
**ZESZYTY NAUKOWE WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ
W BYDGOSZCZY**

Studia Pedagogiczne z. 32

Andrzej W. Janke
Bydgoszcz

**O NALEŻNE RODZINIE MIEJSCE W
REFLEKSJI PEDAGOGICZNEJ
I PEDAGOGIACH EDUKACYJNYCH**

Dokonując w przeszłości całościowych ocen rozwoju pedagogiki polskiej stwierdzano, że namysł nad pedagogicznymi aspektami funkcjonowania rodziny polskiej, zwłaszcza tej przeciętnej, jest niewystarczający. Kompleksy pedagogów, po części zresztą uzasadnione, rodziły się na tle komparatystycznego wglądu w rozwój problematyki rodzinnej w innych naukach, przede wszystkim w socjologii i psychologii. Warto więc spróbować spojrzeć na ten niedoceniany należycie obszar penetracji pedagogicznych i zastanowić się nie tylko nad aktualną pod tym względem sytuacją, ale i zarazem nad możliwymi perspektywami.

Od przelomu ustrojowego w 1989 roku dzieli nas już siedem lat i jak dotąd niewiele zdaje się zapowiadać, że kolejne siedmioletnie przysporzy tyle pozytywnych zmian, iż satysfakcję z osiągnięć w różnych dziedzinach życia odczuje ogół społeczeństwa. Teza ta wydaje się być fałszywa, jeśli na przemiany w życiu społecznym patrzymy z szerszej, nadrzędnej i przyszłościowej perspektywy. Jednakże może być i prawdziwa, jeśli oglądu przeobrażanej rzeczywistości dokonujemy z pozycji przeciętnej rodziny polskiej. W niej bowiem ogniskują się wszelkie niedomagania, mimo których rodzina musi wypełniać swoje podstawowe i pochodne funkcje.

Na tym tle pedagog nie ma prawa nie dostrzegać, iż nie dokonały się dotąd jeszcze istotne i spodziewane przewartościowania w kwestiach miejsca współczesnej rodziny w refleksji filozoficzno - pedagogicznej, ale także, aczkolwiek ta sytuacja rysuje się nieco korzystniej, w kreowanych licznie alternatywnych pedagogiach edukacyjnych. A przecież tego typu nadzieje łączymy z czasem transformacji społeczno - ustrojowej, jako podstawie dla koniecznych przeobrażeń

ludzkiej świadomości. Teorie i różne modele urzeczywistnianej edukacji nie tylko wiążą się ze sobą, ale trwają również w swoistej, historycznej permanencji - wyrastając z tradycji, dobrej i złej, tworząc nowe, jakościowo korzystniejsze paradygmaty.

Jeszcze niespełna ćwierć wieku temu pedagogika polska nie odnotowała znaczącego - w ocenie samych pedagogów - dorobku w dziedzinie badań nad rodziną. Interpretacjom rodziny jako powszechnie uznawanego środowiska wychowawczego towarzyszyły, według Jerzego Wołczyka i Ryszarda Wroczyńskiego, enumeracje licznych niedostatków, wśród których najważniejsze to:

- niedorozwój badań nad problematyką wychowawczą rodziny w kontekście dokonań praktycznych,
- „ubóstwo” studiów nad problematyką wychowawczą tzw. rodziny typowej (odzwierciedlającej cechy rodziny współczesnej), na tle ewidentnej koncentracji badawczej wokół zagadnień zaburzeń i dezorganizacji życia rodzinnego,
- skromny w porównaniu z socjologią, ekonomią czy demografią dorobek pedagogicznych badań nad rodziną¹.

Taki stan rzeczy znajdował również potwierdzenie w obrębie ukonstytuowanej u progu lat siedemdziesiątych socjologii rodziny². Z pozycji tej dyscypliny wskazywano, że pedagogika (głównie pedagogika społeczna) wspólnie z socjologią wychowania „...interesuje się rodziną z uwagi na jej funkcję wychowawczą, a ogólnie mówiąc - socjalizacyjną”. Czołowy polski socjolog rodziny, Zbigniew Tyszka, zakładał, iż badacz rodziny z perspektywy pedagogicznej kładzie „...nacisk na wypracowanie praktycznych dyrektyw socjalizacji rodzinnej, a szczególnie rodzinnego wychowania, uzasadniając empirycznie i teoretycznie (w tym również aksologicznie) określone sposoby działania”³. Można więc przyjąć, iż pedagogiczny instrumentalizm charakteryzujący ówczesny nurt tzw. pedagogiki socjalistycznej był w kręgu nauk społecznych właściwie odczytywany, a ekspanowanie pułapu jej praktyczności i metodyczności odpowiadało realiom.

Te niezbyt pozytywne oceny stanu pedagogicznych penetracji środowiska rodzinnego zbiegają się jednakże z początkiem wieloaspektowego rozwoju badań empirycznych i coraz głębszych refleksji nad rodziną. Śledząc ten rozwój nietrudno doszukać się kontynuacji starych wątków poznawczych⁴, stanowiących podstawę dla jakościowo nowych aspektów pedagogicznych eksploracji rodziny. Biorąc jedno i drugie pod uwagę należy, wśród charakterystycznych kierunków lat siedemdziesiątych, wymienić między innymi badania nad wychowawczym funkcjonowaniem rodzin wiejskich (S. Kawula 1973) i wielkomiejskich (Z. Giereluk - Lubowicz 1979), świadomością wychowawczą rodziców (S. Kawula 1975), przygotowaniem i przysposobieniem do życia w rodzinie (H. Izdebska 1972, J. Maciaszkowa 1977), przygotowaniem dziecka do racjonalnego wykorzystania

czasu wolnego w rodzinie (M. Grochociński 1979), funkcjonowaniem wychowawczym rodzin alkoholików (H. Pielka 1978), diagnozowaniem potrzeb opiekuńczo - wychowawczych w rodzinie (S. Kawula 1978), specyfiką jedynactwa rodzinnego (J. Zborowski 1975), felicytologicznym aspektem wychowania dziecka w rodzinie (H. Izdebska 1979), współpracą rodziny i szkoły (A. Radziwiłł 1975, A. Rosnowska 1975, Ł. Muszyńska, red. 1975, M. Rataj 1979), przyczynami konfliktów w rodzinie (H. Izdebska 1975). Nie sposób pominąć tu również istotnych problemów opieki nad dzieckiem w rodzinie (A. Kelm 1974, I. Chmieleńska 1979). W omawianej dekadzie pojawia się też próba zarysowania bardziej całościowej teorii wychowania rodzinnego (H. Smarzyński 1978), podążająca tropem wcześniejszej koncepcji Karola Kotłowskiego z lat sześćdziesiątych⁵.

Powyższy stan rzeczy miał miejsce w latach poprzedzających ujawnienie się w skali makrosocjalnej praktycznych podziałów w społeczeństwie polskim oraz licznych i głębokich - choć ukrytych - kryzysów nękających polską rzeczywistość. Samo życie stworzyło naturalną barierę dla wcielenia nierealnych wizji jednolitego jednością w różnych zakresach społeczeństwa. Nagle okazało się, że wszelkiej maści jedność - ideologiczna, polityczna, moralna, a także sztucznie wywoływana i podtrzymywana jednolitość oddziaływań wychowawczych nie mają racji bytu. W perspektywie „sierpnia 1980 roku” i wydarzeń do chwili przełomu 1989 roku, jednolity front wychowawczy okazał się tylko sztabowo - edukacyjną grą ćwiczebną. Wydaje się jednak, że teoria i praktyka pedagogiczna tego okresu nie nadążają za tendencjami przemian społecznych i politycznych.

Mimo wszystko w latach osiemdziesiątych, zwłaszcza po 1985 roku, daje się zauważyć rozwój pedagogicznej refleksji nad rodziną. Można odnieść wrażenie, iż pogłębiająca się kryzysowość życia społeczeństwa polskiego, motywuje środowiska pedagogiczne do poszukiwania antidotum przeciw niedostatkom i wątpliwościom związanym z utrzymywaniem się paradygmatu edukacji adaptacyjnej. Zainteresowania pedagogów kierują się nie tylko w stronę szkoły, ale równocześnie w stronę ujawniającej coraz gorszą kondycję rodziny.

Wylaniają się kolejne obszary pedagogicznej penetracji rodziny, a ich odbicie stanowi podejmowanie takich na przykład zagadnień jak proces wychowania w rodzinie (Z. Gawlinowa 1988), pedagogiczne aspekty funkcjonowania rodziny samotnej matki (J. Pielkowska 1981, E. Adamczuk 1988), praca socjalno - wychowawcza z rodziną niepełną (E. Marynowicz - Hetka 1980), wychowanie dziecka w rodzinie problemowej (E. Marynowicz - Hetka 1978), rodzinne uwarunkowania przebiegu i efektów nauki szkolnej dziecka - z uwzględnieniem szerokiego układu warunków rodzinnych (A. W. Janke 1986, 1987), wdrażanie dziecka do udziału w życiu rodziny (J. Nikitorowicz 1987), niepowodzenia wychowawcze w rodzinie (J. Raczkowska 1988), wpływ konfliktów małżeńskich na

warunki i efekty wychowania rodzinnego (A. Olubiński 1987), system wspomagania społecznego rodzin niewydolnych wychowawczo (W. Dykcik 1988), związek wychowania przez pracę w rodzinie z wyborem zawodu (W. Rachalska 1984), współdziałanie rodziców i nauczycieli w procesie wychowania (M. Łobocki 1985), kwestie opieki nad rodziną w środowisku zamieszkania (I. Jundziłł 1983)⁶.

Można by zatem stwierdzić, iż począwszy od lat 70., pedagogiczne badania nad rodziną wyraźnie się ożywiają, pole epistemologiczne istotnie poszerza i zostaje wykreowany szerszy nurt specyficznie pedagogicznych, bazujących przede wszystkim na empirii, eksploracji rodziny. Gwoli uczciwości intelektualnej zauważmy jednak, że w oficjalnym obiegu pedagogicznej myśli o rodzinie nie był należycie reprezentowany, chociaż wyraźnie obecny w rzeczywistości społecznej obok pedagogiki ideologicznej, nurt pedagogiki personalistycznej rozwijany głównie w środowiskach KUL i ATK, a skutecznie eliminowany przez instrumenty polityki naukowej i wydawniczej ówczesnego państwa. Tę lukę usiłuje się wypełniać dopiero w ostatnich kilku latach.

Wśród innych charakterystycznych cech rozwoju pedagogicznych badań nad rodziną do 1989 roku wyeksponować należy interdyscyplinarność podejścia badawczego. Pedagodzy odnosili się wówczas najczęściej do dorobku socjologów, w tym socjologów rodziny, a zwłaszcza Zbigniewa Tyszki, Barbary Łobodzińskiej, Anny Olszewskiej - Ładyki, Marii Jarosz, Jerzego Piotrowskiego, Henryka Stasiaka, jak również Leona Dyczewskiego i Franciszka Adamskiego. Obecne są także wątki psychologiczne na gruncie pedagogicznym. Najczęściej nawiązywano do prac Marii Ziemskiej, Józefa Rembowskiego i Lidii Wołoszynowej⁷. W tym właśnie upatrywać należy uzasadnienia dla stosowanej w refleksji pedagogicznej terminologii, od definicji i interpretacji rodziny poczynając, jako pojęcia podstawowego. Mówiło się bowiem wcale nierzadko o rodzinie jako środowisku, grupie i instytucji społecznej. Część pedagogów jednak dookreślała społeczny charakter rodziny jej wychowawczym wymiarem, przez co rozważania pedagogiczne nabierały pewnej swoistości i zaznaczały dyscyplinarną odrębność w podejściu do rodziny⁸. Niekiedy także eksponowane były pierwiastki wspólnotowe - określano wówczas rodzinę „*podstawowym zespołem wspólnoty życia*”⁹. Dodajmy także, że w teorii wychowania traktowano rodzinę przede wszystkim jako czynnik wychowawczy bądź socjalizacyjny¹⁰.

Z tym niemalym przecież dorobkiem weszła pedagogika w okres głębokiej transformacji wszystkich podstawowych dziedzin życia. Oczekiwania badaczy pedagogicznej problematyki rodzinnej wiązały się z przewartościowaniami i przemianami w myśleniu o miejscu rodziny w refleksji i pedagogiach edukacyjnych. Wydaje się jednak z pozoru, iż w tej materii nie dokonano się nic nadzwyczajnego, chociaż powstało kilka potrzebnych i interesujących prac. W 1989 roku odżywiają problemy wychowania dziecka w rodzinie samotnej matki (E. Kozdrowicz),

trudności wychowawczych w rodzinie (I. Jundzill), współpracy szkoły z rodzicami w przygotowaniu uczniów do wyboru zawodu (B. Krzeszewska). W kolejnych latach dają znać o sobie nowe wątki eksploracji. Pojawiają się badania nad funkcjami edukacyjnymi rodziny (A. Tchorzewski 1990), rodzinnymi uwarunkowaniami pracy szkoły (H. Cudak 1991), pogłębiają eksploracje wychowania w rodzinie niepełnej (J. Brągiel 1994) oraz rodzinnych i osobowościowych uwarunkowań sukcesu szkolnego dziecka z rodziny rozwiedzionej (J. Brągiel 1990), rozwija koncepcja ukazywania rodziny na tle innych instytucji socjalno - wychowawczych (E. Marynowicz - Hetka, J. Piekarski 1991), odżywa na nowo problematyka konfliktów między rodzicami a dziećmi (A. Olubiński 1994), zaczyna zarysowywać się wizja zorientowanej humanistycznie relacji rodzina - szkoła (A. W. Janke, red. 1995). Uwagę zwracają również prace z historii wychowania podejmujące problematykę rodzinną (J. Jundzill 1992, 1995, 1996, K. Jakubiak 1995, 1996)¹¹.

Nikt w teorii i praktyce pedagogicznej nie może mieć dzisiaj wątpliwości, że czas autentycznych i głębokich przemian trzeba liczyć na kilka pokoleń. Po 1989 roku nie dokonał się, bo nie mógł, żaden cud, a przekonanie, że oczekiwane skutki zdemokratyzowania i zhumanizowania sfery edukacyjnej dokonać się mogą dopiero w bliżej nieokreślonej przyszłości i jedynie jako wynik intensywnego myślenia oraz wytężonej pracy twórców i realizatorów różnych koncepcji edukacyjnych, staje się coraz powszechniejsze. Poszerza się krąg teoretyków i praktyków edukacji, którzy - tak jak Tadeusz Lewowicki - mają świadomość, że: *„Nauki pedagogiczne i oświata - same przeżywające kryzys i uwiklane w zmiany społeczne i walkę starego z nowym (zmiany często niejasne, czasem pozorne, czasem żywiołowe i chaotyczne) - usiłują określić własne zadania w przemianach teorii i praktyki edukacyjnej, dążą do ukształtowania nowych modeli teorii i praktyki, ale także starają się odnaleźć własną tożsamość. W wysiłkach tych ważną rolę może spełniać m. in. refleksja nad elementami stałości i zmienności w pedagogice (w teorii i praktyce pedagogicznej), próba oceny tych elementów i ich selekcji, tworzenia nowych modeli teorii i praktyki”*¹². Stąd tempo przewycięzania, rozumianego coraz pełniej kryzysu w teorii i praktyce edukacji, stanowić może orientacyjny probierz jakości dokonujących się przeobrażeń.

Z pewnością potrzeba dzisiaj pedagogice i praktyce edukacyjnej w Polsce całościowej wizji alternatywy wobec ich aktualnych kształtów. O taką alternatywę jednak wcale niełatwo. Mimo to, obserwujemy ożywienie myślenia pedagogicznego, czego dowodzą licznie kreowane w ostatnich latach koncepcje teoretyczne, a i sporo dzieje się w samej edukacji, o czym świadczy urzeczywistnienie wielu alternatywnych, w stosunku do modelu oświaty publicznej, projektów kształcenia i wychowania¹³. Najczęściej dokonania praktyczne wyprzedzają głębszą refleksję pedagogiczną, opartą nie tyle na spekulacji, co podbudowaną wynikami badań

empirycznych.

Nie mogą dziwić zatem wnioski wypływające z badań nad nieokrzeplą przecież jeszcze sferą oświaty uspołecznionej. Wynika z nich jasno, że: *„Mimo kilkuletniej już działalności szkół społecznych, dotąd brakuje odpowiedzi na pytania o cele, zadania, funkcje szkół społecznych oraz ich miejsce w systemie oświatowym. Nie określono rodzaju i zakresu uczestnictwa w procesach edukacyjnych głównych uczestników: uczniów, nauczycieli i rodziców”*. Sytuacja taka musi rodzić, niestety, następstwa negatywne dla samej edukacji, jej przebiegu i efektów. Obrazu dopełnia jeszcze jedna konstatacja badawcza: *„W rezultacie uczeń jest postrzegany przez nauczycieli głównie jako przeciwnik, zbiornik - naczynie, surowiec, klient, a nie jako samodzielny czy demokratyczny poszukiwacz. Podobnie i rodzice są uważani za osoby sprawiające kłopoty, traktowani jako „policjanci”, bądź paraprofesjonalni pomocnicy, nie zaś jako partnerzy. Nauczyciele są mało elastyczni w rozumieniu własnej roli”¹⁴*. Co zatem - w świetle powyższych wyników badań - winniśmy powiedzieć o sytuacji w sferze tzw. oświaty publicznej, na którą „skazuje się” dzieci i młodzież przede wszystkim z rodzin mniej zamożnych? Dlaczego nie potrafimy sprostać nadziejom i ambicjom towarzyszącym walce - także pedagogów - o demokratyczny kształt oświaty? Czy zatem błąd podstawowy nie tkwi w niewłaściwym usytuowaniu rodziny w przestrzeni edukacyjnej, a wcześniej w niedostatkach pedagogicznej refleksji nad olbrzymimi możliwościami drzemiącymi w nie rozbudzonej dostatecznie jeszcze pedagogicznie rodzinie?

Musimy więc powrócić do zasadniczego wątku tych rozważań: przypomnijmy, że wciąż chodzi o należne rodzinie miejsce w refleksji pedagogicznej i pedagogiach edukacyjnych. Coś w całym tym problemie musi być nie tak, skoro przyszli pedagodzy i przyszli nauczyciele otrzymują w procesie edukacji na wyższym poziomie okruchy wiedzy pedagogicznej o rodzinie i jej stosunkach ze szkołą. A jakie wnioski wyciągnąć należy z perturbacji towarzyszących zajęciom szkolnym z przysposobienia do życia w rodzinie? Codzienna praktyka stosunków rodziny i szkoły nie napawa również optymizmem. W znakomitej większości szkół czas pod tym względem stanął w miejscu - wciąż w cenie są rodzice - aktywiści, a tradycyjna „wywiadówka” jest dokładnie taka sama jak przed półwieczem.

W tym aspekcie wydaje się, iż ważki postulat pedagogiki i edukacji radykalnie humanistycznej zgłoszony przez Zbigniewa Kwiecińskiego¹⁵ wymaga dopełnienia. Owo dopełnienie winno nieść ze sobą głęboko humanistyczne przesłanie, że oto z natury rzeczy rodzina jest w życiu człowieka pierwotnym, naturalnym i niepowtarzalnym - a przez to jedynym w swoim rodzaju - środowiskiem jego egzystencji we wspólnocie z najbliższymi mu osobami (rodzicami, rodzeństwem, członkami dalszej rodziny), sam człowiek zaś poza tym, że jest istotą biologiczną, psychiczną, duchową i społeczną, jest także - może i przede wszystkim - istotą

rodziną, której rodzinność przepaja życie w całej jego ciągłości od urodzenia (bądź nawet od poczęcia) po śmierć. Wszystko inne, co zdarza się w życiu człowieka, jest w jakiejś mierze konsekwencją dostatków bądź niedostatków jego rodzinności. Zatem pozarodzinna edukacja, a więc w naszych warunkach szkoła, także.

Z tego punktu widzenia autentyczne powiązanie rodziny i póki co szkoły we wspólnej przestrzeni edukacyjnej, przez zarysowanie wyraźnej przestrzeni rodzinno - szkolnej wydaje się być rozsądną alternatywą. Tylko w takiej konwencji można będzie starać się urzeczywistnić paradygmaty pedagogiki i edukacji radykalnie humanistycznej, czyli - jak zakłada twórca koncepcji Zbigniew Kwieciński: *„...takiej teorii, metodyki i praktyki edukacyjnej, która konsekwentnie - wykorzystując wszystkie próby uporania się z tą problematyką, wbrew wszystkim przeszkodom, przeciwnościom - służy maksymalizowaniu rozwoju ludzi ponad wyznaczone granice i zastane konwencje, role i doktryny, służy osiąganiu kompetencji współdziałania i komunikowania się ludzi w imię ich zbiorowej i jednostkowej, każdego z nich emancypacji”*¹⁶.

I chociaż jest już truizmem twierdzenie, że rodzina i szkoła odgrywają w życiu człowieka ważną rolę, to nie sposób w kwestiach dotyczących edukacji nie eksponować potrzeby ich koegzystencji. Tym co wiąże przecież rodzinę i szkołę w przebiegu ludzkiego życia jest właśnie edukacja. Najpierw bowiem człowiek wchodzi w zasięg oddziaływań szkoły, gdy jest członkiem rodziny pochodzenia, później zaś kiedy funkcjonuje w rodzinie własnej - nuklearnej, ale i w szerszym kręgu rodzinnym¹⁷. Rodzinę i szkołę łączy więc swoista relacja permanentnego współtrwania, a to stwarza realne podstawy do urzeczywistniania ambitnych zamierzeń pedagogicznych. Tylko bowiem we wspólnej, zorientowanej humanistycznie przestrzeni rodzinno - szkolnej można będzie skutecznie, jak oczekuje tego Zbigniew Kwieciński:

- odsłaniać skryte, nieświadome i blokowane możliwości rozwojowe,
- czynić dorastające pokolenia zdolnymi do operowania całościową (lepszą, bardziej sprawiedliwą i lepiej służącą rozwojowi ludzi) wizją alternatywy dla aktualnego ładu społecznego,
- budować w ludziach niezgodę na zastany świat i niezgodę na egzystencję wszelkiego ZŁO - BYTU,
- przygotować do ciągłej interakcji z innymi, uczyć szacunku i tolerancji przez dialog, uczyć życia „zabliźnionego”,
- CZYNIĆ DOBRO sobą i odmawiać współpracy ze złem¹⁸.

Takiej perspektywie edukacyjnej potrzebna jest jednak nie tylko szkoła, ale i rodzina. Bez właściwej relacji rodzina - szkoła nie da się osiągnąć tego wszystkiego, ale nie da się również dojść do innych pożądaných stanów ludzkich kompetencji niezbędnych do urzeczywistniania życia po prostu głęboko ludzkiego.

Rodzina i szkoła są współodpowiedzialne za warunki do kształtowania się

człowieka jako jednostki ludzkiej wraz z nim samym, za wszystkich potencjalnych współuczestników relacji rodzina - szkoła, realizujących swoje własne, indywidualne misje życiowe.

W zideologizowanej i upolitycznionej rzeczywistości społecznej, którą znamy z autopsji, rezerwowano nadrzędną pozycję dla anonimowego społeczeństwa (swoisty socjocentryzm), podatnej na instrumentalne manipulacje szkoły (szkolocentryzm), uzależnionego od systemu władzy i poddanego z pozycji tzw. ideologii naukowej indoktrynacji nauczyciela (pedeocentryzm). Zjawiskom tym towarzyszyły trwałe tendencje andragocentryczne, w świetle których hasła o podmiotowości dziecka - ucznia mogły być jedynie mitem, sloganem bez możliwości urealnienia. Ponadto, formalizacja i unifikacja wszelkich stosunków pedagogicznych, z relacją rodzina - szkoła włącznie i nade wszystko zubożała - bo wymuszająca podporządkowanie w imię nie do końca zrozumiałych racji, ograniczająca myślenie i degenerująca naturalną, ludzką aktywność - etyczność, oparta została na świecie dekretowanych, oficjalnych (zatem cudzych, urzędowych więc i przeżywanym powierzchownie) wartości i zniewalającym systemie prawnie i instrumentalnie uformowanych powinności¹⁹.

A jak winno kształtować się to wszystko w demokratyzującej się i humanizującej rzeczywistości społecznej? Potrzebna jest przede wszystkim w teorii i praktyce pedagogicznej świadomość, iż ujmując rzecz historycznie, wyrosła na bazie przemian wspólnoty pierwotnej rodzina, pozostając niezmiennie pierwotną i naturalną dla człowieka grupą społeczną, „podzieliła się” z otoczeniem (zbiorowościami, grupami i instytucjami społecznymi) wypełnianiem niektórych funkcji. Stało się to zwłaszcza widoczne w dziedzinie ochrony zdrowia, zaspokajania elementarnych potrzeb bytowych, religii, także opieki i wychowania potomstwa, opieki nad jednostkami niepełnosprawnymi i ludźmi starymi. Rodzina weszła więc na drogę międzyludzkiej kooperacji ze swoim otoczeniem społecznym, ale zasadniczy sens jej egzystencji nie zmienił się: pozostała podstawowym, niepowtarzalnym i niezastępowalnym środowiskiem życia człowieka²⁰. W tym aspekcie głoszone dziś teorie o obumieraniu rodziny nie znajdują głębszego, racjonalnego uzasadnienia.

Zrozumienie powyższej prawidłowości dotyczącej rodziny, przedstawionej tutaj z konieczności w sposób uproszczony, rodzic musi brzemienne w skutki dla edukacji i refleksji o niej konsekwencje. Powstająca nowa - w zamyśle, bardziej demokratyczna i humanistyczna rzeczywistość wymaga dokonania kilku ważkich przewartościowań w myśleniu o stosunkach rodziny i szkoły. Oto niektóre z nich:

1. Potrzeba przezwyciężenia opartego na niezbyt stabilnym filarze mitu, że człowiek z natury rzeczy to przede wszystkim *homo educandus* (a dlaczego nie na przykład *homo cooperativus*?) i że ta właśnie idea winna tworzyć podstawową i konieczną przesłankę wszelkich stosunków pedagogicznych.

2. Potrzeba uznania za niedemokratyczną i ahumanistyczną sytuację, która a priori - i bez dostatecznie mocnych racji - zakłada konieczność andragocentrycznego kształtu stosunków pedagogicznych, a więc oparcia ich na uzasadnianej etycznie dominacji dorosłych nad dziećmi i młodzieżą.
3. Potrzeba opozycji wobec wszelkich idei pedagogicznych głoszących, że świat ludzi dorosłych dokonuje ingerencji w proces kształtowania się dorastających jednostek z wysoce moralnych pobudek „dla ich dobra” - nawet z ich minimalnym udziałem bądź „za ich pośrednictwem”, jednak zazwyczaj na zasadzie łącznika, a więc środka tej swoistej komunikacji.
4. Potrzeba przełamania mitu, że profesjonalista w dziedzinie edukacji wraz ze specjalistycznie zorganizowaną szkołą musi być zawsze skuteczniejszy od nieprofesjonalisty - rodzica bądź utalentowanego samouka, wciąż jeszcze niedoświadczonego konsumenta edukacji, czyli dziecka - ucznia.
5. Potrzeba umocnienia przekonania, że stosunki rodziny i szkoły stają się efektywne przede wszystkim wówczas, gdy nadajemy im waloru relacji jednostkowych (osobowych) i gdy są współkreowane przez wszystkich potencjalnych współuczestników, tj. rodziców, nauczycieli i dzieci-uczniów. Jest to także potrzeba uświadomienia sobie wartości pedagogicznego modelu stosunków „wspólnie z dzieckiem” - co eliminuje sytuacje typu „dla”, „przez”, „dzięki”, „wobec” itp.
6. Potrzeba zaakceptowania podstawowych założeń zorientowanego humanistycznie modelu rodziny i szkoły, którego cechy w trójpodmiotowo - partnerskim układzie obejmują: zgodne współkreowanie, autentyczne partnerstwo, wzajemną bezwarunkową akceptację, oparcie stosunków na świecie podzielanych wspólnie wartości, kierowanie się „dobrem wspólnym”, poczucie powinności moralnych, autentyczność bycia, dialogowość, empatyczne rozumienie, możliwość samorealizacji, gotowość do poświęceń, zdolność do kompromisów, ciągłość interakcji.

Tylko tak pojmowana rola rodziny i szkoły w międzyludzkiej i symbiotycznej relacji osób uwikłanych we wzajemne stosunki, może przyczynić się do spełnienia oczekiwań związanych z budową lepszego, sprawiedliwego i zdrowego moralnie świata, a zwłaszcza do kształtowania się człowieka jako jednostki ludzkiej, dla której człowieczeństwo stanie się nie tylko wyróżnikiem, ale równocześnie kryterium i celem życia. Jest to zarazem przeciwstawienie się socjocentrycznemu modelowi edukacji, wyrażającemu centralistyczny, a więc niedemokratyczny i ahumanistyczny schemat wpływów góra - dół.

Nie można nie dostrzegać, że przestrzeń rodzinno - szkolna wypełnia również w znacznej mierze przestrzeń edukacyjną człowieka, a wraz z nią wspólnoty: przestrzeń społeczno - kulturową. Cały zaś układ jest osadzony w warunkach środowiska przyrodniczego człowieka. Stąd przestrzeń rodzinno - szkolna z jednej

strony sama warunkuje wielorakie i zewnętrzne wobec siebie układy, ale jest także przez nie współkształtowana. Punkt wyjścia dla tych procesów i ich moment końcowy stanowi jednak zawsze konkretny człowiek, żyjący w określonym społeczeństwie i osobiście obcuający z otaczającą go przyrodą.

Próbowaliśmy tu dowieść, że rodzina i szkoła są najbliższymi człowiekowi w jego jednostkowej egzystencji. Rodzinność i społeczność, choć splatają się ze sobą, wyrażają równocześnie odrębność i wspólnotę, autonomię i świadomość konieczności. Stąd ranga związków rodziny i szkoły musi wzrastać wraz z ich demokratyzowaniem i humanizowaniem. Dzięki rodzinie i szkole człowiek w różnych fazach swego życia współtworzy nie tylko realia otaczającego świata, ale także siebie samego.

Powyższe wywody znajdują naturalne oparcie przede wszystkim w założeniach psychologii i etyki humanistycznej. Inspiracji dostarczają także różne pedagogiczne koncepcje i edukacyjne pedagogie, które są terenem alternatywnego myślenia i działania. Ten nurt przeciwstawia się zdecydowanie upowszechnionemu modelowi edukacji adaptacyjnej oraz jak zauważa Stefan Wołoszyn „...*zdobywa sobie w polskich środowiskach uniwersyteckich... wielu zwolenników i stanowi ożywczy ferment intelektualny i naukowy*”²¹. Być może jest to wreszcie jedna z właściwych ścieżek wiodących ku zapewnieniu rodzinie należnego jej miejsca w refleksji pedagogicznej i praktyce edukacyjnej. Z pewnością jest to koncepcja przyszłościowa, stąd warta szerszych i głębszych eksploracji pedagogicznych, uwzględniających empiryczne diagnozy rozwijających, dotąd dość żywiołowo, różnych alternatyw w kształceniu i wychowaniu.

PRZYPISY

- ¹J. Wołczyk, R. Wroczyński, Stan badań w dziedzinie pedagogiki społecznej. W: Stan i perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych. Zbiór studiów, red. W. Okoń, Warszawa 1976, s. 203 - 204
- ²Por. Z. Tyszka, Socjologia rodziny, Warszawa 1976, s. 27
- ³Tamże s. 37, 163
- ⁴Znaczącą rolę odegrały m.in. następujące prace: Z. Mysłakowski (red.), Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze, Warszawa - Lwów 1931; A. Makarenko, Wychowanie w rodzinie, Warszawa 1949; K. Kotłowski, Problemy wychowania w rodzinie, Warszawa 1966; N. Han - Ilgiewicz, Więż rodzinna w aspekcie pedagogiki specjalnej, Warszawa 1966; H. Izdebska, Funkcjonowanie rodziny a zadania opieki nad dzieckiem, Wrocław 1967; K. Kotłowski, O pedagogicznym kształceniu rodziców, Warszawa 1968; Cz. Czapów, Rodzina a wychowanie, Warszawa 1968; Z. Zaborowski, O rodzinie. Rodzina jako grupa społeczno - wychowawcza, Warszawa 1969; N. Han - Ilgiewicz, Dziecko w konflikcie z rodziną, Warszawa 1969; O. Czerniawska, Kształcenie dorosłych a środowisko rodzinne, Warszawa 1970; H. Muszyński, Rodzina, moralność, wychowanie, Warszawa 1971
- ⁵Chodzi tu o następujące prace: S. Kawula, Rodzina wiejska a wychowanie, Toruń 1973; Z. Giereluk - Lubowicz, Wychowanie w rodzinie wielkomiejskiej, Warszawa 1979; S. Kawula, Świadomość wychowawcza rodziców, Toruń 1975; H. Izdebska, Przygotowanie do życia w rodzinie, Warszawa 1972; J. Maciaszkowa, Rola szkoły w przygotowaniu młodzieży do życia w rodzinie, Warszawa 1977; M. Grochociński, Przygotowanie dzieci do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego, Warszawa 1979; H. Pielka, Rodzina alkoholika jako środowisko wychowawcze, Katowice 1978; S. Kawula, Diagnozowanie potrzeb opiekuńczo wychowawczych w rodzinie, Toruń 1978; J. Zborowski, Uczeń - jednak, Warszawa 1975; H. Izdebska, Szczęście dziecka, Warszawa 1979; A. Radziwiłł, O współdziałaniu między szkołą a domem, Warszawa 1975; A. Rosnowska, Współpraca wychowawcza szkoły z rodzicami w klasach I - VIII, Warszawa 1975; Ł. Muszyńska (red.), Rodzice i nauczyciele, Warszawa 1975; M. Rataj, Szkoła - dzieci - rodzice, Warszawa 1979; H. Izdebska, Przyczyny konfliktów w rodzinie, Warszawa 1975; A. Kelm, O opiece nad dzieckiem w rodzinie, Warszawa 1974; I. Chmieleńska, Gdy rodzina potrzebuje pomocy, Warszawa 1979; H. Smarzyński, Wychowanie w rodzinie, Wrocław 1978
- ⁶Chodzi tu o następujące prace: Z. Gawlinowa, Proces wychowania w rodzinie, Kraków 1988; J. Pielkova, Rodzina samotnej matki jako środowisko wychowawcze, Katowice 1983; E. Adamczuk, Wychowanie dzieci w rodzinach samotnych matek, Lublin 1988; E. Marynowicz - Hetka, Praca socjalno -

wychowawcza z rodziną niepełną, Warszawa 1980; E. Marynowicz - Hetka, Dziecko w rodzinie problemowej. Pomoc w rozwoju, Warszawa 1987; A. W. Janke, Warunki opiekuńczo - wychowawcze rodzin uczniów klas V - VIII. Próba diagnozy, Toruń 1986; A. W. Janke, Rodzinne uwarunkowania przebiegu i efektów nauki szkolnej uczniów klas V - VIII, Toruń 1987; J. Nikitorowicz, Udział dziecka w organizacji życia rodzinnego, Warszawa 1987; J. Raczkowska, Na tropach rodzicielskich niepowodzeń, Warszawa 1988; A. Olubiński, Konflikty małżeńskie a warunki i efekty wychowania w rodzinie, Toruń 1987; Wł. Dykcik, System wspomagania społecznego rodzin niewydolnych wychowawczo, Poznań 1988; W. Rachalska, Wybór zawodu a wychowanie przez pracę w rodzinie, Warszawa 1984; M. Łobocki, Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania, Warszawa 1985; I. Jundzill, Opieka nad rodziną w miejscu zamieszkania, Warszawa 1983

⁷Dotyczy to przede wszystkim prac: Z. Tyszka, Socjologia rodziny, Warszawa 1976; B. Łobodzińska, Rodzina w Polsce, Warszawa 1974; A. Olszewska - Ładyka, Rodzina, Warszawa 1964; M. Jarosz, Nierówności społeczne, Warszawa 1984; M. Jarosz, Dezorganizacja w rodzinie i społeczeństwie, Warszawa 1987; J. Piotrowski, Praca zawodowa kobiety a rodzina, Warszawa 1963; H. Stasiak, Kształty i wnętrza rodziny, Warszawa 1975; L. Dyczewski, Rodzina polska i kierunki jej przemian, Warszawa 1981; F. Adamski, Socjologia małżeństwa i rodziny, Warszawa 1982; M. Ziemska, Postawy rodzicielskie, Warszawa 1969; M. Ziemska, Rodzina a osobowość, Warszawa 1975; J. Rembowski, Rodzina w świetle psychologii, Warszawa 1978; L. Wołoszynowa (red.), Materiały do nauczania psychologii, seria II, t. 9, Warszawa 1982; L. Wołoszynowa (red.), Materiały do nauczania psychologii, seria II, t. 11, Warszawa 1984

⁸Znajduje to odbicie w definiowaniu rodziny jako środowiska wychowawczego (np. I. Jundzill, Opieka nad rodziną w miejscu zamieszkania, Warszawa 1983, s. 16 - 17), grupy wychowawczej (np. Z. Zaborowski, Rodzina jako grupa społeczno - wychowawcza, Warszawa 1980, s. 18), instytucji wychowawczej (np. S. Kawula, Diagnozowanie potrzeb opiekuńczo - wychowawczych środowiska rodzinnego, Toruń 1978, s. 14).

⁹Por. A. Kamiński, Funkcje pedagogiki społecznej, Warszawa 1974, s. 101

¹⁰Por. J. Wolczyk, Jak wychowywać młodzież? O wychowaniu socjalistycznym, Warszawa 1971, s. 38; H. Muszyński, Zarys teorii wychowania, Warszawa 1977, s. 130 - 132

¹¹Mieszczą się tu m.in. prace: E. Kozdrowicz, Sytuacja dziecka w rodzinie matki samotnej, Warszawa 1989; I. Jundzill, Trudności wychowawcze w rodzinie, Warszawa 1989; B. Krzyszewska, Współpraca szkoły z rodzicami w przygotowaniu uczniów do wyboru zawodu, Warszawa 1989; A. M. Tchorzewski, Funkcje edukacyjne rodziny, Bydgoszcz 1990; H. Cudak,

Środowisko rodzinne a rezultaty pracy szkoły, Kielce 1991; J. Brągiel, Wychowanie w rodzinie niepełnej, Opole 1990; J. Brągiel, Rodzinne i osobowościowe uwarunkowania sukcesu szkolnego dziecka z rodziny rozwiedzionej, Opole 1994; E. Marynowicz - Hetka, J. Piekarski, Rodzina i instytucje socjalno-wychowawcze, Łódź 1991, CPBP 09.02; A. W. Janke (red.), Pedagogiczna relacja rodzina - szkoła. Dylematy czasu przemian, Bydgoszcz 1995; J. Jundzill (red.), Rodzina w starożytnym Rzymie, Bydgoszcz 1992; J. Jundzill (red.), Rodzina a wychowanie, Bydgoszcz 1995; J. Jundzill (red.), Rodzina w społeczeństwach antycznych i wczesnym chrześcijaństwie, Bydgoszcz 1996; K. Jakubiak (red.), Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych, Bydgoszcz 1995; K. Jakubiak (red.), Z dziejów życia i wychowania w rodzinie. „Studia Pedagogiczne” 28, Bydgoszcz 1996

¹²Por. T. Lewowicki, Stałość i zmienność w naukach pedagogicznych. W: Stałość i zmienność w naukach pedagogicznych, red. A. W. Maszke, Olsztyn 1995, s. 24

¹³Dowodem tego są dwa wydane ostatnio tomy: Pedagogika alternatywna - dylematy teorii, red. B. Śliwerski, Łódź - Kraków 1995 i Pedagogika alternatywna - dylematy praktyki, red. K. Baranowicz, Łódź - Kraków 1995

¹⁴Por. J. Jung - Miklaszewska, D. Rusakowska, Szkoły społeczne in statu nascendi, Warszawa 1995, s. 159

¹⁵Por. Z. Kwieciński, O edukację i pedagogikę radykalnie humanistyczną. W: Alternatywna pedagogika humanistyczna, red. B. Suchodolski, Wrocław 1990

¹⁶Tamże s. 333

¹⁷Por. A. W. Janke, Przesłanki kształtowania humanistycznej relacji rodzina - szkoła. „Edukacja” 1994, nr 4

¹⁸Por. Z. Kwieciński, O edukację i pedagogikę... s. 334 - 335

¹⁹Nawiązuję do tych kwestii w kilku pracach, a zwłaszcza: Wybrane aspekty pedagogicznej relacji rodzina - szkoła w kontekście oczekiwanych zmian. W: Pedagogiczna relacja rodzina - szkoła. Dylematy...; Podstawy stosunków rodziny i szkoły w Polsce powojennej w latach 1944 - 1945. Załączki i zwiastuny przyszłych rozwiązań. W: Z dziejów życia i wychowania...; Meandryczność stosunków rodziny i szkoły w Polsce powojennej. Niektóre aspekty pedagogiczne i prawne. W: Rodzina jako środowisko...

²⁰Ten wątek uwzględniam w pracy: Etyczne podstawy gotowości kandydatów na nauczycieli do współpracy z rodzinami przyszłych uczniów. W: Problemy etyczno - deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce, red. A. M. Tchorzewski, Bydgoszcz 1993, s. 264

²¹Por. S. Wołoszyn, Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarwsu encyklopedycznego, Warszawa 1993, s. 69 - 71