w świetle Ps 8,2-10*, „*Wrocławskie Studia Teologiczne*” 2/2011.
71. Rosner K., *Narracja jako struktura rozumienia*, „*Teksty Drugie*” 3/1999.
72. Sawicki A., *Absurd – rozum – egzystencjalizm w filozofii Lwa Szestowa*, Kraków 2000.
73. Schilder P., *The image and appearance of the human body*, New York 1950.
74. Smolak M., *Filozofia człowieka u Romana Ingardena*, Kraków 2003.
75. Stein E., *Byt skończony a byt wieczny. Próba wzniesienia się do sensu bytu*, tłum. J.I. Adamska OCD, Kraków 1995.
76. Stein E., *O zagadnieniu wczucia*, tłum. D. Gierulanka i J.F. Gierula, Kraków 1988.
77. Stępkowski D., *Kłaczowanie czy Bildung? Dydaktyka akademicka na rozdrożu*, „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 257/2003.
78. Szestow L., *Apoteoza nieoczywistości. Próba myślenia adogmatycznego*, tłum. N. Karsov, S. Szechter, Londyn 1983.
79. Szklowski W., *Sztuka jako chwyt*, tłum. R. Łużny, [w:] *Teoria badań literackich za granicą. Antologia t. II, cz. III, wyb. S. Skwarczyńska*, Kraków 1986.
80. Szmyd J., *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011.
81. Taylor Ch., *Philosophical Papers*, t.1, red. J. Agassi, Montreal 2012.
82. Taylor Ch., *Philosophical Papers. T. 1 – The Concept of a Person*, Cambridge 1985.
83. Tischner J., *Filozofia dramatu*, Kraków 2006.
84. Tyburskim T., Wiśniewski R., *Historia filozofii i etyki współczesności*, 2002.
85. Urbańska A., *Koncepcja mimesis Rene Girarda*, „*Etnografia Polska*” 1-2/1997.
86. Vitanza V. J., *Negation, Subjectivity, and the History of Rhetoric*, Washington 1997.
87. W. Szklowski, *Sztuka jako chwyt*, tłum. R. Łużny, [w:] *Teoria badań literackich za granicą. Antologia, t. II, cz. III, wyb. S. Skwarczyńska*, Kraków 1986.
88. Waleszczyński A., *Efekt Knobe’a z perspektywy etyki tomistycznej. Problem porządków i kompetencji normatywnych*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 1/2018.
89. Waligóra M., *Etyczny projekt Emmanuela Lévinasa – fenomenologia czy antyfenomenologia?*, „*Fenomenologia*” 6/2008.
90. Weizenbaum J., *Moglibyśmy mieć raj*. „*Forum*”, wyd. z 28.01.2008 r.
91. Wessel K., *Huizinga’s homo ludens. Cultuurkritiek en utopie*, „*Sociologie*” 2(1)/2006.
92. Węgrzecki A., *Osoba* [w:] *Słownik pojęć filozoficznych Romana Ingardena*, red. A.J. Nowak, L. Sosnowski, Kraków 2001.
93. Wężowicz-Ziółkowska D., *Przemoc symboliczna albo o społecznych warunkach ewolucji memetycznej*. „*Teksty z Ulicy. Zeszyt memetyczny*” 11/2007.
94. Whiting D., *What is the Normativity of Meaning?*, „*Inquiry*” 3/2013.
95. *Wirtual czy nowy wspaniały świat?*, red. K. Korab, Warszawa 2010.

96. Wittlin J., Orfeusz w piekle XX wieku, Kraków 2000.
97. Zieńkowski W., Nikołaj Fiodorowicz Fiodorow, tłum. A. Papieska, [w:] Wokół Szestowa i Fiodorowa. Almanach myśli rosyjskiej, red. J. Dobieszewski, Warszawa 2007.

Netografia:

1. „Społeczność lecznicza” [w:] Encyklopedia PWN [online:] <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/3978392> (dostęp: 22.02.2023 r.).
2. „Troska” [w:] Słownik Języka Polskiego PWN [online:] <https://sjp.pwn.pl/slovniki/troska.html> [dostęp: 12.12.2022 r.).
3. „Uniwersalizm” [w:] Encyklopedia PWN, [online:] <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/uniwersalizm;4010355.html> (dostęp: 23.02.2023 r.).
4. Bylica P., Obiektywizm i subiektywizm nauki, „Forum Akademickie” 9/2020, [online:] <https://miesiecznik.forumakademickie.pl/czasopisma/fa-9-2020/obiektywizm-i-subiektywizm-nauki%E2%80%A9/> (dostęp: 27.02.2023 r.).
5. Carling M., A Second Take on Swedish Parents, „Psychology Today” [online:] <https://www.psychologytoday.com/us/blog/brainstorm/201110/second-take-swedish-parents> (dostęp: 20.01.2023 r.).
6. Elks C. E. i in., Thirty new loci for age at menarche identified by a meta-analysis of genome-wide association studies, [online:] <http://www.nature.com/ng/journal/v42/n12/abs/ng.714.html> (dostęp: 20.03.2021 r.).
7. Fruzzetti A. E., Shenk C., Hoffman P. D., Family interaction and the development of borderline personality disorder: a transactional model", Dev Psychopathol. 17 (4): 1007-30, [online:] <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16613428/>, (dostęp: 14.04.2023 r.).
8. Galbraith P. W., Maid in Japan: An Ethnographic Account of Alternative Intimacy, „Intersections: Gender and Sexuality in Asia and the Pacific” 25/2011 [online:] <http://intersections.anu.edu.au/issue25/galbraith.htm>. (dostęp: 15.03.2021 r.);
9. Grinshpun H., Crafting a new home: shared living and intimacy in contemporary Japan, „Japan Forum” 4/2022.
10. Grzegorz A., Postmodernizm przeciwko prawdzie [online:] http://dlibra.kul.pl/Content/29411/13_postmodernizm_przeciwko.pdf;
11. Helder Santos L., Sow M., Arne Skjeggstad P., Tiffany G., Heckel B., Pedersen H., Międzynarodowy przewodnik metodologiczny po streetworkingu na świecie [online:] http://www.praktycy.org/osos/osos_przewodnik_metodologiczny.pdf (dostęp: 22.02.2023 r.).
12. <http://www.nowapsychologia.com/o-co-chodzi-w-teorii-lustra/> (dostęp: 22.02.2023 r.).
13. http://www.vatican.va/content/francesco/pl/encyclicals/documents/papafrancesco_20201003_enci-clica-fratelli-tutti.html (dostęp: 27.02.2023 r.).
14. <https://cenacolo.pl/jak-zyjemy/> (dostęp: 22.02.2023 r.).
15. <https://dictionary.cambridge.org/pl/dictionary/english/adolescent> (dostęp: 20.03.2023 r.).
16. https://en.wikipedia.org/wiki/Guy_Gilbert (dostęp: 22.02.2023 r.).
17. <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/psychologia;3964141.html> (dostęp: 06.09.2021 r.).
18. <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/psychologia;3964141.html> (dostęp: 06.09.2021 r.).
19. <https://grammarist.com/phrase/walk-a-mile-in-someone-elses-shoes/> (dostęp: 22.02.2023 r.).
20. <https://pl.globse.com/pl/el/psyche> (dostęp: 24.04.2018 r.).
21. https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/11104/1/08_W.J.T._Mitchell_Pokazuj%C4%85c_widzenie_273-294.pdf (dostęp: 22.02.2023 r.).
22. <https://sjp.pwn.pl/sjp/adolescent;2548830.html> (dostęp: 20.03.2023).
23. <https://sjp.pwn.pl/sjp/homo-viator;2560779.html>, (dostęp: 31.12.2022 r.).
24. <https://web.archive.org/web/20140531181707/http://www.franciszkanie.pl/news.php?id=4005> (dostęp: 22.02.2023 r.).
25. <https://web.archive.org/web/20140531181707/http://www.franciszkanie.pl/news.php?id=4005> (dostęp: 21.02.2023 r.).
26. Jan Paweł II, Redemptor Hominis [online:] https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_04031979_redemptor-hominis.html (dostęp: 10.12.2022 r.).

27. Jan Paweł II, *Redemptor Hominis*, [online:] https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_04031979_redemptor-hominis.html (dostęp: 28.02.2023 r.).
28. Jedlińska R., *Społeczny wymiar globalizacji*, [online:] https://www.ue.katowice.pl/fileadmin/_migrated/content_uploads/2_R.Jedlinska_Spoleczny_wymiar_globalizacji....pdf (dostęp: 20.11.2022 r.).
29. Kabali H. i in., *First Exposure and Use of Mobile Media in Young Children*, *Pediatric Academic Societies' Annual Meeting*, 25–28.04.2015, San Diego, Abstrakt: http://www.abstracts2view.com/pas/view.php?nu=PAS15L1_1165.3; 2015.
30. Kaleńska-Rodzaj J., *Komunikacja w rodzinie jako środek rozwoju kompetencji emocjonalnych i społecznych dzieci*, [online:] <https://docplayer.pl/19566987-Komunikacja-w-rodzinie-jako-srodek-rozwoju-kompetencji-emocjonalnych-i-spolecznych-dzieci.html> (dostęp: 23.02.2023 r.).
31. Kemp C., *Babies as young as 6 months using mobile media: Survey shows most 2-year-olds using mobile devices, with some spending more than an hour a day on screens*, *AAP News*, <https://www.aap.org/en-us/about-the-aap/aap-press-room/pages/Babies-as-Young-as-6-Months-Using-Mobile-Media.aspx>, (dostęp: 10.03.2023 r.)
32. Koczurowska J., *Model stacjonarnej pomocy psychologicznej osobom uzależnionym* [online:] *Stowarzyszenia Monar*: <http://www.monar.org/> (dostęp: 22.02.2023 r.).
33. Kolek A., *Trening umiejętności wychowawczych*, [online:] <file:///C:/Users/tusat/Downloads/Materia%C5%82y%20szkoleniowe%20dla%20student%C3%B3w%20-%20Trening%20umiej%C4%99tno%C5%9Bci%20wychowawczych.pdf> (dostęp: 12.12.2022 r.)
34. Kopaliński W., *aksjologia; aksjomat* [w:] *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych* [online:] <https://sjp.pl/aksjomat> (dostęp: 19.01.2022 r.).
35. Kowalewski M., *Streetworking jako uzupełnienie systemowych działań pomocowych dla osób bezdomnych*, <http://www.ab.org.pl/e-przewodnik/tekst/4.pd> (dostęp: 22.02.2023 r.).
36. Leppert R., *Metapedagogika czy pedagogika krytyczna? Pytanie o status naukowy pedagogiki ogólnej* [online:] <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/6332/Metapedagogika%20czy%20pedagogika%20krytyczna%20-%20pytanie%20o%20status%20naukowy%20pedagogiki%20og%C3%B3lnej.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (dostęp: 12.12.2022 r.).
37. Liberati N., *Digital Intimacy in China and Japan. A Phenomenological and Postphenomenological Perspective on Love Relationships at the Time of Digital Technologies in China and Japan*, „*Human Studies*” 2022 [online:] <https://rdcu.be/c0oXr>, (dostęp: 20.03.2021 r.).
38. Livingstone S., Haddon L., *Eu Kids Online: Final report*, London 2009, s. 10, [online:] [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20\(20069\)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20(20069)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf) (dostęp: 10.03.2023 r.).
39. Mazzini M., *Amerykanie mało wiedzą o Holokauście. Alt-prawica się cieszy, „Polityka”* 21.09.2020, [online:] <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/swiat/1971730,1,amerykanie-malo-wiedza-o-holokauscie-alt-prawica-sie-cieszy.read> (dostęp: 17.07.2022 r.).
40. Młyńska D., *Nauczyciel jako wychowawca*, [online:] <https://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU6803> (dostęp: 22.03.2023 r.).
41. Morin A., *5 Problems Kids With Overprotective Parents Are Likely to Experience in Adulthood, According to Science* [online:] <https://www.inc.com/amy-morin/long-term-studies-say-kids-of-helicopter-parents-struggle-with-these-5-issues-in-adulthood.html> (dostęp: 31.12.2022 r.).
42. Piotrowska M., *Rodzina – jej wartość i znaczenie z perspektywy życia Dorosłych Dzieci Rozwiedzionych Rodziców*, [online:] https://repozytorium.uni.wroc.pl/Content/66233/PDF/Rodzina_jej_wartosc_i_znaczenie_z_perspektywy_zycia_Doroslych_Dzieci_Rozwiedzionych_Rodzicow.pdf (dostęp: 20.03.2023):
43. Pisarski M., *Kłacze – Deleuze i Guattari* [online:] <http://techsty.art.pl/hipertekst/teoria/postmodernizm/klacze.htm> (dostęp: 20.01.2023 r.).
44. Pluckrose H., *How French “Intellectuals” ruined the West: Postmodernism and Its Impact, Explained*, „*Areo Magazine*”, [online:] <https://areomagazine.com/2017/03/27/how-french-intellectuals-ruined-the-west-postmodernism-and-its-impact-explained/> (dostęp: 18.09.2021 r.).
45. Płuciennik W., *Eurosieroctwo* [online:] http://www.pluciennik.net/pdf/WSE_ZSC_WSP_2010_Pluciennik-Wojciech_Eurosieroctwo.pdf (dostęp: 19.10.2022 r.).

46. Pratt A., Nihilism [w:] Internet Encyclopedia of Philosophy [online:] <https://iep.utm.edu/nihilism/> (dostęp: 21.01.2022 r.).
47. Schwartlander J., Odpowiedzialność jako podstawowe pojęcie filozoficzne [online:] https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/259354/schwartlander_filek_odpowiedzialnosc_jako_podstawowe_pojecie_filozoficzne_2004.pdf?sequence=1&isAllowed=y, (dostęp 04.04.2023 r.).
48. Słownik Języka Polskiego [online:] <https://sjp.pwn.pl/sjp/toksyczny;2578247.html> (dostęp: 20.08.2022 r.).
49. Szahaj A., Siła i słabość hermeneutyki, [online:] <https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/1091/A.%20Szahaj%2C%20Si%C5%82a%20i%20s%C5%82abo%C5%9B%C4%87%20hermeneutyki.pdf?sequence=1> (dostęp: 01.02.2023 r.).
50. Thagard P., Cognitive Science, [w:] Stanford Encyclopedia of Philosophy, Winter 2017 Edition [online:] <https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/cognitive-science/>, (dostęp: 23.03.2023 r.).
51. Włodarczyk M., Manga jako element kultury popularnej w Polsce [praca dostępna w Repozytorium Uniwersytetu Jagiellońskiego; [online:] <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/171962> (dostęp: 20.03.2021 r.).

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Wydział Nauk Społecznych

Hosaja Mateusz

O Ś W I A D C Z E N I E

Niniejszym wyrażam zgodę na udostępnienie przez Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie mojej pracy doktorskiej zatytułowanej WYCHOWANIE ADOLESCENTA KU WARTOŚCIOM W RODZINACH DYSFUNKCJONALNYCH W KONTEKŚCIE WSPÓŁCZESNYCH PRZEMIAN CYWILIZACYJNYCH, zgodnie z obowiązującymi na Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie zasadami udostępniania prac z jego Archiwum.

.....

(czytelny podpis Autora pracy)

OŚWIADCZENIE PROMOTORA

Niniejsza praca została przygotowana pod moim kierunkiem i może być podstawą postępowania o nadanie jej autorowi tytułu doktora.

.....

Data

.....

Podpis kierującego pracą

OŚWIADCZENIE AUTORA PRACY

Świadomy(a) odpowiedzialności prawnej oświadczam, że praca doktorska zatytułowana WYCHOWANIE ADOLESCENTA KU WARTOŚCIOM W RODZINACH DYSFUNKCJONALNYCH W KONTEKŚCIE WSPÓŁCZESNYCH PRZEMIAN CYWILIZACYJNYCH została napisana przeze mnie samodzielnie i nie zawiera treści uzyskanych w sposób niezgodny z obowiązującymi przepisami.

Oświadczam również, że przedstawiona praca nie była wcześniej przedmiotem procedur związanych z uzyskaniem tytułu zawodowego w wyższej uczelni.

Wersja pracy przedstawiona do obrony jest identyczna z załączoną na optycznym nośniku danych wersją elektroniczną.

.....

Data

.....

(czytelny podpis autora pracy)