

**RODZINA –  
HISTORIA I WSPÓŁCZESNOŚĆ**

SERIA  
PEDAGOGIKA RODZINY W TEORII I PRAKTYCE  
TOM 06

REDAKTOR SERII  
dr hab. Danuta Opozda

SEKRETARZ SERII  
dr Magdalena Parzyszek

# **RODZINA – HISTORIA I WSPÓŁCZESNOŚĆ**

pod redakcją  
Barbary Kiereś, Moniki Gromek, Katarzyny Hryszan



KATEDRA PEDAGOGIKI RODZINY

INSTYTUTU PEDAGOGIKI KATOLICKIEGO UNIWERSYTETU LUBELSKIEGO JANA PAWŁA II

RECENZENT

dr hab. Jarosław Horowski

KOREKTA

Barbara Kiereś, Monika Gromek, Katarzyna Hryszan

PROJEKT OKŁADKI

Bogdan Słomka

SKŁAD, ŁAMANIE

Studio Format · [studioformat.pl](http://studioformat.pl)

© Katedra Pedagogiki Rodziny Instytutu Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu  
Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2018

ISBN 978-83-65172-99-0

WYDAWNICTWO

Episteme · [wydawnictwoepisteme.pl](http://wydawnictwoepisteme.pl)

DRUK I OPRAWA

Elpil · [elpil.com.pl](http://elpil.com.pl)

# Spis treści

Wstęp 9

**CZĘŚĆ PIERWSZA · RODZINA W PERSPEKTYWIE  
HISTORYCZNEJ 15**

**Rozdział 1.**

BARBARA KIEREŚ · Filozoficzna myśl Arystotelesa inspiracją  
realistycznej teorii rodziny 17

**Rozdział 2.**

ANETA BOŁDYREW · Wychowanie i socjalizacja dzieci i młodzieży  
w rodzinach robotniczych w Łodzi w okresie II Rzeczypospolitej 27

**Rozdział 3.**

RENATA DONIEC · Oblicza codzienności a kondycja psychospołeczna  
rodziny w czasach socjalizmu realnego w Polsce 37

**CZĘŚĆ DRUGA · RODZINA DZIŚ 61**

**Rozdział 4.**

ANDRZEJ ŁUCZYŃSKI · Wychowanie religijne w rodzinie w kontekście  
współczesnych przemian społeczno-kulturowych 63

**Rozdział 5.**

EDWARD NYCZ · Zmiany społeczno-kulturowe a międzypokoleniowy  
przekaz poglądów w deklaracjach młodzieży – refleksja badacza  
z perspektywy 20 lat 75

**Rozdział 6.**

WOJCIECH SROCYŃSKI · Obraz rodziny polskiej w świetle wniosków  
z badań nad rodziną siedlecką 87

**Rozdział 7.**

MAGDALENA PARZYSZEK · Rodzina wobec wyzwań  
zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej 101

**Rozdział 8.**

DOROTA BIS · Rodzina jako miejsce wychowania do mediów 111

**CZĘŚĆ TRZECIA · RODZINA A WYCHOWANIE 125****Rozdział 9.**

TERESA OLEARCZYK · Wychowanie w rodzinie jako przedmiot pedagogicznej refleksji – wychowanie przez pryzmat „wizerunku” rodziny 127

**Rozdział 10.**

ALINA RYNIO · Znaczenie rodziny w chrześcijańskim wychowaniu dzieci i młodzieży w nauczaniu Stefana Kardynała Wyszyńskiego 137

**Rozdział 11.**

LIDIA MARSZAŁEK · Wychowanie moralne dziecka w rodzinie 153

**Rozdział 12.**

EWA ROJEWSKA · Rodzina o personalistycznej orientacji wychowawczej jako istotne środowisko dla rozwoju integracji seksualnej młodzieży 167

**Rozdział 13.**

EWA STĘPNIAK · Dialog w rodzinie w świetle analiz Księdza Janusza Tarnowskiego 183

**CZĘŚĆ CZWARTA · RODZINA W OBLICZU TRUDNOŚCI 193****Rozdział 14.**

KRYSTYNA CHAŁAS · Rodzina przestrzenią cierpienia 195

**Rozdział 15.**

KATARZYNA HRYSZAN · Dziecko z autyzmem w rodzinie. Wychowanie religijne jako postulat moralny 213

**Rozdział 16.**STANISŁAW CHROBAK · Przebaczenie i zaufanie w komunii rodzinnej. Uwagi na tle *Amoris Laetitia* 225**Noty o Autorach 237**

# Table of Contents

**Preface** 13

## **PART ONE · FAMILY IN THE HISTORICAL PERSPECTIVE** 15

### **Chapter 1.**

BARBARA KIEREŚ · Aristotle's philosophical thought as the inspiration of a realistic theory of the family 17

### **Chapter 2.**

ANETA BOŁDYREW · Education and socialization of children and youth in the working class families in Łódź during the Second Republic 27

### **Chapter 3.**

RENATA DONIEC · Faces of everyday life and psychosocial condition of the family in times of the real socialism in Poland 37

## **PART TWO · CONTEMPORARY FAMILY** 61

### **Chapter 4.**

ANDRZEJ ŁUCZYŃSKI · Religious education in the family in the context of contemporary socio-cultural transformations 63

### **Chapter 5.**

EDWARD NYCZ · Socio-cultural changes and intergenerational transfer of views declared by youth: Researcher's reflection from a perspective of 20 years 75

### **Chapter 6.**

WOJCIECH SROCZYŃSKI · The image of the Polish family according to conclusions of the research on the Siedlce family 87

### **Chapter 7.**

MAGDALENA PARZYSZEK · Family facing the challenges of changing socio-cultural reality 101

**Chapter 8.**

DOROTA BIS · Family as a place of education for the media 111

**PART THREE · FAMILY AND EDUCATION 125****Chapter 9.**

TERESA OLEARCZYK · Education in the family as a subject of a pedagogical reflection – the education through the prism of “the image” of the family 127

**Chapter 10.**

ALINA RYNIO · The importance of family in Christian education of children and youth in the teaching of Cardinal Stefan Wyszyński 137

**Chapter 11.**

LIDIA MARSZAŁEK · Moral education of the child in the family 153

**Chapter 12.**

EWA ROJEWSKA · The family with a personalistic upbringing approach as a crucial environment for the development of the youths’ sexual integration 167

**Chapter 13.**

EWA STĘPNIAK · Dialogue in the family in the light of the analysis of Father Janusz Tarnowski 183

**PART FOUR · FAMILY IN THE FACE OF DIFFICULTIES 193****Chapter 14.**

KRYSTYNA CHAŁAS · Family as a space of suffering 195

**Chapter 15.**

KATARZYNA HRYSZAN · The child with autism in the family. Religious upbringing as a moral postulate 213

**Chapter 16.**STANISŁAW CHROBAK · Forgiveness and trust in family communion. Reflections about *Amoris Laetitia* 225**Note about the Authors 237**



# Wstęp

Jak ilustrują dociekania historyczne, rodzina jest archeiczną (pierwszą ontologicznie) formą życia wspólnotowego, czyli naturalnym związkiem osób spokrewnionych, dziadków, rodziców i ich dzieci, ale jej wewnętrzny ustrój zależy także od dwóch czynników, mianowicie, od zasobów przyrody i pracy ludzkiej gwarantujących fizyczne trwanie rodziny oraz od kultury samego człowieka, czyli od jego refleksji nad samym sobą: kim jest i jaki jest ostateczny cel jego życia. Początki tej refleksji znajdziemy już w mitach, czyli wyrosłych z doświadczenia poetyckich wizjach świata i człowieka, jednakże jej pełne, oparte na doświadczeniu i racjonalnej argumentacji rozwinięcie ucieleśnia w sobie filozofia, znak rozpoznawczy kultury europejskiej. Na gruncie filozofii chodziło przede wszystkim o wyjaśnienie zagadki świata – dlaczego istnieje i co sprawia, że jest racjonalny – a także o wyjaśnienie faktu ludzkiego, czyli o rozpoznanie istoty człowieka, form jego bytowania w świecie oraz celu jego życia. Określone rozstrzygnięcie problemu człowieka rzutowało na rozumienie istoty życia społecznego, a przede wszystkim na rozumienie rodziny.

W odniesieniu do rodziny jako społeczności pojawiały się różne filozoficzne koncepcje. Okazało się bowiem, że filozofia jest wewnętrznie podzielona na dwie tradycje: idealizm oraz realizm. Znakiem tradycji idealizmu myślowego były – i są do dziś – dwa ujęcia człowieka i rodziny: ujęcie kolektywistyczne oraz indywidualistyczne. Kolektywizm traktuje człowieka, a w konsekwencji wszystkie postaci jego życia wspólnotowego, jako funkcję czegoś nadrzędnego: przyrody lub państwa, natomiast indywidualizm absolutyzuje go, zaś życie społeczne, przede wszystkim instytucję rodziny, traktuje jako konsekwencję konwencji, czyli zmiennej historycznie umowy pomiędzy ludźmi. W przeciwieństwie do idealizmu, realizm, w oparciu o doświadczenie i płynące z niego rozpoznanie tego, że człowiek z natury swej jest istotą społeczną wskazuje, że rodzina jest społecznością naturalną, a więc społecznością realizująca wyznaczone przez naturę ludzką jako ludzką cele i zadania. Tradycja realizmu poznawczego wypracowała teorię personalizmu, który głosi, że człowiek jest osobą (łac. *persona*-osoba), czyli kimś, kto niepomierne transcenduje, zarówno zastany świat przyrody, jak i każdą społeczność, której jest członkiem.

W ocenie powyższych teorii należy zauważyć, że tradycja personalistyczna (łacińska), która stanowi dziedzictwo kulturowe Europy, wznosi się z jednej strony ponad indywidualizm, w którym człowiek jest bezwzględnym centrum, nie liczącym

się z rodziną jako taką i z innymi jej członkami, jak i ponad kolektywizm, który zmusza rodzinę i każdego jej członka do realizowania wcielanych w politykę państwową, utopijnych ideologii. Wskazuje ona bowiem na rodzinę jako na wspólnotę osób, której racją bytu jest realizowanie dobra każdej tworzącej ją osoby – widziane integralnie życie, a jednocześnie musi w niej być dbałość o wszystkich tworzących ją członków, co stanowi tzw. dobro wspólne, zarówno rodziny, jak i szerzej – całej społeczności, w której żyje rodzina.

Podkreślmy, że tradycja personalistyczna tworzy wraz z kulturą chrześcijańską teorię rodziny, której podstawę stanowi rozpoznanie tego, kim jest człowiek. Odczytała ona, że człowiek jest istotą cielesno-duchową, a jego rozumna i wolna natura ma charakter spotentjalizowany, co oznacza, że domaga się ona aktualizacji. Urzeczywistnianie życia ludzkiego dotyczy wszystkich sfer tego życia – wegetacji (wzrastania), życia zmysłowo-uczuciowego, ale nade wszystko dotyczy życia duchowego (osobowego) i jego manifestacji, którymi są: poznanie, miłość, wolność oraz religijność. Na gruncie tej tradycji rozpoznano także, że podstawowym kontekstem życia ludzkiego i zarazem wszystkich form życia społecznego jest rodzina, rodzina jako wspólnota osób utworzona na fundamencie monogamicznego i nierozrwanego małżeństwa, co gwarantuje tej wspólnotie trwałość i pokoleniową ciągłość historyczną.

Rozpoznanie prawdy o człowieku, małżeństwie i rodzinie wyrosłe na gruncie tradycji myślowej personalizmu stanowi kanwę dla rozważań zawartych w niniejszej publikacji. Ukazuje ona problem rodziny w perspektywie historycznej i współczesnej, omawia rodzinę w kontekście jej zadań wychowawczych oraz w obliczu towarzyszących jej trudności.

W części pierwszej zatytułowanej «Rodzina w perspektywie historycznej» podjęty jest problem filozoficznych podstaw realistycznej teorii rodziny (B. Kiereś), funkcjonowania rodziny w okresie II Rzeczypospolitej (A. Bołdyrew) oraz w okresie realnego socjalizmu (R. Doniec).

Część druga «Rodzina dziś» przedstawia wychowanie religijne na tle współczesnych przemian społeczno-kulturowych (A. Łuczyński), zawiera refleksję na temat międzypokoleniowego przekazu deklarowanych poglądów młodzieży (E. Nycz), ukazuje obraz polskiej rodziny w świetle wniosków z badań nad rodziną siedlecką (W. Sroczyński), rozważa sytuację rodziny w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej (M. Parzyszek) oraz wskazuje na rodzinę jako miejsce wychowania do mediów (D. Bis).

W części trzeciej noszącej tytuł „Rodzina a wychowanie” podjęta problematyka koncentruje się wokół wychowania w rodzinie przez pryzmat jej wizerunku (T. Olearczyk), omawia znaczenie rodziny w nauczaniu Stefana Kardynała Wyszyńskiego (A. Rynio), podkreśla ważność wychowania moralnego dziecka w rodzinie

(L. Marszałek), akcentuje personalistyczną orientację wychowawczą w rodzinie, stanowiącej istotne środowisko dla rozwoju integracji seksualnej młodzieży (E. Rojewska) oraz w oparciu o dorobek Księdza Janusza Tarnowskiego zauważa konieczność dialogu w rodzinie (E. Stępniaak).

Ostatnia, czwarta część publikacji zatytułowana „Rodzina w obliczu trudności” podejmuje problem nieuchronności cierpienia w rodzinie (K. Chałas), zwraca uwagę na wychowanie religijne w rodzinie w sytuacji autyzmu dziecka (K. Hryszan) oraz wyjaśnia czym jest przebaczenie i zaufanie w komunii rodzinnej na podstawie Adhortacji Apostolskiej *Amoris Laetitia* Papieża Franciszka (S. Chrobak).

Autorzy zamieszczonych w antologii artykułów reprezentują różne środowiska, zarówno naukowe, jak i pozanaukowe oraz różnią się cenzusem naukowym. Obok rozpraw respektujących kryteria dyskursu naukowego w pedagogice spotkamy takie, które wymagałyby dalszych dociekań i stosownych uzasadnień, także refleksje praktyków pedagogów zawierające pewne hipotezy i postulaty. Mamy nadzieję, że kompetentny czytelnik ze zrozumieniem podejdzie do wspomnianych artykułów. Dziękujemy wszystkim Autorom za wkład wniesiony do niniejszej publikacji. Szczególne słowa podziękowania kierujemy do Pana Profesora dr hab. Jarosława Horowskiego za życzliwe przyjęcie jej do recenzji i wnikliwość oceny.

Barbara Kiereś  
Monika Gromek  
Katarzyna Hryszan



# Preface

Recognizing the truth about man, marriage and the family, developed on the basis of the tradition of personalized thought, is a groundwork for the considerations contained in this publication. It shows the problem of the family in the historical and contemporary perspective, discusses the family in the context of its educational tasks and in the face of the accompanying difficulties.

In the first part entitled “Family in historical perspective”, the problem of the philosophical basis of realistic family theory (B. Kiereś), the functioning of the family in the Second Republic (A. Bołdyrew) and in the period of real socialism (R. Doniec) are taken under consideration.

Part two: “Contemporary family” presents religious education in the context of contemporary socio-cultural transformations (A. Łuczyński), contains reflections on the intergenerational message of the declared views of youth (E. Nycz), shows the image of the Polish family in the light of the conclusions of the research on the Siedlce family (W. Sroczyński). It also considers the situation of the family in the changing socio-cultural reality (M. Parzyszek) and points to the family as a place of education for the media (D. Bis).

In the third part, entitled «Family and education», the issues focus on education in the family through the prism of its image (T. Olearczyk), discusses the importance of the family in the teaching of Stefan Cardinal Wyszyński (A. Rynio), and emphasizes the importance of moral education of the child in the family (L. Marszałek). It also stresses the personalistic orientation of education in the family, which is an important environment for the development of sexual integration of young people (E. Rojewska) and on the basis of the achievements of Father Janusz Tarnowski notes the necessity of family dialogue (E. Stępnia).

The last part of the publication entitled “Family in the face of difficulties” addresses the issue of the inevitability of family suffering (K. Chałas), draws attention to religious education in the family in the face of child autism (K. Hryszan) and explains what is the essence of forgiveness and trust in family communion (S. Chrobak) on the basis of the Apostolic Exhortation “Amoris Laetitia” by Pope Francis.

The authors of articles posted in this anthology represent different environments, both scientific and non-scientific, and differ in their educational

qualification. In addition to dissertations that respect the criteria for scientific discourse in pedagogy, we will meet those who would require further investigations and appropriate justifications, as well as reflections of pedagogical practitioners with some hypotheses and postulates. We hope that the competent reader will approach with understanding to presented articles. We would like to express our gratitude to all authors for contributing to this publication. We would like to express our special thanks to Prof. Jaroslaw Horowski for accepting it to the review and for the insightful assessment.

Monika Gromek

CZĘŚĆ PIERWSZA

# Rodzina w perspektywie historycznej





# Filozoficzna myśl Arystotelesa inspiracją realistycznej teorii rodziny

## Wprowadzenie

Arystoteles – początkodawca tradycji realizmu głosi, że filozofia rodzi się ze zdziwienia faktycznością świata bytów i ich różnorodnością. Opiera filozofię na naturalnym doświadczeniu i racjonalnym argumencie, a problem człowieka wyjaśnia w kontekście teorii bytu, pojmując go jako byt rozumny i wolny (*dzoön logikon*), spotencjalizowany; wychowanie określa jako aktualizację jego własnej natury; natura pełni rolę normatywną. W kontekście realistycznej antropologii opracowuje teorię życia społecznego i dowodzi, że człowiek jest bytem społecznym (*dzoön politikon*), żyjącym w łonie państwa, a rodzina, której spoiwem i przyczyną sprawczą jest przyjaźń, jest pierwowzorem wszystkich społeczności, także państwa (Krapiec, 2000). W artykule krótko omawia się zagadnienie arystotelesowskiej filozofii człowieka, a następnie na jej kanwie podejmuje się problem rodziny jako społeczności naturalnej oraz przyjaźni jako zasady życia rodzinnego. Celem podjętych rozważań jest ukazanie ponadczasowego i normatywnego charakteru teorii rodziny sformułowanej przez Arystotelesa.

## Arystotelesowska filozofia człowieka

Za Arystotelesem tradycja realizmu (łac. *res-rzecz*) głosi, że naturalne (spontaniczne) doświadczenie stanowi neutralną poznawczo, czyli nieuwikłaną w żadne aprioryczne założenia bazę wszelkiego wyjaśniania filozoficznego. Realizmu się nie dowodzi, ale należy go bronić poddając krytyce tradycję filozoficznego idealizmu (łac. *idea* – myśl), który – jak dowodzi Arystoteles – odrywa ludzkie poznanie (wyjaśnianie) od realnego świata i tworzy jego fikcyjne wizje. Wbrew idealizmowi naturalne poznanie i praktyka życiowa zaświadcza, że byty istniejące w świecie są

racjonalne, a tym samym są poznawalne. Rozumienie zastanych w świecie bytów, poznanie ich przyczyn, a tym samym ich zrozumienie stanowi podstawę i gwarancję celowej działalności człowieka. Wyjaśnianie świata musi jednakże respektować określone warunki, którymi są: logiczna niesprzeczność twierdzeń, ich prawdziwość, czyli zgodność z realnym światem, przewidywanie ich realnych konsekwencji oraz respektowanie tzw. historyzmu, czyli znajomość dorobku poznawczego istniejących nurtów myślowych (Kiereś, 2009).

Kontekstem Arystotelesa refleksji nad człowiekiem jest jego teoria bytu. Stwierdza on, że każdy byt-konkret współkonstytuują: forma i materia, które mają się do siebie jak akt do możliwości. Człowiek jest takim bytem, w którym forma (dusza jako zasada życia) aktualizuje materię do bycia ciałem ludzkim, wykorzystując ją jako swoisty budulec bytowy. Wynika z tego, że człowiek jest bytem cielesno-duchowym i aktualno-potencjalnym; forma zawiera w sobie wszystkie doskonałości, które są urzeczywistniane w procesie życia w polu kultury i w życiu wspólnotowym. Spontencjalizowanie natury ludzkiej domaga się jej aktualizacji, co stanowi jednocześnie uzasadnienie konieczności wychowania człowieka (*paidei*). Podstawowym warunkiem urzeczywistniania się człowieczeństwa w człowieku jest obecność innych ludzi, a tym samym jego udział w życiu społecznym (Kiereś, 2015, s. 123–130).

## Rodzina jako społeczność naturalna

Zdaniem Arystotelesa człowiek jest „z natury stworzony do życia w państwie”. Nie jest bowiem samowystarczalny i posiada z natury „pęd do życia we wspólnocie”. Ponadto jako jedyny spośród istot żyjących w świecie, za pomocą mowy, określa to, co jest pożyteczne czy szkodliwe oraz to, co jest sprawiedliwe czy też niesprawiedliwe. Państwo jest niezbędne, ponieważ stoi ono na straży sprawiedliwości, sprawiedliwość jest „znamieniem państwa, wymiar jej jest bowiem podstawą porządku istniejącego we wspólnocie państwowej, polega zaś na ustaleniu tego, co jest sprawiedliwe”. Ustalenia takie i ich przestrzeganie są konieczne: „jak bowiem człowiek doskonale rozwinięty jest najprzedniejszym ze stworzeń, tak jest i najgorszym ze wszystkich, jeśli się wyłamie z prawa i sprawiedliwości. Najgorsza jest bowiem nieprawość uzbrojona, człowiek zaś rodzi się wyposażony w broń, jaką są jego zdolności umysłowe i moralne, które, jak żadne inne, mogą być niewłaściwie nadużywane”. Stwierdza, że każda wspólnota powstaje dla osiągnięcia jakiegoś dobra, ale państwo ma najważniejsze zadanie w tym względzie i obejmuje ono wszystkie inne wspólnoty, łącznie z rodziną. Z natury swej jest ono zatem – jak pisze – „pierwej aniżeli rodzina i każdy z nas, całość bowiem musi być pierwiej od części” (Arystoteles, *Polityka*, 2012, 1253 a).

Każde państwo składa się z rodzin. Rodzina, obok państwa, jest także społecznością naturalną, genetycznie pierwszą, ponieważ „konieczną jest rzeczą, aby się łączyły ze sobą istoty, które bez siebie istnieć nie mogą, a więc żeńska i męska w celu płodzenia”; a dzieje się to „pod wpływem naturalnego popędu do pozostawienia po sobie dalszej tegoż rodzaju istoty” (Arystoteles, *Polityka*, 2012, 1252 a). Rodzina jest zatem „z natury istniejącą wspólnotą, utrzymującą się trwale dla codziennego współżycia” (Arystoteles, *Polityka*, 2012, 1252 b). Udane i wierne sobie, posiadające liczne potomstwo małżeństwo monogamiczne stanowiło w teorii Arystotelesa ważny element szczęśliwego życia (Uliński, 2001, s. 40). Relacja pomiędzy mężem a żoną, rozkład obowiązków w rodzinie jest podyktowany przez naturę męską i żeńską: mężczyzna zabezpiecza rodzinę od zewnątrz, dostarczając środków na utrzymanie i zapewniając jej bezpieczeństwo, a kobieta-małżonka kieruje życiem domowym i zajmuje się wychowaniem dzieci do chwili, gdy przejmują je ojciec, a następnie państwo. Wyjaśniając relacje w rodzinie Stagiryta pisze, że mężczyzna „z natury jest więcej uzdolniony do władania aniżeli kobieta, o ile wbrew naturze nie zajdzie wyjątek w tym względzie, podobnie jak więcej jest do tego uzdolniony człowiek starszy i dojrzały niż młody i niedojrzały”. Głosi, że pełną dojrzałość, także do małżeństwa, mężczyzna osiąga w wieku ok. trzydziestu siedmiu lat, zaś kobieta w wieku lat osiemnastu, i dodaje, że władza męża wobec żony „ma charakter władzy kierownika wolnego państwa, w stosunku do dzieci ma charakter władzy królewskiej...rodziciel bowiem włada na zasadzie miłości jako też starszeństwa, co właśnie jest znamieniem władzy królewskiej” (Arystoteles, *Polityka*, 2012, 1259 b, 1260 b).

Rodzina jako gospodarstwo lub pojedyncze domostwo jest u Arystotelesa elementem składowym *polis* (wspólnoty politycznej, państwa) i dlatego poświęca jej wiele miejsca w swych rozważaniach politycznych. Jego zdaniem źle ukształtowane domostwo „przeszkodzi w zdobyciu i aktualizowaniu cnót przez człowieka, stąd podobnie jak zagadnieniom ustrojowym należy mu się specjalna troska” (Pańpuch, 2015, s. 47; Pańpuch, 2010). Podkreśla, że już na gruncie społeczności rodzinnej rodzą się różne formy ustrojowe, które ostatecznie stają się formami politycznymi instytucji państwa; jak pisze: „wszystkie formy ustrojowe znajdujemy w związkach rodzinnych, i te prawidłowe, i te zwyrodniałe”. W związkach rodzinnych znajdujemy więc tyranie oraz przeciwstawną jej monarchię, oligarchię oraz arystokrację, demokrację oraz politeję, czyli ustrój mieszany, zawierający w sobie pierwiastki monarchii, arystokracji oraz demokracji. Dodajmy, że – według Arystotelesa – tyrania, oligarchia i demokracja to zwyrodniałe formy życia społecznego. A najgorszą z nich jest demokracja (Arystoteles, *Etyka eudemejska*, 1996, 1241 b).

Arystoteles piętnuje zbyt wczesne zerwanie więzów między dzieckiem a rodziną, szczególnie matką, i stwierdza, że do siódmego roku życia, a więc jeszcze przed

szkołą publiczną, dziecko powinno być wychowywane w rodzinie (Kot, 2010, s. 32; Litak, 2004, s. 32). Jego poglądy pedagogiczne cechuje zdrowy rozsądek, którego kryterium jest umiarkowanie, czyli uwzględnianie indywidualności wychowanka, jego potencjału i możliwości realizowania ludzkiej natury. Wzgląd na państwo nie przesłania mu dobra poszczególnego człowieka, rozumiał doniosłość jego osobistego rozwoju, szczególnie rozwoju moralnego, choć zauważa także konieczność troski o rozwój fizyczny i dbałość o zdrowie. Podaje wiele szczegółowych zaleceń wobec dziecka, np. zauważa, że rodzice już przed przyjściem dziecka na świat powinni dbać o jego zdrowie, czyli unikać wszystkiego, co mogłoby źle wpłynąć na jego rozwój, zaleca także dla dziecka pokarm matki, dbanie o jego dobre odżywianie, o ruch i hartowanie ciała, podaje szereg ponadczasowych zaleceń dotyczących prawidłowego rozwoju psychicznego i umysłowego dziecka (Kot, 1996, s. 62–65; Krasnodębski, 2011, s. 92–94; Możdżeń, 2006, s. 58–61).

Arystoteles docenia wychowanie w rodzinie, ale wiodącą rolę w wychowaniu młodego człowieka przypisuje państwu. Uważa, że powinno ono być jego zadaniem i powinno być takie samo dla wszystkich. Pisze: „państwo jako całość musi wziąć troskę o nie na siebie, a nie osoby prywatne” w przeciwnym razie „cierpią na tym ustroje, gdyż obywatele muszą być odpowiednio do każdego ustroju wychowani” (Arystoteles, *Polityka*, 2012, 1337 a). Przestrzega przed sytuacją, „kiedy każdy z osobna troszczy się o swe dzieci i według swego upodobania (prywatnie) im nauk udziela” i stwierdza, że „wspólne zadania wymagają przeciwieństw i wspólnego przygotowania”, ponieważ „troska o każdą część z osobna musi z natury rzeczy mieć na oku troskę o całość” (Arystoteles, *Polityka*, 2012, 1337 a). Wychowanie zatem musi być „uregulowane w drodze prawa i przeprowadzać powinno je państwo”, jednakże podstawą takich działań jest rozumienie tego, czym jest wychowanie i jak należy je przeprowadzać, bo – zauważa – „obecnie panuje pod tym względem rozbieżność poglądów”. Rozbieżność ta wiąże się z sytuacją, kiedy „nie wszyscy są zgodni co do tego, czego młodzież uczyć należy, czy przygotowywać ją do cnoty, czy do najlepszego życia, tak jak nie jest to jasne, czy wychowanie oddziaływać ma raczej na wyrobienie rozumu, czy też na charakter” (Arystoteles, *Polityka*, 2012, 1337 a). Podobnie nie ma zgody „co do dróg wiodących do cnoty, bo nie każdy uznaje z góry te same cechy jako istotne dla cnoty” (Arystoteles, *Polityka*, 2012, 1337 b). Państwowe uzgodnienie powyższych kwestii jest istotne, ponieważ staranne wychowanie i nauczanie ma przygotować człowieka do różnych jego obowiązków życiowych i działalności publicznej (Kupisiewicz, Wojnar, 1996, s. 43–60; Pańpuch, 2010, s. 75–88). Przygotowanie to musi dokonywać się w oparciu o wiedzę o człowieku i jego możliwościach doskonalenia, także w oparciu o doświadczenie i tradycję.

## Przyjaźń jako zasada życia rodzinnego

Analizę życia rodzinnego opiera Arystoteles na koncepcji przyjaźni i jej różnych formach. Jego zdaniem przyjaźń jest czymś koniecznym do życia, jest ona cnotą niezbędną do realizacji szczęścia, a jej istotą jest wzajemna życzliwość. Polega ona na życzeniu drugiemu dobra ze względu na niego samego, a nie na siebie. W przyjaźni istotny jest moment aktywnego chcenia – życzenia w odróżnieniu od doznawania – pragnię się dobra dla przyjaciół z ich powodu (dla nich), a nie na podstawie tylko doznawania czy uczucia. Przy czym „cechą człowieka życzliwego jest tylko chcieć, podczas gdy przyjaciela – i czynić to, czego się chce”. Życzliwość jest więc początkiem przyjaźni, ponieważ „każdy przyjaciel jest życzliwy, a nie każdy człowiek życzliwy jest przyjacielem” (Arystoteles, *Etyka eudemejska*, 1996, 1241 a). Obok życzliwości, kolejną cechą przyjaźni jest zgoda. Zgoda nie obejmuje – zdaniem Arystotelesa – wszystkiego, lecz odnosi się jedynie do wspólnego życia oraz musi być z natury szlachetna, dlatego niemożliwa jest pośród ludzi złych, bo tacy, „jeżeli dążą do czegoś takiego, czego nie mogą otrzymać obie strony, popadają w spór”. Zgoda – pisze Arystoteles – urzeczywistnia się wtedy, „ilekroć to samo postanawiają co do tego, kto powinien rządzić, a kto być poddanym”. Ludzie zgodni nie spierają się (Arystoteles, *Etyka eudemejska*, 1996, 1241 a). Przyjaźń, która obejmuje wzajemność, zgodę i życzliwość staje się trwałą dyspozycją – sprawnością działania wobec kogoś, czyli cnotą. Przyjaciele „doznają dobra od siebie nawzajem i wzajemnie czynią sobie dobro, na skutek czego stają się wciąż lepszymi ludźmi. Dzięki temu wzrasta ich wzajemna „atrakcyjność” dla siebie z jednej strony, a z drugiej zdolność do czynienia dobra, co znowu polepsza ich wzajemną relację” (Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, 2012, 1155 b).

Arystoteles odróżnia przyjaźń, która prowadzi do wzajemnego doskonalenia się od przyjaźni, która opiera się jedynie na korzyści bądź przyjemności i pisze: „Z tego powodu ci, którzy zostali przyjaciółmi w ten pierwszy sposób, oskarżają partnerów, że nie są użyteczni i nie wyświadczają dobrodziejstw w podobny sposób; i to odnosi się także do przyjemności” (*Etyka eudemejska*, 1996, 1238 b). Zauważa również, że podstawą może być równość bądź nadmiar, ale prawdziwymi przyjaciółmi zostają ci, dla których podstawą jest równość, tak jak to dzieje się pomiędzy małżonkami. Stagiryta formułuje ważny wniosek pedagogiczny: „Byłoby niedorzeczne, gdyby ojciec przyjaźnił się z dzieckiem, chociaż kocha je i jest kochany”, ponieważ pomiędzy nim a dzieckiem nie ma równości (Arystoteles, *Etyka eudemejska*, 1996, 1239 a). Rodzina, która opiera swe życie na przyjaźni jako cnotcie, a jej podstawą jest równość i różne jej stopnie, staje się miejscem wzrostu i w ten sposób jest największym dobrem dla człowieka, który z racji spotencjalizowania swojej natury jest zobowiązany przez nią do tego, by doskonalić siebie. Doskonalenie to

dokonywane przez wspólne życie z innymi, które daje człowiekowi możliwość ćwiczenia się w cnotach. Arystoteles pisze: „Współżycie z ludźmi etycznie dzielnymi może...dać sposobność do ćwiczenia się w dzielności etycznej” (Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, 2012, 1170 a). Rodzina, w której domownicy stanowią różne formy przyjaźni stanowi naturalne przedłużenie przyjaźni pomiędzy małżonkami, która jest wynikiem decyzji związanej z wyborem tego, a nie innego przyjaciela i która staje się w nich trwałą dyspozycją (Arystoteles, *Etyka eudemejska*, 1996, 1242 a).

W analizie życia rodzinnego Arystoteles zwraca uwagę na to, że „między mężem i żoną uczucia miłości zdają się być czymś naturalnym; z natury swej bowiem człowiek jest istotą stworzoną do życia we dwoje raczej niż do życia w społeczności państwowej”, z kolei naturalna miłość do rodziców „jest stosunkiem do istoty dobrej i wyżej stojącej; są oni bowiem sprawcami największych dobrodziejstw; wszak im zawdzięcza się istnienie i wyżywienie, i wychowanie od urodzenia” (Arystoteles, *Etyka eudemejska*, 1996, 1162 a). W innym miejscu czytamy: „Stosunki przyjaźne, które łączą krewnych, mają wiele różnych form, zdają się jednak wszystkie wynikać z uczuć rodzicielskich; bo rodzice kochają dzieci jako część własnej swej osoby, dzieci natomiast rodziców jako tych, od których pochodzą”. Dalej Stagiryta zauważa, że „rodzice bardziej zdają sobie sprawę z tego, że dzieci są ich potomstwem, aniżeli dzieci z tego, że pochodzą od swych rodziców, i silniejsze jest uczucie przynależności tych, którym dzieci życie zawdzięczają, do potomstwa, aniżeli, na odwrót, poczucie przynależności dzieci do tych, którym one życie zawdzięczają”. W analizie miłości pomiędzy rodzeństwem Arystoteles zauważa, że „dzieci kochają rodziców jako tych, od których pochodzą, rodzeństwo zaś kocha się nawzajem jako pochodzące od tych samych rodziców, tożsamość ich z rodzicami utożsamia ich wzajemnie między sobą (stąd mówi się o tej samej krwi, o wspólnym pniu itp.) i stwierdza, że na miłość pomiędzy rodzeństwem ma wpływ wspólne wychowanie i podobny wiek, bo „równy ciągnie do równego”, a z podobieństwa charakterów rodzi się koleżeństwo”. To dlatego – jego zdaniem – miłość braterską porównuje się z przyjaźnią między kolegami (Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, 2012, 1161 b).

## Zakończenie

Z przemyśleń Arystotelesa dotyczących rodziny korzysta cała grecka i rzymska tradycja, współcześnie mogą się one wydać oczywiste czy wręcz banalne, można jednak sądzić, że nie tracą one swej ponadczasowości i aktualności, porządkują bowiem indywidualne i wspólnotowe życie człowieka. Ich wartość tkwi w tym, że są one oparte na rozpoznaniu prawdy o naturze ludzkiej, naturze męzczyzny, kobiety oraz dziecka i tym samym prawdy o rodzinie. Pokazują one, że celem życia



ludzkiego realizowanym już w łonie rodziny jest dobro każdego jej przedstawiciela, czyli osiągnięcie pełni dóbr należnych mu z natury (*eudaimonia*). Wydaje się, że dzisiejsza pedagogika jest przeintelektualizowana. Na jej gruncie formułuje się liczne pomysły dotyczące rodziny i wychowania, ale – jak pokazuje doświadczenie – pomysłom tym brak realizmu. Jak dowiódł Arystoteles nie zapewni się człowiekowi szczęścia, które jest zasadniczym celem życia ludzkiego, jeśli nie uwzględni się realistycznej teorii bytu i antropologii, a szczególnie teorii ludzkiej natury i jej normatywnego charakteru (Wielgus, 2000).

Filozoficzna myśl Arystotelesa nie jest pozbawiona dylematów. I tak, w punkcie wyjścia Stagiryta opowiada się za wiecznością świata, przyjmuje geometryczną kosmologię, w związku z tym zasadniczym problemem przed jakim staje, jest problem ruchu jako wszelkiej zmiany. Z tej racji należy wyjaśnić: co jest przyczyną ruchu. Ta perspektywa poznawcza sprawia, że Arystoteles pomija w teorii bytu problem istnienia, pomija w związku z tym pytanie: dlaczego człowiek istnieje, co sprawia, że gubi indywidualność człowieka i jego transcendencję. Człowiek jest funkcją ogółu (podobnie jak u sofistów funkcją konwencji, a u Platona ogólnej idei człowieka). W związku z tym musi przyjąć, że człowiek żyje dla państwa i że państwo jest właściwym kontekstem budowania jego człowieczeństwa. Inną konsekwencją tych założeń jest naturalizm antropologiczny: człowiek jest tworem przyrody, jednakże z drugiej strony mówi o duszy (*psyche*), która jest zasadą życia, realizuje ona trzy funkcje: wegetatywną, sensorywną i rozumną oraz stwierdza, że dusza rozumna po śmierci człowieka wraca do swego źródła, jakim jest sprawca ruchu – Absolut (Nieporuszony Poruszyciel). Mamy tu do czynienia z pewną niekonsekwencją na gruncie antropologii: jak pogodzić naturalizm z nieśmiertelnością rozumnej części duszy (rozum ma charakter boski i jest nieśmiertelny). Ostatecznie Arystoteles gubi – wspomniane już – indywidualne oblicze człowieka (nie wiadomo, czy ta rozumna część duszy ma charakter indywidualny) i z racji przyjętego naturalizmu (człowiek jest tworem natury) gubi jego transcendencję (Dłubacz, 2015). Niemniej jednak, jak pisze M.A. Krąpiec „Arystoteles był tym filozofem, który w starożytności greckiej najwyraźniej realizował typ realistycznego, racjonalnego poznania, tworząc w dużej mierze wzorzec filozoficznego poznania i wyjaśniania. Dalsze dzieje filozofii ujawniły doniosłość tego wzorca, a zarazem różnorakie upadki spowodowane nieliczeniem się z realnie istniejącą rzeczywistością” (Krąpiec, 2002, s. 542).

Podkreśliśmy, że dopiero kultura chrześcijańska, która przyniosła z sobą teorię kreacjonizmu, rozstrzyga problem genezy człowieka – nie jest on tworem natury (Arystoteles), lecz jest stworzony na obraz i podobieństwo Boga (transcendencja i personalizm). Człowiek jako osoba jest podmiotem praw, suwerenem bytowym i dobrem wspólnym życia społecznego – jego jedynym celem, a nie funkcją czegoś

abstrakcyjnego (jakiejś idei czy państwa). Rodzina zaś, na wzór Świętej Rodziny, stanowi pierwsze i najważniejsze środowisko wychowawcze, a tym samym jest miejscem doskonalenia i uświęcania się człowieka (Krąpiec, 2005; Krąpiec, 1995, s. 61–66; Kiereś, 2006, s. 51–57).

## Bibliografia

- Arystoteles (1996). *Etyka eudemejska*. W: W. Wróblewski (przeł.), *Dzieła wszystkie*. T. 5. (403–493). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Arystoteles (2012). *Etyka nikomachejska*. D. Gromska (przeł.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Arystoteles (2012). *Polityka*. L. Piotrowicz (przeł.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dłubacz W. (2015). *Problem Absolutu w filozofii Arystotelesa*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Kiereś H. (2009). Konieczne kryteria dyskursu filozoficznego. W: A. Maryniarczyk, K. Stępień, *Spór o rozumienie filozofii. Zadania Współczesnej Metafizyki*. 11 (149–165). Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Kiereś B. (2006). *Tylko rodzina!* Lublin: Fundacja *Servire Veritati* Instytut Edukacji Narodowej.
- Kiereś B. (2015). *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Wydawnictwo KUL.
- Kot S. (1996). *Historia wychowania*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kot S. (2010). *Historia wychowania* T. II. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Krasnodębski M. (2011). *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania. Paideia od Sokratesa do Zenona*. Warszawa: Engram, Difin.
- Krąpiec M. A. (2000). Arystoteles. W: A. Maryniarczyk i inni, *Powszechna encyklopedia filozofii*. T. 1. (344–351). Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Krąpiec M. A. (2005). *Człowiek jako osoba*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Krąpiec M. A. (2002). Filozoficzny realizm. W: A. Maryniarczyk i inni, *Powszechna encyklopedia filozofii*. T. 3 (541–546). Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Krąpiec M. A. (1995). *O ludzką politykę*. Katowice: Wydawnictwo „Tolek”.
- Kupisiewicz Cz., Wojnar I. (1996). *Mysliciele o wychowaniu*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza.
- Litak S. (2004). *Historia wychowania. Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*. Kraków: Wydawnictwo WAM, WSF-P „IGNATIANUM”.
- Możdżeń S. I. (2006). *Historia wychowania do 1795*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne.
- Pańpuch Z. (2010). Rodzina w pismach Platona i Arystotelesa. *Cywilizacja*. 34 (75–88). Lublin: Fundacja *Servire Veritati* Instytut Edukacji Narodowej.



- Pańpuch Z. (2015). *Szczęście a polityka. Aretologiczne podstawy politologii Platona i Arystotelesa*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Katedra Metafizyki KUL.
- Uliński M. (2001). *Kobieta i mężczyzna. Dzieje refleksji filozoficzno-społecznej*. Kraków: Aureus S.C.
- Wiegus S. (2000). *O odrodzenie wychowania*. Płock: Płocki Instytut Wydawniczy.

## SUMMARY

### **Aristotle's philosophical thought as the inspiration of a realistic theory of the family**

The article presents the thought of Aristotle – on the background of his metaphysics and anthropology – devoted to the family as the natural community. The author evokes the context of life in the state, which is – according to Aristotle – community genetically secondary to family, but the first in the order of a full actualization of human life and achievement the happiness. Then the author discusses the problem of friendship as the principles of family life.

**Keywords:** Aristotle, state, family, community, natural community, friendship



## Wychowanie i socjalizacja dzieci i młodzieży w rodzinach robotniczych w Łodzi w okresie II Rzeczypospolitej

Przemiany struktury społecznej u schyłku XIX i w pierwszych dekadach XX w. na ziemiach Polski centralnej w znacznej mierze były determinowane przez procesy urbanizacji, industrializacji i zmian powłaszczeniowych na wsi. Charakterystycznym zjawiskiem w życiu społecznym Polski w okresie międzywojennym było zwiększenie liczby ludności mieszkającej w miastach. Jeśli w 1921 r. w miastach mieszkało 24,6% ludności kraju, to w 1938 r. odsetek ten przekroczył 30% (Albert, 1994, s. 371.). Znacząco powiększyła się liczebność ludności robotniczej; liczba czynnych i biernych zawodowo robotników wzrosła z 4,5 mln w 1921 r. do 7,4 mln w 1938 r. Efektem tych zmian było wykształcenie odrębnej, silnej liczebnie grupy społecznej, prowadzącej – jak nazwał to przedstawiciel Szkoły Chicagowskiej Louis Wirth – „miejskiego trybu życia” (Wirth, 1938, s. 1). Sprzyjało to utrwalaniu odrębnej kultury środowiska robotniczego. Przeobrażenia społeczno-kulturowe odegrały ważną rolę w modelowaniu norm i obyczajowości życia rodzinnego, miały wpływ na sposób sprawowania opieki nad dziećmi w środowisku rodzinnym, treści wychowania, przekaz norm kulturowych, przygotowanie do wypełniania ról społecznych. Ujęcie mikrohistoryczne, koncentrujące się na analizie przestrzeni ograniczonej terytorialnie i czasowo, pozwala na bardziej szczegółowy ogląd życia rodzinnego lokalnej społeczności oraz ukazanie jej specyfiki, a także przedstawienie wyników w kontekście porównawczym. W niniejszym artykule przedmiotem analizy uczyniono warunki życia oraz normy wychowania i socjalizacji młodego pokolenia w rodzinach robotniczych w Łodzi.

Źródłem do badań były w pierwszym rzędzie wspomnienia łódzkich robotników, które powstały w wyniku wywiadów, prowadzonych od lat 60. XX w. przez pracowników i studentów Katedry Etnografii Uniwersytetu Łódzkiego; zapisy wywiadów są przechowywane w Archiwum Naukowym Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej UŁ. Wykorzystano kilkadziesiąt zapisów (w przypisach podano tylko

wybrane sygnatury, traktując przywołane wywiady jako egzemplifikacje typowych relacji), których autorzy wspominali warunki i normy wychowania i socjalizacji, obyczaje życia codziennego, święta spędzane w rodzinie etc. Ważną kategorią źródeł były dane statystyczne, w tym przygotowane na podstawie badań ankietowych z 1927 r. opracowanie Instytutu Gospodarstwa Społecznego, dotyczące warunków życia robotniczego w Warszawie, Łodzi i Zagłębiu Dąbrowskim (Krzywicki, 1929). Wykorzystano wreszcie teksty na temat łódzkich rodzin robotniczych, pisane przez obserwatorów życia społecznego – publicystów i uczonych. Szczególnie ważne były zwłaszcza dwa opracowania – pierwsze, autorstwa księdza Aleksandra Wóycickiego, powstało jeszcze w okresie I wojny światowej. Opierając się na założeniach metodologicznych Frederica Leplaya Wóycicki prowadził badania terenowe nad rodzinami robotniczymi w Łodzi i w Zagłębiu Dąbrowskim; ich efektem była praca „Robotnik polski w życiu rodzinnym. Monografia społeczna”, publikowana od 1918 r. na łamach czasopisma „Ekonomista” (Wóycicki, 1918–1920). W 1922 r. tekst ten został także opublikowany w postaci zwartej. Monografia Wóycickiego była wartościowym, opartym na katolickiej nauce społecznej opracowaniem zagadnień życia prywatnego, położenia socjalnego i pozycji społecznej rodzin robotniczych. Równie cenna dla podejmowanego tematu jest monografia Tadeusza Nowackiego pt. „Rozwój świadomości społecznej u dzieci i młodzieży warstwy robotniczej Łodzi” (Nowacki, 1939). Autor, przyszły profesor pedagogiki, urodził się w 1913 r. w rodzinie robotniczej w Łodzi. Wspomniana monografia była opublikowaną wersją pracy magisterskiej, obronionej w 1937 r. na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego.

W okresie międzywojennym Łódź, licząca prawie 700 tys. mieszkańców, była drugim co do wielkości miastem w Polsce. Zdecydowaną większość łódzian stanowiła ludność robotnicza. Przemysłowy charakter miasta determinował nie tylko życie dorosłych, ale także okres dzieciństwa i dorastania młodego pokolenia. Sposoby wypełniania przez rodzinę wychowawczych i socjalizacyjnych funkcji było zintegrowane z kulturą robotniczą, obyczajami i wartościami tego środowiska. Kultura robotnicza, w tym normy i zwyczaje związane z opieką, wychowaniem i edukacją w środowisku rodzinnym miała wiele cech wspólnych w skali całego kraju, istniały jednakże również elementy charakterystyczne dla lokalnych społeczności. Trudno omówić wszystkie cechy wyróżniające łódzkich robotników; warto wskazać na najbardziej istotne dla modelu życia rodzinnego i przebiegu wychowania i socjalizacji młodego pokolenia. Po pierwsze, Łódź wyróżniała się zróżnicowaniem pod względem narodowościowym i wyznaniowym; w 1931 r. 59% mieszkańców stanowili Polacy, niespełna 32% Żydzi, 9% Niemcy. Charakterystyczną cechą było zamieszkiwanie przez przedstawicieli różnych narodowości tych samych dzielnic i ulic. Istniały wprawdzie rejony, w których zdecydowanie

przeważali Żydzi, ale w wielu wypadkach domy i ulice były zamieszkiwane przez ludność różnego pochodzenia.

Drugą charakterystyczną cechą łódzkiej społeczności był wysoki odsetek pracujących kobiet. Już na przełomie XIX i XX w. praca zawodowa kobiet po zamążpójściu wyróżniała łódzkie środowisko; podobnie wysoki odsetek pracujących żon i matek notowano w Żyrardowie, zupełnie inaczej natomiast wyglądała sytuacja w Warszawie i Zagłębiu Dąbrowskim, gdzie kobiety po urodzeniu dziecka nie pracowały w fabrykach. Po I wojnie światowej w Łodzi niezmiennie utrzymywał się wysoki odsetek pracujących kobiet, w zdecydowanej większości w wieku 20–49 lat, czyli w okresie prokreacyjnym. W latach 1924–1936 połowę pracujących w przemyśle włókienniczym stanowiły kobiety. Specyfika ta zmuszała do modyfikacji tradycyjnego podziału obowiązków. W łódzkich rodzinach w mniejszym stopniu występowała tendencja do stereotypizacji ról w diadzie małżeńskiej, można dostrzec nieoczywistość sztywnego podziału obowiązków oraz specyfikę modelu macierzyństwa i ojcostwa. W środowisku robotniczym w Łodzi, w porównaniu do Warszawy i Zagłębia Dąbrowskiego, większy udział w opiece nad dziećmi mieli ojcowie – w badanych łódzkich rodzinach wspólną opiekę obojga rodziców deklarowano w prawie 17% rodzin, podczas gdy w Warszawie w 7%, w Zagłębiu – w 5,8% (Krzywicki, 1929, s. 231). Do tych dwóch znamienych cech – wielokulturowości miasta oraz powszechności pracy kobiet odniosę się w dalszej części tekstu, obie miały bowiem istotny wpływ na przebieg wychowania i socjalizacji dzieci i młodzieży.

Czynnikiem utrudniającym procesy wychowania dzieci były trudne warunki życia. Zdecydowana większość łódzkich rodzin robotniczych mieszkała w niewielkich mieszkaniach, nieogrzanych i źle oświetlonych oraz przeludnionych, ponieważ z powodu ubóstwa najbiedniejsze rodziny musiały przyjmować dodatkowo sublokatorów (Bołdyrew, 2013, s. 204). Nierzadko zamieszkiwano sutereny i mieszkania na strychach. Nieco lepsze warunki panowały w osiedlach przyfabrycznych – jak na przykład Księży Młyn. Część lepiej sytuowanych rodzin mogła sobie pozwolić na małe mieszkanie w dużych, czynszowych kamienicach. Niektóre rodziny po wieloletnim oszczędzaniu gromadziły środki pozwalające na zbudowanie niedużego domku na przedmieściu. Znajdowały się przy nich małe ogródki, gdzie uprawiano warzywa i owoce, hodowano kury i króliki. Bardzo małe działki, liczące kilka – kilkanaście metrów kwadratowych, znajdowały się czasami także przy kamienicach.

Ubogo wyposażone były mieszkania łódzkich robotników. Niskie zarobki i ciasnota mieszkań nie pozwalały na zakup dostatecznej ilości mebli, sprzętów i przedmiotów codziennego użytku (łódzkie rodziny miały ich zazwyczaj mniej niż rodziny robotnicze w Warszawie i Zagłębiu Dąbrowskim), ale widać starania do stworzenia aury przytulności i intymności; pomagało to tworzyć dobrą atmosferę rodzinnego domu. W porównaniu do rodzin robotniczych w Warszawie i Zagłębiu

w łódzkich rodzinach dużą wagę przywiązywano na przykład do powieszenia firanek w oknach, hodowli roślin doniczkowych, zdecydowanie częściej zakładano akwaria z rybkami. Niektóre rodziny posiadały instrumenty muzyczne; w Łodzi prawie 22% badanych miało skrzypce, podczas gdy w Warszawie niespełna 9%, w Zagłębiu – 5% (Krzywicki, 1929, s. 182–183).

Warunki życia ulegały drastycznemu pogorszeniu w przypadku utraty pracy, co było problemem szczególnie nasilonym w czasie wielkiego kryzysu, który na świecie trwał w latach 1929–1933, w Polsce – do 1935 r. W okresie bezrobocia, by zdobyć środki na utrzymanie spauperyzowane rodziny zmuszone były do wyprzedawania mebli i sprzętów domowych oraz odzieży. W 240 rodzinach łódzkich włókniarzy w okresie bezrobocia na jeden sprzęt do spania tylko w 25 rodzinach przypadała 1 osoba, w 44 – od 1 do 2 osób, w 57 – 2 osoby, w 42 – od 2 do 3 osób, w 26 – 3 osoby; w pozostałych rodzinach z jednego miejsca do spania korzystało od 4 do 7 osób (Krahelska, Pruss, 1933, s. 31). Skrajne ubóstwo prowadziło do eksmisji z zajmowanego mieszkania i bezdomności. Utrata pracy zmuszała rodziców do poszukiwania środków do życia w najróżniejszy sposób. Brak innych możliwości zmuszał niektórych ojców do żebrania. Dramatyczna nędza powodowała, że część zdesperowanych kobiet szukała zarobku w prostytucji, ze swych dochodów utrzymując mężów, rodziców, rodzeństwo, dzieci (Michalska, 2016, s. 198–199). W niniejszym artykule koncentruję się jednak na rodzinach pracujących robotników, w rodzinach trwale bezrobotnych warunki życia i sposób wychowania dzieci były bowiem odmienne i wymagają odrębnych badań.

Problem trudnych warunków mieszkaniowych łączył się z ciasnotą samego miasta. Gęsta zabudowa, hałas, kurz, brak wolnej przestrzeni, wystarczającej liczby skwerów, parków i placów zabaw wpływały na wychowanie i socjalizację młodego pokolenia. Warunki życia w mieście ograniczały kontakt dzieci z przyrodą, wpływały na kształtowanie ich wrażliwości i wiedzy o świecie. Gdy malcy wychowujący się na wsi obserwowali rozległe przestrzenie, poznawali rośliny i zwierzęta, dzieci w wielkim mieście zyskiwały możliwość zabawy na łonie natury głównie w czasie spacerów do miejskich parków albo podczas majówek; łodzianie bardzo często udawali się wówczas do Lasu Łągiwnickiego. Na co dzień przestrzenią zabaw na powietrzu było podwórko, często pozbawione drzew i zacienione; wiele z nich to tzw. studnie.

Od pierwszych lat życia dziecka warunki jego egzystencji były zatem trudne. Wydaje się jednak, że w wielu rodzinach robotniczych dzieci doświadczały czułości i troski. Od pierwszych lat dziecko poznawało normy i wzory zachowań, uczyło się zwyczajów swego środowiska. Począwszy od okresu niemowlęcego kształtowano podstawowe nawyki dziecka w zakresie higieny, ubioru, spania, zachowania w czasie posiłków. Wiele uwagi przykładano do nauczania dbałości

o czystość i porządek, niezakłócania spokoju innych domowników i sąsiadów (Kopczyńska-Jaworska, 1991, s. 94–95). Spędzając czas w domu malcy poznawali piosenki, porzekadła, przyspiewki, ludowe bajki i gawędy „o strasznydłach, smokach, czarownicach, potworach” (Archiwum, B1644, k. 3). Rodzina wpajała dziecku poszanowanie dla autorytetów, karność, obowiązkowość, rzetelność, poczucie odpowiedzialności. Niewątpliwie słabością tego modelu wychowania było nieuwzględnianie indywidualnych predyspozycji dziecka – ale była to specyfika tego okresu i dotyczyła nie tylko środowiska robotniczego.

Największy udział w przekazie wartości moralnych i elementarnej wiedzy o świecie, uczeniu dziecka podstawowych umiejętności, sprawności i zachowań miała matka. Nawet gdy pracowała także zawodowo, zazwyczaj to ona wypełniała większość obowiązków związanych z prowadzeniem gospodarstwa domowego; wykonywane przez nią czynności były obserwowane i naśladowane przez potomstwo. Mimo ważnej roli ojca w przekonaniu wielu dzieci matka zajmowała w rodzinie szczególne miejsce. Jedna z łódzianek, wychowująca się w rodzinie składającej się z obojga rodziców i pięciorga dzieci podkreślała: „matka była głową rodziny” (Archiwum, B2464, k. 2). To matka tworzyła centrum świata małego dziecka, budowała przestrzeń życia rodzinnego, w której – jak pisał A. Wóycicki – „krzepną i utrwalają się charaktery, obyczaje i tradycje, stanowiące niejako duszę narodów; tu rozwijają się cnoty indywidualne” (Wóycicki, 1918, s. 69). Wiedza robotnic na temat wychowania dzieci nie była rozbudowana, podejmowane działania opierały się na intuicji i obserwacji poczynań innych kobiet w najbliższym otoczeniu. Wydaje się jednak, że zbyt krzywdząca była ocena T. Nowackiego, który pisał: „Dom i rodzina w pierwszych trzech latach nie dają dziecku ani żywszych podniet, ani troskliwej opieki. Opieka i wychowanie domowe stoją na bardzo niskim szczeblu, tak, że dzieci słabo mówią i odróżniają się niekorzystnie od swoich rówieśników z wyższych warstw społecznych” (Nowacki, 1939, s. 19).

Zazwyczaj dzieci łączyły silniejsze więzi emocjonalne z matką niż z ojcem. Trzeba jednak przypomnieć, że w łódzkich rodzinach, z uwagi na duży odsetek mężatek, które mając dzieci pracowały w fabrykach, ojcowie częściej niż w innych miastach przemysłowych brali udział w codziennej opiece nad dziećmi i pracach domowych. Nierzadko małżonkowie pracowali na zmiany, zajmując się zamiennie dziećmi (Archiwum, B2473). Taki model relacji przekładał się także na przydział obowiązków starszym dzieciom, zwłaszcza w rodzinach wielodzietnych. Nie tylko od córek oczekiwano gospodarności i zajmowania się młodszymi dziećmi w rodzinie. Chłopcy także mieli obowiązek opieki nad rodzeństwem i wykonywania prac, które w tradycyjnym podziale ról przypisywane były dziewczętom. W przypadku śmierci żony niemal zawsze wdowcy mający małe dzieci decydowali się na poślubienie kolejnej kobiety (Archiwum, B1621, k. 1). Zdarzało się jednak, że owdowiały



mężczyzna z pomocą starszych dzieci prowadził dom i wychowywał młodsze potomstwo (Archiwum, B2872, k. 20). W nielicznych w Łodzi rodzinach wielopokoleniowych ważną rolę odgrywała także pomoc ze strony dziadków (Archiwum, B2061, k. 6–8).

I małe, i starsze dzieci uczyły się w środowisku rodzinnym obyczajów dnia codziennego. Razem z rodzicami oglądały kapele podwórkowe i występy kataryniarzy. Matki i ojcowie najczęściej czasu poświęcali dzieciom w czasie niedziel. Wiele rodzin brało wówczas udział w mszy świętej; część łódzkich rodzin była jednak obojętna religijnie. Zdaniem T. Nowackiego w rodzinach, w których „religia jest istotnym składnikiem życia rodzinnego, poziom moralny jest lepszy. Wpływy wychowawcze również są bardziej dodatnie. Indyferentyzm religijny w większości wypadków na wychowanie wpływa ujemnie” (Nowacki, 1939, s. 24). Czasami razem chodzono w odwiedziny do dalszej rodziny lub znajomych rodziców z miejsca pracy. Niektóre rodziny wspólnie udawały się na cmentarz (Archiwum, B2464, k. 9–10).

Brak środków sprawiał, że rzadko chodzono do kina lub teatru. Zapewne w niektórych domach czytano głośno; wiadomo, że połowa łódzkich rodzin wypożyczała książki, prawie co trzecia miała własny niewielki księgozbiór, zawierający głównie tzw. „groszową beletrystykę”. Kupowano także gazety (Krahelska, Pruss, 1933, s. 71). W czasie świąt w wielu rodzinach wypełniano wyznaczone przez wymogi religijne i tradycję obyczaje – dzielono się opłatkiem podczas Wigilii i jajkiem w czasie Świąt Wielkanocnych, chodzono wspólnie na Pasterkę. Matki piekły pączki na tłusty czwartek. W zwyczajach tych dzieci odgrywały własną rolę, co potwierdzało ich pozycję i wartość. W niektórych domach obdarowywano je drobnymi prezentami kładzionymi pod choinką – zazwyczaj były to drobne, symboliczne upominki, a wśród nich – zabawki, czasami własnoręcznie wykonane przez członków rodziny. Dzieci przebierały się za kolędników i odwiedzały dalszych krewnych i sąsiadów. Mimo trudnych warunków materialnej egzystencji starano się zapewnić dzieciom chwilę radości, która była też radością całej rodziny, co potwierdza rosnącą rangę dzieciństwa.

Dzieci miały obowiązek pomagania w pracach na rzecz domu. W wielu rodzinach zabawę z rówieśnikami poprzedzało wypełnienie obowiązków domowych. Dzieci robiły drobne sprawunki, pomagały w gotowaniu, sprzątanii, praniu. Nastolatkowie rąbali drewno, przynosili węgiel z komórki i wodę ze studni. Ale większość czasu po wypełnieniu obowiązków szkolnych, zwłaszcza w nieco zamożniejszych rodzinach, starsze dzieci i młodzież przeznaczają na zabawę w gronie rówieśników, głównie na podwórkach. Dorastający nastolatkowie podejmowali często dorywczą, a później stałą pracę. Zarobki najpierw w całości oddawano na potrzeby rodziny, w miarę zbliżania się dzieci do dorosłości rodzice pozwalali im na pozostawianie części pieniędzy na własne wydatki, związane przede wszystkim z zakupem odzieży,



rozrywkami, jak zabawy taneczne w parkach i spędzanie czasu z rówieśnikami – w tym z potencjalnym przyszłym współmałżonkiem.

Charakterystycznym zjawiskiem w wielonarodowej i wielowyznaniowej Łodzi były kontakty różnych grup; nawet w sytuacjach napięć i konfliktów dystans dorosłych nie przekładał się całkowicie na relacje między młodymi mieszkańcami miasta. Dzieci i młodzież miały stały kontakt z rówieśnikami, niezależnie od ich narodowości i wyznania; ulice, podwórka, wspólne zabawy łączyły młodych Polaków, Niemców i Żydów. Zazwyczaj kontakty dzieci odbywały się przy milczącej zgodzie rodziców. Czasem zadzierzgiwano bliższe przyjaźnie, które kończyły się zawarciem małżeństwa między młodymi ludźmi, pochodzącymi z odmiennych wyznaniowo lub narodowo środowisk. Koleżeńskie relacje między dziećmi i młodzieżą, podobnie jak więzi między dorosłymi, zostały zniszczone w czasie II wojny (Archiwum, B 3693, k. 6).

W kształtowaniu osobowości i postaw dziecka w środowisku robotniczym rodzina odgrywała bardzo ważną rolę, co przekładało się na internalizację przez młode pokolenie poglądów, norm i wartości przekazanych przez rodziców. Podkreślając znaczenie wychowania i socjalizacji dziecka w domu rodzinnym trzeba jednak pamiętać o rosnących wpływach innych środowisk. Istotny wpływ na efekty socjalizacji miała także grupa rówieśnicza. Po wprowadzeniu w 1919 r. obowiązku szkolnego bardzo ważną agendą socjalizacji była szkoła, mniejszą rolę odgrywały organizacje społeczne. Państwowe inwestycje w dziedzinie opiekuńczo-wychowawczej w Łodzi, budowa nowoczesnych placówek szkolnych, rozbudowa instytucji pozaszkolnych dla dzieci i młodzieży przyczyniły się do wzrostu prestiżu instytucjonalnej edukacji, opieki i wychowania. W niewielkim stopniu dzieci z rodzin robotniczych objęte były wychowaniem przedszkolnym – w 1927 r. tylko w 4% badanych rodzin dzieci uczęszczały do przedszkoli (Krzywicki, 1929, s. 249). Natomiast na pewno można mówić o przewadze znaczenia instytucjonalnych działań oświatowych nad domową edukacją w odniesieniu do dzieci w wieku szkolnym. Szkoła miała też bardzo duży udział – niekiedy większy niż środowisko domowe – w wychowaniu religijnym i kształtowaniu świadomości patriotycznej. Słabością łódzkich szkół skupiających uczniów ze środowisk robotniczych była ograniczona współpraca z rodzicami. Wyglądało to zresztą podobnie w całej Polsce; działalność w szkołach organizacji rodzicielskich, w tym patronatów, miała bowiem ograniczony zasięg, angażowali się w nią głównie rodzice ze środowisk inteligentkich (Jakubiak, 1997, s. 236).

Upowszechnienie szkolnej edukacji nie miało większego wpływu na wzrost aspiracji oświatowych w środowisku łódzkich robotników. Trudności ekonomiczne powodowały, że rodzice nie mogli finansować nauki dzieci na szczeblu średnim i wyższym, choć zdarzały się także sytuacje, w których rodzice pragnęli, by dziecko

zdobyło lepsze wykształcenie, a nie był nim zainteresowany nastolatek (Archiwum, B2473). Badania ankietowe przeprowadzone w latach 20. pokazywały, że zdecydowanie najwięcej, bo 21 rodzin na 37 zapytanych o zamiary co do zawodowej przyszłości swych dzieci pragnęło, by dziecko zdobyło zawód rzemieślnika, 5 rodzin wskazało profesję księdza, wojskowego lub lekarza, 2 – nauczyciela, 3 – robotnika (Krzywicki, 1929 s. 254). Odpowiedzi wskazywały, że większość rodziców chciała, by dzieci wykonywały łatwiejszą pracę niż oni sami, dlatego niewielu dążyło do skierowania dzieci do trudnej i męczącej pracy w fabryce. Wyniki te nie są na pewno reprezentatywne dla całego środowiska, jak wynika z innych materiałów źródłowych wielu łódzkich robotników oczekiwało, że ich potomstwo podejmie pracę w fabryce, część marzyła, by syn został majstrem. Na oczekiwania rodziców zapewne istotny wpływ miały doświadczenia groźby utraty źródeł utrzymania w czasie wielkiego kryzysu.

Przemiany rodziny robotniczej, jej rola w wychowaniu i socjalizacji dzieci, normy i wartości przypisywane dzieciństwu i dorastaniu są ważnymi i interesującymi zagadnieniami, wpisującymi się w problematykę funkcjonowania polskiego społeczeństwa w okresie nowoczesności. W niniejszym artykule zasugerowano najważniejsze kwestie; zasługują one na to, by stać się przedmiotem pogłębionych studiów interdyscyplinarnych, tematyka jest bowiem istotna z punktu widzenia pedagogiki, ale także historii społecznej i psychohistorii, socjologii oraz demografii. Analiza socjalizacji i wychowania w realiach intensywnej modernizacji społecznej w wielokulturowej Łodzi może służyć pogłębieniu refleksji nad trwałością wartości rodziny i implikacjami zmienności warunków jej funkcjonowania.

## Bibliografia

- Albert A. (1994). *Najnowsza historia Polski 1914–1993*. T. I. Londyn: Wydawnictwo Puls.
- Archiwum Naukowe Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego, sygn. B1621, B1644, B2061, B2473, B2464, B2872, B3693.
- Bołdyrew A. (2013). *Dziecko w rodzinie robotniczej w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX w. Warunki życia i normy wychowania*. W: *Wychowanie w Rodzinie*, nr 1 (7). Wrocław: Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze.
- Jakubiak K. (1997). *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Krahelska H., Pruss S. (1933). *Życie bezrobotnych. Badania ankietowe*. Warszawa: L. Bogusławski.
- Krzywicki L. (1929). *Warunki życia robotniczego w Warszawie, Łodzi i Zagłębiu Dąbrowskiem w świetle ankiet 1927*. Warszawa: J. Burian.

- Kopczyńska-Jaworska B. (1991). Wychowanie dziecka robotniczego. W: *Etnografia Polska*, 2 (35). Warszawa: Instytut Archeologii i Etnologii Polskiej Akademii Nauk.
- Michalska I. (2016). *Życie łódzkich rodzin w czasach kryzysu ekonomicznego lat trzydziestych XX wieku w przekazach gazety „Ilustrowana Republika”*. W: *Wychowanie w Rodzinie*, 2 (14). Wrocław: Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze.
- Nowacki T. (1939). *Rozwój świadomości społecznej u dzieci i młodzieży warstwy robotniczej Łodzi*. Łódź: R. Tylko.
- Wirth L. (1938). *Urbanism as a Way of Life*. W: *The American Journal of Sociology*, nr 1(44). Chicago: The University of Chicago Press.
- Wóycicki A. (1918–1920). *Robotnik polski w życiu rodzinnym. Monografia społeczna*. W: *Ekonomista*, 1918, nr IV, 1919, nr I-IV, 1920, nr I-II. Warszawa: Drukarnia i Litografia p.f. „Jan Cotty”.

## SUMMARY

### **Education and socialization of children and youth in the working class families in Łódź during the Second Republic**

The changes in social and economic life in Poland on the turn of the XIX-th century changed and influenced the functioning of a family. From the point of view of pedagogy an important issue of discussion is the position and the role of a child in a working-class family, the conditions of his socializing and the norms of education at the time of intensive social changes. This article is about childhood and adolescence in the working-class family in Łódź in 1918–1939. Financial situation, the structure of a family, emotional ties, cultural message of the environment influenced the methods and aims of bringing up children.

**Keywords:** family, childhood, education, socializing



## Oblicza codzienności a kondycja psychospołeczna rodziny w czasach socjalizmu realnego w Polsce

### Codziennosc jako środowisko życia w wybranych koncepcjach teoretycznych

Kategoriom życia codziennego i codzienności poświęcono już wiele opracowań na gruncie nauk społecznych (np. w obszarze socjologii codzienności, psychologii społecznej, antropologii historycznej, antropologii współczesności i codzienności, studiów kulturowych, pedagogiki społecznej, itp.), co nie oznacza, iż powstały jednoznaczne i powszechnie aprobowane definicje tych pojęć. Nadal są one wieloznaczne, wywołują wiele skojarzeń, a ich granice z innymi bliskoznacznymi pojęciami, takimi jak: zwyczajność, normalność, powszechność pozostają niejasne. Próba skonstruowania tego pojęcia w taki sposób, aby miało ono charakter uniwersalny, czyli pasowało do wszystkich epok, cywilizacji, grup narodowych, etnicznych, zawodowych, a w naszym przypadku wszystkich rodzin, wydaje się niemożliwe. Zadanie takie spoczywa prawdopodobnie na badaczu, który na własny użytek musi je sformułować, w oparciu o swój przedmiot badań, materiał badawczy oraz badane w konkretnym czasie i miejscu zjawisko (T. Szarota, 1995, s.2004) .

Przedmiotem poniższych analiz była kondycja psychospołeczna rodziny w poszczególnych okresach i warunkach życia w Polsce Ludowej. Chodziło w niej o uchwycenie pewnych ogólnych cech charakteryzujących codzienność życia rodziny miejskiej w kolejnych dekadach socjalizmu ze względu na zmieniające się warunki życia społeczno-gospodarczego i politycznego. Motywem przewodnim było jednak uchwycenie kondycji psychospołecznej rodziny, czyli jej stanu psychicznego, klimatu, stosunku emocjonalnego do otaczającego świata i przyszłości oraz radzenia sobie z życiem.

W takim układzie codzienność oznaczała przestrzeń życiową zdominowaną terażniejszością, z cechującym ją rozdarciem, niedomiarem stabilności (L. Witkowski 2003, s.29–41). Była to jednocześnie tzw. „nowa rzeczywistość”, czyli codzienność jakiej wcześniej nie znano, z nowym kodem kulturowym, często opresyjna, biedna, szara, nastawiona na przetrwanie i ciągłe alternatywne wybory, rozdarta, poddana poczuciu beznadziejności i stresującym, a nawet traumatycznym wpływom. Na powyższe cechy wskazują opracowania historyczne, socjologiczne oraz dokumenty autobiograficzne. Moją uwagę zwróciły występujące bardzo często w różnych dokumentach osobistych, przez cały okres trwania PRL (nie tylko po wojnie), wypowiedzi wskazujące na złą kondycję psychiczną piszących. Autorzy dokumentów niezmiennie podkreślali, iż oni sami lub członkowie ich rodziny cierpieli na: „rozstrój nerwowy”, „załamanie nerwowe”, „smutek”, „przygnębienie”, „niechęć do życia”, „brak poczucia sensu życia”, „poczucie lęku”, „wyczerpanie psychiczne i fizyczne”, „załamanie nerwowe”, a przy tym również na zły stan zdrowia fizycznego, spowodowany – w ich przekonaniu – doświadczeniami wojennymi, niedojadaniem, brakiem nadziei, przemęczeniem, stresem z powodu trudności codziennego życia, itp. Takie opinie zawarte we wspomnieniach, pamiętnikach, listach, korespondowały z poglądami badaczy, którzy bardzo często – nawet przy okazji analiz innych zagadnień – sygnalizowali powyższe objawy widoczne, zarówno u jednostek, jak i rodzin zmagających się z różnymi przeszkodami życia. Skłaniało to do poszukiwania przyczyn tak złej kondycji rodzin w ich świecie zewnętrznym, czyli ich środowisku życia, a dokładniej w warunkach codziennej egzystencji.

Według H. Radlińskiej, „środowisko (życia) jest zespołem warunków, wśród których bytuje jednostka, i czynników kształtujących jej osobowość stale lub przez dłuższy czas.” (*Encyklopedia Pedagogiczna*, 2008 s.806). Środowisko posiada więc możliwość wywierania wpływu na jednostkę lub grupę, co oznacza również wpływ na ich rozwój. W klasycznej pedagogice społecznej, życie, rozwój jednostki oraz jej środowisko stanowią jedność i nierozzerwalną całość. Wpływ środowiska jest sprzężony z indywidualnymi dyspozycjami podmiotu. Mamy tutaj jakby zderzenie dwóch środowisk, z jednej strony, jest to psychofizyczna organizacja jednostki, czyli jej świat wewnętrzny, „ja”, jaźń, podmiot tworzący środowisko subiektywne, a z drugiej, świat zewnętrzny, „nie-ja” przedmiot, środowisko obiektywne. Ośrodkiem krystalizującym, w którym zbiegają się, przenikają i załamują te dwa rodzaje wpływów jest jaźń jednostek, tworząca tym samym odrębne pod względem jakościowym i ilościowym dla każdego człowieka środowisko. Zależy ono bowiem od jego fazy rozwojowej, fizycznego i duchowego wzrostu, zasobów wewnętrznych, indywidualnego stosunku do świata zewnętrznego (aktywnego, obojętnego, biernego), jak również charakteru, znaczenia i siły czynników wchodzących w zakres wpływów środowiskowych.

Generalnie między powyższymi środowiskami występują liczne i ciągle związki oraz zależności, a łączącą je relację określić można jako dynamiczną. Porównując obydwie środowiska pod kątem ich różnorodności i znaczenia dla rozwoju jednostki, przyjmuje się, iż środowisko obiektywne dostarcza czynników pobudzających rozwój psychofizyczny, a subiektywne odpowiada za jakość i poziom tego rozwoju, czyli dojrzałość psychiczną, duchową oraz siły twórcze jednostki. Te ostatnie widoczne są następnie w jej działaniach wobec środowiska i niekiedy przerastają jego wpływy. Mogą ujawniać silną podmiotowość jednostki, która jest w stanie przeciwstawić się naciskom świata zewnętrznego, próbującego ją uprzedmiotwić, narzucając jej określone warunki życia. Częściej jednak bywa tak, iż środowisko subiektywne jest uboższe niż środowisko obiektywne, i tylko jednostki wybitne i silne są w stanie – dzięki bogactwu swoich zasobów wewnętrznych – wnieść w nie nowe wartości zmieniając tym samym życie innych ludzi (H. Rowid, 1934, s. 247–249).

Pedagogiczna koncepcja jednostki i środowiska koresponduje w wielu miejscach z teorią pola psychologicznego Kurta Lewina, gdzie środowisko otaczające osobę uważane jest za jej środowisko psychologiczne i nazywane jest przestrzenią życiową. Osoba nie jest częścią środowiska psychologicznego, gdyż jest wyraźnie od niego wyodrębniona i oddzielona. Struktura osoby dzieli się na dwie oddzielne, ale komunikujące się ze sobą części. Pierwszą, czyli część zewnętrzną, stanowi obszar percepcyjno-motoryczny, który otacza drugą część osoby, wewnętrzną, nazywaną obszarem wewnątrzno – osobistym. Jest on zbudowany z dwóch rodzajów komórek, tj. komórek obwodowych przylegających do obszaru percepcyjno-motorycznego (do którego przenikają wpływy ze strony środowiska psychologicznego) oraz komórek znajdujących się w samym środku koła oznaczającego osobę, czyli, komórek centralnych. Stanowią one rdzeń osoby ludzkiej i nie posiadają kontaktu z granicą oddzielającą osobę od środowiska i jego wpływów. Można zatem umownie przyjąć, iż jest to część osoby ludzkiej najbardziej odporna na wpływy i manipulacje płynące z przestrzeni życiowej człowieka.

Środowisko psychologiczne i osoba posiadają zróżnicowaną strukturę. Tworzą one regiony określonych faktów, pozostających ze sobą w dynamicznej interakcji. Fakty znajdujące się w polu psychologicznym nazywane są wartościami, a fakty należące do pola wewnątrzno-osobistego określane mianem potrzeb. Potrzeby nadają wartościowość środowisku. Najbardziej wartościowe jest to środowisko, które jest w stanie zaspokoić potrzeby jednostek.

Do przedstawienia środowiska psychologicznego służą tzw. pojęcia strukturalne (typologiczne), np. 1) bliskość – oddalenie, 2) siła oporu – słabość (oznaczające zdolność przekraczania granic), 3) płynność (elastyczność) – sztywność (opieranie się zmianom). Za ich pomocą można dokonać opisu charakteru środowiska, ale



nie wyjaśnia one zachowań w rzeczywistej, konkretnej sytuacji. Aby je zrozumieć potrzebne są tzw. pojęcia dynamiczne, tkwiące w polu osoby, np. energia psychiczna (która pozwala wrócić do równowagi, jej przeciwieństwem jest stan nierównowagi), napięcie (wskazuje się tutaj m.in. na środki psychologiczne redukujące jego objawy), potrzeby (przeciwstawiane quasi-potrzebom, determinowane są w dużym stopniu przez czynniki społeczne), działania ruchowe (pokazujące związek między napięciem a działaniem) (C. S. Hall, G. Lindezy, J.B. Campbell 2006, s.392–404).

Osoba dzięki powyższym czynnikom, czyli sile i własnej dynamice, może dokonywać różnych przemieszczeń w obszarze swojego pola psychologicznego. Może wybierać różne drogi, pokonując siłę granic poszczególnych regionów (czyli przekraczać pewne zjawiska), idąc w danym kierunku lub cofając się. Istnieje więc wyraźna zależność między możliwościami rozwoju jednostki, jej wewnętrznymi predyspozycjami a specyfiką środowiska (przestrzeni życiowej), w której się porusza. Może ona przyspieszać, zwalniać lub hamować swój rozwój, wyzalać podmiotowość lub ją ograniczać. Zjawiska takie widoczne są w codziennym życiu jednostek, rodzin i całych zbiorowości.

Jak widać z powyższego, codzienność może być rozumiana i badana jako środowisko subiektywne i obiektywne jednostki lub grupy, jak również jako pole psychologicznych zmagania między osobą a jej środowiskiem psychologicznym (przestrzenią życiową). Każde z tych środowisk, przestrzeni, pól posiada swoje odmienne cechy i właściwości, które pozostają we wzajemnej dynamicznej relacji. Przypatrując się jednak głębiej wspomnianym cechom i właściwościom środowiska życia w konkretnych warunkach życia codziennego dochodzimy do problematyki jego zasobów.

Kategoria „zasoby” oznacza wszelkie potencjały tkwiące w jednostce i w środowisku życia, wykorzystywane do realizacji podstawowych potrzeb oraz samorozwoju. Na związek zasobów z właściwościami środowiska oraz wychowaniem wskazywało wielu pedagogów społecznych. H. Radlińska widziała zasoby wychowania zawsze w kontekście sił społecznych, fizycznych i duchowych (zwłaszcza utajonych) postrzeganych jako użyteczne składniki środowiska. Miały być one rodzajem dynamizmów tkwiących w środowisku życia każdego człowieka i ludzkich zbiorowości. Podobnie ujmował je S. Kawula, który zasoby wychowania traktował jako wszelkie potencjały, możliwości znajdujące się w środowisku i jego komponentach, które należy wykorzystywać dla jego aktywizacji, modernizacji i regeneracji oraz rewitalizacji (S. Kawula 2008, s. 806).

Jednym z najcenniejszych zasobów środowiska życia człowieka jest rodzina, która – z jednej strony – sama jest źródłem ważnych zasobów dla środowiska, a z drugiej strony rozwija się dzięki zasobom czerpanym z tegoż środowiska. Ta wzajemna wymiana zasobów, pozwala na lepsze zrozumienie wzajemnych oczekiwań, potrzeb oraz trudności doświadczanych przez obie strony tego procesu.



Teorią tłumaczącą jednostkowe i grupowe zachowania ludzi mające na celu utrzymanie posiadanych zasobów w obliczu trudnej rzeczywistości zewnętrznej jest środowiskowo- ekologiczna teoria zachowania zasobów S.E. Hobfolla (Conservation of Resources Theory, COR, Hobfoll 1988, 2006). Interpretuje ona działania ludzi, ich oceny i dokonywane w codziennym życiu wybory jako efekt doświadczanego w swoim środowisku życia stresu na skutek odczuwanego zagrożenia, niepewności, czy traumy, których źródło znajduje się na zewnątrz człowieka, a on nie zawsze może mieć kontrolę nad tymi zjawiskami. W grę wchodzi tutaj sytuacje, w których jednostka lub grupa nie tylko boi się utraty swoich zasobów, ale również faktycznie je traci albo nie może ich uzyskać, zdobyć pomimo ogromnego wysiłku i starań. Zasoby w tej teorii, to w ogólnym rozumieniu: przedmioty, godne warunki życia, określone cele życiowe, cechy osobowości, pokłady energii (sił), które pozwalają jednostce lub grupie przetrwać, jak również dostarczają kompetencji do panowania nad rzeczywistością i zaspokajają jej potrzeby psychiczne oraz fizyczne. Suma tych zasobów jest jednym z najsilniejszych wyznaczników satysfakcji życiowej i subiektywnego dobrostanu. Dlatego też rola ich jest tak ważna w życiu pojedynczych ludzi oraz całych zbiorowości. Ich brak jest źródłem niezadowolonia, stresu, a nawet traumy. W teorii Hobfolla zasoby dzielą się ze względu na: 1) granice i dostęp do Ja, czyli zasoby zewnętrzne i wewnętrzne; 2) strukturę zasobów (zasoby materialne, osobiste, stanu, energii) oraz 3) znaczenie dla przetrwania (zasoby pierwotne, wtórne, statusu społecznego)<sup>1</sup>.

Jak widać, obejmują one całość ważnych dla człowieka przedsięwzięć nastawionych na uzyskiwanie nowych dóbr lub utrzymywanie i ochronę tego, co się posiada. Oczywiście charakter i znaczenie poszczególnych zasobów jest różne, ale zawsze odnoszą się one do konkretnych sytuacji w życiu jednostek i grupy. Ponadto posiadają specyficzne właściwości, np. zasoby zewnętrzne wymagają dłuższego czasu do ich mobilizacji i proces ten jest bardziej obciążający niż w przypadku zasobów wewnętrznych. Z kolei zasoby statusu mają bardzo duże znaczenie dla przetrwania i związane są z wcześniejszymi zasobami pierwotnymi lub wtórnymi. Zasoby statusu natomiast zwiększają dostęp do zasobów wtórnych, takich, jak: przyjaźnie, znajomości, przynależność do organizacji, zakup deficytowego towaru). Zasoby stanu zaś (np. zatrudnienie, uznanie, zarobki) mimo, iż wydają się mieć nieco powierzchowne znaczenie, tak naprawdę przyczyniają się do

---

<sup>1</sup> Przykładowo wg teorii Hobfolla struktura zasobów pozwala wyróżnić: zasoby materialne (np. mieszkanie), zasoby osobiste (umiejętności, cechy osobowości np. optymizm, nadzieja, wiara, własna skuteczność, zaufanie), zasoby stanu (tworzące dostęp do innych zasobów, ważne w zdobywaniu i ochronie innych dóbr, cenione same w sobie, np. zdrowie, małżeństwo, zatrudnienie, staż pracy) oraz zasoby energii (pieniądze, wiedza);

bezpieczeństwa innych zasobów, a ich zagrożenie osłabia poczucie tożsamości człowieka, jego obraz samego siebie i miejsca w świecie.

Na bazie powyższych właściwości Hobfoll (2006) przyjął, iż:

- Ludzie dążą do uzyskania, utrzymania, troski i ochrony tych rzeczy, które cenią najbardziej (np. wartości uniwersalnych takich jak: rodzina, zdrowie, spokój, poczucie własnej wartości, dobre samopoczucie, itp.);
- Utrata zasobów jest niewspółmiernie bardziej wyrazista i silna niż wpływy zysku. Jej oddziaływanie jest gwałtownie i szybko;
- Brak zasobów stanowi główną determinantę niskiego poziomu satysfakcji życiowej;
- Straty niosą większy stres niż zyski. Ludzie boją się strat i próbują się przed nimi chronić;
- Ludzie inwestują w zasoby, aby zabezpieczyć się przed ich stratą. Dlatego też są skłonni podejmować większe ryzyko, by chronić się przed stratami niż, gdy ta sama sytuacja jest interpretowana pod kątem potencjalnego zysku;
- Im większe zachodzą straty, tym bardziej wzrasta znaczenie zysku.
- Ludzie, którym brakuje zasobów są bardziej podatni na ich stratę, a ci którzy je posiadają, mają jeszcze większe możliwości pozyskiwania nowych;
- Rodzina pełni bardzo ważną rolę w pozyskiwaniu zasobów, gdyż sytuuje człowieka w pewnej społeczno-kulturowej ekologii, przygotowującej grunt dla tych pochodzących spoza rodziny. Niektóre środowiska społeczno-kulturowe są bogate w zasoby i hojnie obdzielają nimi rodziny. Inne z kolei mają niewielki kapitał społeczny, finansowy i nie mogą udostępnić rodzinom zbyt wielu;
- Bywają też środowiska niebezpieczne i wówczas rodziny zmuszone są wkładać wiele wysiłku, aby nie poddać się chaosowi oraz działaniom destruktywnym;
- Rodziny tworzą – wg powyższej koncepcji – szlaki dla zasobów swoich dzieci. Duże znaczenie odgrywa w tym kultura i klimat poszczególnych rodzin (oraz takie cechy, jak: stabilność, elastyczność, pozytywne myślenie, przejrzystość, optymizm, wsparcie);
- Rodziny, które doświadczyły wielu strat mogą tworzyć znaczące i wspierające szlaki dla zdobywania zasobów przez potomstwo, ale też mogą pogrążyć się w atmosferze przygnębienia, depresji, utraty odporności i sił;

Przedstawione twierdzenia zaczerpnięte z teorii zachowania zasobów korespondują mocno z wiedzą nt. działań podejmowanych przez rodzinę w socrealizmie w zakresie pozyskiwania i zachowywania własnych zasobów w warunkach

codziennego życia w stresie, niepewności, braku przejrzystości oraz różnego rodzaju kryzysach płynących ze środowiska zewnętrznego.

Zarysowane w wielkim skrócie koncepcje nie wyczerpują sensu środowiska życia i jego znaczeń oraz przydatności dla szerszego rozumienia życia codziennego czy codzienności. Nie mniej jednak, wszystkie wpisują się w szeroko rozumianą ekologię środowiska życia i rozwoju człowieka, której podstawowym wymogiem jest utrzymanie harmonii między rozwojem osoby i środowiska. Możliwe jest to jedynie w warunkach zrównoważonego rozwoju jednostki jako osoby ludzkiej i środowiska jako miejsca codziennego wzrostu, wrastania i wprowadzania człowieka w rodzinę, społeczeństwo i ogólnoludzką kulturę.

## Założenia badawcze

Na bazie powyższych koncepcji teoretycznych oraz literatury przedmiotu przyjęto następujące założenia dotyczące socrealizmu i rodziny w Polsce:

1. Socjalizm nie był systemem niezmiennym i jednorodnym. Przybierał różne oblicza w poszczególnych fazach swego trwania, ale mimo różnic posiadał pewne cechy wspólne;
2. Rodzina w Polsce Ludowej żyła w warunkach nieustającego stresu, a nawet traumy;
3. Rodzina w Polsce Ludowej była bardziej zagrożona od zewnątrz niż od wewnątrz;
4. Zasoby zewnętrzne rodziny miały ogromne znaczenie dla jakości jej życia i rozwoju;
5. Rodzina żyła częściej w warunkach podtrzymywania swoich zasobów, aniżeli ich rozwoju;

Chcąc pokazać oblicza kondycji psychospołecznej rodziny (zwłaszcza odczuwanego stresu) w warunkach codziennego życia w Polsce Ludowej postawiono następujące pytania:

1. Jakie zjawiska społeczne w największym stopniu kształtowały codzienne życie rodzin w poszczególnych dekadach Polski Ludowej?
2. Jaki mogły wywierać one wpływ na zasoby wewnętrzne rodziny i jej kondycję psychiczną?
3. Jakie strategie zachowań przyjmowała rodzina w obliczu trudności codziennego życia?
4. Jak kształtowała się rola i znaczenie zasobów rodzinnych?

Tak szeroko sformułowane pytania miały na celu uchwycenie najbardziej charakterystycznych cech kontekstu społeczno-kulturowego życia rodziny (warunków życia) kształtujących jej kondycję psychiczną i społeczną w poszczególnych dekadach trwania socrealizmu oraz jej sposobów adaptacji do istniejących warunków.

Podstawę materiałową analizy stanowiły następujące typy źródeł: źródła drukowane i archiwalne, materiały autobiograficzne (wspomnienia i dzienniki), badania socjologiczne z lat 70 i 80., materiały tzw. drugiego obiegu, opracowania socjologiczne wydane po 1989 roku. W doborze materiałów stosowano zasadę obiektywizmu oraz krytyki zewnętrznej i wewnętrznej źródła. Starano się więc nie tylko ocenić obiektywną wiarygodność danego materiału badawczego (źródła), ale też jego przydatność merytoryczną. Ponadto każdy przytoczony fakt musiał znaleźć potwierdzenie w przynajmniej dwóch różnych typach źródeł. Starano się również w możliwym zakresie weryfikować wspomnienia autobiograficzne z wiedzą historyczną, zawartą w opracowaniach opublikowanych po 1989 roku.

W badanych materiałach poszukiwano wiedzy (faktów) nt.: 1) sytuacji ekonomiczno-bytowej rodziny, 2) przyczyn jej kondycji psychicznej, 3) stosunków międzyludzkich, 4) źródeł trudności i problemów codziennego życia, 5) sposobów adaptacji do istniejących warunków, 6) znaczenia wybranych zasobów w rozwoju rodziny.

Zebrany drogą analizy jakościowej tekstów zbiór faktów, inspirowany i interpretowany z przedstawionymi wyżej teoriami (w największym stopniu teorią zachowania zasobów S.E. Hobfolla i teorią pola K. Lewina), pozwolił na skonstruowanie narracji, w której zawarto fazy rozwoju i trwania socjalizmu realnego w Polsce, określane (niekiedy metaforycznie) jako: powojnie, czasy stalinowskiego terroru, lata małej stabilizacji, okres gierkowskiego skoku modernizacyjnego i jego załamania oraz lata głębokiego kryzysu i upadku systemu<sup>2</sup>. W obrębie tych faz, metodą redukcji przestrzeni, wyodrębniono sześć typów codziennego życia rodziny odpowiadające powyższemu okresom, które nazwano: 1) codziennością „wielkiej trwogi”, 2) codziennością „silnie opresyjną”, 3) codziennością „siermiężnego socjalizmu”, 4) codziennością „socjalistycznej konsumpcji”, 5) codziennością „wielkiego rozgoryczenia i obniżania potrzeb” oraz 6) codziennością „głębokiego kryzysu”. Typologia ta rozwinięta została w poniższej narracji.

Wskazane na wstępie teorie ujmowały codzienność rodziny jako środowisko psychologiczne (pole czy przestrzeń psychologiczną), w której stale dochodziło do różnych napięć między siłami wewnętrznymi rodziny, jej zasobami a siłami i zasobami

---

<sup>2</sup> Oficjalnie państwo o nazwie Polska Rzeczpospolita Ludowa istniało od 22 VII 1952 do 28 XII 1989 roku, ale w języku potocznym utożsamia się najczęściej PRL z Polską Ludową, którą datuje się od manifestu PKWN z 22 VII 1944 roku.

środowiska zewnętrznego. Napięcia te bywały często źródłem stresu, traumy i kryzysów, które towarzyszyły rodzinie przez cały okres trwania PRL. Wyzwalały one również określone strategie przetrwania w nieprzejrzystej i trudnej codzienności, np. różne formy adaptacji i oporu, jak też różne sposoby zarządzania własnymi zasobami.

## **Kondycja psychospołeczna rodziny w warunkach codziennego życia w socrealizmie**

Analizowany materiał wskazał, iż na kondycję psychiczną ludzi w niemal całym okresie istnienia systemu bardzo duży wpływ miały następujące grupy zjawisk: 1) skutki wojny odczuwane silnie w rodzinach długo po jej zakończeniu, nawet do końca lat siedemdziesiątych; 2) działania ideologiczno-propagandowe zmieniające dotychczasowy kod kulturowy, 3) sytuacja gospodarcza kraju, będąca efektem stosowania stalinowskiego modelu gospodarki. Oczywiście nie były to wszystkie zjawiska oddziałujące na rodziny, ale ich wpływ wyjątkowo silnie osłabiał jej siły i zasoby. Siły rodziny to – według pedagogiki społecznej – „moce, zdolności i aktywność jej członków podejmowana w celu poprawy jakości życia poprzez zdobywanie odpowiednich zasobów” (Olubiński, 2001, s. 163.). Zasoby rodziny zaś wg S. E. Hobfolla to – „przedmioty, warunki, cechy osobowości i pokłady energii umożliwiające rodzinie (i jej poszczególnym członkom) przetrwanie lub też służące do zdobycia innych zasobów potrzebnych do przetrwania (Hobfoll, 2006, s. 70.). Warto zatem prześledzić ich wpływy w latach powojnia i kolejnych dekadach Polski Ludowej:

## **Powojnie (1945–1948): między traumą wojny a marazmem codziennego życia**

Wpływy wojny na rodzinę były tak duże, iż nie sposób je nawet w przybliżeniu określić. Najbardziej były one widoczne w latach 1945–1948 nazywanych powojniem. Okres ten z punktu widzenia rodziny charakteryzował się utratą wszelkich zasobów pierwotnych, potrzebnych do przetrwania, co miało wyjątkowo silny wpływ stresogenny. Rodziny poniosły ogromne straty materialne, które mogłyby być podstawą ich bezpieczeństwa. Brak dachu nad głową, utrata całego dobytku, ubóstwo, głód, brak odzieży stanowiły ważny czynnik psychicznego rozbicia i wyczerpania. Ponadto władze, aby utrzymać społeczeństwo w stanie lęku i dezorientacji (w celu łatwiejszej manipulacji nim), rozsiewały plotki

o mogącej wybuchnąć trzeciej wojnie światowej czy nadchodzącym wielkim głodem (np. w 1946 roku). Największym jednak źródłem długotrwałego stresu była utrata bliskich w walkach wojennych, obozach, więzieniach, łapankach ulicznych czy w trakcie wywiezień na przymusowe roboty. Ewentualne powroty z tułaczki trwały długo i utrudniały czekającej rodzinie rozpoczęcie normalnego życia. Powracający do domu mężczyźni, tak bardzo oczekiwani przez żony i dzieci, okazywali się niezdolni do podjęcia zwykłego, codziennego życia. Kobiety były zmuszone nadal same utrzymywać rodziny, prowadzić gospodarstwa, opiekować się dziećmi, starszymi rodzicami oraz chorymi mężczyznami.

W społeczeństwie pojawiły się również zachowania świadczące o powojennej traumie, np. objawy rozstroju nerwowego, funkcjonowanie jak w marazmie, koncentrowanie się głównie na sprawach materialnych, płaczliwość, złośliwość, relacje oparte na sile, obojętność na cierpienia innych ludzi, brak kontroli nad własnym życiem (M. Zaremba, 2012, s. 92). Dotyczyły one nie tylko dorosłych, ale także dzieci szkolnych, które, zdaniem ówczesnych nauczycieli, nagle w czasie lekcji zaczynały płakać, a czasem płacz opanowywał kilkoro uczniów jednocześnie, co bardzo utrudniało prowadzenie lekcji. Na przerwach i po lekcjach, załatwiała wszelkie sprawy między sobą metodą bójki i przemocy. Zachowania dzieci wiernie odwzorowywały świat dorosłych. Oni również wykazywali objawy traumatyczne przejawiające się m.in. w przyjmowanych stylach życia, np. w: 1) wojennym stylu życia, 2) stylu życia zabudowanym na szabrownictwie (M. Zaremba, 2012, s.92), czy 3) obronno-defensywnym stylu życia. Do charakterystycznych cech dwóch pierwszych należało: nadużywanie alkoholu, brutalizacja postaw, lekceważenie ludzkiego życia, przyjmowanie krótkiej perspektywy życia, czyli życie obecną chwilą, nieplanowanie przyszłości, cynizm, brak empatii wobec cierpienia innych ludzi, skrajny egoizm oraz podwójna moralność. Ta ostatnia zezwalała na inne zachowania wobec osób bliskich, sąsiadów, znajomych, a inne wobec osób nieznanymi, które można było rabować i krzywdzić.

Trzeci, czyli obronno-defensywny styl życia wybierali ludzie wykazujący postawy lękliwe, defensywne, obronne, pełne wycofania i nadmiernej ostrożności, w ramach których bardzo strzegli wszystkiego co mieli. Były to prawdopodobnie nie tylko zachowania typowe dla ludzi, którzy utracili wszystkie swoje zasoby, ale także formy traumatycznej adaptacji do nowego życia, poranionego wojną, przepelnionego nieufnością, brakiem wzajemnych więzi i podejrzliwością o to, kto kim był w czasie wojny i okupacji, po czyjej stał stronie, itp. Ekstremalne warunki życia mimo swoich jednoznacznie negatywnych przejawów, potrafiły – na zasadzie kontrastu – generować także postawy wzajemnej pomocy, niezwyklej odwagi i poświęcenia, ale najczęściej ograniczone do osób bliskich i kręgu sąsiedzkiego.



Były to czasy wielu napięć i różnych sposobów odreagowania tragedii drugiej wojny światowej. Klimat tego okresu, psychiczne rozdarcie ówczesnych ludzi, doskonale oddaje list duszpasterski Kard. Stefana Wyszyńskiego z 1947 roku (*Listy Pasterskie Prymasa Polski*, 1975, s.52.), w którym tak scharakteryzował on kondycję powojennego społeczeństwa:

„Wielu ludzi utraciło najbliższych, mienie, gniazda rodzinne, drogie pamiątki. Wielu zetknęło się blisko ze śmiercią, wyrwało niemal z jej objęć, wielu wyszło z piwnicznych lochów, z bunkrów, gdzie byli żywcem zasypani. Wielu ludzi patrzyło na przedwcześnie zniszczoną młodość, zgwałconą czystość, sponiewierane młodzieńcze ideały. Ileż dzieci i młodzieży nie miało swej wiosny życia, swej uśmiechniętej młodości. Ileż wśród nas żyje młodych wdów, dzieci, które nie widziały swych ojców. A nie brak wszelkiego rodzaju bankrutów, wykołajeńców, tych żywych ruin, zgniecionych huraganem przemian, za którymi tak trudno jest nadążyć. Iluż smutnych i niepokieszonych umieściło wszystkie swoje nadzieje w przeszłości, zamknęło dzieje swojego życia i z niechęcią patrzy przed siebie; to przedwcześnie postarzała, nieufni, zawiedzeni, zgorzkniali, bezwolni. Do nich należą bardzo często szeregi ludzi, zazwyczaj w sile wieku, wracających z tak zwanych łagrów i wiezień, znękanych, schorowanych, złamanych, niezdolnych do innego życia. Jak trudno jest im wyzwolić się duchowo z przeszłości, ze wspomnień męki więziennej! »Cóż nam pozostaje?“ – pytają. „Uczyć się za późno! Do pracy nie jesteśmy zdolni, nie mamy sił, zapału! Iść więc po linii najłatwiejszej! Nie dotykać ran niezagojonych! Oszołomić się wódką, wyżyciem się. Dokołać się do końca tego nędznego życia«. A niekiedy przychodzi pokusa: „skończyć z sobą!”. Tą ucieczką przed trudem i walką z twardym losem zamykają swą mękę doczesną, ludząc się, że położyli kres wieczności” (*O katolickiej wizji życia*, rok 1947, s. 52)

Życie społeczne i rodzinne odradzało się więc w stresie, w atmosferze kultury poranionej, kultury pełnej lęku i walki o przetrwanie. Dlatego też codzienne życie w rodzinie w latach powojnia można nazwać – codziennością wielkiej trwogi<sup>3</sup>, budowanej na gruzach koszmaru wojny. Społeczeństwu brakowało nie tylko zasobów materialnych i osobistych, ale również zasobów stanu, na których mogłoby ono budować stabilne życie, jak również zasobów energii potrzebnych do szybkiej odbudowy wojennych strat.

---

<sup>3</sup> Nawiązuję tutaj do tytułu znakomitej książki M. Zaremby, *Wielka Trwoga. Polska (1944–1947)*. Kraków” Znak, 2012.

## Lata pięćdziesiąte: między opresją a zniewoleniem

Okres ten wykazywał kontynuację w postaci stresu i traumy. Pod tym względem była to najgorsza dekada PRL, bowiem posiadała silne cechy totalitarne. Represje wobec społeczeństwa miały charakter masowy (w późniejszych okresach raczej selektywny), występował terror, a każdy szczegół życia obywatela podlegał kontroli (np. ubiór, język, dowcip, sposób życia). W takich warunkach istniały ograniczone możliwości realizacji zasobów osobistych. W zasadzie wszelka realizacja zasobów prywatnych była potępiana. Należało zrezygnować z wszystkiego, nawet z miłości osobistej, z wszelkich uczuć do bliskich, porzucić własne dzieci (np. oddać je do domu dziecka), poświęcić własne zdrowie, aby tylko z pełnym oddaniem budować socjalizm.

Ponieważ rodzina, mogła być w tych działaniach przeszkodą, władze partyjne namawiały swoje działaczki, zwłaszcza obciążone obowiązkami rodzicielskimi, do pozbycia się dzieci. Oto wspomnienie jednej z ówczesnych działaczek, która nie zgodziła się na oddanie córek do Domu Dziecka. Tak wspominała ona tamte lata: „Pracy społeczno-politycznej poświęciłam wówczas całe swoje życie prywatne – po prostu nie było na nie czasu. Dziećmi, których nie widywałam nieraz przez dłuższy czas zajmowała się matka. Tak bardzo chciałabym uniknąć patosu, ale nie znajduję innego sformułowania, jak to, że właśnie dla tej pracy poświęciłam dzieci. Wychowywanie ich przez moją matkę zaciążyło w sposób decydujący na stosunku starszej córki do mnie. Zresztą wtedy działaczka polityczna musiała być istotą twardą, pozbawioną jakichkolwiek „sentymentów”. Argumentem „mam dzieci” nie wolno się było posługiwać. Proponowano mi, abym oddała je do Domu Dziecka. Nie zgodziłam się. Dzieci bardzo kochałam i czułam się za nie w pełni odpowiedzialna” (Parzyńska 1965, s.87).

W okresie tym rodzina miała realizować tylko jeden cel, tj. dostarczać państwu nowych budowniczych socjalizmu i zapewnić im opiekę. Wychowanie dzieci powinna przejąć szkoła lub inne instytucje, które były do tego zadania lepiej przygotowywane niż „zacofani”, niewykształceni rodzice. Zasoby rodziny zostały zatem jednoznacznie zredukowane do minimum i służyć miały wyłącznie potrzebom polityczno-ideologicznym państwa. Codzienne życie rodziny, było dla niej źródłem zniewolenia i stresu.

Innym źródłem stresu było dla wielu rodzin szybkie, radykalne tempo zmian zachodzących w kraju. Błyskawiczne zastąpienie starego systemu wartości ideologią marksistowską i nowym kodem kulturowym wprowadzało w życie rodzin i jednostek dezorientację i dezorganizację. Rodzina, podobnie jak i całe społeczeństwo, utraciła swoją stabilność, poczucie bezpieczeństwa, przewidywalność, religijny charakter. Zjawiska te posiadały znamiona traumy społecznej w rozumieniu



P. Sztompki. Dla wielu rodzin adaptacja do nowej rzeczywistości wydawała się niemożliwa i oznaczała życie w rozdzieleniu, w podwójnej moralności, innej w sferze publicznej, a innej w życiu prywatnym. Rozdarcie takie pogłębiało stres, groziło represjami, utratą pracy. Rodziny żyły w lęku przed przyszłością, niepewnością losu i strachem o dzieci (np. ich ateizacją) oraz przed dziećmi (aby nie zdemaskowały rodziców). Na tak osłabioną kondycję psychiczną, nakładały się niskie zarobki, brak mieszkań, bieda, często brak pracy. Można powiedzieć, iż wszelkie zasoby jakimi w normalnych warunkach dysponuje rodzina nie były bezpieczne. Nawet cenione w normalnym życiu wartości, jak np. posiadanie wykształcenia, uczciwość, prawdomówność, pracowitość nie stwarzały gwarancji lepszego życia. Jedynie przynależność i działalność partyjna czyniła człowieka bardziej wiarygodnym i przydatnym członkiem społeczeństwa. Codziennosc życia rodziny w tym okresie nazwano codziennością silnie opresyjną. Zasoby wewnętrzne rodziny były przez cały omawiany okres redukowane i osłabiane na skutek niszczenia jej zasobów zewnętrznych. Najbardziej niebezpieczne dla rodziny okazało się jednak programowo prowadzone niszczenie więzi międzyludzkich, antagonizowanie pokoleń i niszczenie szacunku dla ludzkiego życia. To ostatnie, zdaniem Kardynała Stefana Wyszyńskiego, groziło podważeniem istoty i sensu rodziny (List Pasterski, *Na czwarty Tydzień Miłosierdzia*, rok 1948, (s. 82–85) oraz List Wielkopostny Do Duchowieństwa i Wiernych, *O Zagrożeniu Moralności Narodu*, rok 1968 (571–577): *Listy Pasterskie Prymasa Polski*, 1975).

## Lata sześćdziesiąte: między biedą a stabilizacją

Dekada ta rozpoczęła piętnastoletni okres względnego zadowolenia społeczeństwa i pogodzenia z losem oraz tzw. „małej stabilizacji”. Nastąpiło lekkie odstresowanie na skutek zliberalizowania polityki po 1956 roku, w tym ustąpiło z powszechnego terroru na rzecz represji selektywnych. Nie zrezygnowano jednak z zasadniczych cech i założeń ideologiczno-politycznych oraz stalinowskiego modelu gospodarki, który utrudniał, a ostatecznie zahamował proces modernizacji polskiej gospodarki. Rozpoczął się „złoty wiek komunizmu”. Po latach opresyjnej rzeczywistości, społeczeństwo nauczyło się już uległości i zawarło z władzami politycznymi nie pisaną umowę, według której „władza dawała ludziom żyć, a poddani władcom rządzić”. Zlikwidowany został głód, ale zjawisko „niedojadania” nadal występowało w wielu rodzinach na skutek niskich zarobków, które pozwalały jedynie na wegetację. Trudności finansowe rodzin obrazuje poniższa wypowiedź (Sołtysiak, 2005, s.144): „Jestem Polką i zawsze starałam się usprawiedliwiać postępowanie naszego rządu, ale dłużej już nie mogę. Mąż zarabia 2000 zł – jest urzędnikiem. Ja nie mogę

dostać pracy, w naszym województwie łatwiej dostać gruźlicę jak pracę. Nienawidzę was za nędzę moich dzieci, dla których margaryna i salceson to najlepsze odżywienie” (30 marca 1963, Anonim z Kielc)

Pomimo biedy rodziny mobilizowały wszelkie siły do odbudowy utraconych zasobów, zarówno materialnych, osobistych, jak i zasobów stanu, stanowiących dostęp do innych zasobów. Jedną z dróg była ogromna chęć edukacji, którą z zapałem podejmowano w wielu rodzinach. Analfabetyzm został usunięty, a społeczeństwu stworzono szerokie możliwości uczenia się w zakresie szkolnictwa zawodowego. Właśnie ono stanowiło flagową wizytówkę osiągnięć edukacyjnych PRL. Środowiska przed wojną zmarginalizowane otrzymały możliwość awansu społecznego poprzez dostęp do kształcenia, studiów wyższych, pracy, do korzystania z dóbr kultury (kin, teatrów), itp. Tym samym rodziny mogły zacząć gromadzić zasoby energii, aby móc je inwestować lub wymieniać na inne zasoby. Rodzina zaczęła tworzyć szlaki rozwojowe dla swoich dzieci. Możliwości jej działań rozwojowych były jednak ograniczane przez działania polityczno-propagandowe oraz warunki codziennego życia. Podmiotowość jednostek (podobnie jak wolność swobód obywatelskich) dopuszczana była jedynie w granicach wyznaczonych przez system i mogła w każdej chwili zostać ograniczona (tak samo jak posiadane prawa). Władze nie dopuszczały do autentycznej aktywności jednostek czy grup z obawy przed nieposłuszeństwem. Tym samym wytwarzały u ludzi poczucie bezradności wobec systemu, który ma – jak przekonywano – cechy nieprzemijające. Należało zatem bezkrytycznie przyjmować i biernie akceptować narzuconą przez niego wizję świata.

W tej dziedzinie, szczególnie niszcząco na sferę poznawczą wpływały oddziaływania propagandy komunistycznej, która przy użyciu kłamstwa, straszenia i przemocy niszczyła zdolność ludzi do racjonalnego, samodzielnego myślenia. Propagowany przez nią styl komunikacji polegający na używaniu pustych haseł, słów pozbawionych naturalnych znaczeń lub określeń utrudniających weryfikację fałszu, jak również traktowanie zamierzeń jak realnych faktów, miał na celu „produkcję” jednostek niedojrzałych, niezdolnych do samodzielnego, krytycznego myślenia. Prowadziło to do osłabiania zasobów poznawczych i struktury myślenia społeczeństwa (Świda-Ziemba, 1998, s. 268–301).

System niszczył także inne jego zasoby np. moralne, społeczne, psychiczne, fizyczne, ekonomiczne. Wystarczy wspomnieć o demoralizowaniu społeczeństwa przez rozpowszechnianie kultury pijaństwa, upadek kultury życia codziennego, w tym również kultury języka. Przejawem tego były bardzo nie uprzejme zachowania w sklepach, urzędach, szpitalach, na ulicach i wobec starszych. Towarzyszyły temu takie zjawiska – wskazywane przez Kardynała Stefana Wyszyńskiego – jak: programowanie nienawiści, antagonizowanie grup, przyzywanie

oczu na degenerację zachowań młodzieży w hotelach robotniczych, przymusowa ateizacja, upadek wartości pracy, ośmieszanie wartości rodzinnych i narodowych oraz masowe aborcje traktowane jako rodzaj antykoncepcji czy prostego zabiegu „kosmetycznego” (*Listy Duszpasterskie Prymasa Polski*, 1975).

W codziennym życiu, największą bolączką okazał się jednak niedobór zasobów konsumpcyjnych. Trudności ekonomiczne przekładające się na niski poziom materialno-bytowy wielu rodzin, stanowiły zasadnicze źródło niezadowolenia z życia i frustracji społecznej (Hobfoll 2006, s.90). Niedobór zasobów konsumpcyjnych stanowił zasadniczy powód niechęci do panującego ustroju, znacznie większy niż względy ideologiczne. Zadaniem badaczy, to właśnie „rewolucja konsumpcyjna” przyczyniła się głównie do upadku socjalizmu realnego w Polsce, a nie niechęć do ideologii. Nieudana modernizacja, mimo osiągnięć w dziedzinie rozwoju przemysłu ciężkiego, nie była w stanie zaspokoić podstawowych potrzeb społeczeństwa, rodziła gospodarkę niedoborów. Brakowało niemal wszystkiego, począwszy od produktów żywnościowych, odzieżowych, obuwia, po produkty luksusowe (typu pralka, meble) na czele z brakiem mieszkań. Zjawisko określane jako „gehenna mieszkaniowa” pokazuje trudności i perypetie życia Polaków. Staraniom o mieszkanie, podporządkowywano całe życie, w tym wszystkie osobiste zasoby, np. rezygnowano z ciekawej pracy, kariery na rzecz pracy gorszej, nie ciekawej, w innym mieście, z dala od rodziny i znajomych, ale z widokiem na szybsze pozyskanie mieszkania. Czas oczekiwania na nie wynosił od 10–20 lat, co oznaczało bardzo długie życie w prowizorce, czyli u teściów, czy też każde z małżonków osobno, u swoich rodziców. Sytuacja taka stanowiła źródło głębokiego stresu i frustracji w młodych małżeństwach. Wraz z nimi cierpiały dzieci, pozbawione normalnych warunków rozwojowych. Oto przykład takiej sytuacji opisanej w jednym z listów lat.70, co oznacza, że nie był to problem typowy tylko dla lat 60. (Sołtysiak, 2005, 111.):

Od 7 lat żyję z żoną i trojgiem dzieci w rozłące z powodu braku mieszkania. Mam 34 lata, żona 30 lat, a dzieci w wieku od 2 do 10 lat. Jestem jedynym żywicielem rodziny, co między innymi powoduje, że mamy tak trudne warunki mieszkaniowe. Na wniosek, który złożyłem w 1970 roku w miejskim Wydziale Gospodarki Komunalnej i Mieszkaniowej, otrzymuję rokrocznie tę samą odpowiedź: wniosek będzie rozpatrzony w roku następnym. Żona z dziećmi zamieszkuje u swojej matki, ja natomiast mieszkam u swoich rodziców. Żona z dziećmi zajmuje pokój 8 m kw. Równie ciasno jest u moich rodziców, gdzie do tego są krytyczne warunki sanitarne – brak wody i ubikacji. Sytuacja, jaka istnieje grozi rozbiciem naszego małżeństwa. Wyczerpana nerwowo żona robi mi sceny, że jestem niezaradny, że mam pewno jakąś

kobietę i dlatego stan obecny mi jakoś odpowiada. A ja, mimo gorączkowych starań, jestem po prostu bezradny.

(Zdzisław P. z Murowanej Gośliny, wrzesień 1977)

Gospodarka niedoborów rozciągała się na wszystkie dziedziny życia, począwszy od budownictwa, niską jakość pracy, usług medycznych, przedszkolnych, komunikacyjnych. Czas inwestowany w rodzinach w zapewnienie podstawowych zasobów egzystencjalnych powodował zaniedbywanie innych dziedzin życia rodzinnego, np. związanych z opieką i wychowywaniem dzieci. Ich wychowywanie odbywało się w tzw. „czasie wolnym” (np. w niedzielę) albo przy okazji wystąpienia większych problemów wychowawczych lub złych ocen w szkole (groźba drugoroczności).

W rodzinach wiejskich wychowywanie odbywało się w ramach wspólnej codziennej pracy (pomoc dzieci była niezbędna dla przetrwania gospodarstwa indywidualnego, zarówno w latach powojennych, jak i 60. oraz 70.), na rzecz której zaniedbywano obowiązki szkolne. Dzieci na wsi pracowały codziennie, w zależności od sezonu i wieku, do 4 godzin dziennie i wykonywały ciężkie prace, zarówno przed pójściem do szkoły jak i po powrocie z niej.

Jak widać, brak jednych zasobów pociągał za sobą braki kolejnych, co rzutowało na deficyty rozwojowe dzieci i ograniczało ich późniejsze szanse życiowe. W sytuacji niedoboru podstawowych zasobów, rodzice troszczyli się przede wszystkim o zabezpieczenie potrzeb rodziny i nie inwestowali w swoje zasoby osobiste, gdyż nie widzieli większych szans na ich spełnienie. Starali się jednak inwestować w zasoby dzieci, szczególnie w ich zasoby materialne. W pogoni za nimi gubili czasem inne dobra, równie ważne lub ważniejsze dla ich rozwoju. Zasoby materialne w koncepcji S. E. Hobfolla uważane są jednak za najważniejsze źródło zdrowia psychicznego i fizycznego, stąd też były one tak cenione przez rodziców w gospodarce niedoboru i „zdobywane” w celu zaopatrzenia w nie dzieci. Według powyższej koncepcji ludzie dopasowują swoje zasoby do potrzeb środowiska, a jak pokazano zasobów materialnych (konsumpcyjnych) zdecydowanie brakowało. Ponadto stres związany z ich ewentualną utratą był zawsze znacznie silniejszy od stresu towarzyszącego zdobywaniu innych zasobów.

Pomimo trudnej codzienności, pozbawionej wszelkich wygód, szarej, nudnej i ciężkiej, którą określić można codziennością siermiężnego socjalizmu, rodziny z wielką determinacją inwestowały w dzieci. Jedyne ich przyszłość rodziła większe nadzieje. Dzieci gwarantowały przetrwanie rodziny w dosłownym znaczeniu. W obliczu bardzo niskich świadczeń emerytalnych (skazujących wielu emerytów na ubóstwo), dziecko było jedynym pewnym zabezpieczeniem na starość. Stanowiło ono dla rodziców dobro, które łączyło cechy typowe dla zasobów stanu, zasobów energii oraz zasobu statusu społecznego.

## Lata siedemdziesiąte: od konsumpcji do ograniczania potrzeb

Pierwsza połowa tej dekady przyniosła nadzieję na zdecydowaną zmianę życia, w tym dogonienie krajów zachodnich, dlatego nazywana bywa „gierkowskim skokiem modernizacyjnym”. Większe otwarcie na Zachód, modernizacja wielu dziedzin gospodarki (nie tylko przemysłu), ale także rolnictwa, infrastruktury, dróg, linii kolejowych, budowa mieszkań, fabryk, przedsiębiorstw, kopalni, elektrowni, odbywała się w zawrotnym tempie. Zwiększyła się liczba miejsc pracy, podniosła się stopa życiowa społeczeństwa. W dekadzie tej oddano do użytku 2,5 mln nowych mieszkań, podniesiono najniższe emerytury, renty, stypendia i zasiłki z ubezpieczenia społecznego.

Ludność wsi objęta została bezpłatną opieką lekarską. Wzrosła liczba szpitali i łóżek szpitalnych. Społeczeństwo pragnęło naśladować zachodni styl życia. Niestety, polska próba imitacji modernizacji zachodniej, po kilku latach wzrostu gospodarczego, została zahamowana na skutek ograniczeń systemu centralnego planowania, stanowiącego podstawę gospodarki socjalistycznej. Tym samym nastąpiło najpierw spowolnienie wzrostu gospodarczego, a następnie kryzys, trwający już do końca systemu. Tak gwałtowna modernizacja wymuszała znaczne podwyżki cen, co spotykało się z protestami społecznymi. W odczuciach ludzi pojawiło się rozdarcie spowodowane dużą rozbieżnością między oczekiwaniami, aspiracjami, a możliwościami ich realizacji. Pokazano społeczeństwu, iż można lepiej żyć, ale nie udostępniono środków do osiągnięcia takich celów. Ludzie byli bogatsi i pragnęli inwestować w swoje zasoby. Lata strat i wegetacji ekonomicznej spowodowały potrzebę gromadzenia zasobów, zwłaszcza materialnych. Zewnętrzna zasobność konsumpcyjna upodabniać miała życie w socjalizmie do zachodniego stylu życia. W ten sposób zrodziła się codzienność socjalistycznej konsumpcji, pomimo trudności w zaopatrzeniu w podstawowe towary. Rodziny były umęczone pogłębiającym się kryzysem gospodarczym, w tym codziennym „życiem kolejkowym”, brakiem dobrze funkcjonującej sfery usług, drożyzną, wzrostem nierówności dochodów, bardzo wysokimi cenami na rynku równoległym, kłamliwą propagandą sukcesu, upadkiem kultury pracy, szarzyzną życia. Oto przykład fragmentu listu pisanego przez słuchacza do polskiego radia z nadzieją o radę, pomoc, czy też ze skargą na istniejące warunki życia (Sołtysik, 2005):

„Wobec szalonej drożyzny stałem się bezradny, kraść nie umiem, żebrać się wstydę, co mam robić? Wiem, że w Polskim Radio są tęgie głowy, to coś wymyślą i mnie doradzą. Z jaką goryczą zamiast pięknej kolędy zaśpiewać trzeba będzie z dziećmi partyzancką, lecz aktualną pieśń: »my ze spalonych wsi i głodujących miast.«” (Klemens S. z Choczni, 16 grudnia 1970)

Druga połowa lat siedemdziesiątych zakończyła okres pomyślnego rozwoju w Polsce Ludowej. W kraju zaczęło wzrastać niezadowolenie z życia, a z nim coraz większy stres osłabiający siły psychiczne i zdrowotne ludzi. Zdobywanie zasobów związanych z przetrwaniem utrudniało walkę o zasoby dotyczące statusu społecznego. Ludzie zaczęli koncentrować się na zaspokajaniu doraźnych potrzeb, czyli żyli głównie czasem teraźniejszym, a pojęcie rozwoju zastępowano pojęciem przetrwania. Przeszłość nie była przydatna, a przyszłość nie rodziła już nadziei na dobrą zmianę. Dlatego też cechą codziennej aktywności adaptacyjnej rodziny były takie formy działań (strategie przetrwania), które miały umożliwić jej niezależnienie się od funkcjonowania systemu. Zjawisko to określano jako odspołecznienie społeczeństwa i było przeciwieństwem procesu, który miał miejsce po 1989 roku, czyli uspołeczniania społeczeństwa (Marody, 1981, s.262). Rodzina stała się środowiskiem budowania rozszerzonej wspólnoty, skupiającej obok siebie inne grupy pierwotne, np. przyjaciół, sąsiadów, znajomych, z którymi utrzymywała bliskie więzi i współdziałała w świadczeniu wzajemnej pomocy. Posiadanie rodziny było podstawowym warunkiem przetrwania albo przynajmniej warunkiem łatwiejszego radzenia sobie w życiu. Między rodziną (poszerzoną o krąg przyjaciół, znajomych), a narodem, powstało zjawisko „próżni społecznej” opisane przez Nowaka z końcem lat 70., polegające na zaniku identyfikacji ze strukturami średniego zasięgu (Nowak, 1979, s.155–173). Sprzyjało to silnemu integrowaniu się i zamykaniu się w kręgu rodzinno-przyjacielskim kosztem innych grup i struktur. Taka sytuacja kształtowała specyficzny układ społeczny bazujący na podziale „swoi” i „obcy”, „my” i „oni” będący efektem wieloletnich działań systemowych, które doprowadziły do dezintegracji społecznej. Podział taki wyzwał odrębne standardy etyczne, inne wobec swoich członków, osób bliskich, znajomych, a inne wobec nie-swoich, obcych, przedstawicieli innych grup. Inne zasady i normy obowiązywały we własnej, małej grupie, a inne w kontaktach za światem instytucji, itp. Przebywanie ze „swoimi” uchodziło za bezpieczne, a z „obcymi” za zagrażające. Prowadziło to do licznych podziałów i antagonizmów w społeczeństwie oraz w relacjach codziennych. Ukrywanie się w rodzinie było rodzajem strategii przetrwania i niezależnienia się od systemu. Społeczeństwo nabierało charakteru rywalizujących, nieufnych wobec siebie grup pierwotnych, a system tracił zdolność koordynowania działań jednostkowych i zbiorowych (Marody, 1981, s. 262).

Jak widać optymistyczna druga część dekady lat 70., przeobraziła się w codzienność rozgoryczenia i obniżania potrzeb społecznych. Rodziny funkcjonowały w atmosferze częstych wysokich podwyżek i niedoboru podstawowych produktów, co czyniło życie niezwykle stresujące. W takich warunkach koncentrowały się one na utrzymaniu posiadanych zasobów na dotychczasowym poziomie, próbując zachować przynajmniej na zewnątrz przyzwoity standard, który jedna



z pamiętnikarek nazwała „codziennym artystycznym cerowaniem nędzy” (Wspomnienie *Mój Peereł*, konkurs „Czasy PRL-u” w 77.). Ludzie coraz częściej walczyli o zachowanie istniejących zasobów niż zdobywanie nowych. Była to wyraźna zapowiedź nadchodzącego załamania systemu.

## Lata osiemdziesiąte: od kryzysu do upadku

Lata te stanowiły obok powojnia najgorzej ocenianą przez społeczeństwo dekadę pod względem zadowolenia z życia (OBOP, 1984). Stan wojenny, kryzys polityczny i kryzys gospodarczy ukazały niewydolność systemu jako projektu ideologicznego i politycznego. Mimo tego socjalizm jako projekt ideologiczny uchodził do połowy lat 80. (nawet po stanie wojennym) za dość atrakcyjny pod względem głoszonych haseł i niektórych cech opieki socjalnej). Dopiero pod koniec dekady uznano jego nieprzydatność pod każdym względem. Niewydolność gospodarki centralnie sterowanej stała się powszechnie widoczna i nieodwracalna, doprowadzając do załamania systemu i rozpadu społeczeństwa socjalistycznego. Dla życia rodziny oznaczało to groźbę utraty stabilności i funkcjonowanie w warunkach poważnego kryzysu i załamania gospodarczego skutkującego głęboką traumą. Ludzie zarabiali mniej, dlatego też zmuszeni byli pracować dłużej, ale nie mieli nadziei na lepsze życie. Ich siły psychiczne ogarnęło poczucie bezsensu i braku nadziei na jakiegokolwiek sensowne zmiany. Otaczającą rzeczywistość postrzegali jako irracjonalną i bezsensowną. Rodziny były wyczerpane walką o przetrwanie. Nie posiadały one już prawie czasu wolnego, gdyż ten używany był dla zabezpieczenia najważniejszych potrzeb rodziny i bliskich. Dla wielu młodych ludzi pozostały tylko dwa rozwiązania w istniejącej sytuacji, tj. bunt lub emigracja. Przez cały okres Polski Ludowej rodzina (podobnie jak całe społeczeństwo) skupiona była na realizacji celów doraźnych i bezpośrednich gratyfikacjach, a w mniejszym stopniu na własnym, długofalowym rozwoju, czy przyszłych potrzebach. Jedynie dziecko – jak wspomniano – było zasobem, w który inwestowano z myślą o przyszłości, a na drugim miejscu mieszkanie. W ostatniej dekadzie rodzina znajdowała się u kresu swoich sił. Jej dotychczasowe funkcje ochronne zostały wyczerpane, podobnie jak wewnętrzne i zewnętrzne zasoby. Dlatego też życie codzienne rodziny w tej dekadzie określono mianem codzienności głębokiego kryzysu.

Pod względem psychicznym okres ten przypominał kondycję rodziny zaraz po wojnie. W obydwu rodzina znajdowała się w stanie traumy i walczyła o przywrócenie jej prawa do normalnego, godnego życia. W celu przetrwania stosowała różnorodne strategie adaptacyjne, które miały pomóc jej członkom w uniezależnieniu się od systemu lub w minimalizowaniu kosztów trwania w nim. Przyjmowane

strategie, obok wspomnianej już „ucieczki w rodzinę” i „zamykania się wyłącznie w jej kręgu”, przybierały rozmaite postacie. Wymienić należy tutaj m.in. zjawisko tzw. renaturalizacji spożycia, czyli produkowania wielu towarów metodą domową (np. jedzenia, odzieży, mebli, telewizorów, nawet samochodów, tzw. składaki itp.), czy wykorzystywania sił i zasobów osób starszych w rodzinie (rodziców, dziadków) do pomocy młodym małżonkom. Po pierwsze, starsi, w celu zaopatrzenia rodziny, przyjmowali funkcję „stójkowych w kolejkach”, po drugie młodzi korzystali z ich mieszkania tak długo jak nie posiadali własnego (czyli od 10–20 lat), po trzecie starsze kobiety – babcie pełniły rolę darmowych opiekunek dla wnuków i gospodyń domowych dla młodych małżeństw. Powyższe warunki sprzyjały nadużywaniu pomocy starszych i marginalizowaniu ich prawa do spokojnej starości. Niestety bez wzajemnego wsparcia ze strony starszego pokolenia młoda rodzina nie miała szans przetrwać. Inną strategią adaptacyjną, stosowaną nagminnie było „załatwianie” różnych spraw za pomocą znajomości, „dojść”, przekupstw, pochlebstw, gróźb, a nie w sposób obowiązujący w świecie instytucji i w życiu publicznym. Brak „znajomości” skazywał jednostkę na bezradność. Kolejną typową strategią przetrwania była również tzw. „pasożytnicza innowacyjność”, polegająca na wyzwalaniu zaradności rodziny nie w kierunku ulepszania systemu, tylko lepszego wykorzystywania występujących w nim absurdów i jego słabych punktów. Za specyficzne dla życia w Polsce Ludowej strategie adaptacji uznać należy, także takie zachowania, jak: stosowanie „podwójnej moralności”, czyli dualizmu etycznego w życiu prywatnym i publicznym albo też kierowanie się logiką „negatywnych dążeń”, polegającą na podejmowaniu starań i wysiłków w takim celu, aby nie być gorszym, zamiast dążyć do tego, by być lepszym. Formą adaptacji w stosunku do systemu był też często występujący, zwłaszcza w ostatniej dekadzie, bunt oraz emigracja wewnętrzna. Oczywiście takich strategii przystosowawczych było dużo więcej, ale u ich podstaw leżały prawie zawsze działania kompensacyjne i ratownicze, a nie optymalizacyjne. Możliwość rozwoju tych ostatnich była ograniczona brakiem szans na prawdziwą podmiotowość, zarówno jednostkową, jak i zbiorową. Istotą strategii było zatem szukanie sposobów radzenia ze stresem, kryzysami, traumą, niepowodzeniami, niską jakością życia, stratami czy sytuacjami niedoboru pożądaných zasobów.

## Podsumowanie i wnioski

Rodzina przez cały okres trwania PRL funkcjonowała w środowisku różnego rodzaju deficytów, co z jednej strony zmuszało jej siły do nadzwyczajnej aktywności, integracji, współdziałania z innymi, solidaryzmu i samodzielności, a z drugiej rodziło



bierność, apatię, znużenie, zniechęcenie, frustrację, agresję, obojętność czy stany depresyjne. Bywało również i tak, że rodzina jako grupa podlegała w takich warunkach wzmocnieniu, a jednostka osłabieniu. Dlatego też rodzinę postrzegano jako podstawę przetrwania człowieka, podstawową wartość wśród zasobów, posiadającą zarówno pierwotne jak i wtórne właściwości, źródło zasobów materialnych, osobowych, stanu i energii. Zasoby zewnętrzne rodziny były bardzo ograniczone, co oddziaływało niekorzystnie na jej zasoby wewnętrzne. Między zasobami występowały liczne zależności i powiązania. W Polsce Ludowej rodzina funkcjonowała w warunkach swoistego rozdarcia między ideologią, polityką (i propagandą), a codziennością życia, a każda z tych sfer posiadała nieco inną wizję rodziny, jej rozwoju oraz inne wobec niej oczekiwania. Stabilność rodziny w socrealizmie była podważana przez czynniki zewnętrzne – obiektywne (trudne warunki bytu, działania polityczno-propagandowe, kryzysy gospodarcze), jak również przez czynniki wewnętrzne – subiektywne (stresy, kryzysy, frustrację, doświadczenia biedy, trudności codziennego życia).

Z teorii S. Hobfolla i Kurta Lewnina zastosowanych do analizy kondycji psychospołecznej rodziny w czasach socjalizmu realnego wyciągnąć można następujące wnioski:

- rodzina była bardziej zagrożona od zewnątrz niż od wewnątrz, w przeciwieństwie do sytuacji dzisiejszej;
- zasoby wewnętrzne rodziny były zaniedbywane na skutek zużywania ogromnej ilości czasu, sił i energii w zdobywanie zasobów zewnętrznych;
- silny i traumatyczny stres zewnętrzny, którego doświadczały rodziny pociągał za sobą stratę zasobów wewnętrznych. Tworzył cykle strat, trwające długo, które osłabiały zasoby kluczowe dla odporności rodziny (czyli jej zdolności do znoszenia negatywnych konsekwencji stresu i trąmy);
- system utrudniał realizację wielu zasobów, w tym materialnych i osobistych, najpierw z powodów ideologicznych, a potem z powodu niedoborów gospodarczych;
- rodziny koncentrowały się przede wszystkim na ochronie zasobów istniejących aniżeli na zdobywaniu nowych;
- rodziny, które nie miały dostatecznej ilości zasobów, żyły w stresie, w atmosferze przygnębienia, braku kontroli nad życiem, co sprawiało, iż nie było w nich klimatu dla optymizmu, pozytywnego myślenia, a przyszłość w takich warunkach wydawała się zagrażająca;
- niszczenie zasobów rodziny prowadziło do niszczenia jej kondycji moralnej, czyli najważniejszego zasobu dla kształtowania tożsamości grup, jednostek i całego społeczeństwa;

- straty zasobów moralnych są wyjątkowo trudne do odzyskania i wymagają długiego czasu. Ich brak staje się podstawą długotrwałego stresu i traumy społecznej;
- zasoby rodziny nastawione były przede wszystkim na przetrwanie, a w drugiej kolejności na rozwój, który rozumiany był jako konformizm i adaptacja;
- rodzina stanowiła podstawową wartość życiową, zawierającą w sobie zasoby pierwotne, jak i wtórne;

Przedstawione wnioski pozwalają stwierdzić, iż rodzina w socrealizmie znajdowała się w stanie ustawicznej walki między adaptacją a oporem, ochroną swojej podmiotowości a próbami uprzedmiotowienia ze strony systemu. Nie zgadzam się z opiniami, iż była ona tworem pozasystemowym, wolnym całkowicie od jego wpływów. Poddawana była wyjątkowo silnym i wielokierunkowym oddziaływaniom ideologicznym. Na szczęście rodzina polska przywykła do wielu negatywnych doświadczeń z wcześniejszej historii, potrafiła stale odnajdować w sobie siły i zasoby umożliwiające jej przetrwanie i rozwój. Niewątpliwie ważną siłą wspierającą rodzinę w tych czasach było silne przywiązanie do tradycyjnych wartości polskiej kultury (w tym wartości rodzinnych) i nauki Kościoła Katolickiego, stale broniącego jej podmiotowości i prawa do pełnego rozwoju.

## Bibliografia

- Bojar H. (1981). Rodzina i życie rodzinne. (28- 67). W: M. Marody (red.), *Co nam zostało z tych lat? Społeczeństwo polskie u progu zmiany systemowej*, Londyn: Aneks.
- Badania OBOP SP (1984) nr 15/3 29, *40-lecie PRL w opinii społecznej*. Warszawa: Archiwum Raportów Społecznych.
- Pilch, T. (2008). *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. VII. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Hall C.S., Lindezy G., Campbell J. B.,(2006). *Teorie osobowości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hobfoll S.E. (2006). *Stres, kultura i społeczność*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hobfoll S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. W: *American Psychologist*, 44. (513–524).
- Hobfoll S. E. (1992). Family Stress: Integreting Theory and Measurement. W: *Journal of Family Psychology*, 6, 2. (99–112).

- Listy Prymasa Tysiąclecia Polski 1946–1974* (1975). Paryż: Editions Du Dialogue, Societe D'editions Internationales.
- Parzyńska J. (1965). *Jaka jesteś rodzino?* Warszawa: Iskry.
- Marody M. (1981). System realnego socjalizmu w jednostkach. W: M. Marody, *Co nam zostało z tych lat? Społeczeństwo polskie u progu zmiany systemowej*. Londyn: Aneks.
- Norwid C. *Przeszłość*. (1971). W: *Pisma wszystkie. T II. Wiersze. Wstęp*, J.W. Gomulicki. Warszawa: PIW.
- Nowak S. (1979). *System wartości społeczeństwa polskiego*. *Studia Socjologiczne*, 4 (155–173).
- Olubiński A. (2001). Siły społeczne jako kluczowa kategoria pedagogiki społecznej. W: S. Kawula, *Pedagogika społeczna*. Toruń: Adam Marszałek.
- Rowid, H., (1934). Środowisko i jego funkcja wychowawcza w związku z problemem nauki w szkole powszechnej. *Chowanna*. Zeszyt 5–9.
- Sztompka P. (2001). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Świda-Ziemba H. (1998). *Człowiek wewnątrznie zniewolony*. (252–266). Warszawa: UW.
- Sołtysiak G. (2005). *Księga listów PRL-u*. Warszawa: Baobab, Forum.
- Szarota T. (1995). Życie rodzinne w Peerelu – propozycja badawcza. W: *Polska 1944/45–1989. Studia i materiały*, nr 1.
- Tarkowska E. (1987). *Czas w społeczeństwie. Problemy, tradycje, kierunki badań*. Wrocław: Zakład Narodowy Ossolińskich Wydawnictwo PAN.
- Tyrmand L. (2009). *Dziennik 1954*, Warszawa: Wydawnictwo MG.
- Witkowski L., (2003) *Przekleństwo codzienności*. W: *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. Numer specjalny.
- Wspomnienie. Mój Peerel. Konkurs „Czasy PRL-u”*. AOII./ 77 w 77. Warszawa: Archiwum Ośrodka Karta.
- Zaremba M. (2012). *Wielka Trwoga. Polska (1944–1947)*. Kraków: Znak.

## SUMMARY

### **Faces of everyday life and psychosocial condition of the family in times of the real socialism in Poland**

The article attempts to illustrate the social context of family life and its developmental potential in the decades of socialist realism in Poland in the light of S. E. Hobfoll's resource theory. It was initially established that: 1) the family was subject to change and had different faces at different times, but also some common characteristics; 2) psychosocial characteristics of the family, its behavior, preferences, choices are understandable only in the context of the characteristics and properties of the whole system; 3) Family should be distinguished as an ideological-propaganda project from the family-product of everyday reality. Based on these assumptions and the theory of conservation of resources

by S.E. Hobfoll it was attempted to discover and interpret the psychosocial behavior of the family in situations of stress and trauma, the source of which was the social context including effects of war, politic, propaganda and economic factors. The purpose of the analysis was to show the developmental potential of the family in the form of its external resources, which had an impact on its internal resources. It was particularly important to show the various adaptation strategies of the family to the prevailing living conditions, as they set the stage for development. An attempt was also made to identify the most important relationships among resources occurring in the family. The analysis was made on the basis of source materials, including personal documents (memories, letters), OBOP research and sociological and historical studies.

**Keywords:** family, times of socialist realism, living conditions and family condition in particular decades, family resources, developmental opportunities

CZĘŚĆ DRUGA

## Rodzina dziś



# Wychowanie religijne w rodzinie w kontekście współczesnych przemian społeczno-kulturowych

## Wprowadzenie

Współcześnie przychodzi człowiekowi żyć w świecie gruntownych i dynamicznych przemian niosących ze sobą pluralizm kulturowy, który najczęściej wyraża się we współwystępowaniu, a niekiedy także „wymieszaniu” różnych światopoglądów, przekonań i opinii. Zachodzące procesy globalizacyjne generują zatem całkiem nowy model kultury i społeczeństwa opartego na pełnej autonomii jednostki oraz prawie swobodnego wyboru swojej „społeczno-kulturowej tożsamości”. Stwarza to człowiekowi pozornie wielkie możliwości wszechstronnego rozwoju, jednak w dłuższej perspektywie czasu procesy te niosą ze sobą także liczne zagrożenia i życiowe miraży (Konios, 2012, s. 315). Nadmiar bowiem przeżyć, które stają się udziałem człowieka sprawia, że często nie jest on w stanie dokonywać właściwych wyborów, gubiąc się w mnogości proponowanych mu wartości i nowych reguł postępowania. Ten swoisty „zamęt” rodzi szczególne niebezpieczeństwo dla prawidłowego funkcjonowania rodziny, która, by mogła wypełnić swe liczne funkcje i zadania, musi coraz częściej podejmować ogromny wysiłek związany z zapewnieniem sobie społecznej i duchowej autonomii. Współczesna kultura proponuje bowiem rodzinie uległość tendencjom hedonistycznym, które w konsekwencji prowadzą do relatywizmu moralnego i religijnego. Rodzina jako instytucja i grupa społeczna stanowi zawsze niezwykle wrażliwy element struktury społecznej na wszelkie zmiany zachodzące w obszarze kultury i życia społecznego i religijnego.

Biorąc pod uwagę intensywność i zasięg zachodzących zmian społeczno-kulturowych, rodzi się konieczność niejako nowego spojrzenia na rodzinę jako wyjątkowego środowiska wychowania religijnego (chrześcijańskiego, katolickiego) dziecka. Perspektywa przyszłości niesie bowiem dla rodziny w tym względzie

wiele wyzwań wynikających z postępującej globalizacji i przenikania się kultur, a także zagrożeń mających swe źródło w niebezpieczeństwie „zagubienia” przez rodzinę swej tożsamości religijnej. Współcześni małżonkowie i rodzice dotknięci są w znacznym stopniu kryzysem wartości, współwystępującym z utratą wiary i zanikiem poczucia przynależności do wspólnoty religijnej. W życiu rodziny wyraża się to w tzw. niepewności jutra oraz tymczasowości, czego wyrazem staje się brak jasnego rozeznania dobra i zła, prawdy i fałszu, wszystko zdaje się być zabarwione subiektywizmem. Jednym z głównych „instrumentów” mogącym przyczynić się do poprawy kondycji moralnej współczesnej rodziny jest szeroko rozumiana formacja religijna, która stanowi ochronę, zwłaszcza dla najmłodszych, przed wyobcowaniem religijnym. Wychowanie religijne (katolickie) w rodzinie winno zatem zbliżać wszystkich członków rodziny do Boga oraz uzdalniać najmłodszych członków rodziny do poszanowania godności własnej i innych oraz wyboru, z wielości propozycji tylko tych wartościowych, budujących i ubogacających ich człowieczeństwo.

## **Rodzina w dobie złożonych przemian społeczno-kulturowych**

Współczesny człowiek żyje w niezwykle złożonej rzeczywistości, gdzie dominujące instytucje społeczno-polityczne i medialne wyznaczają mu określone standardy myślenia i zachowania. Gdzie obowiązuje taki sposób życia i działania, który nasycony jest „homogenicznością” dla wszystkich, niezależnie od okoliczności, tradycji i przyzwyczajzeń. Choć swoistym paradoksem jest to, iż tej „nowej rzeczywistości” świata towarzyszą zwykle hasła pluralizmu kulturowego i otwarcia na wszelką różnicę i odrębność. To jednak nie realia codziennego życia wyznaczają „globalny porządek”, lecz raczej ów „porządek odgórnie zaplanowany” tworzy „nowy świat”, „nową rzeczywistość”, w tym także tzw. nowego człowieka. Na usługach ponowoczesnego ładu jest wszystko to, co nazwiemy gospodarką i życiem społecznym, jemu służą edukacja i wychowanie, cała dziedzina przepływu informacji i komunikacji (Skrzydlewski, 2002, s. 72–73).

Pragnąc nakreślić obraz świata, a w nim rodziny w dobie gruntownych przemian społeczno-kulturalnych, w pierw należy zrozumieć, czym jest owa globalizacja wraz z towarzyszącym jej ponowoczesnym spojrzeniem na rzeczywistość. Globalizacja jawi się obecnie jako złożony wielopoziomowy proces, u podstaw którego leży zasada kompresji czasu i przestrzeni nieuchronnie prowadząc do intensywnego przenikania się wielu kultur, tak na poziomie szeroko rozumianej komunikacji medialnej, jak i w obszarze masowej migracji ludności – zwłaszcza między biednymi a bogatymi regionami świata. Globalizacja tworzy więc zjawiska wielkiej skali dzięki przekroczeniu granic, kiedyś wyznaczanych przez zjawiska osadzone w przestrzeni



i czasie. Wszystko to wiąże się z dynamicznym rozwojem nauk szczegółowych, które dostarczają współczesnemu człowiekowi rozlicznych danych, które w żaden sposób nie są całościowo analizowane i systematyzowane. Stąd u wielu ludzi rodzi się przekonanie, że cała otaczająca człowieka rzeczywistość jest wieloznaczna i nieogarniona oraz niemożliwa do ostatecznego wyjaśnienia i zrozumienia. Dodatkowo elementem wzmagającym takie postrzeganie rzeczywistości są środki masowego przekazu, które u przeciętnego odbiorcy wywołują tzw. szum informacyjny, tworzący wrażenie mnogości przekazu, w którym współczesnemu człowiekowi trudno odkryć prawdę o samym sobie i innych ludziach (Kostrubiec, 2004, s. 17–19). W rezultacie tego każdy może mieć (stwarzać) swoją prawdę w zależności od osobistych preferencji i upodobań. Wielu ludzi ulega więc pokusie przypisywania prawdziwości wyłącznie własnym sądom, nie dbając o poglądy i potrzeby innych, skłaniając się przy tym do relatywizmu poznawczego (Kostrubiec, 2004, 19–22). Generowany w ten sposób proces zmian, zarówno w makro, jak i w mikro skali, zawsze ostatecznie obejmuje swym zasięgiem konkretnych ludzi żyjących w swoich rodzinach w określonym kraju i kulturze, którzy muszą podjąć trud zachowania i obrony swojej tożsamości kulturowej i religijnej.

Niewątpliwie charakterystyczną cechą ponowoczesnej rzeczywistości jest specyficzny sposób myślenia, który polega na odrzucaniu istnienia uniwersalnych zasad kierujących pracą ludzkiego umysłu i rządzących życiem społecznym (odrzuceniu prawdy obiektywnej), a promowaniu subiektywizmu, podnosząc wolność osobistą jednostki do rangi absolutu (Bronk, 1996, s. 79–85; Zieliński, 1996, s. 143). Podważanie istnienia uniwersalnych zasad społecznych i religijnych, idzie zwykle w parze z promowaniem innego, „obcego” rodzimej kulturze systemu wartości i stylu życia. Świat w tym ujęciu jawi się jako niepoznawalna wielość, nieskończony pluralizm, bez określonego ładu i celu (Kostrubiec, 2004, s. 32–33). Należy zatem zauważyć, że „egzystencję” współczesnego człowieka charakteryzuje ogromna różnorodność zjawisk społecznych, szybkie tempo życia, liczne procesy transformacji kulturowej i technologicznej, które tak naprawdę stwarzają poczucie zagubienia w rzeczywistości, która staje się niemożliwa do ogarnięcia przez ludzki umysł. Dlatego obecnie wielu ludzi ucieka od racjonalności w irracjonalność, od obiektywizmu w skrajny subiektywizm, twierdząc, że sami określają, co jest dla nich dobre, a co złe oraz w jaki sposób będą żyli. W ponowoczesnym społeczeństwie opartym na tzw. kulturze masowej (internet, telewizja), dochodzi zatem do dość radykalnych zmian stylu życia zwłaszcza młodego pokolenia. Wiąże się to z odsuwaniem przez młodych ludzi na bok tradycyjnych wartości i autorytetów na rzecz sceptycznej postawy wobec całości kultury i tradycji.

Jednym ze skutków tak rozumianych przemian społeczno-kulturowych jest zmniejszające się praktykowanie wiary szczególnie w obszarze życia

rodzinnego. W ostatnich latach bowiem rodzina jest poddawana silnej presji ze strony procesów modernizacji, globalizacji czy „integracji”, które stawiają przed nią coraz to nowe „wyzwania”, nie pozwalając jej na stabilne wypełnianie swoich zadań i funkcji. Procesy te wprowadzają w życie rodziny coraz częściej stan niepewności i napięcia, co powoduje, że wiele rodzin czuje się zagubionych w obrębie własnej kultury poddając się biernie utylitarystycznym wpływom pragmatyzmu czy subiektywizmu, który okazuje się ucieczką przed nie zadowalającą wizją świata (Wach, 2011, s. 161–163). Innymi słowy brak pewności kulturowej sprawia, że wielu ludzi czuje się w swoich rodzinach „obco”; zubożeniu podlegają ich relacje i więzi rodzinne, w wyniku czego często dochodzi do różnego rodzaju konfliktów bądź rozpadu rodziny. Szczególnie niepokojące jest to, że większość tych zjawisk dotyka w sposób istotny wychowujących się w rodzinie dzieci i młodzieży. Dynamika owych zmian zachodzących w środowisku rodziny, wyzwała szereg złożonych i jakościowo wątpliwych, bądź jawnie negatywnych przejawów jej społecznego i wychowawczego funkcjonowania (Bis, 2012, s. 279–283). Powszechnie możemy zatem zaobserwować, że współczesna rodzina stanowi bardzo zróżnicowane i niejednorodne środowisko wychowawcze, w którym coraz częściej spotykamy się z relatywną utratą wartości dzieci dla rodziców, formalizacją więzi rodzinnych oraz wzrostem liczby konfliktów małżeńskich kończących się bardzo często rozwodem bądź separacją i w konsekwencji czyniących rodzinę trwale bądź częściowo niewydolną wychowawczo. Zjawiska te sprawiają, że coraz częściej mówimy o dysfunkcji i patologii środowiska rodzinnego, w którym wychowujące się dzieci narażone są na alienację społeczno-kulturową i religijną.

W efekcie zachodzących zmian rodzina przestaje być w świadomości współczesnego człowieka trwałym i uniwersalnym punktem odniesienia. Dla wielu ludzi staje się ona tylko jedną z wielu luźnych form społecznej koegzystencji, w której mogą oni zaspokoić określone potrzeby bez konieczności podporządkowywania się jakimkolwiek wymogom etyczno-moralnym. Wzajemne relacje w takiej rodzinie kształtują się w klimacie ciągłej postępującej autonomii jednostki przy jednoczesnym rozwoju postaw konsumpcyjnych i hedonistycznych. W takim środowisku rodzinnym liczy się głównie „przymus” budowania życia według własnego scenariusza (Doniec, 2009, s. 155–156). Konieczne staje się zatem poszukiwanie nowych i skutecznych sposobów wspierania rodziny. Powinny one prowadzić do umocnienia rodziny jako podstawowej komórki życia społecznego, stanowiącej zarazem pierwsze i najważniejsze miejsce wychowania religijnego dziecka (Magier, 2010, s. 47–49). Jednocześnie powinny umożliwić podjęcie działań o charakterze ratowniczym wobec tych rodzin, które zostały dotknięte trudnościami i patologią. Chodzi tu między innymi także o poszukiwanie nowych form wychowania religijnego, które nie tylko pozwoliłyby młodemu pokoleniu poznać bogaty świat

wartości, tradycji i kultu religijnego, ale sprzyjałby również zacieśnieniu wzajemnych relacji i więzi, integrując całą rodzinę wokół „sacrum” – wartości najwyższej, jaką jest Bóg.

Współcześnie rodzina staje się coraz bardziej otwarta na nowość i chętnie poddaje się procesom innowacyjnym. Dawniej rodzina była mocno zakorzeniona w całym dziedzictwie kulturowym i religijnym, z którego wyrastała i które współtworzyła, dzisiaj już nie dziedziczy na dawny sposób, ale może, a nawet musi, wszystko wybierać, niejako „tworząc” wszystko od nowa. Należy jednak podkreślić, że dla wielu małżonków stanowi to wyzwanie, by nie ulegać uniformizmowi i hedonizmowi, ale z wewnętrznym przekonaniem i konsekwencją budować własną rodzinę w sposób nowoczesny, nie odrzucając przy tym tradycyjnych i uniwersalnych wartości i wzorców zachowań. Jest to zadanie niezwykle trudne i wymagające od małżonków głębokiej świadomości i znajomości celów, które chcą osiągnąć w życiu rodzinnym. Z pewnością jednym z wielu ważnych obszarów konstytuujących właściwe funkcjonowanie rodziny jest znajomość i zakorzenienie rodziny w religii chrześcijańskiej. Tradycyjny model życia rodzinnego wcale bowiem nie musi być przestarzały i nieprzystający do dzisiejszych czasów – potrzeba jedynie twórczego wysiłku małżonków, aby tchnąć w tę na pozór „wiekową strukturę”, nowego ducha, który z jednej strony wniesie do rodziny to, co dobre i nowoczesne, a z drugiej strony, wyzwoli we wszystkich członkach rodziny inicjatywę i pragnienie służby w imię najwyższych ideałów (Bóg, miłość), które z czasem stają się podstawą pomyślności i szczęścia w rodzinie.

Można więc powiedzieć, że kondycja współczesnej rodziny w dobie intensywnych przemian społeczno-kulturowych w znacznym stopniu zależy od dojrzałości i odpowiedzialności moralnej i społecznej małżonków oraz od wartości, które preferują w życiu osobistym i rodzinnym. Z tego też względu umiejętne i właściwe ukierunkowanie życia rodzinnego na wartości transcendentne stanowi niezwykle ważny aspekt formacyjny pozwalający wszystkim członkom rodziny doskonalić się we wzajemnej służbie i miłości. Afirmacja każdej osoby w rodzinie jest niejako warunkiem zaistnienia podmiotowych relacji interpersonalnych i wspólnotowej więzi rodzinnej. Chroni to rodzinę przed zjawiskiem duchowego i kulturowego wyjałowienia. W zdrowej rodzinie, gdzie kocha się Boga i szanuje się człowieka, rodzice i dzieci nieustannie uczą się od siebie nawzajem jak komunikować swoje myśli i uczucia, jak rozwijać swoją wrażliwość na potrzeby innych, jak rozwijać swój potencjał osobowy, zyskując w zamian pewność zdolność twórczego określania swojej przyszłości.

## Rodzina środowiskiem wychowania religijnego dziecka

Na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci, pod wpływem różnych nurtów filozoficznych, wokół zagadnień związanych z wychowaniem religijnym, nawarstwiło się wiele nieporozumień. Dla jednych jest ono formą „religijnej” propedeutyki, dla innych istotnym elementem formacji ludzkiej, wprowadzającym w szeroko rozumianą kulturę społeczną i religijną danego narodu czy państwa, a dla innych jeszcze jawi się jako pewna forma oddziaływania ruchów klerykalnych funkcjonujących w danym społeczeństwie. Zdarza się, że niekiedy samo wychowanie religijne bywa utożsamiane z indoktrynacją i ideologicznym podporządkowaniem szeroko rozumianej działalności „edukacyjnej” założeniom jakiejś religii (Okoń, 1998, s. 448). Mówiąc o wychowaniu religijnym należy również wyraźnie podkreślić jego integralny związek z rodziną. Szukając więc właściwego znaczenia wychowania religijnego, musimy najpierw zwrócić uwagę na właściwe zrozumienie pojęcia „wychowanie”, które przede wszystkim kieruje naszą uwagę na młode pokolenie oraz na kształtowanie określonych postaw, uczuć, i dążeń, w tym również religijnych (Kunowski, 2004, s. 15). Klasyczne rozumienie wychowania podkreśla, że jest to świadomie organizowana działalność społeczna, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka. Zmiany te, pośród innych, obejmują również stronę „aksjologiczną”, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia (Okoń, 1998, s. 444–445). W tym kontekście wychowanie religijne jawi się jako jeden z istotnych elementów kształtujących osobowość młodego człowieka, stąd nie może być pomijane w systemie edukacji i spychane wyłącznie do sfery prywatnej człowieka, ale domaga się uwzględniania go w integralnym pojmowaniu wychowania.

Podstawowym i powszechnie uznanym środowiskiem rozwoju i wychowania dla każdego człowieka jest rodzina. Cechą wspólną wielu określeń rodziny jest jednak zawsze podkreślanie istotnego faktu, że zapewnia ona ciągłość biologiczną społeczeństwa i przekazuje dorobek kulturalny minionych pokoleń pokoleniom następnym, wprowadzając je tym samym w świat wartości społecznych, etycznych-moralnych i religijnych. Najczęściej osobami znaczącymi, które mają wpływ na życie religijne młodego człowieka są rodzice i bliscy krewni. Ich wpływ na rozwój religijny jednostki jest szczególnie ważny w dzieciństwie i okresie dorastania. Rodzina jest bowiem pierwszym środowiskiem wspomagającym rozwój religijny każdego człowieka. To ona kładzie pierwsze podwaliny (inicjacja religijna) pod przyszłą religijność człowieka. Współczesny człowiek musi sobie przeto w pełni uświadomić, że jego formacja religijna jest w sposób naturalny wpisana w rodzinę i dokonuje się głównie w rodzinie i poprzez rodzinę, w której przyszło mu żyć. To w niej w sposób planowy, ale i spontanicznie, młody człowiek poznaje

prawdy wiary i zwyczaje religijne, uczy się modlitwy oraz sposobu wyrażania swoich uczuć religijnych. Duży wpływ na rozwój i kształt przyszłej religijności jednostki ma wiedza, ściśle powiązana ze świadectwem życia chrześcijańskiego, jaki młody człowiek otrzymuje od osób dla niego bliskich, szczególnie zaś rodziców i krewnych. To rodzina w sposób sobie właściwy stymuluje rozwój życia religijnego młodego człowieka, jego charakter, intensywność oraz jakość. Rodzice kierując się w codziennym życiu określonym systemem wartości, zasad i zwyczajów chrześcijańskich, stopniowo przekazują je potomstwu, wprowadzając je tym samym w „świat ducha” i wspólnotę Kościoła. Wychowanie religijne najmłodszych członków musi być jednak połączone z żywym uczestnictwem wszystkich członków rodziny (rodziców, rodzeństwa, dziadków) w życiu wiary.

Formacja religijna młodego człowieka domaga się zatem konstruktywnej i systematycznej pomocy zarówno ze strony rodziny, jak i ze strony Kościoła, który dopełnia wysiłek formacyjny rodziny. Jednym z podstawowych zadań tych instytucji jest dawanie młodemu człowiekowi poczucia zakorzenienia w kulturze chrześcijańskiej oraz pomoc w pokonywaniu „barier” na drodze zgłębiania i praktykowania prawd wiary. Należy zatem mocno podkreślić, że środowisko rodzinne stanowi niezastąpioną wspólnotę, przez którą człowiek jest wprowadzany w świat wartości, norm, wzorów i modeli zachowań religijnych (chrześcijańskich i katolickich), wyzwalających w jego życiu określone sposoby myślenia i zachowania. W środowisku rodzinnym młody człowiek po raz pierwszy spotyka się bowiem z pojęciami dobra i zła, czy też rzeczy dozwolonych i zabronionych. Rodzice swoim postępowaniem ukazują mu, co w życiu jest ważne, z czym należy się liczyć i jakimi wartościami i zasadami należy się kierować.

Rodzina jest wyjątkowym miejscem przekazu wiary kolejnym pokoleniom. Znajduje to swoje uzasadnienie w sakramencie małżeństwa oraz w fakcie przekazania przez rodziców życia swoim dzieciom; małżonkowie i rodzice odnajdując bowiem swoje rodzinne powołanie mają się stać dla siebie nawzajem i dla swoich dzieci świadkami wiary. Należy jednak zaznaczyć, iż w znaczeniu chrześcijańskim sama wiara jest łaską i darem Boga, zaś pierwszym znakiem tego daru jest to, że dziecko otrzymuje konkretnych rodziców i konkretny dom rodzinny, jako konkretne miejsce, w którym dar ten powinien się rozwinąć i przynieść owoce. Innymi słowy rodzice mają prawo i obowiązek tak wychować swoje potomstwo, aby w jego życiu mogła się rozwinąć wiara jako odpowiedź na otrzymany dar. Wiara ta zaś z jednej strony ma swoje korzenie w Bogu, ale z drugiej strony – jako odpowiedź człowieka – ma swoje „rodzinne korzenie” (Wilk, 2002, s. 125).

W tym znaczeniu rodzina powinna być dla młodego pokolenia przestrzenią religijnej stabilizacji; zbudowana na fundamencie sakramentalnej miłości małżeńskiej mężczyzny i kobiety, w której panują głębokie więzi rodzinne, gdzie dzieci

i młodzież czują się kochane, a rodzice są szanowani, zaś wszelkie problemy rozwiązuje się w duchu wzajemnego zrozumienia. Rodzina w obliczu współczesnych niepokojów i zagrożeń cywilizacyjnych musi stać się dla młodego człowieka bezpieczną i pełną optymizmu „wspólnotą nadziei i miłości”, w której jego rozwój religijny nabiera dynamizmu i staje się autentycznym obcowaniem z Bogiem. To w domu rodzinnym młody człowiek wdraża się w praktykowanie cnót chrześcijańskich; uczy się wypełniać swoje codzienne obowiązki, poznając jednocześnie podstawowe komponenty życia religijnego, takie jak sprawiedliwość, miłość, pokój, prawda, wrażliwość na potrzeby innych oraz gotowość do pomocy i przebaczenia drugiemu człowiekowi. Młody człowiek odnajduje zatem w rodzinie naturalną społeczność wspierającą go w integralnym rozwoju osobowym.

Należy również nadmienić, iż wychowanie religijne w dobie ponowoczesności powinno szczególnie zwracać uwagę na wewnątrzrodzinny proces interakcyjny; wzajemne współdziałanie, wspólne rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, realizację zadań i celów osobistych i wspólnotowych. W rezultacie bowiem wzajemnych kontaktów i spełniania określonych praktyk religijnych, w rodzinie zachodzi intensywny proces duchowego rozwoju zwłaszcza najmłodszych członków rodziny; zmienia się postrzeganie siebie i innych, dostrzega się swoje zalety i wady, uczy się kompromisu, opanowania, cierpliwości i umiarkowania w zaspakajaniu własnych potrzeb. Takie spojrzenie na rodzinę pozwala dostrzec w jej funkcjonowaniu naturalną płaszczyznę dla aktywności młodego człowieka i jego osobowego i religijnego rozwoju, tak zorientowaną, żeby z owego „bycia razem” w rodzinie wpływała wzajemna afirmacja i potwierdzenie siebie (Wojtyła, 1974, s. 353). Religijna więź łącząca wszystkich członków rodziny oparta na wolnym wyborze „wartości chrześcijańskich” daje młodym silne poczucie solidarności, ale także świadomość dobrze rozumianej autonomii. Istota tej wzajemnej przynależności człowieka i rodziny w przestrzeni „sacrum” staje się uniwersalną płaszczyzną, na której młodzi mogą rozwijać swój potencjał osobowy i religijny, a jednocześnie służyć innym.

Doświadczenie bliskości i ciepła oraz wielość i zróżnicowanie sytuacji i zadań, które dzieci i młodzież napotyka w życiu rodzinnym zwykle sprzyja ich rozwojowi religijnemu (duchowemu). Rodzice i inni członkowie rodziny muszą jednak na co dzień zachować autentyzm i uczciwość w słowach i postępowaniu, aby ów proces wychowania religijnego ich potomstwa nie uległ wypaczeniu. Współcześnie mówi się często o niebezpieczeństwie ze strony tzw. „samospełniających się przepowiedni”. Oznacza to, że wielokrotnie jesteśmy tacy, jakimi chcą i widzą nas inni. „Samospełniające się przepowiednie” dotyczące postrzegania innych osób, modyfikują nie tylko zachowanie się danej osoby, ale i jej właściwości. Jeżeli postrzegamy kogoś jako dobrego, miłego, sympatycznego, przyjaznego, odpowiedzialnego, godnego



zaufania itp., to osoba ta działa zgodnie z tym modelem. Jeżeli zaś postrzegamy inną osobę jako leniwą, nieodpowiedzialną, niegodną zaufania itp., to ten obraz również zaczyna modyfikować zachowanie tej osoby i staje się tzw. „spełniającą się przepowiednią” (Ostrowska, 1997, s. 17). Nie jest więc obojętne wzajemne postrzeganie się członków rodziny, a przypisywanie najmłodszym członkom rodziny pewnych przymiotów ma istotne znaczenie dla ich prawidłowego wychowania religijnego.

Podkreślając zaś wagę wzajemnych relacji i więzi w rodzinie, należy zauważyć, iż dla prawidłowego wychowania religijnego dziecka ważna jest „pełna rodzina”, a szczególnie cztery typy ról rodzinnych – matki, ojca, siostry i brata i podsystemy powstałe z ich wzajemnej relacji. Zwłaszcza rodzice przez swój osobisty stosunek do wiary i praktyk z niej wynikających stają się dla dziecka wzorem do naśladowania. Dzieci wzorują się na nich, a później w dużej mierze identyfikują się z nimi i chcą być takie, jak oni. Przy czym rodzice nie tylko mają się troszczyć o zewnętrzne praktyki religijne dziecka, ale powinni nadto wykazywać rozsądne i rzeczywiste zaangażowanie w sprawy i problemy moralne i duchowe swojego potomstwa. Ma to bowiem decydujący wpływ na jakość więzi łączącej rodziców i młodego człowieka, daje także możliwość rodzicom określenia duchowej i moralnej kondycji swoich dorastających dzieci i udzielenia im pomocy w ich życiowych rozterkach i decyzjach. Jest to również szansą do zapoczątkowania lub pobudzenia u młodzieży procesu samowychowania oraz zaangażowania się w twórczą i pożyteczną działalność na rzecz innych. Bardzo ważne są również w procesie wychowania religijnego młodego człowieka rozmowy, jakie prowadzi on z rodzicami, w których dochodzi do wzajemnej „duchowej empatii” na bazie wzajemnej wymiany informacji o swoich radościach, smutkach, problemach i sukcesach. Niezwykle istotne jest także okazywanie sobie uczuć, tak pozytywnych, jak: radość, miłość, zadowolenie, jak i negatywnych: złość, gniew, bunt i rozmowa o nich. Okazuje się bowiem, że proces identyfikacji, czyli przejmowania systemu wartości i postaw w sferze religijnej od rodziców jest stymulowany i ożywiany przez autorytet oraz uczucie, jakim rodzice darzą dziecko, nie ignorując i nie odtrącając jego osoby. Mimo zachodzących obecnie w świecie istnych zmian społeczno-kulturowych rodzina nieustannie pozostaje najważniejszą szkołą życia religijnego, szkołą, w której młody człowiek uczy się kochać Boga i bliźniego. Jest zatem najbardziej pożądanym środowiskiem inicjacji i wychowania religijnego dzieci i młodzieży.

## Zakończenie

Mówiąc o potrzebie wychowania religijnego młodego pokolenia często niedocenia się rodziny, gdzie proces ten ma swój początek i dokonuje się w duchu miłości rodzicielskiej i poszanowania godności człowieka. Przemiany społeczno-kulturowe, jakie dokonują się obecnie w świecie, nie pozbawiają ani nie zwalniają rodziny z prawa i obowiązku religijnego wychowania swego potomstwa. Należy mocno podkreślić, że wprost przeciwnie, zobowiązują, a nawet niejako przymuszają, aby współczesna rodzina stała się środowiskiem, gdzie dzieci i młodzież otrzymają podstawy zdrowej i dojrzałej religijności. Nie jest to zadanie proste, ale wsparcie dla rodziny płynące ze strony Kościoła i państwa oraz szeregu instytucji i organizacji społecznych i religijnych jest w stanie sprawić, iż rodzina nadal będzie potrafiła we właściwy sobie sposób przekazać łaskę wiary młodemu pokoleniu. Budzi to ogromne nadzieje, że wartości chrześcijańskie, na których została zbudowana cywilizacja europejska zostaną zachowane i przekazane następnym pokoleniom. Rodzina wypełniając swą chrześcijańską misję przekazywania wiary może rościć sobie prawo do bycia obecnie w świecie jednym z głównych bastionów i obrońców wiary chrześcijańskiej.

## Bibliografia

- Bis D. (2012). Przestrzeń medialna i przemiany w procesie wychowania. W: Bagrowicz, J. Horowski J. (red.), *Edukacyjny potencjał religii*. (259–286). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Bronk A. (1996). *Krajobraz postmodernistyczny*. *Ethos*. Nr 1–2 (79–85). TN KUL.
- Doniec R. (2009). Relacje rodzinne a wyznaczniki partnerstwa w modelach i kulturze wychowawczej rodziny. W: J. Truskołaska (red.), *Partnerstwo w rodzinie. Istota i uwarunkowania relacji między rodzicami a dziećmi*. (151–168). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Konios A. (2012). *Współpraca organizacji pozarządowych z sektorem samorządowym na rzecz przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu*. W: S. Bis, E. Smółka, R. Skrzyniarz (red.), *Wychowanie wobec współczesnych przemian społeczno-kulturowych*. (315–326). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kostrubiec B. (2004). *Obrazy postmodernizmu. Badania empiryczne obrazu siebie i obrazu Boga u zwolenników postmodernizmu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kunowski S. (2004). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Magier P. (2010). *O wartości rodziny. Uwagi meta przedmiotowe*. W: H. Marzec, Cz. Wiśniewski (red.), *Rodzina na początku III tysiąclecia – obraz przeszłości teraźniejszości*. T. I (41–49). Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.



- Ostrowska K. (1997). *Rodzina jako zadanie*, W: K. Ostrowska, M. Ryś (red.), *Przygotowanie do życia w rodzinie*, Warszawa: WAM.
- Skrzydłowski P. (2002). Porządek globalistyczny z perspektywy filozoficznej. W: P. Jaroszyński (red.), *Człowiek w kulturze. Pismo poświęcone filozofii i kulturze*. (69–81). Lublin: Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej”.
- WACH T. *Wykluczenie społeczne a jakość życia młodzieży*. In: *Głodne dzieci w Polsce*. Red. KĘPSKI Cz. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2011, s.157–170.
- Wieczorek W. (2009). *Moralne problemy rodziny w kontekście przemian kulturowych XIX i XX w. na podstawie dokumentów konferencji Lambeth*. W: J. Gorbaniuk, B. Parysiewicz (red.), *Rodzina wobec współczesnych wyzwań społeczno-kulturowych*. (26–35). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Wilk J. (2002). *Pedagogika rodziny*, Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny.
- Wojtyła K. (1974). Rodzina jako „communio personarum”. *Ateneum Kapłańskie*. T. 83 (347–361).
- Ziemiński I. (1996). *Postmodernizm a dylematy człowieka. Ethos*. Nr 1–2 (141–149). TN KUL.

## SUMMARY

### Religious education in the family in the context of contemporary socio-cultural transformations

Contemporary dynamic socio-cultural transformations also include the family. An important task of the family is the religious (Catholic) education of the child. The theme of this article is aimed at showing the importance of the child's religious education in the family, outlining emerging threats, and pointing to the need to find effective ways to support parents in the religious upbringing of their children.

**Keywords:** family, religious education, child, culture



## Zmiany społeczno-kulturowe a międzypokoleniowy przekaz poglądów w deklaracjach młodzieży – refleksja badacza z perspektywy 20 lat

O współczesnej młodzieży napisano setki stron, popartych często szerszymi badaniami empirycznymi. Wynika z nich m.in. to, że młodzi to osoby o znacznej wrażliwości aksjologicznej, stawiające na indywidualność, żyjące w „globalnej dżungli”, korzystające z życia z rozmachem, natychmiast i co rusz – aż do przesyty (Melosik, 2013). Jednocześnie pojawia się w nich melancholia i tęsknota za spełnieniem w miłości i rodzinie, ciągle zmaganie się ze światem. Ten wyraźny egzystencjalny niepokój jest motorem działania w świecie wartości tej refleksyjnej grupy młodzieży. Nieobca jej jest fragmentaryzacja doświadczenia, epizodyczność więzi i identyfikacji, uwikłanie w konsumpcyjną pogoń za nowością, uwiedzenie migotliwością świata, maksymalizowanie oczekiwań od życia, zmaganie się z piekłem bycia „mniej niż zero”. Młodzież bardziej usiłuje odnaleźć dla siebie świat, niż zadomowić się w świecie zastanym, z pewną nutą nostalgii, ale dosyć wyraźnie odcina się od niego, a otwiera na nowe doświadczenie, na nieznaną nadzieję (Witkowski, 2001, s. 34–35). Okres dorastania ludzi na początku XXI w. stał się czasem ich jednostkowego „ryzyka”, na które nie było „skazane” pokolenie ich rodziców. Młody człowiek – obecnie staje się twórcą i konstruktorem, scenarzystą i aktorem własnej biografii. Dawna „normalna” biografia życiowa pokolenia rodziców staje się dla ich dzieci biografią „refleksyjną”, „wyboru”, „ryzyka”, „majsterkowicza – «zrób to sam»” (Beck, 2002).

Zmiany [pęknięcia] w kulturze ustawiają w opozycji współczesne pokolenia, doprowadzając w różnym zakresie i nasileniu do „konfliktu pokoleń”, a przynajmniej narastaniu dystansu międzygeneracyjnego w relacjach młodzieży i dorosłych (Fatyga, 2002, s. 304). Konflikt pokoleń istniał od dawna i ogólnie polegał na wzajemnym krytycyzmie, wytykaniu sobie niespełnionych oczekiwań, pogłębianiu się dystansu międzypokoleniowego. Jednakże współdziałanie pokoleń

w czasie historycznym polega także na współdziałaniu dwu momentów – zmiany i dziedziczenia. Tu rodzą się napięcia i konflikty, które stały się przedmiotem interdyscyplinarnych badań, z których to wynika, że naturalnym filarem zmiany jest młodość wraz z konfliktowymi relacjami między pokoleniami (Mannheim, 1992/1993, s. 136–169). Relacje międzypokoleniowe ujawniają się w postępowaniu socjalizacyjnym. Warto zauważyć, że socjalizacja (zwana obiektywną) może polegać na wdrażaniu młodych do ról społecznych zdefiniowanych w świecie dorosłych, w przeciwieństwie do socjalizacji (subiektywnej), która opiera się na rozstrzygnięciach aksjologicznych dokonywanych przez pokolenie socjalizowane (Kaleta, 1993, s. 32.). Współczesny świat zdaje się odchodzić od pierwszego typu socjalizacji na rzecz drugiej. Zwracała na to uwagę już M. Mead wskazując konteksty idealnotypologiczne kultury konfiguracywnej i prefiguratywnej. Od kilku lat analitycy konstatują, że „w nasze życie wdziera się już nowa cywilizacja [...]. Nowa cywilizacja niesie z sobą nowy styl życia rodzinnego, zmiany w pracy, w miłości i życiu; nową gospodarkę, nowe konflikty polityczne, a przede wszystkim – zupełnie odmienną świadomość” (Toffler, 1985, s. 33).

Dawna rodzina była wspólnotą obejmującą w jakiejś mierze całość życia człowieka. Punktem odniesienia była przeszłość i kult starszości będącej łącznikiem pomiędzy pokoleniami. Wychowywany człowiek świadom zagrożeń, jakie gotował mu świat rozwijał się (dziejowo) wolno czerpiąc z przeszłości nadzieję. Rewolucja industrialna XIX i XX w. zmieniła strukturę i funkcje rodziny. Niegdysiejsza rodzina obejmowała prawie całość ludzkiego życia [narodziny, śmierć i przyjęcie nowych członków]. Czasy nowożytne zmieniły ów naturalny bieg spraw. Małżeństwo stało się aktem założenia nowej „komórki społecznej”. Dynamika zmian społecznych doprowadziła do powolnych przekształceń stosunków międzypokoleniowych i wewnątrzpokoleniowych, które jak w soczewce były widoczne w historycznie ułożonej rodzinie. Trendy cywilizacji (po)przemysłowej zmieniają świat życia codziennego, formując „inne” sieci powiązań społecznych, kręgi i stosunki międzyludzkie, po „inne” linie współpracy i konfliktów ekonomicznych, politycznych, kulturalnych i społecznych. W procesie refleksyjnej (po)nowoczesności instytucje społeczeństwa przemysłowego tracą swoje historyczne podstawy, stają się wewnętrznie sprzeczne, konfliktogenne oraz zależne od „indywidualizowanych” jednostek. Ludzie zostają pozbawieni sposobów uzyskiwania poczucia bezpieczeństwa i pozbawieni charakterystycznych dla niej standardowych form życia. Mężczyźni nie są już koniecznie ojcami, ojcowie nie są jedynymi żywicielami swoich rodzin. Dawniej, w kolejnych generacjach, warstwa społeczna, sytuacja materialna, zawód, partner w małżeństwie czy postawa polityczna, religijna, były zazwyczaj ze sobą jednoznacznie powiązane. Obecnie ów „tradycyjny” biograficzny pakiet rozpada się na „własne” części składowe (Beck, 2002).

Rolę rodziny we współczesnym świecie można analizować poprzez różne konstrukty. Ciekawą analizę podjęły M. Marody i A. Giza-Poleszczuk przywołując kategorię więzi społecznych często podejmowanych kilka lat temu w badaniach socjologicznych (Jacher, 1987; Dyczewski, 2002). Autorki zwracają uwagę na osłabienie zainteresowania badaczy problematyką rodziny w znaczeniu teoretycznym i empirycznym. Z jednej strony podnosi się hipotezy o „zanikaniu rodziny”, a z drugiej strony widoczna jest w badaniach sondażowych tendencja mówiąca o wyborach rodziny jako „najważniejszej wartości” przez ankietowanych. Rosnące wskaźniki samotnego rodzicielstwa i rozwodów, świadczą raczej o tym, że ludzie coraz gorzej radzą sobie z realizowaniem życia rodzinnego niż o tym, że nie jest już im rodzina potrzebna (Marody, Giza-Poleszczuk, 2004, s. 185). Przywoływane przez Marody i Gizę-Poleszczuk pojęcie rodziny uwidacznia jej uniwersum, poprzez kolejne wskazania, tj. to, że jest ona procesem, a nie bytem. Rodzina łączy wymiary reprodukcji biologicznej, ekonomicznej i społecznej rozdzielane przez nauki społeczne. Wiek XIX był czasem „rodziny triumfującej”. Druga połowa XX w. była czasem jej wielorakiej krytyki, co wielu autorów wiąże z jej idealizacją wieków przeszłych (społeczeństwo tradycyjne) a zrodzonymi praktykami świata zachodniego wyrażające się w (nagłaśnianych) agresywnych, destrukcyjnych i eksploatujących jednostki systemach społeczno-wychowawczych. Przedstawiciele szkoły frankfurckiej („autorytarna osobowość”), psychoanalizy („neurotyczna osobowość”), strukturaliści i funkcjoniści w połączeniu z politycznymi i ideologicznymi trendami dążą do redefiniowania „małżeństwa” i „rodziny” deklarując, że życie i stosunki rodzinne przybierają różne formy i żadna z nich nie powinna być uprzywilejowana. Rodzi to pewną konfuzję, gdyż w tym wypadku dochodzi do nieokreślenia [różne treści] konstruktów, a przez to staje się on empiryczne nieprzydatny.

Zagadnieniem społeczno-kulturowo-wychowawczym – obecnie – staje się postrzeganie rodziny jako środowiska enkulturacji młodego pokolenia. W literaturze socjopedagogicznej w ostatnich latach wskazuje się na obniżenie socjalizacyjno-wychowawczej funkcji współczesnych rodzin polskich i miejsca formowania kapitału społeczno-kulturowego (Bartoszek, 2003; Dyrda, 2013). Sama rodzina staje przed ogromnym zadaniem wielostronnej adaptacji do nowych warunków społecznego współżycia w formującej się demokracji obywatelskiej, budowanej gospodarki rynkowej i współczesnej cywilizacji (Kawula, Brągiel, Janke, 2005). Wyniki wielu badań społecznych wyraźnie pokazują, że edukacja młodego człowieka zależy od statusu społeczno-kulturowego rodziny, jego start zawodowy zależy od statusu społecznego rodziny i warunków edukacyjnych, jaki ona mu oferuje (Szlendak, 2011, s. 252). Rodzina dobrze realizująca swe funkcje może stać się środowiskiem rozwoju, a rodzina dysfunkcyjna może stać się zagrożeniem rozwoju osobowego młodego człowieka. W świecie rodzinnej codzienności tradycje,

wierzenia, przesady, obyczaje i zachowania tworzą gamę wzorców kulturowych nadających sens istnieniu jednostki (Popierski, 2007, s. 19–51). Atmosfera domu rodzinnego w rzeczy samej może współbudować tożsamość człowieka, jego pamięć, zakorzenie w przeszłość i wizję przyszłości (Dyczewski, 2003). Ma tę potencjalną możliwość, ale może sama w sobie generować u swoich członków tęsknotę za stabilnością domu i środowiska rodziny w kolejnych pokoleniach (Nycz, 2014, s. 388n).

Transformacja postsocjalistyczna w Polsce charakteryzuje się załamaniem ustalonych sposobów działań i zachowań społecznych. Pluralizm w sferze wartości wpłynął na klimat rozwoju i samorealizacji jednostki, która nie zawsze chce się identyfikować z wartościami prezentowanymi przez pokolenie rodziców czy dziadków. Międzypokoleniowa transmisja wartości zależy między innymi od ukształtowanych więzi wewnątrzrodzinnych wpływających na socjalizację pierwotną. W analizie międzypokoleniowej transmisji wartości i norm badacze najczęściej zwracają uwagę na pokolenie wstępujące, jako potencjalny nośnik zmiany społecznej (Piekarski 1992). Procesy ciągłości i zmian w społeczeństwie przełamują się w rodzinie i są szczególnie widoczne w przekroju międzypokoleniowym.

W rodzinie najtrafniej kształtują się – jak sądzi P. Bourdieu (2005) – elementy tzw. „świata wrodzonego”, w którym rozwija się jednostka. Habermasowski „świat codzienności”, w którym reprodukcja kulturalna i socjalna w postaci działań komunikacyjnych występuje w środowisku rodzinnym i powinowatych – przekazuje i kształtuje tradycje, wierzenia, obyczaje i zachowania kulturalne tworząc gamę wzorców kultury nadających sens istnieniu jednostki (Habermas, 1999). Warto pamiętać, że w społeczeństwie (po)nowoczesnym nie ma zdefiniowanych kolektywnie wartości i norm jako powszechnie obowiązujących [logika postmodernizmu] – jednostka musi sama określić swoje preferencje i opcje, stając się „ostateczną” instancją legitymizującą wybory i działania „JA” (Giddens, 2001, s. 304). W postmodernizmie mamy do czynienia nieomal z kultem „bycia sobą” i preferowania konsumpcjonizmu jako stylu życia (Barber, 1999). Wyodrębniając cechy obecnego indywidualizmu można wskazać na „uwolnienie się” jednostki od więzi konwencjonalnych (rodzina, pochodzenie), na procesy weberowskiego „odczarowania” konwencjonalnych wyjaśnień i interpretacji świata oraz ludzkiego życia, na kształtowanie się nowych zależności jednostek od instytucji oraz na procesy „subiektywizacji” jako przymusu i szansie realizacji określonego przebiegu życia. Młodemu ludziom proponuje się możliwość kształtowania własnej biografii poprzez „otwarte” decyzje, [np. ideologia gender – z rozróżnieniem podejścia feministycznego i homoseksualistycznego – proponuje /nie tylko/ młodemu pokoleniu możliwość /iluzję?/ samokreacji]. Według tej ideologii – stanie się absolutnymi panami własnej egzystencji, niezależnymi od praw przyrody /lub Boga/ jest przesłaniem „nowej” antropologicznej dekonstrukcji, negującej obecnie ludzką płciowość

(Peeters, 2013)], ale i na własną odpowiedzialność (Beck, 2002). Indywidualizacja zamykając człowieka na to, co wspólnotowe (Etzioni, 2002, s. 181–203) – wielokroć „współtworzy” ryzyko osobistych niepowodzeń i porażek w społeczeństwie po-nowoczesnym (Marody, 2015, s. 139n). Czas pokus i ludzkich słabości sprawia, że coraz częściej spotyka się osoby pokaleczone fizycznie, psychicznie i duchowo, np. w sferze erotyki (Dines, 2012, s.177n).

Promowana społecznie emancypacja od represywnego ładu społeczeństw tradycyjnych dała w zachodnim świecie początek rewolucjom kulturowym, których konsekwencje są widoczne, np. w tzw. kulturze narcyzmu, poprzez którą Ch. Lasch (2002) określił amerykańskie społeczeństwo lat 70. XX w. jako zbiorowość ludzi zaabsorbowanych wyłącznie samymi sobą, a właściwie – własnym wizerunkiem (por. „somatyzacja tożsamości”). Wbrew pozorom osobowość narcystyczna ma w sobie wiele sprzeczności – z jednej strony wszechobecny egoizm, z drugiej strony poczucie pustki i bezsensu życia. Analiza Lascha jednak wykracza poza granice amerykańskiego społeczeństwa, dlatego „kulturę narcyzmu” można traktować, jako postmodernistyczną metaforę kondycji człowieka w globalizującym się świecie [metaforycznie ujmując: JA, JA, JA ... .. ty].

Badacze problemów społecznych wskazują, że kryzys rodziny m.in. oznacza wzrost liczby „ludzi luźnych” (Frieske, 2004, s. 39, 45) lub niedostatecznie „usocjalizowanych” i ich jednostkowy stosunek do rodziny. Społeczeństwo jako całość – dawniej – potrzebowało „dobrej rodziny”, a dzisiaj to jednostka potrzebuje „dobrej rodziny” tworzącej najlepsze środowisko dla pierwotnej socjalizacji (bezpieczeństwo, stabilność, rozwój, samorealizacja, miłość, szczęście). Po-nowoczesność dowartościowuje dowolnie pojmowaną suwerenność jednostki oraz jej prawo wyboru w dekonstruowanej „różnorodności” kulturowej. Współcześnie wskazuje się, że rodzina nie jest już w stanie „produkować dobrych ludzi”, czego świadectwa są widoczne w zjawiskach dysfunkcyjnego dziedziczenia rodzinnego kapitału kulturowego [nie tylko statusów społecznych, ale i mentalności] przez dzieci (Marody, Giza-Poleszczuk, 2004, s. 214–215).

Przywoływany już P. Bourdieu uważał, że to w rodzinie kształtują się elementy tzw. „świata wrodzonego”, w postaci „dóbr rodzinnych” zawierających elementy albo „dystynkcji” albo „wulgaryzmu”, „piękna” lub „brzydoty” [„społeczne stosunki obiektywizowane w przedmiotach dobrze znanych”] (Bourdieu, 2005, s. 100–101). To elementy kultury przekazywane w środowisku rodzinnym przekładają się na kapitał kulturowy odnoszący się do kompetencji językowych i kulturowych, które poszczególne jednostki dziedziczą na drodze klasowo (strukturalnie) rozmieszczonych granic i statusu ich rodzin. Młody człowiek w środowisku rodziny staje się sukcesorem określonych zespołów znaczeń, jakości zachowań, mentalności, sposobu myślenia czy typu skłonności, które są zgodne z określonym systemem



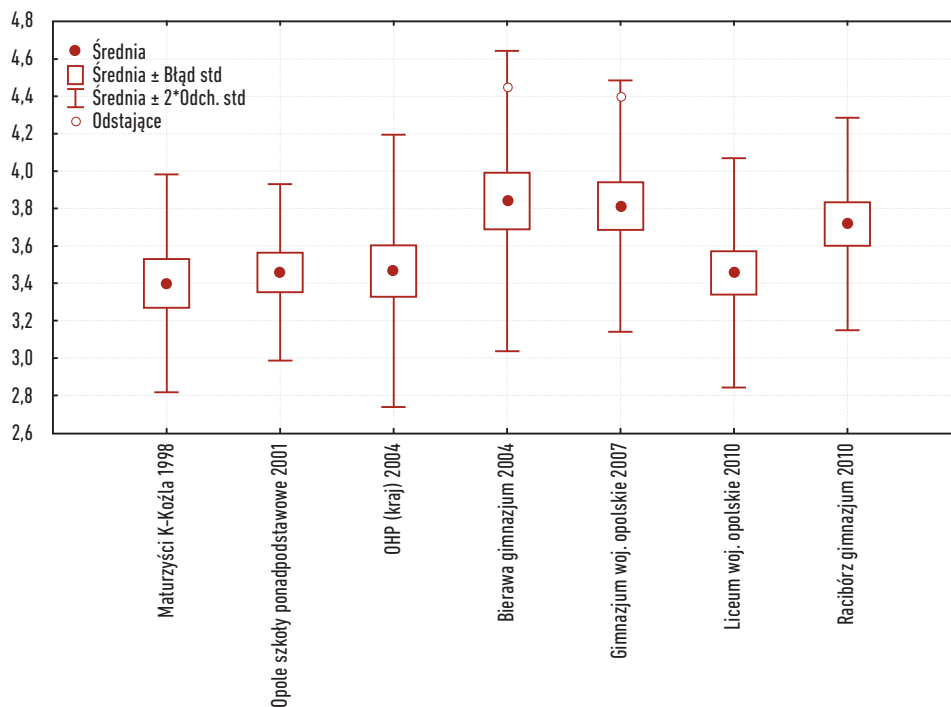
społecznych wartości. Dlatego m.in. W. Świątkiewicz uważa, że kapitał kulturowy jest kategorią o wiele bardziej dynamiczną niż kapitał społeczny (Świątkiewicz, 2000, s. 34), będąc konsekwencją potencjału kulturowego, jakim dysponuje człowiek. Jednakże to kapitał kulturowy warunkuje rozwój jednostki, i choć go nie determinuje, ma znaczący udział w procesach socjalizacji i wychowania (Świątkiewicz, 2001, s. 101). Dziedziczone poglądy są elementem owego kapitału. Mogą być jednak kształtowane również, jak wskazuje Z. Melosik, przez popkulturę, która w coraz większym stopniu staje się jednym z dominujących czynników socjalizacji młodego pokolenia (Melosik, 2003, s. 68n).

\* \* \*

Jak więc przedstawiają się treści zgodności lub niezgodności poglądów społeczno-moralno-kulturalnych rodziców i ich dorastających dzieci? Prezentowane badania były przeprowadzone w różnych środowiskach i czasie. Były to (w kolejności) badania obejmujące: maturzystów [Kędzierzyn-Koźle, 1998, N: 667] uczniowie klas III szkół średnich [Opole, 2001, N: 554], młodzież Ochotniczych Hufców Pracy [dalej OHP, badania ogólnokrajowe, 2004, N: 1336], gimnazjalistów III klas [gmina Bierawa, 2004, N: 100], gimnazjalistów III klas [woj. opolskie, 2007, N: 497], licealiści III klasa [woj. opolskie, 2007, N: 124], gimnazjaliści III klas [Racibórz, 2010, N: 504]. Kwestionariusze ankiet dotyczyły spraw świadomościowych i ocen problemów społeczno-kulturowych w środowiskach badanych. Jednak we wszystkich badaniach wystąpiły pytania skalowane według omawianych wskaźników [były one nieznacznie modyfikowane ze względu na cel badań i czas ich prowadzenia]. Pełne analizy przeprowadzonych badań [autor był twórcą narzędzi badawczych i realizatorem badań w ramach różnych projektów] można odnaleźć w literaturze przedmiotu (Nycz, 2001; Nycz, 2003, s. 25–42; Nycz, 2005, s. 315–344; Kosowska-Rataj, Nycz, 2008, s. 434–441; Nycz, 2010, s. 8–67; Nycz, 2015, s. 321–326). Ze względu na fragmentaryczny charakter opisu przedstawione zostaną sumarycznie tylko trzy wykresy łączące wskazane badania poglądów młodego pokolenia względem ich własnych rodziców.



Wykres 1. Ocena (ramkowa) zgodności poglądów badanych z ich rodzicami w kolejnych badaniach (skupienia średnich arytmetycznych bloku skali 1 nie – 5 tak)



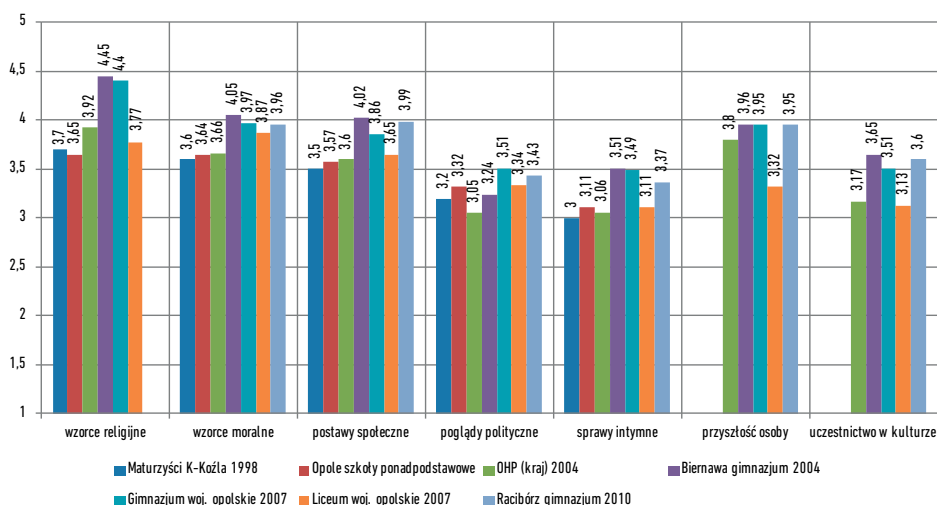
Analiza danych agregowanych wskazuje na wiekowe różnice pomiędzy badanymi grupami. Szczegółowe wskazania są ukazane na skali w wykresie 2. Natomiast wykres 1 uwidacznia całościowe różnice pomiędzy badanymi w kolejnych kohortach. Zauważyć można, że wiek badanych nieznacznie różnicuje światopoglądowe widzenie i ocenę rzeczywistości międzypokoleniowej. Osoby uczęszczające do gimnazjum mają statystycznie bardziej zbliżone poglądy do swoich rodziców niż uczniowie OHP i szkół średnich.

Identyfikowanie szczegółowych odpowiedzi ujawnia środowiskowe zróżnicowanie badanych osób (wykres 2). Widoczne jest np. większe reprodukcowanie wzorów religijnych, moralnych i społecznych w środowiskach wiejskich niż miejskich. Poglądy polityczne i sprawy intymne najbardziej różnicują badane grupy w ujęciu całościowym. Udział w kulturze również jest już inny/odmienny w starszym pokoleniu niż młodszym.

Badania były przeprowadzane w dość dynamicznym czasie społecznym i politycznym. Sytuacja w kraju w ostatnich dwu dekadach nie była statyczna. Przenikanie się nowych trendów cywilizacyjnych i kulturowych w kontredansie do wartości

tradycyjnych kształtowało niezamierzone efekty znajdujące odzwierciedlenie w świadomości i poglądach nie tylko młodego, ale i starszego pokolenia. W zebranych danych uwidacznia się proces ciągłości i zmiany. Młodzi ludzie w badanych rodzinach skłaniają się ku wartościom nieco innym [lub inaczej rozumianych] niż rodzice. Różne jest natężenie ich identyfikacji. Różnicującym jest nie tylko wiek, ale i środowisko. Ciekawym przykładem jest wiejskie środowisko bierawskie, które ma cechy pogranicza etniczno-kulturowego. Młode pokolenie, które było badane w czasie toczącego się konfliktu etnicznego w gminie, wykazało się odmienną świadomością opisu i przeżywania świata niż ich rodzice (zob. Nycz, 2005).

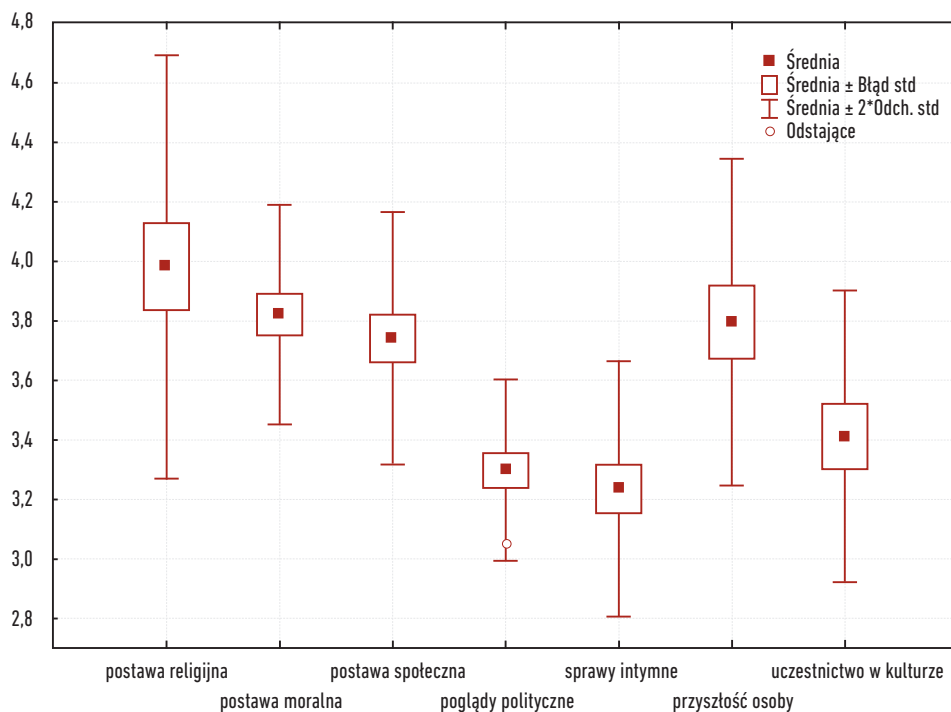
Wykres 2. Ocena zgodności poglądów badanych z rodzicami w kolejnych badaniach (średnia arytmetyczna skali 1 nie – 5 tak)



Wskazywane różnorodności przeżywanego świata widoczne są również w środowisku uczestników OHP. Badana była młodzież zaniedbana i trudna, daleka od zainteresowania światem wartości wyższych, a przez to żyjąca w inkluzywnym świecie „własnych” pragnień i możliwości (Nycz, 2015).

Interesującym zagadnieniem jest nie tylko środowiskowe spojrzenie na dziedziczone poglądy rodziców i ich dzieci, ale określenie ich ważności w dłuższej perspektywie czasowej [skupienia wskazań]. Największa zgodność wśród respondentów miały poglądy religijne [jednak skupienie wskazań było największe], moralne i społeczne. Poglądy polityczne i sprawy intymne najbardziej różnicowały ankietowanych i ich rodziców [skupienia odpowiedzi były najmniejsze].

Wykres 3. Ocena (ramkowa) zgodności poglądów badanych z ich rodzicami w badanych kohortach (skupienia średnich arytmetycznych bloku skali 1 nie – 5 tak)



W badaniach respondenci deklarowali, że trudno im czasami określić poglądy rodziców. Określenie zbieżności lub rozbieżności z określonymi analogicznymi postawami rodziców jest trudne. Wstępnie wskazano na dominującą we współczesnym młodym pokoleniu socjalizację subiektywną jako zasadę przekazu wartości i norm. Czy dzisiejsze pokolenia „stoją jakby odwrócone do siebie plecami”? Badania zdają się w jakiejś części potwierdzać to stwierdzenie. Młodzież cywilizacji przemysłowych, bardziej niż kiedykolwiek zdana jest na samą siebie, a pozbawiona przewodnictwa dorosłych doświadcza zdeorganizowanego (pop)świata, nie ułatwiającego jej kształtowania tożsamości, mnożącego problemy z integracją różnych doświadczeń i komplikującego dążenia do «uwolnienia» od wieloznaczności i oparcia zachowań na bardziej jednoznacznych, ściśle określonych wzorach i wzorcach kulturowych i społecznych. Ambiwalencja i decentracja są, nie tylko w pedagogice, konstruktami analizy, ale i kreowania rzeczywistości. Analizując wypowiedzi jakościowe respondentów już od pewnego czasu zauważono, że dawne pojęcia utraciły desygnat swojego znaczenia w rozumieniu wzrastających młodych ludzi. Pewnym *signum temporis* jest fakt, że właśnie potrzeby poznawcze

i emocjonalne są w większym stopniu zaspokajane w środowisku rówieśników [również wirtualnych] niż w rodzinie.

Janusz Mariański wskazywał ponad dwie dekady temu, że w poglądach [światopoglądowych, norm, wartości] rodziców i ich dzieci widoczne są procesy dissensu aksjologicznego i zalecał kontynuowanie badań empirycznych w przedstawionym zakresie (Mariański, 1995, s. 309). Autorskie badania, które [co prawda incydentalnie] prowadzono w różnych grupach młodzieży zdają się potwierdzać przypuszczenia J. Mariańskiego. Ujmując *sensu largo* badania młodego pokolenia zasadne jest być może kolokwialne stwierdzenie, że młodzież znajduje się pomiędzy – dziedzictwem przodków, „fabrykowaniem” siebie – a inną rzeczywistością..., której czasami nie rozumie... ale bardzo pragnie z rąj swej młodości.

## Bibliografia

- Barber B.B. (2008). *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i połyka obywateli*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie.
- Beck U., (2002). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Scholar.
- Bourdieu P. (2005). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*. Warszawa: Scholar.
- Dines G. (2012). *Pornoland. Jak skradziono naszą seksualność*. Kraków: W drodze.
- Dyczewski L. (2002). *Więź między pokoleniami w rodzinie*. Lublin: RW KUL.
- Dyczewski L. (2003). *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*. Lublin: RW KUL.
- Dyrda M.J. (2013). *Pedagogika społeczna. Wychowanie dla tworzenia kapitału społecznego*. Siedlce: Wydawnictwo UP-H w Siedlcach.
- Etzioni A. (2002). *Wspólnota responsywna: perspektywa komunitariańska*. W: P. Śpiewak (wyb.), *Komunitarianie. Wybór tekstów*. Warszawa: ALETHEIA.
- Fatyg B. (2002). *Polska młodzież w okresie przemian*. W: M. Marody, (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*. Warszawa: Scholar.
- Frieske K.W. (2004). *Strukturalne mistyfikacje: współcześni „ludzie luźni”*. W: M. Marody (red.), *Zmiana czy stagnacja? Społeczeństwo polskie po czternastu latach transformacji*. Warszawa: Scholar.
- Giddens A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnicwo Naukowe PWN.
- Giddens A., Sutton P.W. (2014). *Socjologia kluczowe pojęcia*. Warszawa: Wydawnicwo Naukowe PWN.
- Habermas J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego, Tom 1: Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Warszawa: Wydawnicwo Naukowe PWN.
- Jacher W. (1987). *Więź społeczna w teorii i praktyce*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.

- Kaleta A. (1993). *Młodzież w perspektywie społeczeństwa przemysłowego*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W. (2005). *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń: A. Marszałek.
- Kosowska-Rataj J., Nycz E. (2008). *Wnioski z badań. Závěry výzkumu*. W: J. Kosowska-Rataj, E. Nycz (red.), *Edukacyjny wymiar tożsamości kulturowej. Raporty z badań. Výchovně-vzdělávací rozměr kulturní identity. Zprávy z výzkumu*. Opole: Instytut Śląski Sp.o.o.
- Lasch Ch. (2002). *Narcystyczna osobowość naszych czasów*. W: *Res Publica Nowa*, nr 1. Warszawa: Fundacja Res Publica im. H. Krzeczkowskiego.
- Mannheim K. (1992/1993). *Problem pokoleń*. W: *Colloquia Communia*, 1992/1993, nr 1–12. Toruń: Wyd. A. Marszałek.
- Marody M. (2015). *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*. Warszawa: Scholar.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A. (2004). *Przemiany więzi społecznych*. Warszawa: Scholar.
- Melosik Z. (2003). *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki, T. 2*. Warszawa: PWN.
- Melosik Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*. Kraków: Impuls.
- Nycz E. (2001). *Dorastanie w przestrzeni społeczno-wychowawczej miasta przemysłowego (studium socjologiczno-pedagogiczne)*. Opole: wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Nycz E. (2003). *Pomiędzy zawodówką a liceum. Oblicze młodego pokolenia przełomu wieków (z badań młodzieży szkół ponadgimnazjalnych Opola)*. W: A. Śliz, O. Gwiżdż (red.), *Nasza przyszłość w Unii Europejskiej. Nadzieje i obawy młodzieży*. Opole: wyd. PIN Instytut Śląski w Opolu.
- Nycz E. (2005). *Młode pokolenie i jego problemy (analiza badań socjopedagogicznych)*. W: E. Nycz (red.), *Gmina Bierawa. Zarys monograficzny (od czasów najdawniejszych do początku XXI wieku)*. Opole: wyd. Instytut Śląski Sp. z o.o.
- Nycz E. (2010). *Raciborski gimnazjalista '2010. Fragment fotografii zbiorowej (pomiędzy dziedzictwem przodków a „fabrykowaniem” siebie)*. W: L. Nowacka, E. Nycz (red.), *Racibórz. Dorastanie w przestrzeni miasta na początku XXI wieku*. Racibórz: wyd. PWSZ w Raciborzu, Racibórz: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Nycz. E. (2014). *Druga szansa młodzieży. Studium funkcjonowania Ochotniczych Hufców Pracy*. Opole: Wydawnictwo UO.
- Peeters M.A. (2013). *Gender – globalna norma polityczna i kulturowa. Narzędzie rozeznania*. Warszawa: Wydawnictwo Sióstr Loretanek.
- Piekarski J. (1992). *Międzypokoleniowa transmisja wartości w środowisku rodzinnym małego miasta. Wychowawcze studium relacji międzygeneracyjnych*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Popierski K. (2007). *Poczucie sensu życia jako doświadczenie egzystencjalnie znaczące i potrzeba rozwojowa*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, Procesy, Konteksty, t. 2*. Gdańsk: GWP.
- Szlendak T. (2011). *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Warszawa: PWN.

- Świątkiewicz W. (2000). *Wokół socjologicznej koncepcji kapitału kulturowego*. W: M.S. Szczepański (red.), *Kapitał społeczno-kulturowy a rozwój lokalny i regionalny*. Tychy: WSZiNS w Tychach.
- Świątkiewicz W. (2001). *Kapitał kulturowy a zagadnienie integracji społecznej*. W: A. Barska, T. Michalczyk, M.S. Szczepański (red.), *Ku integracji rozwoju człowieka i społeczeństwa*. Katowice–Opole: Wydawnictwo UŚ.
- Witkowski L. (2001). *Metaaksjologiczne aspekty konfliktów i deficytów międzypokoleniowych (dorośli i młodzież jako pedagogiczny przedmiot buntu filozofa)*. W: R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Młodzież a dorośli Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*. Kraków: Akademia Pedagogiczna w Krakowie.

## SUMMARY

### **Socio-cultural changes and intergenerational transfer of views declared by youth: Researcher`s reflection from a perspective of 20 years**

The socio-cultural changes, which take place in a contemporary world, influence on intergenerational transfer of norms, views and creation of young generation`s cultural capital. The author`s empirical material, collected throughout the last 20 years, depicts chosen elements of objective socialization which, being present in a few interviewed groups of youth, specify the inner-family transfer of norms and values. The heterogeneousness of the researched groups indicates the complicated character of the described phenomenon.

**Keywords:** family, youth, attitudes, views, values.

# Obraz rodziny polskiej w świetle wniosków z badań nad rodziną siedlecką<sup>1</sup>

## Wprowadzenie. Metoda

Obraz rodziny można malować biorąc pod uwagę różnorodne informacje: ogólnopolskie dane statystyczne, poglądy polityków zawarte w dokumentach parlamentarnych lub rządowych, opinie osób wspierających rodzinę w ramach działalności stowarzyszeń, w świetle informacji pochodzących z mass mediów itp. W niniejszym szkicu odwołuję się do badań sondażowych przeprowadzonych wśród rodzin mieszkających w mieście Siedlce i innych miejscowościach subregionu siedleckiego. Wielkość miasta, będącego ośrodkiem administracyjnym i kulturowym dla innych satelitarnych miejscowości wskazuje, z socjologicznego punktu widzenia, na typ, który w ubiegłowiecznych badaniach nazywano miastem średnim (Wallis 1977, 1989; Kunicki, Wallis 1982; Kołakowska-Kiełbasiewicz, Kunicki, Sroczyński 1989). Ten aspekt analizy przybliży nas do typologii miast i regionów, które możnaby określić mianem „średnie”. Wizerunek rodziny tutaj rysowany jest więc oparty na badaniach zawężonych.

Przedmiotem prezentowanego tekstu jest rodzina siedlecka. Nazwa wskazuje na specyfikę obszaru zamieszkania badanych rodzin – Siedlce i obszar, który określiliśmy mianem subregionu siedleckiego z ogólnopolskiego punktu widzenia. Za uznaniem istnienia fenomenu nazwanego „subregionem siedleckim” przemawiają następujące argumenty. W historii swego istnienia Siedlce pełniły ważne role administracyjne i kulturowe, także wobec obszaru, na który oddziaływały z racji swego potencjału administracyjnego, kulturowego i gospodarczego. Podajmy

---

<sup>1</sup> Podstawą do napisania niniejszego tekstu są badania przeprowadzone wśród rodzin siedleckich, których dokładniejszą metodologię, wyniki i ich omówienie zawiera książka: *Rodzina siedlecka w świetle wybranych kwestii społecznych (na przykładzie rodziny siedleckiej)*, Wojciech Sroczyński (red.) (2015), Siedlce: UPH.



dla ilustracji, że miasto założone w 1547 roku przez Zygmunta Starego, pełniło w Koronie ważną rolę administracyjną, kulturotwórczą i militarną. Wielokrotnie palono miasto w wyniku wojen kozackich, napadów moskiewskich, najazdów tatarskich – wszystkie tragiczne wydarzenia dotyczące Korony były udziałem regionu siedleckiego. W okresie Księstwa Warszawskiego Siedlce były stolicą departamentu. W czasie Królestwa Kongresowego natomiast były głównym ośrodkiem guberni z powiatami bialskim, garwolińskim, konstantynopolskim, łukowskim, radzyńskim, siedleckim, sokołowskim, węgrowskim, włodawskim. Pozostałości świetności miasta i dowody jego rozkwitu pozostały w postaci obiektów architektonicznych, jak Pałac Ogińskich, ratusz, kościół św. Stanisława, ciekawy układ architektoniczno-urbanistyczny pod nazwą *Aleksandria*, wywiedzioną od nazwiska księżnej Aleksandry Ogińskiej. W okresie okupacji hitlerowskiej pełniły rolę powiatu, a w wyniku kolejnego podziału administracyjnego Polski w 1975 roku pełniły do 1988 roku rolę stolicy województwa siedleckiego. Historyczne uwarunkowania kształtowania się tego obszaru społeczno-kulturowego sprawiły, że można mówić o subregionie siedleckim. Także obecne usytuowanie w województwie mazowieckim nadaje miastu cechy nieformalnej stolicy subregionu. Siedlce w roku 2103 liczyły 76,4 tys. mieszkańców i były piątym pod względem liczby ludności (po Warszawie, Radomiu, Płocku) miejskim ośrodkiem województwa mazowieckiego. Subregionalnego charakteru nadają mu takie cechy, jak: obecność uniwersytetu, muzeum diecezjalnego z ciekawymi eksponatami, lokującym je poza miejscowym oddziaływaniem (choćby z faktu posiadania w zbiorach obrazu El Greco „Ekstaza św. Franciszka”), lokalnej rozgłośni radiowej, prasy ponadlokalnej, innych ośrodków kultury pełniących funkcje wobec innych bliskich przestrzennie miasteczek i powiatów. Istnieje jeszcze inne kryterium wyróżnienia subregionów Polski, przyjęte na potrzeby statystycznych opracowań Unii Europejskiej (NUTS3 – *Nomenclature of Units for Teritorial Statistics*). Takie wskaźniki, jak poziom życia mieszkańców, stopień zurbanizowania, rodzaj gospodarki i potencjału społecznego pozwoliły na opracowanie subregionów Polski pod względem skali rozwoju gospodarczego. Siedlce znajdują się w tak zwanym „niskim” poziomie (na pięć skal klasyfikacji tego poziomu: bardzo niski, niski, przeciętny, wysoki, bardzo wysoki), wraz z białostockim, rzeszowskim, olsztyńskim, ostrołęckim. Siedlce i subregion cechuje specyficzny typ gospodarki – z dominacją rolnictwa, przetwórstwa i usług oraz przywiązanie do tradycyjnych (konserwatywnych wartości). W budowaniu tej hierarchii wartości nie mała rolę odgrywa więź z Kościołem Katolickim. O tradycyjnych postawach świadczą również preferencje wyborców, wskazujących na kandydatów o socjalno-konserwatywnych poglądach. Nowy podział subregionów mazowieckich (za: Artykuł 2 *Rozporządzenia zawartego w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej – PL: 18.12.2013; L 342/*), którego celem jest zwielokrotnienie szansy pozyskiwania



funduszy europejskich na rozwój lokalny w ramach Programu Operacyjnego Polski Wschodniej, wskazuje również na subregionalny charakter Siedlec. W obszarze administracyjnym województwa mazowieckiego wyróżniono następujące podregiony: 1) płocki, obejmujący miasto Płock i powiaty gostyniński, płocki, sierpecki; 2) ciechanowski z powiatami ciechanowskim, mławskim, płońskim, pułtuskim, żuromińskim; 3) ostrołęcki, obejmujący powiaty makowski, ostrowski, ostrołęcki, wyszkowskim i miastem Ostrołęka; 4) siedlecki z miastem Siedlce i powiatami łosickim, mińskim, siedleckim, sokołowskim, węgrowskim. Tego typu lokalne wskaźniki upoważniają do ograniczenia naszych badań do obszaru nazwanego umownie subregionem siedleckim i do rodziny siedleckiej. W szerszym kontekście wpisujemy się w paradygmat terenowych badań, które w okresie PRL-owskim koncentrowały się na badaniu tak zwanych układów kultury i przestrzennego znaczenia miast określanych mianem średnich (Wallis; Kunicki).

Przedmiotem badań uczyniono rodzinę siedlecką, koncentrując się na pokazaniu jej w świetle wybranych kwestii społecznych (J. Danecki 1998, s. 109–111) i podejmując następujące zagadnienia (K. Dziurzyński 2015, s. 44):

- charakterystyka miejsca zamieszkania i subregionu, identyfikacja z regionem siedleckim, jako środowiskiem życia;
- typy rodzin, tradycja rodzinna, więź międzypokoleniowa w rodzinie, uznawane wartości, życie religijne, jak czynnik identyfikacji z regionem i określający typ rodziny;
- opinie na temat obyczajowości, wartości, trwałości i kryzysu związku małżeńskiego i rodzinnego;
- opinie na temat wychowania dzieci w rodzinach siedleckich.

Badania przeprowadzono w 2012 roku metodą wywiadu skategoryzowanego, za pomocą kwestionariusza – techniką określaną „pen&paper”. Kwestionariusz składał się z 76 pytań merytorycznych i 16 pytań metryczkowych. Próbę badawczą stanowili respondenci dobrani według procedury nielosowej (Babie, 2003). W badaniu wzięło udział 316 rodzin. Do dalszej analizy zakwalifikowano ostatecznie 269 kwestionariuszy, poddając je następnie także obliczeniom statystycznym przy wykorzystaniu programu SPSS (*Statistical Package for Social Science*). W zbieraniu materiału empirycznego uczestniczyli studenci pedagogiki Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, odpowiednio przeszkoleni do przeprowadzenia skategoryzowanego wywiadu i posługiwania się jego kwestionariuszem. Zasadą przeprowadzenia wywiadu przez ankieterów było jego prowadzenie wśród wszystkich członków rodziny. Zespół badawczy nie zakładał, że jedynie wskazana osoba przez ankietera będzie udzielała odpowiedzi na pytania kwestionariusza. W większości przypadków jednak, to kobiety udzielały odpowiedzi (76,6%), co może

sugerować, że to one pełnią funkcję zarządzającej – *pani domu* – sprawami domowymi. Z racji charakteru niniejszego szkicu poruszam niektóre z badanych kwestii, pomijając dokładną analizę ważnych zagadnień, jak poglądy na obyczajowość, trwałość i kryzys związku małżeńskiego i rodziny (W.Sroczyński), warunki życia badanych rodzin (K.Dziurzyński), czy wychowanie dzieci w rodzinach siedleckich (R.Matysiuk). Zakres problematyki zarysowanej w tym tekście nie obejmuje oczywiście wszystkich wymienionych wyżej problemów badawczych.

## Ogólna charakterystyka badanych rodzin

(K.Dziurzyński, 2015, s. 49–51; W.Sroczyński, 2015, s.83–108)

Wiek badanych osób zamykał się w przedziale od 22 do 74 lat (kobiety) i od 20 do 75 lat (mężczyźni). Wśród kobiet najliczniejszą grupę stanowiły osoby w wieku 35 lat (9,3%, a w grupie mężczyzn w wieku 45 lat (7,1%). Średni wiek kobiet wyniósł 39,64 lata (odchylenie standardowe 8,392), natomiast mężczyzn 42,38 (odchylenie standardowe 8,802). Respondentami były więc osoby w dojrzałym osobowościowo okresie swego życia. W 86,2% badanych rodzin małżonkowie byli starsi wiekiem od żon. W 6,7% rodzin małżonkowie byli rówieśnikami, a w wypadku 7,1% to żony były starsze wiekiem od mężczyzn. Większość badanych rodzin mieszkała w Siedlcach (36,1%), co czwarta (23,4%) w innym mieście, a 40,6% na wsi. W badanych rodzinach rodzice wykazywali się wysokim poziomem aktywności zawodowej, mierzonej zatrudnieniem. Kobiety pracowały w 90% badanych rodzin, a mężczyźni w 91%. Oznacza to, że w 83% badanych rodzin zatrudnieniem wykazywały się i kobiety i mężczyźni. Wykształcenie badanych rodziców jest znacznie zróżnicowane ze względu na ich płeć. Żony są lepiej wykształcone od swoich mężów, bo wykształcenie wyższe posiada 38% kobiet w stosunku do 27% mężczyzn. Natomiast większy odsetek mężczyzn posiada wykształcenie niższe od średniego w porównaniu z własnymi żonami. Liczba osób składających się na rodzinę (domostwo) waha się od 3 do 11. Średnia liczba osób badanych rodzin wynosiła 4,48 (odchylenie standardowe – 1,189). Najliczniejszą grupę stanowiły rodziny czteroosobowe (37,2%), a więc wykraczające poza zakres zdefiniowany terminem „rodzina nuklearna” (B. Szacka, 2003). Prawie we wszystkich badanych rodzinach były dzieci. Ich liczba wahała się od 1 do 9. Łącznie w badanych rodzinach żyło 658 dzieci, w tym w 96,7% rodzin były to dzieci w wieku do 24 lat. Średni wiek dzieci w badanych rodzinach wynosił 15,14 (mediana wynosiła 16). Rodziny z dzieckiem dorastającym (w fazie adolescencji) stanowiły 27,3%, a w ponad połowie rodzin (52,1%) dzieci liczyły od 2 do 12 lat. Rodzin, które dzieci opuściły („puste gniazdo”) było 7,4%. W większości (91,7%) rodziny mieszkają samodzielnie, a z dalszą rodziną współmieszka 8,3%.

Domy posiada 58,5%, mieszkania własnościowe 16,6%, a lokatorskie 9,8%. Co dwudziesta rodzina (3,8%) wynajmuje mieszkanie, a 1,9% korzysta z mieszkania kwaterunkowego lub służbowego.

Przyglądając się danym odnoszącym się do stażu małżeńskiego siedleckich rodzin trudno zauważyć jakąś szczególną ich cechę i stwierdzić, że są to małżeństwa młode lub zaawansowane pod względem lat współżycia. Najliczniejszą grupę wśród respondentów stanowiły małżeństwa z 20-letnim stażem pożycia małżeńskiego. Średni staż małżeństwa wyniósł 16,4 lat (odchylenie standardowe 8,392). Generalnie wśród badanych rodzin dominują małżeństwa o stażu od 16 do 20 lat (24,2%), który można określić, jako średni okres pożycia małżeńskiego. Nie jest to jednak wskaźnik na tyle znaczący, aby można było powiedzieć, iż średni okres pożycia małżonków jest charakterystyczny dla rodzin siedleckich. Okresem pożycia od 21 do 25 lat cechuje się bowiem 21,9%, a od 6 do 10 lat 18,2%. Najmniej jest w badanej próbie małżeństw młodych (11,5% charakteryzuje się od 1 do 5 letniego okresu stażu małżeńskiego) i małżonków żyjących we wspólnym domostwie ponad 26 lat (11,2%). Przyjmując, za średni staż współżycia małżeństwa okres 16–20 lat i sumując dwie najmłodsze kategorie i dwie najstarsze pod względem okresu współżycia, otrzymujemy następujące wyniki: młodych małżeństw jest 29,7%, a najstarszych pod względem czasu trwania związku małżeńskiego jest 33,1%. Nieznacznie więcej jest więc małżeństw starszych pod względem lat współżycia. Jeśli jednak przyjmiemy, że wiek zawierania małżeństw w Polsce przesunął się na lata późniejsze to sumując trzy kategorie wiekowe związku małżeńskiego (osobno 11–15; oraz razem 16–20 i 21–25) otrzymujemy wynik 59,1%. Według klasyfikacji Daniela Levinsona (Zimbardo 1999, s. 204–205) małżonkowie są w większości osobami w średnim wieku życia i dojrzałym psychospołecznie okresie (W.Sroczyński, 2010). Pod względem stosunków istniejących w rodzinie (status, podział obowiązków), jak wynika z literatury traktującej o rodzinie w Polsce, utrwaliły się obecnie trzy jej modele: tradycyjny, gdy ojciec pracuje, a matka zajmuje się dziećmi i domem; partnerski, gdy oboje małżonkowie pracują i solidarnie dzielą między siebie obowiązki domowe oraz mieszany, gdy oboje małżonkowie pracują, ale domowe obowiązki wypełnia głównie żona. Rodziny siedleckie charakteryzują się przede wszystkim partnerskim modelem współżycia. W nieco ponad 41% badanych rodzin, jak wynika z deklaracji respondentów, małżonkowie pracują i dzielą między siebie obowiązki domowe i wychowawcze. W 43,5% badanych partnerskich rodzin małżonkowie włączają również dzieci w wypełnianie domowych obowiązków, co przecież ma ważne znaczenie z punktu widzenia wychowania. Rodzin, w których ojciec pracuje, a żona zajmuje się prowadzeniem domu jest 14,5%. Czy to znaczy, że mamy do czynienia z rodzinami wzorcowymi? Jak w każdym domu, także w badanych rodzinach występują konflikty między małżonkami. Ich powodem są

(według liczby wskazań) najczęściej: problemy finansowe, nadużywanie alkoholu przez jednego z współmałżonków, niewierność małżeńska. Przyczyną konfliktów z dziećmi są natomiast najczęściej: nadmierna kontrola i negatywna ocena towarzysztwa, w którym dzieci przebywają, brak zrozumienia współczesnej młodzieży przez rodziców.

Analizy stosunków wewnątrz-rodziny można też dokonać biorąc pod uwagę formalny status społeczny, na przykład typ więzi, przyglądając się rodzinie z punktu widzenia różnych związków alternatywnych, typowych dla ponowoczesności (Kawula 2007; Kwak 2005; Slany 2002). Blisko 49% respondentów wyraziło opinię, że tylko rodzina oparta na formalnym, sakramentalnym związku małżonków może poprawnie funkcjonować i wychowywać dzieci. Istotne zdaniem badanych (36,4%) jest również, aby rodzina była pełna, czyli składała się z matki i ojca, bo tylko wówczas może tworzyć poprawny klimat emocjonalny i przekazywać dzieciom właściwe wzorce postępowania. Czy badani dopuszczają sytuację, w której może dojść do rozpadu związku małżeńskiego i rodziny? Opinie na ten temat są skrajnie różnicowane. Prawie tyle samo jest respondentów wyrażających pogląd, że małżeństwo sakramentalne jest nierozzerwalne i małżonkowie powinni uczynić wszystko, aby je utrzymać (38,3%), co opinii, iż rozwód jest dopuszczalny w sytuacji, gdy jedno ze współmałżonków nie wypełnia swoich powinności wobec współmałżonka lub rodziny (45,7%).

## **Identyfikacja rodziny z obszarem zamieszkania jako wyraz podtrzymywania tradycji regionalnej**

W naszych badaniach braliśmy pod uwagę ten aspekt postawy wobec obszaru i miejsca zamieszkania, który wyznaczony jest przede wszystkim komponentem emocjonalnym i poznawczym. Pierwszy odzwierciedla pewien sentyment do miejsca i obszaru zamieszkania; drugi wskazuje na orientowanie się co do historii, wydarzeń bieżących i ujawnia zainteresowanie miejscem zamieszkania (szerzej: środowiskiem życia). Na emocjonalny związek z przestrzenią i miejscem życia wskazują określenia respondentów typu: „podoba mi się”; „lubię”, „chciałbym, aby moje dzieci mieszkaly tutaj”. Łączność poznawczą identyfikują określenia w rodzaju: „wiem”; „mogę wskazać”; „orientuję się”, „znamy wydarzenia z historii regionu.”

Na pytanie wprost o istnienie emocjonalnej więzi z miejscem zamieszkania 30,9% respondentów deklaruje, że takowa istnieje. Ponad 55% ujawnia pozytywny, chociaż nie bardzo istotny związek, uznając, że „raczej tak” i „trudno określić”, iż taka więź zachodzi. Ale zorientowanych negatywnie uczuciowo wobec własnej przestrzeni życia („nie” i „raczej nie”) jest 14% respondentów. Wyniki można lepiej

zinterpretować biorąc pod uwagę okres zasiedlenia: blisko 53% respondentów to rodziny młode pod względem stażu zamieszkania (pierwsze i drugie pokolenia mieszkańców Siedlec).

Ważnym wskaźnikiem poznawczej orientacji przywiązania do miejsca zamieszkania jest znajomość historii miasta i subregionu. 52,5% respondentów deklaruje znajomość określoną przez wskaźniki typu „raczej tak” i „trudno określić”. Znajomość wyrażona w deklaracji „tak” ujawnia 15,6% badanych. Co interesujące, zakres i treść wiedzy o subregionie i mieście Siedlce odnosi się do czasów odległych (okres rozbiorów i nieco wcześniejszy), co deklaruje 35% respondentów oraz do wydarzeń w czasie najnowszych (po 1989 roku) – 31,2%. W pierwszym wypadku, to wiedza szkolna może być czynnikiem znajomości historii obszaru zamieszkania; w drugim osobiste przeżycie zmian ustrojowych w Polsce, których przyczyną było wprowadzenie stanu wyjątkowego kraju w 1981 roku, a następnie proces kształtowania się nowego ustroju politycznego. Zapewne też przekaz pokoleniowy odegrał w tym wypadku także istotną rolę.

Czy rodzice odczuwają potrzebę zapoznawania własnych dzieci z historią regionu? Zdecydowana większość respondentów za celowe uznaje przekazywanie wiedzy, w różnej formie, własnym dzieciom na temat regionu („tak” = 54,3%). Pozytywną, chociaż ambiwalentną postawę („raczej tak”) ujawnia 23,8%. Jakie metody/formy stosują rodzice w celu zapoznawania dzieci z historią miejsca zamieszkania? Podajmy dla ilustracji typowe działania edukacyjne w tym względzie:

- uczestniczenie w imprezach, wydarzeniach kulturalnych, koncertach muzycznych, okolicznościowych festynach (dożynki, dni strażaka, „Dni Siedlec”);
- korzystanie z imprez i programów proponowanych przez lokalne placówki kultury;
- przekaz pokoleniowy (opowieści dziadków, rodziców);
- lektura książek, przewodników krajoznawczych;
- wycieczki krajoznawcze;
- uczestnictwo w lokalnych stowarzyszeniach promujących region, na przykład w Towarzystwie Miłośników Ziemi Węgrowskiej.

Znaczącym czynnikiem zapoznawania z historią regionu zamieszkania i budowania z nim sentymentalnej więzi jest uczestniczenie w życiu kulturalnym miasta. Czy deklaracje respondentów potwierdzają tę hipotezę? Bierze udział w wydarzeniach kulturalnych („tak”) 12%; nie uczestniczy 10,9%. Uczestnictwo kulturalne uwarunkowane jest oczywiście ofertą skierowaną do mieszkańców. Być może jej mała atrakcyjność jest powodem stosunkowo nikłego bezpośredniego

uczestnictwa w życiu kulturalnym miasta. Trzeba pamiętać o tym, że bezpośrednio formy kulturalnych zajęć mają dziś poważnego konkurenta w postaci telewizji.

Co robią respondenci, którzy zadeklarowali udział w wydarzeniach kulturalnych miejsca zamieszkania? Wskazania informują pośrednio o znaczeniu (atrakcyjności) poszczególnych placówek rodzimej kultury. Muzeum Regionalne odwiedza 4,5%; w otwartych imprezach organizowanych przez miejskie ośrodki kultury bierze udział 43,5%; w spotkaniach z lokalnymi twórcami, osobami publicznymi bierze udział 8,7%; z ofert innych placówek zajmujących się upowszechnianiem kultury korzysta 13,3%. O zainteresowaniu miejscem i obszarem zamieszkania informuje również uczestnictwo w wydarzeniach religijnych, tym bardziej, że parafie są obecnie organizatorem licznych pielgrzymek, form integracyjnych. Jak ważne jest uczestnictwo respondentów w życiu religijnym wspólnoty parafialnej, religijnej?

Jako bardzo ważne i oceniane jako bardzo aktywne uznaje je 45% badanych osób. Wydaje się, że także zbiorowość zasiedlająca badany teren stanowi dla respondentów przyjazne otoczenie, ponieważ 46% ocenia pozytywnie sąsiadów podając, że „jest życzliwe i otwarte na udzielanie pomocy.” Które czynniki według respondentów wpływają pozytywnie na poziom życia w badanym subregionie? Są one lokowane w następujących sferach (kolejność ustalono według liczby wskazań):

- sfera zabezpieczenia socjalnego i zdrowotnego uznana została za priorytetową (62,1%);
- rynek pracy (57,3%). Badanych niepokoi malejąca liczba miejsc pracy i atrakcyjnych ofert zatrudnienia;
- edukacja (57,2%). Badani wskazują na znaczącą dla regionu rolę uniwersytetu, ale liczba szkół (zwłaszcza technicznych i rolniczych) i ich poziom kształcenia budzi zastrzeżenia pod względem zdobycia kompetencji umożliwiających dostęp do studiów wyższych i atrakcyjnej pracy na konkurencyjnym rynku;
- w mniejszym stopniu respondenci za czynnik sprzyjający dobremu życiu uznają rodzimą kulturę (19,8%) i miejską infrastrukturę (10,4%). Dodajmy, że Siedlce i okoliczne miasta połączone są dobrą siecią połączeń komunikacyjnych z miastem stołecznym Warszawą.

Dobre samopoczucie budowane jest również w oparciu o więzi społeczne. Czy takie występują i z którymi kręgami czują się najbardziej związani respondenci? Kierując się kolejnością wskazań można sklasyfikować następującą sieć powiązań społecznych: rodzina; kręgi towarzyskie/przyjaciele; Kościół i religia; Polska; naród (wszystkie kręgi otrzymały ponad 20% wskazań – od 84,7% – rodzina do 19,3% – naród). Najmniej związani czują się badani z partiami politycznymi (1,5%); organizacjami społecznymi (3,1%) i – co może wydać się dziwne – z regionem



zamieszkania (4,9%) i Europą (5,3%). Stosunkowo mały jest odsetek respondentów wskazujących na miejscowość zamieszkania, jako na czynnik budujący pozytywne emocje. Prowokuje to do pytania o to, czy plany wobec własnych dzieci wiążą oni z lokalnym środowiskiem? 38,3% uważa, że dla ich dzieci nie ma perspektyw w miejscu zamieszkania, a 10,4% respondentów wprost stwierdza, że nie chce wiązać losów dzieci z miejscowością zamieszkania. „Raczej” wiąże losy swych dzieci z Siedlcami około 34,2% badanych.

Wyniki badań uzyskane na pytania odnoszące się do miejsca zamieszkania, poczucia więzi z nim, satysfakcją z zamieszkiwania w danej miejscowości, planami lokowanymi w niej w odniesieniu do własnych dzieci wskazują na spolaryzowane postawy respondentów. Na znajomość historii subregionu siedleckiego, miasta, ważnych wydarzeń wskazuje przeciętny odsetek badanych. Jedynie potrzebę zapoznawania z miejscem zamieszkania podkreśla 54,3%, ale ma ona raczej charakter deklaracyjny, jako że 61,6% rodziców nie podejmuje żadnych działań w kierunku edukacji regionalnej. W tym kontekście pojawia się rola szkolnej edukacji. Uczestnictwo w lokalnym życiu kulturalnym niewielkiego odsetka badanych oraz postrzeganie przez rodziców Siedlec, jako miasta „przyszłości” ich dzieci nie wskazuje na znacząco ważny stopień identyfikacji z subregionem.

## **Więź rodzinna i pokoleniowa, uznawane wartości, życie religijne**

Większość badanych rodzin siedleckich (48%) stanowią dwupokoleniowe, ale wśród badanych rodzin są również trzypokoleniowe (dzieci, rodzice, dziadkowie), a także nie mieszkający dziadkowie we wspólnym domostwie traktowani jako członkowie rodziny. Sytuacja taka stanowi doskonałą płaszczyznę transmisji wartości, konfrontowania poglądów i wzorów zachowań. Jak badani oceniają stosunki między pokoleniami? Zdecydowana większość (69,5%) ocenia je jako przyjazne i serdeczne. Około trzydziestu procent badanych (27,1%) uznaje za ważne podtrzymywanie więzi międzypokoleniowej, jedynie 4,1% podaje, że stosunki wewnątrzrodzinne i międzypokoleniowe cechuje obojętność. Na charakter więzi wskazuje pośrednio częstotliwość kontaktów. Raz lub kilka razy w miesiącu spotyka się ze sobą 50,4% badanych rodzin, 34% raz lub kilka razy w tygodniu, a 13,1% raz lub kilka razy w miesiącu. Jakie wartości uznają badani za najważniejsze z punktu widzenia poprawnego funkcjonowania rodziny? Wskazania badanych pozwoliły na zbudowanie następującej hierarchii (dane w odsetkach):

- poczucie więzi, miłość, wzajemne zrozumienie (69,9);
- zdrowie wszystkich członków rodziny (52,4);
- gotowość niesienia pomocy i udzielania wsparcia (40,1);

- zdrowe emocjonalnie relacje i jasne zasady funkcjonowania w rodzinie (23);
- dobra sytuacja materialna rodziny (20,8).

Rodzina jest również przez badanych wskazywana jako grupa, z którą czują oni bardzo silną więź emocjonalną (84,7%), a zatem stanowi ona istotny czynnik warunkujący dobre samopoczucie członków rodziny, rozwój i wychowanie dzieci. Kolejno emocjonalne przywiązanie łączy badanych z miejscem pracy, przyjaciółmi i Kościołem. Zdecydowana większość badanych wskazuje na wyznanie katolickie (98,9%), prawosławne (0,4%), inne (0,7%). Jak przedstawia się udział w życiu religijnym? Na „bardzo aktywne” uczestnictwo wskazuje 45%, 33,5% sporadycznie uczestniczy w mszy św., 19% tylko w święta, a 2,6% w ogóle nie bierze udziału w życiu religijnym. Czy religia ma zdaniem respondentów jakiś wpływ na postawy rodzicielskie i wychowanie dzieci? Jeśli skumulujemy odpowiedzi „tak” i „raczej tak”, to na wpływ religii wskazuje 68,7%. Jednak, gdy uznamy odpowiedź „raczej tak” i „trudno określić” za ambiwalentną, to 53,1% badanych nie jest pewna wpływu religii na wychowanie dzieci i rodzicielskie postawy, a nie widzi tego wpływu 14,8%. Pogłębione wypowiedzi respondentów wskazują, iż uczestnictwo w religijnym życiu ma charakter bardzo osobisty, zatem także zindywidualizowany i zróżnicowany. Postawy mają charakter niekiedy deklaracyjny. Na pytanie o to, jakie znaczenie ma dla badanych uczestniczenie w życiu religijnym, pojawiają się odpowiedzi typu: „od dawna wierzymy w Boga”; „wiara w naszej rodzinie ma ogromne znaczenie; „od dawna jesteśmy związani z religią chrześcijańską”; „chodzenie do kościoła jest normalnym obowiązkiem”. Ale obok traktowania życia religijnego, jako imperatywu pojawiają się odpowiedzi wskazujące na pogłębione i osobiste relacje: „dzięki religii czuję się wolna, czysta, spokojna i pełna wiary”; „Bóg jest podstawą naszego życia”; „wiara nadaje sens życiu;” „wiara pomaga w wychowaniu dzieci”; wiara pomaga w życiu osobistym, w trudnych sytuacjach”; „wiara wskazuje normy postępowania”.

Z zebranych danych wynika, że rodzina siedlecka ceni sobie więzi emocjonalne, podtrzymywane zarówno wewnątrz rodziny, między jej członkami, jak zewnętrzne skierowane ku dziadkom, krewnym, a także kręgom społecznie najbliższym (sąsiedzki, towarzyski, przyjacielski). Można wnioskować, że lokalna społeczność stanowi przestrzeń dobrze znaną i lubianą. Rodzina postrzegana jest jako środowisko, w którym można doznać wsparcia, a ze strony dalszej rodziny i sąsiadów pomocy. Badane rodziny cenią zrozumienie, miłość, silne więzi osobowe, co pozwala przypuszczać, że będą w stanie rozwiązywać samodzielnie wiele problemów wewnątrzrodzinnych, jak i doświadczanych w wyniku zewnętrznych zawirowań społeczno-politycznych. Wydaje się, że potrafią zrównoważyć realizację



funkcji wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Wydaje się również, że są to rodziny tradycyjne w sensie przywiązania do wartości mających znaczenie tradycyjne oraz do religii.

## Zakończenie

Z uwagi na ramy tekstu zaprezentowano jedynie wybrane z badanych zagadnień. W świetle przeprowadzonych badań pojawiają się uwagi o charakterze metodologicznym, jak i merytorycznym. Na ogół badania nad rodziną prowadzone są z dwóch aspektów. Jeden ma charakter analiz etyczno-normatywnych. Chodzi o pokazanie modelu rodziny w idealizacyjnym kontekście funkcji, jakie wyprowadza się ze wskazań etyki chrześcijańskiej lub innej, rysując jednocześnie „powinnościowy” jej model. To udzielanie odpowiedzi na pytanie, jaka powinna być rodzina polska, jaki jej model jest wskazany z punktu widzenia jej zewnętrznych (wobec społeczeństwa) i wewnętrznych funkcji (wobec członków rodziny) wymaga analiz dostarczających argumentacji tkwiących w teologii, filozofii, polityce i prowadzenia intensywnego dyskursu z różnymi współczesnymi ideologiami poddającymi w wątpliwość znaczącą jej rolę. Z drugiej strony ważne jest systematyczne obserwowanie realnych przejawów funkcjonowania rodzinnego i udzielanie odpowiedzi na pytanie, jaka jest rodzina polska? Z jakimi boryka się problemami, jaka jest jej wewnętrzna wydolność do ich rozwiązywania? Chodzi o to, żeby badania dostarczały danych pozwalających na tworzenie racjonalnego modelu egzystowania rodziny w społeczeństwie. Idzie o to, aby działania społeczeństwa (rządu) nie przekraczały intymnej granicy wewnętrznego życia rodzinnego przez nadmierną ingerencję prawną czy socjalną, czyniąc ją jednocześnie bezradną. Z drugiej strony życie wewnętrzne rodziny musi być systematycznie poznawane, do czego upoważniają informacje o rozgrywających się w jej łonie dramatach.

Badania nad rodziną mają również stosunkowo często charakter rozpoznania ilościowego, które orientują w ogólnych zarysach o sytuacji rodzinnej. Chodziłoby o poznanie bardziej dogłębne stosunków wewnątrzrodzinnych i z otoczeniem. Dla pedagogów ten typ badań jakościowych wydaje się być najbardziej płodnym poznawczo.

## Bibliografia

- Babbie E. (2003). *Badanie społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Danecki J. (1998). *Kwestie społeczne – istota, źródła, zarys diagnozy*. W: A. Rajkiewicz, J. Supińska, M. Księżopolski (red.), *Polityka społeczna*, Katowice: „Śląsk”.
- Dziurzyński K. (2015). *Procedura badawcza i opis badanej zbiorowości*. W: W. Sroczyński (red.), *Rodzina w świetle wybranych kwestii społecznych (na przykładzie rodziny siedleckiej)*. Siedlce: UPH, Wydział Humanistyczny.
- Kawula S. (2007). *Rodzina współczesna – przeobrażenia i przyszłość a wyzwania pedagogiki rodziny*. Olsztyn: Epistheme.
- Kołąkowska-Kiełbasiewicz M., Kunicki B., Sroczyński W. (1989). *Aktywność kulturalna młodzieży Gorzowa*. Warszawa–Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwak A. (2005). *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i ko-habitacja*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kunicki B., Wallis A. (1977). *Miasto i przestrzeń*. Warszawa–Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kunicki B., Wallis A. (1982) (red.). *Miasto średnie a przestrzenny układ kultury w Polsce*. W: Społeczno-kulturalne problemy miasta średniego, Warszawa–Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Matysiuk R. (2015). *Wychowanie w rodzinach siedleckich*. W: W. Sroczyński (red.), *Rodzina w świetle wybranych kwestii społecznych (na przykładzie rodziny siedleckiej)*. Siedlce: UPH, Wydział Humanistyczny.
- Slany K. (2002). *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*. Kraków: Wydawnictwo NONNOS.
- Sroczyński W. (2015). *Typy badanych rodzin, więź międzypokoleniowa w rodzinie. Uznawane wartości, życie religijne i tradycja rodzinna*. W: W. Sroczyński (red.), *Rodzina w świetle wybranych kwestii społecznych (na przykładzie rodziny siedleckiej)*. Siedlce: UPH, Wydział Humanistyczny.
- Sroczyński W., Nowakowski K. (2010). *Rola Białoleckiego Ośrodka Kultury w popularyzacji działań kulturalno-oświatowych*. Warszawa: Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego.
- Szacka B. (2003). *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Zimbaro Ph. (1999). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

**SUMMARY****The image of the Polish family according to conclusions of the research on the Siedlce family**

The author presents selected research, which was conducted in 2012 among families living in Siedlce and other towns and villages, in the subregion of Siedlce. This article discusses certain issues, such as the values professed and religious life that are identified with a family, the relationships and bonds within the families studied. Due to the size of the article some considerations, such as the description of life and views in economic situations, have been omitted, as well as a more detailed analysis of the problems of raising children in the families studied. The structure of the article is as follows: 1. Introduction. Method. 2. General characteristics of the Siedlce families and typology. 3. Identify the family with the area of residence, as an expression of the maintenance of regional traditions. 4. Family and generational bond, recognized values, religious life

**Keywords:** family, typology, identification, place of living, family bond, religious life



# Rodzina wobec wyzwań zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej

## Wprowadzenie

Rodzina jest filarem społeczeństwa. Pomimo narastających trudności, wymienianych i podtrzymywanych różnych alternatywnych form życia rodzinnego, pozostaje ona w świadomości publicznej. I o ile przechodzi kryzys, to społeczeństwo przeżywając tego konsekwencje jest wezwane do interwencji. Niestabilna sytuacja stawia przed rodzinami coraz to nowe zadania związane z tym, co niezmiennie i tym, co jest zmienne. Niezmienna jest monogamiczność, trwałość, naturalna relacja mężczyzny i kobiety, wymagania emocjonalne człowieka czy odpowiedzialność wychowawcza rodziców. Zmieniają się natomiast wyzwania, przed którymi staje rodzina. Staną się one przedmiotem dociekań w niniejszym artykule.

## Wyzwanie rozpoznania

Wyzwanie rozpoznania rodzi się z przeciwieństwa, jakie występuje pomiędzy uczuciem a instytucją. Kultura wielkiej uczuciowości doprowadziła do marginalizacji publicznego charakteru małżeństwa i sprowadzenia go do sfery prywatnej. Doprowadziła do niewłaściwego interpretowania czy rozumienia uczuć wpływających na więź małżeńską. Małżonkowie zatrzymują się niejednokrotnie na poziomie najniższym, związanym z biologicznym podłożem, a zapominają o uczuciach wyższych, tych społecznych i psychoduchowych. Uczucia seksualne i erotyczne, dynamiczne i nietrwałe wydają się dominować nad uczuciami przywiązania, zażyłości, szacunku, także dynamicznymi, ale i trwałymi. Seksualność bywa dziś wręcz ubóstwiana i w porywach traktowana jest jako miłość. Dla wielu jest receptą na szczęście. W związku z tym należy przypomnieć po raz kolejny, że miłość małżeńska jest procesem, nie jest dana i gotowa, ale zadana. Dany jest

wyłącznie punkt wyjścia, a jest nim popęd płciowy oraz związane z nim zainteresowanie płcią przeciwną (Poręba, 1978, s. 234). Jest to etap bardzo indywidualny związany z własną przyjemnością i własnym zadowoleniem. Ważniejszy jest etap kolejny, wspólnotowy. Nie zatrzymuje się ona już na poziomie doznań seksualnych, ale chce czegoś więcej, chce szczęścia trwałego ukierunkowanego na wartości osobowe współmałżonków. Ponieważ uczucia się zmieniają należy je pielęgnować, podtrzymywać, rozwijać oraz wziąć za nie odpowiedzialność. U mężczyzn dominują takie wartości jak: siła, sprawność fizyczna i umysłowa, przedsiębiorczość czy odwaga. U kobiet zaś estetyka i moralność (Sujak, 1972, s.73). Uczucia łączą się z potrzebami i ich zaspokajaniem. Jednakowe są potrzeby mężczyzn i kobiet związane z miłością, bezpieczeństwem, uznaniem i indywidualnym rozwojem, ale w różny sposób są one wyrażane. Tak więc nie seksualność wpływa na życie współmałżonków, ale ich życie wpływa na seksualność.

Tymczasem należy przypominać o tym, że w rodzinie to, co prywatne ściśle łączy się z tym, co publiczne. To, co „wyrasta” z relacji międzyosobowej znajduje swe odniesienie w szerszej społeczności, która zawsze jest spotkaniem, współżyciem, wychowaniem czy samowychowaniem. Zatem rodzina posiada znamiona instytucji społecznej i rozumiana jest jako:

1. grupa osób, które są powołane do realizacji zadań o charakterze społecznym;
2. zespół czynności realizowanych przez konkretne osoby w imieniu społeczności;
3. rola społeczna ważna dla społeczności (Szczepański, 1972, s. 203 nn).

Relacja małżeńska domaga się pewnej manifestacji, komunikowania się, uznania przez społeczeństwo. Małżeństwo jest instytucją, ale też jest powołaniem. Jako instytucja ma swoje prawa i podległe jest ludzkim regułom. Jako powołanie odwołuje się do „Bożej optyki”. Jest naturalnym związkiem mężczyzny i kobiety zorientowanym na szczęście i obdarowywanie. Instytucjonalny charakter rodziny związany jest z realizacją jej funkcji, jak również pozycją jaką pełni w społeczeństwie. Analizując rodziną jako instytucję należy wziąć pod uwagę:

- a) jej formalne ustanowienie;
- b) funkcjonowanie według określonych norm społecznych;
- c) realizację funkcji niezbędnych w rozwoju społeczeństwa.

Rodzina jest grupą społecznie uznaną i jako taka stanowi dobro społeczne. „Zawsze wyraża nowy wymiar dla dobra ludzkości, a przez to też rodzi nową odpowiedzialność. Jest to odpowiedzialność za szczególne dobro wspólne, w którym zawiera się dobro człowieka, każdego członka rodzinnej wspólnoty. Jest to z pewnością dobro trudne (bonum arduum), ale fascynujące” (Jan Paweł II,

1994, nr 11). Społeczny wymiar domaga się zasady bezpieczeństwa prawnego. To właśnie społeczeństwo ustala kryteria dotyczące sposobu i warunków zawierania związków małżeńskich, określając wiek, płeć, dopuszczalny stopień pokrewieństwa kandydatów na małżonków czy ceremoniał towarzyszący zawieraniu małżeństwa. Jako instytucja spełnia stosowne funkcje tak wobec jednostki, jak i wobec społeczeństwa. Realizacja funkcji na rzecz jednostki służy zaspokajaniu jej potrzeb biologicznych, psychospołecznych, ekonomicznych czy religijnych, a realizacja funkcji na rzecz społeczeństwa uobecnia się przez wypełnianie zadań wynikających z ogólnospołecznych potrzeb.

Przemiany społeczno – kulturowe wywierające znaczący wpływ na rodzinę i jej funkcjonowanie powodują, że nabiera ona coraz bardziej i intensywniej cech nieformalnej małej grupy, tracąc cechy wysoce sformalizowanej struktury. Następuje znaczne ograniczenie funkcji realizowanych przez rodzinę do tych, w realizacji których jest ona nie do zastąpienia. W związku z powyższym, rodzina nie traci cech instytucji, lecz upodabnia się do zinstytucjonalizowanej małej grupy. Z jednej strony posiada cechy charakteryzujące małe grupy, którymi są np. mała liczba członków, bliskość przestrzenna, nieformalne wzory kontroli, nieformalne stosunki łączące członków, oparte na długotrwałych więziach emocjonalnych. Z drugiej strony rodzina nadal realizuje niektóre funkcje, posiada cechy organizacji określające proces jej powstania, trwania i rozpadu. Rodzina zatem jest jednocześnie grupą nieformalną i formalną, zinstytucjonalizowaną (Adamski, 1982).

## Wyzwanie trwałości

Kolejnym bardzo ważnym wyzwaniem jest wyzwanie trwałości, nader często podważane przez społeczeństwa zlaicyzowane czy wysoko uprzemysłowione. Tymczasem trzeba powiedzieć, że rodzina trwa w czasie. Przez wiele tysięcy lat wszelkie zmiany zachodziły bardzo wolno, niezauważalnie. Władza przekazywana była drogą dziedziczenia, liczone się z seniorami rodów: doświadczenia, instytucje, rytury religijne były godne szacunku.

Nowoczesne społeczeństwa całkowicie zmieniły tę perspektywę. Najważniejsze jest to, co jest nowe, młode, wartościowe materialnie, nagłaśniane medialnie, a wierność wydaje się być niepotrzebna, jest sprawą przestarzałą, o której już nawet nie warto dyskutować. Mówi się, że wierność ogranicza ludzką wolność odbierając człowiekowi prawo do szczęścia. W niektórych kręgach niestosowne jest już samo poruszanie tematu wierności, bo po co „wpędzać kogoś w kompleksy”, wywoływać poczucie winy czy być podejrzanym o brak postępowości. Dzisiaj „źle jest zrozumiane prawo do poszukiwania własnej satysfakcji, za wszelką cenę i w jakikolwiek

sposób” (Franciszek, 2016, s. 148). Rodzina więc staje przed wyzwaniem łączenia starego z nowym, podtrzymania dialogu, ochrony przed zgubnymi wpływami i przyjęciem innowacji w sposób nie godzący w jej trwałość. Z jednej strony, w jakiś sposób poddane próbie zostaje jej powołanie, podtrzymywanie raz dokonanych wyborów, trwanie przy współmałżonku, nie pozostawianie dzieci samym sobie, utrzymywanie trwałych więzi z rodziną pochodzenia, a szczególnie ze starszymi jej członkami. A z drugiej strony, rodzina musi być miejscem przyjmowania tego, co nowe. Do szukania nowych relacji wewnątrz małżeńskich czy wewnątrz rodzinnych na różnych etapach życia do stworzenia nowych form integracji ze społeczeństwem.

Pomiędzy wiernością a innowacją, rodzina jest ugruntowana trwałą i dynamiczną strukturą. Niektórzy wydłużenie się życia na ziemi uważają za coś trudnego, niepotrzebnego, tymczasem na trwałość i wierność należy spojrzeć przez pryzmat „nadziei życia” we dwoje. Niesie ona ze sobą szansę, ale i ryzyko. Szansę na dłuższe wspólne życie, wsparcie, wzajemną troskę. Wierność jest bowiem bezwarunkowa, ostateczna, całkowita aż do śmierci (Jan Paweł II, 2000, nr 11). Jest także ryzykiem. ponieważ długi czas jest trudniejszy od krótkiej próby czasu. Może łatwiejsza jest wierność młodości od wierności starości. Małżeństwo z jednym człowiekiem może być uciążliwe, a nawet niemożliwe, jeśli oparte jest wyłącznie na miłości naturalnej. Dlatego Jan Paweł II widział ją jako udział w miłości Boga i jego łasce (Jan Paweł II, Wrocław, nr 20).

Miłość małżeńska jest wierna. „Wypływa to z wzajemnego daru, jaki składają sobie małżonkowie. Miłość chce być trwała; nie może być «tymczasowa» (KKK 1646). Jest fizyczna i duchowa. Objawia się w gestach, słowach, uczuciach, a szczególnie swój wyraz znajduje w stosunku seksualnym. Jest przywilejem i źródłem ubogacenia osobowości małżonków. A jego wartość moralna zależy od tego, czy małżonkowie szukają szczęścia ukochanej osoby, czy tylko osobistego zadowolenia bez nawiązania głębszej relacji osobowej. Ale to wszystko jest wiernością fizyczną. Ważniejsza jest wierność duchowa. Wyraża się ona w tworzeniu jedności ze współmałżonkiem, pielęgnowaniu i rozwijaniu wspólnych uczuć, odpowiedzialności za drugiego człowieka, wyzwiania w nim tego, co dobre, uznania jego spraw za własne, posiadanie tych samych nadrzędnych wartości. Jeśli wierność jest tak ważna, to jak jej dochować? Trudne pytanie i trudna jest odpowiedź. Codziennosc domaga się wierności w „małych sprawach”. Zdrady małżeńskie bywają wynikiem dłuższego procesu. Poważne problemy zaczynają się od z pozoru nie ważnych sprzeczek i wręcz zaniedbań. Dlatego bardzo ważne jest, aby wyjaśniać sobie najmniejsze nieporozumienia, nie pozostawiać żadnych konfliktów „na później”. Bycie wiernym w „małych sprawach”, to także dotrzymywanie danego słowa współmałżonkowi, zachowanie jedności i nierozzerwalności związku. „Wierność jest obietnicą zaangażowania, które się samo urzeczywistnia, wzrastając w wolnym posłuszeństwie wobec



danego słowa. Wierność jest zaufaniem, które «pragnie» być rzeczywiście dzielone, jest nadzieją która «pragnie» być uprawiana wspólnie” (Franciszek, 2016, s. 149). Wyklucza to zdradę, rozwód, a także zawarcie nowego małżeństwa. Powyższe treści są bardzo mocno podkreślane przez naukę Kościoła Katolickiego o małżeństwie. Jakże trafny w kontekście niniejszych rozważań jest apel papieża Franciszka, aby „koniecznie odbudować szacunek społeczny dla wiernej miłości: odbudować szacunek społeczny dla wierności w miłości! Trzeba wreszcie wyjąć spod swoistej nielegalności codzienny cud milionów mężczyzn i kobiet, którzy na nowo rodzą swój fundament rodzinny, dzięki któremu żyje całe społeczeństwo, bez którego nic nikomu nie można zagwarantować” (Franciszek, 2016, s. 150).

## Wyzwanie odpowiedzialności

Wartość odpowiedzialności w rodzinie odgrywa pierwszoplanową rolę w przekazywaniu życia. Na przestrzeni wieków prokreacja przeszła od „przypadku” do „decyzji”, od daru pochodzącego „z góry”, czyli „błogosławieństwa” do decyzji wyłącznie ludzkich. Problemem rodziny jest więc powrót do idei odpowiedzialności, w tle której stoi religijne postrzeganie życia jako tego, które pochodzi od Boga i nie może być powierzone wyłącznie człowiekowi. Kryterium odpowiedzialności często bywa interpretowane negatywnie. Odpowiedzialne rodzicielstwo czy odpowiedzialna prokreacja oznacza wybór skierowany wyłącznie w stronę potrzeb indywidualnych małżonków pomijając wartość życia w perspektywie szerszej, społecznej. W klimacie rozmów za legalizacją aborcji, obywatelskich projektów przeciwko aborcji, które chronią dzieci nienarodzone przed zabijaniem warto zwrócić uwagę na wartość życia ludzkiego w perspektywie daru. Życie jest darem:

- dla nowo narodzonego – wszak jego życie jest pierwszym darem Stwórcy dla stworzenia;
- dla rodziny – gdzie małżonkowie wzajemnie oddają się sobie i wyrażają gotowość dawania i przyjmowania życia; dla każdego członka rodziny – dziecko jest darem dla rodzeństwa i rodziców;
- dla społeczeństwa – dobro całego społeczeństwa leży w człowieku, który stanowi jego sens i bogactwo (Jan Paweł II, 1994, nr 40–42).

W tym miejscu należy zwrócić uwagę na zadania małżonków w zakresie odpowiedzialnego rodzicielstwa. Paweł VI w *Humane vitae* wskazuje na następujące:

1. poznanie i poszanowanie procesów biologicznych zachodzących w organizmie kobiety i mężczyzny;
2. kierowanie się obiektywnym porządkiem moralnym;

3. opanowanie i kierowanie popędów wolą i rozumem;
4. posiadanie roztropności umysłu, aby świadomie podejmować decyzje co do posiadania potomstwa (Paweł VI, 1999, nr 10).

Dwie rzeczywistości warte są podkreślenia. Po pierwsze – odpowiedzialność nie tylko małżonków względem siebie, ale także dzieci już narodzonych, ich miejsca w społeczeństwie, wychowania do życia czy przeciwnie, akceptacja zachowań prokreacyjnych zwalniających z podejmowania zadań wychowawczych, po drugie – odpowiedzialność pośrednia względem społeczeństwa i świata.

Odpowiedzialność ściśle związana jest ze wspólnotowością, a spreczna jest z indywidualizmem, który akcentując własną niezależność i odrębność łączy się z ogromną niechęcią do uczestniczenia w życiu społecznym. Dlaczego indywidualizm godzi w rozwój cywilizacji miłości? Takie pytanie stawia Jan Paweł II w Liście do Rodzin. Odpowiedź związana jest ze zrozumieniem «bezinteresownego daru». Otóż istnieją tacy ludzie, którzy hańdzą źle pojętej wolności. Czynią to, czego sami chcą i co się im podoba. Sami ustanawiają prawdę nie przyjmując prawdy obiektywnej. To sprawia, że nie chcą stawać się bezinteresownym darem dla drugiego przyjmując indywidualistyczną koncepcję osoby ludzkiej, która neguje głębokie relacje międzyludzkie oparte na więzach miłości. Problem ten widoczny jest w rodzinie. Od najwcześniejszych lat rodzice często wyręczają dzieci. Chcą, by miały lepiej, aniżeli oni w dzieciństwie, sami sprawiają, że dzieci dość wcześnie mają własny pokój, własny komputer, dysponują własnymi pieniędzmi tzw. kieszonkowym na własne potrzeby. To prowadzi do izolacji, troski o rzeczy materialne i coraz to nowe własne potrzeby. I tu sprawdza się nauczanie Jana Pawła II, że od dziś zależy problem jutra. Czyli dziś trzeba wychowywać do bycia z rodziną i w rodzinie. Trzeba wychowywać do szczęścia rodzinnego, którego nie osiąga się osobno. Szczęście w rodzinie jest szczęściem rodziny.

Podjąć wzywaniem odpowiedzialności szczególnie względem prokreacji oznacza przyjęcie takiej optyki, która odrzuca każde zredukowanie problemu życia do sfery prywatnej.

## Wyzwanie nowej kobiecości

Wraz z wydłużeniem się życia ludzkiego, rewolucją seksualną, przemianami społeczno – gospodarczymi, ekonomicznymi i moralnymi, czas na macierzyństwo został ograniczony. Pomimo tego, że większość kobiet decyduje się na macierzyństwo i uważa je za fundamentalne, to jednak nie jest już ono źródłem samorealizacji czy służby.

Co kryje się pod hasłem nowej kobiecości? Ograniczanie z różnych przyczyn płodności kobiety, rodzenie jednego lub dwojga dzieci, opóźnianie podjęcia się roli macierzyńskiej, ucieczka od posiadania dzieci na rzecz pracy zawodowej, niedopuszczanie do urodzenia już poczętych dzieci, oddawanie dziecka do żłobka – to jest aspekt negatywny. Patrząc na coraz wyraźniej szerzące się tego typu zjawiska oraz na społeczne przyzwolenie na nie, należy postawić pytanie o ich przyczynę. S. Kawula wskazuje na następujące przyczyny: „niewystarczające dla utrzymania rodziny zarobki męża, potrzeba zapewnienia sobie niezależności finansowej, zdobycie środków na utrzymanie rodziny, zdobycie środków na podniesienie poziomu życia rodziny, argument, że człowiek dorosły musi pracować, praca jest potrzebna, aby żyć, praca jest potrzebna, aby dzieci miały lepiej, praca jest potrzebna, aby zabezpieczyć sobie starość, w dalszej kolejności pojawiły się wartości związane z samą pracą: mam zawód i chcę w nim pracować, praca jest interesująca, praca umożliwia podejmowanie prestiżu społecznego, praca wpływa na rozwój własny, praca umożliwia wykonywanie zdobytej kwalifikacji zawodowej, przekonanie, że dzieci podrosły i nie wymagają tyle zaangażowania, nikt inny w rodzinie nie ma pracy, motywy związane z pewną konkurencyjnością zarówno w życiu społecznym, jak i w rodzinie, chęć pokazać, że nie są gorsze od innych, zwiększając swoją pozycję w rodzinie, chęć odniesienia sukcesu w pracy (Kawula, 2006, s. 107). To pokazuje, że współczesna kobieta często łączy rolę żony, matki i osoby zaangażowanej w pracę zawodową.

Nowa kobiecość ma także swój aspekt pozytywny i tę trzeba dziś bardzo wyeksponować. Należy odczytywać nową kobiecość przez świat intuicji, uczuć, pozytywnych emocji, współpracy, wnoszenie piękna, prawdy, zrozumienia, współodczuwania, kobiecych atrybutów kreatywności, wnoszących do życia delikatność, wrażliwość, troskę czy miłość. Takie podejście do nowej kobiecości domaga się zwrócenia uwagi na rozumienie ról w rodzinie. Jeśli w przeszłości mężczyzna kojarzony był głównie ze sferą publiczną dziś obraz ten radykalnie się zmienił. Tak mężczyzna, jak i kobieta funkcjonują w sferze publicznej i prywatnej. Częściowo mężczyzna powrócił do domu, podzielił się obowiązkami z kobietą, opiekuje się dziećmi. To pokazuje, że funkcje w rodzinie uległy przeobrażeniom i pozostają przedmiotem aktualnych, nowych ustaleń i zmian między małżonkami. Między innymi współczesna rodzina jest rodziną konfliktową, ponieważ jej role nie są jasno wyznaczone. Przewyciężanie utartych ról czyni rodzinę bardziej elastyczną i kreatywną, ale także trudniejszą i bardziej problemową.

Trudnością jest także pewna rewizja związana z „problemem kobiety” i „problemem mężczyzny” oraz „problemem roli małżeńsko – matczynej” i „problemem roli małżeńsko – ojcowskiej”. Wiele kobiet i mężczyzn ma trudność związaną z wiernością oraz przejawia niechęć do akceptacji swojej płodności.

## Wyzwanie „nowego obywatelstwa”

W przestrzeni ogólnoludzkiej dostrzega się tendencje, aby z rodziny uczynić „podmiot społeczny”, ale w innej formie niż w przeszłości. Bycie „podmiotem społecznym” oznacza przyjęcie świadomości odpowiedzialności w relacji do wspólnoty, dlatego uwydatnia się obowiązek wspólnoty w usuwaniu trudności, które przeszkadzają w pełni realizacji wartości nie tylko prywatnych, lecz także publicznych, jakich rodzina jest nosicielką. Jeśli jakakolwiek z przeszkód prowadzi do wyborów etycznych czy religijnych, do których społeczność nie mogłaby i nie powinna się mieszać, to inne łączą się w sytuacji ogólnej stworzonej dla rodziny przez społeczność i pojawiają się za pośrednictwem społecznym. W konsekwencji otwiera się tu szerokie spektrum polityki społecznej skierowanej do rodziny, aby stała się ona „podmiotem społecznym”, posiadaczem praw i obowiązków.

Jednocześnie należy zaznaczyć, że społeczeństwo ma prawo do odpowiedzialnego wsparcia ze strony wspólnoty rodzinnej. Nie tylko chodzi tu o prokreację, ale np. o bezpośrednie i aktywne uczestnictwo rodziny w życiu i problemach społeczeństwa. Co wobec tego rodzina daje dzisiaj społeczeństwu? Najpierw daje człowieka – rozumnego i wolnego, uzdolnionego do pełni rozwoju, z właściwą sobie godnością, zdolnego do miłości, przyjaźni, dążącego do prawdy. Dalej, daje społeczeństwu obywatela. Wychowując, wprowadza do współżycia z ludźmi. Rodzina dzięki wspólnotowemu funkcjonowaniu uzdalnia człowieka nie tylko do życia fizycznego, ale także do współżycia społecznego. „Z rodziny człowiek wynosi początki pojęć moralnych i społecznych, rozwijających osobowość ludzką. Poczucie więzi społecznej, tak doniosłe jako tworzywo podstawowe dla wszelkiego współżycia ludzi, wynosi człowiek również z rodziny, która rodzi także poczucie obywatelskie. Tę więź tworzy rodzina przez wspólne wierzenia religijne, jednakowe ideały i umiłowania. A zaszczenia je tym mocniej, że trafia nie tylko do umysłu i woli, ale i do serca dziecka. (...). Rodzina również wpaja w duszę dziecka obywatelskie poczucie prawa i porządku, a wpaja je nie siłą i przemocą, ale miłością. I to jest jej doniosłą zasługą. Poczucie obowiązkowości (...) wyrasta dzięki niej nie tylko z poczucia sprawiedliwości, ale i miłości, i czci, i wdzięczności zarazem” (Wyszyński, 1993, s. 76).

Rodzina służąc społeczeństwu przyjmuje na siebie trudy i poświęcenia. Dysponując skromnymi środkami, osiąga najlepsze owoce wychowania. Rodzina nie tylko wychowuje, ale także uzdalnia swe dzieci do samodzielnego życia. Tak więc w rodzinie powstaje społeczeństwo (Tamże, s. 77). Dziś można zaobserwować, że często rodziny wydają się być nieprzygotowane do przyjęcia nowej odpowiedzialności, ponieważ w nich samych dominuje indywidualistyczna mentalność. Warto w tym miejscu przywołać treści dotyczące uspołecznienia człowieka, a to oznacza

przewyciężanie siebie, własnego wygodnictwa, egocentryzmu. Nie wystarczy bowiem cieszyć się z tego, co się już osiągnęło. Uspołecnić siebie, to znaczy uspołecnić swe uczucia, myślenie, pragnienia, rozum, pracę, wolę, powołanie czy zawód. (Wyszyński, 1993, s. 134–135). Dlatego zasadnym wydaje się zaproponowanie kultury „nowego obywatelstwa” związanej z formacją rodziców, prowadzeniem dialogu, odczytywaniem znaków rzeczywistości.

## Zamiast zakończenia

Kończąc można by było postawić pytanie: czy współczesny świat nie jest pełen paradoksów? Czy przemiany społeczno – kulturowe nie stawiają człowieka w świecie sprzeczności? Skąd taka refleksja? Otóż dużo mówi się dziś o wolności, wyzwoleniu, robieniu wszystkiego, czego tylko się chce, aby później niczego nie żałować, gdy tymczasem wątpi się w możliwości człowieka bycia naprawdę wolnym. Wzdycha się do miłości romantycznej, uczuciowej, pełnej westchnień, podczas gdy wychowanie np. seksualne sprowadza się do antykoncepcji, regulowania popędu. Mówi się o partnerstwie w małżeństwie, jakże różnie rozumianym, a proponuje się dominację feministycznego punktu widzenia (kobieta ma prawo „do własnego brzucha”, może poddać się zapłodnieniu in vitro, może wykonywać w zasadzie wszystkie zawody itd.). Jaką rolę pełni tu rodzina? Z jakimi wyzwaniami przychodzi się jej mierzyć w zmieniającej się rzeczywistości społeczno – kulturowej? Dokąd zaprowadzą ją dokonywane wybory? W powyższej wypowiedzi można by było przywołać pewnie jeszcze inne wyzwania. Bez względu jednak na ich ilość czy wagę zjawiska, wielką troską należy otoczyć rodzinę, aby w świecie zmian nie zatraciła własnej tożsamości.

## Bibliografia

- Adamski F. (1982). *Socjologia małżeństwa i rodziny*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Franciszek. (2016). *Rodzina uratuje świat*. Gliwice: Fundacja Instytutu Globalizacji.
- Jan Paweł II. (1994). *List do Rodzin*. Poznań: Święty Wojciech.
- Jan Paweł II. (2000). *Familiaris consortio*. Wrocław: Wrocławska Księgarnia Archidiecezjalna.
- Kawula S. (2006). *Kształty rodziny współczesnej. Szkice famiologiczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Paweł VI. (1999). *Humane vitae*. Wrocław: Wrocławska Księgarnia Archidiecezjalna.
- Poręba P. (1978). *Pielęgnowanie uczuć miłości małżeńskiej*. W: F. Adamski (red.), *Miłość, małżeństwo, rodzina*. (233–252). Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy.
- Sujak E. (2007). *Kontakt psychiczny w małżeństwie i w rodzinie*. Kraków: Rubikon.

- Szczepański J. (1972). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wyszyński S. (1993). *Miłość i sprawiedliwość społeczna*. Poznań: Pallotinum.
- Wyszyński S. (1993). *Źródła odrodzenia*. Warszawa: Wydawnictwo im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego „Soli Deo”.

## SUMMARY

### Family facing the challenges of changing socio-cultural reality

Different scientific disciplines show the family in a crisis caused, inter alia, by fast social dynamics. What is changeable blends with what is unchangeable. Monogamy, permanence, reliance on feelings, natural relation between a man and a woman, individuals' emotional requirements and educational responsibility are unchangeable. On the contrary, challenges that the family is facing are now changing, including new recognition of the family, permanence, responsibility, new femininity or new citizenship. The above-mentioned topic will be discussed with reference to these challenges.

**Keywords:** marriage, family, challenges, modern society

# Rodzina jako miejsce wychowania do mediów

## Wprowadzenie

Podjmując temat rodziny należy podkreślić, że jej obraz jest obecny we wszystkich dostępnych mediach i ukazywany jest w różnych kontekstach. Modele rodziny kreowane są zwłaszcza w serialach, telenowelach i paradokumentach telewizyjnych oraz na stronach internetowych; są zróżnicowane i dotyczą wszystkich obszarów i okresów życia człowieka – od prenatalnego aż do śmierci. W mediach przez lata dominował przekaz tradycyjnego modelu rodziny, lecz wraz z przemianami społeczno-kulturowymi coraz bardziej powszechne staje się promowanie inkluzywnego modelu rodziny. Coraz częściej współczesny człowiek żyje w rodzinie niepełnej, rozbitej, patchworkowej, w których trudniej o zbudowanie silnych więzi, o doświadczenie poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji, a zdecydowanie łatwiej o sytuacje trudne, konfliktowe, generujące problemy. Artykuł ma na celu ukazanie znaczenia rodziny w procesie wychowania do mediów, zwłaszcza w sytuacji dynamicznych przemian społeczno-kulturowych i technologicznych.

## Różne rozumienia rodziny

Rodzina, pomimo licznych zawirowań historycznych i społeczno-kulturowych, od wieków stanowiła podstawową kategorię życia społecznego. Tradycyjne rozumienie rodziny, którego znaczenie podkreśla Jadwiga Izdebska, wskazuje, że rodzina jest wspólnotą trwałą, niezastąpioną w zaspokajaniu potrzeb swoich członków, zwłaszcza tych emocjonalnych. Relacje wewnątrzrodzinne odbywają się na różnorodnych płaszczyznach: bezpośrednich, spontanicznych, bardzo swoistych kontaktach między rodzicami a dziećmi oraz między rodzeństwem. O wspólnocie rodzinnej mówić można w aspekcie m.in. wspólnoty kulturowej (tradycje, zwyczaje, styl życia, normy



moralne), wspólnocie zamieszkania (dom rodzinny z całą swoją rodzinną atmosferą i klimatem życia rodzinnego) oraz wspólnocie majątkowej, na którą składają się warunki materialne, mieszkaniowe, wspólna własność majątkowa (Izdebska, 2001, s. 24–25). Przez wieki rodzina, i wpisane w nią małżeństwo, bez względu na motywy jego zawarcia, były postrzegane jako stabilne wspólnoty, w których role poszczególnych jej członków były wyznaczane w sposób normatywny.

Coraz częściej współcześni badacze rodziny są podzieleni i znaczna grupa spośród nich wykazuje, że wraz z przemianami społeczno-kulturowymi zmienia się również obraz rodziny – jej model, funkcje, struktura, dlatego też konserwatywne i tradycyjne definicje rodziny nie są odzwierciedleniem współczesnych form jej funkcjonowania. Krystyna Slany, jako socjolog i badacz rodziny uzasadnia, że: homogeniczna rodzina tradycyjna, charakterystyczna dla społeczeństwa tradycyjnego, będąca przede wszystkim wspólnotą ekonomiczną, a także wspólnotą życia, związaną z agrarnym typem społeczeństwa, straciła znaczenie w obliczu modernizacji (...). Najogólniej, klasyczne (tradycyjne) definicje podkreślają, że małżeństwo jest legalną formą związku mężczyzny i kobiety, rodzinę zaś stanowi para małżeńska z dziećmi. Tak więc, pomijają one wiele innych form związków, w których żyją ludzie (Slany, 2002, s. 77). Badaczka dokonuje reinterpretacji terminu „rodzina” i nawiązuje do coraz bardziej rozpowszechnianego ponowoczesnego ujęcia inkluzywnego (otwartego), które rozróżnia wiele form współżycia rodziny, i które należy odróżnić od definicji strukturalnych, funkcjonalnych oraz uniwersalnych odnoszących się do norm określonych przez konkretne społeczeństwo (Sikorska, 2009, s. 134). Rodzina w ujęciu inkluzywnym jest rozumiana jako „jakikolwiek połączenie dwu lub więcej osób, które złączone są więzami wynikającymi z wzajemnej umowy, z urodzenia lub adopcji, i które razem przyjmują odpowiedzialność (obowiązki) za: a) zapewnianie przetrwania oraz opiekę nad członkami grupy, b) nowych członków pojawiających się w wyniku realizacji funkcji prokreacyjnej lub adopcji, c) socjalizację dzieci, d) społeczną kontrolę członków grupy, e) produkcję, konsumpcję i dystrybucję dóbr i usług, i f) zapewnienie emocjonalności i zażyłości” (Slany, 2002, s. 80).

Wskazując na odniesienie do powyższych dwu przeciwstawnych ujęć rodziny, warto podkreślić nielogiczność dokonujących się przemian cywilizacyjnych w stosunku do rodziny. W jednej perspektywie podkreśla się znaczenie rodziny jako fundamentu życia człowieka, która umożliwia harmonijne funkcjonowanie społeczności ludzkich, a w drugiej podważa się ten fundament wskazując na ideę alternatywnych form życia rodzinnego. W efekcie tych zróżnicowanych i fragmentarycznych (bez odniesień antropologicznych), a nie całościowych, ujęć coraz częściej wizerunek rodziny podlega procesom asymilacji, i analizowany jest w różnych perspektywach i w odniesieniu do różnych, często w swej istocie skrajnych,



modeli rodziny – m.in. partnerskiego modelu skandynawskiego czy tradycyjnego modelu południowoeuropejskiego. W różnorodności ujęć, coraz częściej pomija się wartościujące podejście do rodziny, gdzie jest ona rozumiana jako wyjątkowa wartość – a w zamian proponuje się wartości utylitarne i redefiniowanie samego rozumienia rodziny. Do wartości uniwersalnych, które przez wieki wyznaczały cele człowieka, przynależą prawda, dobro i piękno. Prawda leży u podstaw wartości poznawczych, które człowiek poznaje i uczy się ich poprzez wychowanie i edukację, najpierw w środowisku rodziny, a potem rówieśniczym i szkolnym. Do tych podstawowych środowisk należy dodać jeszcze media, które na coraz większą skalę usiłują modelować i kreować wartości w duchu wolności człowieka, jednak bez odniesienia do odpowiedzialności.

Inkluzywny model rodziny promowany jest w mediach, które wytwarzają i kreują przestrzeń medialną. Przez intensywność i głębokość przemian technologicznych w przestrzeni medialnej coraz częściej można doświadczyć, że „słowo, język, tekst, przedstawienie, znak, reprezentacja znaków, które uzyskały na przestrzeni dziejów swoje miejsce w strukturze świata, w perspektywie konwergencji mediów zatracają właściwe definicje, a nawet znaczenia i sensy” (Miczka-Pajestka, 2012, s. 138). Pluralizm wartości, który lansują media może powodować zagubienie człowieka w świecie rzeczy materialnych i w świecie wartości, które wynika z mało precyzyjnego określenia samych wartości oraz braku wrażliwości na nie, co może prowadzić do odrzucenia wartości obiektywnych (Guzek, 2011, s. 11–12). Tym, co różnicuje rozumienie rzeczywistości jest zmiana sposobu widzenia i postrzegania świata. Nazbyt często przekazywane są tzw. „medialne fakty”, które wielokrotnie nie mają praktycznego odniesienia do rzeczywistości, jak też i te „[...] nie układające się w żaden zborny obraz świata, a ich wzajemny związek jest niewidoczny. Nie wymagają też od nas żadnej reakcji, czy to praktycznej, czy też intelektualnej” (Toeplitz, 2006, s. 83). Coraz częściej w medialnym obrazie świata występują „martwe pola mediów”, czyli obszary zagadnień, kwestie, których się nie porusza lub traktuje bardzo powierzchownie. W efekcie prowadzi to do zjawiska „spirali ciszy”, które polega na zanikaniu w świadomości zbiorowej danej społeczności konkretnych wydarzeń, osób, jak też odniesień do niepopularnych idei (Bertrand, 2007, s. 120). Należy podkreślić, że „[...] medialny obraz rzeczywistości ma moc silnego oddziaływania na nie tylko świadomość, osobowość, sferę zachowań człowieka i jego wzorce życiowe, ale także sferę jego podświadomości, co niewątpliwie wzmacnia i utrwała to oddziaływanie” (Szmyd, 2012, s. 20–21).

W takim schemacie funkcjonowania wszechobecne media dostarczają nieustającego potoku wielorakich informacji, wobec których człowiek może pozostawać bezradny. „W rezultacie to, co „zewnątrzne” staje się tym, co „wewnętrzne”; granice subiektywności zniesione są przez informacje, które nic nie komunikują. Fascynacja

kodek transmisji („ekstaza komunikacją”), tym, co wyraża, staje się ważniejsza niż treści, czyli niż to, co jest wyrażane” (Melosik, 2012, s. 34). Media i multimedia coraz bardziej oddziałują na życie rodziny, następstwem czego jest sytuacja silnego i niekontrolowanego ich wpływu m.in. na postawy, zachowania, słownictwo, sposób wyrażania emocji przez ich odbiorców. W mediach powszechnie stosowana jest socjotechnika „urabiania świadomości” odbiorcy masowej informacji, „korzystająca ze znanych w psychologii mechanizmów wywierania wpływu, posługująca się manipulacją, ograniczająca racjonalność wyboru oraz zmieniająca dotychczasowe zasady komunikacji interpersonalnej. Multimedia poza kreowaniem wzorów życia rodzinnego, opisywaniem zdarzeń społecznych i politycznych poprzez podglądanie rzeczywistości, wykorzystywane są przede wszystkim do kreowania zdarzeń przyszłych i umiejętnego sterowania emocjami i potrzebami odbiorcy. Media coraz częściej nie przedstawiają obrazu rzeczywistości, ale wytwarzają i projektują rzeczywistość obrazu, w efekcie czego powstaje „kultura upozorowania, w której rzeczywistość społeczna miesza się i przenika z medialną aż do granic nierozróżnialności” (Melosik, s. 33). W sytuacji, w której znaki i rzeczy nie odwzorowują się nawzajem i tracą sensy, kiedy obraz nie odzwierciedla obiektywnej prawdy o rzeczywistości, uczestnictwo w przestrzeni tekstu i obrazu staje się złożone i trudne do odczytania i zrozumienia, nie tylko dla dzieci i młodzieży, ale także dla osób dorosłych.

Rodzinne wychowanie i komunikacja medialna rozpoczynająca się od najmłodszych lat życia dziecka jest procesem przygotowywania go przez rodziców do racjonalnego korzystania z mediów elektronicznych. Jest to tworzenie w rodzinie sytuacji wychowawczych, dzięki którym dziecko stopniowo, ale systematycznie zdobywa kompetencje medialne; jest to rodzinna inkulturacja medialna dzieci i innych członków rodziny. Jest to proces uczenia się komunikacji medialnej przez dziecko w domu rodzinnym poprzez obserwację i zapamiętywanie pożądaných wzorów zachowań – wzorów korzystania z mediów.

## **Uwarunkowania wychowania do mediów**

Proces wychowania łączy się z trudem dochodzenia do prawdy, dlatego wychowawcy stoją wobec konieczności poszukiwania odpowiednich systemów wychowawczych, które wzbogacałyby formację młodego człowieka. Punktem odniesienia w tych działaniach jest odpowiedź na pytanie: kim jest człowiek? Tak sformułowane pytanie, umożliwia poznanie przedmiotu badań pedagogiki oraz zdefiniowanie celów i metod wychowawczych (Majka, 1993, s.96–98). Wprawdzie dyscypliny naukowe usiłują wyjaśnić różnorodne uwarunkowania „faktu bycia człowiekiem”,

to jednak wysiłek poznawczy, którego celem jest określenie istoty bycia człowiekiem, zmierza ku filozofii i antropologii, jako tym naukom, które w możliwie pełny i integralny sposób są w stanie udzielić odpowiedzi na to fundamentalne pytanie (Wilk, 1995, s. 51). M.A. Krąpiec, uzasadnia, że „bez zrozumienia kim jest człowiek, tracimy wszelki fundament naszych ocen – zarówno proponowanych modeli „nowego człowieka”, jak i kierunku przemian cywilizacyjnych. Koncepcja człowieka jako osoby stanowi istotny wkład chrześcijańskiej kultury w rozumienie człowieka. A wyjaśnienie i rozumienie ludzkiego działania – i przez to stanu kultury – jest nierozzerwalnie związane z rozumieniem osobowego bytu ludzkiego” (Krąpiec, 2005, s. 23). Pedagogika personalistyczna, nawiązując do chrześcijańskich korzeni, uwzględnia w procesie wychowania wszelkie obszary życia człowieka (Kunowski, 1993, s. 98–104). W tym znaczeniu, pedagogika mediów postrzega człowieka jako użytkownika i zarazem najważniejszy podmiot komunikowania społecznego. Pedagogika mediów wpisuje się zatem w działalność wychowawczą jako integralne ogniwo społecznej formy życia człowieka, ujmujące sferę wychowania do odpowiedzialności wobec nowych wyzwań cywilizacyjnych w odniesieniu do techniki i kultury, łączące się z procesem komunikowania. Zarówno edukacja, pozostająca w sferze problemów kultury, jak też funkcjonowanie człowieka w tym zakresie, dotyczy tego wszystkiego, co tę działalność umożliwia i usprawnia (Krąpiec, 2005, s. 270), także w odniesieniu do wszelkich wynalazków człowieka i ciągłego udoskonalania mediów i multimediów.

Rolą mediów jest ich ogólny wkład w funkcjonowanie społeczeństwa, funkcję stanowią rezultaty stosowanych sposobów działania, natomiast zadania mediów to planowane działania, które wynikają z przyjętego celu (Kozłowska, 2006, s. 68). Ponieważ media są wszechobecne i posiadają ogromną siłę wpływu i manipulacji, bardzo istotne jest wychowanie dzieci do ich odbioru (selekcja programów, krytyka, właściwa postawa wobec przekazywanych treści). Aby dobrze wychowywać najmłodsze pokolenie, należy określić cele i wartości, do których się dąży w rodzinie. Zagadnienie norm postępowania, a szczególnie norm postępowania pedagogicznego należy odnosić do procesu wychowania, ponieważ specyfiką przedmiotu badań pedagogiki, w tym nade wszystko pedagogiki ogólnej, jest jej normatywny charakter. Normy postępowania pedagogicznego odzwierciedlają zarówno prawidłowości procesu nauczania i wychowania oraz ich związek z potrzebami psychofizycznymi dziecka i jego rozwojem, jak też formułowanie celów wychowania, tych etapowych i finalnych, w oparciu o wartości moralne, społeczne, estetyczne, poznawcze, do rozumienia i realizacji których musi być przygotowane młode pokolenie (Nawroczyński, 1993, s. 7–8). W związku z tym, pedagogika powinna formułować i systematyzować cele i normy wychowania i ich aksjologiczne znaczenie, środki wychowania, określać warunki jego skuteczności i prawidłowości,

aby w praktyce wychowawczej mógł się aktywnie dokonywać proces rozwijania umiejętności ukierunkowanych na przyszłość (Nawroczyński, s. 4–5).

Teleologia wychowania, to nauka określająca ideały i cele wychowania, badająca współzależności między nimi oraz warunki wcielania ich w życie (Nowak, 2008, s. 346). Cel wychowania to „pożądane i oczekiwane zmiany, jakie pod wpływem respektowania odpowiednich metod, środków i warunków kształtują się w osobowości wychowanka w postaci poglądów, nawyków oraz innych cech osobowości” (Okoń, 2007, s. 58). Poprzez cel wychowania, rodzic/wychowawca ujmuje, jaki wychowanek ma być, jakim pragnie, aby był, oraz czym się będzie kierował przy wywieraniu wpływu, bądź przy rozważaniu kierunku tego wpływu (Nowak, 2008, s. 347).

Refleksja nad naturą mediów oraz ideałem wychowawczym, pozwala wyłonić najważniejsze cele, które powinny być obecne w wychowaniu do mediów:

- formowanie postaw: selekcji, odporności na propagandę, krytycyzmu, twórczej aktywności,
- odbiór mediów powinien doprowadzać do pełnego rozwoju osobowościowego i duchowego odbiorcy,
- kształtowanie aktywnego stosunku do mediów,
- budzenie wrażliwości na przekazywaną prawdę i kształtowanie postawy sprzeciwu wobec przejawów jej negowania, zaprzeczania, czy zniekształcania,
- przekazywanie wiedzy o mediach i mechanizmach jej funkcjonowania (Lepa, 2007, s. 96–97).

Powyższe cele powinny być realizowane zarówno w środowisku rodzinnym, poprzez rodziców, jak też w szkole i innych instytucjach, aby ukazać młodemu człowiekowi jak ważna jest obecnie kompetencja medialna, pozwalająca na ukształtowanie w odbiorcy mechanizmów obronnych wobec treści destrukcyjnych ukazanych w mediach. Do realizacji celów służą metody i związane z nimi środki wychowania. Metoda, z greck. *methodos* oznacza drogę, sposób postępowania i wskazuje na pewne kryteria, reguły i zasady przyjęte po to, żeby dojść do zaplanowanego wcześniej celu. To również taki sposób postępowania, który może być powtarzany i równocześnie stosowany świadomie i skutecznie (Nowak, s. 440). Metoda wychowania rozumiana jest jako sposób postępowania wychowawcy, który prowadzi do uzyskania w osobowości wychowanka pożądanych rezultatów. Metody wychowania, stosowane podczas procesu wychowawczego, poprzez zaplanowane i różnorodne działania, są dobierane na podstawie wcześniej postawionych celów. Zatem zmiany osobowościowe zachodzące pod wpływem tych zamierzonych działań wychowawczych powinny być ściśle związane z celami wychowania (Nowak, s. 440–441).

W wychowaniu do mediów wykorzystywane są metody realizowane w wychowaniu i dydaktyce. Klasyfikacja metod, dotycząca metod nauczania (Kupisiewicz, 1973, s. 167), została sformułowana przez L. J. Lerner'a i M. N. Skatkin'a. Wyróżnili oni następujące metody:

1. objaśniająco-poglądowa – obejmująca wykład, lekturę, pokaz, audycje radiowe i telewizyjne,
2. metoda problemowa – poprzez wykład, obserwację, pracę z książką, eksperymenty i wycieczki, wychowankowie są uczeni krytycznego i logicznego myślenia,
3. metoda częściowo poszukująca – pozwala wychowankom na aktywny udział w procesie nauczania, wychowania, poprzez zastosowanie m.in. samodzielnej pracy wychowanka, pogadanki, układanie planu rozwiązywania określonych problemów,
4. metoda badawcza – za jej pośrednictwem osoba sama poszukuje ważnych dla niej informacji, opracowuje plan, weryfikuje hipotezy, sprawdza wyniki i efekty swojej pracy.

Powyższe metody umożliwiają stopniowe przejście od metod wymagających od wychowanka pewnej samodzielności, aż do tych, które prowadzi do uzyskania przez niego pełni niezależności. Rozwinięciem klasyfikacji mogą być następujące grupy metod wychowania:

1. Metody bezpośrednie – polegają na natychmiastowym i bezpośrednim reagowaniu wychowawcy na zaistniałą sytuację, przede wszystkim przeciwdziałanie negatywnym zachowaniom poprzez bezpośrednie sterowanie wychowankiem i stosowanie systemu kar i nagród.
2. Metody pośrednie – są to takie oddziaływania, które docierają do wychowanka „drogą okrężną”, np. metody wpływu społecznego, mające na celu kształtowanie w osobowości człowieka danych postaw, zachowań.
3. Metody informacyjno-persfazyjne – wpływ na wychowanka dokonuje się poprzez przekaz słowny. Metoda oparta na komunikacji językowej domaga się nadzwyczajnych umiejętności wychowawczych rodziców- intuicji i doświadczenia pedagogicznego.
4. Metoda modelowania-wzorowania – szczególną rolę odrywa tu proces naśladownictwa, ponieważ modelem może być każdy i wszystko, zarówno osoba ze szklanego ekranu, bohater książki, ale również przekazywana wiedza. Ogromne znaczenie mają tutaj właściwości samego modelu, który kształtuje w wychowanku, świadomie lub nieświadomie, postawy, przekonania i zachowania. Aby za pośrednictwem tej metody skutecznie wpłynąć

na osobę należy wziąć pod uwagę: wiek dziecka, istotne dla dziecka wartości i atrakcyjność przekazywanych treści.

5. Metody stosujące indukcję i dedukcję – dzięki tej metodzie rodzice mogą pobudzić w dziecku refleksyjność i pomysłowość, zachęcać do samodzielnego rozwiązywania problemów, które są obecne także w przekazach medialnych.
6. Ewaluacja – metoda sprzyja kształtowaniu w wychowanku umiejętności samokontroli i samooceny (Nowak, s. 442–444). Jest to praktyczne sprawdzenie jak dziecko radzi sobie na co dzień z przestrzeganiem zasad dotyczących korzystania z mediów.

Prawidłowe posługiwanie się metodami wymaga znajomości i zastosowania odpowiednich środków wychowawczych przez rodziców, czyli założeń jakie należy zrealizować, aby osiągnąć określone cele wychowania. Środki wychowawcze są konkretną pomocą, „dzięki której zachodzi proces wychowania, to tworzenie sytuacji, dzięki którym wychowawcy wpływają na wychowanków w nadziei uformowania lub umocnienia w nich przekonań, postaw lub pożądaných motywacji” (Nowak, s. 462). Zadaniem rodziców jest w sposób świadomy wybrać określony ideał wychowawczy i świadomie go realizować w codzienności, tak aby został zaakceptowany i kultywowany przez dziecko. Takie stanowcze poparcie przez rodziców stylu życia, wynikającego z przyjętego światopoglądu i kultywowania określonego systemu wartości daje dziecku poczucie bezpieczeństwa.

## **Edukacja medialna w rodzinie**

Podstawy edukacyjne komunikacji medialnej, w pierwszej kolejności rodziców, a następnie dzieci i młodzieży trzeba rozpocząć od poznania języka audiowizualnego, przygotowując ich w ten sposób do odbioru informacji oraz kształcąc w nich umiejętności poprawnego rozumienia i rozwijanie krytycyzmu wobec treści, jak też zdolność odróżniania informacji od dezinformacji. Bardzo zatem jest istotne, aby rodzice przy dokonywaniu wyboru treści medialnych uwzględniali charakter i tematykę programu oraz wiek, rozwój psychiczny i możliwości percepcyjne dziecka. Natomiast, jeśli chodzi o wzorce przekazywane w mediach, to wciąż zbyt dużo jest w nich treści, które obfitują w negatywne zachowania społeczne i wciąż obniżany poziom moralności. Ważną kwestią jest rozwijanie w dziecku umiejętności rozumienia i interpretacji treści przekazów medialnych. W związku z tym, że dzieci oglądają bardzo wiele programów nasyconych scenami przemocy i agresji niezbędne jest kształtowanie umiejętności właściwego odczytywania obrazów przemocy i nadawania tym przekazom określonych znaczeń i jednocześnie



wskazywanie, że krzywda, cierpienie, nieszczęście człowieka niezależnie od źródła rzeczywistego czy fikcyjnego są realne. Dziecko powinno mieć świadomość różnych niebezpieczeństw, jakie niosą ze sobą media niewłaściwie wykorzystywane.

Alternatywą dla takich treści, jest oparty na ustalonych wcześniej kryteriach oraz rozsądnie prowadzony przez rodziców dostęp dzieci, zarówno do mediów tradycyjnych, jak i tych interaktywnych. Ukierunkowana przez rodziców oferta programowa uwzględniająca potrzeby rozwojowe dzieci, może być źródłem informacji z wielu dziedzin wiedzy, rozwijać wyobraźnię, rozbudzać zainteresowania, dostarczać mądrej rozrywki i relaksu, utrwałać wzorce tych zachowań, które są przekazywane przez rodziców oraz wzmacniać i ukazywać życiowe cele, jak też uczyć wyrozumiałości i szacunku dla innych osób. Rozsądnie prowadzona przez rodziców komunikacja medialna i dostęp dzieci do „mediów obrazkowych”, może być źródłem informacji z wielu dziedzin wiedzy, rozbudzać zainteresowania, rozwijać wyobraźnię, dostarczać mądrej rozrywki i relaksu, utrwałać wzorce tych zachowań, które są przekazywane przez rodziców oraz wzmacniać i ukazywać życiowe cele, jak też uczyć wyrozumiałości i szacunku dla innych osób. Młody człowiek reaguje żywiołowo i spontanicznie na przekazywane treści, nie ukrywa doznawanych odczuć, dlatego wybór oferty medialnej nie może być przypadkowy, lecz musi uwzględniać zarówno charakter i treść programu, jak też wiek, wrażliwość emocjonalną i możliwości percepcyjne nastoletniego odbiorcy (Moia, 2002, s. 25–26). Stopniowe włączanie w proces edukacyjny propozycji medialnych na płaszczyźnie rodziny i szkoły, wymaga oddziaływań uczących dziecko samodzielnego, świadomego i selektywnego korzystania z oferty medialnej. Ma to istotne znaczenie w związku z coraz większą dostępnością do mediów cyfrowych i powszechnej komputeryzacji, zwłaszcza zaś do korzystania z gier komputerowych i sieci internetowej. Bardzo ważne, aby w procesie edukacji medialnej wychodzić od pozytywnych doświadczeń dziecka z treściami medialnymi. Przychylne nastawienie może być pomocne w rozwoju zainteresowań innymi tematami, które w opinii rodziców rozwijają procesy poznawcze dziecka. Takie treści mogą zawierać, m.in.: programy dokumentalne i publicystyczne, naukowe i historyczne, katolickie i informacyjne, przyrodnicze i ekologiczne. Programy, w których poruszane zagadnienia sprzyjają rozwijaniu umiejętności dziecka, dostarczają wiedzy i kształtują wartościowe postawy oraz normy moralno-społeczne, a tym samym pomagają w ukształtowaniu własnej tożsamości (Bis, 2012, s. 2). Towarzyszące tym programom rodzinne dyskusje są naturalnym, mimowolnym procesem przekazywania wartości i wzorców kulturowych oraz uspołeczniania człowieka.

Rodzinna edukacja medialna realizowana jest w sposób spontaniczny, w naturalnych sytuacjach życia rodzinnego, ale także poprzez działania intencjonalne w domu oraz w środowisku pozaszkolnym. Warto podkreślić, że okresowi

dojrzewania nastoletniej osoby, towarzyszą w dużym natężeniu mechanizmy projekcji i identyfikacji z ulubionymi bohaterami książkowymi, komiksowymi, telewizyjnymi, gier komputerowych, którymi są pozytywne postacie stanowiące dla dzieci wzory osobowe i kształtujące postawy moralne, albo postacie negatywne, wieloznaczne moralnie. Szczególnie w sytuacji identyfikacji z negatywnymi postaciami ogromna rola spoczywa na rodzicach, którzy powinni zwracać uwagę dziecka na uwikłanie bohaterów w różnorakie problemy, będące wynikiem ich złego zachowania, wskazywać motywy takiego postępowania i konsekwencje tych zachowań, ukazywać przyczyny i długotrwałe skutki dotyczące wielu osób. Aktywny odbiór sprzyja refleksji nad własnym postępowaniem oraz rodzi czujność w rzeczywistych zachowaniach dzieci. Ujęcie licznych uwarunkowań sytuacyjnych bohaterów oraz wskazanie na zachodzące w nich procesy i przemiany wspomaga oddziaływanie wychowawcze. Niezmiernie ważnym elementem skutecznego oddziaływania edukacyjnego jest wspólny odbiór mediów i znajomość treści, których dziecko poszukuje oraz rozmowa, która w starszym wieku dziecka ewoluuje w kierunku dyskusji na aktualne i istotne tematy dla nastolatków. Dlatego tak ważne jest, aby media nie wyprzedziły lub nie zastąpiły rodziców w przekazywanych wartościach, zachowaniach i treściach stylu życia.

W wychowaniu do mediów główną rolę pełnią rodzice, których obowiązkiem jest „prawidłowe kształtowanie sumień swoich dzieci i rozwijanie w nich zmysłu krytycznego, aby uczyły się oceniać media i korzystać z nich. Dla dobra dzieci i swojego własnego rodzice muszą przyswajać sobie i praktykować umiejętności krytycznych widzów, słuchaczy i czytelników, odgrywając w swoich domach rolę wzorców rozważnego korzystania z mediów” (Jan Paweł II, 1995, nr 76). Zatem chcąc kształtować właściwe postawy do mediów u dzieci, rodzice sami powinni zrozumieć i poprawnie oceniać propozycje mediów. Kształtowanie tych właściwych postaw u dzieci dokonuje się przez realizację takich środków wychowawczych jak: rozmowy na temat ukazywanych treści medialnych, wyjaśnianie i rozróżnianie ukazywanej fikcji od rzeczywistości, demaskowanie manipulacji odbiorcą, wspólny odbiór telewizji i lektura książek, dostrzeżenie i ocena moralnych wartości danego programu, przyuczanie dzieci i młodzieży do przykładowego wyboru programów przez wdrażanie do audiowizualnej dyscypliny i kontrola dostępu dziecka do mediów (Lepa, s. 97). Ponadto rodzice powinni zachęcać dzieci do rozumienia i oceny tego, co przekazują media, stwarzając zarazem okazję do rozmów i zacieśniania więzi międzyosobowych oraz aktywnego wypełniania funkcji wychowawczych. Media ułatwiają życie rodziny oraz dziecka, wszechstronnie kształtują jego wnętrze i wpływają na rozwój osobowości m.in. poprzez:



- dostarczanie informacji, wiadomości, ciekawostek, przeżyć i rozrywki, ukazywanie zakątków świata, kulturę rodzimą i obcą, przenoszenie widza-odbiorcę w czasie i przestrzeni,
- prezentując pewne fakty i obrazy świata, wpływają na to w jaki sposób je postrzegamy,
- wywierają znaczny wpływ na to w co wierzymy, jak się ubieramy, co jemy, co przeżywamy i czego pragniemy,
- oddziałują na tworzony każdego dnia przez człowieka system wartości, oraz na wartości ostateczne, sposób myślenia, mówienia, zachowania, postawy wobec rzeczywistości,
- rozpowszechniając opinię publiczną na dany temat, włączają w nią odbiorcę, organizują życie rodzinne, społeczne i osobiste (Dyczewski, 2005, s. 333–334).

Rodzice powinni również uczyć zdolności słuchania i oglądania treści medialnych, szczególnie biorąc pod uwagę fakt, iż współcześnie żyjemy w cywilizacji audio-wizualnej, stale się rozwijającej, w której funkcjonują trzy symbole: słowo, obraz i dźwięk. Dlatego warto rozwijać w dziecku postawy samokontroli i samooceny, jednocześnie chroniąc je przed problemami w komunikacji ludzkiej i analfabetyzmem, nie wynikającym tylko z nieznanomości liter, ale z braku umiejętności selekcji informacji, wypowiedzania się na dany temat czy tworzenia własnej refleksji. Szczególną rolę w procesie wychowania do mediów przez rodziców odgrywa tzw. metoda dialogu, która jest realizowana poprzez takie środki jak: robienie własnych zdjęć rodzinnych ich zestawianie oraz nagrywanie własnych „audycji”, wychowanie zharmonizowane z chrześcijańską formacją, tzn. wychowanie osoby, która będzie cenić i odbierać przekazywane treści w sposób krytyczny, a nie krytykancki, rozważnie i wnikliwie będzie wypatrywać, rozpoznawać i oceniać postawy i wartości, przede wszystkim w prawdziwym dziele sztuki (Izdebska, 2007, s. 154–158). Ponadto szczególną wartość niesie z sobą potrzeba troskliwego i stopniowego rozwijania chęci poznania czegoś innego, lepszego, stawianie większych wymagań ukazującym treściom i przez to podnoszenie ogólnej kultury medialnej młodego odbiorcy.

## Konkluzja

Efektom postępu cywilizacji technicznej, stało się szybkie tempo życia, jego zmienność, towarzyszące mu napięcie i nerwowość oraz uleganie zmiennym trendom. Zmiany dokonujące się w życiu osobistym, społecznym i w kulturze, łączą się z przemianami hierarchii wartości i stylu życia. Kryzys wynikający z tych

przemian, obejmuje zarówno same zachowania, proces uczenia się, jak też sposób ich wyrażania. Przeobrażeniom podlegają systemy szkolne i rodzinne oraz społeczne formy przekazywania kultury. Media – jako nowe środowiska towarzyszące życiu człowieka, traktowane są w kategoriach nieodłącznych atrybutów nowego stylu życia. Media powinny wspomagać proces wychowania, pomagając młodzieży w podjęciu trudu samowychowania, w lepszym rozumieniu świata wypełniając lukę wychowawczą powstałą w wyniku zmiany tradycyjnego modelu wychowania, związanego z rodziną, szkołą i Kościołem.

Konieczne jest zatem zhumanizowanie kształcenia zdominowanego nowoczesną techniką informacyjną poprzez specjalne programy kształcenia i odpowiednio przygotowanych nauczycieli oraz programy naukowe badające, zarówno zjawiska patologiczne, jak też, prawidłowości zmierzające do kształcenia osób twórczych, myślących i zarazem odpowiedzialnych (Siemieniecki, 1997, s. 26). Koncepcja kształcenia, której fundamentem jest interdyscyplinarne i systemowe ujmowanie wiedzy powinna uwzględniać etapy rozwojowe człowieka. W procesie edukacji powinno znaleźć się wiele miejsca także na rozwój duchowy i społeczny, na wartościowanie i rozwój wiedzy, bowiem człowiek nazbyt często żyje w napięciu pomiędzy wartościami związanymi z indywidualnością a wartościami nacechowanych konformizmem.

## Bibliografia

- Bis D. (2012). *Przestrzeń medialna i przemiany w procesie wychowania*. W: J. Bagrowicz, J. Horowski (red.). *Edukacyjny potencjał religii*. (259–286). Toruń: Wyd. Naukowe UMK.
- Bertrand J. (2007). *Deontologia mediów*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Dyczewski L. (2005). *Konieczność kompetencji medialnej w rodzinie*. W: Tenże (red.), *Rodzina, dziecko, media*. (332–349). Lublin: Gaudium.
- Gawroński J., Pietrzak H. (2012). *Uwagi o modelowaniu przestrzeni medialnej (rozpoznanie zagadnienia)*. *Polityka i Społeczeństwo*. Nr 8 (54–55).
- Guzek K. (2011). *Człowiek zagubiony w świecie wartości*. W: K. Guzek, M. Laskowska (red.). *Człowiek w medialnym labiryncie*. (11–19). Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Izdebska J. (2001). *Rodzina, dziecko, telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*. Białystok: Trans Humana.
- Jan Paweł II (1995). *Adhortacja apostolska Familiaris consortio*. Wrocław: Wyd. WKA, nr 76.
- Kozłowska A. (2006). *Oddziaływanie mass mediów*. Warszawa: Wydawnictwo SGH.
- Krąpiec M.A. (2005). *Człowiek jako byt osobowy*. Nr 69–70. (21–32). *Ethos*, Lublin.
- Kupisiewicz Cz. (1973). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kunowski S. (1993). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.

- Lepa A. (2007). *Pedagogika mass mediów*. Łódź: Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie.
- Majka J. (1993). *Wychowanie personalistyczne – Wychowaniem integralnym*. W: F. Adamski (red.), *Człowiek – Wychowanie – Kultura. Wybór tekstów*, (96–98). Kraków: WAM
- Miczka-Pajestka M. (2012). *Alfabetyzm medialny w kulturze konwergencji. Dzieci i ich kompetencje odbiorcze. Media i Społeczeństwo*. Nr 2, (138–139).
- Melosik Z. (2012). *Mass media, tożsamość i rekonstrukcja kultury współczesnej*. W: W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), *Media – Edukacja – Kultura: W stronę edukacji medialnej*. (31–49). Rzeszów: Wydawnictwo URZ.
- Nawroczyński B. (1993). *Teoria i praktyka wychowania*. Warszawa: K. Kopytowski i S-ka.
- Nowak M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Okoń W. (2007). *Nowy Słownik Pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Siemieniecki B. (1997). *Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Slany K. (2002). *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Szmyd J. (2012). *Medialny obraz rzeczywistości jako główna orientacja poznawcza i praktyczna w świecie*. W: K. Pokorna-Ignatowicz (red.), *Medialny obraz rodziny i płci*. (11–46). Kraków: KTE sp.z.o.o.-Oficyna Wydawnicza AFM.
- Toeplitz K.T. (2006). *Dokąd prowadzą nas media*. Warszawa: Wydawnictwo Iskry.
- Wilk J. (1995). *Kim jest dziecko? Z antropologii i teologii dzieciństwa*. W: L. S. Stadniczeńko, M. A. Zemlo (red.), *Z myślą o dziecku i rodzinie*. (51–71). Opole: INP.

## SUMMARY

### Family as a place of education for the media

Modern media often belittle the value of a family and even try to replace it in its educational role. In education for the media, the important thing is respecting certain principles that protect the family, the school and the Church in their function in young man education. The media will be some kind of ally in the upbringing process if they protect the dignity of the human being by treating man as the most important subject of social communication. Otherwise they will be the enemy of man, they will – through various manipulation techniques – depersonalize him and even “incapacitate”.

**Keywords:** family, education for the media, media education in the family



CZĘŚĆ TRZECIA

## Rodzina a wychowanie



## Wychowanie w rodzinie jako przedmiot pedagogicznej refleksji – wychowanie przez pryzmat „wizerunku” rodziny

### Rodzina a wychowanie

Dokonujące się we współczesnym świecie zmiany społeczno-kulturowe, obyczajowe, ekonomiczne, polityczne i światopoglądowe wywołując głębokie przeobrażenia we wszystkich dziedzinach życia, znalazły swoje odbicie także w rodzinie. W sposób zasadniczy zmieniają się również warunki życia społecznego, powodując często przekształcenia w sferze poglądów, oczekiwań, wzorów zachowań i norm życiowych. W tej sytuacji człowiek, szczególnie młody, potrzebuje rodziny jako wzoru, punktu odniesienia, by doświadczając chaosu codzienności nie zatracił oceny realnej rzeczywistości i poczucia wpływu na bieg własnego życia.

Rodzina określana jest jako jedna z wartości kluczowych. W słownikach najczęściej definiowana jest jako grupa spokrewnionych, razem żyjących osób. Tworzą ją przodkowie, potomkowie, krewni z jednego rodu, podopieczni, a nawet grupa osób podzielających te same poglądy. W opracowaniach o rodzinie można przeczytać, że była ona „uznawana tradycyjnie za naturalną, podstawową wspólnotę, która, by przetrwać, potrzebuje współżycia i jedności wszystkich członków” (Rodríguez Sabiote i inni, 2008, s.216). Rodzina wywodzi się od słowa „rodzić”, bo w niej odbywa się biologiczne, psychiczne oraz duchowe rodzicielstwo, które trwa przez całe życie. Rodzenie nie jest tylko czynnością fizjologiczną, jednorazowym aktem, w którym człowiek przychodzi na świat. Rodzenie fizyczne jest początkiem „rodzenia” do dojrzałości, wolności, odpowiedzialności. Opis funkcji rodziny ulega współcześnie modyfikacji. Socjologowie przewidują istotne zmiany w modelu rodziny, określane niejednokrotnie jako problemy natury etycznej i moralnej, utożsamiane nawet z kryzysem wartości.

Z kolei termin «wychowanie» należy do podstawowych pojęć pedagogiki. Koncepcja wychowania ma swe początki w starożytnej Grecji, gdzie była głoszona przede wszystkim przez Sokratesa. Następnie została przeniesiona na grunt chrześcijański przez św. Augustyna i św. Tomasza z Akwinu. Wychowanie było opisywane za pomocą metafory rodzenia. Rodzic – wychowawca ma pomóc człowiekowi «urodzić się».

Wiek XX i wiek XXI obfitują w wielość nurtów i prądów pedagogicznych, które proponują różne koncepcje wychowania, a tym samym podają różne jego definicje (pedagogika naturalistyczna, socjologiczna, kultury, humanistyczna, a także liczne odmiany pedagogiki alternatywnej i antypedagogiki, np. pedagogika emancypacyjna, analityczno-krytyczna, antyautorytarna, niedyrektywna). Wychowanie to prowadzenie, urabianie, towarzyszenie, ale też oddziaływanie, współbycie, czas dany wychowankowi. Stare przysłowie mówi: „Jeżeli masz rok czasu posiej zboże, dziesięć lat – posadź drzewo, a jeżeli masz 20 i więcej lat czasu, weź się za wychowanie człowieka – to proces długotrwały”. I kolejne: „Czas i cierpliwość czynią jedwab z liścia morwy”.

Nurt personalistycznej wizji wychowania został podjęty przez Sobór Watykański II. Zwrócono wtedy uwagę na komplementarne ujęcie całego procesu składającego się na wychowanie, ze szczególnym uwzględnieniem wszechstronnego i harmonijnego rozwoju człowieka, dokonującego się na drodze dialogu. Tak rozumiane wychowanie obejmuje wymiar fizyczny, moralny, intelektualny, społeczny i religijny. Wychowanie to nieustający dialog w rodzinie i dialog z Transcendencją, werbalny, bądź niewerbalny. Wychowanie to nabywanie dojrzałości wyrażającej się we wzrastającej odpowiedzialności, z jaką młodzi ludzie podejmują uporządkowaną działalność własną w poszukiwaniu prawdziwej wolności, nabywanie samodzielności, także, a może przede wszystkim, samodzielności myślenia.

Jan Paweł II w wielu swoich wypowiedziach rozpatruje problem wychowania wielopłaszczyznowo, nie zawężając go nigdy do jednego aspektu czy wymiaru. Ojciec Święty zdaje sobie doskonale sprawę z tego, jak złożonym, a zarazem jak trudnym procesem jest wychowanie drugiego człowieka, szczególnie w dzisiejszej, jakże skomplikowanej sytuacji rodziny, żyjącej w pełnej sprzeczności rzeczywistości. Stąd troska, by w zamęcie wzajemnie rywalizujących ze sobą systemów wychowawczych, w chaosie ideologicznej wrzawy, dać światu – a tym samym wszystkim wychowawcom – jasną i klarowną wizję stanowiska Kościoła na ten temat. Uwzględniając zarówno personalistyczny punkt widzenia człowieka, jak również spojrzenie aksjologiczne, normatywne, ale i społeczno-kulturowe oraz religijne, Jan Paweł II tworzy wzorzec, proponuje wykładnię wychowawczą dla całej pedagogiki chrześcijańskiej. Takie ogólnoludzkie i całościowe spojrzenie na człowieka stanowi podstawę do zarysowania koncepcji jego wychowania.



Wziąwszy pod uwagę fakt, że praca nad człowiekiem zaczyna się już w łonie matki, a potem trwa przez całe życie, już od samego początku zaczyna się proces wychowania, zarówno dziecka, jak i matki. Chodzi w tym przypadku o taką pracę, która nadaje ludzki i chrześcijański kształt duszy człowieka, jego sumieniu, ciału, sercu, świadomości oraz odpowiedzialności za siebie i za innych.

## Współczesne modele życia rodzinnego

Jak wykazują badania i sondaże, niezmiennie od 2005 roku, najistotniejszą wartością w życiu Polaków jest szczęście rodzinne (CBOS, 2010, s. 6) mimo, że nie jest łatwo je uzyskać, a jeszcze trudniej utrzymać. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego, w roku 1991 orzeczono 33,8 tysięcy rozwodów, w 2000 roku – 42,8 tysięcy, w 2002 roku do 56,3 tysięcy, w 2004 roku – 67,6 tysięcy, w 2010 roku aż 71,9 tysięcy (CBOS, 2008, s. 1). Aktualnie kluczowym elementem życia młodych staje się kariera zawodowa, co opóźnia okres założenia rodziny i posiadania potomstwa. Coraz częściej pary nie decydują się na stworzenie tradycyjnego domu ze względu na niekorzystne warunki finansowe. Według wskaźników ponad 30% dzieci pochodzi ze związków pozamałżeńskich, krótko lub długotrwałych, ale nie stałych. Coraz popularniejszy w mediach staje się *modelo unipersonal*, czyli popularny singiel. Za rodzinę uznawane są również pary bezdzietne. Coraz odważniej mówi się o nowym modelu rodziny, nowoczesnym ognisku domowym, za które uważa się rodzinę monoparentalną (*familia monoparental*) lub nie związaną formalnie małżeństwem,

*Familia monoparental* (także określana jako rodzina) to taka, w której dzieci wychowuje samodzielnie jedno z rodziców. Nowe wzorce rodziny nie są kompatybilne z układem patriarchalnym, w którym rodzina była instrumentem pewnej manipulacji, kontroli społecznej, ze ściśle określonymi rolami. Rodzina nie jest już zatem gwarancją porządku i ładu społecznego. Z drugiej jednak strony, w nowej, demokratycznej rodzinie dzieci nie są celem zwiększania liczebności populacji, lecz owocem miłości. Jako przemyślany krok w życiu pary dzieci objęte są szczególną troską.

Można więc stwierdzić, że znaczenie słowa familia rozszerza swój zasięg. Obecnie pod uwagę brane są również niestandardowe „rodziny” homoseksualne (*familia homosexual*), które w rzeczywistości medialnej prawie nie istnieją, a jednak stają się faktem. Nieformalne „reformatorskie” próby (np. małżeństwo na próbę, na czas, wymienni małżonkowie, konkubinaty, małżonkowie poprzez wiarę), które wraz z rosnącą liczbą separacji i rozwodów doprowadziły rodzinę do dużego kryzysu, zagrażającego nie tylko istnieniu rodziny, ale i ludzkich wspólnot i narodów. Najbardziej świadomi pedagodzy i liderzy społeczni wielokrotnie podkreślali, że tam,

gdzie nie ma ciepła rodzinnego i serdeczności, istnieje podatny grunt dla alienacji od wszystkiego, co jest rodzime (patologie).

Współczesne modele rodziny to zatem: rodziny pełne, sakramentalne, pełne nie sakramentalne (kontrakt cywilny); rodziny niepełne; zrekonstruowane, czyli takie, których partnerzy mają za sobą doświadczenia poprzedniego związku; rodziny nieformalne – partnerska, niestała; rodzina samotnej matki: zrządzenie losu, z konieczności, z wyboru – decyzja kobiety, z przypadku, rodziny patchwork, rodziny monoparentalne, rodziny jednopłciowe – wzór celebrycki, postaci serialowe itp. W każdej z tych rodzin wychowują się dzieci, każda stanowi dla nich model – wzór.

Wizerunek rodziny „nowoczesnej” ukazywany w mediach, publikacjach oddaje wprawdzie rzeczywistość, ale czy oddaje prawidłowość? Przyjmując antropologiczny punkt widzenia, osadzony głęboko w personalizmie chrześcijańskim, rodzina to ojciec i matka, dzieci, a także dziadkowie. Ten model tradycyjnej rodziny, zmienia się pod wpływem kreowanego „wizerunku” rodziny. Po rozpadzie i rekonstrukcji rodzin, dzieci żyją w dwóch domach, mają rodziców w dwóch różnych rodzinach, czują się „rozerwane” emocjonalnie, bo chcą być lojalne wobec ojca i wobec matki, którzy często walczą ze sobą.

Media nieustannie propagują „nowy wizerunek”, nowe wzorce rodziny, wychowania, jako postulaty o wydzwiku emancypacyjnym. Młodzi czerpią wiadomości bezpośrednio ze źródeł publicznych, mediów, internetu. Dość wczesna konfrontacja dorastających osób z pluralizmem wewnątrz społeczeństwa, często nieuchronnie skutkuje ukształtowaniem się orientacji nieprawidłowej. Znacząca pozycja mediów w życiu społeczeństwa odgrywa dużą rolę w kreowaniu obrazu rzeczywistości, który istotnie wpływa na sposób postrzegania przez odbiorców.

Internet zajmuje stałe miejsce w życiu jednostki i rodziny, jest wszechobecny niemal w każdej z nich. Jest wykorzystywany do różnych sposobów aktywności: pracy, zabawy, ale również komunikacji z bliskimi czy dalszymi osobami. Media dla wielu ludzi, nie tylko młodszych pokoleń, są dziś naturalnym źródłem wiedzy, informacji i komunikacji. Dorosli realizują swoje role w rodzinie poszukując rozwiązania trudnych sytuacji, kryzysów i często właśnie w internecie uzyskują potrzebne informacje.

Zapomina się dzisiaj, że każdy małżonek, rodzic, otrzymuje talent potrzebny do wypełniania swojego powołania (rodzicielstwo), ma użytkować go w taki sposób, aby przyniósł owoce. Jest to chrześcijańska wizja rodzica, która pochodzi od Boga Stwórcy i ukazuje osobę w tym, czym jest i czym być powinna. Wychowanie określane jako proces, który swym zakresem obejmuje sferę fizyczną, psychiczną i duchową, wymaga cierpliwości i czasu, także, nie mniej ważnego wymiaru czasu, a mianowicie otwartości na wieczność. Rodzice w sakramentalnym związku

otrzymują łaskę stanu, która stanowi niezwykle ważny element w trwaniu i wychowaniu. Nasuwa się jednak pytanie: czy rodzice nieformalni nie kochają swoją dzieci, czy nie mogą wychować ich dobrze? Pewno tak, ale takie wychowanie jest nieco trudniejsze, wymaga dużej dojrzałości i pokory. Trudniej wychowywać, kiedy dzieci są rozproszone w różnych związkach. Ponadto, dla dziecka nie jest obojętne w jakiej rodzinie wzrasta, bo ono ma prawo do miłości, które nie jest ani realizowane, ani nie może być egzekwowane, ponieważ nie można nikogo zmusić do miłości. A przecież celem rodziny jest miłość, wzajemna pomoc, wychowanie – każdego dnia.

Dziecko ma potrzebę przynależności „mój ojciec, „moja matka”, „mój dom” – nie zastępczy, nie Dom Dziecka, ale mój dom rodzinny, szczęśliwy, bezpieczny dom. Jak nauczyć odpowiedzialności, kiedy z ukazywanego wizerunku rodziny wyłania się egoizm, w konsekwencji samotność w domu i w sieci, poszukiwanie „przepisu” na samobójstwo. Wychowanie jest stałym wymiarem procesu ludzkiej egzystencji, który jednak nie wyczerpuje się w okresie dzieciństwa czy młodości. W wychowaniu niezbędna jest stała obecność norm i powinności, jakie winny być dopełnione określonym systemem wartości.

Analiza tekstów filozoficznych Karola Wojtyły poświęconych człowiekowi pozwala na ukazanie źródłowych wartości i norm, na podstawie których można sformułować kluczowe zasady wychowania. Należą do nich: wartość dobra i prawdy oraz wartość i godność osoby. W świetle tych aksjomatów należy przyjąć, iż wychowanie ma wprowadzić człowieka w świat podstawowych wartości, a są nimi: wolność, odpowiedzialność i miłość. Problem we właściwym rozumieniu treści tych słów.

Wychowanie młodego człowieka do wolności jest jednocześnie wychowaniem do odpowiedzialności: „człowiek dlatego bywa odpowiedzialny za swe czyny i dlatego przeżywa odpowiedzialność, ponieważ posiada zdolność odpowiadania wolą na wartość. Zachodzi powinność odnoszenia się do przedmiotu wedle jego prawdziwej wartości, a w parze z nią rodzi się odpowiedzialność za przedmiot pod kątem jego wartości” (Wojtyła, 1985, s. 207). Zatem realizacja celów wychowania to głównie rozwijanie poczucia odpowiedzialności i umożliwienie człowiekowi odpowiedzialnego działania, ponieważ dopiero w zetknięciu z wartością daną w działaniu może realizować się, może zaistnieć wartość moralna.

## Współczesna wizja wychowania

W Sparcie wychowywano wyłącznie dla celów państwa i wojny, nie uwzględniając żadnych potrzeb indywidualnych. Według prawodawstwa ojczywego, którego twórcą był Likurg, dzieci były własnością państwa, a ich wychowanie także należało wyłącznie do państwa. Państwu i jego obronie potrzebne były jedynie dzieci silne

i zdrowe, dlatego nowonarodzone dzieci były poddawane oględzinom urzędników. Dzieci chorowite i słabe wyrzucano na górę Tajgetos. Załamała się energia militarna Spartan, przestali oni odgrywać jakąkolwiek rolę w ogólnogreckim życiu, gdyż nic nie mieli więcej do zaoferowania Grecji i ludzkości. Tak w III w. przed Chrystusem upadło państwo spartańskie z powodu degeneracji. Od przełomu ustrojowego w 1989 r. dzieli nas 28 lat, społeczeństwo odczuło w różnych dziedzinach życia wiele pozytywnych zmian, także w życiu rodziny. Nie dokonały się jednak znaczące zmiany w refleksji filozoficzno-pedagogicznej nad rodziną. Jeżeli na przemiany rodziny popatrzymy z szerszej i przyszłościowej perspektywy to zauważymy niedomagania, z którymi musi się zmagać współczesna rodzina. Jednym z nich jest desakralizacja.

Nadzieje łączone z czasem transformacji społeczno-ustrojowej, sprzęgały się z nadzieją istotnych zmian w świadomości ludzkiej. Teorie i modele edukacji niosą ze sobą historyczne permanencje wyrastające z tradycji, tworząc nowe, korzystniejsze paradygmaty (Olearczyk, 2013). W tym aspekcie ważny postulat pedagogiki humanistycznej, pedagogiki kultury i pedagogiki religijnej wymaga dopełnienia. Owo dopełnienie winno iść w głęboko humanistyczne przesłanie, że rodzina jest w życiu człowieka pierwszym, jedynym, niepowtarzalnym, najwcześniej i najgłębiej oddziałującym środowiskiem wychowawczym, środowiskiem wspólnej egzystencji z jej członkami, sam zaś człowiek jest istotą biologiczną, psychiczną, społeczną i duchową. Wszystko, co w życiu się zdarza jest niejako konsekwencją dostatków czy niedostatków w rodzinie (niekoniecznie materialnych, takich, których przy pomocy dawania pieniądza usunąć się nie da), jest konsekwencją jego rodzinności i spójności rodziny.

Pedagogika polska w ostatnim stuleciu w dorobku badań nad rodziną może poszczycić się pracami z zakresu rodzinnego środowiska wychowawczego. Niemniej, nie sposób nie zauważyć potrzeby badań z zakresu praktyki wychowawczej, studiów nad współczesną rodziną funkcjonującą w różnych formach i modelach, a także koncentracji badań wokół zagadnień zaburzeń i dezorganizacji życia rodzinnego.

Chodzi o należne miejsce wychowania w rodzinie i w szkole, jako że to dwa najważniejsze środowiska wychowawcze. Wychowanie jest pojęciem podstawowym dla pedagogów, aczkolwiek zarazem bardzo wieloznacznym i poddającym się niuansowaniu. Wskazuje się „dawne” (pojawiające się w toku specjalizacji wiedzy pedagogicznej) i „współczesne” definicje wychowania, gdzie mówi się o uwarunkowaniach wychowania, czynnikach wpływających na funkcjonowanie rodziny, na mentalne postrzeganie rodziny, o wychowaniu zdalnie sterowanym.

Wychowanie określane jest jako: „[...] świadomie organizowana działalność społeczna, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka” (Okoń, 1984, s. 347). Wpływ na kształtowanie się jednostki mają „osoby kierujące

rozwojem (rodzice, nauczyciele), wychowanie równoległe (tv, mass media, instytucje pozaszkolne), samowychowanie” (Okoń, 1984, s. 347). Natomiast „współczesne” rozumienie wychowania, wprowadza do działalności wychowawczej „[...] całość kształtu procesów i oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji między dwiema osobami, pomagających im rozwijać własne człowieczeństwo”, które zakładają „uznanie i afirmację wolności” oraz konieczny „dialog między osobami” (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 347–348). Wychowanie to „oddziaływanie na czyjąś osobowość, jej formowanie, zmienianie i kształtowanie”; „wyzwalanie w drugiej osobie bądź grupie społecznej pożądanego stanu, jak rozwój, samorealizacja czy wzrost samoświadomości”, a także „efekt powyższych działań lub procesów” (Milerski, Śliwerski 2000, s. 274).

Wychowanie można określić jako obecność, w której przekazywane są zasady życia zgodne z normami etycznymi, moralnymi i społecznymi. Nie chodzi o bierną obecność obok, lecz interakcyjne, wzajemne oddziaływanie, przy czym osoba dojrzała jest wzorem, przewodnikiem osoby mniej dojrzałej. Rodzic, wychowawca przekazuje wiedzę i doświadczenie, które może i powinno służyć w odkrywaniu nowej wiedzy i budowaniu nowego, bezpiecznego świata. „Wychowanie to działalność o charakterze całościowym, jako że efekt wychowawczy ma komplementarne oddziaływanie wszystkich jego elementów” (Kožuchowski, 2015, s. 21). Wychowanie nie jest uprawianiem zawodu, za który otrzymuje się wynagrodzenie, ale wymaga przygotowania rodziców do pełnienia tej funkcji.

W procesie wychowania ważną rolę odgrywają uwarunkowania wychowawcze:

- rozwojowe: charakterystyki rozwojowe, stadia rozwoju: poznawczego, moralnego, osobowości;
- społeczne: postawy rodziców (pozytywne i negatywne); grupy rówieśnicze: funkcje i struktury, subkultury młodzieżowe, charakterystyka pokolenia; szkoła: rola ucznia, interakcyjności
- kulturowe: wartości tradycyjne i współczesne; cechy kultury popularnej: komercjalizacja, nowe kategorie pojęciowe: decentracja, tożsamość

Wychowanie nie jest czynnością jednorazową, ani okazjonalną, wyrzykową, w największej mierze jest procesem towarzyszącym współbuciu osób w rodzinie, stanowi również skutek nauki w szkole, w której na pierwszym miejscu przekazywane są wiedza i umiejętności. W tego typu relacjach (jeśli powinny owocować wychowawczo) dziecko jest od samego początku nie tylko przedmiotem, lecz również podmiotem, który współkształtuje wychowawcze relacje, jakkolwiek nie na zasadzie równości. Każde oddziaływanie z zewnątrz (medialne) wpływa na kształtowanie osoby dziecka. „Dotyczy to między innymi anonimowego oddziaływania wychowawczego ze strony społeczeństwa, całego otoczenia” (Kožuchowski, 2015, s. 21).

Przywołajmy w tym miejscu następującą myśl: „Szukając współczesnego znaczenia wychowania, musimy początkowo posługiwać się potocznym rozumieniem wyrazu «wychowanie», które w języku polskim dzisiaj oznacza wszelkie celowe oddziaływanie ludzi dojrzałych (wychowawców) przede wszystkim na dzieci i młodzież (wychowanków), aby w nich kształtować określone pojęcia, uczucia, postawy, dążenia” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 19). Szczególnie ważny jest okres dzieciństwa (także tego najwcześniejszego) i młodości, gdyż w tym okresie buduje się „kościół moralny”, postawy i obyczaje (prawo pierwszych połączeń). Wychowujemy poprzez współprzebywanie i czynienie razem wszystkiego, co tylko możliwe. Przysłowia, wyjaśniają w sposób prosty to, co mówią teorie naukowe: „czym skorupka za młody nasiąknie, tym na starość trąci”. Nie można przekazywać żadnych treści bez przeświadczenia (które nie jest sceptyczne), że każda z nich jest cenna, najpierw respekt dla wartości i norm usankcjonowanych tradycją i prawem, ludzkim i boskim.

Odniesienie do świata dzieciństwa i blasku szczęścia, jakiego się w nim doznaje, stanowi jedną z najważniejszych form pomocy w przewyżczeniu niepowodzeń (frustracji) w późniejszym życiu. Poprzez wychowanie tworzy się to, co ma wymiar ostateczny. Pedagogiczne teorie zmieniają się podobnie jak moda, gdyż dla nauki nie istnieje nic ostatecznego. Praktyka życiowa kieruje się odmiennymi zasadami. Na tym polega niewspółmierność nauki i życia.

Uważa się, że w społeczeństwie ponowoczesnym XXI wieku dziecko jest dla rodziców „[...] bezwartościowe ekonomicznie, ale bezcenne emocjonalnie (oczywiście dla tych, którzy pragną je posiadać), czyli staje się wartością autoteliczną”. Ważniejsza od ilości okazuje się „jakość” posiadanych dzieci (Slany, 2003, s. 248). W tym kontekście ważne jest przypomnienie słów Jana Pawła II: «Wychowanie to twórczość o przedmiocie najbardziej osobowym – wychowuje się bowiem zawsze i tylko osobę – zwierzę jedynie można tresować (...). Wszystko to, co z natury zawiera się w wychowywanym człowieku, stanowi tworzywo dla wychowawców, tworzywo, po które winna sięgać ich miłość. Do całokształtu tego tworzywa należy także to, co daje Bóg w przypadku nadnatury, czyli łaski. Nie pozostawia On bowiem dzieła wychowania, które jest poniekąd ciągłym stwarzaniem osobowości, całkowicie i wyłącznie rodzicom, sam osobiście również bierze w nim udział» (Slany, 2003, s. 248).



## Bibliografia

- CBOS (2008). *Stosunek Polaków do rozwodów. Komunikat z badań*, BS/43/2008. Warszawa.
- CBOS (2010). *Co jest ważne, co można, a czego nie wolno – normy i wartości w życiu Polaków. Komunikat z badań*, BS/99/2010. Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: WAiP.
- Kożuchowski J. (2015). *Wychowanie jest aktem odwagi*. W: „Wychowanie w Rodzinie” T. XIII (1/2016). Wrocław: Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze.
- Milerski B., Śliwerski B. (2000). *Leksykon PWN: Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Okoń W. (1984). *Słownik pedagogiczny*. Wydanie III. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Olearczyk T. (2013). *Rodzina między starym a nowym paradygmatem*. Rużemberok: Verbum Wydanie Wydawnictwo Katolickiej Univerzity.
- Rodríguez Sabiote C., Herrera Torres L., Lorenzo Quiles O., Álvarez Rodríguez J. (2008). *El valor familia en estudiantes universitarios de España: análisis y clasificación*. W: *Enseñanza e investigación en psicología*, vol. 13, num. 2, julio–diciembre.
- Slany K. (2003). *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Wojtyła K. (1985). *Osoba i czyn*. Kraków: Polskie Towarzystwo Teologiczne.

## SUMMARY

### **Education in the family as a subject of a pedagogical reflection – the education through the prism of “the image” of the family**

The changes taking place in contemporary world, according to society, culture, tradition, economy, policy and outlook have great influence on basic domains of life. They affect also the life of families. XX. and XXI. centuries are rich with pedagogical trends, which offer different ideas for the education. Significant position of media plays great role for creating the image of reality through propagating ‘new image’ of the family and the education. For many people, media are common source of knowledge, information and communication. Because of that there exists a need to say that education means the presence of the parents as the educators. It is related with rules of life in accordance with ethical, moral and social standards. There is no place for passive presence, but for mutual interaction, while the mature person is a model, guide to the less mature person.

**Keywords:** family, education, image of family in media





# Znaczenie rodziny w chrześcijańskim wychowaniu dzieci i młodzieży w nauczaniu Stefana Kardynała Wyszyńskiego

## Wprowadzenie

Wśród społeczności wychowujących w nauczaniu Prymasa Tysiąclecia niewątpliwie priorytetowe miejsce przypada rodzinie, rozumianej w duchu tradycji chrześcijańskiej jako Kościół domowy i miejsce spełniania się życiowego powołania małżeńskiego i rodzicielskiego. Dzieje się tak przede wszystkim z racji prawa naturalnego. Rodzice mają prawo i obowiązek pełnić funkcję wychowawców, ponieważ „przekazali dziecku dar życia. Są związani z dzieckiem więzami krwi, uczuciem miłości i przywiązania” (Wyszyński, 1975, s. 173). Rodzina jako naturalna społeczność posiada prawa Boże i naturalne, zabezpieczające jej egzystencję i rozwój. Prawo prokreacji i wychowania potomstwa zgodnie z własnym sumieniem i w duchu wartości kultury rodzimej jest wzmocnione przez prawo nadprzyrodzone, przy czym w nauczaniu Wyszyńskiego analogicznie do nauczania tradycji Kościoła prawo prokreacji implikuje prawo do wychowania. Rodzicielska misja wychowawcza ma swoje źródło w fakcie zrodzenia potomstwa. Przekazywanie życia powierzone świadomemu i osobowemu aktowi, który jest poddany nieznanym w pełni prawom Bożym dokonuje się we wspólnocie małżeńskiej podniesionej do godności sakramentu. W nauczaniu Prymasa poczynające się życie ludzkie ma wartość świętości, gdyż od początku wymaga działania Boga Stwórcy. Męskość kryje sens ojcostwa, kobiecość macierzyństwa. Tajemnica macierzyństwa i ojcostwa wypływa z nadprzyrodzonego ojcostwa Bożego, w którym tkwią źródła funkcji wychowawczej rodziców. Bóg jest Ojcem i początkiem wszelkiego życia. Udział małżonków w stwórczych mocach Boga przejawia się w konkretnym i niezwykłym darze, jakim jest dziecko. Wyszyński uczy dostrzegać piękno zawarte w każdym człowieku i każdym dziecku. Jest ono uzasadnione odbiciem piękna samego Boga

objawiającego się w swoim stworzeniu. Ks. Stefan Wyszyński od początku swojej działalności naukowej i duszpasterskiej uczy, by wielkie prawdy o Bożym ojcostwie, tajemnicy życia, stworzeniu i wielkiej godności każdego człowieka wiązać z konkretną rzeczywistością i dostrzegać w niej piękno Bożego ładu (Bednarczyk, 2017). Widząc w dziecku „ośrodek uwagi, miłości, ofiary, poświęcenia i wyrzeczenia się” (Wyszyński, 1964, s. 64), jak również odbicie miłości dwojga, naucza, że „całe ich życie ma być skierowane ku dziecku” (Wyszyński, 1964, s. 64). Ich całym szczęściem ma być dziecko, „bo biorą je z Ojca Najwyższego i nic wspanialszego nie zostawia na tej ziemi” (Wyszyński, 1964, s. 64). Owoc miłości małżonków winien więc angażować całą ich osobowość.

W niniejszym opracowaniu w wielkim zarysie przywołana zostanie nauka Kard. S. Wyszyńskiego o biblijno-sakramentalnym charakterze małżeństwa i rodziny, jak również ukazane zostaną zadania i obowiązki rodziców i czynniki warunkujące skuteczność wychowawczych oddziaływań rodziny. Biblijno-sakramentalny charakter małżeństwa i rodziny stanowi podwalinę prymasowskiego rozumienia małżeństwa i rodziny jako społeczności naturalnej, monogamicznej i nierozzerwalnej. Dzieje się tak za sprawą tego, że małżeństwo i rodzina podobnie jak Kościół ustanowione są i uświęcone przez Boga. Przez Niego są chronione, umacniane i oczyszczane ze względu na środowisko poczęcia i rozwoju życia osoby ludzkiej oraz szczególne miejsce urzeczywistniania się każdego członka rodziny jako osoby na drodze wzajemnych relacji, wychowania i samowychowania.

## **Biblijno-sakramentalny charakter małżeństwa podstawą „rodziny Bogiem silnej”**

W liście pasterskim na Wielki Post 1967 roku Wyszyński powołując się na źródła biblijne przybliża Bożą myśl o małżeństwie i naucza, że od początku istnienia człowieka na ziemi, Bóg towarzyszy jego życiu. „Stworzywszy mężczyznę i niewiastę na wyobrażenie swoje” (Rdz 1,27), uzależnił ich od siebie, nawet w tym wzruszającym obrazie wyprowadzenia Ewy z boku uśpionego Adama (Rdz 2,22). Osąd Adama o kobiecie jest rozpoznaniem tożsamości pochodzenia i równości natury dwojga: „Ta dopiero jest kością z moich kości i ciałem z mego ciała! Ta będzie się nazywała niewiastą, bo z mężczyzny została wzięta” (Rdz 2, 23). Związek dwojga istot równych sobie następuje w celu podjęcia wspólnego zadania (Rdz 2,24), wyznaczonego im przez Stwórcę i uświęconego przez Chrystusa (Mt 10, 6–9) (Wyszyński 1990, s. 331). Prymas podkreśla, że to Bóg sam dał życie mężczyźnie i kobiecie. Z uwagi na to, że stworzył ich na swój obraz i podobieństwo, oboje są sobie równi i oboje mają spełniać powierzone sobie zadania (Parzyszek, 2012, s. 37–41).

W swoim nauczaniu Prymas wskazuje na małżeństwo jako podstawowy sposób społecznego życia i zdecydowanie podkreśla sakramentalny jego charakter. W liście pasterskim na IV rok Wielkiej Nowenny stwierdza, że to Stwórca porządku nadprzyrodzonego na ziemi, Bóg Ojciec, poprzez osobę swojego Syna Jezusa Chrystusa uświęcił życie rodzinne, a nadając mu wielką godność wzmocnił łaską sakramentu. Sakrament ten daje początek prawdziwemu życiu, wskazuje na kościelny charakter rodziny, jest źródłem przezwycięzania ciężkich sytuacji życiowych. Małżeństwo chrześcijan włączone w dzieło odkupienia ma sens o tyle, o ile symbolizuje miłość między Chrystusem i Kościołem. Ich związek, jak uczy Prymas, nie tylko „przypomina więź Chrystusa z Kościołem, ale rzeczywiście w niej uczestniczy. Wzajemna miłość chrześcijańskich małżonków jest więc nie tylko miłością naturalną (...) ale przez łaskę staje się miłością nadprzyrodzoną. (...) Dzięki więc pośrednictwu Chrystusa i Kościoła życie małżeńskie zostaje ostatecznie włączone w życie samego Boga i uczestniczy przez łaskę w nierozzerwalnych więzach miłości między Chrystusem i Kościołem, odkrywając swą istotną naturę, to znaczy nierozzerwalną jedność” (Wyszyński, 1975, s. 816). Zawierający nierozzerwalny sakrament małżeństwa uczestniczą w tej samej miłości, jaką Chrystus umiłował Kościół. Dlatego też sobie nawzajem mają okazywać miłość i to taką, jaką ma Chrystus ku Kościołowi. Zbudowane na wzór więzi Chrystusa z Kościołem sakramentalne małżeństwo sprawia, że „raczej trzeba oddać duszę i krew, jak to uczynił Chrystus za Kościół, aniżeli opuścić człowieka, którego Bóg dał ku pomocy. Cała nauka św. Pawła o małżeństwie świadczy o tej głębokiej więzi duchowej, więzi miłości i ofiary, wyrzeczenia się siebie, zapomnienia o sobie dla dobra współmałżonka. Choćby i to bolało, choćby wypadło wiele uciepieć, choćby wypadło duszę dać (Ef 5,15) człowiek ma tylko jedno serce i tylko raz może je rzetelnie oddać” (Wyszyński, 1957, s. 66–67). Z nauczania Prymasa wynika, że więź Chrystusa z Kościołem ujmowana jest w kategoriach przymierza małżeńskiego, przymierza miłości i wierności, a istota tej wierności sprowadza się do trwałego i niezmiennego oddania się ukochanej osobie (Wyszyński, 1962, s. 224).

Nie dziwi zatem, że w rodzinie, której podstawą jest tak rozumiane małżeństwo, Wyszyński widział, jak to już zostało zasygnalizowane na wstępie, podstawową społeczność naturalną ustanowioną przez Boga i przez Niego chronioną. Był przekonany, iż rodzina, która żyje zgodnie z zasadami chrześcijańskimi, może skutecznie oprzeć się wszelkim masowym wstrząsom, tak od wewnątrz, jak i z zewnątrz. W jego rozumieniu „rodzina nie jest tylko kontraktem czy instytucją”. Jest niejako „całym światem”, stworzonym przez Boga i zamieszkałym przez Trójcę Świętą, a także „Rodziną Świętą”. Nadto jest ona „rozwinięciem tego tematu, jaki został zadany ludzkości w rodzinie Adama i Ewy” (Bartnik, 1981 s. 229), jak również ścisłym zespoleniem historii świeckiej i historii zbawienia. W aspekcie nadprzyrodzonym

rodzina stanowi prawdziwy Kościół chrześcijański – Kościół domowy (Wyszyński, 1988, s. 127). Przyznając rodzinie, ujmowanej w perspektywie personalizmu relacyjnego jako wspólnota osób, główne miejsce w wychowaniu dzieci i młodzieży w wierności Chrystusowi i chrześcijańskim propozycjom wartości, Prymas przede wszystkim wskazywał na religijny, służebny i sakramentalny charakter małżeństwa (Wyszyński, 1961, s.152). Pragnął, aby rodzina chrześcijańska zachowała swą sakramentalną godność i według prawa Bożego wypełniła swe powołanie, jakim jest zrodzenie i wychowanie potomstwa. Aby jednak przekazać życie, rodzice muszą zdobyć się na ofiarność, wyrzec się samych siebie, poświęcić, wyzwolić z samolubstwa i przestać żyć jedynie na własny rachunek. Prymas nieustannie bronił też praw rodziny do wypełnienia zadań powierzonych jej przez Boga. Zabiegał o to, aby mogło się to dokonać w jak najkorzystniejszych warunkach. Dlatego też uznając macierzyństwo za funkcję nie tylko indywidualnie, ale też i społecznie najważniejszą postulował pracę na pół etatu dla matek pracujących z pensją za cały etat, jeśli ich praca jest społecznie konieczna (Wyszyński, 1978 s. 202) i domagał się takiego uposażenia pracujących ojców rodzin, aby matki przy większej liczbie dzieci nie musiały dorabiać zaniedbując ich wychowanie (Wyszyński, 1970, T. 35, s. 145). Wychodząc z założenia, że rodzina rodząca i wychowująca nowych obywateli służy sama sobie i służy narodowi, Wyszyński stał na stanowisku, że instytucje społeczne powinny stwarzać odpowiednie warunki prawne i ekonomiczne sprzyjające normalnemu rozwojowi rodziny (Wyszyński, 1970, T. 34, s. 229). Warto przy tym podkreślić, że w nauczaniu prymasowskim rodzina jest elementem zasadniczym, korzystne zaś warunki jej rozwoju są elementem wtórnym. Stąd dobrzy rodzice nawet w trudnych warunkach mogą wypełnić swoje zadania, lecz w interesie narodu leży, „aby rodzinie przyznać pierwszeństwo w ustroju społecznym i politycznym” (Wyszyński, 1972, s. 416). „Przyjęliście – mówił Wyszyński do rodziców – dar wiary, światło Ewangelii, moce eucharystyczne, sakramenty święte, nie tylko dla siebie, lecz także dla dzieci waszych. Podobnie jak całe życie musi być im oddane, tak też i wszystko, co jest w was, co jest waszym bogactwem duchowym czy materialnym, należy się waszym dzieciom” (Wyszyński, 1973, s. 63–64).

Każda rodzina ma więc szczególne, można powiedzieć, niezbywalne prawo do wychowania w normalnych warunkach. Rodzina chrześcijańska zaś, mająca charakter sakramentalny, ma niezbywalne prawo do wychowania chrześcijańskiego, któremu Prymas przypisuje największą skuteczność. „Z prawa Bożego i kanonicznego rodzice czerpią prawo i obowiązek zapewnienia dzieciom praktyk religijnych, pierwszych zasad wiary świętej, wpajają miłość do Boga. Łaska sakramentalna działa tak potężnie w małżeństwie chrześcijańskim wiernym tej łasce, że rodzice mogą wszczepiać w dusze swych dzieci ochrzczonych ducha wiary” (Wyszyński, 1957, s. 26). Za największy dar, który ochrzczeni i wierzący rodzice mogą przekazać

swoim dzieciom, uważał Wyszyński dar wiary, nadziei i miłości. Są to dary, które zostają na zawsze. Darów tych niczym zastąpić nie można i nikt nie może ich przekazać tak skutecznie jak rodzice (Wyszyński, 1973, s. 224).

## **Rodzina – środowiskiem życia i urzeczywistniania się człowieka jako osoby**

Zabiegając o właściwą świadomość zadań i obowiązków rodziny w zakresie przekazywania życia i wychowania, Prymas eksponował wartość wychowania rodzinnego. Uznawał je za doniosłe, istotne, zasadne i najbardziej skuteczne. Był zdania, iż pozwala ono traktować dziecko indywidualnie, licząc się z jego właściwościami osobowymi. „Najgorsze wychowanie w rodzinie jest lepsze niż wychowanie zbiorowe, zwłaszcza w przedszkolach czy domach dziecka”, twierdził, iż „rodziny i wychowania przez ojca i matkę nic zastąpić nie może” (Wyszyński, 1975, s. 472). Dziecko wychowywane w rodzinie jest lepiej przygotowane do życia, niż wychowywane pod opieką innych ludzi, choćby najlepszych pedagogów (Wyszyński, 1961, s. 152). W dobrowolnej minimalizacji funkcji rodzicielskich do spraw natury prokreacyjnej i opiekuńczej, widział Wyszyński nader ujemne skutki, dlatego też z całym naciskiem podkreślał konieczność uświadomienia rodzicom, że podstawowym ich zadaniem życiowym jest wychowanie własnych dzieci i że wobec tego eksponowanego zadania wszystkie inne mają rangę drugorzędną. Niejednokrotnie wskazywał na wartość wychowawczą środowiska rodzinnego. Widział ją między innymi w specyficznym rodzaju więzi łączącej dziecko z rodzicami. Wobec wyraźnej deprecjacji wychowawczej funkcji rodziny w świadomości sobie współczesnych jako Prymas Polski najwyraźniej starał się podnieść rangę rodziny ukazując jej wszelkie pozytywne aspekty wynikające z tradycji chrześcijańskiej.

Jego zdaniem priorytetowe miejsce rodziny w wychowaniu bierze się też z faktu, że rodzina rodząc człowieka dla społeczności, Królestwa Bożego, Kościoła i posłannictwa życia, zarazem przyprowadza te światy do każdego ze swych członków, głównie zaś do dziecka na różnych etapach jego rozwoju, powierzając mu ten świat jako osobisty dar Boży. Dlatego nie można jej redukować do rzeczywistości wyłącznie biologicznej czy materialnej. Jest ona wielkim „światem społecznym, psychicznym, duchowym i religijnym. Przypomina jakąś ziemię obiecaną, szkic nieba, miejsce wradzania się człowieka w Boga” (Bartnik, 1981, s. 229). Rodzice mają prawo kształtowania tych, których zrodzili. Jest to zarazem ich obowiązek. Dziecku nie wystarczy dać życie, trzeba je jeszcze po chrześcijańsku wychować nie zapominając o tym, że wychowanie jest trudną sztuką wymagającą współdziałania wychowywanych przede wszystkim z ojcem i matką (Wyszyński, 1966, s. 12). Rodzice mają więc

otoczyć dzieci i młodzież jak najbardziej delikatną, wrażliwą, ale mądrą, rozumną i pełną miłości opieką (Wyszyński, 1966, s. 16). „W rodzinie – powiada Prymas – w tej najmniejszej i najtrwalszej komórce człowiek nieustannie się odnawia, nabywa doświadczeń, uczy się miłości i roztropności. Zdobywa mądrość dla przyszłych młodych pokoleń, które Bóg nieustannie emituje na świat” (Wyszyński, 1964, s. 52).

Widząc w rodzinie naturalne środowisko dojrzewania każdego jej członka, podtrzymujące w nim poczucie własnej tożsamości i godności, Prymas przypisywał rodzinie rolę najlepszej szkoły cnót społecznych, narzędzie humanizacji i personalizacji społeczeństwa. Twierdził, że każdy człowiek rozwija się w społeczności i sam sobie nie wystarcza, gdyż z woli Trójcy świętej skierowany jest do życia wśród innych ludzi. Są oni mu tak potrzebni do pełni rozwoju człowieczeństwa, że bez kontaktów z innymi zatrzymałby się w rozwoju. Prymas podkreślał przy tym, że człowiek jako istota społeczna nie tylko sam udziela się innym, ale także sam korzysta z rozumu, woli i serca innych. W ten sposób powstaje wzajemna zależność, która domaga się miłości za miłość, prawdy za prawdę i dobra za dobro (Wyszyński, 1990, s. 311). Do takiego jednak rozwoju konieczne są wartości duchowe, bez których życie w społeczności byłoby niemożliwe. Wśród wielu wymienionych przez Prymasa wartości szczególne miejsce przypada prawdzie i miłości.

Priorytet rodziny w wychowaniu ma też u Wyszyńskiego swoje źródło w pojmowaniu rodziny w Bożym planie Zbawienia jako wspólnoty wiary i miłości (Zdziebłowski, 1984, s. 37–40). Rodzice chrześcijańscy na mocy przyjętego przez siebie chrztu włączeni są w wielką rodzinę chrześcijańską Kościoła i wraz z nim wypełniają swe posłannictwo religijnego wychowania dzieci. Z historycznego punktu widzenia rodzinie przysługuje pierwszeństwo w wychowaniu dlatego, że istniała ona wprawdzie, zanim zaistniała jakakolwiek inna społeczność. Ona też wychowywała, zanim inne społeczności uświadomiły sobie prawa i obowiązki wychowawcze. Stąd też „rodzina nie mogła czekać na uprawnienie do wychowania ze strony innej społeczności, bo rodzina uprawnienie to posiadała z samego prawa przyrodzonego (...). To rodzina udzielała swych praw do wychowania innym społecznościom, a nie na odwrót” (Wyszyński, 1962, s. 223).

Postulowane przez Wyszyńskiego wychowanie uwzględniało więc naturalne predyspozycje i potrzeby oparte na świadectwie życia zgodnego z sumieniem i zwycięstwem nad sobą. Przypominał, że nie wystarczy cieszyć się z tego, co się już osiągnęło, ale, że trzeba praktykować przykazanie miłości i pomimo wszystko zmierzać ku Bogu, który jest głównym sprawcą wychowania i pozwala człowiekowi realizować nadprzyrodzony cel życia, jakim jest zjednoczenie z Nim samym.

W ujęciu Sługi Bożego najbardziej społeczne i integralne jest wychowanie chrześcijańskie. Bardzo mocno zwraca ono uwagę na czynniki przyrodzone i nadprzyrodzone. Dzięki niemu człowiek zdobywa szeroki światopogląd, którym ogarnia



sprawy ziemi i nieba, doczesność i wieczność. Światopogląd ten zmusza człowieka do przekraczania samego siebie i szukania przyczyny swego istnienia, sensu życia i celu nie tylko w sobie, ale i poza sobą. Zgodnie z zasadniczym celem swej działalności Prymas podkreślał chrześcijański charakter wychowania. Z obszaru religijnego czerpał też główne wzorce wychowawcze. „Według wychowawczych zamierzeń Kościoła i zgodnie z myślą Bożą, Najświętsza Rodzina miała być doskonałym wzorem tego wychowania” (Wyszyński, 1963, T. 13, s. 52; 1964, 1964 T. 16 s. 63; 1966, T. 25 s. 369–371).

Zdaniem Wyszyńskiego „Bóg zapragnął w rodzinie nazaretańskiej pokazać prawdziwy rozwój człowieka pod opieką najlepszej Matki i przy współdziałaniu i współpracy Opiekuna św. Józefa, który według prawa był mężem Maryi” (Wyszyński, 1965, T. 19 s. 151). W głoszonych kazaniach odnośnie do wartości wychowania rodzinnego niejednokrotnie możemy dostrzec, iż ich autor szczególną rolę przypisywał mobilizującemu działaniu wzoru świętej rodziny. Jak się wydaje, w naśladowaniu tego wzoru upatrywał gwarancję gorliwości o wiarę, czystości obyczajów, niewinności sumienia i dobrego przykładu współdziałania z łaską Bożą, zarówno dla wychowujących, jak i wychowywanych.

Wychowanie chrześcijańskie, za które rodzice byli odpowiedzialni w sposób szczególny, mając ułatwić dziecku kontakt z Bogiem i oddawanie Mu należnej czci, dokonywało się poprzez rozwijanie zdrowej pobożności. Ta ostatnia, przekazywana przez przykład rodziców i rodzeństwa, miała prowadzić do ugruntowania wiary i poprawy obyczajów w rodzinie, narodzie i społeczeństwie. W nauczaniu Prymasa wychowanie chrześcijańskie pozostawało w relacji do wychowania moralnego i społecznego. Moralność była moralnością wyrastającą z wiary i umacnianą przez przyjęcie Boga działającego w sakramentach, do udziału w których przygotowywała, zarówno rodzina, jak i Kościół.

## **Znaczenie rodziny w chrześcijańskim wychowaniu dzieci i młodzieży**

Wyszyński będąc świadomym, iż specyfika procesu wychowania polega między innymi na tym, że realizuje się on nie tylko w wyniku świadomie podejmowanych działań, ale jest skutkiem nieustannego wpływu, jaki na każdego człowieka wywiera jego środowisko, wielokrotnie podkreślał, że najpełniej funkcje wychowawcze spełnia rodzina, a rodzice wychowują swoje dzieci nie tylko przez celowo podejmowane zabiegi pedagogiczne, lecz także przez styl wzajemnego odnoszenia się do siebie i innych, otoczenie oraz przez całą atmosferę życia domowego. Dlatego też zalecał dbałość o właściwy klimat rodziny. W prawdzie o stworzeniu człowieka jako

jedności cielesno-duchowej widział dla rodziców podstawową prawdę wyznaczającą kierunek wychowania o charakterze integrującym życie i współżycie. Ponadto uważał władzę ojcowską i macierzyńską za taką, której nie można usunąć czy wchłonąć, gdyż ma ona ten sam początek co życie ludzkie. Dla Prymasa wychowanie rozpoczyna się już od momentu poczęcia dziecka i zmierza do zaszczepienia w nim szlachtetnych ideałów kultury (Celej, 1995, s. 151).

S. Wyszyński w swojej koncepcji wychowania społeczeństwa postulował też poszerzenie uprawnień obywatelskich, szczególnie licznych rodzin. Dla matki wychowującej liczne potomstwo domagał się od państwa, jak to jest w innych krajach, uposażenia, tak, aby nie musiała pracować zawodowo; dla ojca zaś, aby miał tyle głosów przy wyborach, ile ma dzieci na utrzymaniu (Wyszyński, 1972, T. 41 s. 416). Swoje stanowisko w tej sprawie argumentował tym, że „wychowanie dzieci jest służbą narodowi i jeżeli płacimy za 8 godzin pracy w każdym warsztacie (...), to cóż dopiero za 24 godziny” (Wyszyński, 1972 T. 40 s. 196). Wskazywał przy tym, iż w wychowaniu młodego pokolenia inna jest odpowiedzialność ojca, inna matki, ale istnieje odpowiedzialność obojga rodziców-rodziny i całego społeczeństwa (Wyszyński, 1972, T. 40, s. 196). Odpowiedzialność rodziców w wychowaniu młodzieży wyraża się w wychowaniu młodych do trudnych zadań. Rodzice mają uświadomić młodzieży, „że życie nie jest wizjonerstwem i fantazją telewizyjną, ale rzeczywistością, w której ma się ukazać prawdziwe, a nie cyrkowe oblicze człowieka” (Wyszyński, 1972, T. 40, s. 199).

Prymat rodziny w wychowaniu płynie nie tylko z jej historycznego pierwszeństwa, ale też z historycznej trwałości i uczestnictwa rodziny w potrójnej misji Chrystusa: prorockiej, kapłańskiej i królewskiej. Fakt, że jest ona taką instytucją społeczną, której trwałość przewyższa inne społeczności, uwiarygadnia jej kompetencje wychowawcze. „Doświadczenie historyczne poucza – przypominał Kard. Wyszyński – że najbardziej trwałą społecznością jest rodzina i dlatego też jej prawa są w dziedzinie wychowania szczególnie” (Wyszyński, 1957, s. 26). Misja prorocka odnosi się do przekazu wiary, kapłańska dotyczy odpowiedniego formowania przez sakramenty święte, które przybliżają moc zbawczą Chrystusa i otwierają na wpływ Jego łaski. Zaś znamienym rysem uczestnictwa rodziny w misji królewskiej Chrystusa jest gotowość służenia na wzór Tego, który sam przyszedł służyć.

Prymas Tysiąclecia ukazując wartość funkcji prokreacyjnej i wychowawczej rodziny, świadom istniejących zagrożeń podkreślał, iż na rodzinie spoczywa obowiązek budowania nowej i lepszej Polski, dlatego winna być wspierana przez państwo, naród i Kościół. Podkreślał też, że Kościół i naród liczy na rodziców, bez pomocy których grozi społeczeństwu wymarcie i demoralizacja. Przy różnych okazjach uświadamiał rodzicom przemiany mające wpływ na model rodziny. Popierał rozwijanie duszpasterstwa młodych małżeństw poprzez udział w małych grupach,



gdzie jedni wobec drugich dawaliby świadectwo wiary i szukaliby pomocy do pełniejszej realizacji zadań nałożonych na rodziców przez Boga. Wyrazem takiej postawy między innymi było jego pozytywne odniesienie do powstałego oddolnie w latach pięćdziesiątych ruchu duszpasterskiego Rodziny Rodzin, poświęconego odrodzeniu i uświęceniu rodziny polskiej.

Według analizowanej tu koncepcji wychowanie rodzinne kształtując w dużej mierze osobowość dzieci i młodzieży, ich zainteresowania, upodobania, postawy społeczne, moralne i światopoglądowe polegało na przekazywaniu ideałów osobowych, systemu wartości i wzorów zachowań, którymi dziecko miało się kierować w różnych sytuacjach życiowych. Pełniło też funkcję przygotowującą do przyjęcia przyszłych ról społecznych. Rodzicom przypadała powinność budzenia zainteresowania sprawami otoczenia, kształtowania nastawienia opiekuńczego i poczucia solidarności społecznej. Dom rodzinny w omawianym nauczaniu miał też urabiać stosunek młodego pokolenia do takich społeczności, jak naród, państwo, Kościół. Rodzina będąc twierdzą wiary i polskości, stanowiąc pomost łączący kulturę przeszłości narodu z jego przyszłością, była też najstosowniejszym miejscem wychowania patriotycznego. Kwestia ta została dostatecznie obszernie przeanalizowana przez J. Z. Celeja (1986) i J. Lewandowskiego (1980) w ich rozprawach doktorskich.

## Zadania i obowiązki rodziców

Wśród zadań i obowiązków rodziny ujmowanej w Bożym planie zbawienia szczególnie miejsce w analizowanym nauczaniu przypada wychowaniu religijnemu i moralnemu. Rodzice katolicy na mocy realizacji posłannictwa rodzicielskiego są zobowiązani wprowadzić dzieci w życie wiary i sakramentalną więź z Bogiem (Wyszyński, 1956, T. 1, s. 120–121). Mają oni obowiązek uczynić to zgodnie z wiarą przyjętą na Chrzcie Świętym. Mają „nauczyć” Boga, wprowadzić w liturgię Kościoła, przez swój przykład modlitewnego życia mają wprowadzić dziecko w życie modlitwy. Będąc pierwszymi głosicielami wiary powinni wprowadzać dziecko w stopniowe poznawanie Boga zapoznając je choćby w ogólnych zarysach z treścią Ewangelii przy równoczesnym budzeniu w sercach dzieci miłości do Boga, ducha modlitwy i uczestnictwa w liturgii Kościoła (Wyszyński, 1956, s. 120–121). Mając na względzie wychowanie religijne, Ksiądz Prymas stał na stanowisku, iż rodzice, pierwsi inspiratorzy rozmowy dziecka z Bogiem, wprowadzając je stopniowo w tajemnicę zbawienia, winni dać mu wiedzę religijną. Ponadto, swą postawą i przykładem w sposób taktowny i rozsądny mieli wprowadzić dzieci w życie wiary i w praktyki religijne.

Wyszyński, przekonany, iż religijność rodziców i ich pobożność zostawia głęboki ślad w psychice dziecka, bardzo mocno podkreślał znaczenie rodzicielskiego

przykładu w wychowaniu religijnym. Modlitwie ojca i matki razem z dziećmi, sumiennemu święceniu świąt i uroczystości kościelnych, rodzinnych i narodowych, pozytywnej bądź negatywnej reakcji rodziców na wydarzenia rodzinne, sąsiedzkie, ogólnokrajowe i światowe oraz rozmowom na tematy religijne przypisywał istotne oddziaływanie pedagogiczne. Chcąc wychować młode pokolenie do przyjaźni z Bogiem i ludźmi domagał się trzeźwej i rzetelnej pobożności rodziców żyjących wiarą na co dzień, a równocześnie wrażliwych i otwartych na problemy współczesnego życia. Nauczanie Wyszyńskiego zawierało nie tylko ponadczasowe zasady religijnego wychowania człowieka jako dziecka Bożego, ale również ogarniało konkretną sytuację egzystencjalną, społeczną i polityczną społeczności wiernych. Zadaniem rodziców było nie tylko wprowadzenie dzieci do wspólnoty praktyk religijnych, nauczenie odpowiedzialności za Kościół i obcowania z Bogiem, ale także przypominanie o religijnym odniesieniu różnych spraw życiowych bez deprecjonowania wartości naturalnych i ogólnoludzkich. Kardynał stał na stanowisku równoczesnego rozwijania walorów religijnych i osobistych przez kształcenie rozumu i woli wychowanków ku pełni ich osobowego rozwoju. Wprowadzając nowego człowieka w życie Kościoła rodzice powinni ukazać mu katolicką koncepcję świata i wprowadzać go stopniowo do udziału w życiu społecznym poprzez wyrobienie w nim umiejętności obcowania i korzystania z dóbr społecznych i kulturalnych. Nadto rodzina, będąc pierwszą i najważniejszą szkołą apostołstwa, miała uczyć dzieci wrażliwości na duchowe i materialne potrzeby bliźnich. Miała ona wprowadzić młodych ludzi w apostołską misję Kościoła.

W całości analizowanych tekstów dotyczących priorytetowego miejsca rodziny w wychowaniu godny podkreślenia jest fakt wyprowadzenia obowiązków wychowawczych względem dzieci z sakramentalności małżeństwa, na mocy której małżonkowie traktujący zrodzone dzieci jako dar Boga, otrzymują od Kościoła kanoniczne posłannictwo do nauczania dzieci prawd wiary katolickiej. Swą odpowiedzialność w tym względzie rodzice ponoszą przed Bogiem, Kościołem, narodem i samymi dziećmi (Wyszyński, 1959, T. 5, s. 362). Jest to jedyna wspólna odpowiedzialność obojga (Wyszyński, 1959, T. 5, s. 362), jakkolwiek „dziecku najbardziej potrzebna jest matka i nawet najlepsza przedszkolanka czy pielęgniarka nie może jej zastąpić” (Wyszyński, 1958, T. 4 s. 224). „Młodemu pokoleniu – powiadał Prymas – przyszłości narodu, potrzebne jest serce matki, bez niego najbardziej nawet udyplomowana matka nie potrafi wychować dzieci, nie spełni swych zadań rodzinnych” (Wyszyński, 1978, s. 123). Do zadań tych kobieta powinna przygotowywać się długo. Wyszyński powołując się na cytat nieznanego mu autora twierdził, iż „wychowanie dziecka przez matkę zaczyna się 20 lat przed jego przyjściem na świat” (Wyszyński, 1976 s. 99). Podkreślając rolę matki w wychowaniu nie deprecjonował roli ojca. Jako ideał wychowawczy uznawał wychowanie rodzinne przy

równoczesnym oddziaływaniu właściwości obojga płci na dziecko, niezależnie czy to będzie chłopiec czy dziewczynka (Wyszyński, 1957 T. 2 s. 353; 1984 s. 85).

## **Czynniki warunkujące skuteczność wychowawczych oddziaływań rodziny**

Oprócz tego, „co rodzice mają czynić” i „dlaczego”, Wyszyński podejmował też problem, jak powinni postępować i poprzez co oddziaływać, aby wychowanie było poprawne i skuteczne, tzn. aby osiągnięcie celu, jakim jest ukształtowanie doskonałego chrześcijanina, a tym samym pełny i wszechstronny jego rozwój, było możliwe.

Wydaje się, iż za najistotniejszą metodę w osiągnięciu tak sprecyzowanego celu Wyszyński uznawał świadome oddziaływanie ojca i matki wyrażone w świadectwie ich chrześcijańskiego życia opartego na wierze, nadziei i miłości. Skuteczność ta jest o tyle możliwa, o ile „rodzina staje się miejscem, gdzie Bóg czuje się dobrze, gdzie jego prawa nie są naruszane i ograniczane” (1960, T. 7, s. 71, 102), a codzienne życie przesiąknięte jest prawdami ewangelicznymi. Prymas zabiegał o to, aby Ewangelia była czytana w rodzinie zwłaszcza w niedziele i święta (Wyszyński, 1975, s. 300). Wszelkie instrukcje, pouczenia i słowa w relacji do świadectwa życia uważał za wartość wtórną, uzupełniającą. Wyszyński uświadamiał swoim słuchaczom, iż wychowanie do postawy ewangelicznej zasadniczo dokonuje się w domu rodzinnym, przez uczestnictwo w postawach prezentowanych przez rodziców. To oni wdrażają w autentycznie chrześcijański etos.

Kierowany troską o ratowanie religijnego charakteru rodziny zdecydował, aby lata 1960–1962 w ramach programu duszpasterskiego Wielkiej Nowenny Tysiąclecia kolejno przebiegały pod hasłami: „Świętość małżeństwa katolickiego” – 1960; „Rodzina Bogiem silna” – 1961; „Młodzież wierna Chrystusowi” – 1962. Innym warunkiem dobrego wychowania „oprócz czułego serca matki i rzetelnej pracy ojca” było wychowanie w licznej rodzinie (Wyszyński, 1962, T. 10, s. 46). Zdaniem Wyszyńskiego rodzina taka ma szansę lepiej wychować swoje dzieci, niż rodziny jedynacze, mające zazwyczaj problemy wychowawcze. Szczególną rolę wychowawczą przypisywał „zwłaszcza dzieciom starszym należycie już wychowanym” (Wyszyński, 1962, T. 10, s. 46). W wychowaniu młodzieży okazanie jej życzliwości i przyjaźni uważał za najskuteczniejsze.

Oprócz świadectwa przykładu, nie mniejszą rolę w skutecznym oddziaływaniu wychowawczym przypisywał bezpośredniemu działaniu poprzez słowo. Wyrażało ono zachętę, pochwałę, naganę, ukazywało siły niszczące, jak fałsz, nienawiść narodowa, polityczna, klasowa, nazywało po imieniu siły pozytywne jak prawda, miłość, dobroć, godność, pokój, przebaczenie itd. Słowo służyło też podkreśleniu

zalet i sukcesów, odwołaniu się do dojrzałości, rozsądku, taktu i umiaru. Z jego pomocą rodzice mogli okazać miłość, troskę, a w sytuacjach trudnych dla swoich dzieci udzielić dobrych rad, ukazać wzory godne naśladowania, zachęcić do udziału w życiu sakramentalnym, modlitwie czy czytaniu Pisma św. Poprzez oddziaływanie słowem mogli ukierunkować sposób myślenia swoich dzieci (Wyszyński 1971, T. 36, s. 156). Warunkiem takiego bezpośredniego oddziaływania było posiadanie przez rodziców zaufania i autorytetu. To z kolei domagało się od nich oparcia kontaktów z dziećmi i między sobą na szczerości i zaufaniu.

Odnosnie do metod i sposobów postępowania rodziców względem dorastających dzieci i młodzieży należy też odnotować sugestię, aby we wzajemnych relacjach poszerzyć zakres uprawnień młodych, nie paraliżując zdolności do samostanowienia o sobie, przy równoczesnym odwołaniu się do ich rozsądku, dojrzałości i odpowiedzialności. Warunkowane to było umiejętnością dorosłych do przyznania się do błędów, w sytuacjach konfliktowych zaś dążnością do złagodzenia, cierpliwością i wyrozumiałością wobec błędów młodości, a nawet do pobłażliwości przy równoczesnym zachowaniu zdrowego krytycyzmu i spokoju. Wyszyński nie wyobrażał sobie wychowania bez taktu wychowawczego ze strony wychowujących. Takt ten jest nie do pomyślenia bez poznania indywidualności danej osoby i oparcia wychowania na jej naturalnych predyspozycjach. Ponadto uważał, że chrześcijańskie wychowanie młodzieży należy oprzeć na odwołaniu się do rozumności osoby, miłości i pragnienia Absolutu; dlatego też zdaniem Wyszyńskiego w wychowaniu nie powinno być miejsca na przymus, siłę, czy strategię władzy. Za rzecz niezmiernie cenną w wychowaniu młodego pokolenia „w granicach uporządkowanej wolności” uważał Wyszyński „unikanie wszelkiego gwałtu i wszelkiego przymusu”. Jeśli zaś musiał być on stosowany, to w sposób bardzo umiarkowany. Powołując się na doświadczenie rodziców pochopnie stosujących kary zwłaszcza cielesne, czy dużą ilość zakazów i ograniczeń, wskazał na ich bezużyteczność i możliwość pójścia przez młodzież własnymi drogami (Wyszyński 31.01.1960, s. 14).

Tak pojęte wychowanie, oparte na rozumności, miłości, wiedzy, doświadczeniu, mądrości, wierze i religii miało dawać w efekcie realny rozwój człowieka. Gwarantowało ono integralny i pełny rozwój osoby w zakresie jej różnorodnych wymiarów: otwarcia się na świat, na drugiego człowieka i dostosowania się do potrzeb życia. Proponowany styl wychowania miał prowadzić do spotkania z Chrystusem i Kościołem. Wychowaniem tym Wyszyński chciał objąć całą młodzież, prowadząc ją do najwyższej dojrzałości chrześcijańskiej, jaką jest świętość. To jednak, na kogo rodzice wychowują swoje dzieci, zależy w dużej mierze od tego, czym żyją na co dzień. Chcąc przekazać młodzieży dar człowieczeństwa, trzeba je w pełni posiadać samemu i zaświadczyć o nim własnym przykładem „nie dając jej zgorzenia niezgodą domową, rozbiciem więzi rodzinnej, obojętnością i niewiernością wobec

Boga i Kościoła, (...) nietrzeźwością, wygodnictwem, samolubstwem czy niewrażliwością na ludzi cierpiących i biednych” (Wyszyński, 1975, s. 639).

Zaangażowania społecznego też nie sposób przekazać inaczej, jak mówiąc samemu sobie „nie” wobec izolacji społecznej i zubożenia ma sprawy ludzkie. Wyszyński czynił rodzicom i wychowawcom przy różnych okazjach rachunek sumienia, którego głównym hasłem było udzielenie młodzieży szeroko pojętej pomocy, poza nie dawaniem jej zgorzenia w ognisku domowym, postulował otoczenie dzieci i młodzieży opieką w jej życiu pozadomowym w szkole, ma ulicy, w pracy, w środowisku towarzyskim. Stał na stanowisku, że dzieci i młodzież trzeba zrozumieć doceniając ich dążenia i potrzeby i nie przesadzając w wydawaniu surowych sądów. Jego zdaniem chcąc pomóc młodzieży, należało stworzyć jej sposobność do działania i czynienia dobra tak, aby młodzież dostrzegając w każdym człowieku brata mogła nauczyć się pomagać i służyć nie gorsząc i nie poniżając nikogo (Wyszyński, 1975, s. 639–640; 1961, T. 8, s. 66–67). Rodzice mieli nauczyć swoje dzieci „chcieć czynić dobrze w sposób dobry”, tzn. w sposób dyskretny i delikatny, licząc się z subtelnością ludzkiego serca, z wrażliwością i godnością człowieka, której nie można narażać nawet wtedy, gdy się chce czynić dobrze (Wyszyński, 1965, T. 19, s. 158).

Można powiedzieć, iż proponowany rodzinie kierunek wychowawczy oparty był na poznaniu natury ludzkiej w jej początkowym rozwoju i stworzeniu jej możliwie najkorzystniejszych warunków dalszego rozwoju. Należało poznać prawa nim rządzące i jego komponenty. Szanując zaś wolność, indywidualność, bogactwo osobowe wychowywanych w konkretnym działaniu, należało odnieść wychowanie do celów człowieka i norm regulujących ich realizację (Wyszyński, 1966, T. 24, s. 220). Rodzina nie była jednak jedyną grupą, która wytworzyła opisane wyżej ideały osobowe, systemy wartości czy wzory zachowań. Rodzice czerpali je od grup szerszych takich jak Kościół czy naród. Stąd też rodzinie w sposób szczególny przypisywał Wyszyński zadanie ratowania za wszelką cenę bytu narodowego i rodzimiej kultury katolickiej wyrażonej w obyczajach, tradycji, obrzędach religijnych i moralności chrześcijańskiej (Wyszyński, 1957, T. 2, s. 297). Zachęcał przy tym, aby poszczególne okresy roku liturgicznego, ważne rocznice rodzinne i narodowe tradycje znajdowały odbicie w codziennym życiu rodziny. W tradycyjnych obrzędach religijnych, święceniach rocznic rodzinnych i narodowych widział czynnik integrujący życie rodzinne i przypisywał mu znaczenie pedagogiczne.

Mam świadomość, że podjęty temat nie został w pełni wyczerpany. Żywię jednak nadzieję, że to, co udało się fragmentarycznie zaprezentować okaże się pomocnym w szukaniu praktycznych rozwiązań problemów wychowawczych i tożsamościowych, z jakimi boryka się współczesna rodzina niewystarczająco angażująca się szczególnie w religijną formację dzieci i młodzieży. Mam też nadzieję, że

opracowanie to stanie się impulsem do dalszych wnikliwych badań popularyzujących postać i myśl wielkiego Prymasa Tysiąclecia. Jest to o tyle istotne, że Jego nauczanie było i dalej może być punktem odniesienia dla wiernych i dla wielu różnych linii duszpasterstwa w Polsce. Dziś także potrzebny jest silny i przekonujący głos ze strony stojących na czele Kościoła w Polsce, który pomagałby ogółowi wiernych, a zwłaszcza rodzicom, w lepszej orientacji w obecnej sytuacji społeczno-politycznej i moralnej, aby dzięki temu mogli skuteczniej i bardziej odpowiedzialnie spełnić swoje zadanie edukacyjne i wychowawcze.

## Bibliografia

- Bartnik C. (1981). *Zarys myśli teologicznej Kardynała Stefana Wyszyńskiego*. „Ateneum Kapłańskie”. 73:1981 (222–237).
- Bednarczyk R. (2017), *Prawa, obowiązki i zadania wychowawcze rodziców w myśli Prymasa Stefana Wyszyńskiego*. Studium katechetyczne. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Celej J. Z. (1995). *Kultura chrześcijańską duszą narodu w nauczaniu Prymasa Stefana Wyszyńskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Sióstr Loteranek.
- Celej J. Z. (1986). *Personalizm kultury chrześcijańskiej w nauczaniu Prymasa Stefana Wyszyńskiego*. Lublin–Siedlce, pr. dr mps. AIP Warszawa: Wydawnictwo Sióstr Loteranek.
- Lewandowski J. (1980). *Naród w dziejach zbawienia w nauczaniu Kardynała Stefana Wyszyńskiego*. Lublin 1980 Pr. dr mps. AIP Warszawa.
- Parzyszek M. (2012). *Rodzina w nauczaniu kardynała Stefana Wyszyńskiego. Aspekt Pedagogiczny*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Rynio A. (1995; 2001): *Wychowanie młodzieży w nauczaniu Kardynała Stefana Wyszyńskiego*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Rynio A. (2010). *Rodzina jako kościół domowy w nauczaniu Stefana Kardynała Wyszyńskiego*. W: Ks. Antoni Tomkiewicz, Ks. Włodzimierz Wieczorek (red.), *Rodzina jako kościół domowy*, (115–131) Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Wyszyński S. (1966–1981). *Kazania i przemówienia autoryzowane*. T. 1–67 (1956–1981). AIP. Warszawa.
- Wyszyński S. (1978). *Kobieta w Polsce współczesnej*. Poznań-Warszawa: Pallottinum.
- Wyszyński S. (1976). *Kobieta w świecie*. Warszawa: Pallottinum.
- Wyszyński S. (1984). *Matka Syna człowieczego*. Poznań-Warszawa: Pallottinum
- Wyszyński S. (1960). *Na uroczystość św. Jana Bosko*. Warszawa 31.01.1960. Uzupełnienia. Tekst nie autoryzowany. Masz. AIP.
- Wyszyński S. (1975). *Listy Pastorskie Prymasa Polski 1946–1974*. Paris: Éditions Du Dialogue.
- Wyszyński S. (1988). *Listy Pastorskie Prymasa Polski oraz Episkopatu*. Paris: Éditions Du Dialogue.



- Wyszyński S. (1990). *Nauczanie społeczne 1946–1981*. Warszawa: ODiDS Optimus.
- Wyszyński S. (1962). *Wielka Nowenna Tysiąclecia*. Paris: Éditions Du Dialogue.
- Wyszyński S. (1957). *Współdziałanie sił wychowawczych*. Jasna Góra 30.06.1957. Ksero-druk. Biblioteka KUL.
- Wyszyński S. (1957). *Wypełniamy Jasnogórskie Śluby Narodu*. Czytania na maj, Jasna Góra.
- Zdziebłowski W. (1984). *Wychowanie chrześcijańskie w rodzinie w świetle listów pasterskich prymasa Polski w latach 1946–1981*. ATK Warszawa pr. mgr mszp. AIP.

## SUMMARY

### The importance of family in Christian education of children and youth in the teaching of Cardinal Stefan Wyszyński

In the teachings of Primate of the Millennium it is clearly stated that family is a unique place of penetration of human and God's life, temporal and salvific, the sacral and the profane. Through being a God's and human environment, giving and developing life- family becomes the greatest school of love, prototype of social, national and church life. The lack of family would result in living without church, consequently there would be no place for daily fulfillment of God's will. This would happen not only due to lack of new members, but the church itself would become something abstract- as a community being deprived of members. Thus, it is necessary for family to be "strong with God", in the teachings of God's servant Cardinal Stefan Wyszyński, family is ought to be aware of its rights and duties, it is supposed to respect the human and Christian values that exists in its scientific reflection and pastoral activity. Respecting freedom, individuality and personal well-being, family is supposed to save national and indigenous Catholic culture in terms of customs, traditions, religious rites and Christian morals. But above all, it must not be deprived of the utter importance factors determining the effectiveness of the educational influence of the family and fidelity to the Christ spirit and the care of Church, which not only build interpersonal relationships, but in its religious-moral function – remembering that the family is future of the world – in this manner church is in charge of commemorating the Holy Family of Nazareth as the model and foundation of family life for the entire humanity.

**Keywords:** teaching of Cardinal Stefan Wyszyński, family as an educational environment, tasks and responsibilities of parents, factors conditioning the effectiveness of education in the family





## Wychowanie moralne dziecka w rodzinie

### Wprowadzenie

Moralność jest obecna w każdej dziedzinie życia społecznego oraz duchowego człowieka, najczęściej pod postacią norm, zaleceń, rad moralnych. Jednak według M. Ossowskiej zbudowanie analitycznej, a jednocześnie precyzyjnej definicji pojęcia „moralność” jest w ogóle niemożliwe ze względu na to, że różni ludzie, w tym różni badacze, łączą z tym pojęciem nieidentyczne skojarzenia (Ossowska, 1999, s. 276).

W znaczeniu opisowym „moralność obejmuje wszystkie istniejące wartości, normy i oceny, regulujące zachowania ludzi oraz same zachowania ujmowane z punktu widzenia dobra i zła” (Mariański, 2007, s. 409). W znaczeniu wartościującym natomiast pojęcie moralności odnosi się do określonego zespołu wartości, norm, ocen i samych zachowań, uznawanych za właściwe z punktu widzenia określonego ideału etycznego – działania moralne są przeciwieństwem działań niemoralnych, a więc ograniczają się wyłącznie do działań dobrych. W tym znaczeniu moralność odnosi się do określonej koncepcji etycznej. Postępowanie człowieka jest moralnie dobre, kiedy jest zgodne z jego naturą i służy osiągnięciu jego celu ostatecznego lub moralnie złe, gdy nie jest zgodne z jego naturą i utrudnia osiągnięcie tego celu. Zachowanie może być też moralnie obojętne, jeśli nie jest niezgodne z naturą człowieka i nie przeszkadza mu w dążeniu do osiągnięcia celu ostatecznego. Przyjmuje się jednak, że czyny moralnie obojętne w teoretycznym ujęciu mogą stać się dobre lub złe w konkretnych okolicznościach życia ludzkiego.

Moralna wrażliwość człowieka, obejmująca skłonność podmiotu do reagowania napięciem na problemy moralne, przejawia się w dostrzeganiu tych problemów i odczuwaniu potrzeby ich rozwiązania. Jest ona też rozumiana jako zdolność człowieka do odróżniania tych zachowań, które go krzywdzą i niszczą od zachowań służących jego dobru i rozwojowi. W moralnej wrażliwości przeważa czynnik uczuciowy, a wyraża się ona w aspiracjach podmiotu do ujawniania i doskonalenia swych moralnych poczynań, otwarciu się na sprawy innych ludzi, zdolności rozumienia

ich i racjonalnego uczestnictwa w ich sprawach. Jest ona wrażliwością na dziejące się zło i gotowością do czynnego przeciwstawiania się mu, opartą na spostrzeganiu problemów moralnych w otoczeniu, jednocześnie stanowiąc pobudkę do moralnego zachowania, obejmuje więc także aspekt poznawczy i wolitywny (Magda-Adamowicz, 2007, 402). Wśród determinant kształtowania się wrażliwości moralnej wymienia się zarówno czynniki endogenne, jak i warunki społeczne w postaci współżycia i kontaktów z innymi ludźmi – należą do nich podstawowe procesy emocjonalne i motywacyjne, jak również mechanizmy socjalizacji i wychowania.

Sądy o wartości moralnej zachowań wyrastają z „pierwotnych poczuc”, w których zawarta jest ocena – to spontaniczny proces, dokonujący się w płaszczyźnie podstawowych inklinacji, jakie tkwią w człowieku. W zetknięciu z wartościami moralnymi odczuwa on pewien imperatyw, nakazujący czynienie tego, co zostało ocenione jako wartość pozytywna. Tą szczególną dyspozycją człowieka, nakazującą właściwe moralnie zachowanie jest jego sumienie – pewien specyficzny rodzaj świadomości moralnej człowieka, sprawujący wewnętrzną kontrolę nad jego postępowaniem. Na jego funkcjonowanie składają się zarówno akty intelektualne, jak też splecione z nimi organiczne, wolitywne dążenia i przeżycia uczuciowe, zespolone w jedną, wewnętrzną zwartą strukturę (Marek, 2005, s. 108–110).

Funkcja sumienia jest ściśle sytuacyjna i wynika z oceny różnych elementów i motywów, całego kompleksu zewnętrznych i wewnętrznych uwarunkowań, zaś ujawnia się w konkretnej ocenie, nakazie lub zakazie. Staje się ono specyficznym „głosem rozumu”, przez które człowiek otrzymuje informacje o tym, co jest etycznie dobre i wartościowe, zaś mechanizmy kształtujące i wpływające na moralne postępowanie związane są przede wszystkim z rozpoznawaniem norm życia moralnego i wynikających z nich zobowiązań (Tischner, 1997, s. 26). Sam proces kształtowania sumienia związany jest z osiągnięciem kolejnych etapów rozwoju, przy współdziałaniu wielu endo- i egzogennych czynników, wpływających na przebieg rozwoju indywidualnego i społecznego. Ze względu na indywidualność i odrębność każdej osoby nie istnieją jednolite „recepty” na kierowanie procesami kształtowania sumienia, choć wydaje się, że najbardziej istotną rolę odgrywają wzory osobowe, dostępne w otoczeniu społecznym i poznawanie wartości moralnych (Marek, 2005, s. 111–112). Przyjmuje się najczęściej, że sumienie jest wrodzoną dyspozycją wrażliwości moralnej, jednak w toku życia i rozwoju podlega formowaniu przez określony typ wychowania (Dziewiecki, 2002, s. 77–86). Proces jego kształtowania rozpoczyna się już w najwcześniejszym okresie życia poprzez wzory i oddziaływania wychowawcze w rodzinie i jest kontynuowany na kolejnych etapach rozwoju osoby zarówno przez wszystkie „instytucje wychowawcze”, jak i w toku relacji społecznych oraz własnych doświadczeń i przeżyć.

## Determinanty rozwoju moralności człowieka

Rozwój moralny człowieka jest stopniowym dochodzeniem do odkrycia dobra jako czegoś uniwersalnego i zobowiązującego, zarówno w wymiarze życia osobistego, jak i społecznego. Jest przechodzeniem od niższych etapów rozwoju moralnego do wyższych – od silnego uzależnienia i uległości wobec wpływów zewnętrznych poprzez ciągłą walkę ze sobą i przewyciężanie kryzysów, aż do autonomii moralnej (Buksik, 1997, s. 147).

Teorie społecznego uczenia się oraz psychoanaliza przedstawiają pogląd, że podstawowym mechanizmem osiągnięcia coraz wyższych etapów moralności jest identyfikacja z rodzicami oraz internalizacja norm kulturowych w postaci zasad moralnych. W teoriach społecznego uczenia się dziecko jest porównywane z „białą tablicą”, na której środowisko stopniowo zapisuje doświadczenia za pośrednictwem procesów społecznego uczenia się, czyli naśladowania, modelowania, identyfikacji, wytwarzania struktur samowzmacniających i przyswajania znaczeń. Podstawowym motywem przestrzegania zasad moralnych jest biologiczna potrzeba dążenia do społecznej nagrody i unikania kary (Gała, 1992, s. 17). W psychoanalitycznym ujęciu głównym czynnikiem rozwoju moralnego jest *superego*, a rozwój ten dokonuje się na drodze internalizacji norm rodzicielskich (Kornas-Biela, 1983, s. 56–60). Według teorii poznawczo-rozwojowych podstawą kształtowania się moralności jednostki jest jej rozwój poznawczy i społeczne doświadczenie. Struktury moralne kształtują się raczej przez doświadczenie poznawcze i społeczne niż przez internalizację zewnętrznych norm czy standardów. Według tych teorii okres i stadium rozwoju moralnego, na którym znajduje się jednostka, są określane na podstawie jej wiedzy, rozumienia przez tę osobę zasad moralnych, sądów moralnych, jakie są wypowiedzane przy rozwiązywaniu dylematów moralnych, uzasadnień wyborów moralnych i innych wypowiedzi (Walesa, 1980, s. 131–132).

Niezależnie jednak od przyjęcia jakiegokolwiek koncepcji rozwoju moralnego człowieka trzeba uwzględnić fakt, że rozwój ten przebiega w określonym środowisku społecznym, oddziałującym na funkcjonowanie i zachowanie człowieka na różnych etapach jego życia. Funkcjonowanie to, jak również proces kształtowania norm moralnych odbywa się pod wpływem określonych mechanizmów rozwojowych i sposobów transmisji wpływów wychowawczych. Poprzez proces „socjalizacji moralnej” człowiek przyswaja sobie normy współżycia z innymi ludźmi, wzorce zachowań odpowiednie dla różnych społecznych sytuacji, uczy się wartościować różne obszary rzeczywistości i kształtuje własną osobowość i tożsamość (Bolesta-Kukułka, 2003, s. 226–233). Jest więc to układ dynamiczny, w dodatku jego oddziaływanie uwarunkowane jest także specyfiką indywidualnych i rozwojowych

cech danej osoby, a także obiektywnym charakterem sytuacji wychowawczych (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 2002, s. 43–44).

Proces rozwoju psychicznego człowieka dokonuje się poprzez dwa specyficzne tory nabywania doświadczenia – poprzez posługiwanie się narzędziami i mową, a także systemami znaków i symboli. W wieku niemowlęcym to działalność przedmiotowa stanowi główny tor nabywania doświadczenia i rozwoju dziecka. Dziecko przez naśladownictwo uczy się różnych czynności o charakterze społecznym w toku współdziałania z dorosłymi. Umiejętność naśladowania rozwija się w pierwszych dwóch latach życia, stając się ważnym sposobem uczenia się. Dziecko w ten sposób uczy się powtarzać proponowane i akceptowane przez dorosłych zachowania, przejmując od dorosłych wzorce zachowania w konkretnej sytuacji, aby później uogólnić je na sytuacje podobne. To także intensywny czas kształtowania sumienia, czyli dyspozycji psychicznej, powiązanej z rozwojem takich uczuć jak wstyd i wina, rozróżnianiem dobra i zła oraz poczuciem normy moralnej. Już dziecko w wieku około dwóch lat potrafi odróżnić to, co dobre, czyli akceptowane przez dorosłych od tego, co złe, czyli nie akceptowane. W wyborze właściwej drogi postępowania pomaga mu właśnie rozwijające się sumienie, pełniące funkcję „wewnętrznej kontroli” (Marek 1991, s. 85–86; Bagrowicz, 1977, s. 224–235).

Źródłem przeżyć dziecka są przede wszystkim jego relacje z rodzicami, a w ustalaniu tych relacji główną rolę ogrywiają emocje (Kielar-Turska, Białecka-Pikul, 2001, s. 65). Przekazywanie zasad i norm moralnych we wczesnym dzieciństwie nie jest więc oparte o przekaz słowny, lecz dokonuje się przez uczestniczenie i przykłady zachowań najbliższych osób dorosłych. „Zadanie rodziców obejmuje wychowanie woli oraz rozwijanie dobrych nawyków i emocjonalnych skłonności ku dobru (...) jest to proces, który zmierza od niedoskonałości ku większej pełni” (Franciszek, 2016, 264).

Dzieciństwo to okres, w którym najsilniej kształtują się nawyki i sposoby zachowania, jak również ważne wzory osobowościowe. To również okres kształtowania się załączków charakteru, w którym wyraża się między innymi stosunek człowieka do siebie samego i innych ludzi oraz norm i zasad przyjętych w danej społeczności. Na rozwój moralny dziecka szczególny wpływ wywiera środowisko rodzinne. Rodzice odpowiadają za zaspokojenie potrzeb dziecka, ale również stanowią dla niego psychiczny i fizyczny kontekst świata. Ich reakcje na zachowania dziecka zawierają element wartościowania, za pomocą którego przekazują mu znaczenia, dotyczące jego zachowania, relacji między ludźmi i całego świata.

Według koncepcji psychologii rozwojowej w tym okresie życiowym normy moralne i zasady postępowania nie wynikają ze świadomego wyboru, lecz są narzucone z zewnątrz przez dorosłych. Dziecko uważa, że przepisy regulujące zachowania w różnych sytuacjach są dane z góry i raz na zawsze, są trwałe, niezmiennie i nie

można ich modyfikować, bo ktoś z zewnątrz wymaga bezwzględnego ich przestrzegania. Ponieważ dorośli obdarzani są autorytetem, dziecko przyjmuje, że należy bezwzględnie realizować ich polecenia. Pod koniec okresu przedszkolnego dziecko potrafi podporządkować się wymaganiom innych również dlatego, że chce postępować zgodnie z zasadami osób, które darzy szacunkiem – dziecko utożsamia się z osobą, która jest dla niego wzorem, akceptuje bez zastrzeżeń wszystkie jej poglądy. W toku rozwoju dzieci przechodzą stopniowo od naśladowania cenionych i atrakcyjnych sposobów zachowania się innych ludzi do przyswojenia sobie rozmaitych reguł postępowania w sposób świadomy i do samodzielnego stosowania ich w różnych sytuacjach. Motywacja zachowania ma w tym okresie charakter egocentryczny, który jednak nie powinien podlegać ocenie w kategoriach dobra i zła, ponieważ jest on przejawem właściwości rozwojowych dziecka w tym wieku. Przeżycia moralne (w odczuciu dorosłych uproszczone i błahe) wydają się być projekcją lub odzwierciedleniem sądów, funkcjonujących w otoczeniu dziecka, jednak dla niego samego noszą znamiona oceny moralnej lub estetycznej. Istotność tych ocen jest o tyle ważna dla rozwoju moralnego, że niejednokrotnie są one wyjątkowo trwałe. Stają się nadto podstawą do kształtowania w późniejszych okresach życia ustosunkowania uczuciowego do określonych faktów (Domaniewska, 1998, s. 247–248).

W rozumowaniu moralnym dziecko kieruje się zasadą realizmu moralnego – w postępowaniu nie są dopuszczalne żadne odstępstwa od ustalonych reguł. Dziecięce oceny moralne utrzymane są z reguły w kategoriach krańcowych (dobry lub zły), przy czym dziecku zdecydowanie łatwiej jest dokonać oceny postępowania innych niż swojego własnego. Wartościom moralnym nie jest łatwo wynurzyć się z bogactwa dziecięcych doznań i ocen, tym bardziej, że rozwój mowy często utrudnia rozwój prawidłowego wartościowania czynów. Często bowiem w naszym języku występuje utożsamienie dobra z przyjemnością a zła z przykrością, co powodować może zafiksowanie się dziecka na pierwotnym wartościowaniu według doznań o charakterze hedonistycznym, bezpośrednio związanym z fizycznym samopoczuciem, co wprawdzie ułatwia dokonywanie ocen za pomocą uproszczonych kryteriów, lecz prowadzi zwykle do niewłaściwego wartościowania (U. Morszczyńska, W. Morszczyński, 2003, s. 88; Sujak, 1972, s. 691–692).

Dziecko nie potrafi jeszcze samodzielnie kontrolować swojego zachowania, stąd tak ważną rolę odgrywają dostępne mu wzory osobowe i odniesienia społeczne, umożliwiające dokonywanie właściwych identyfikacji. Dzięki specyficznej podatności na oddziaływanie otoczenia uczy się ono wartościować świat poprzez pryzmat otaczających je ludzi.

## Rodzinne mechanizmy kształtowania moralności dziecka

Rodzina to środowisko podstawowej socjalizacji, ponieważ „jest pierwszym miejscem, gdzie uczymy się stawać wobec innych, wysłuchiwać się nawzajem, dzielić się, wspierać, szanować, pomagać, żyć jedni z drugimi (...) uczymy się odnajdywania bliskości, opiekuńczości, pozdrawiania się nawzajem. Tu łamie się krąg śmiertelnego egoizmu, aby uznać, że żyjemy obok innych, z innymi, którzy są godni naszej uwagi, naszej życzliwości, naszej miłości” (Franciszek, 2016, 276).

Kształtowanie sumienia rozpoczyna się już w najwcześniejszym okresie życia jako *przeżycie porządku*, opartego na wychowawczym planie miłości i odpowiedzialności rodziców (Solak, 2004, s. 83). „Kodeksem moralnym” we wczesnym okresie dzieciństwa jest dla dziecka oblicze matki, która swoją mimiką wyraża aprobatę lub dezaprobatę dla jego postępowania. Dziecko zdobywa wówczas nieświadome *doświadczenie powinności* i przekonanie, że jego pragnienia nie są ostateczną instancją, lecz ich spełnienie zależy od osób dorosłych i ich zamierzeń wychowawczych. Dzięki tym zabiegom dziecko, wstępujące w wiek przedszkolny posiada już sumienie zdolne do stopniowego wartościowania, które stanowi dla niego pewną przewodnią siłę postępowania – jeżeli własne zachowanie nie odpowiada standardom, ustalonym przez sumienie, budzi się poczucie winy i wstyd.

Dzieci niemal nieomyślnie odnajdują dobroć w swoim otoczeniu i charakteryzują ją w oparciu o codzienne czynności rodziców, pozwalających na uzyskanie przez dziecko poczucia bezpieczeństwa, akceptacji, życzliwości i bycia kochanym. Już nawet dla najmłodszych dzieci kierowanie się miłością to atrybutywna cecha dobroci człowieka. Małe dzieci w oczywisty sposób – z racji nieumiejętności myślenia abstrakcyjnego – przeciwstawiają dobro złu przede wszystkim poprzez opisywanie zachowań. Już jednak w późniejszym okresie przedszkolnym pojawia się umiejętność wydobywania różnych „odcieni” tych cech poprzez ich stopniowanie, odróżniania ulegania złu od czynienia zła, czy też brania pod uwagę w ocenie moralnej intencji czynu i świadomości działania. Rodzi się więc wówczas w dziecku świadomość moralna (Jakubiec, 1971, s. 60).

Podstawą dla kształtowania moralności i sumienia małego dziecka jest zaspokajanie jego elementarnej potrzeby – bycia kochanym miłością opiekuńczą i posiadania kogoś, kogo można kochać. Rodzice są pierwszymi i najważniejszymi nauczycielami miłości, jej dawcami i odbiorcami. To od rodziców dziecko uczy się, w jaki sposób może okazywać miłość i wyrażać swoje uczucia. „Element miłości, tkliwości rodzicielskiej stanowi dla rozwoju dziecka wartości niczym nie zastąpione, bez których istota ludzka nie potrafi po ludzku myśleć i kochać” (Bielicka, 1967, s. 59).

W procesie wychowania w rodzinie konieczne jest takie działanie, które będzie utwierdzało dziecko w postępowaniu opartym na jego własnym akcie



woli, zmierzającym do kształtowania swojej postawy zgodnie z zasadami moralnymi. Wymaga to kształtowania „cnót dziecięcych”, zarówno skierowanych w stronę wyższych, transcendentnych wartości (posłuszeństwo głosowi sumienia), jak i akcentów dobra, obejmujących osobiste korzyści dziecka – radości, męstwa, czystości. Podstawą rozwijania tych cnót zawsze powinno być doświadczenie miłości i przekonanie, że miłość kształtuje w człowieku dobro. W kształtowaniu świadomości winy niezwykle istotna wydaje się informacyjna rola kary i nagrody, jednak przy sprawiedliwym i konsekwentnym ich stosowaniu, bowiem w innym przypadku prowadzić one mogą wyłącznie do zakłóceń w reakcjach sumienia, a w dalszych konsekwencjach – do jego zubożenia. Podobnie dzieje się w trakcie korzystania z nakazów i zakazów w procesie kształtowania zachowania dziecka – nadmierna ich ilość nie prowadzi do odsłonięcia wartości, lecz wiedzie do rozwoju powierzchownej moralności. Zakazy nie odsłaniają obszarów dobroci, lecz jedynie kierują uwagę dziecka ku różnym odmianom zła, zaś stawiane bariery jedynie prowokują dzieci do ich przekraczania, co jest normalną prawidłowością rozwojową w tym wieku (Morszczyńska, Morszczyński, 2003, s. 89–92). Stawianie przed dzieckiem samych tylko norm, bez ich wyjaśniania i prezentowania motywów, ukazujących ich wartość może sprzyjać rozwijaniu się u niego obłudy moralnej, zamkniętej na wartości, jakie dorośli chcą mu przybliżyć. To w konsekwencji może utrudnić osiągnięcie etapu moralności autonomicznej, stanowiącej cel wychowania moralnego. Założenie, że we wczesnym okresie życia dziecka budowane są fundamenty pod przyszłą, autonomiczną moralność człowieka nakłada na rodziców obowiązek zadbania, by wychowanie nie było „tresurą”, lecz formowaniem osoby ludzkiej, opartym na respektowaniu jej osobistych ograniczeń i wspieraniu wszelkich możliwości wybierania i czynienia dobra. Działania wychowawcze powinny więc nie tylko wprowadzać dziecko w dziedzinę rozpoznawania dobra lub zła, ale też stopniowo odkrywać przed nim zobowiązanie do czynienia dobra (Geiger, Donat, 1979, s. 82–83).

## **Współczesna rodzina wobec potrzeby wychowania moralnego dziecka**

Moralność to przede wszystkim ukierunkowanie całej osoby w życiu, zwrócenie się ku określonemu punktowi. Można ją porównać do zjawiska heliotropizmu u rośliny, czyli ruchu, który sprawia, że zawsze zwraca się ona ku słońcu. Moralne zachowania są dopiero wieloraką formą tego ogólnego ukierunkowania osoby ku dobru. To fundamentalne nastawienie powinno być już w dziecku ukształtowane i utrwalone zanim jeszcze zacznie ono stawiać sobie pierwsze pytania co do wartości



moralnej własnych czynów. Zanim zacznie pytać o to, czy czyn jest dobry czy zły, powinno otrzymać już swoistą miarę, punkt odniesienia, aby umiało odpowiedzieć sobie na te pytania (Cavaletti, 2001, s. 192).

Heteronomiczne źródła norm etycznych nie są jedynymi, które determinują rozróżnianie dobra i zła i kształtują moralne zachowania, jednak wczesne wpływy wychowawcze, zachodzące w środowisku rodzinnym wydają się stanowić najsilniejszą determinantę rozwoju moralnego dziecka.

Faktem jest jednak, iż współczesny świat niesie ze sobą wiele zagrożeń dla prawidłowych zjawisk socjalizacyjnych w rodzinie i wciąż narasta ilość czynników, stanowiących zagrożenie dla prawidłowego jej funkcjonowania. Niewydolność wychowawcza, odrywanie się od tradycji, bezrobocie, przemoc, patologie społeczne, osłabienie funkcji socjalizacyjno-wychowawczej coraz bardziej osłabiają kondycję rodziny. Nie potrafi ona odpowiadać na potrzeby dzieci, coraz powszechniejsza staje się nieobecność psychiczna dorosłych w ich świecie, obustronna hibernacja emocjonalna, załamanie się dialogu między rodzicami a dziećmi. W codziennym życiu konieczność zaspokojenia podstawowych, elementarnych potrzeb rodziny zmusza rodziców do wysiłku, zabiera czas i energię, powoduje wyczerpanie codziennym tempem życia, nierzadko konflikty i oskarżenia o zaniedbywanie wzajemnych potrzeb. Jedyne działania wspólnotowe, jakie często rodzice są w stanie podejmować po całym dniu zabiegania o zdobycie kolejnych dóbr materialnych, to wspólne wpatrywanie się w ekran telewizora, co w konsekwencji znów rodzi wzrost frustracji z racji rozbudzonych kolejnych potrzeb konsumpcyjnych.

Telewizja, Internet, radio, prasa tworzą gęstą sieć wpływów, w którą uwikłany jest współczesny człowiek. Zasypany informacjami, nie jest w stanie już ich porządkować i wartościować. Najbardziej niebezpiecznym skutkiem oddziaływania mediów jest zniekształcanie percepcji rzeczywistości, co prowadzi do zagubienia w realnym świecie, utrudnia oddzielanie prawdy od fałszu, samodzielne myślenie i właściwą ocenę rzeczywistości. Media zmieniły styl życia, system wartości i zachowań ludzi. Całość serwowanego odbiorcy przekazu, promując materialistyczną i hedonistyczną mentalność, gdzie życie tylko wtedy jest wartością, gdy oznacza zdrowie, młodość i piękno – ma go zachęcić do sięgania po to, co najlepsze, korzystania z tego, co dostępne. Najwyższą wartością wydaje się źle rozumiana wolność do korzystania ze wszystkich dobrodziejstw cywilizacji. Tymczasem wolność ta w dzisiejszym świecie jest często złudną iluzją, bazującą na przystosowaniu się do przymusu obiegowych schematów myślenia, wartościowania, postępowania. Przymus ten nie pozwala na refleksję, na pytania, co jest dobre, a co złe; co słuszne, a co niesłuszne. Wyrokowanie o dobru i złu zaczyna odbywać się nie według prawdziwych wartości czynów, ale według korzyści, chwilowego sukcesu czy przyjemności. Bezpośredni odbiorcy mediów wystawieni są na wielość i sprzeczność

informacji, na agresywne treści, przekazywane coraz bardziej jawnie i bezwzględnie, zniekształcające prawdziwy obraz życia, stosunków międzyludzkich i człowieka jako osoby. Rewolucja informacyjna, zamiast uporządkować świat uczyniła go jeszcze bardziej niezrozumiałym, zwłaszcza w sferze moralnej. Kodeksy etyczne, które w teorii mają kierować postępowaniem określonych grup zawodowych, wyznaczać standardy etycznego postępowania w zakresie reklamy, marketingu, ekonomii, czy środków masowego przekazu są często martwymi dokumentami – ich przestrzeganie rzadko można obserwować w rzeczywistym działaniu. Panujący pluralizm opinii, poglądów, przekonań, norm i wartości sprawia, że do młodych ludzi docierają niejednokrotnie sprzeczne lub niespójne treści, powodujące ich dezorientację. Kult plastiku, tymczasowości, kulturowe zwrócenie się w stronę zachodu i bezkrytyczne czerpanie z jego wzorców, apoteoza pieniądza i konsumpcji, to rzeczywistość, w jakiej przyszło żyć dzisiejszym polskim rodzinom z małymi dziećmi. „Człowiek jest przede wszystkim konsumentem, a sprzedać można wszystko: nie tylko produkty, lecz także osoby (np. polityków, gwiazdy) oraz idee i wartości – sukces, zdrowie, czy piękno. Kapitalizm, wolny rynek i wolność wyboru doprowadziły do sytuacji, w której konsumpcja jest już nie tylko przywilejem, prawem, lecz stała się przymusem i nałogiem” (Wieczorkowska, 2008, s. 161).

Trzeba jednocześnie zdać sobie sprawę z faktu, iż współcześni młodzi rodzice to najczęściej osoby w wieku 20–35 lat, wychowane już w tej nowej, chaotycznej rzeczywistości, nie znający empirycznie innego stanu rzeczy – „dzieci smsa i plastikowego pieniądza”. Poddani od urodzenia tym negatywnym wpływom w sposób naturalny zinternalizowali nową hierarchię wartości a zastany przez nich „ład” społeczny jest w ich mniemaniu uważany za normalny, aksjomatyczny. Styl życia, wyznaczany przez media, prawa rynku i marketingu, pogoń za kolejnymi dobrami, dominacja więzi rzeczowych, porządek społeczny oparty na kontraktach, przewaga sfery materialnej nad sferą wartości uniwersalnych stanowią niekwestionowaną codzienność młodych rodziców. Sentencja *carpe diem!* stała się motorem i jednocześnie usprawiedliwieniem podejmowanych przez nich działań i praktyk.

W kontekście tej codzienności oczywiste staje się stwierdzenie, iż współcześni młodzi rodzice doświadczają poważnych problemów w zakresie wychowania ich dzieci do wartości uniwersalnych. Nie do końca zdają sobie oni sprawę z własnych wpływów wychowawczych na dziecko, szczególnie w okresie wczesnego dzieciństwa, warunkowanych oddziaływaniem rodziny na proces edukacyjny. Wychowani w nowej rzeczywistości społecznej, sami poddali się wymogom aktualnych oczekiwań, które uważają za oczywiste i naturalne. Nie zdając sobie sprawy ze szczególnego wpływu wczesnej socjalizacji nie przypisują własnym zachowaniom istotnej roli w wychowaniu moralnym dziecka.

Wydaje się, że jednym z możliwych skutecznych oddziaływań jest powrót do systemu rodziny wielopokoleniowej, niekoniecznie mieszkającej wspólnie, lecz raczej utrzymującej dość ściśle kontakty i relacje oparte na bliskości emocjonalnej. Dziadkowie dysponują bowiem mądrością życiową, „potrafią odróżnić sprawy ważne od mniej ważnych, dokonać słusznych wyborów, ze spokojnym dystansem podejść do tego, co nieuniknione” (Twardowski, 2008, s. 35).

Babcia wprowadza wnuków w historię rodziny, opowiada o krewnych, dba o przekazywanie zwyczajów rodzinnych, podtrzymuje kult rodziny jako rodu. Dziadek staje się historykiem i kronikarzem rodziny, przyjacielem dla starszego wnuka, a bohaterem i „czarownikiem” dla młodszego. Jest dla wnuków nauczycielem, który w pełni akceptuje swego młodszego partnera i na nim koncentruje całą swoją uwagę. Dziadkowie to najważniejsze osoby dla dzieci, zaraz po rodzicach. Najcenniejsze we wzajemnych relacjach dziadków z wnukami są ich dialogowość i realizowanie swoich ról w sposób pełny, to znaczy oparty na więzi emocjonalnej. Siła tych więzi zapewnia poczucie bezwarunkowej miłości i bezpieczeństwa.

Często dzieciom wydaje się, że dziadkowie kochają ich bardziej niż sami rodzice. Dziadkowie bowiem mają więcej cierpliwości dla dziecka. Z pewnością jest to spowodowane latami doświadczenia, pełnienia roli rodzica, ale i umiejętnością uczenia się na własnych błędach. W tym wieku patrzy się też na życie z innej perspektywy niż w młodości. „Dziadkowanie” jest też czasem nadrobienia pewnych rzeczy i spraw, których nie udało się zrealizować ze swoimi dziećmi. Dziadkowie mogą i lubią całą swoją uwagę poświęcać wnukom. Rodzice skupieni na przyziemnych sprawach, choć też bardzo ważnych, starają się nadażyć za tym, co dzieje się w ich życiu, a dziadkowie mogą stworzyć dziecku poczucie równowagi, normalności i tak ważnej dla prawidłowego rozwoju dzieci, bliskości emocjonalnej.

Ważnym czynnikiem w relacjach dziadków z wnukami jest też miejsce zamieszkania dziadków – czy mieszkają oni w jednym domu ze swoimi wnukami, czy też w zupełnie innym miejscu. Dziadkowie, którzy mieszkają w jednym domu z wnukami, stają się stałym elementem w życiu dziecka i nierozzerwalną częścią rodziny. Dziadkowie nie mieszkający z wnukami są osobami nieco rzadziej widywanymi i często przez to bardziej atrakcyjnymi. Wyjazdy do dziadków są wówczas oczekiwane przez dzieci i posiadają status tradycji rodzinnej (Appelt, Brzezińska, 2006, s. 32).

Rodzice, często z braku czasu w gonitwie za zabezpieczeniem potrzeb materialnych rodziny często zapominają bądź nie chcą pamiętać o tradycjach, wyższych wartościach, które powinny być wpajane dzieciom. Dziadkowie zawsze o tym przypominają, lub wszystko zorganizują tak, zorganizowane to być powinno. To dzięki nim każde święta zawsze wyglądają magicznie i zawsze mają ten sam zapach. Można ich nazwać naturalnymi nauczycielami tradycji i historii. Przekazują bowiem dzieciom

wiedzę o ich rodzinie. To dziadkowie przechowują i strzegą pamiątek rodzinnych, gromadzą stare fotografie, które każda z osobna ma swoją długą i niepowtarzalną historię. Rodzinne opowieści, z którymi utożsamia się cała rodzina, sprawiają, że dzieci odczuwają swoją przynależność i zakorzenienie w rodzinie i jej wartościach.

Dziadkowie stoją na straży szczęścia rodziny, bo jest to dla nich najważniejsze. „Do podstawowych obowiązków starszego pokolenia wobec wzrastających dzieci jest ukazanie zasad moralnych, które najogólniej płyną z nauki rozróżnienia między dobrem a złem i wybierania zawsze dobra, zgodnie z prawami natury” (Śledzianowski 2011, s. 181). Dziadkowie kultywują tradycje narodowe i rodzinne, pielęgnują rodzinną sagę i opiekują się rodzinnymi pamiątkami. W czasach wielkiej gonitwy za sukcesem i pieniędzmi są ostoją spokoju i przypominają swoim dzieciom i wnukom co jest w życiu najważniejsze. Dziadkowie zajmują się również wychowaniem wnuków. Są temu bardzo oddani. „Właśnie w tych momentach wczesnego dzieciństwa, gdy dzieciom potrzebna jest miłość, ciągła opieka, poczucie bezpieczeństwa byli z nami dziadkowie” (Śledzianowski, 2011, s. 178).

Wobec powyższych rozważań wydaje się, iż to właśnie starsze pokolenie, dziadkowie mogą stanowić najistotniejszy czynnik i źródło wychowania moralnego dziecka w rodzinie, a rolą wszelkich instytucji edukacyjnych jest uświadamianie tej prawdy zarówno dzieciom, jak i ich rodzicom, wpajanie szacunku dla mądrości życiowej osób starszych i zachęcanie do aktywnego włączenia nestorów rodziny w proces wychowania dziecka.

## Bibliografia

- Appelt K., Brzezińska A. (2006). *Dziadkowie dobrzy na wszystko*. W: *Charaktery*, nr 1. Kielce: Charaktery sp. z o.o.
- Bagrowicz J. (1977). *Pokuta w wychowaniu religijnym i katechezie*. W: *Ateneum Kapłańskie*, z. 412, 70/1977. Włocławek: Seminarium Duchowne we Włocławku.
- Bielicka I. (1967). *Miłość macierzyńska pod mikroskopem*. Warszawa: PZWL.
- Bolesta-Kukułka K. (2003). *Socjologia ogólna*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR
- Cavaletti S. (2001). *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi od 3 do 6 lat*. Kraków: WAM.
- Domaniewska T. (1988). *Wychowanie społeczno-moralne*. W: *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, M. Kwiatowska (red.). Warszawa: WSiP.
- Buksik D. (1997). *Wybrane psychologiczne teorie rozwoju moralnego człowieka*. W: *Seminare. Poszukiwania naukowe*. T. 13. Łomianki: TN Franciszka Salezego.
- Dziewiecki M. (2002). *Wychowanie w dobie ponowoczesności*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.

- Franciszek (2016). *Posynodalna Adhortacja Apostolska Amoris laetitia*. Kraków: Wydawnictwo M.
- Gała A. (1992). *Uwarunkowania wychowawcze dojrzałej moralności*. Lublin–Wrocław: Lew.
- Geiger H., Donat H. (1979). *Co wyrosnie z naszych dzieci?*. Tłum. Szczyrbowski S. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Jakubiec M. (1971). *Wychowanie sumienia w pierwszych latach życia*. W: *Katecheta*, nr 15. Poznań: Drukarnia i Księgarnia św. Wojciecha.
- Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M. (2001). *Wczesne dzieciństwo*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*, Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kornas-Biela D. (1983). *Psychologiczne koncepcje rozwoju moralnego*. W: *Roczniki Filozoficzne*, 4(31). Lublin: KUL.
- Łopatkowa M., Dróżdź J., Gryglaszewska A., Praska A. (2003). *Pedagogika serca jako podstawa życia według wartości*. W: *Dziecko w świecie wartości*, Dymara B., Łopatkowa M., Pulinowa M. Z., Murzyn A. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Magda-Adamowicz M. (2007). *Moralna wrażliwość człowieka*. W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, T. 3, Pilch T. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Marek Z. (1991). *Wychowanie religijne i rozwój człowieczeństwa*. W: *W służbie człowiekowi*, Z. Marek (red.). Kraków: WAM.
- Marek Z. (2005). *Podstawy wychowania moralnego*. Kraków: WAM.
- Mariański J. (2007). *Moralność*. W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, T. 3, Pilch T. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Morszczyńska U., Morszczyński W. (2003). *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*. W: *Dziecko w świecie wartości*, Dymara B. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ossowska M. (1999). *Moralność*. W: *Encyklopedia socjologii*, K. Kiciński (red.). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z. (2002). *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Solak A. (2004). *Człowiek i jego wychowywanie*. Tarnów: Wydawnictwo Academica.
- Sujak E. (1972). *Stawanie się i dojrzewanie ludzkiego sumienia*. W: *Znak*, nr 215. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Śledzianowski J. (2011). *Dziadkowie z pomocą wnukom*. W: *Człowiek w obliczu trudnej sytuacji życiowej*, Kałdon B., Kurlak I. (red.). Sandomierz–Warszawa: Wydawnictwo Diecezjalne.
- Tischner J. (1997). *Jak żyć?* Wrocław: Wydawnictwo TUM.
- Twardowski A. (2008). *Rola dziadków we wspomaganiu rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami*. W: *Wspomaganie rozwoju dzieci z rzadkimi zespołami chromosomowymi*, Twardowski A. (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe PTP.

Walesa C. (1980). *Rozwój moralności człowieka (ze szczególnym uwzględnieniem okresu dzieciństwa)*. W: *Roczniki Filozoficzne*, 4(18). Lublin: KUL.

Wieczorkowska M. (2008). *Hedonizm współczesnego społeczeństwa konsumpcyjnego*. W: *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, 2(11). Łódź: Wydawnictwo UŁ.

## SUMMARY

### Moral education of the child in the family

Formation of morality, conscience, sensitivity to good and evil begins in the very early stage of human life, primarily by the impact of family environment – unconscious patterns and educational activities, as well as through the regularities of development, important in this period – the mechanisms of identification and internalization.

Very important it is also the natural features of a small child and related specific behaviors, motivations and needs. The proposed speech is an attempt to tie these determinants in moral small child.

**Keywords:** child, moral education, conscience, good and evil





# Rodzina o personalistycznej orientacji wychowawczej jako istotne środowisko dla rozwoju integracji seksualnej młodzieży

## Wprowadzenie

Rodzina stanowi rzeczywistość złożoną i wielowymiarową. Ukucie jednej jej definicji, obejmującej wszystkie rodziny na całym świecie, jest zadaniem trudnym. Trudność ta wynika z niezwykłej złożoności i zróżnicowania struktury, funkcjonowania, swoistej mozaikowości i hybrydowości różnych formalnych i nieformalnych form małżeńsko-rodzinnych (Rynio, 2015, s. 9). Pomimo jednak istnienia, często znaczących, różnic w definiowaniu i faktycznym funkcjonowaniu rodzin, nie ulega wątpliwości, że rodzina stanowi istotne środowisko wychowawcze. Oddziałuje ona na wszystkie sfery życia dzieci, a więc sferę biologiczno-popędową, psychiczno-uczuciową, społeczno-kulturową oraz świadomościowo-moralną (Adamski, 2010, s. 8). Istotność ta może mieć różne natężenie w zależności od wieku dziecka i obszaru jego funkcjonowania oraz od swoistych cech rodziny. Przedmiotem zainteresowania w niniejszym artykule jest rodzina o personalistycznej orientacji wychowawczej i jej znaczenie dla rozwoju integracji seksualnej młodzieży. Problem badawczy przyjmuje postać pytania: Czy i jaka jest zależność pomiędzy natężeniem personalistycznej orientacji wychowawczej rodziców a poziomem integracji seksualnej młodzieży.

W artykule przedstawione zostaną koncepcje personalistycznej orientacji wychowawczej rodziców oraz integracji seksualnej młodzieży, metodologiczne podstawy przeprowadzonych badań oraz ich wyniki. W końcowej części artykułu wskazane zostaną wnioski płynące z przedstawionych rezultatów badawczych.

## Personalistyczna orientacja wychowawcza rodziców

Na orientację wychowawczą rodziców składają się ich przekonania natury filozoficznej, które mają, pośredni lub bezpośredni wpływ na proces wychowania dzieci i młodzieży. Przeświadczenia te mogą wywodzić się z różnych koncepcji filozoficznych, choć ich przyporządkowanie może być dla rodziców nieuświadomione. Ich źródłem mogą być również światopogląd oraz wyznawana filozofia człowieka. Dotyczą one szerokiego spektrum zjawisk, z którymi człowiek spotyka się w ciągu życia, a o ich wychowawczym charakterze przesądza fakt, że mają one znaczenie dla wychowania dzieci i młodzieży. Orientacje wychowawcze rodziców dotyczą tak fundamentalnych kwestii jak rozumienie sensu życia człowieka, natury świata, wartości. Przyjęcie takiej koncepcji orientacji wychowawczej wynika z przyjęcia faktu, że nie istnieje wychowanie, które choćby w najmniejszym stopniu nie czerpało z przyjętych idei filozoficznych. Można wobec powyższego podsumować, że orientacje wychowawcze wywodzące się z koncepcji filozoficznych, nadają określony kierunek koncepcjom, ku którym zwracają się wychowawcy, a w konsekwencji nadają także kierunek działaniu rodziców. Orientacja wychowawcza stanowi zatem punkt, do którego odnoszą się rodzice w procesie wychowania (Rojewska, 2015, s. 133–134).

Uwzględniając szeroki zakres pojęcia orientacja wychowawcza przyjęto, że na kategorię tę składają się przeświadczenia rodziców dotyczące: postrzegania osoby, postrzegania wychowania, postrzegania wartości oraz otaczającej rzeczywistości. Można przyjąć istnienie wielu różnorodnych orientacji wychowawczych – w zależności od przyjmowanej filozofii. Przedmiotem zainteresowania w niniejszym tekście jest personalistyczna orientacja wychowawcza rodziców.

Personalizm bywa na różne sposoby definiowany, wyróżnia się wiele jego rodzajów. Istnieją jednak pewne cechy wspólne, które występują w każdej odmianie personalizmu i są typowe dla tego sposobu postrzegania rzeczywistości. Należą do nich uznanie autonomicznej wartości człowieka jako osoby, promowanie działań wspierających integralny rozwój osoby, podporządkowanie wartości ekonomicznych i technicznych wartościom osobowo-duchowym. W personalizmie zgodnie przyjmuje się również, że osoba stoi na szczycie hierarchii bytów, że właściwy jest jej wymiar duchowy oraz że cechuje się intelektualnym poznaniem, zdolnością do samookreślenia oraz wyrażania się poprzez czyny i dzieła, np. w sztuce, nauce czy religii (Dec, 2007, s. 122–123).

Ze względu na obszerność i złożoność zagadnienia, trudno jest syntetycznie ująć to, co jest charakterystyczne dla personalistycznej orientacji wychowawczej rodziców, poniższe wiadomości cechuje więc znaczne uproszczenie. Kluczowe jest przyjęcie założenia, że człowiek jest osobą i z tej racji przysługują mu określone

właściwości wpisane w jego ludzką naturę (Kiereś, 2015, s. 11). Uznanie wagi dążenia do doskonałości, podejmowania pracy nad samym sobą, niezbywalnej wartości każdego człowieka, jego wolności, naturalnego ukierunkowania ku dobru, godności, niezbywalnej wolności i wolnej, dobrej woli, możliwości przekraczania samego siebie czy wreszcie uznanie duchowego wymiaru osoby, to tylko niektóre z przeświadczeń charakteryzujących personalistyczną orientację wychowawczą rodziców w odniesieniu do ich postrzegania osoby ludzkiej.

Postrzeganie wychowania przez rodziców przejawiających personalistyczną orientację wychowawczą jest niejako konsekwencją i kontynuacją tych ich przekonań, które odnosiły się do osoby ludzkiej. Rodzice o personalistycznej orientacji wychowawczej żywią przekonanie, że wychowanie ukierunkowane powinno być przede wszystkim na rozwój osobowy człowieka, powinno prowadzić do *maieutyki*, przebudzenia osoby w wychowanku. Jako takie wymaga, aby było w swojej istocie głębokim spotkaniem osób. Ukierunkowanie na wartości przekonanie, że proces wychowania trwa całe życie, przekonanie o konieczności podejmowania nieustannej pracy nad sobą – wychowawców i wychowanków, uznanie konieczności podmiotowych relacji w procesie wychowania – to przykłady przekonań względem wychowania rodziców o personalistycznej orientacji wychowawczej.

W odniesieniu do wartości, rodzice o personalistycznej orientacji wychowawczej żywią przekonanie, że wartości takie jak prawda, dobro, miłość mają charakter ponadczasowy, że istotnym zadaniem rodziców jest ukazywanie dzieciom świata wartości i wspieranie ich na drodze osobistego wyboru wartości, że istnieje obiektywna prawda, którą człowiek może – przynajmniej częściowo – poznać. Rodzice o personalistycznej orientacji wychowawczej uznają, że miłość jest nadrzędną postawą moralną, która powinna wyznaczać kryteria postępowania wobec drugiego człowieka.

Personalistyczna orientacja wychowawcza rodziców odnosi się nie tylko do kategorii osoby ludzkiej, jej wychowania czy wartości, ale również do szeroko rozumianej rzeczywistości, w której człowiek funkcjonuje. W tym kontekście wskaźnikami personalistycznej orientacji wychowawczej rodziców są ich przekonania o tym, że szkoła powinna pełnić misję i nauki, i wychowania, że państwo powinno pełnić wobec rodziny i wychowania funkcję pomocniczą, że istotnym zadaniem jest wspieranie rozwoju środowisk (szkoły, środowiska rówieśniczego), w którym żyją dzieci czy też przekonanie rodziców o potrzebie prowadzenia wspólnych, spójnych działań wychowawczych przez wszystkie wspomniane środowiska wychowawcze.

## Integracja seksualna młodzieży

Integracja seksualna młodzieży jest wynikiem zharmonizowania wszystkich wymiarów życia człowieka, które są związane z jego seksualnością. Podstawą procesu integracji seksualnej jest przyjęcie, że istota ludzkiej seksualności jest złożona, wielowymiarowa i że łączy się nierozzerwalnie z całym życiem osoby. Przyjmuje się tu, że seksualność jest jednym z wielu wymiarów życia człowieka i jako taka nie stanowi wartości autonomicznej. Integracja seksualna stanowi wynik prowadzenia świadomego procesu samowychowania, za którego efekt przyjmuje się scalenie wszystkich wymiarów osobowości człowieka związanych z jego seksualnością, według właściwej im hierarchii (Rojewska, 2015, s. 137–138).

W myśl przyjętego modelu, na integrację seksualną składają się następujące komponenty: przyjmowanie pozytywnej i integralnej wizji seksualności człowieka, akceptacja tożsamości płciowej i związanych z nią ról, dojrzałość seksualna w aspekcie biologicznym, dojrzałość emocjonalnego wymiaru seksualności, psychizacja oraz humanizacja seksualności.

Pierwszy komponent wynika bezpośrednio z przyjętej definicji seksualności. Zdaniem B. Skrzydlewskiego, seksualność jest integralnym składnikiem natury ludzkiej (Skrzydlewski, 1999, s. 19). Jako taka, jest powiązana z całą osobą ludzką, a więc z każdym jej wymiarem i nie jest możliwe jej doświadczanie w oderwaniu od całego życia człowieka. Nadto, ten komponent zakłada również afirmatywne podejście do ludzkiej seksualności. Ważny jest tu ogólny stosunek do seksualności, który można określić jako pozytywny, wyrażający się postrzeganiem tej sfery życia jako przynoszącej radość i spełnienie.

Określenie i zaakceptowanie własnej tożsamości, w tym tożsamości płciowej, stanowi jedno z najważniejszych zadań rozwojowych. Jest ono istotne tak z indywidualnego, jak i społecznego punktu widzenia. Jak wskazuje Z. Kroplewski „od tożsamości siebie zależy życie każdego z nas, zależy od niej w dużej mierze również życie społeczne” (Kroplewski, 2010, s. 13). Pożądanym stanem w odniesieniu do integracji seksualnej jest zintegrowanie osoby od strony jego tożsamości. Znajduje to swój wyraz w powiązaniu wszystkich ról i zadań życiowych z poczuciem własnego „ja”. Oczekiwany więc stanem jest brak rozdźwięku pomiędzy „ja-człowiek” a „ja-rola, zadanie”. W wyniku takiego zintegrowania pożądanym rezultatem jest akceptacja własnego ciała, biologicznych i psychicznych przejawów bycia kobietą/mężczyzną, świadomość własnych kobiecych/męskich cech, odczuwanie harmonii w doświadczeniu własnej płciowości i realizowanych rolach płciowych.

Przyjęto na potrzeby badań, że dojrzałość seksualna w aspekcie biologicznym wyznaczana jest przez zdolność do podjęcia współżycia seksualnego oraz gotowość do podjęcia aktywności prokreacyjnej. W literaturze przedmiotu są to kryteria

stanowiące o wejściu człowieka w okres dorosłości (Obuchowska, Jaczewski, 2002, s. 44–45). Ponadto przyjęto, że jednym z objawów dojrzałości seksualnej jest zdolność do odczuwania przyjemności seksualnej podczas współżycia. Przejawem dojrzałości w tym aspekcie u kobiet jest występowanie regularnych cykli miesięczkowych, zaś u mężczyzn o czynności gonad świadczy doświadczanie polucji.

Czwarty komponent integracji seksualnej młodzieży to dojrzałość emocjonalnego wymiaru seksualności. Jej przejawami są między innymi umiejętność komunikowania się z innymi osobami, jasnego wyrażania własnych potrzeb, aktywnego słuchania, konstruktywnego rozwiązywania konfliktów, asertywność.

Piątym elementem modelu integracji seksualnej młodzieży jest psychizacja seksualności. Oznacza ona znajomość funkcjonowania własnego organizmu, umiejętność rozpoznania i opanowania sił popędowych ze względu na wyższe cele. Pojęcie to zostało przyjęte za Z. Chlewińskim (Chlewiński, 1978, s. 16–17). W jego obrębie mieści się posiadanie wiedzy o samym sobie, szczególnie o własnej seksualności, sposobach jej doświadczania i realizowania, akceptacja własnych ograniczeń i niedoskonałości w obszarze seksualności

Ostatni element modelu integracji seksualnej młodzieży stanowi humanizacja seksualności. Oznacza ona, w myśl autora tego pojęcia, umiejętność włączenia energii popędu seksualnego w całość życia człowieka (Chlewiński, 1978, s. 70). Postulowanym więc stanem jest taka realizacja własnej seksualności, która harmonizuje z przyjętą i wyznawaną przez człowieka filozofią życia. Chroni to osobę przed podejmowaniem sprzecznych, nieskoordynowanych działań, w których jedna sfera życia (w tym przypadku seksualna) działa w opozycji do innej sfery (np. duchowej, intelektualnej czy moralnej) lub też w opozycji do całościowego konceptu życia. Ostatecznie można powiedzieć, że dzięki procesom psychizacji i humanizacji seksualności osoba ma możliwość osiągnięcia autonomii i niezależności w taki sposób, że jest ona panem samej siebie i potrafi rozpoznawać i kontrolować motywy swojego postępowania oraz w sposób skoordynowany, świadomy i odpowiedzialny kierować swoim zachowaniem.

## Metodologia badań własnych

Badania, których wyniki są przedstawione w artykule zostały przeprowadzone w okresie od 10.2013 do 02.2014 r. w woj. zachodniopomorskim. Przeprowadzono je metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety. Narzędzia badawcze stanowiły dwa autorskie kwestionariusze – do zbadania natężenia personalistycznej orientacji wychowawczej rodziców wykorzystano Kwestionariusz Natężenia Personalistycznej Orientacji Wychowawczej Rodziców (KNPOWER), do

zbadania zaś poziomu integracji seksualnej młodzieży – Kwestionariusz Integracji Seksualnej Młodzieży (KISM). Uczestnicy badania wypełniali kwestionariusze za pośrednictwem Internetu. Grupę badawczą stanowiło 119 rodzin – rodzice i ich dzieci. Młodzież znajdowała się w przedziale wiekowym 17–20 lat.

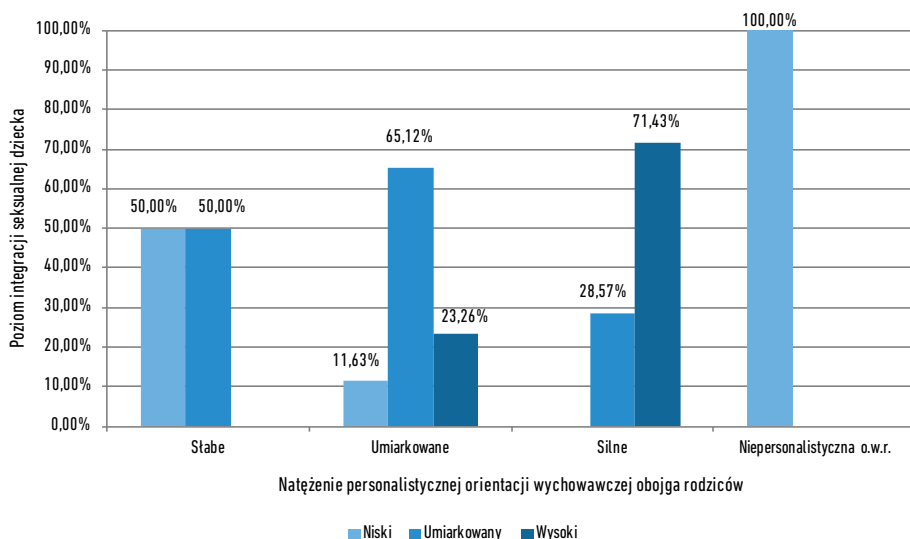
Główny problem badawczy przyjął postać pytania: czy i jaka jest zależność pomiędzy natężeniem personalistycznej orientacji wychowawczej rodziców a poziomem integracji seksualnej młodzieży? W oparciu o literaturę przedmiotu oraz analizę dotychczasowego stanu badań przyjęto hipotezę w brzmieniu: zakłada się, że poziom integracji seksualnej młodzieży wzrasta wraz z natężeniem przejawiania personalistycznej orientacji wychowawczej rodziców.

Zmienną niezależną stanowiło natężenie personalistycznej orientacji wychowawczej rodziców, zaś zmienną zależną poziom integracji seksualnej młodzieży. Szczegółowe zmienne niezależne to: personalistyczna orientacja wychowawcza o silnym, umiarkowanym oraz słabym natężeniu oraz niespójna orientacja wychowawcza rodziców. Szczegółowe zmienne zależne to: wysoki, umiarkowany oraz niski poziom integracji seksualnej młodzieży.

### **Zależność pomiędzy natężeniem personalistycznej orientacji wychowawczej młodzieży a poziomem integracji seksualnej młodzieży**

W badanej grupie stwierdzono, że występuje istotna statystycznie zależność ( $p < 0,001$ ) pomiędzy natężeniem personalistycznej orientacji wychowawczej rodziców a poziomem integracji seksualnej młodzieży. Wśród dzieci rodziców o silnym natężeniu personalistycznej orientacji wychowawczej, 71,43% dzieci przejawiało wysoki poziom integracji seksualnej, a pozostałe 28,57% dzieci poziom umiarkowany. W przypadku dzieci rodziców o słabym natężeniu personalistycznej orientacji wychowawczej, przejawiały one w połowie niski i umiarkowany poziom integracji seksualnej. Dane te przedstawiono na wykresie nr 1. W przypadku zależności pomiędzy natężeniem personalistycznej orientacji wychowawczej matki a poziomem integracji seksualnej dziecka, występowała ta sama tendencja ( $p < 0,005$ ). Miało to również miejsce w odniesieniu do ojców (w tym przypadku  $p < 0,01$ ). Co interesujące, w badanej grupie, stosunkowo więcej dzieci cechowało się wysokim poziomem integracji seksualnej, wtedy gdy ojciec przejawiał silne natężenie personalistycznej orientacji wychowawczej, niż wtedy, gdy cechowało ono matkę.

Wykres 1. Natężenie personalistycznej orientacji wychowawczej obojga rodziców a poziom integracji seksualnej dziecka



$$\chi^2=28,1893, df=8, p<0,001$$

Poniżej przedstawione zostaną zależności występujące w badanej grupie pomiędzy natężeniem personalistycznej orientacji wychowawczej rodziców a zachowaniami i przekonaniami młodzieży charakteryzującymi poszczególne komponenty integracji seksualnej. Wybrane zostały te wyniki, który w najpełniejszy sposób potwierdzają przyjętą hipotezę badawczą. Nie uzyskano w badaniu wyników, które by ją falsyfikowały.

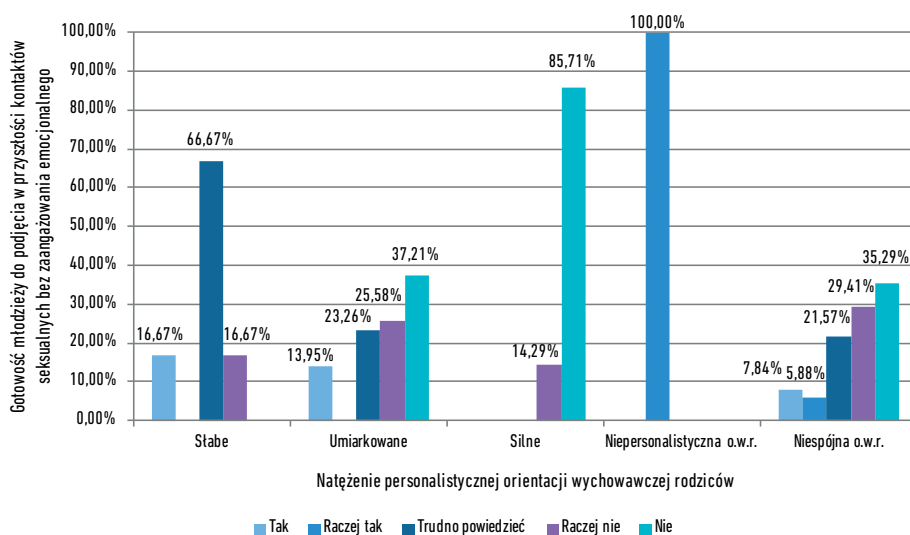
W zakresie integralnego postrzegania ludzkiej seksualności, odnotowano istotną statystycznie zależność pomiędzy natężeniem personalistycznej orientacji wychowawczej rodziców a przejawianiem przez młodzież integralnej wizji tej sfery życia człowieka. Dzieci rodziców o silnym natężeniu personalistycznej orientacji wychowawczej łączyły seksualność z największą liczbą innych sfer życia (w tym emocjonalną, moralną, duchową). W najmniejszym natomiast zakresie seksualność z tymi sferami życia łączyły dzieci rodziców o słabym natężeniu personalistycznej orientacji wychowawczej (nie łączyły jej w ogóle w wymiarze społecznym, moralnym i duchowym, natomiast w przypadku sfery emocjonalnej – połowa respondentów z tej grupy dostrzegła jej związek z seksualnością).

Ponadto zauważono, że w badanej grupie występuje istotna statystycznie zależność pomiędzy natężeniem personalistycznej orientacji wychowawczej rodziców



a akceptowaniem przez młodzież podejmowania kontaktów seksualnych bez zaangażowania emocjonalnego. Silne natężenie personalistycznej orientacji wychowawczej rodziców sprzyjało przejawianiu integralnego doświadczenia seksualności, wykluczającego podejmowanie kontaktów seksualnych bez zaangażowania emocjonalnego. Dane te zostały przedstawione na wykresie 2.

Wykres 2. Natężenie personalistycznej orientacji wychowawczej rodziców a gotowość młodzieży do podjęcia w przyszłości kontaktów seksualnych bez zaangażowania emocjonalnego



$$\chi^2=60,4967; df=16; p=0,000000$$

W odniesieniu do drugiego komponentu integracji seksualnej młodzieży, który stanowi akceptacja tożsamości płciowej i związanych z nią ról, występowanie istotnej statystycznie zależności pomiędzy natężeniem personalistycznej orientacji wychowawczej rodziców a poziomem integracji seksualnej młodzieży stwierdzono w przypadku 14,29% pytań z tego obszaru. Zaskakujący jest fakt, że zależność pomiędzy natężeniem personalistycznej orientacji wychowawczej rodziców a akceptacją własnej tożsamości występuje właśnie w odniesieniu do jej biologicznego, a nie psychicznego wymiaru. Wydawać by się bowiem mogło, szczególnie w dobie ożywionych dyskusji wokół kategorii gender, że to psychiczne przejawy płciowości są bardziej podatne na oddziaływanie zewnętrznych czynników. Okazuje się jednak, że w przypadku badanej grupy nie ma związku pomiędzy natężeniem

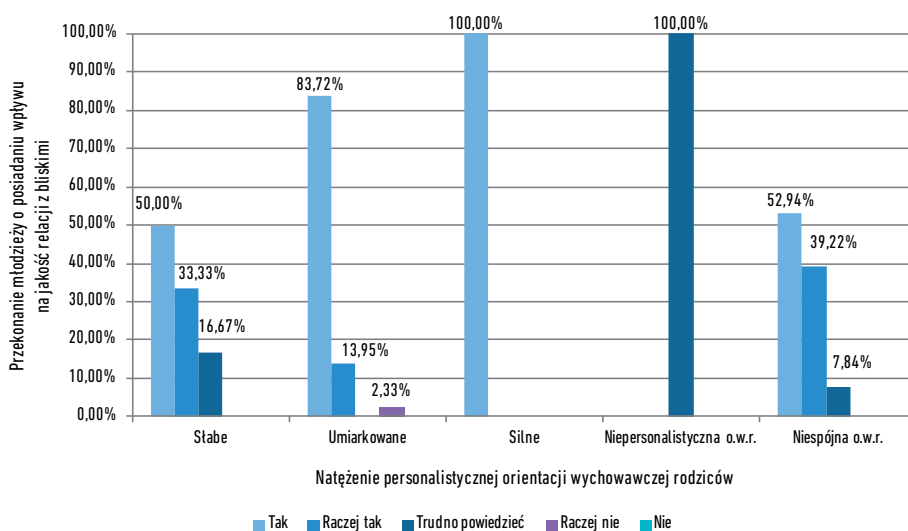
personalistycznej orientacji wychowawczej a akceptacją psychicznych przejawów własnej płciowości. Istnieje jednak nieoczywisty związek pomiędzy natężeniem personalistycznej orientacji wychowawczej a akceptacją biologicznych przejawów płciowości. Zwraca uwagę fakt, że w badanej grupie podobna liczba dzieci rodziców o słabym (16,67%) i silnym (14,29%) natężeniu personalistycznej orientacji wychowawczej nie akceptuje biologicznych przejawów swojej płciowości. Nie dotyczy to jednocześnie żadnego dziecka rodziców o umiarkowanym natężeniu personalistycznej orientacji wychowawczej, ma natomiast miejsce w przypadku 3,92% dzieci rodziców o niespójnej orientacji wychowawczej. Wydaje się, że w tym przypadku najkorzystniejsze dla procesu akceptacji biologicznych przejawów płciowości jest koncentrowanie się rodziców na kategoriach osobowych w umiarkowanym stopniu.

Rodzice stanowią jeden z możliwych wzorów identyfikacyjnych dla kształtowania się kobiecości/męskości dzieci i ich stosunku do ról społecznych. Nie są jednak wzorem jedynym. Obok rodziców, w procesie kształtowania się tożsamości, mogą brać udział również wychowawcy i nauczyciele, autorytety, idole lub też inne, znaczące dla młodych ludzi osoby (Smykowski, 2011, s. 84–112). Wydawać by się mogło, że rodzice stanowią istotny wzór identyfikacji dla dzieci, jednak uzyskane w toku przeprowadzonych badań dane wskazują, że w badanej grupie takiej zależności nie ma. Interesującym więc zagadnieniem do dalszych dociekań jest to, w odniesieniu do czego młodzież kształtuje swoją tożsamość płciową, jakie zmienne korelują z akceptacją przez nich społecznie przypisywanych ról, własnej kobiecości/męskości (zob. Nowosielski, 2010, s. 109–101; Płopa, 2011, s. 409–411).

W zakresie trzeciego komponentu integracji seksualnej młodzieży, którym jest dojrzałość emocjonalnego wymiaru seksualności, w badanej grupie odnotowano istotną statystycznie zależność ( $p < 0,001$ ) pomiędzy natężeniem personalistycznej orientacji wychowawczej rodziców a deklarowanym przez młodzież poczuciem współodpowiedzialności za jakość relacji interpersonalnych. 100% dzieci rodziców o silnym natężeniu personalistycznej orientacji wychowawczej deklarowało poczucie osobistego wpływu na jakość relacji z bliskimi, 83,72% dzieci rodziców o umiarkowanym natężeniu personalistycznej orientacji wychowawczej i 52,94% dzieci rodziców o orientacji niespójnej. Dzieci rodziców o słabym natężeniu personalistycznej orientacji wychowawczej całkowicie przekonanych do tego było 50%. Jednocześnie ta grupa młodzieży najczęściej wskazywała, że nie ma określonego zdania w tej kwestii. Dane te zostały przedstawione na wykresie 3. W przypadku więc przejawianego przez młodzież poczucia odpowiedzialności za jakość relacji, w których ona pozostaje, można przyjąć, że rośnie ono wraz z natężeniem personalistycznej orientacji wychowawczej rodziców (choć w tej grupie dzieci rodziców o niespójnej orientacji wychowawczej było nieznacznie więcej niż dzieci rodziców o słabym natężeniu personalistycznej orientacji wychowawczej). Taki stan rzeczy

może wyjaśniać przywiązaniem rodziców wychowujących swoje dzieci w duchu personalistycznym do dbałości o jakość relacji. Można przypuszczać, że im wyższe jest natężenie personalistycznej orientacji wychowawczej, tym większa uwaga w badanych rodzinach jest przykładana do jakości osobowych relacji łączących członków rodziny. Takie natomiast doświadczenie z domu rodzinnego może sprawiać, że dla dorastających ludzi poczucie odpowiedzialności i sprawstwa w relacjach z bliskimi jest czymś naturalnym. Poczucie odpowiedzialności za jakość relacji, w których się pozostaje, jest jednym z pożądaných elementów rozwoju społecznego człowieka. Orientacja wychowawcza zaś w pewnym zakresie łączy się z postawami rodzicielskimi. Jak wskazuje M. Plopa (Plopa, 2011, s. 292–294), istnieje wiele badań empirycznych, które potwierdzają istnienie zależności pomiędzy postawami rodzicielskimi a rozwojem społeczno-uczuciowym dzieci.

Wykres 3. Natężenie personalistycznej orientacji wychowawczej rodziców a przekonanie młodzieży o posiadaniu wpływu na jakość relacji z bliskimi

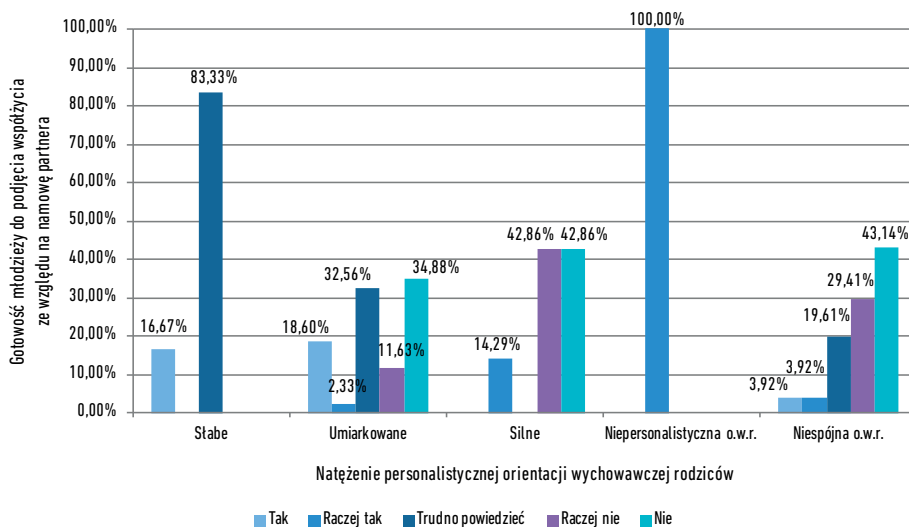


$\chi^2=47,5826$ ;  $df=12$ ;  $p<0,001$

W badanej grupie zauważono również, że występuje istotna statystycznie zależność ( $p<0,00000$ ) pomiędzy natężeniem personalistycznej orientacji wychowawczej rodziców a gotowością młodzieży do podjęcia współżycia seksualnego ze względu na presję wywieraną przez partnera. Asertywną postawę w tym zakresie zadeklarowało 85,72% dzieci rodziców o silnym natężeniu personalistycznej orientacji wychowawczej rodziców, 72,55% dzieci rodziców o niespójnej orientacji

wychowawczej oraz żadne dziecko rodziców o słabym natężeniu personalistycznej orientacji wychowawczej. Zauważono, że młodzież z tej ostatniej grupy szczególnie często deklarowała, że nie wie, jak zachowałaby się w takiej sytuacji. W przypadku więc postawy asertywności młodzieży wobec presji seksualnej, w badanej grupie deklarowało ją tym więcej młodych osób, im wyższe było natężenie personalistycznej orientacji wychowawczej, choć należy jednocześnie zaznaczyć, że było ono stosunkowo wysokie (72,55%) również w grupie dzieci rodziców o niespójnej orientacji wychowawczej. Dane te przedstawiono na wykresie 4. Nieuleganie presji seksualnej wymaga między innymi posiadania silnego, ugruntowanego poczucia własnej wartości. Posiadając je, młody człowiek nie musi szukać akceptacji w relacji seksualnej, nie będąc gotowym do jej podjęcia. Być może uzasadnieniem opisanego wyniku jest fakt, że dzieci wychowujące się w rodzinach o silnym natężeniu personalistycznej orientacji wychowawczej mają silniejsze poczucie własnej wartości i akceptacji niż ich rówieśnicy pochodzący z rodzin o słabym natężeniu personalistycznej orientacji wychowawczej i dlatego stosunkowo częściej przejawiają postawy asertywne. Ta kwestia wymaga jednak przeprowadzenia pogłębionych analiz.

Wykres 4. Natężenie personalistycznej orientacji wychowawczej rodziców a gotowość młodzieży podjęcia współżycia ze względu na namowę partnera

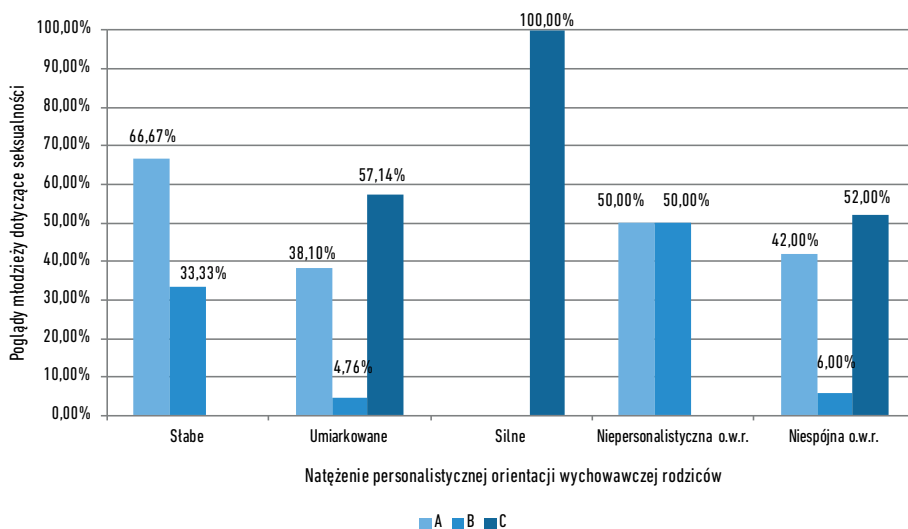


$$\chi^2 = 62,4956; df=16; p=0,000000$$

W zakresie humanizacji seksualności, zauważono w badanej grupie występowanie istotnej statystycznie zależności ( $p < 0,005$ ) pomiędzy natężeniem

personalistycznej orientacji wychowawczej rodziców a poglądami młodzieży dotyczącymi seksualności. Te, które wpisują się w integralne rozumienie seksualności, deklarowało tym więcej młodzieży, im wyższe było natężenie personalistycznej orientacji wychowawczej rodziców. Zależność tę obrazuje wykres 5.

Wykres 5. Natężenie personalistycznej orientacji wychowawczej rodziców a poglądy młodzieży dotyczące seksualności



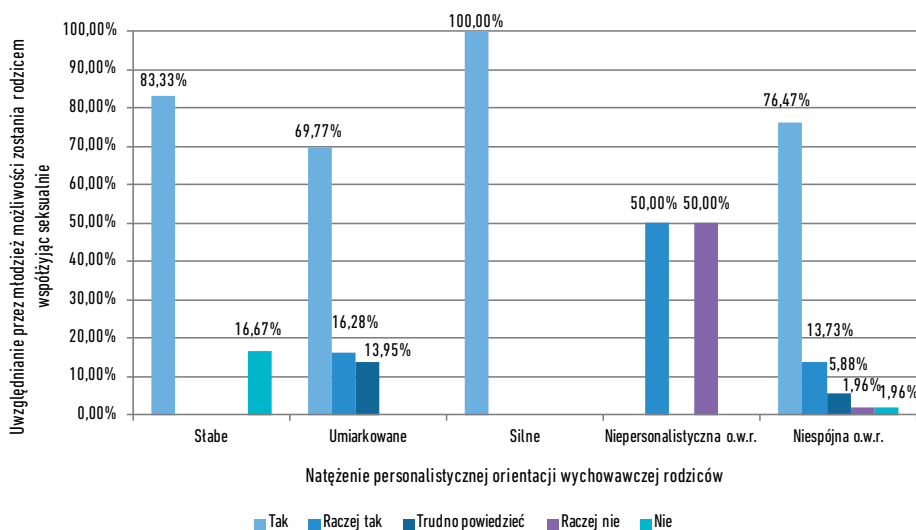
$$\chi^2=22,6156, df=8, p<0,005$$

### Objaśnienia:

- A – seksem należy się cieszyć, nie należy nikogo krzywdzić, ale o ile obie strony się na to zgadzają, seks bez zobowiązań nie jest moralnie zły; seks jest ważnym elementem w poczuciu szczęścia, dlatego należy wspierać osobę w czerpaniu radości z tej sfery życia
- B – seks nie jest ani dobry, ani zły, po prostu jest i należy z tą sferą życia funkcjonować; jego ważnym celem jest prokreacja
- C – seks może być źródłem szczęścia dla partnerów, należy formować tę sferę życia, aby nie stała się celem samym w sobie, ale służyła dobru dwojga osób żyjących z sobą

Z danych uzyskanych w KISM wynika, że zdecydowana większość badanej młodzieży – 91,80% kobiet i 83,30% mężczyzn – posiada świadomość, że nawet prawidłowo stosowane środki antykoncepcyjne nie dają stuprocentowej pewności niezajścia w ciążę. Stwierdzono, że istnieje istotna statycznie zależność ( $p < 0,001$ ) pomiędzy natężeniem personalistycznej orientacji wychowawczej rodziców a uwzględnianiem przez młodzież faktu, że współżycie można, niekiedy pomimo stosownej antykoncepcji, zostać rodzicem. Stosunkowo najczęściej deklarację takiej świadomości składały dzieci rodziców o silnym natężeniu personalistycznej orientacji wychowawczej (100%), najrzadziej zaś dzieci rodziców o słabym natężeniu personalistycznej orientacji wychowawczej (83,33%). Wśród respondentów wyróżniała się stosunkowo dużo grupa respondentów – dzieci rodziców o umiarkowanym natężeniu personalistycznej orientacji wychowawczej – którzy nie posiadali jednoznacznego zdania w tym zakresie (13,95%). Dane te ilustruje wykres 6.

Wykres 6. Natężenie personalistycznej orientacji wychowawczej rodziców a uwzględnianie przez młodzież możliwości zostania rodzicem podejmując współżycie seksualne



$$\chi^2=43,9681, df=16, p<0,001$$

## Wnioski

Przyjęta hipoteza mówiąca o tym, że poziom integracji seksualnej młodzieży wzrasta wraz ze wzrostem natężenia personalistycznej orientacji wychowawczej rodziców, została w badanej grupie potwierdzona. Można więc powiedzieć, w odniesieniu do badanych respondentów, że środowisko rodzinne nacechowane personalistycznie sprzyja wychowaniu seksualnemu, za cel którego przyjmuje się harmonijne współdziałanie wszystkich wymiarów życia wychowanka związanych z jego seksualnością.

Zależność ta szczególnie jaskrawo uwidoczniła się w przypadku deklarowanego nie podejmowania kontaktów seksualnych bez zaangażowania emocjonalnego, poczucia odpowiedzialności za jakość relacji z bliskimi osobami, deklarowanego nie ulegania możliwej presji seksualnej, posiadania pozytywnej wizji ludzkiej seksualności uwzględniającej potrzebę samowychowania w tej sferze oraz dojrzałego podejścia do kwestii prokreacji.

Powyżej wskazane obszary związane z seksualnością są niezwykle ważne z tego względu, że dokonane w nich przez adolescentów błędne decyzje, mogą zaważyć na dalszych losach stojących u progu dorosłości młodych ludzi. Jak podaje J. Augustyn, „są jednak takie dziedziny ludzkiego życia, których nie można uczyć się «metodą prób i błędów». Z pewnością należy do nich ludzka seksualność. Pewne, nawet jednorazowe błędy w tej dziedzinie, często nie dają się już naprawić, ale zostają jako dotkliwe poranienia na całe życie. Można je leczyć, ale nawet po leczeniu blizna pozostaje” (Augustyn, 1994). Z przytoczonych badań wynika, że personalistyczna orientacja wychowawcza rodziców jest czynnikiem mogącym ochronić młodzież przed doświadczeniem błędów w zakresie ich seksualności.

## Bibliografia

- Adamski F. (2010). *Znaczenie wychowania w rodzinie dla rozwoju osobowego dziecka*. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie w rodzinie*. (7–14). Kraków: Petrus.
- Augustyn J. (1994). *Wychowanie do integracji seksualnej*. Kraków: Wydawnictwo M.
- Chlewiński Z. (1978). *Seks i autorealizacja* (1). W *drodze*. Rok 6 (1978), (13–20), Poznań, Gdańsk, Wrocław: Polska Prowincja Dominikanów.
- Dec I. (2007). Personalizm. W: A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*. T. 8. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Kiereś B. (2015). *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Wydawnictwo KUL.



- Kroplewski Z. (2010). *Proces kształtowania się tożsamości siebie. Analizy psychologiczno-pedagogiczne*. W: E. Jackowska, B. Kromolicka (red.), *Młodość w XXI wieku. Źródła wzrostu i kryzysów*. (13–27). Szczecin: Print Group Daniel Krzanowski.
- Nowosielski K. (2010). *Identyfikacja i rola płciowa*. W: Z. Lew-Starowicz, V. Skrzypulec (red.), *Podstawy seksuologii*, (s. 109–101). Warszawa: PZW.
- Obuchowska I., Jaczewski A. (2002). *Rozwój erotyczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Plopa M. (2011). *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Kraków: Impuls.
- Rojewska E. (2015). *Personalistyczna orientacja wychowawcza rodziców a integracja seksualna młodzieży. Badania empiryczne*. Szczecin. Niepublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Zdzisława Kroplewskiego.
- Rynio A. (2015). *Wstęp*. W: A. Rynio, K. Braun, M. Jeziorański, I. Szewczak (red.), *Obudzić (nie)odkryty potencjał małżeństwa i rodziny*. (9–17). Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Skrzydlewski B. (1999). *Etyka seksualna. Przemiany i perspektywy*. Kraków: Wydawnictwo M.
- Smykowski B. (2011). *Poczucie intymności a proces formowania tożsamości*. W: M. Besiert (red.), *Seksualność w cyklu życia człowieka*. (83–112). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

## SUMMARY

### **The family with a personalistic upbringing approach as a crucial environment for the development of the youths' sexual integration**

The matter of interest in the following article is the family with an individual upbringing approach and its meaning for the development of the youths' sexual integration. The research becomes an enquiry: if and what is the dependency between the intensity of the individual upbringing approach of the parents and the level of the youths' sexual integration.

In the article, there are described concepts of the individual upbringing approach of the parents as well as the youths' sexual integration, methodological foundations of the undertaken research and its results. In the final part of the article, the conclusions that stem from the research results are presented.

**Keywords:** family, individual upbringing, sexual upbringing, youths; sexual integration



## Dialog w rodzinie w świetle analiz Księdza Janusza Tarnowskiego<sup>1</sup>

### Dialog i jego rozumienie

Współcześnie mówi się o kryzysie rodziny, a nawet o kryzysie relacji międzyludzkich, w tym o kryzysie dialogu (Bronk, Salamucha, 2010, s. 20, Sławiński, 1999, s. 47). Przy tej okazji przypomina się także właściwe rozumienie dialogu jako fundamentu życia społecznego w cywilizacji łacińskiej (Kiereś, 2001, s. 49). Warto odnotować, że słowo „dialog” jest obecnie słowem, które często pojawia się w przestrzeni życia społecznego, jednak nie zawsze jest ono właściwie rozumiane i realizowane. Popularyzacja tego pojęcia niesie ze sobą pewne zagrożenia, choć też szansę na dyskusję związaną z jego istotą.

Przechodząc do ukazania rozumienia pojęcia „dialog” należy zaznaczyć, że sama czynność rozmawiania jest naturalna dla człowieka i „należy do najpospolitszych zjawisk międzyludzkich, związanych z faktem, że człowiek jest istotą odznaczającą się posiadaniem języka (...) i komunikującą się językowo z innymi ludźmi” (Bronk, Salamucha, 2010, s. 12). Naczelną zasadą prowadzenia dialogu jest poszanowanie prawdy, co umożliwi budowanie podłoża do właściwych relacji interpersonalnych (Śnieżyński, 2014, s. 22). Etymologia słowa „dialog” zakłada bowiem nie tylko rozmawianie (gr. *dialegein*), lecz też porozumienie (gr. *dija logos*). Dialog to „rozmowa społeczna polegająca na dobrowolnej wymianie różniących się (rozbieżnych, przeciwstawnych) poglądów dotyczących spraw ważkich poznawczo i praktycznie (życiowo) z zamiarem osiągnięcia porozumienia” (Kiereś, 2001, s. 49). Wskazuje się na trzy główne cele dialogu: po pierwsze, wymiana informacji pomiędzy stronami

---

<sup>1</sup> Ks. prof. dr hab. Janusz Tarnowski (1919–2012) – psycholog, pedagog. Autor wielu publikacji książkowych dotyczących wychowania chrześcijańskiego, pedagogiki personalno-egzystencjalnej oraz aktualnych problemów pedagogicznych. Do najpopularniejszych publikacji należy cykl książek pt. „Jak wychowywać?”.

dialogu, łącznie z uargumentowaniem oraz rozpoznaniem przyczyn rozbieżności, po drugie, społeczne poszukiwanie prawdy, które ma związek z dążeniem ku wspólnemu dobru, oraz, po trzecie, dążenie do *modus vivendi*, czyli ustalanie zasad współżycia opartych na dobru wspólnym, ale uwzględniających suwerenność poglądów stron (Kiereś, 2001, s. 49). W takim rozumieniu dialogu ma być on czymś więcej, aniżeli tylko wymianą informacji, a jego realna wartość urzeczywistnia się dopiero w relacji porozumienia i współpracy podmiotów zaangażowanych.

## Znaczenie dialogu w rodzinie

Dialog w rodzinie, która jest pierwszym i najważniejszym środowiskiem życia i wychowania człowieka, pełni znaczącą rolę, a nawet jest jej konstytutywnym elementem. Wskazuje się, że rodzina to „wspólnota osób (...) gdzie wzajemnie odpowiadając za siebie, małżonkowie decydują się na dialog, prokreację, opiekę i wychowanie potomstwa” (Śnieżyński, 2014, s. 18). Rodzina jako mała grupa społeczna tworzy skomplikowany układ relacji, w którym rodzice, dzieci, dziadkowie i pozostali krewni stają się dialogującą wspólnotą osób. Znaczący wpływ na tworzenie się wspólnoty rodzinnej mają więzi oraz relacje, jakie panują w rodzinie. Mają one swój początek już w relacji małżeńskiej, a w stosunku do dziecka są pielęgnowane i rozwijane od jego poczęcia i jego najmłodszych lat życia. Rodzice mają istotny wkład w budowanie relacji, gdyż jako pierwsi wychowawcy, a także osoby najbliższe swojemu dziecku mają na nie największy wpływ. Potrzeba budowania więzi rodzinnych opartych na miłości i akceptacji ma szczególne znaczenie ze względu na stały kontakt między członkami rodziny. Ten stały kontakt jest warunkiem do zaistnienia dialogu, który w sposób wyjątkowy realizuje się w rodzinie ze względu na nieuniknione interakcje zachodzące w tej wspólnotie osób. Warto zadbać o to, by dziecko od samego początku swego istnienia mogło uczyć się budowania dobrych relacji z rodzicami, ponieważ – jak pokazują badania – „najważniejszym czynnikiem decydującym o szczęściu człowieka są dobre relacje z innymi ludźmi”, a dobre relacje w rodzinie to jeden z warunków jego prawidłowego funkcjonowania w przyszłości” (Tataj-Puzyna, Sys, 2014, s. 21).

## Koncepcja dialogu Księdza Janusza Tarnowskiego

Ksiądz Janusz Tarnowski, twórca pedagogiki personalno-egzystencjalnej, był propagatorem dialogu w relacji z drugim człowiekiem. Swoją koncepcję pedagogiczną zbudował on na gruncie chrześcijańskiej pedagogiki personalistycznej

z zastosowaniem elementów egzystencjalizmu. Podstawowe pojęcia jego pedagogiki to: osoba i egzystencja. Jako cel wychowania wskazuje „pomoc wychowankowi w odnalezieniu jego miejsca w życiu i powołania osobistego w stopniowym zbliżaniu się ku dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej” (Śliwerski, 2003, s. 73). Do osiągnięcia tego celu ma prowadzić autentyzm wychowawcy, rozbudzanie duchowości oraz dialog, zarówno horyzontalny (międzyludzki), jaki i wertykalny (odnoszący się do Boga). Tarnowski uznawał wyższość rodziców nad innymi wychowawcami, a także negatywnie odnosił się do terminu „pedagogizacji rodziców”, choć zakładał pomoc, konsultacje i współdziałanie z rodzicami w wychowywaniu dzieci w dialogu (Tarnowski, 2003, s. 185).

Tarnowski definiuje dialog jako „proces, przez który dwa podmioty używają słowa w zamiarze osiągnięcia zrozumienia tego, co każdy z nich myśli i czym żyje oraz, dzięki któremu dochodzą w pewnej mierze do zbliżenia wzajemnego swoich punktów widzenia i właściwego sobie sposobu bycia” (Tarnowski, 1982, s. 196). Autor wyznaczył trzy elementy dialogu, to jest: intelektualny, realistyczny i emocjonalny, które są realizowane poprzez „dążenie do wzajemnego zrozumienia partnerów, ich wzajemne zbliżenie się oraz współdziałanie” (Tarnowski, 1993, s. 116). Wskazuje na stanowiska, w których „dialog” utożsamia się z pojęciem „spotkania” i rozróżnia spotkania potoczne, ścisłe oraz egzystencjalne. Spotkanie potoczne to najogólniej „zestknięcie się z jakąś rzeczywistością” (Tarnowski, 1974, s. 140), natomiast spotkanie ścisłe łączy się ze zmianami w osobowości i „staje się przyczyną przemiany wewnętrznej, która oczywiście może wyrażać się również postępowaniem dostrzegalnym na zewnątrz” (Tarnowski, 1993, s. 140). Ostatnie spotkanie, egzystencjalne, Tarnowski doprecyzowuje pisząc o znaczeniu sensu egzystencjalnego spotkania, w którym „jakaś osoba lub innego rodzaju rzeczywistość dotknęła „najgłębszego rdzenia” człowieka i przeobraziła go całkowicie” (Tarnowski, 2003, s. 171). Unaocznia się tutaj kolejny cel dialogu, jakim jest zmiana, przeobrażenie lub rozwój, który będzie ubogacał oba podmioty dialogujące. Cenne jest samo doświadczenie tego spotkania, które będzie wybiegało poza podmiot oraz miało wpływ na sferę psychofizyczną i duchową człowieka.

W analizie problemu dialogu nie można pominąć usystematyzowanych przez Tarnowskiego form i rodzajów dialogu, gdyż dzięki temu ukazuje się wielowymiarowość tego zjawiska. Wśród form dialogu wyróżnia on metodę, proces oraz postawę. Dialog jako metoda jest „sposobem komunikacji interpersonalnej, zwłaszcza przy pomocy słowa” (Tarnowski, 1990, s. 67), dodajmy, że należy uwzględnić tu także gesty i mimikę (Śnieżyński, 2014, s. 24). W metodę dialogu wpisuje się zrozumienie, zbliżenie się i współdziałanie osób prowadzących dialog. Tak pojmowana metoda dialogu nie jest jednak najskuteczniejsza, dlatego też należy ją rozwinąć o proces dialogu, który zakłada, że konieczna jest realizacja choćby

jednego z wymienionych elementów metody (np. pomiędzy podmiotami istnieje więź emocjonalna, lecz brak jest zrozumienia). Postawa dialogowa, czyli ostatnia forma dialogu jest najpełniejsza i to właśnie do niej należy dążyć. Określa się ją jako „gotowość do otwierania się na rozumienie, zbliżenie się i współdziałanie (w miarę możliwości) w stosunku do otoczenia” (Tarnowski, 2009, s. 120). Przyjęcie postawy dialogowej wymaga od osoby dojrzałości, ale także zwyczajnej otwartości, zaangażowania oraz empatii.

Przechodząc do rodzajów dialogu należy wspomnieć, że podobnie jak formy mają one charakter coraz głębszej relacji, począwszy od wymiany informacji, poprzez odniesienie do drugiego człowieka, aż po pełne oddanie się drugiemu. Wśród rodzajów dialogu Tarnowski wymienia dialog: rzeczowy, personalny i egzystencjalny. Dialog rzeczowy za cel stawia sobie poznanie rzeczywistości, a jego wartością naczelną jest prawda, natomiast „przedmiotem jest wszystko, co nas otacza, czyli świat zewnętrzny, (...) wszelkie dziedziny poznawcze (...)” (Tarnowski, 1989, s. 7). Zwykła wymiana poglądów czy spostrzeżeń jest początkiem do przemiany dialogu z rzeczowego na personalny, gdzie dąży się do zjednoczenia osób, którego warunkiem jest wolność. Dialog personalny opiera się na uzewnętrznieniu się wobec partnera i ujawnieniu indywidualnych upodobań lub uczuć. Ten rodzaj dialogu pozwala na pogłębianie relacji, zacieśnianie więzi, pobudza do rozmowy na trudne tematy. Ostatni rodzaj to dialog egzystencjalny, który polega na całkowitym „(...) oddaniu swego „ja” do dyspozycji partnera, aż do poświęcenia własnego życia” (Tarnowski, 2009, s. 120). Dialog ten jest oparty na miłości, a od jego podmiotów wymaga się pozbycia egocentryzmu oraz poświęcenia drugiej osobie. Jako przykłady postawy dialogowej egzystencjalnej w stosunku do dzieci i młodzieży Tarnowski podaje postawę Janusza Korczaka i św. Jana Bosco. Zauważa, że ze względu na wspólnotowy charakter rodziny oraz specyfikę więzi łączących jej członków, w rodzinie możliwe jest zaistnienie wszystkich rodzajów i form dialogu.

Dialog jest relacją obustronną, dlatego też oba podmioty są równe, jednak w przypadku układu rodzic-dziecko każdy będzie miał inne przymioty i zadania. Rodzic w dialogu jest odpowiedzialny za dziecko i powinien nim kierować oraz wychowywać do dialogu, a dokładniej można go określić jako inspiratora, doradcę czy koordynatora prowadzonej rozmowy (Tarnowski, 2009, s. 94, Śnieżyński, 2014, s. 118). Natomiast to, co łączy podmioty, to trzy cechy podmiotów dialogu, którymi są: autentyczność, zaangażowanie i postawa dialogowa. Autentyczność zmusza dialogujących do „zrzucenia maski (...), zgodności ze swym najgłębszym „Ja”” (Tarnowski, 2005, s. 11). Dla rodziców i dzieci autentyczność będzie współdziałaniem opartym na szczerości, prawdzie o świecie i samym sobie. Zaangażowanie w dialog „to oddanie się całkowite jakiejś sprawie lub osobie, pochodzące z wolnego wyboru” (Tarnowski, 1974, s. 16). Cecha ta łączy się z przyjmowaniem postawy dialogowej, czyli postawy

otwartości na drugiego człowieka, nie tylko na to, co on chce przekazać, ale na całościowo ujmowaną osobę. Wśród innych przymiotów rodzica Tarnowski wymienia także cierpliwość i świadomość omylności, które skłaniają do pracy nad sobą oraz uczenia się dialogu. Dialogiczna postawa rodziców nie wyklucza posiadania przez nich autorytetu. Mimo opinii, że w dialogu nie ma miejsca na autorytet wychowawcy Tarnowski twierdzi że „dialog jest czymś pośrednim. Z jednej bowiem strony, nie przekreśla on autorytetu rodziców, nie mniej powinni się oni porozumiewać z dziećmi, wsłuchiwać się w ich głos, by nie stworzyć w domu atmosfery napiętego przymusu” (Tarnowski, 2003, s. 109). Dziecko jako podmiot dialogu ma być przede wszystkim uznane za osobę zdolną do dialogu. Tarnowski przywołuje określenie J. Korczaka, który twierdził, że nie ma dzieci – są ludzie (Tarnowski, 1990, 69–70). To pozwala zakładać, że główną cechą dziecka w dialogu będzie podmiotowość oraz podejście, w którym „wychowanek nie jest po prostu materiałem do obróbki, lecz osobą, podmiotem, który wyraża się, mówi, myśli, kocha i ma wiele do przekazania, nawet gdy jest dzieckiem lub młodym człowiekiem – jest on po prostu Innym” (Nowak, 2010, s. 95). Dziecko ujmowane jako osoba, która posiada swoje niezbywalne cechy ma możliwość pełnego zaistnienia w dialogu. Ważny element dialogu wychowawczego w rodzinie to atmosfera relaksu, która jest „redukcją napięcia i usuwaniem lęku wobec powstających trudności życia” (Tarnowski, 1990, s. 101). Atmosfera zrozumienia, otwartości i spokoju pomoże przełamać stres związany z rozmową na trudne tematy. Dla Tarnowskiego dialog jest miejscem wymiany myśli oraz doświadczeń, ponieważ stawia przed koniecznością ustosunkowania się do poznanych opinii. W dialogu – pisze – „uczę się krytycyzmu wobec siebie, moje sądy mogą stać się dojrzsze, uzupełnione cudzym doświadczeniem, które sobie przyswajam” (Tarnowski, 2003, s. 255). Czerpanie z głębi poznawczej i osobowej drugiego człowieka sprawia, że w dialogu „cała nasza uwaga powinna być skierowana na innego, a nie na nas samych” (Nowak, 2010, s. 87). Założeniem bowiem dialogu jest najpierw dzielić się wartościami, a dopiero potem samemu czerpać bogactwo od innych (Śnieżyński, 2014, s. 117).

W prezentacji koncepcji dialogu Tarnowskiego podkreślmy, że jest to koncepcja integralna, gdyż nie pomija ona żadnej ze sfer rozwoju człowieka, także jego religijności i duchowości. Jeśli chrześcijański wymiar wychowania opiera się przede wszystkim na „pomocy w usprawnianiu się w wierze, nadziei i miłości oraz w oddawaniu Bogu należnej Mu czci oraz w czynnym uczestnictwie w życiu Kościoła” (Kiereś, 2006, s. 74), to wynikają stąd dla każdego środowiska wychowawczego, ale nade wszystko dla rodziny, konkretne zadania. Zdaniem Tarnowskiego największa odpowiedzialność rodziców polega na „wychowaniu do dialogu z Bogiem oraz do autentycznego zaangażowania w tymże dialogu” (Tarnowski, 1974, s. 18). Początkiem wychowania do dialogu z Bogiem jest zainteresowanie dziecka Bogiem,



następnie modlitwa oraz uczestnictwo w życiu Kościoła (np. mszy świętej), a działania te mają prowadzić do realnego zaangażowania chrześcijańskiego. Tarnowski w dialogu z Bogiem upatrywał drogi do poznania Boga oraz do wejścia z Nim w jak najgłębszą relację.

## Współczesne przeszkody w realizacji dialogu w rodzinie

Tarnowski wskazuje na szereg przeszkód w realizacji dialogu, które wręcz go uniemożliwiają. Jednostronne ujmowanie relacji wychowawczej oraz monolog wychowawczy, niewłaściwe pojmowane i realizowane wychowanie, wpływ mediów, priorytet pracy przed życiem rodzinnym, konsumpcyjny tryb życia oraz rozwój nowych technologii służących ludziom do komunikowania się w sposób pośredni, to tylko niektóre z barier utrudniających prawdziwy dialog. Tarnowski szczególnie zwraca uwagę na dwustronną relację wychowawczą oraz właściwe rozumienie wychowania, które zapewni równowagę pomiędzy podmiotami dialogu. Pozostałe bariery dla dialogu rodzinnego są uwarunkowane zmieniającą się sytuacją współczesnej rodziny, która dopasowuje się do wymogów świata. Omówmy je pokrótce.

W relacji jednostronnej występuje przewaga jednego z podmiotów wychowania, co wyklucza partnerstwo i równość, które są warunkami dialogu. Przyjęcie postawy jednostronnej prowadzi często do uprzedmiotowienia jednego z podmiotów, drugi dominuje wtedy przyjmując postawę autorytarną. Podobne skutki ma monolog wychowawczy, który jest „czymś niepełnym (...), stanowi absolutyzację pierwszego z dwu ekstremów: mowa-milczenie” (Tarnowski, 1982, s. 199). Sądzi się, że monolog wprowadza nierówność i opierając się jedynie na zakazach, rozkazach i poleceniach prowadzi do ochładzania się więzi rodzinnych, a nawet wzajemnego zobojętnienia (Śnieżyński, 2014, s. 138). Tarnowski wskazuje, że „jeżeli (...) monologuję, pozostaję w stanie niezmienionym” (Tarnowski, 2003, s. 255), co skutkuje tym, że rodzice i dzieci nie mają szansy poznać się nawzajem, podzielić swoimi przeżyciami, a więc nie będą dążyć do zrozumienia i współdziałania. Ostatecznie skutkiem monologu w rodzinie może być zatracanie umiejętności słuchania, milczenia czy rozmawiania (Tarnowski, 1982, s. 199). Biorąc pod uwagę cele dialogu Tarnowski podkreśla, że „wszelkie rozmowy, które nie zmierzają do zrozumienia i zbliżenia rozmówców i tego faktycznie nie osiągają, nie mają prawa miana dialogu” (Tarnowski, 1990, s. 67).

Realizację dialogu w rodzinie wyklucza złe rozumienie przez rodziców samego wychowania. Tarnowski stawia tezę, że pseudowychowanie uniemożliwi dialog, a także wskazuje następujące kategorie *pseudosu*: tresurę, administrowanie, trening, moralizowanie, kształtowanie osobowości (Tarnowski, 1993, s. 11–15).

Współcześnie problemem staje się również nadmierny wpływ mediów na życie rodzinne. Pierwszym zagrożeniem związanym ze środkami masowego przekazu są treści, poprzez które jest kreowany i promowany taki styl życia oraz wizja życia rodzinnego, które utrudniają przekazywanie pozytywnych wzorów postępowania. Problemem jest także nadmierna ilość czasu poświęcana na oglądanie telewizji, użytkowanie komputera czy telefonu. Skutkuje to tym, że „członkowie rodziny coraz mniej czasu spędzają wspólnie, a nawet obok siebie (...). Rodzina mało spójna nie może skutecznie przekazywać wartości i wizji świata, pozostawiając pustkę, w którą wchodzi treści nadawane przez media elektroniczne...” (Braun-Gałkowska, 2010, s. 170). Aktualnie coraz częściej obserwuje się zmiany w rodzinie, których powodem jest dążenie za wszelką cenę do kariery zawodowej rodziców oraz bardzo szybkie tempo życia nastawione na zdobywanie dóbr materialnych. To przewartościowanie życia spycha na drugi plan życie rodzinne i wychowywanie dzieci, a także nawarstwia kolejne problemy, między innymi: „zanik tradycji w rodzinie, zmniejszający się wskaźnik rodzin trójpokoleniowych, spadek autorytetu rodziców, marginalizacja funkcji wychowawczej, emigracja zarobkowa rodziców, brak czasu dla rodziny, osłabienie się więzi rodzinnych, (...) obniżenie wskaźnika dzietności, wzrost liczby rozwodów i separacji” (Śnieżyński, 2014, s. 34). Zagrożeniem jest także konsumpcyjny tryb życia, który utrudnia budowanie pozytywnych relacji w rodzinie i stawia na pierwszym miejscu rzeczy materialne oraz pieniądze. Na podkreślenie zasługuje fakt, że w ostatnich latach nastąpił bardzo szybki rozwój urządzeń służących do komunikowania się, co sprawiło, że ludzie zaczynają ztracać umiejętność bezpośredniego rozmawiania i przebywania ze sobą.

## **Dialog jako szansa na poprawę relacji w rodzinie**

Odnotowane powyżej zagrożenia odsłaniają jednocześnie potrzebę dialogu w rodzinie. Obecnie coraz częściej widzi się w nim szansę na poprawienie relacji międzyludzkich, a w szczególności relacji rodzinnych. Zwraca się uwagę na dialog jako metodę wychowawczą. Wskazuje się, że rodzice mogą realizować go na trzech płaszczyznach: uczuć, słów oraz zachowań (Kalinowski, 1989, s. 160). Pierwsza płaszczyzna, płaszczyzna uczuć ma związek z emocjonalnym nastawieniem wobec siebie wszystkich członków rodziny. Ważna jest tu pozytywna postawa uczuciowa, charakteryzująca się zaufaniem, akceptacją, szczerością, szacunkiem, empatią, bezinteresownością. Druga płaszczyzna nazywana płaszczyzną słów opiera się na mowie, czyli komunikacji werbalnej. W obszar tej płaszczyzny wpisuje się: argumentowanie, aktywne słuchanie, zadawanie pytań, jasność wypowiedzi oraz ton głosu. Aktywne słuchanie oraz zadawanie pytań są ważnymi warunkami i mają

szczególne znaczenie dla osoby dziecka. Dialogując z dzieckiem należy mieć wzgląd na jego ciekawość poznawczą, która uwidacznia się właśnie w zadawaniu pytań oraz w potrzebie wysłuchania go. Natomiast argumentowanie będzie często wykorzystywane przez rodziców, którzy swoje decyzje wychowawcze powinni ujmować w sposób jasny i logiczny dla dziecka. Ostatni warunek to ton głosu, gdzie znaczenie ma spokojne i niespieszne wypowiadanie się. Słowa są jedynie narzędziem dialogu, jego pełnię osiąga się jedynie po otwarciu się na drugiego człowieka, zbliżeniu i współdziałaniu. Trzecią płaszczyzną dialogu jest płaszczyzna zachowań, która zakłada „zgodność czynów człowieka z jego wewnętrznymi przekonaniem i wypowiedzianymi słowami” (Kalinowski, 1989, s. 162). Wśród warunków dialogu na płaszczyźnie zachowań wymienia się: realną obecność, spójność między słowem a czynem, spędzanie czasu razem oraz dzielenie się życiem, systematyczność kontaktu interpersonalnego, rozumienie dialogu jako radość, a nie karę. Warunki z płaszczyzny zachowań mogą realizować się tylko wtedy, kiedy strony dialogu mają bezpośredni kontakt. Jeśli komunikacja w rodzinie „jest prawidłowa, to rozmowy są częste, sprawiają przyjemność, w rodzinie wzrasta wzajemne poznanie się osób, które interesują się sobą wzajemnie, coraz więcej o sobie wiedzą i dowiadują się o wydarzeniach i zmianach, jakie u innych zachodzą” (Braun-Gałkowska, 2010, s. 164–165).

O pełnym i prawdziwym dialogu wychowawczym można mówić, gdy „niesie ze sobą pogłębienie duchowe, przeciwdziała infantyilizacji życiowej i zapewnia rozwój osobowościowy. Pomaga dziecku odnaleźć jego miejsce w świecie, podpowiada wzory i autorytety do naśladowania” (Kędziołka, 2012, s. 12). Dialog to metoda wychowawcza, w której zachowana jest podmiotowość i autonomia wszystkich członków relacji, z zachowaniem szacunku i otwartości na drugą osobę. Dialog rodzinny, którego wynikiem ma być wspólne ustalenie zasad współżycia z poszanowaniem każdej osoby, pomaga w rozwiązywaniu sporów, może także chronić przed kłótniami i nieporozumieniami. Każdy bowiem znając zasady panujące w domu będzie świadom tego, że łamanie ich niszczy więzi oraz przynosi negatywne skutki, zarówno dla rodziców, jak i dzieci. Ostatecznie więc przestrzeń dialogu jest miejscem pogłębiania więzi poprzez zrozumienie, zbliżenie i współdziałanie, których warunkiem jest przebywanie razem, czyli poświęcanie siebie i swojego czasu rodzinie.

## Bibliografia

- Bronk A., Salamucha A. (2010). *Dialog jako droga do prawdy o człowieku. Paedagogia Christiana*. Nr 1/25. (11–32).
- Braun-Gałkowska M. (2010). *Dialog w rodzinie. Paedagogia Christiana*. Nr 1/25. (161–173).
- Kalinowski J. (1989). *Dialogowe przygotowanie do życia rodzinnego w tzw. pielgrzymkowej grupie młodzieży na przykładzie parafii Świecie-Przechowo*. W: *Dialogi pedagogiczne. Trudne sprawy młodych*. T. I. (179–202). Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Kądziołka W. (2012). *Dialog źródłem wychowania w rodzinie*. Kraków: WAM.
- Kiereś B. (2006). *Tylko rodzina!* Lublin: Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej.
- Kiereś H. (2001). Dialog. W: A. Winiarczyk (red.). *Encyklopedia „Białych płam”*. T. V. (49–51). Radom: Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- Nowak M. (2010). *Dialog w wychowaniu. Paedagogia Christiana*. Nr 1/25. (85–103).
- Sławiński S. (1999). *Wychowanie do posłuszeństwa*. W: T. Rzepecki (red.), *Studium rodziny*. (89–101). Poznań: Oficyna Współczesna.
- Śliwerski B. (2003). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śnieżyński M. (2014). *Dialog w rodzinie. Studium Teoretyczno-Empiryczne*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Tarnowski J. (2009). *Jak wychowywać? Barykada czy Dialog?* Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna ADAM.
- Tarnowski J. (1993). *Jak wychowywać?* Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.
- Tarnowski J. (2005). *Jak wychowywać? Uczyć się od wychowanków (przyjaciół)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Implus.
- Tarnowski J. (2003). *Jak wychowywać? W ogniu pytań*. Ząbki: Wyd. APOSTOLICUM.
- Tarnowski J. (2009). *Jak wychowywać? W świecie paradoksów*. Warszawa: Oficyna Poligraficzno-Wydawnicza Adam.
- Tarnowski J. (1990). *Janusz Korczak dzisiaj*. Warszawa: ATK.
- Tarnowski J. (1974). *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej. Collectanea Theologica*. Nr 44/1. (5–23).

## SUMMARY

### Dialogue in the family in the light of the analysis of Father Janusz Tarnowski

Family is the first environment of human life and education. Hence, in the light of contemporary educational problems, it is important to analyze the relationships between

parents and children. A dialogue based on the authenticity and commitment is proposed by Janusz Tarnowski as a basic educational method for the family. The dialogue means the open attitude of both dialogue subjects, both parents and children. It indicates that in the dialogue family there is mutual understanding, rapprochement and cooperation, and education takes place in an atmosphere of acceptance, love and joy of being together. Creating such a relationship is a difficult task, but it is especially important in the attitude of parental openness to the child, who then became an example of dialogue with him from an early age. Today, in many homes the most important thing is television or the internet, and the time spent together with the family, due to the fast pace of life, is very limited and it is necessary to remind the dialogue and show its value to the family.

**Keywords:** education, family, dialogue, Tarnowski

CZĘŚĆ CZWARTA

## Rodzina w obliczu trudności





## Rodzina przestrzenią cierpienia

### Rodzina i jej wartość

W literaturze spotykamy wiele definicji rodziny. Najczęściej określana jest jako najważniejsza komórka społeczna, wspólnota spokrewnionych osób, pierwsza „mikroszkola” nauczania i wychowania, środowisko wychowawcze. Rodzina jest przedmiotem badań filozofii, teologii, psychologii, socjologii, etyki, ekonomii, prawa, medycyny i pedagogiki.

J. Izdebska na podstawie analizy literatury wyróżnia różne sposoby definiowania rodziny:

- „strukturalny – uwzględniający skład rodziny, członkowstwo, związek biologiczny lub adopcję; podkreślający relacje rodzice-dziecko; opisujący małżeństwo jako związek mężczyzny i kobiety, którzy wspólnie zamieszkują, lub życie jednego rodzica z dzieckiem (dziećmi);
- funkcjonalny – koncentruje się na celach i funkcjach rodziny, stopnie zaspokojenia potrzeb domowników;
- inkluzyjny – otwarty, akcentujący znaczenie relacji pomiędzy członkami rodziny, więź rodzinną, także w związkach alternatywnych;
- uniwersalny – uwzględnia różnorodności związków, form małżeńsko-rodzinnych, formalnie zawartych i nieformalnych struktur” (Izdebska, 2015).

Socjologiczne definicje rodziny ujmują ją jako grupę społeczną, ogniwo strukturalne społeczeństwa. Według Z. Tyszki „rodzina stanowi integralną część każdego społeczeństwa; stanowi jego najcenniejszą i podstawową komórkę. Jest najważniejszą grupą społeczną, grupą podstawową, z którą człowiek jest ściśle związany, znaczną część swej osobowości i ważnymi pełnionymi przez siebie rolami społecznymi (rola męża, żony, ojca, matki, żywiciela rodziny itp.)” (Tyszka, 1993, s. 695). J. Mariański podkreśla wielostronny charakter rodziny. Według autora „rodzina

jest nie tylko jednostką prawną, społeczną i ekonomiczną, lecz także naturalną wspólnotą miłości i solidarności, środowiskiem przekazywania wartości: kulturowych, narodowych, społecznych, religijnych, estetycznych, patriotycznych i innych” (Mariański, 2012, s. 17). Pedagodzy w definiowaniu rodziny podkreślają jej wspólnotowość, akcentując więź emocjonalną. Według A. Kamińskiego „rodzina jest podstawową wspólnotą życia, głównie emocjonalną, gdzie w czasie wspólnych lat życia następuje wzajemne wyrównywanie poglądów i ocen, gdzie ludzie kontaktują się całą osobowością, a dom – to podpora emocjonalna, ostoja bezpieczeństwa psychicznego” (Kamiński, 1992, s. 82).

Na szczególną uwagę w aspekcie pedagogicznym zasługuje określenie rodziny przez J. Izdebską. Autorka podkreśla, że „nadając humanistyczny i podmiotowy sens omawianej kategorii, rodzinę należy postrzegać jako wspólnotę osób zespolonych ze sobą w sposób naturalny ze względu na wspólne cele, wspólne dążenia, silną więź rodzinną, wzajemne uczucia miłości” (Izdebska, 2015, s. 102). Według J. Izdebskiej cechami wyróżniającymi rodzinę są: „intymność stosunków, nieograniczane możliwości kontaktów indywidualnych, spontaniczne, bezpośrednie interakcje pomiędzy członkami rodziny, tworzenie się bardzo specyficznych, silnych więzi emocjonalnych, wspólne tradycje, zwyczaje, wyznawany system wartości, norm moralnych, wzajemna odpowiedzialność za siebie, pomoc dzieciom w zaspokajaniu potrzeby bezpieczeństwa, zdrowia, miłości, akceptacji” (Izdebska, 2015, s. 102). Elementami strukturalnymi rodziny jako wspólnoty są: wspólnota emocjonalna, wspólnota kulturowa, wspólnota zamieszkania, wspólnota majątkowa, wspólnota nazwiska (Izdebska, 2015, s. 102–103).

J. Wilk zwraca uwagę na funkcję wychowawczą rodziny. Autor pisze, że „rodzina w sposób najpełniejszy odpowiada na potrzeby rozwojowe i jest w stanie dostarczyć wszystkich niezbędnych stymulacji. Tego nie zapewni żadna inna instytucja” (Wilk, 2016, s. 66). Ta funkcja wychowawcza zdobywa priorytet nad innymi formami wychowania, gdyż zdaniem autora: ma charakter inicjacyjny, cechuje ją bezkonkurencyjność, kompleksowość, inkulturacja (Wilk, 2016, s. 67–68).

Bez względu na charakter i treść definicji autorzy są zgodni, że rodzina jest wielką wartością. Św. Jan Paweł II podkreślał, że „rodzina stanowi jedno z najcenniejszych dóbr ludzkości” (Jan Paweł II, 1981, n. 1). Jej wartość potwierdza się w wychowaniu. Rodzinie przypisywał szczególną rolę w życiu człowieka, Europy i świata. Upatrywał w niej rolę czynnika decydenckiego o przyszłości Europy. Podczas konferencji poświęconej problemom rodziny w Europie powiedział: „rodzina jest zwierciadłem społeczeństwa, a zatem i budowanej właśnie Europy. Ewolucja rodziny jest i będzie najważniejszym wskaźnikiem rozwoju kultury i instytucji kontynentu” (Jan Paweł II, 1997).

Jak już zostało podkreślone, rodzina pełni szczególną funkcję wychowawczą mającą charakter holistyczny, wyrażającą się w dbaniu o rozwój fizyczny dziecka i jego zdrowie, tworzeniu środowiska etosu, pełnieniu przez rodziców funkcji agosu, stwarzaniu przestrzeni podmiotowej aktywności dziecka w sposób najpełniejszy odpowiada na potrzeby rozwojowe młodego człowieka i jest w stanie dostarczyć wszystkich niezbędnych stymulacji (Wilk, 2016, s. 66). Struktura funkcji wychowawczej obejmuje: opiekę, stabilizację emocjonalną, socjalizację, inkulturację (Wilk, 2016, s. 67–68).

Podstawowymi czynnikami warunkującymi należyte wypełnianie funkcji wychowawczej są:

- atmosfera w rodzinie nacechowana poczuciem bezpieczeństwa, miłości, odpowiedzialności, zrozumienia, służby, opiekuńczości;
- struktura rodziny – szczególne znaczenie odgrywa rodzina wielopokoleniowa;
- kultura środowiska rodzinnego – wartości, tradycje, zwyczaje, zasady i środki wychowania;
- autorytet rodziców (Wilk, 2016, s. 69–127).

W kontekście tematu przedstawionego opracowania zasadne staje się zwrócenie uwagi na rodzinę jako środowisko wychowawcze w aspekcie rozwoju osobowego. Rodzina jest pierwszym środowiskiem wychowawczym, „mikroszkołą” przekazywania prawdy o człowieku i na tej prawdzie budowania kultury. Wiąże się to ze wskazywaniem dziecku antropologicznych podstaw osoby ludzkiej, jej wielkiej wartości i wypływających z tego źródła praw i obowiązków. Ta „pierwsza” wiedza o człowieku i niepowtarzalnej, bezwarunkowej wartości życia ludzkiego implikuje kształtowanie postaw, które będą wartością osoby i wartością jej życia chronić i promować. Prawda o antropologicznych podstawach wartości człowieka i jej godności wprowadza dziecko w świat wiary w Boga, tajemnicy stworzenia i Odkupienia. Stąd wiedzie droga do budowania Kościoła domowego, pierwszej wspólnoty wierzących, w których wzrasta i rozwija się młody człowiek. W ten oto sposób tworzone są wewnętrzne i zewnętrzne warunki sprzyjające rozwojowi osobowemu człowieka, który stanowi „rdzeń” oddziaływań i efektów wychowawczych rodziny. Posiada on swoją specyfikę. Jak podkreśla K. Olbrycht „rozwój osobowy jest rozwojem zorientowanym na taką integrację emocjonalności i woli świadomości i podświadomości, by człowiek chciał, potrafił i był gotowy żyć i działać w sposób wolny i rozumny, odpowiedzialnie, odwołując się do prawdy o człowieku jako osobie, otwierając się na prawdę i dobro. By swoje decyzje i rozstrzygnięcia podejmował świadomie, w sposób wolny, kierując się dobrem osobowym, a tym samym budując dobro w sobie, kształtując siebie, swoje człowieczeństwo. Istotą

osobowego spełnienia siebie jest bycie dobrowolnym darem dla drugiego, a także odpowiedzialna troska o dobro wspólne, jako zabezpieczenie dobra osobowego każdego z członków wspólnoty, w której człowiek żyje” (Olbrycht, 2015, s. 33).

Rodzina jest pierwszą wspólnotą, w której następuje wzrastanie człowieka jako osoby, bowiem od dzieciństwa młody człowiek jest świadkiem postaw osobowych, ale też ma szansę kształtować własne postawy osobowe. Są nimi postawa szacunku i miłości wobec każdego człowieka, służby drugiemu człowiekowi i troski o człowieka, odpowiedzialności za drugiego i wobec drugiego oraz odpowiedzialności za każde życie ludzkie. Na płaszczyźnie życia rodzinnego następuje wzajemne przenikanie powyższych postaw, ich wzmacnianie i dopełnianie. W ten sposób tworzone jest bogactwo osobowego życia i funkcjonowania rodziny jako wspólnoty osób (Olbrycht, 2015, s. 34).

W rodzinie istnieje też szansa kształtowania postawy serdecznej akceptacji innych, dialogu, wielkodusznej służby i solidarności (Jan Paweł II, 1995, n. 92), „wdzięczność, zaufanie, bezinteresowna radość z doświadczanej postawy drugiego, współuczestnictwo, ale i wyrozumiałość, wielkoduszność” (Olbrycht, 2015, s. 37). Prawidłowo funkcjonująca rodzina stwarza optymalne warunki wychowania zorientowanego na integralny rozwój osoby ludzkiej, tzn. fizyczny, psychiczny, społeczny, kulturowy, duchowy. Zdaniem K. Olbrycht wychowanie to „obejmuje przede wszystkim kształcenie stanowiącego jej centrum sumienia, zdolnego do odróżniania dobra od zła, wprowadzanie w świat wartości duchowych i osobowych, moralnych i ludzkich, wreszcie – kształtowanie pożądaných postaw, sprzyjających rozwojowi osobowemu. W tak rozumianym wychowaniu dąży się do tego, by człowiek coraz bardziej świadomie był gotowy, chciał i umiał panować nad własnym rozwojem osobowym, a na tej drodze dążył do dobra wspólnego, którym jest życie i rozwój osobowy każdego z członków wspólnoty, do której należy (Olbrycht, 2015, s. 38).

Jednym z podstawowych warunków przyjmowania postaw osobowych przez dzieci jest doświadczenie ich w życiu rodzinnym. To rodzice przez dawane świadectwo urzeczywistniania wartości, wyrażające się w okazywaniu szacunku, miłości, służby drugiemu, troski, odpowiedzialności, uczą przyjmowania przez dzieci postaw osobowych. W ten oto sposób stwarzają szansę przeżywania radości z bycia kochanym, szanowanym, cenionym, objętym troską, pomocą, wartościowym i na swój sposób ważnym. Ale należy też podkreślić, że rodzina może być przestrzenią, w której jej członkowie doświadczają przemocy, upokorzenia, cierpienia, dramatu. Przestrzenią, w której nie występuje urzeczywistnianie wartości sprzyjających integralnemu rozwojowi.

## Cierpienie człowieka (Chałas, 2016)

Cierpienie i radość są nieodłącznymi elementami egzystencji człowieka. Cierpienie ma charakter holistyczny. Jest złożonym doświadczeniem człowieka. Może występować jako autentyczność i wartość. Najczęściej postrzegane jest jako nośnik bólu, rozpacz, trudnych przeżyć.

Analiza literatury wskazuje, że pojęcie cierpienia jest różnorodnie definiowane. Ukazywane jest ono jako stan, a także postawa. W *Słowniku współczesnego języka polskiego* znajdujemy następującą definicję: „Cierpienie – długotrwała, intensywny ból fizyczny lub psychiczny, męka, udręka, męczarnia, dolegliwość, przykrość” (Dunaj, 1998, s. 125). Podobną definicję znajdujemy w *Encyklopedii katolickiej*, gdzie czytamy: „Cierpienie – stan psychiczny jednostki wywołany bólem psychicznym lub fizycznym, który może być spowodowany między innymi niemożnością zrealizowania wybranego celu, przeżyciem przykrości czy po prostu niedomaganiem organizmu, jakim jest choroba, cierpienie jest stałym komponentem ludzkiego życia, który jest związany z ograniczonością struktury bytowej człowieka, zarówno tej duchowej, jak i cielesnej” (Bujak, 1985, s. 447). Definicja ta wskazuje na dwa rodzaje cierpienia – fizyczne oraz psychiczne, jak również na szczegółowe przyczyny bólu fizycznego i psychicznego. Zjawisko cierpienia usytuowane jest w sferze przeżyć człowieka i najogólniej definiowane jest jako „stan psychiczny człowieka wywołany bólem fizycznym albo psychicznym” (Wierciński, 2009, s. 9). Cierpieniu towarzyszą: smutek, zmartwienie, przykrość, żal, ból fizyczny, ból psychiczny (Wierciński, 2009, s. 9).

Na aspekt aksjologiczny cierpienia zwraca uwagę W. Okła. Według W. Okły „cierpienie jest złożonym doświadczeniem poznawczo-emocjonalnym, obejmującym stany fizjologiczne, psychiczne i duchowe. Jest nie tylko konsekwencją percepcji określonego bodźca, ale zależy w dużej mierze od znaczenia i wartości, jakie nadaje mu jednostka. Obejmuje całe wnętrze człowieka, jego osobowość (Okła, 2009, s. 14).

Na uwagę zasługuje wielostronne ujęcie cierpienia przez A. Rynio. Autorka pisze: „cierpienie stanowi nieodłączną rzeczywistość w życiu człowieka. Dotyka każdej osoby, obejmuje całą egzystencję, jest doświadczeniem jednostkowym, osobistym, ma swoją dynamikę, głębokość, intensywność, wieloraką genezę, jest wieloaspektowe wielowymiarowe, wyobrażalne i niewyobrażalne, może nadawać życiu sens lub być odczytywane jako bezsens, a przede wszystkim jest ludzkie, przez co jest faktem oczywistym i powszechnym. Może być czynnikiem rozwoju osobowości i duchowości, ale może działać destrukcyjnie, dezintegrująco. Jest wołaniem o zrozumienie i pomoc, podlega podmiotowej interpretacji, ale jednocześnie jest próbą dla nadziei i punktem zwrotnym w życiu człowieka. Cierpienie jest

współistotne z człowiekiem, a traktowane jako doświadczenie jest zróżnicowane i wielowymiarowe. Świat cierpienia znajduje swój podmiot w każdym człowieku, przez co zmusza do refleksji i stawiania podstawowych pytań dotyczących egzystencji” (Rynio, 2012, s. 30–31).

Na złożoność cierpienia zwraca także uwagę M. B. Pecyna. Podkreśla jego oddziaływanie na człowieka, uwarunkowane jego postawą wobec cierpienia. Według autorki: „można przyjąć, że jest ono [cierpienie] symptomem dokonującej się zmiany w człowieku, bo jego stabilność została naruszona lub coś jemu zagraża. Jednak nie zawsze oznacza, że dzieje się coś złego i dlatego nie można być ślepo posłusznym i reagować na nie automatycznie. Wszystko zależy od aktualnego stanu człowieka, czyli od tego, czy jego równowaga jest realna. [...] Gdy stabilność jest iluzoryczna, to samo cierpienie może być spowodowane nawet zmianami, które są w rzeczywistości dobre dla człowieka, ale jeśli unikanie cierpienia będzie dla niego najważniejszym motywem działania, to w ten sposób utraci wiele szans, które nie tylko mogły przyczynić się do wzrostu, lecz spowodowały jego regres” (Pecyna, 2007, s. 225). Najtrudniejsze jest cierpienie w sytuacjach granicznych. Jego cechą charakterystyczną jest dynamika, siła i moc trwania w czasie. W aspekcie aksjologicznym może mieć skutek degresywno-regresywny bądź progresywny (Chałas, 2015, 197–220).

Powstaje pytanie o sens cierpienia. Na uwagę w tym zakresie zasługuje chrześcijański sens cierpienia. Kluczem zrozumienia sensu cierpienia jest Krzyż Chrystusa. „Kto potrafi przyjąć go we własnym życiu, doświadcza, że cierpienie, rozjaśniane światłem wiary, staje się źródłem nadziei i zbawienia” (Jan Paweł II, 1984, s. 71). Ale podstawowym warunkiem jest nawrócenie. Na ten fakt zwraca uwagę Ojciec Święty: „Cierpienie ma służyć nawróceniu, czyli odbudowaniu dobra w podmiocie, który w wezwaniu do pokuty może rozpoznać miłosierdzie Boże. Pokuta ma na celu przezwycięzenie zła, które pod różną postacią drzemie w człowieku, oraz ugruntowanie dobra zarówno w nim samym, jak też w stosunkach z innymi, a zwłaszcza z Bogiem (Jan Paweł II, 1984, s. 32). Cierpienie otwiera na Miłość Bożą i z niej czerpie siły przekształcające zło cierpienia w dobro. Ono stanowi źródło odpowiedzi o sens cierpienia, pod jednym wszak warunkiem, że na tę miłość potrafimy się otworzyć i zrozumieć jej wzniosłość, wyrażającą się w Krzyżu Jezusa Chrystusa.

Występuje wiele źródeł i rodzajów cierpienia. Są one we wzajemnych, prostych, jak również złożonych związkach i zależnościach. Każdy rodzaj cierpienia jest czymś więcej niż tylko bólem, jego konsekwencje znacznie przekraczają negatywne doznania o charakterze somatycznym. Jak zauważa I. S. Ledwoń, cierpienie „może być konsekwencją działania określonych sił i praw natury, rezultatem działania człowieka skierowanego przeciw naturze lub przeciw sobie samemu, czasem także



wynikiem zamierzonego postępowania innego człowieka, którego kresem jest śmierć postrzegana jako apogeum ludzkiego cierpienia” (Ledwoń, 2014, s. 9).

Wyróżnia się czynniki wewnętrzne i zewnętrzne cierpienia. Do wewnętrznych czynników cierpienia S. Rosik zalicza: świadomość niedoskonałości własnej kondycji – świadomość ograniczonego intelektu, słabej woli, zmiennych i nietrwałych uczuć, świadomość dystansu między naturalną skłonnością do autentycznego dobra, pragnieniem Boga a zawstydzającą zdradą ideałów i dążeń; pragnienie sprostania tym aspiracjom skutkującym bolesnym odczuciem „duchowego głodu”; świadomość niepewności jutra; utrata wielkiej i doniosłej dla człowieka wartości: wartości obiektywnej, subiektywnej, społecznej; lęk o los, jaki czeka nas po śmierci. Czynnikiem zewnętrznym według autora mogą być: zjawisko choroby, wojny, indywidualne zamachy na życie, alkoholizm, narkomania, zdrada lub kryzys w małżeństwie, aborcja, terror psychiczny, fizyczny; manipulacja ograniczająca wolność; naciski powodujące poczucie zagrożenia wolności swego sumienia, wiary, przekonań, poczucia bądź zagrożenia godności; starość, moment spotkania się z umieraniem i śmiercią (Rosik, 1992, s. 61–68). Do źródeł cierpienia zaliczane są: los, przypadek, inni ludzie, sam człowiek (Gałaś, 2011, s. 12). Wyróżnia się następujące rodzaje cierpienia: fizyczne, psychiczne, moralne, społeczne, duchowe.

Cierpienie fizyczne łączy się z bólem w konkretnym narządzie. Jest najczęściej związane ze stanami chorobowymi lub wywołane zewnętrznymi bodźcami fizycznymi. Towarzyszy mu głównie ból fizyczny. Ale ból obejmuje sferę biologiczną i psychiczną. Świadomość bólu, postawa wobec niego stanowi o transferze w sferę duchową. W niej rodzą się siły, by przerastać samego siebie, w tej trudnej i złożonej sytuacji, w której człowiek doświadcza cierpienia.

Cierpieniu psychicznemu towarzyszy smutek, przykrość, psychiczny ból, niepokój, zmartwienie, rozdrażnienie. Przyczynami mogą być: długotrwały ból fizyczny, choroba, kalectwo i poczucie osamotnienia, niezrozumienie przez innych, brak empatii, przyjaźni, miłości; utrata pozycji społecznej lub zawodowej. Jest ono uwarunkowane wieloma czynnikami, zwłaszcza poziomem rozwoju uczuciowego, procesami zachodzącymi w psychice, które warunkują trudności, lęki i stresy.

Cierpienie moralne obejmuje przeżycia i uczucie wynikające z konieczności rozstrzygnięcia, co jest dobre, a co złe, wyborów wartości, norm, ocen i zasad postępowania (Pecyna, 2007, s. 255). U źródeł cierpienia moralnego znajdują się: krzywda zadawana człowiekowi przez stosowanie gwałtu, przymusu i obmowy, oszczerstwo oraz nienawiść.

U podstaw cierpienia społecznego znajdują się relacje z drugim człowiekiem, w którym występuje brak akceptacji przez drugą osobę fizyczności, sposobu myślenia, zachowania lub zakłócenie istniejącej relacji, na skutek czego powstaje mocne

przeżycie mające często charakter gwałtowny, intensywny lub rozciągający się w czasie.

Cierpienie duchowe odnosi się do sensu i celu życia człowieka, celu istnienia człowieka oraz ich zgodności z sumieniem (Pecyna, 2007, s. 255). Cechuje się zranieniem, którego doznaje osoba w wymiarze duchowym. Może swym zasięgiem obejmować przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Wśród jego przyczyn wymienia się: śmierć kogoś bliskiego, samotność i opuszczenie, trudność zrozumienia, dlaczego złym powodzi się dobrze, a tymczasem dobry doznają cierpienie, niewierności i niewdzięczności ze strony najbliższych i przyjaciół, tęsknota za ojczyzną, niemożność posiadania dzieci w małżeństwie (Durda, 1998, s. 41–46). Uwzględniając różne kryteria, można wyróżnić inne rodzaje cierpienia:

- kryterium indywidualnego doświadczenia: cierpienie własne i cudze;
- kryterium czasu: cierpienie krótkie, przelotne, długotrwałe;
- kryterium wieku: cierpienie dziecka, młodzieży, osób dorosłych, osób w podeszłym wieku;
- kryterium sensu – sensowne i bezsensowne;
- kryterium konieczności: konieczne i zbędne;
- kryterium siły występowania: błahe i dotkliwe (Kluz, 2014, s. 23);
- kryterium przyczyny społeczno-kulturowej: cierpienie samotności, biedy i społecznego wykluczenia, cierpienie wywołane nowymi uzależnieniami (od Internetu, hazardu, pracy, seksu, pornografii, kupowania dóbr materialnych) (Smoleń, 2014, s. 86–100).

Rodzina jest środowiskiem, w którym poszczególni członkowie, jak również wspólnota rodzinna, mogą doznawać cierpienia, w tym cierpienia granicznego. Jest ono dotkliwe, przeżywane z dużą intensywnością, gdyż pochodzi od osób najbliższych lub dotyka osób najbliższych. Powstaje pytanie: jakiego rodzaju cierpienia doznaje/ła badana grupa młodzieży studenckiej; kto lub co stanowi źródło/przyczynę cierpienia?

Które elementy doświadczenia cierpienia (biosferyczny, egzystencjalny, dialogu osobowego, środowiskowy, subiektywny, werbalny) będą dominować w poszczególnych rodzajach? (Uchnast, 2013, s. 17)

## Wyniki własnych badań empirycznych

Celem badań było określenie źródeł cierpienia oraz elementów składowych doświadczeń, jakich doznali/ją badani we wspólnocie rodzinnej w poszczególnych



wymiarach: biosferycznym, egzystencjalnym, osobowego dialogu/środowiskowym, subiektywnym, werbalnym.

Badaniem objęto 120 studentów pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. W przeważającej liczbie były to kobiety – 115 osób. Problem badawczy zawierał się w pytaniu: *W czym wyraża się doświadczenie cierpienia w rodzinie badanej grupy studentów? W kontekście problemu ogólnego sformułowano problemy szczegółowe:*

- Jakże są źródła przeżywania cierpienia przez badanych?
- Jak przedstawia się hierarchia źródeł cierpienia?
- Jakże elementy składowe występują w poszczególnych wymiarach doświadczanego cierpienia?
- Które wymiary doświadczenia cierpienia (biosferyczny, egzystencjalny, dialogu osobowego) dominowały w poszczególnych źródłach cierpienia?

Przedmiotem zainteresowań badawczych było też uchwycenie przeżyć wewnętrznych towarzyszących cierpieniu oraz stosunku badanych do tej kategorii, które ma odniesienie aksjologiczne i towarzyszy egzystencji człowieka. W celu pozyskania danych zastosowano technikę swobodnej wypowiedzi nt. *Rodzina, w której żyję i funkcjonuję przestrzenią mojego cierpienia*. Do ustalenia dominujących wymiarów doświadczania cierpienia w poszczególnych źródłach zastosowano metodę Jakościowej Analizy Personalistycznej (JAP) opracowaną przez Z. Uchnasta. Jej przedmiotem jest doświadczenie osobowe przedstawione w postaci opisu konkretnego zdarzenia życiowego. W przypadku prezentowanych badań są to pisemne raporty dotyczące doświadczenia cierpienia.

Badania mają więc ograniczenia wynikające z liczby osób badanych oraz z jakościowego charakteru badań. Jednak ich wyniki dają pewien obraz badanych zjawisk i wpisują się w dotychczasowe badania autorki nad cierpieniem dzieci i młodzieży, w tym cierpieniem granicznym. Poniżej przedstawione zostaną uzyskane wyniki i dokonana skrótowa ich analiza.

Pierwszym przedmiotem zainteresowań badawczych jest hierarchia źródeł cierpienia. Dane na ten temat przedstawia tabela nr 1.

Tabela nr 1

Lp.	Rodzaje źródeł	N=120	%
1.	Śmierć członka rodziny	26	21,7
2.	Choroba członka rodziny	20	16,7
3.	Kłótnie/ nieporozumienia w rodzinie/ kłótnie między rodzicami	14	11,7
4.	Rozwód rodziców/ rozstanie się rodziców	12	10

Lp.	Rodzaje źródeł	N=120	%
5.	Trudności materialne	5	4,2
6.	Wyjazd ojca/ matki za granicę	4	3,3
7.	Obojętność jednego członka na drugiego członka rodziny	4	3,3
8.	Agresywny styl życia członka rodziny	4	3,3
9.	Brak porozumienia między rodzeństwem	4	3,3
10.	Brak zrozumienia w relacji dziecko-rodzic/ brak zrozumienia w rodzinie	4	3,3
11.	Trudności w nauce	3	2,5
12.	Nadmierne zainteresowanie rodziców badanej osoby	3	2,5
13.	Faworyzowanie jednego z dzieci	3	2,5
14.	Alkoholizm ojca/ matki/ innego członka rodziny	2	1,7
15.	Dyktatorski styl matki/ojca	2	1,7
16.	Egocentryzm ojca/matki/innego członka rodziny	2	1,7
17.	Brak czasu dla siebie	2	1,7
18.	Problemy z zatrudnieniem	1	0,8
19.	Trudne wychowawczo rodzeństwo	1	0,8
20.	Fałszywe posądzenia	1	0,8
21.	Traktowanie jednego z członków rodziny jako „kozła ofiarnego”	1	0,8
22.	Brak wsparcia ze strony rodziny	1	0,8
23.	Kryzys w małżeństwie rodziców	1	0,8
Razem		120	100 %

Dane wskazują, że wśród źródeł cierpienia dominują:

- śmierć członka rodziny – 21,7%;
- choroba członka rodziny – 16,7%;
- kłótnia (nieporozumienia w rodzinie/ kłótnie między rodzinami) – 11,7%;
- rozwód rodziców – 10%.

Śmierć członka rodziny należy do źródeł naturalnych. Najczęściej dotyczy dziadków, z którymi dane osoby były związane, bądź bliskich krewnych. Wyniki szczegółowej analizy raportów z wypowiedzi według kryterium wymiarów, doświadczenia wskazują na dominowanie wymiaru egzystencjalnego i subiektywnego.

Koncentracja na sferze egzystencjalnej i subiektywnej dotyczy przeżyć związanych ze śmiercią. Są to głównie negatywne odczucia i towarzyszące im psychiczne cierpienie, którego wyrazem jest ból, żal, pustka wewnętrzna, doświadczenie bezradności, poczucie straty kogoś bliskiego. Badani podkreślają towarzyszenie im przykrych przeżyć: ból, żal z powodu odejścia, bezradność. Oto przykładowe wypowiedzi:

„Trudnym wydarzeniem w życiu mojej rodziny była śmierć ważnych dla każdego z nas osób. Bez względu na to kogo dotyczyła, przynosiła ze sobą ból, cierpienie, pustkę wewnętrzną, poczucie straty i głęboki żal wynikający z tego, że już nigdy nie będzie nam dane zobaczenie danej osoby, którą za życia darzyliśmy ogromną miłością, szacunkiem i uznaniem”.

„Smutne momenty jakie pamiętam to te, kiedy ktoś z najbliższych umierał. Bardzo przeżyłam śmierć mojej babci, ponieważ byłam z nią bardzo związana i wiele jej zawdzięczałam”.

„Innym przykładem może być choroba mojego wujka. Jako bardzo bliska mi osoba, umierał na moich oczach. Cierpiałam nie z powodu śmierci, ponieważ takie jest nasze życie- kruche. Czułam ból z tego powodu, iż nie mogłam wtedy nic zrobić, byłam bezradna”.

Najdotkliwsze doznane cierpienie, którego źródłem jest śmierć dotyczy śmierci dziadków. Badani podkreślają stratę, która towarzyszy dziecięcej i młodzieńczej „podróży życia i w życiu”, stratę wsparcia w zajęciu właściwych postaw w pokonywaniu trudności, bezpieczeństwa w podejmowaniu decyzji. Źródłem cierpienia jest strata obustronnej miłości, szacunku, troski i odpowiedzialności.

Drugim źródłem cierpienia jest choroba bliskiej osoby. Ta sytuacja wymaga wielu wyrzeczeń, powoduje dezorganizację dotychczasowego życia. Jest powodem lęków o życie członka rodziny. Choroba członka rodziny ogarnia cierpieniem wszystkich członków wspólnoty rodzinnej. Często nakłada nowe obowiązki. Analizy raportów doświadczenia cierpienia w chorobie wskazują, że w doświadczeniu cierpienia w chorobie dominuje wymiar dialogu osobowego, werbalny oraz egzystencjalny, subiektywny. Wymiar egzystencjalny i subiektywny obejmuje: ból, przerażenie, rozpacz, trudności w kontaktach. Wymiar dialogiczny i werbalny zaś: zrozumienie problemu osoby cierpiącej, otwartość na człowieka chorego, deklaracja pomocy i zaangażowania, nowa jakość relacji.

Oto przykłady wypowiedzi:

„W końcu mama zabrała babcię do lekarza, okazało się, że to początki Alzheimera. Wtedy jeszcze nie wiedzieliśmy jak wygląda ta choroba. Babcia nie chciała się do nas przeprowadzić, więc my jeździliśmy do niej jak tylko to było możliwe, ja opiekowałam się babcią całe wakacje. W końcu nadszedł czas kiedy babcia przestała być samodzielna (...) W końcu decyzja zapadła. Zabieramy babcię do siebie. Życie domowe odwróciło się o 180 stopni (...) Czasem kiedy ma lepszy dzień jest dość wesoło, śpiewa coś czego się nie da rozpoznać,

sama wymyśla słowa jakby w innym języku, jednak są dni kiedy jest bardzo agresywna, wyzywa nas od różnych, przeklina. To nie ta sama osoba, którą znałam od dziecka, tą kochaną, troskliwą babcię”.

„Jedynym nieszczęściem i ogromnym cierpieniem, które spotkało mnie i moją rodzinę jest choroba nowotworowa mojej najmłodszej siostry. Gdy zachorowała miała zaledwie cztery lata. Postawiona diagnoza była ogromnym szokiem dla mnie i dla całej mojej rodziny. Głównie psychicznie ucierpiała moja mama, która spędzała z Oliwką 24 godziny na dobę. Choroba bardzo źle wpłynęła na jej stan psychiczny oraz fizyczny. Mama ze stresu nie mogła jeść, chudła w oczach. Bardzo się bałam, że przez to wszystko jeszcze mama zachoruje. Pogarszający się stan zdrowie mojej siostry był traumatycznym przeżyciem każdego z mojej rodziny. Dużo modliliśmy się o poprawę jej stanu zdrowia”.

„Kilka lat temu u mojej mamy wykryto tętniaka. Byłem przerażony tym faktem. Mama jest jedną z najważniejszych osób w moim życiu i nie wyobrażam sobie, by mogło jej zabraknąć w moim życiu, jest jedynym powodem, dla którego wracam z radością i entuzjazmem do domu rodzinnego. Na szczęście po długiej i trudnej kuracji, po operacji, która miała dawać tylko nikłe szanse na wyzdrowienie mamy, odzyskała zdrowie i życie. Kiedy wróciła do domu ze szpitala pilnowałem Jej jak oka w głowie. Dbałem o to, by miała wszystko czego zapragnie. Do dziś jest źródłem szczęścia dla mnie w mojej rodzinie choć niewątpliwie jej choroba i myśl o jej stracie była dla mnie ogromnym cierpieniem. W chorobie wspierałem i czuwałem nad mamą właściwie ja. Mój ojciec i babcia nie interesowali się zbytnio tym, co się dzieje z nią oraz nie wspierali mnie w moich działaniach. Była to rzecz niezrozumiała, co też powodowało w tym okresie we mnie złość i duże cierpienie”.

Szczególnym rodzajem cierpienia jest cierpienie w chorobie. Dotyka ono dzieci, młodzież, ludzi dorosłych i w podeszłym wieku. Implikuje szczególne przeżycia, zachowania, postawy. Powyżej wskazane dwa źródła cierpienia można określić mianem losowych, w małym stopniu zależnym od człowieka. Z pedagogicznego punktu na uwagę zasługują źródła tkwiące w człowieku, w jego postawach, zachowaniach, decyzjach. Kolejne dwa źródła cierpienia badanych w przestrzeni rodzinnej są źródłami, które mają charakter osobowy/osobowościowy.

Kłótnie/nieporozumienia w rodzinie/kłótnie między rodzicami, to kolejne źródło cierpienia w rodzinie, które wskazali badani. Oto wybrane przykłady wypowiedzi:

„Z rodzicami bywa różnie, ich relacje nie są najlepsze, brak im dobrej komunikacji. Przez długi czas było to dla mnie bardzo bolesne i mocno przeżywałam wszystkie kłótnie i dyskusje, z biegiem czasu uodporniłam się, pojawiły się też własne problemy i własne życie”.

„Pierwszym zdarzeniem odnoszącym się do cierpienia są sprzeczki rodziców, chociaż nie zdarzały się często, lecz myślę, że to właśnie było źródło cierpienia”.

„Babcia nie dogadywała się z mamą. Typowa relacja teściowa – synowa. Kłótnie, docinki przy każdej okazji, obgadywanie za plecami i niejasności. Napięta atmosfera spowodowała, że zapanowała głucha cisza na parę dobrych lat. Mama nie pojawiła się w domu babci do skończenia moich 13 urodzin”.

„Niestety tak jak w każdej rodzinie, także w mojej zdarzają się gorsze momenty, podczas których cierpimy, milczymy, wzajemnie się na siebie gniewamy i nie mówimy o tym, co nas dręczy i co nam nie odpowiada. Niekiedy wzajemnie się raniimy, kiedy podczas kłótni wykrzyczymy sobie coś przykrego. Oprócz wzajemnej pomocy między mną a rodzeństwem zdarzały się momenty, kiedy poważnie się kłóciliśmy i nie odzywaliśmy się do siebie przez dłuższy czas”.

Analiza wyników raportów wskazuje na występowanie zaburzonej komunikacji interpersonalnej, brak poszanowania drugiego człowieka, wzajemnych zranień – to zjawiska towarzyszące cierpieniu spowodowanemu przez kłótnie i nieporozumienia członków rodziny. Centralną funkcję tego rodzaju cierpienia pełni wymiar dialogowy i werbalny. Wyraża się on w braku komunikacji interpersonalnej, przykrych rozmowach, napiętej atmosferze, niezrównoważeniu emocjonalnym wyrażanym werbalnie.

Rozwód rodziców stanowi czwarte w hierarchii źródło cierpienia. Badani podkreślają skutki braku jednego z rodziców w ich osobowości, zwłaszcza w sferze emocjonalnej, towarzyszące poczucie gorszego dziecka, lęk przed uczuciem, utrata zaufania do drugiego człowieka. W sytuacji rozvodu rodziców, to dzieci niosą ciężar tej decyzji. Analiza wypowiedzi wskazuje na występowanie trzech wymiarów doświadczenia, wzajemnie się dopełniających i przenikających: wymiaru biosferycznego, egzystencjalnego, dialogowego oraz dopełniających: środowiskowego, subiektywnego i werbalnego. Wymiar biosferyczny i środowiskowy zawiera zmianę składu rodziny, przejęcie funkcji wychowawczo-opiekuńczej najczęściej przez matkę. Wymiar egzystencjalny i subiektywny – następujące elementy doświadczenia: poczucie gorszego dziecka, brak zaufania do mężczyzn, ból, poczucie

straty i strachu, odkrycie nowych wartości, zmiana wartościowania zjawisk i sytuacji. W sferze dialogowej i werbalnej występuje brak kontaktów z rodzicem, który odszedł, otwarcie na rodzica, który podjął trud rodzicielski, otwartość na rodzica pozostającego przy dziecku, budowanie dobrych relacji w rodzinie niepełnej. Oto przykład wypowiedzi:

„Wielkim szczęściem jest móc wychowywać się w pełnej rodzinie. Mi nie było dane. Mój tata gdy miałam 5 lat zostawił nas, wyjechał do pracy zmieniając miasto, jednocześnie ucinając z nami kontakt. Uważam, że jego decyzja wpłynęła nieodwracalnie na nas. Najbardziej brak ojca odczuwałam w młodszym wieku szkolnym, gdy obserwowałam koleżanki bawiące się ze swoimi tatusiami. Nie do końca wtedy rozumiałam w czym jestem gorsza i czemu nie jest mi dane mieć ojca, który chce mnie kochać, akceptować i po prostu być. Uważam, że było to moim osobistym cierpieniem. Przez wiele lat nie umiałam zaufać mężczyznom i gdzieś w głowie zakodowany był ból straty i strach przed uczuciem. Dziś jestem dojrzałą kobietą i inaczej patrzę na tą sytuację. Doceniam osobę Mamy, która przez całe życie wzorowo odgrywała rolę obojga rodziców. Pomimo trudności nigdy nie pokazała tego, jak było jej ciężko i ile kosztowało ją samodzielne wychowanie trzech córek. Mama nauczyła nas, że zawsze trzeba iść do przodu. Niektóre zmiany są trudne, ale konieczne, gdyż nic nie dzieje się bez przyczyny. We wszystkim jest jakiś cel, trzeba tylko ufać i powierzyć wszystko Bogu. Najważniejsze to znaleźć własną drogę dla siebie i swojej rodziny. Może sytuacja, w której zostałyśmy przyczyniła się do tego, że odnalazłyśmy swoje szczęście w tym, że mamy siebie, a dzięki temu do dziś wiemy co w życiu jest naprawdę ważne. W każdej sytuacji możemy na sobie polegać, darzymy się szacunkiem, cieszymy się ze swoich powodzeń oraz nie ma w nas zazdrości i zawiści”.

Schemat nr 1. Kumulacja elementów doświadczenia cierpienia

Lp.	Rodzaj doświadczenia	Dominujące elementy strukturalne doświadczenia cierpienia					
		biosferyczny	egzystencjalny	osobowego dialogu	śro-dowiskowy	subiektywny	werbalny
1.	Śmierć bliskiej osoby		+			+	
2.	Choroba bliskiej osoby		+	+		+	+
3.	Kłótnie i nieporozumienia w rodzinie				+		+
4.	Rozwód rodziców	+	+	+	+	+	+

Przedstawiony materiał nie wyczerpuje zagadnienia. Wskazane są dalsze, bardziej szczegółowe badania i analizy ich wyników.

## Bibliografia

- Bujak F. (1985). Cierpienie. W: R. Łukaszyk (red.), *Encyklopedia katolicka*. T. III. Lublin: TN KUL.
- Chałas K. (2016). *Cierpienie dzieci i młodzieży – aspekty aksjologiczne i dydaktyczne*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Chałas K. (2015). *Doświadczenia graniczne młodzieży i towarzyszące im zmiany aksjologiczne inspiracją do pracy wychowawczo-dydaktycznej*. W: J. Wiśniewska (red.), *Sytuacje graniczne w biegu ludzkiego życia*. Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Durda W. (1998). *Chrześcijańska postawa wobec cierpienia*. Kraków: druk „Monika”.
- Gałaś M. (2011). *Fenomenologia cierpienia. Zarys problematyki*. W: G. Makiełło-Jarża (red.), *Ból i cierpienie*. Kraków: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM.
- Izdebska I. (2015). *Dziecko – dzieciństwo – rodzina – wychowanie rodzinne. Kategorie pedagogiki rodziny w perspektywie pedagogiki personalistycznej*. Białystok: Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Jan Paweł II. (1984). *List apostolski. „Salvifici Doloris” o chrześcijańskim sensie ludzkiego cierpienia*.
- Jan Paweł II. (1995). *Evangelium Vitae*.
- Jan Paweł II. (1995). *Adhortacja apostolska. Familiaris consortio*.
- Jan Paweł II. (1997). *Przemówienia i homilie*. Kraków: ZNAK .
- Kamiński A. (1992). *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa: PWN.
- Kluz M. (2014). *Analiza pojęcia „cierpienie” w liście apostolskim „Salvifici doloris” Jana Pawła II*. W: J. Bartoszek, J. Smoleń (red.), *Świat ludzkiego cierpienia*. Tarnów: Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej „Biblos”.
- Kozłowski R. (2015). *Radość chrześcijańska – spotkania ze św. Filipem Neri*. Warszawa: Wydawnictwo Sióstr Loretanek.
- Ledwoń I. S. (2014). *Teologiczna interpretacja sensu cierpienia*. W: M. Kalinowski, I. Niewiadomska, L. Szot (red.), *Cierpienie między sensem a bezsensem. Studium interdyscyplinarne*. Łuck: Wyd. Uniwersytetu Lesi Ukrainki.
- Mariański J. (2012). *Małżeństwo i rodzina w świadomości młodzieży naturalnej – stabilność i zmiana*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Okła W. (2009). *Człowiek w sytuacji choroby*. W: S. Steuden. K. Janowski (red.), *Psychospołeczne konteksty doświadczania straty*. Lublin: Wydawnictwo KUL .



- Olbrycht K. (2015). *Kształtowanie postaw warunkujących rozwój osoby ludzkiej. Refleksje w świetle Encykliki Jana Pawła II Evangelium Vitae*. W: M. Parzyszek, D. Opozda, B. Kiereś (red.), *Wartości życia a wychowanie. W XX rocznicę Encykliki Jana Pawła II Evangelium Vitae*. Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny Instytutu Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.
- Ożóg K. (2016). *Radość*. W: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*. Radom: POLWEN.
- Paweł VI. (1975). *Adhortacja Apostolska. Gaudete In Domino*.
- Pecyna M. B. (2007). *Kontury wielkiej tajemnicy paradygmatu cierpienia*. W: A. Kalus, D. Krok (red.), *Psychologiczny wymiar cierpienia. Teoria i badania*. Opole: Wydawnictwo Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego.
- Rosik S. (1992). *Tajemnica ludzkiego cierpienia a moc Chrystusowego Krzyża*. W: A. J. Nowak (red.), *Cierpienie i śmierć*. Lublin: TN KUL.
- Rynio A. (2012). *Implikacje pytania o sens cierpienia dzieci*. W: A. Gretkowski, A. Frąckowiak, B. Wolny, E. Juśko, Z. Kruszewski (red.), *Dziecko przewlekle chore i jego rodzina. Metody i formy pracy*. Płock–Stalowa Wola: Wydawnictwo Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica.
- Smoleń J. (2014). *Cierpienia człowieka trzydzieści lat po „Salvifici doloris”*. W: J. Smoleń, J. Bartoszek, *Świat ludzkiego cierpienia*. Tarnów: Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej Biblos.
- Tyszka Z. (1993). *Rodzina*. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Uchnast Z. (2013). *Psychologiczna jakościowa analiza zdarzeń życiowych osoby ludzkiej: podstawowe założenia podejścia personalistycznego*. W: J. Iskra, M. Artymiak (red.), *Doświadczenia człowieka*. Kraków: Wydawnictwo PETRUS.
- Wierciński A. (2009). *Czy kocham cierpienie?* Pelplin: Wydawnictwo Bernardinum.
- Wilk J. (2016). *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*. Lublin: Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska.

## SUMMARY

### Family as a space of suffering

Family is a great value in life. It is conditioned by its functions, mostly by educational function. Family is a space for personal growth and personality maturity. Among family a person experiences suffering. The aim of this article is to attempt to answer the question: how the experience of suffering in family is expressed by young people? In the first stage of solving this problem a synthesis of knowledge about family, suffering will be presented – in short form. The next task contains the analysis of own empirical research which aims to establish hierarchy of the sources of suffering and to show dimensions of suffering

experienced by the respondents in family: biospherical, existential, personal dialogue environmental, subjective, verbal.

**Keywords:** family, suffering



# Dziecko z autyzmem w rodzinie. Wychowanie religijne jako postulat moralny

## Wprowadzenie

Rodzina jest pierwszym środowiskiem życia i wychowania człowieka. Poprzez różnorodne oddziaływania rodzicielskie, można powiedzieć, że spełnia, bądź nie spełnia ona swoich funkcji. Jednak jak wychowywać, gdy rodzice wiedzą, że ich dziecko ma diagnozę o autyzmie? Skupić się na funkcji opiekuńczej i działać tak, by tylko usprawnić funkcjonowanie dziecka w społeczeństwie? Co zatem z pozostałymi funkcjami? U rodziców rodzi się dylemat. Wobec szukania rozmaitych rozwiązań, podejmowania działań pomocowych, na dalszy plan może – ale przecież nie musi – odejść wychowanie religijne.

## Autyzm – niejasność wobec terminologii

Autorką, która na gruncie polskim, w sposób naukowy i obszerny zajmowała się zagadnieniem autyzmu jest Ewa Pisula. W jej opracowaniach znaleźć można m.in. ujęcia definicyjne tego terminu. Wskazuje ona, że termin „autyzm” (gr. *autos* – sam) został wprowadzony w roku 1943 r. przez twórcę psychiatrii dziecięcej – Leo Kanner. Lekarz ten, opisał grupę, w skład której wchodziło jedenaścioro dzieci i wyodrębnił wśród nich charakterystyczne wzory zachowania, które nazwał autyzmem wczesnodziecięcym. Dzieci te przejawiały niechęć do nawiązywania relacji z innymi, żyły jak gdyby „w swoim świecie” (Pisula, 2010, s. 10). Można sądzić, że to dlatego do dzisiaj istnieje mit, że dziecko z autyzmem jest na pewno zamknięte w sobie i wszelkie próby nawiązania kontaktu z nim są z góry skazane na porażkę.

Kanner wśród kryteriów pozwalających postawić diagnozę autyzmu wyodrębnił następujące symptomy: 1) „głęboki brak kontaktu afektywnego z innymi ludźmi, wycofywanie się z kontaktów społecznych lub niezdolność do ich tworzenia; 2)

obsesyjna potrzeba zachowania identyczności otoczenia; 3) fascynacja obiektami (przedmiotami); 4) mutyzm lub taki rodzaj języka, który nie służy do komunikacji interpersonalnej; 5) zachowania inteligentne, które wskazują na potencjalne możliwości intelektualne dziecka” (Kowalska-Kantyka, 2004, s. 260).

Obecnie, zakreśla się trzy podstawowe obszary, w których zaistniałe nieprawidłowości są podstawą do postawienia diagnozy. Pierwszy obszar obejmuje zachowania społeczne, w których dziecko przejawia „ograniczoną zdolność do tworzenia relacji z innymi ludźmi i uczestniczenia w interakcjach społecznych” (Pisula, 2010, s. 11). Takie zachowanie dziecka stanowi pierwszy powód do niepokoju rodziców. Nie dąży ono do kontaktu z nimi, a co więcej – protestuje w przypadku objęcia, czy przytulenia (Pisula, 2008, s. 295). Najlepiej czuje się ono, gdy jest samo w łóżeczku, często skupia wtedy wzrok na świetle lampy lub na oglądaniu swoich palców. Bawiąc się, nie jest zainteresowane tym, że np. ktoś wszedł do pokoju. Bardziej interesuje je „świat przedmiotów” niż „świat ludzi”. Niekiedy dzieje się tak, że do końca drugiego roku życia dziecko rozwija się prawidłowo, dopiero później następuje regres posiadanych umiejętności, a autyzm zdaje się jeszcze bardziej zaznaczać, co tym bardziej niepokoi rodziców (Pisula, 2010, s. 11).

Drugi obszar nieprawidłowości zachowań dziecka z autyzmem dotyczy komunikacji. Jest ono badane pod kątem zaburzonej bądź ograniczonej umiejętności komunikowania się z innymi. Dziecko często nie mówi lub jego rozwój mowy jest zahamowany, czy opóźniony. Charakterystyczne jest zjawisko nie korzystania z komunikacji niewerbalnej: z gestów, mimiki (Pisula, 2008, s. 297). Starsze dziecko z autyzmem nie usiłuje nawiązać dialogu i ma trudności z rozpoczęciem oraz podtrzymaniem rozmowy. Często występującym zjawiskiem są eholalie, mówienie o sobie w drugiej lub trzeciej osobie liczby pojedynczej (Pisula, 2008, s. 297).

Wreszcie trzeci obszar nieprawidłowości odnosi się do sztywności i schematyzmu w zachowaniu dziecka, które przejawiają się w ograniczonym zasobie aktywności, wąskich zainteresowaniach, a także w braku umiejętności współodczuwania z innymi (Pisula, 2010, s. 11). Osoby z autyzmem czują się bezpiecznie, gdy plan dnia przebiega według stałego, ustalonego schematu, gwałtownie reagują na zmiany. Mają swoje ulubione ubrania, przedmioty, czy pożywienie. Sztywność zainteresowań może polegać np. na nauczaniu się na pamięć rozkładu autobusów w całym mieście, zbieraniu tylko czerwonych ołówków, czy fotografowaniu linii wysokiego napięcia.

Wskutek występowania zróżnicowanych objawów identyfikacja autyzmu jest trudna. Jedne osoby wykazują symptomy, których z kolei nie rozpoznaje się u innych badanych. Specjaliści nieustannie prowadzą badania nad ustaleniem jeszcze trafniejszych kryteriów diagnostycznych autyzmu, a także nad precyzją języka w zakresie tego terminu. Dyskutuje się czy mamy do czynienia z „autyzmem

klasycznym”, „autyzmem wczesnodziecięcym”, „autyzmem dziecięcym”, czy „autyzmem nietypowym”. Pojawia się także określenie „wysoko lub nisko funkcjonująca osoba z autyzmem”, osoba przyjaviająca cechy, zachowania czy tendencje autystyczne oraz osoba z zaburzeniem autystycznym. Obecnie rezygnuje się z rozdrobnionego nazewnictwa na rzecz „całościowego zaburzenia rozwoju”. Do tej kategorii zalicza się dziecięce zaburzenie dezintegracyjne, zespół Retta, zaburzenia Aspergera oraz całościowe zaburzenia rozwoju nie ujęte w innych kategoriach (Pisula, 2008, s. 304–305).

Zdaniem Kanner’a autyzm ma podłoże psychogenne. Twierdzi, że początkową przyczyną zaburzenia może być niewłaściwa postawa rodziców (oziębłość matek), a problem autyzmu dotyczy często rodzin o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym. I choć postawiona hipoteza nie sprawdziła się w kolejnych badaniach Kanner’a, mit o „złym rodzicielstwie” niestety funkcjonuje w społeczeństwie do chwili obecnej (Pisula, 2008, s. 303).

## Modele podejścia do autyzmu

W opracowaniach dotyczących problemu autyzmu wyróżnia się trzy główne podejścia, które częściowo wzajemnie się przenikają. W każdym z nich jednak inaczej rozumie się osobę z autyzmem, dlatego też na ich gruncie w skrajnie różny sposób przebiegają próby oddziaływań pomocowych (Kornas-Biela, 2012).

Pierwszym i najstarszym z modeli jest model medyczny. Uznaje się tutaj, iż przyczyną autyzmu są organiczne uszkodzenia mózgu o podłożu genetycznym lub środowiskowym. Model ten charakteryzuje się redukcjonizmem myślowym i przedmiotowym podejściem do osoby z autyzmem. Uważa się, że dziecko nie ma możliwości pełnego rozwoju, skoro jego mózg uległ uszkodzeniu. Jedynymi środkami pomocy stają się leki, których zadaniem jest tylko złagodzenie niepokojących objawów. Zgodnie z tym modelem lekarz nie zada sobie wysiłku, by pomóc dziecku, lecz będzie przepisywał leki wyciszające trudne zachowania.

Rola rodziców w tym modelu skupia się na dostarczaniu informacji o dziecku, które diagnosta kompletuje i gromadzi jako niezbędną dokumentację. Nie ma miejsca w nim na rozmowę mającą pomóc rodzicom w poradzeniu sobie z tą trudną dla nich sytuacją. Co ważne, w przypadku tego modelu, winę za pojawienie się autyzmu u dziecka upatruje się po stronie matki, która – sądzi się – była oziębła dla dziecka, przejawiała postawę odrzucającą, bądź też nadopiekuńczą. Okrutne jest wyrażenie: „matka lodówka”, określające w ten sposób kobiety, których dzieci mają autyzm (Kornas Biela, 2012). Takie stygmatyzowanie skutkuje pojawieniem się poczucia winy u matki, co w konsekwencji może wyzwolić w niej następujące postawy wobec

dziecka: będzie ona przejawiała postawę chroniącą, pobłażliwą i nadopiekuńczą, bądź też odwrotnie – będzie unikać kontaktu ze swoim dzieckiem. Postawy te są wynikiem tego, że każda interakcja przypomina jej o tragicznych wydarzeniach i powoduje dyskomfort psychiczny (Pisula, 2010, s. 18–19).

Rodzice, którzy nie pogodzili się z zastaną sytuacją, mogą wspólnie przyjąć postawę tzw. „gorączki diagnostycznej”. Ma ona miejsce wtedy, gdy rodzice podważają wiarygodność postawionej diagnozy, udają się do kolejnych specjalistów chcąc podważyć słuszność pierwszego rozpoznania. Otrzymują zatem wiele różnych informacji, czasem sprzecznych, są przytłoczeni natłokiem zdarzeń, spotkań, czują się zwyczajnie zagubieni (Pisula, 2010, s. 18–19).

W ocenie tego podejścia należy podkreślić, że autyzm dotyczy całego człowieka, nie można więc pomijać w jego analizie osobowości dziecka, jego temperamentu, charakteru, funkcjonowania jego organizmu czy wpływów środowiskowych. Nie można także tłumaczyć wszelkich zachowań dziecka (np. lękowych) autyzmem (Pisula, 2010, s. 16–17). Ponadto zadaniem dziecka z autyzmem nie jest jedynie bierne poddawanie się terapii.

W drugim modelu – behawioralnym, w oparciu o zależność: „bodziec-reakcja”, nacisk kładzie się na zachowanie dziecka. Przyczyn autyzmu doszukuje się, oprócz nieprawidłowości układu nerwowego, także w zaburzeniach ze strony środowiska. Dlatego pomoc dziecku, zgodnie z tym modelem, może tylko jego otoczenie. Diagnoza ma na celu określenie poziomu rozwoju dziecka oraz jego zaburzeń i możliwości podjęcia terapii. Na ostatnim etapie diagnozy opracowuje się tzw. Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny dla konkretnego dziecka (Pisula, 2010, s. 22).

Specjaliści w tym modelu są dla rodziców osobami o wysokich umiejętnościach w zakresie swojej dziedziny, dysponują szerokim wachlarzem ćwiczeń, które mają poprawić funkcjonowanie dziecka. Rodziców zachęca się do współdziałania z terapeutami, nierzadko proponując wykonywanie wielu ćwiczeń z dzieckiem w domu. W tym modelu zastrzeżenia budzi sytuacja, gdy rodzic przejmuje rolę terapeuty. Zdaniem D. Kornas-Bieli w podejściu behawioralnym na linii rodzic-specjalista mogą pojawić się dwa niebezpieczeństwa. Pierwsze, to zbyt duży dystans. Rodzice uważają, że tylko specjalista posiada wiedzę potrzebną do usprawniania funkcjonowania dziecka, zawierając całkowicie opiekę nad dzieckiem wykwalifikowanej osobie. Z drugiej strony, sam profesjonalista może przyjmować postawę „osoby wszechwiedzącej”, tej, która poznała zjawisko autyzmu na wskroś. Obie sytuacje powodują powstanie dystansu pomiędzy rodzicami a specjalistami. Drugie niebezpieczeństwo to partnerstwo w terapii. Dobre relacje są czymś oczywistym w kontaktach pomocowych, jednak nie może być takiej sytuacji, że to rodzic podejmuje decyzje o kierunku terapii biorąc za nią odpowiedzialność. Takie



ustalenia są decyzją terapeuty, rodzic w tym procesie ma rolę wspierającą (Pisula, 2010, s. 24–25).

Zadaniem rodziców w tym modelu jest wykonywanie poleceń specjalistów, realizowanie przyjętego harmonogramu ćwiczeń. Rodzice zwykle albo chętnie włączają się w przebieg terapii mając poczucie sprawczości i pomocy dziecku albo też są rozczarowani, że ćwiczenia nie powodują poprawy funkcjonowania dziecka w sposób natychmiastowy. Rola dziecka w terapii behawioralnej polega na podporządkowaniu się regułom, czyli systemowi nagród i kar, wzmocnieniom pozytywnym, czy procesom wygaszania.

W ocenie tego podejścia do autyzmu, obok kwestii, która dotyczy behawioryzmu jako redukcjonistycznego podejścia do człowieka, odnotujmy jeszcze, że przywołany model sprawia, iż życie rodzinne zostaje podporządkowane autyzmowi, skutkiem czego inne aspekty życia rodziny zostają zaniedbywane, np. relacja pomiędzy małżonkami, relacje pomiędzy rodzeństwem itp. Członkowie rodziny ciągle wybiegają w przyszłość z nadzieją na poprawę funkcjonowania dziecka i nie skupiają się na chwili obecnej.

Wreszcie trzeci, ostatni wyróżniony przez D. Kornas-Bielę model nazywany jest modelem rozwojowym. Nie jest on związany z żadną szkołą, ani metodą terapeutyczną. Jest on sposobem podejścia do autyzmu, w którym wartość osoby jest niepodważalna i nie zależy ona od głębokości zaburzeń oraz od rodziców czy innych członków rodziny (Pisula, 2010, s. 29).

Najważniejsze dla tego modelu staje się wyodrębnienie cech świadczących o autyzmie, które ma na celu zapobiegać pogłębianiu się tych niepokojących objawów. Nacisk kładzie się tu na oddziaływania pozytywne, dlatego też sama diagnoza mająca charakter wszechstronny i wielodyscyplinarny, oprócz wskazania na braki, akcentuje potencjał rozwojowy i mocne strony dziecka (Pisula, 2010, s. 29). Podobnie jak w podejściu behawioralnym, grono specjalistów opracowuje tu tzw. Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny.

W tym podejściu do autyzmu, także w terapii, szczególną rolę przypisuje się „pobudzaniu uszkodzonych lub zablokowanych mechanizmów generujących rozwój różnych funkcji, na wyrównywaniu deficytów, rozwijaniu umiejętności adaptacyjnych, wykorzystaniu rezerw psychicznych i nieutraconych funkcji, na promocji mocnych stron, rozwijaniu zainteresowań i predyspozycji, które świadczą o bardzo osobistym potencjale w zakresie zdolności i talentów, które warto odnajdywać „wydobywać na powierzchnię”, pobudzać następnie rozwijać” (Pisula, 2010, s. 29–30). Stosuje się tutaj podejście ekosystemowe, tzn. ujmujące osobę w sposób integralny w określonej dla niej sytuacji życiowej oraz podejście biograficzne, tzn. uwzględniające, historię życia danej osoby, kontekst rodzinny, a także przewidujące przyszłe oddziaływania.

Jak podkreśla D. Kornas-Biela każdy terapeuta pracujący z dzieckiem z autyzmem niezależnie od preferowanych poglądów na temat przyczyn autyzmu, wybieranych metod pracy itp., musi być przede wszystkim świadom niezbywalnych atrybutów, które posiada osoba z autyzmem. Są to: godność osobowa, jedyność, niepowtarzalność, podmiotowość, autonomia, prawo do rozwoju (Pisula, 2010, s. 31). Wymienione cechy życia osobowego wyznaczają kierunek pracy z dzieckiem. Pamiętając o tym, że każdy człowiek jest osobą stanowiącą najwyższą wartość i godność pośród innych bytów na ziemi, można nakreślić sposób oddziaływań zorientowanych właśnie na osobę. Autyzm jest cechą osoby, która nie zmienia jej pozycji w hierarchii bytów.

W tym miejscu warto przywołać kategorię normy personalistycznej, która powinna wyznaczać relacje międzyludzkie. Brzmi ona: człowiek nigdy nie może być środkiem do osiągnięcia danego celu (Wojtyła, 1986). Wynika z tego, że na każdym etapie procesu diagnozy trzeba mieć na względzie dobro osoby i być świadomym jej osobowych praw. Ponadto, że specjaliści mogą prowadzić proces oddziaływań wychowawczych tylko dlatego, ponieważ człowiek posiada zdolność do podporządkowania się tym wpływom – dziecko z autyzmem także można, a nawet trzeba wychowywać, czyli wydobywać potencjał tkwiący w nim samym. Rodzic, czy terapeuta ma za zadanie odczytać, analizować i zrozumieć komunikaty, które przekazuje osoba z autyzmem. Te sygnały nierzadko bywają nieczytelne, dlatego terapia dziecka z autyzmem w modelu rozwojowym określana jest jako wielodyscyplinarna. Łączy ona rozmaite sposoby wpływu takie jak: elementy terapii behawioralnej, oddziaływania poznawcze, kontakt z przyrodą, hydroterapię, dogoterapię, hipoterapię, muzykoterapię, biblioterapię, metodę ruchu rozwijającego, wykorzystanie dłoni, zabawy paluszkowe, metodę Dobrego Startu, alternatywne i wspomagające sposoby komunikacji, metodę Integracji Sensorycznej i wiele innych (Kornas-Biela, 2012, s. 33). Sposobów jest wiele, poszukuje się i wypracowuje nowe rozwiązania po to, by jak najefektywniej odpowiedzieć na potrzeby rozwojowe dziecka i dostosować do niego rytm, sposób oraz tryb pracy.

W ocenie takiego podejścia do autyzmu zauważmy, że model rozwojowy jest ważny, gdyż daje dziecku prawo „do bycia kimś innym”. Przyjmuje się człowieka takim, jaki on jest, akceptuje się jego niedoskonałości i pomaga mu we wzrastaniu na miarę jego możliwości. Cenny w tym modelu jest schemat oddziaływań pomocowych skierowany do rodziców. Docenia się w nim obecność matki i ojca w rodzinie dziecka z autyzmem wspierając ich nie tylko poprzez dostarczenie metod pracy z dzieckiem, ale głównie poprzez ukazanie kluczowej roli rodziców w terapii jako tych, którzy mają po prostu „kochać”.

W modelu rozwojowym wyraża się także sprzeciw wobec stygmatyzacji osób z autyzmem. Osoby kierujące się tym modelem w swojej pracy starają się włączać

osoby z autyzmem w życie społeczne, niwelować stereotypowe myślenie o nich, dbać o poprawne nazewnictwo („osoba z autyzmem” zamiast „osoba autystyczna”), a także pomagać poszczególnym członkom rodziny takiego dziecka. Co ważne, podejście rozwojowe pozwala spojrzeć na dziecko z autyzmem jako na osobę we wszystkich wymiarach jej życia i dzięki temu dostrzega konieczność zajmowania się wieloma problemami, także np. jego religijnością.

## Wychowanie religijne w rodzinie a autyzm dziecka

Rodzina, jak pisze socjolog F. Adamski „stanowi duchowe zjednoczenie szczupłego grona osób, skupionych we wspólnym ognisku domowym aktami wzajemnej pomocy i opieki, opartej na wierze w prawdziwą lub domniemaną łączność biologiczną, tradycję rodzinną i społeczną” (Adamski, 2002, s. 29). Sytuacja rodziny dziecka z autyzmem z pewnością jest dużym wyzwaniem dla każdego z jej członków. Wymusza ona na rodzicach konieczność reorganizacji życia rodzinnego tak, by umożliwić swojemu dziecku jak najlepsze funkcjonowanie w rodzinie. W przypadku takich rodzin, podobnie jak w przypadku rodzin z dziećmi z niepełnosprawnością, przypisuje się rodzinie różne funkcje.

Przywołajmy podział funkcji rodziny podany przez F. Adamskiego, który wyodrębnia dwa kryteria takiego podziału. Pierwszy podział, dokonany ze względu na kryterium rodziny jako grupy społecznej i instytucji, mieści w sobie funkcje: instytucjonalne (prokreacyjną, ekonomiczną, opiekuńczą, socjalizacyjną i stratyfikacyjną) oraz osobowe (funkcja małżeńska, braterska i rodzicielska). Drugi, podobnie szczegółowy podział, wyróżnia autor ze względu na kryterium trwałości i zmienności. Wymienia tu: funkcje pierwszorzędne (prokreacyjna, socjalizacyjna i miłości) oraz drugorzędne (funkcja ekonomiczna, opiekuńcza, stratyfikacyjna, rekreacyjna, religijna i integracyjna (Kwak, 2004, s. 33). Autor w swoim drugim podziale klasyfikuje funkcję religijną jako drugorzędną, co może pozornie umniejszać jej znaczenie. Wydaje się jednak, że już samo umieszczenie jej w podziale, wyodrębnienie, wymienienie z nazwy, wskazuje na ważność występowania tej funkcji w rodzinie. Tym bardziej, że życie religijne dziecka to wciąż jeszcze mało doceniana i mało poznana sfera jego życia, zwłaszcza życie religijne dziecka z autyzmem. W związku z tym odpowiedź na pytanie: na czym polega wychowanie religijne dziecka z autyzmem wydaje się bardzo ważna.

Odnotujmy, że wychowanie religijne definiuje się jako zespół nieustannie podejmowanych czynności, które powodują pogłębianie się więzi łączących człowieka z Bogiem i Boga z człowiekiem (Gogacz, 1993, s. 37). Podkreśla się, że w wychowaniu religijnym, które stanowi jeden z obszarów wychowania w ogóle, istnieje szereg

czynności dokonanych i niedokonanych. Czynności dokonane, można rozumieć jako skutek procesu wychowania. Natomiast czynności niedokonane to szeroko rozumiany proces utrwalania odniesień do wybranego dobra. Wychowanie religijne zdaniem M. Gogacza charakteryzuje się szeregiem czynności niedokonanych, ponieważ więź łącząca człowieka z Bogiem i Boga z człowiekiem może się pogłębiać w ciągu życia człowieka. Możemy tutaj mówić o nieustannym nawracaniu się człowieka, jako próbie nawiązywania relacji z Bogiem w Chrystusie (Gogacz, 1993, s. 37). Ta więź zostaje zapoczątkowana mocą Chrystusa na chrzcie Świętym.

Wychowanie religijne ujmowane z pozycji człowieka nazywane jest czynnym – zaś z pozycji Boga – biernym. Czynne wychowanie religijne jest inicjowane przez człowieka i może dotyczyć więzi międzyludzkich oraz więzi z Bogiem. Bierne wychowanie religijne jest dziełem Boga, który niejako „zmienia” człowieka poprzez Objawienie. Jednak skutki tych oddziaływań można rozpoznawać w człowieku, zatem można ujmować wychowanie bierne także od strony człowieka (Gogacz, 1993, s. 40).

Zdaniem Cz. Walesy religijność stanowi osobową i pozytywną relację człowieka do Boga, która wyraża się w ludzkich przeżyciach, procesach i stanach psychicznych (Walesa 2005, s. 13). Religijność dziecka różni się od tej przeżywanej, ukazywanej i przekazywanej przez dorosłego, choć bywa i tak, że religijność osób dorosłych niekiedy „zatrzymuje się” na etapie dzieciństwa. Jest to wtedy religijność bezrefleksyjna, wyuczona i naznaczona konformizmem. Autor w swojej publikacji dotyczącej wychowania religijnego dziecka, w oparciu o różne kryteria wyszczególnia dziedziny ludzkiej religijności. Dla przejrzystości podziałów wyróżnionych przez autora posłużono się poniższą tabelą.

Tabela 1. Opracowanie własne na podstawie: (Walesa, 2005).

Struktura ludzkiej religijności		
Kryterium podziału	Dziedziny religijności	Sposób ujmowania religijności człowieka
I. Człowiek jako istota rozumna.	1. Świadomość religijna (poznanie). 2. Uczucia religijne (ustosunkowanie). 3. Decyzje religijne (działanie).	Religijność jako zjawisko psychiczne.
II. Człowiek jako istota społeczna.	4. Wiąż ze wspólnotą osób wierzących. 5. Praktyki religijne. 6. Moralność religijna.	Religijność jako zjawisko społeczno-kulturowe.
III. Człowiek jako członek globalnej społeczności.	7. Doświadczenia religijne.	Religijność jako zjawisko ogólne, przejaw ludzkiego „ja”.

Struktura ludzkiej religijności		
Kryterium podziału	Dziedziny religijności	Sposób ujmowania religijności człowieka
IV. Człowiek jako istota zdolna do transcendencji.	8. Formy wyznania wiary: a) gotowość do modlitwy, b) gotowość do ofiary, c) poczucie tajemnicy.	Religijność jako treściowy przejaw relacji człowieka do Boga.

W świetle powyższej analizy problemu religijności człowieka dorosłego, która dotyczy przecież także religijności dziecka, choć jeszcze w stopniu niepełnym i niedojrzałym, rodzi się pytanie: czy możliwe jest wychowanie religijne dziecka z autyzmem? Można sądzić, że jest ono możliwe, o ile rodzice:

1. W podejściu do autyzmu będą uznawać model rozwojowy.
2. Sami będą osobami autentycznie wierzącymi.
3. Będą chcieli przekazać dziecku swoją wiarę.

Warunki te są konieczne, przyjmując bowiem model rozwojowy w podejściu do autyzmu traktuje się dziecko nie tylko jako istotę rozumną i jako członka danej społeczności, ale także jako osobę zdolną odniesienia się do transcendencji. Rodzic, który jest osobą wierzącą i praktykuje swoją wiarę, jest dla swoich dzieci cichym i milczącym jej świadkiem. Dokłada wtedy wszelkich starań, aby nie tylko realizować funkcje opiekuńcze wobec dziecka, ale wprowadzać je także w życie religijne. Może się oczywiście zdarzyć, że rodzic nigdy nie usłyszy słów modlitwy z ust dziecka, być może dziecko nigdy nie poda ręki innym osobom podczas obrzędu przekazania znaku pokoju na mszy św.... . Jednak to, co rodzic może na pewno zrobić, to umożliwić mu rozwój ducha na miarę jego zdolności poznania i rozumienia Boga oraz, o ile to możliwe, wprowadzać je w życie sakramentalne Kościoła (Kiciński, 2011).

## Zakończenie

Modele podejścia do autyzmu wyróżnione przez D. Kornas-Bielę pozwoliły zobaczyć, że traktowanie dziecka z autyzmem, zarówno przez terapeutów jak i rodziców, zależy od rozumienia tego, kim jest takie dziecko. Należy sądzić, że najbardziej pożądanym modelem, na którym powinno opierać się podejście do dziecka jest model rozwojowy, który akcentuje wartość dziecka jako osoby i traktuje autyzm jako cechę, a nie jako właściwość, która umniejsza jego godność. W tym modelu zauważa się wszystkie obszary jego życia, także jego religijność. W tej perspektywie rodzice stają przed zadaniem wychowania religijnego swojego dziecka. Sposób jego

realizacji może być różny, ale jego zasada i cel pozostaje ten sam – rodzice jako pierwsi i najważniejsi wychowawcy powinni czuwać nad życiem religijnym swojego dziecka realizując tym samym postulat moralny płynący z jego osobowej natury.

## Bibliografia

- Adamski F. (2002). *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- American Psychiatric Association 2013 (2015), *Desk reference to the Diagnostic Criteria From DSM – 5*, tłum. P.S. Krawczyk. Wrocław: Edra Urban & Partner.
- Gogacz M. (1993). *Podstawy wychowania*. Niepokalanów: Wydawnictwo Ojców Franciszkanów.
- Kiciński A. (2011). *Katecheza dla osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kornas-Biela D. (2010). *Modele podejścia do autyzmu*. W: A. Kiciński (red.), *Człowiek i autyzm. Autyzm i Lubelszczyzna*. (15–33). Lublin: Gaudium.
- Kowalska-Kantyka M. (2004). *Autyzm*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. I. (260–264). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kwak A. (2004). *Rodzina – formy i warunki funkcjonowania*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. (311–320). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pisula E. (2008). *Dzieci z autyzmem*. W: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. (295–315). Warszawa: WSiP.
- Pisula E. (2010). *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*. Gdańsk: Harmonia.
- Walesa Cz. (2005). *Rozwój religijności człowieka*. T. I: Dziecko, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Wojtyła K. (1986). *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL.

## SUMMARY

### The child with autism in the family. Religious upbringing as a moral postulate

The article raises the problem of the family with the child with autism in the context of religious raising. The portrayal of autism issues has been the starting point of this study, then, different approaches to autism have been presented. Understanding these approaches is important, because they contribute to the continuation or withdrawal of various raising influences. Hence, the problem of religious raising has been elaborated,

including the religious raising of the child with autism and emphasized that the parents are responsible for the religious upbringing of their child.

**Keywords:** family, child, autism, religious upbringing





## Przebaczenie i zaufanie w komunii rodzinnej. Uwagi na tle *Amoris Laetitia*

### Wprowadzenie

Rodzina założona i ożywiana przez miłość jest wspólnotą osób: mężczyzny i kobiety jako małżonków. Komunia obejmująca najpierw małżonków, przenosi z kolei się na dzieci i przeradza się w komunię rodzinną. W miarę upływu czasu, wspólnota rodzinna poszerza się obejmując coraz dalsze kręgi krewnych i znajomych, tworząc coraz większy spłot wzajemnych więzi. „Prawda jest taka – podkreśla papież Franciszek odwołując się do słów Jana Pawła II – że «komunia rodzinna może być zachowana i doskonalona jedynie w wielkim duchu ofiary. Wymaga bowiem szlachetnej gotowości każdego i wszystkich do zrozumienia, tolerancji, przebaczenia i pojednania. Każda rodzina zdaje sobie sprawę, jak napięcia i konflikty, egoizm, niezgoda gwałtownie uderzają w tę komunię, a niekiedy śmiertelnie ją ranią. Stąd wielorakie i liczne formy rozbicia życia rodzinnego»” (Franciszek, 2016, nr 106). Nie bez znaczenia jest zatem określenie, czym jest komunia rodzinna, a także podjęcie refleksji nad zaufaniem i przebaczeniem w przestrzeni życia rodzinnego.

### Komunia rodzinna – bezinteresowny dar z siebie

Rodzina jest pierwszym i najważniejszym środowiskiem człowieka. „W niej przychodzimy na świat, rozwijamy się, choć niestety nie zawsze umieramy. Jako wspólnota uczuć, rodzina jest wyjątkowym miejscem rozwoju osoby, jest pierwszą i główną przestrzenią wychowania człowieka. W jej łonie kształci się i wychowuje dzieci, które później jako obywatele będą wypełniać swoje role społeczne” (Cattaneo, 2014, s. 111). Te sytuacje życiowe człowieka nie wyrastają tylko z jego sfery duchowej, ale także z jego biologicznego podłoża. W rodzinie człowiek się realizuje i nieustannie odnawia. „«Komunia osób», która stoi u początku rodziny jako miłość małżeńska,

dopełnia się poprzez wychowanie i rozprzestrzenia się na dzieci. Chodzi o to, aby podjąć całe to potencjalne bogactwo, jakim jest każdy człowiek rozwijający się pośród rodziny; chodzi o to, aby nie pozwolić mu zginąć albo ulec degeneracji, natomiast zaktualizować je w coraz dojrzalsze człowieczeństwo. I jest to również proces wzajemny: wychowawcy-rodzice są równocześnie w pewien sposób wychowywani. Ucząc człowieczeństwa swoje dziecko, sami też poznają je na nowo i uczą się go na nowo. Tu objawia się organiczna struktura rodziny, objawia się również podstawowe znaczenie czwartego przykazania. Rodzicielskie «my» męża i żony rozbudowuje się przez zrodzenie potomstwa i wychowanie w «my» rodziny” (Jan Paweł II, 1994, nr 16).

W systemie rodzinnym wszyscy jego członkowie na siebie wpływają, a jednym z najważniejszych składników całości kształtu stosunków między członkami rodziny są postawy rodzicielskie. Są one względnie trwałymi nastawieniami emocjonalno-poznawczo-motywacyjnymi rodziców wobec dziecka. Względnie trwały stosunek emocjonalny rodzica do dziecka wywołuje u niego charakterystyczne zachowanie się. Wyraża się ono w tworzeniu własnego obrazu stosunku rodziców do niego, ich samych, czy siebie w ich oczach. Za najważniejszy komponent postawy rodzicielskiej przyjęło się uważać nastawienie emocjonalne, które towarzyszy wypowiedziom, zachowaniu, wyraża się swoistego rodzaju ekspresją. Wpływa ono na całość stosunków rodzic-dziecko, a poprzez to – pośrednio lub bezpośrednio – na kształtowanie się osobowości młodego człowieka. W ten sposób buduje się cała złożona sieć zależności, nieustanna interakcja, która ma przemożny wpływ na sposób myślenia i wiedzę dziecka o sobie, kształtowanie się jego reakcji czy wzorców funkcjonowania, spostrzeganie świata czy innych ludzi (por. Kaźmierczak, Płopa, Błażek, 2009, s. 216–219). „Rodzina – podkreśla papież Franciszek – jest środowiskiem podstawowej socjalizacji, ponieważ jest pierwszym miejscem, gdzie uczymy się stawać wobec innych, wysłuchiwać się nawzajem, dzielić się, wspierać, szanować, pomagać, żyć jedni z drugimi. (...) W kontekście rodzinnym uczymy się odnajdywania bliskości, opiekuńczości, pozdrawiania się nawzajem. Tu łamie się pierwszy krąg śmiertelnego egoizmu, aby uznać, że żyjemy obok innych, z innymi, którzy są godni naszej uwagi, naszej życzliwości, naszej miłości. Nie ma więzi społecznej bez tego pierwszego codziennego wymiaru, niemal mikroskopijnego: przebywanie razem w bliskości, mijając się ze sobą w różnych porach dnia, martwiąc się o to, co dotyka nas wszystkich, spiesząc sobie nawzajem z pomocą w małych codziennych sprawach. Rodzina musi wynajdywać każdego dnia nowe sposoby promowania wzajemnego szacunku” (Franciszek, 2016, nr 276).

Małżeństwo, a w konsekwencji także i rodzina wyrastają z miłości. Papież Franciszek podkreśla, iż: „siła rodziny tkwi zasadniczo w tym, że rodzina jest zdolna kochać i uczyć miłości. Niezależnie od tego, jak dana rodzina może być

poraniona, zawsze może się ona rozwijać wychodząc od miłości” (Franciszek, 2016, nr 53). Wyznanie miłości w formule sakramentalnej zawiera w sobie wyraźne przekonanie, że prawdziwa miłość jest ze swej natury darem na całe życie. „Ten dar, jaką dana osoba ma obdarzyć drugą osobę ma być darem altruistycznym, miłość prawdziwa, ta piękna miłość, jest bezinteresowna, realizuje się w postawie dawania, a więc całkowicie sprzeciwia się egoizmowi, dąży do szczęścia współmałżonka, a nie swego własnego” (Półtawska, 2007, s. 17). Miłość jest zwyczajnym sposobem odnoszenia się osoby względem osoby. Miłość, jako oddanie się, zakłada samoposiadanie (wolność) i samoakceptację. Tylko człowiek dojrzały może oddać się komuś innemu. Miłość osobowa kocha nie za to, co drugi posiada i co robi, ale bezwarunkowo, samego człowieka. Dopiero przyjęcie kogoś takim, jakim jest, stwarza klimat zaufania. Oznacza to respektowanie planów i rozwoju drugiego człowieka, respektowanie jego indywidualności i odmienności. Małżeństwo, będące spotkaniem i trwałym związkiem mężczyzny i kobiety, jest wspólnotą życia i miłości niosącą ze sobą wzajemną miłość, pomoc i bezpieczeństwo (Bołoz, 1998, s. 69–74). „Matka – stwierdza papież Franciszek – która chroni dziecko swoją czułością i współczuciem, pomaga mu rozbudzić zaufanie, doświadczyć, że świat jest dobrym miejscem, które je akceptuje. To z kolei pozwala mu rozwijać poczucie własnej wartości, które sprzyja zdolności do intymności i empatii. Postać ojca pomaga nam z drugiej strony zrozumieć granice rzeczywistości i w większym stopniu charakteryzuje się zmysłem orientacji, wyjściem ku szerszemu światu, pełnemu wyzwań, a także zachętą do wysiłku i walki. Ojciec, z jasną i szczęśliwą tożsamością męską, który z kolei na swoim odcinku łączy miłość i akceptację żony, jest równie konieczny jak jej macierzyńska troska. Są to elastyczne role i zadania, które dostosowują się do konkretnych sytuacji każdej rodziny, ale jasna i dobrze określona obecność obu postaci, męskiej i żeńskiej, tworzy najbardziej właściwe środowisko dla dojrzewiania dziecka” (Franciszek, 2016, 175).

Rodzina jest niezastąpioną szkołą człowieczeństwa. „Odkrywając sam siebie w sobie, odkrywam w sobie prawdę o każdym drugim, odkrywam w sobie po prostu każdego drugiego. I sam popadam przez to w potrzask prawdy o każdym drugim, wiążąc się jej normatywną mocą. (...) To zatem, co jest należne mnie ode mnie ze względu na stosunek mej wolności do prawdy o mnie, która ode mnie nie zależy, należne jest na równi każdemu drugiemu ode mnie i z tego samego powodu: ze względu na stosunek jego wolności do prawdy o nim, która od niego nie zależy” (Styczeń, 2001, s. 51). Trwałe, dające poczucie bezpieczeństwa relacje rodzinne są nieodzowne dla rozwoju dziecka. W interakcjach z rodzicem, który odpowiada na szeroką gamę emocji, dziecko uczy się, że ekspresja emocji jest użyteczna w społecznych relacjach. Podstawy rozwoju emocjonalnego są jednocześnie podstawami rozwoju społecznego. Koncentracja na relacji jest dla obojga partnerów innowacyjna,

wyjatkowa, unikalna. Dorosły uczy się selektywnie reagować na indywidualność dziecka, zaczyna pomagać mu w kształtowaniu jego podmiotowości. Bezpieczne przywiązanie koreluje z ujawnianiem emocjonalnej ekspresji, otwarciem, swobodą, bogatszym emocjonalnym słownictwem, ujawnianiem plastyczności w sytuacjach problemowych, bardziej realistyczną percepcją i interpretacją emocjonalnych ekspresji innych osób (por. Plopa 2005, s. 88–89). Gdy rodzina nie jest zamknięta w sobie, dzieci uczą się, że każda osoba jest godna miłości oraz że wszystkich ludzi łączy podstawowe i powszechne braterstwo. „Piękno wzajemnego daru jest bezinteresowne, radość z powodu rodzącego się życia i pełna miłości opieka wszystkich członków rodziny, od małych dzieci do starców, to tylko niektóre z owoców, które czynią wyjątkową i niezastąpioną odpowiedź na powołanie rodziny, zarówno dla Kościoła jak i dla całego społeczeństwa” (Franciszek, 2016, nr 88). W tym też kontekście „rodzina jest niezastąpionym, a więc najbardziej podstawowym podmiotem personalizacji społeczeństwa. To dzięki niej człowiek odkrywa prawdę i w jej przestrzeni może doświadczać miłości, wyrażając się poprzez swoją wolność. Wzrastając w człowieczeństwie, coraz bardziej kształtuje swoją osobowość i uczy się stosunków naprawdę personalnych” (Drózd, 2015, s. 24). Rodzina zatem stanowiąc podstawową komórkę społeczną, w sposób naturalny uczestniczy w życiu społecznym.

## Zaufanie w komunii rodzinnej

Zaufanie międzyludzkie stanowi podstawę wielu relacji społecznych. Można mówić na przykład o wzajemnym zaufaniu w małżeństwie, rodzinie, w relacjach sąsiedzkich, w zakładzie pracy. „Siła tych oddziaływań i ich trwałość zależą od stopnia ważności relacji. Oddziaływania pierwotne w relacjach z rodzicami i rodziną pozostawiają ślady najmocniejsze i najtrwalsze. Ale potem koledzy z podwórka, sąsiedzi, koledzy ze szkoły czy ze studiów, współpracownicy, znajomi, przyjaciele, aż po współlokatorów domu starości – wszyscy biorą udział w permanentnym procesie socjalizacji, która toczy się od urodzenia do śmierci. Oczywiście nie wszystkich cech osobowości nabywamy w takim społecznym procesie. Kształtują nas także doświadczenia innego rodzaju. (...) Raz utworzone, uformowane, skryształizowane obiekty makrosocjalne wywierają bowiem zwrotny wpływ na relacje społeczne, tworzą ich istotny kontekst” (Sztompka, 2016, s. 257–259). „Poza małym kręgiem – stwierdza papież Franciszek – jaki tworzą małżonkowie ze swymi dziećmi, istnieje także wielka rodzina, której nie można pomijać. Ponieważ «miłość pomiędzy mężczyzną i kobietą w małżeństwie i, w formie pochodnej i rozszerzonej, miłość pomiędzy członkami tej samej rodziny – pomiędzy rodzicami i dziećmi, pomiędzy braćmi i siostrami, pomiędzy krewnymi i domownikami – jest ożywiana i podtrzymywana

przez wewnętrzny, nieustający dynamizm, prowadzący rodzinę do coraz głębszej i mocniejszej komunii, która jest fundamentem i zasadą wspólnoty małżeńskiej i rodzinnej». Włączają się do niej przyjaciele i zaprzyjaźnione rodziny, łącznie ze wspólnotami rodzin, które wspierają się nawzajem w swoich trudnościach oraz zaangażowaniu społecznym i w swej wierze” (Franciszek, 2016, nr 196).

Darzenie innych osób zaufaniem pociąga za sobą pozytywne działania wobec tych osób – wyrażenie zaufania w działaniu. Zaufanie uwalnia i mobilizuje ludzką podmiotowość, wyzwala otwartość, kreatywność, innowacyjne działania. Interakcje z tymi, których darzymy zaufaniem, są wolne od obaw, podejrzeń czy ostrożności. Z kolei uzyskanie „kredytu zaufania” otwiera osobie obdarzanej zaufaniem możliwość działania otwartego, spontanicznego, innowacyjnego. Obdarzanie kogoś zaufaniem prowadzi zazwyczaj do odwzajemnienia zaufania (zaufania wzajemnego), może się również przekształcić w regułę uznającą zaufanie spowodowane jako sposób na pozyskiwanie zaufania innych. Zaufanie pozostaje zawsze „zakładem” obarczonym możliwością przegranej (Sztompka, 2007, s. 222–225). „Każdego dnia, wchodzenie w życie drugiego, również kiedy należy on do naszego życia, wymaga delikatności postępowania w sposób nieinwazyjny, co odnawia zaufanie i szacunek. [...] A miłość, im bardziej jest intymna i głęboka, tym bardziej wymaga poszanowania wolności i zdolności czekania, aż drugi otworzy drzwi do swojego serca” (Franciszek, 2016, nr 99).

W rodzinie człowiek odkrywa prawdę i w jej przestrzeni może doświadczać miłości, wyrażając się poprzez swoją wolność. Miłość polega na zaangażowaniu wolności. Jest ona oddaniem siebie, a oddać siebie to właśnie znaczy: ograniczyć swoją wolność ze względu na drugiego. Miłość angażuje wolność i napełnia ją tym, do czego z natury lgnie wola – napełnia ją dobrem. Wola dąży do dobra, a wolność jest własnością woli, i dlatego wolność jest dla miłości, przez nią bowiem najbardziej człowiek uczestniczy w dobru. Wielka moralna siła prawdziwej miłości leży w pragnieniu prawdziwego dobra, dla drugiej osoby. W pragnieniu dobra dla drugiego „ja” zawarty jest jakby w zalążku cały twórczy pęd prawdziwej miłości. Dzięki temu miłość jest zdolna odrodzić człowieka – daje mu poczucie wewnętrznego bogactwa, wewnętrznej płodności i twórczości (por. Wojtyła, 1991, s. 97–101). „Miłość – stwierdza papież Franciszek – żywi zaufanie, pozostawia wolność, wyrzeka się kontrolowania wszystkiego, posiadania, dominacji. Ta wolność, która umożliwia istnienie obszarów autonomii, otwartości na świat i nowych doświadczeń pozwala, aby relacja się ubogacała i nie stała się endogamią bez perspektyw. W ten sposób małżonkowie odnajdując siebie, mogą doświadczyć radości dzielenia się tym, co otrzymali i czego się nauczyli poza kręgiem rodzinnym. Równocześnie umożliwia ona szczerą i przejrzystą, ponieważ kiedy ktoś wie, że inni jemu ufają i doceniają jego podstawową dobroć, to wówczas ukazuje się takim, jakim jest, bez

ukrywania. Ktoś, kto wie, że zawsze jest podejrzewany, że jest osądzany bez litości, że nie jest kochany bezwarunkowo, będzie wolał zachować swoje sekrety, ukryć swoje upadki i słabości, udawać kogoś, kim nie jest. Natomiast rodzina, w której panuje solidne i miłujące zaufanie, i gdzie zawsze powraca zaufanie mimo wszystko, pozwala, aby ujawniała się prawdziwa tożsamość jej członków i sprawia, że spontanicznie odrzucane jest oszustwo, fałsz i kłamstwo” (Franciszek, 2016, 115)<sup>1</sup>.

Rodzina jest niezbędna w rozwoju człowieka. Niezastępowalność i niezbędność rodziny stanowiąca o jej wartości wynika ze specyfiki i niepowtarzanych w innych grupach możliwości. Niezależnie od etapu życia dziecka, rodzina zawsze i najpełniej potrafi zaspokoić podstawowe potrzeby fizyczne i psychiczne dziecka oraz kształtuje nowe potrzeby (poznawcze, emocjonalne, społeczne). Przekazuje dorobek kulturowy, dostarcza modeli osobowych i wzorów zachowań, przekazuje system wartości i norm, dostarcza dziecku sytuacji, w których może ono bezpiecznie próbować swoich sił. Tylko w rodzinie jest możliwość przekazania odpowiedniej ilości i jakości bodźców. Ponadto rodzice jako świadkowie wiary, dając przykład dziecku w naturalny sposób wprowadzają je w rzeczywistość religijną (por. Opozda, 2000, s. 132–134). „Wiele osób – stwierdza papież Franciszek – kończy swoje dzieciństwo, nigdy nie doświadczony bycia kochanymi bezwarunkowo, a to rani ich zdolność do obdarzania zaufaniem i dawania siebie. Źle przeżyta relacja z własnymi rodzicami i rodzeństwem, która nigdy nie została uzdrowiona, ujawnia się na nowo i szkodzi życiu małżeńskiemu. Trzeba więc przejść przez proces wyzwolenia, którego nigdy wcześniej nie podjęto. Gdy relacje między małżonkami dobrze nie funkcjonują, zanim zostaną podjęte ważne decyzje, trzeba się upewnić, czy każdy przeszedł ten proces uzdrowienia swej historii. Wymaga to uznania potrzeby uzdrowienia, nieustannego proszenia o łaskę przebaczenia i przebaczenia sobie, przyjęcia pomocy, poszukiwania motywacji pozytywnych i ponownego próbowania zawsze od nowa. Każdy musi być bardzo szczery wobec siebie, aby uznać, że jego sposób przeżywania miłości ma te elementy niedojrzałości. Nawet jeśli wydaje się oczywiste, że cała wina leży po stronie drugiej osoby, to nigdy nie jest możliwe przezwyciężenie kryzysu, gdy się oczekuje, że tylko druga osoba się zmieni. Trzeba również zadać sobie pytanie, odnośnie do tego, co ktoś mógłby osobiście rozwinąć czy uleczyć, aby pomóc przewyciężyć konflikt” (Franciszek, 2016, nr 240).

---

<sup>1</sup> W innym miejscu papież Franciszek podkreśla, że: „Rozwój emocjonalny i etyczny osoby wymaga fundamentalnego doświadczenia: przekonania, że nasi rodzice są godni zaufania. Stanowi to obowiązek edukacyjny: zrodzenie z miłością i świadectwem ufności w dzieciach, inspirowanie w nich miłującego szacunku. Kiedy dziecko już nie czuje, że jest cenne dla swoich rodziców, pomimo tego, że nie jest doskonałe lub nie dostrzega, że otaczają je prawdziwą troską, wówczas powstają w nim głębokie rany, powodujące wiele trudności w jego dojrzewaniu” (Franciszek, 2016, nr 263).



Rodzina oczekuje od swoich członków obecności, wczuwania się, miłości i solidarności. Wyrazem szacunku dzieci dla swoich rodziców jest także konieczna troska o nich, szczególnie wtedy, gdy osiągną podeszły wiek, gdy znajdują się w chorobie, osamotnieniu lub ubóstwie. Życie ludzkie przechodzi przez różne fazy i każda z nich posiada autonomiczną wartość. Starsi są przekazicielami życia, źródłem mądrości i świadkami tradycji. Obok troski o własny rozwój, odpowiedzialność człowieka starego dotyczy własnego środowiska rodzinnego. Ze starością związane jest doświadczenie życiowe, mądrość pozwalająca ocenić, co jest w życiu naprawdę ważne. Wartości te powinny być przekazywane rodzinie przez jej starszych członków. Istnieje również potrzeba podtrzymywania więzi rodzinnych, przekazywania tradycji rodzinnych i narodowych. Ludzie starzy są naturalnymi nauczycielami moralności (por. Bołoz, 1998, s. 86–91). „Osoby starsze pomagają dostrzec «następstwo pokoleń», poprzez «charyzmat zapełniania przedziałów między pokoleniami». To właśnie dziadkowie często zapewniają przekazywanie wielkich wartości swoim wnukom, a «wiele osób może potwierdzić, że właśnie swoim dziadkom zawdzięcza wprowadzenie w życie chrześcijańskie». Ich słowa, ich przytulenia lub sama ich obecność pomagają dzieciom w rozpoznaniu, że historia nie zaczyna się od nich, że są spadkobiercami długiej drogi oraz że trzeba respektować poprzedzające nas tło dziejowe. (...) Nie można wychowywać bez pamięci: «Przypomnijcie sobie dawniejsze dni» (Hbr 10, 32). Opowiadania osób starszych czynią wiele dobrego dzieciom i młodzieży, ponieważ łączą je z historią przeżytą czy to przez rodzinę, dany region czy też ojczyznę. Rodzina, która nie szanuje i nie dba o swoich dziadków będących jej żywą pamięcią, jest rodziną rozbitą. Natomiast rodzina, która pamięta, jest rodziną, która ma przyszłość” (Franciszek, 2016, nr 192–193).

## Owoce miłości jest przebaczenie

Przebaczenie należy do tych pojęć, które podlega kształtowaniu i rozwojowi, które „można rozumieć jako miejsce przededefiniowania osobistej tożsamości. W podwójnym sensie: zaskoczenia i nowości, która uderza i przemienia człowieka, który otrzymuje przebaczenie, lecz również transformacji, zmiany perspektywy («metanoia»), które zachodzą w człowieku, który umie przebaczać” (Aletti, 2008, s. 8). Przebaczenie jest w swej istocie ważną wartością osobową i jako takie może być osobotwórczym darem. Skrzywdzony, wybacząc i nie chowając urazy mimo bólu i niemożności zapomnienia, mimo oporów ambicjonalnych, uznając jednak ludzką godność winowajcy, zakłada istnienie w nim jakiegoś osobowego dobra. Nie odmawia mu prawa do pozytywnej przemiany, jest gotowy podjąć trud okazania mu zaufania, szacunku i osobowej miłości. Wszystkie wymiary tej sytuacji wymagają świadomej decyzji,

jak również odpowiedzialności za osobowe funkcjonowanie własne i drugiego, respektowanie godności wszystkich uczestników. Odpowiedzialność ta zmusza do szukania takich sposobów wyrażenia przebaczenia, które nie stwarzałyby wrażenia pobłażania złu, akceptowania krzywdy, tolerancji dla krzywdzenia, łatwego uniewinniania. Po obu stronach tej relacji mamy w istocie do czynienia z sytuacją „bycia darem” ze względu na uznanie w sobie i w drugim osoby ludzkiej (por. Olbrycht, 2016, s. 52–53). „Dziś wiemy – podkreśla papież Franciszek – że abyśmy mogli przebaczyć, trzeba przejść przez wyzwalające doświadczenie zrozumienia i wybaczenia sobie samym. Wiele razy nasze błędy lub krytyczne spojrzenie ludzi, których kochamy, spowodowały, że utraciliśmy miłość do samych siebie. Prowadzi to nas w końcu do wystrzegania się innych, uciekania od uczucia, napełniając się lękiem w relacjach międzyosobowych. Tak więc, możliwość obwiniania innych staje się fałszywą ulgą. Trzeba się modlić z naszą własną historią, zaakceptować siebie, umieć żyć z własnymi ograniczeniami, a także przebaczyć sobie, abyśmy mogli mieć tę samą postawę wobec innych” (Franciszek, 2016, nr 107)<sup>2</sup>.

Przebaczenie może dotyczyć nas samych, naszej relacji z Bogiem i ze światem. Przebaczenie rozumiane i interpretowane w świetle nauczania Chrystusa jest współuczestnictwem w Bożym przebaczeniu. Ta relacja Boga z człowiekiem nabrała szczególnego wymiaru przez fakt wcielenia Syna Bożego. To Bóg jest pierwszym i rzeczywistym Przebaczącym, a człowiek jest Bożym dzieckiem. Boże przebaczenie jest łaską, a nie czymś zasłużonym. Przebaczenie Boga nie dokonało się zatem jako samo tylko przebaczenie, lecz jako zadośćuczynienie. Bóg przywrócił rzeczywistość „sprawiedliwość”, otwierając naszą perspektywę życia ku zbawieniu (por. Nowak, 2016, s. 37–38). „To zakłada – jak stwierdza papież Franciszek – doświadczenie Bożego przebaczenia, usprawiedliwienia darmo danego, a nie ze względu na nasze zasługi. Zostaliśmy ogarnięci miłością uprzedzającą wszelkie nasze dzieło, która zawsze daje nowe szanse, promuje i pobudza. Jeśli zaakceptujemy, że Boża miłość jest bezwarunkowa, że miłości Ojca nie trzeba kupować lub za nią zapłacić, to możemy wówczas kochać ponad wszystko, przebaczać innym, nawet gdyby byli

---

<sup>2</sup> W innym miejscu papież Franciszek dopowiada: „Ważne, aby chrześcijanie nie wynosili się w ich podejściu do krewnych słabo ukształtowanych w wierze, słabych lub mniej pewnych w swoich przekonaniach. Czasami dzieje się odwrotnie: ci, którzy w swojej rodzinie mieliby być bardziej dojrzałymi w wierze, stają się nieznośnymi arogantami. Postawa pokory jawi się tu jako coś, co jest częścią miłości, bo aby móc zrozumieć, przebaczyć lub służyć innym całym sercem, niezbędne jest uleczenie pychy i pielęgnowanie pokory. Jezus przypomniał uczniom, że w świecie władzy każdy stara się panować nad innym i dlatego powiedział im: «Nie tak będzie u was» (Mt 20, 26). Logika miłości chrześcijańskiej, nie jest logiką ludzi czujących, że przewyższają innych i potrzebujących, by dać innym odczuć swą władzę, ale: «kto by chciał być pierwszym między wami, niech będzie niewolnikiem waszym» (Mt 20, 27)” (Franciszek, 2016, nr 98).



wobec nas niesprawiedliwi. W przeciwnym razie, nasze życie rodzinne nie będzie już miejscem zrozumienia, wsparcia i pobudzenia, ale miejscem stałego napięcia lub wzajemnego udręczenia” (Franciszek, 2016, 108).

Proces dorastania człowieka jest niezwykle skomplikowany i obejmuje zmiany w sferze fizycznej, psychicznej, społecznej i duchowej. Wspieranie rozwoju osobowego wymaga od rodziców i wychowawców odpowiedniego przygotowania i dojrzałości. Tylko człowiek wewnętrznie wolny, akceptujący siebie i innych, podejmujący trud rozwoju samego siebie, może w sobie ukształtować postawę miłości. Postawa miłości jest postawą otwartą na wspólną afirmację wartości. Szczególne znaczenie wśród potrzeb ważnych w kształtowaniu miłości odgrywa potrzeba kontaktu. W kontakcie z innymi ludźmi i dzięki nim człowiek zdobywa wiedzę o sobie, przeżywa poczucie własnej wartości. W nawiązanym kontakcie dokonuje się akceptacja drugiego człowieka. Miłość, jako postawa służenia innym, staje się głównym źródłem rozwoju uczuć (por. Ryś, 2007, s. 36–38). „Zjednoczeni w miłości małżonkowie doświadczają piękna ojcostwa i macierzyństwa; dzielą między sobą plany i trudy, pragnienia i zmartwienia; uczą się wzajemnej troski i wzajemnego przebaczenia. W tej miłości świętują swe chwile szczęśliwe i wspierają się w trudnych przejściach dziejów swego życia” (Franciszek, 2016, 88).

Szkołą postaw osobowych powinna być w pierwszym rzędzie rodzina – podstawowa naturalna wspólnota, w której człowiek żyje i działa, przyswaja wzory postępowania, sposoby myślenia i życia. W rodzinie dojrzewa doświadczenie komunii między osobami, w której uczymy się wytrwałości i radości pracy, miłości braterskiej, wielkodusznego przebaczenia, nawet wielokrotnego, a zwłaszcza oddawania czci Bogu przez modlitwę i ofiarę ze swego życia<sup>3</sup>. „W życiu rodzinnym nie może dominować logika panowania jednych nad drugimi czy współzawodnictwo, by dostrzec, kto jest bardziej inteligentny i możny, ponieważ ta logika kładzie kres miłości” (Franciszek, 2016, nr 98). Niezwykle istotnym jest zatem wprowadzanie w proces wychowania sytuacji działań z innymi i dla innych, wspólnego namysłu, a potem decyzji i realizacji działań ze względu na przyjęte dobro wspólne. Dobro wspólne zrealizowane przez osobę, która spełnia czyn wspólnie z innymi, staje się potencjalnie dobrem każdego. W tym też kontekście ważne jest uczenie szacunku do drugiego, a także szacunku do siebie, kształtowanie postawy miłości, w znaczeniu gotowości do świadomego bycia dobrowolnym darem dla drugiego, czynnego świadczenia tak rozumianej miłości. „Niezbędne jest rów-

---

<sup>3</sup> „Podstawowym doświadczeniem w życiu rodzinnym – podkreśla papież Franciszek – jest umiejętność przebaczenia i poczucie, że otrzymaliśmy przebaczenie. Trudna sztuka pojednania, która wymaga wsparcia łaski, potrzebuje wielkodusznej współpracy krewnych i znajomych, a niekiedy także pomocy zewnętrznej i profesjonalnej” (Franciszek, 2016, nr 236).

nież – jak podkreśla papież Franciszek – uwrażliwienie dziecka czy nastolatka, że złe działania mają swoje konsekwencje. Trzeba obudzić zdolność postawienia się w sytuacji innej osoby i wyrazić skruchę z powodu jej cierpienia, gdy wyrządziło się jej zło. Niektóre sankcje – wobec agresywnych zachowań antyspołecznych – mogą częściowo spełniać ten cel. Ważne jest zdecydowane kierowanie dziecka, aby prosiło o przebaczenie i naprawiło szkody wyrządzone innym. Gdy proces wychowawczy ukazuje swoje owoce w dojrzewaniu wolności osobistej, wówczas samo dziecko w pewnym momencie zacznie uznawać z wdzięcznością, że dobrem było dla niego wzrastanie w danej rodzinie, a także znoszenie wymagań stawianych przez proces formacyjny” (Franciszek, 2016, nr 268).

## Zakończenie

Rodzina wychowuje nowych obywateli w cnotach ludzkich i społecznych. Jej dynamizm, poprzez poszczególnych jej członków oraz sąsiedztwo rzutuje na całą społeczność lokalną, narodową i ogólnoludzką. Rodzina „jest życiem, jest codzienną rzeczywistością, jest drogą pokoleń, które przekazują sobie wiarę wraz z miłością i podstawowymi wartościami moralnymi, jest konkretną solidarnością, trudem, cierpliwością, a także projektem, nadzieją, przyszłością” (Franciszek, 2013, nr 33). Jako wspólnota uczuć, jest wyjątkowym miejscem rozwoju osoby, jest pierwszą i główną przestrzenią wychowania człowieka. W kontakcie z innymi ludźmi i dzięki nim człowiek zdobywa wiedzę o sobie, przeżywa poczucie własnej wartości, dokonuje się akceptacja drugiego człowieka. System wartości regulujących życie małżeńsko-rodzinne, specyfika relacji i doświadczeń wewnątrzrodzinnych, stają się motywem działań, kształtują sposób myślenia, wyzwalają energię, wyznaczają kierunek postępowania. Prawidłowe relacje wspierają w istotny sposób kształtowanie postawy zaufania i przebaczenia. Muszą to być postawy osobowe, podkreślające, że każdy jest niepowtarzalną, wyjątkową istotą obdarzoną najwyższą wartością – bezwarunkową godnością. Ta wartość i wyjątkowość wiąże się z niepowtarzalnym powołaniem każdego człowieka. Rodzina jest zatem miejscem formacji integralnej, w którym rozgrywają się ściśle ze sobą powiązane różne aspekty osobistego dojrzewania. „Żyjąc w rodzinie trudno udawać i kłamać, nie możemy zakładać maski. Jeśli tę autentyczność ożywia miłość, to Pan króluje ze swoją radością i pokojem. Na duchowość miłości rodzinnej składa się tysiące prawdziwych i konkretnych gestów. Bóg ma swoje mieszkanie w tej różnorodności darów i spotkań, sprawiających dojrzewanie jedności. To oddanie łączy «wartości ludzkie i Boskie»” (Franciszek, 2016, 315). Żadna rodzina nie jest doskonała i uformowana raz na

zawsze, ale wymaga stopniowego rozwoju swej zdolności do kochania i budowania wspólnoty. Miłość jest w istocie tym, co jednoczy rodzinę i jej misję.

## Bibliografia

- Aletti M. (2008). *Przedmowa. Przebaczenie i przededefiniowanie osobistej tożsamości*. W: A. Giulianini (red.), *O przebaczeniu czyli jak uleczyć duszę. Psychologiczne i duchowe sprzeczności*. (7–12). Kraków: Wydawnictwo OO Franciszkanów Bratni Zew.
- Bołoz W. (1998). *Promocja osoby w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.
- Cattaneo A. (2014). *Spółeczna rola rodziny*. *Spółeczeństwo*. Nr 3 (110–116).
- Drózd B. (2015). *Trwałość małżeńsko-rodzinnego świadectwa*. *Spółeczeństwo*. Nr 3–4 (16–31).
- Franciszek. (2016). *Adhortacja apostołska Amoris laetitia*, Wrocław: TUM Wydawnictwo i Drukarnia Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.
- Franciszek. (2013). *Solidarność między pokoleniami*. *Przesłanie z okazji 47. Tygodnia Społecznego Katolików Włoskich*. *L'Osservatore Romano*. Wyd. polskie. Nr 11 (32–34).
- Jan Paweł II. (1994). *List do rodzin*. Poznań: Księgarnia św. Wojciecha.
- Każmierczak, M., Płopa, M., Błażek, M. (2009). *Rola więzi rodzinnych w rozwijaniu empatii*. W: T. Rostowska (red.), *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*. (216–235). Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Nowak M. (2016). *Przebaczenie w wychowaniu*. *Paedagogia Christiana*. Nr 2/38 (25–44).
- Olbrycht K. (2016). *Wychowanie do przebaczenia*. *Paedagogia Christiana*. Nr 2/38 (45–60).
- Opozda D. (2000). *Rodzina najcenniejszym dobrem ludzkości*. W: R. Bieleń (red.), *W służbie rodziny*. (129–137). Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Płopa M. (2005). *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Półtawska W. (2007). *Miłość małżeńska jako zadanie całego życia*. W: M. Ryś, M. Jankowska (red.), *W trosce o rodzinę. W poszukiwaniu prawdy, dobra i piękna*. (11–24). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Ryś M. (2007). *Wspieranie rozwoju osobowego w rodzinie*. W: M. Ryś, M. Jankowska (red.), *W trosce o rodzinę. W poszukiwaniu prawdy, dobra i piękna*. (25–40). Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Styczeń T. (2001). *Rozum i wiara wobec pytania: Kim jestem*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Sztompka P. (2016). *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Kraków: Znak.
- Sztompka P. (2007). *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Wojtyła K. (1991). *Osoba a miłość*. Lublin: Instytut Wydawniczy Daimonion.

**SUMMARY****Forgiveness and trust in family communion.****Reflections about *Amoris Laetitia***

The family founded and animated by love, is a community of people: a man and a woman as a husband and a wife. Communion, including the first spouses, moves to children and turns into a family communion. As time goes on, family community expands, including much more circles of relatives and friends, creating a bigger tangle of mutual ties. Not without significance is therefore a definition, what is a family communion and a reflection about trust and forgiveness in a space of a family life.

**Keywords:** family, family communion, forgiveness, trust

# Noty o Autorach

**Bis Dorota** – doktor, Uniwersyteckie Centrum Studiów Podyplomowych i Doskonalenia Zawodowego, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

**Bołdyrew Aneta** – dr hab., adiunkt w Katedrze Historii Wychowania i Pedagogologii Uniwersytetu Łódzkiego

**Chałas Krystyna** – prof. zwyczaj. dr hab., kierownik Katedry Dydaktyki i Edukacji Szkolnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II

**Chrobak Stanisław** – ksiądz dr hab., prof. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

**Doniec Renata** – doktor, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie

**Hryszan Katarzyna** – mgr, doktorantka w Katedrze Pedagogiki Rodziny w Instytucie Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II

**Kiereś Barbara** – dr hab., prof. KUL, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Rodziny w Instytucie Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II

**Łuczyński Andrzej** – ksiądz dr hab., adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Pedagogiki Opiekuńczej w Instytucie Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II

**Marszałek Lidia** – dr hab., prof. Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie

**Nycz Edward** – dr hab., prof. Uniwersytetu Opolskiego, Zakład Kulturowych Podstaw Edukacji

**Olearczyk Teresa** – dr hab., prof. Akademii Krakowskiej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

**Parzyszek Magdalena** – doktor, asystent w Katedrze Pedagogiki Rodziny w Instytucie Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II

**Rojewska Ewa** – doktor, Katedra Pedagogiki i Katechetyki Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Szczecińskiego

**Rynio Alina** – dr hab., prof. KUL, kierownik Katedry Pedagogiki Chrześcijańskiej w Instytucie Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II

**Sroczyński Wojciech** – dr hab., prof. Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach

**Stępnia Ewa** – mgr, doktorantka w Katedrze Pedagogiki Rodziny w Instytucie Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II

## W SERII PEDAGOGIKA RODZINY W TEORII I PRAKTYCE UKAZAŁY SIĘ:

