

# THEOLOGY AND MORALITY

15

## FAMILY IN THE PUBLIC SPHERE

Edited by  
ANDRZEJ PRYBA



ADAM MICKIEWICZ UNIVERSITY IN POZNAŃ  
FACULTY OF THEOLOGY

Poznań 2014

# TEOLOGIA I MORALNOŚĆ



## RODZINA W PRZESTRZENI PUBLICZNEJ

Redakcja  
ANDRZEJ PRYBA



UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU  
WYDZIAŁ TEOLOGICZNY

Poznań 2014

PISMO UKAZUJE SIĘ POD PATRONATEM  
STOWARZYSZENIA TEOLOGÓW MORALISTÓW

Czasopismo „Teologia i Moralność” jest indeksowane w międzynarodowych bazach danych:  
*Index Copernicus Journals Master List* (INDEX COPERNICUS)  
<<http://indexcopernicus.com>>,  
*The Central European Journal of Social Sciences and Humanities* (CEJSH)  
<<http://cejsh.icm.edu.pl>>  
oraz w *Repozytorium Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu* (AMUR)  
<<http://repozytorium.amu.edu.pl>>

## TEOLOGIA I MORALNOŚĆ

NUMER 1(15), 2014

doi: 10.14746/TIM.2014.15.1.8

PAWEŁ ADAM TRZOS<sup>1</sup>

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy  
Wydział Pedagogiki i Psychologii

### Dziecko w rodzinie jako środowisku społecznego „stawania się”

*The Child in a Family as in the Environment of Social “Becoming”*

#### WPROWADZENIE

W większości wywodów o rodzinie mówi się w kategoriach naukowych. Stała się ona przedmiotem zainteresowania wielu dziedzin nauki, w tym: filozofii, psychologii, socjologii, antropologii oraz nauk o wychowaniu. Dzieje się też tak, że do głosu dochodzą osobiste teorie praktyków edukacji i także z tej perspektywy analizowane są działania kluczowych podmiotów edukacji stanowiących jej społeczny sens. Do takich podmiotów należy właśnie współczesna rodzina, której coraz częściej przypisuje się konkretne miejsce w sferze publicznej. Wkład rodziny w proces jej samostanowienia jako środowiska społecznego jest postrzegany, nie tylko przez przedstawicieli nauk społecznych, jako wyzwanie współkształtowania społecznej praktyki edukacji. Rola związków kultury, religii i wartości w procesie tym wydaje się nie do przecenienia. Rodzina jako naturalne i podstawowe środowisko społeczne „stawania się” oddziałuje na wzrastające w niej dziecko bogactwem wzorów społecznego uczenia się, aktów wychowania i orientowania na kulturę dialogu i wartości.

<sup>1</sup> Paweł Adam Trzos, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Absolwent dwóch kierunków studiów: wychowania muzycznego oraz pedagogiki. Adiunkt w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Od 1999 roku zawodowo związany także z Instytutem Pedagogiki w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie, gdzie pracuje na stanowisku dydaktycznym docenta. Naukowo związany ze środowiskiem pedagogiki wczesnoszkolnej oraz pedagogiki muzyki, w których to obszarach ogniskuje się jego główna uwaga. Jest autorem kilkudziesięciu artykułów naukowych i dwóch monografii, które dotyczą problemów wczesnej edukacji oraz społeczno-kulturowych aspektów wspierania kreatywnego i innowacyjnego rozwoju dziecka. Jest członkiem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz Bydgoskiego Towarzystwa Naukowego.

W wielu doświadczeniach dorosłych osób trwale miejsce ma obraz własnego dzieciństwa i rodziny. Świadczą o tym doniesienia z badań nad epizodyczną i semantyczną wiedzą potoczną środowisk rodzicielskich. Ich postawy i orientacje aksjologiczne oraz mechanizmy regulacji udziału w życiu społecznym często są wypadkową doświadczeń wyniesionych z edukacji rodzinnej. Pomimo różnych (w tym wysoce niepokojących<sup>2</sup>) kierunków i tendencji przedmiotowego ujęcia rodziny w refleksji „debatującego społeczeństwa” problem podejścia do realizowanych przez nią rozwojowych funkcji jest za każdym razem ujmowany w kontekście społecznym. Można sądzić, że kształt publicznej sfery zależy m.in. właśnie od normatywności funkcjonowania rodzin, gdzie kształtują się zdolności życiowe i kompetencje (społeczno-kulturowe, aksjologiczne) rodzących się pokoleń<sup>3</sup>. Rodzina jest pierwszym i najważniejszym podmiotem edukacji dziecka wypełniającym współczesną przestrzeń publiczną, z jej wyzwaniem kulturotwórczymi, aksjologicznymi, religijnymi, tolerancyjnymi i tożsamościowymi. Inną sprawą jest natomiast problem zanurzenia współczesnej rodziny w przestrzeni szans i zagrożeń edukacji dziecka ujawniającej się na kontinuum pomiędzy genetycznym wyposażeniem rodzącej się jednostki z jednej strony a ofertą społeczno-kulturową rodzimego środowiska z drugiej. Czy eksponowanie społecznego charakteru edukacji w rodzinie, zorientowanej na wartość związków religii i kultury, może wspierać ją w wypełnianiu sensu swoich działań w wolnej przestrzeni publicznej? Odpowiedź na to i podobne pytania, także z perspektywy nauk o edukacji, zależy będzie od trafności oceny wskaźników uspołeczniania naturalnych procesów edukacji. Jeśli doprowadzi to do kolejnych pytań, to można mieć przekonanie o aktualności i edukacyjnej adekwatności dorobku refleksji o rodzinie.

## I. RODZINA I „STAWANIE SIĘ” W OBSZARZE DEFINICJI POJĘĆ

Przyjmując rozumienie pojęcia rodziny jako naturalnego środowiska „stawania się” społecznego, trzeba mieć świadomość, że różne określenia tej podstawowej grupy społecznej (jako środowiska wychowawczego) pochodzą z konkretnego aspektu lub wymiaru opisów rzeczywistości edukacyjnej lub dopiero go odkrywają. Jak niektórzy badacze zauważyli, samo pojęcie rodziny nie zawsze

<sup>2</sup> Wątek ten szerzej rozwinął Andrzej Pryba, zwracając uwagę na deprawujące (w sensie fałszujące) obraz normatywności rodziny wypowiedzi przedstawicieli przestrzeni publicznej jako próbę doraźnego wypełniania kapitału (politycznego, medialnego). Por. A. Pryba, *Rodzina podstawową instytucją i wspólnotą życia społecznego?*, „Teologia i Moralność” 2012, t. 11, s. 7-8.

<sup>3</sup> Nawiązuję tu do kluczowej definicji „edukacji” jako ogółu międzygeneracyjnych oddziaływań na osobowość wychowanka, czyniących z niego istotę dojrzałą, świadomą, zakorzenioną w danej [rodzimej – dop. mój P.T.] kulturze i zdolną do refleksyjnej afirmacji. Zob. *Leksykon PWN. Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 54.

bywa określane jednoznacznie, gdyż odnosi się ono do różnych rzeczywistości życia człowieka. W tym opracowaniu podkreśla się edukacyjny wymiar przyjmowanej definicji tego naturalnego środowiska wychowawczego, niezależnie od szerszego i węższego znaczenia (w każdym jednak zauważalny jest publiczny<sup>4</sup>, socjologiczny, habitualny i rodzicielski kontekst deskrypcji znaczeń atrybutów rodziny<sup>5</sup>). Edukacyjny wymiar wyjaśniania pojęć rodziny prowadzi do przyjęcia – za Florianem Znanieckim – refleksji o rodzinie jako naturalnym środowisku wychowawczym, lokując ją jednocześnie w kontekście wybranych procesów aktywnego modelu dziesięciościanu edukacyjnego Zbigniewa Kwiecińskiego<sup>6</sup>. Wyjaśnianie zatem edukacyjnego wymiaru rodziny i jej roli w procesach społecznego kształtowania tożsamości, moralności i wartości młodych pokoleń doprowadziło do konieczności precyzowania takiego namysłu w świetle wyłonionych przez T. Hejnicką-Bezwińską grup procesów naturalnego wrastania i wzrastania jednostek w grupę rodzinną i jej ofertę (kulturową, religijną etc.), procesów celowościowych (w tym wychowanie) oraz procesów uspołeczniania<sup>7</sup>.

Rodzina jest podstawową grupą społeczną i tworzy zarazem strukturalną jakość w życiu publicznym, stając się jej instytucją. Jej podstawą są charakterystyczne więzi i właściwie funkcjonujący system rodzinny. Rodzina jako instytu-

<sup>4</sup> W większości ujęć pole deskrypcji znaczeń kategorii „rodzina”, „rodzinny” jest polem publicznej aktywności (działań) osób traktowanych jako prawowitych „członków wspólnot rodzinnych”. Funkcjonowanie rodziny, będącej jednocześnie wysoce kontrolowaną społecznie instytucją, nie jest – jak twierdzi A. Pryba – sprawą prywatną. Por. A. Pryba, *Rodzina podstawową instytucją i wspólnotą życia społecznego?*, „Teologia i Moralność” 2012, t. 11, s. 13. Zob. też przypis niżej.

<sup>5</sup> Pojęcia społecznego charakteru rodziny i jej trwałego ulokowania w sferze publicznej w jakimś sensie zawsze odnosiły się do istotności: małżeństwa jako wydarzenia publicznego, dziedziczenia genotypu i pokrewieństwa osób, transmisji tradycji i wzorów społecznych, kultury religijności, relacyjności pomiędzy ludźmi (rodzicami i potomstwem), zakorzenienia w „rodzimej” wierze i kulturze, normatywności obyczajów oraz znaczeń stratyfikacji i pozycji społecznej członków „rodziny”. Choć, jak zauważył J.L. Flandrin, w XVIII w. „oświecona” opinia publiczna wskazywała na intymność i prywatność rodziny, to wciąż nie kwestionowano jej społecznego kontekstu i roli w przygotowaniu młodych pokoleń do życia publicznego, co wymownie mieści się w nadanym jej w tym czasie określeniu „naturalnego społeczeństwa”. Zob. J.L. Flandrin, *Familles. Parenté, maison, sexualité dans l'ancienne société*, Paris 1984, s. 8-15.

<sup>6</sup> Według Zbigniewa Kwiecińskiego pełną analizę strukturalno-funkcjonalną procesów edukacji umożliwia opracowany przez niego w latach osiemdziesiątych (i modyfikowany później) model 10 szczegółowych procesów edukacyjnych zwany też dekaderem edukacyjnym. Nietrudno odczytać w modelu tym znaczenia wspólnoty rodzinnej we współczesnej praktyce edukacji, zwłaszcza w optyce takich procesów jak choćby: hominizacja, kształcenie, wychowanie, inkulturacja i personalizacja, socjalizacja, kolektywizacja czy nacjonalizacja. Por. Z. Kwieciński, *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, red. T. Jaworska, R. Leppert, Kraków 1998, s. 37-39; tenże, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 2002, s. 15.

<sup>7</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna. Seria: Pedagogika wobec współczesności*, Warszawa 2008, s. 220-231.

cja społeczna ma do spełnienia wiele kluczowych funkcji: prokreacyjną, socjalizacyjną, emocjonalno-ekspresywną, religijną, społeczną, edukacyjną, opiekuńczą, stratyfikacyjną, legalizacyjno-kontrolną<sup>8</sup>. Można sądzić, że realizuje swoje funkcje na tyle właściwie, na ile przygotowuje dziecko do społecznego funkcjonowania we wtórnym kontekście rozwoju, a więc tam, gdzie stosunki między ludźmi nie opierają się na tak bliskiej, jak rodzinne, więzi<sup>9</sup>. Wydzielając w zadaniach tych konkretne obszary oddziaływania rodziny na rozwój jednostek w życiu publicznym, można dostrzec obszar wpływu rozwojowego rodziny: społeczno-moralnego (orientowania na wartości, kształtowania antroposfery aksjologicznej środowisk społecznych, orientacji na ład, sprawiedliwość i normatywność w życiu publicznym), tożsamościowego (tożsamości jednostek, ról społecznych, osobowości autonomicznej), poznawczego (myślenia, asymilacji wiedzy, identyfikacji, rozumienia, wyjaśniania *etc.*) i rozwoju potrzeb (biologicznych, bezpieczeństwa, podporządkowania, afiliacji, akceptacji, szacunku, samorozwoju<sup>10</sup>).

Rodzina, w definicji własnego pojęcia, ma wyartykułowane konkretne zadania wiążące się z kształtowaniem samowiedzy i samostanowienia środowisk w obliczu społecznego świata procesów prowadzących do kolejnych zmian. To samostanowienie środowisk społecznych wiąże się w jakimś sensie zawsze z akceptacją takich zmian już na poziomie wspólnot rodzinnych. Zmiany te, będące „wypadkową wielu procesów”<sup>11</sup>, dotyczą wielu obszarów rzeczywistości: religii, kultury, języka, antroposfery aksjologicznej, promowanych społecznie standardów podmiotowości i standardów przedmiotowości. Wszystkie te (choć nie wszystkie, rzecz jasna, tu wymieniono) obszary zmian w świecie procesów dotyczą właśnie współczesnej rodziny jako instytucji społecznej. Stawia to zatem rodzinę w obliczu naglających wyzwań (możliwości, ale też i zagrożeń<sup>12</sup>) w procesach stawania się społeczeństwa.

<sup>8</sup> Por. A. Pryba, *Rodzina podstawową instytucją i wspólnotą życia społecznego?*, dz. cyt., s. 17-18.

<sup>9</sup> Por. B. Harwas-Napierała, *Rodzina jako kontekst rozwojowy jednostki*, w: *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*, red. J. Trempała, Bydgoszcz 1995, s. 303-304.

<sup>10</sup> Andrzej Pryba szerzej rozwija problem rozwoju potrzeb w życiu członków rodziny i – korzystając z myśli Kazimierza Obuchowskiego – podkreśla wśród nich potrzeby powszechne, które dotyczą wszystkich ludzi, oraz potrzeby indywidualne charakterystyczne dla danej jednostki. Zwraca jednak szczególną uwagę na naturalny rozwój i realizację potrzeb (w tym potrzeb religijnych), jednak z dostrzeżeniem zjawisk zachwiania proporcji w określaniu naturalnego i sztucznego eksponowania potrzeb ich realizacji. Zauważone przez A. Prybę zjawiska prowadzą nie tyle do pozorności harmonijnego rozwoju człowieka, ile do fałszowania obrazu o faktycznej roli potrzeb w tym procesie. Por. A. Pryba, *Rodzina podstawową instytucją i wspólnotą życia społecznego?*, dz. cyt., s. 8.

<sup>11</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 229.

<sup>12</sup> Papież Jan Paweł II zwrócił na ten problem uwagę, pisząc: „Nierzadko się zdarza, że mężczyźni i kobiety w ich szerszym i dogłębnym poszukiwaniu odpowiedzi na codzienne i trudne problemy życia małżeńskiego i rodzinnego przedkłada się wizje i kuszące propozycje, które w róż-

W teorii Anthony’ego Giddensa to środowiska społeczne są obiektem nieustannego wytwarzania, reprodukcji i modyfikowania rzeczywistości społecznej (grup) przez kontekstowo i strukturalnie determinowane działania jednostek i zbiorowości<sup>13</sup>. W kontekście edukacyjnych wpływów rodziny, a dokładnie jej udziału w procesach uspołeczniania, zwraca uwagę proces „stawania się” rodziny jako naturalnego środowiska społecznego i wychowawczego, które poddawane jest – jak utrzymują socjologowie – ontologicznej zasadzie świata społecznego, jaką jest zmienność<sup>14</sup>. Rodzina i jej społeczna praktyka edukacyjna oraz permanentny udział w sferze publicznej realizuje interesy społeczeństwa „stającego się”. Interesy te lokują się w kontekście pytań o rolę rodziny w tworzeniu i odtwarzaniu podmiotowości jednostek oraz optymalizacji warunków przygotowania tych jednostek do konstruowania normatywnych wspólnot społecznych. Ewentualny, możliwy przecież, niedostatek podmiotowości jednostek lub wycofanie się rodzin z wypełniania sfery publicznej może prowadzić do postaw o charakterze patologii edukacyjnych, które są opisywane w kategoriach ogólnego nieprzystosowania do świata społecznego, zorganizowanego i zinstytucjonalizowanego. Zauważył to także Leon Dyczewski, pisząc o sytuacjach, w których rodzina nie podejmuje społecznie definiowanych zadań, jakie naturalnie jej przysługują jako środowisku społecznemu. Należą do nich sytuacje, „kiedy rodzina zbyt łatwo ulega bodźcom zewnętrznym, odchodząc jednocześnie od wzorów zachowań, które zostały ugruntowane przez tradycję czy porzucając normy i wartości”<sup>15</sup>.

## II. RODZINA JAKO ŚRODOWISKO „RODZĄCE”

Andrzej Pryba zauważył, że polskie słowo „rodzina” pochodzi od czasownika „rodzić” i to sprawia, że uprawnione stają się artykułowane oczekiwania wobec rodziny jako „środowiska rodzącego”<sup>16</sup>. Rodzina jest społecznym środowiskiem wrastania i wzrastania, naturalnym i najwłaściwszym do tego, aby jej udziałem były narodziny, egzystencja i rozwój dziecka. Staje się prymarnym – jak to określa Urie Bronfenbrenner – kontekstem rozwojowym jednostki<sup>17</sup>. W sensie przyjętej w tym opracowaniu definicji rodzina jako instytucja legity-

---

ny sposób zdradzają prawdę i godność osoby ludzkiej. Propozycje te często znajdują poparcie ze strony potężnej i rozgałęzionej sieci środków społecznego przekazu, które niepostrzeżenie narażają na niebezpieczeństwo wolność i zdolność do obiektywnej oceny”. – Jan Paweł II, *Familiaris consortio. Adhortacja apostolska o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym*, 4.

<sup>13</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 509.

<sup>14</sup> Tamże, s. 229.

<sup>15</sup> L. Dyczewski, *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, Lublin 1994, s. 33.

<sup>16</sup> A. Pryba, *Rodzina podstawową instytucją i wspólnotą życia społecznego?*, dz. cyt., s. 17.

<sup>17</sup> U. Bronfenbrenner, *O roli czynników społecznych w rozwoju osobowości*, „Psychologia Wychowawcza” 1970, nr 1, s. 2.



mująca się „zgoda społeczną” ma rodzić człowieka w sensie biologicznym, duchowym i społecznym. Jest ona dla człowieka pierwszym i podstawowym środowiskiem narodzin dziecka, egzystencji oraz wszechstronnego jego rozwoju.

W polskiej definicji rodziny – jak zauważa A. Pryba – wyraźnie jawi się „zadanie, jakie ma do spełnienia w swej egzystencji rodzina. Tym zadaniem jest służba życiu ludzkiemu. Rodzina ma bowiem rodzić człowieka [...]”<sup>18</sup>, stając się dla niego właściwą, formalną i legitymizowaną społecznie instytucją<sup>19</sup>.

Franciszek Adamski zwraca szczególną uwagę na społeczną rolę rodziny i jej znaczenie w sferze publicznej dzięki podstawowym faktom.

Po pierwsze rodzina jest [rodzina – dop. mój P.T.] grupą rozrodczą; oznacza to, że [ ] rozmnaża się nie przez przyjmowanie członków z zewnątrz, lecz przez rodzenie dzieci. Z tego względu jest grupą utrzymującą ciągłość biologiczną społeczności ludzkiej. Po drugie – rodzina jest też najważniejszą instytucją przekazującą podstawowy zrab dziedzictwa kulturalnego szerokich zbiorowości<sup>20</sup>.

Ten naturalny charakter procesów rozwoju dziecka w rodzinie jako podstawowej grupie społecznej eksponuje również Andrzej Pryba, pisząc, że „rodzina bazuje na naturze ludzkiej i realizacji specyficznych zadań, wytwarza charakterystyczną dla niej więź”<sup>21</sup>. Wskazuje on na horyzontalny i wertykalny wymiar kształtowanych relacji i więzi społecznych w rodzinie i ich rolę w procesie, jak to ujął, ożywiania świadomej przynależności do konkretnej wspólnoty i utożsamianych z nią wartości moralnych<sup>22</sup>. Wspólnota rodzinna (cywilizacyjnie ewaluująca) jest zatem konkretną jakością społeczną o wysokich znamionach reprodukowalności naturalnej i z tego (choć przecież nie tylko z tego) powodu coraz częściej staje się środowiskiem potrzebującym wspierania naturalnych więzi rodzinnych i woli świadczenia dobra na rzecz pozostałych członków rodziny<sup>23</sup>. Określenie Władysława Majkowskiego sprowadza instytucję rodziny do postrzegania jej jako naturalnej „szkoły uspołecznienia”<sup>24</sup> i edukacyjnego kontekstu jej powstawania, trwania, zmiany i funkcjonowania w przestrzeni publicznej<sup>25</sup>.

<sup>18</sup> Por. A. Pryba, *Rodzina podstawową instytucją i wspólnotą życia społecznego?*, dz. cyt., s. 9-10.

<sup>19</sup> Tamże, s. 10.

<sup>20</sup> F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Kraków 1984, s. 13.

<sup>21</sup> A. Pryba, *Rodzina podstawową instytucją i wspólnotą życia społecznego?*, dz. cyt., s. 12.

<sup>22</sup> Tamże, s. 12.

<sup>23</sup> Jak zauważyła Teresa Hejnicka-Bezwińska „współczesna cywilizacja Zachodnia przypisuje rodzinie ważną rolę w organizacji życia społecznego, ale sama jest także źródłem zagrożeń dla aktualnie dominującego modelu rodziny, ponieważ produkuje cały szereg pokus, które osłabiają więzi rodzinne i wolę świadczenia na rzecz pozostałych członków wspólnoty rodzinnej”. – T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 223-224.

<sup>24</sup> W. Majkowski, *Rodzina między grupą a instytucją*, w: *Nauki o rodzinie*, red. J.A. Kłys, Warszawa 1995, s. 83-85.

<sup>25</sup> Zapleczem teoretycznym do wytwarzania wiedzy o edukacyjnych procesach uspołeczniania

Stąd należy zastanowić się, na ile „rodząca” funkcja rodziny wychodzi poza wymiar tylko biologiczny. Można dochodzić znaczenia „rodzącej” rodziny także w kontekście „powstawania” wartości (choć z uwzględnieniem wieloznaczności słowa „powstawanie”<sup>26</sup>). Mam na uwadze bardziej udział rodziny w kształtowaniu się wartości w świadomości jednostek, przez konwersję czy s t y m u l o w a n i e nowych więzi członków rodziny z wartościami, które zostały wcześniej wyartykułowane. Środowisko rodzinne może okazać się aksjologicznie „rodzącym” środowiskiem, a wychowawcze oddziaływania rodziny dodatkowo implikować będą próby rewalizacji wartości, które wcześniej ukonstytuowały antroposferę aksjologiczną rodziny. W takim sensie rodzina, jako naturalne środowisko rodzenia się życia, wartości i więzi społecznych, jest silnie nasycona intencjonalnością oddziaływań swoich członków.

To współczesne interakcyjne podejście do rodziny jako prymarnego środowiska rozwojowego wymaga przybliżenia pojęcia „interakcji” jako specyficznego stosunku wychowawczego<sup>27</sup>. Jest ona rozumiana jako obcowanie pomiędzy członkami rodziny i ich wzajemne oddziaływanie na siebie w celu wywoływania pożądanych zmian w osobowości i społecznego uczenia się (modelowania, identyfikacji). W rodzinie występują charakterystyczne rodzaje takich interakcji wychowawczych, które ze względu na codzienne obcowanie wszystkich jej członków cechują się wszechstronnością, intymnością, a także swoistą długotrwałością<sup>28</sup> oddziaływania „rodzących się” ról społecznych, doświadczeń kultury rodzimej oraz wzorców wartościowania i kategoryzowania.

### III. RODZINA A INKULTURACJA

Jedną z możliwości rozważania zjawisk edukacji dziecka w rodzinie są „procesy naturalnego wrastania jednostki w najbardziej pierwotną grupę społeczną,

---

w rodzinie są teorie socjologiczne (teorie podmiotowości, teorie stawania się społeczeństw) traktujące o mechanizmach powstawania, trwania, zmiany i funkcjonowania społeczeństw.

<sup>26</sup> Píše o tym szeroko Hans Joas, odnosząc się do faktu istnienia znanych, wcześniej artykułowanych wartości i zarazem fenomenologicznego opisu zjawisk związanych z ich doświadczaniem. Por. H. Joas, *Powstawanie wartości*, Warszawa 2009, s. 255-256.

<sup>27</sup> Refleksję o interakcjach rozumianych jako specyficzny „stosunek wychowawczy” zawdzięczaam inspiracjom pracami czołowego polskiego socjologa wychowania Floriana Znanieckiego.

<sup>28</sup> Powstałe („rodzące się”) w rodzinie interakcje i oddziaływania wzorców (kultury, religii, wartościowania, osobowych etc.) mają charakter prymarny (co wcześniej wspomniano) i długotrwały. Barbara Harwas-Napierała zauważyła, że wpływy innych środowisk wychowawczych można jakoś ograniczyć (zdarza się, że mówimy o kolegach z pracy czy przyjaciółach z dzieciństwa), jednak w przypadku oddziaływań rodzicielskich ten wpływ trudno ograniczyć przedziałem czasowym. Okazuje się, że wzory rodziny mogą oddziaływać na młode pokolenia nawet do 50 lat. Zob. B. Harwas-Napierała, *Rodzina jako kontekst rozwojowy jednostki*, dz. cyt., s. 308.

jaką jest rodzina”<sup>29</sup>. Teresa Hejnicka-Bezwińska zauważyła, że przez rodzinę i jej kulturowe zakorzenienie jednostka ma dostęp do oferty kulturowej rodzimego otoczenia, co nadaje sens wspólnocie rodzinnej w edukacji<sup>30</sup>. Rodzina jako naturalne środowisko edukacji dziecka pierwsza i najsilniej inkulturuje. Ten proces w edukacji dziecka zależy właśnie od jakości oddziaływania już w środowisku rodzinnym. Oddziaływanie to polega na wprowadzaniu i zakorzenianiu młodych pokoleń w codzienną kulturę i religię<sup>31</sup>, idiomy komunikacji symbolicznej i hierarchię wartości najbliższego otoczenia. Udział rodziny w procesie inkulturacji młodych pokoleń prowadzi zatem do oswojenia z głównymi atrybutami rodzimej kultury oraz – jak można odczytać z nauczania Jana Pawła II – do „zadanego” orientowania na wspólnotę i dialog szczególnych wartości kulturowych (w tym otwierania się na wartość ich powszechności), w których człowiek staje się „podmiotem rozwoju”<sup>32</sup>. Problem ten rozwija Bogusław Śliwerski, pisząc:

Tak pojmowana edukacja [orientująca na wyposażenie młodych pokoleń w „globalną świadomość” wychowania – dop. mój P.T.] miałyby uświadamiać istniejące w świecie między narodami, kulturami, wyznaniem itp. różnice, przy równoczesnym unikaniu ich wartościowania na rzecz podejmowania współpracy z ludźmi o odmiennych kodach kulturowych. Spotkania z inną kulturą nie są już tylko następstwem podróży, ale także oddziaływania mediów. Człowiek potrzebuje w tej sytuacji pomocy w lepszym orientowaniu się w istniejących i konfrontowanych z nim innych kultur<sup>33</sup>.

Jan Paweł II, stojąc na stanowisku, że „przyszłość człowieka zależy od kultury”<sup>34</sup>, wskazuje szanse, o które powyżej dopomina się Bogusław Śliwerski, podkreślając, iż:

Skądinąd trzeba pracować nad wzajemnym przybliżaniem kultur, tak by uniwersalne wartości ludzkie były wszędzie przyjmowane w duchu braterstwa i solidarności; a więc ewangelizacja zakłada równoczesne wnikanie w specyficzne wartości kulturowe, jak wspomaganie wymiany między kulturami<sup>35</sup>.

<sup>29</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 223.

<sup>30</sup> Tamże, s. 223-225.

<sup>31</sup> Naturalny związek pomiędzy religią a kulturą zawiera się w przesłaniu papieża Jana Pawła II, że „Kościół nie staje wobec kultur z zewnątrz, lecz od wewnątrz jako zaczyn, na mocy organicznej i istotnej więzi, która go z nim łączy”. – Jan Paweł II, *List do Kardynała Sekretarza Stanu Agostino Casaroli*, w: *Wiara i kultura*, Rzym 1986, s. 163, za: J.R. Błachnio, *Polskie inspiracje i wartości w nauczaniu Jana Pawła II*, Bydgoszcz 1995, s. 167.

<sup>32</sup> Tamże, s. 168.

<sup>33</sup> B. Śliwerski, *Problemy wychowania w procesie globalizacji*, w: *Edukacja. Kultura. Teologia. Studia ofiarowane Księdzu Profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi z okazji 65. rocznicy urodzin*, red. K. Konecki, I. Werbiński, Toruń 2003, s. 179.

<sup>34</sup> Papież Jan Paweł II, *Przemówienie w UNESCO*, w: *Wiara i kultura*, dz. cyt., s. 81.

<sup>35</sup> Tenże, *Przemówienie do członków Papieskiej Rady do spraw Kultury*, w: *Wiara i kultura*, dz. cyt., s. 200, za: J.R. Błachnio, *Polskie inspiracje i wartości w nauczaniu Jana Pawła II*, dz. cyt., s. 167.

W sposób wyraźny zaznacza się w powyższych opiniach kontekst społecznej roli rodziny jako środowiska inkulturującego (w tym aksjologicznie, religijnie) najwcześniej i jednak najdłużej. Wpływ wewnątrzrodzinnych relacji wychowawczych zachodzi już bowiem w pierwszych etapach życia dziecka. Praktyka edukacyjna rodziców i ich potoczne pedagogie (nasączone przecież sukcesami i porażkami), uczestniczą w nieustannym procesie stawania się tożsamości [kulturowej, religijnej – dop. mój P.T.], w którym to procesie te oddziaływania wychowawcze poddawane są zmieniającym się wpływom społeczno-kulturowym, które mogą mieć – jak pisze Danuta Opozda – różne inklinacje wartościujące<sup>36</sup>.

Komplementarność znaczeń inkulturowania w rozwoju osobowości kulturowej dziecka w rodzinie dodatkowo zostaje naświetlona w perspektywach epistemologicznej potrzeby dyskursu o istocie ludzkiej jako rezultacie wrastania w kulturę<sup>37</sup> i religię<sup>38</sup> oraz autonomicznych wyborów wartości<sup>39</sup>, a przede wszystkim w kontekście (przywołanego już wcześniej) aktywnego modelu edukacji Z. Kwiecińskiego dziesięciościanu edukacyjnego<sup>40</sup>.

Refleksja o społecznych oddziaływaniach środowisk wychowawczych dziecka (w tym osób, ich działań, myśli, ról społecznych, wzorów osobowych, jakie mogą pełnić) w edukacji skłania do wielu przemyśleń. Otóż, obok potrzeby ciągłego rozważania warunków interpretacji charakterystycznej dla edukacji muzycznej diady dwupodmiotowości<sup>41</sup>, myśli koncentrują się wokół możliwości opisu społecznej roli wielu podmiotów edukacji stanowiących jej społeczny sens. W dzisiejszym świecie, wciąż bardziej organizowanym, instytucjonalizowanym,

<sup>36</sup> D. Opozda, *Wychowawcza funkcja rodziców w rozwoju tożsamości młodzieży*, „Przegląd Pedagogiczny” 2007, nr 1, s. 53.

<sup>37</sup> Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, dz. cyt., s. 15.

<sup>38</sup> Religia w kulturze odgrywa rolę podstawową i zasadniczą. Ujawnia osobowe wymiary życia człowieka i osobowy kontekst rozwoju dziecka zanurzonego w konkretnej antroposferze aksjologicznej, pozwalającej – jak przypomina papież Jan Paweł II – „integralnie widzieć człowieka jako szczególną, samoistną wartość, jako podmiot związany z osobową transcendencją”. – J.R. Błachnio, *Polskie inspiracje i wartości w nauczaniu Jana Pawła II*, dz. cyt., s. 161-162.

<sup>39</sup> Religia pełni niezastąpione funkcje poznawcze i aksjologiczne.

<sup>40</sup> Proces inkulturowania, obok innych procesów edukacyjnych, stanowi łącznie szeroko pojętą edukację, tworząc dziesięciościan (dekader) edukacyjny, w środku którego odnaleźć można kształtowaną przez te procesy osobowość człowieka. Por. Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, s. 15; T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki*, Bydgoszcz 1989, s. 236-237.

<sup>41</sup> Ocena specyfiki kształtowanych relacji „dorosły-dziecko” czy „rodzic-dziecko” niejednokrotnie zmieniała się w optyce różnych paradygmatów społecznych: od strukturalno-funkcjonalistycznych przez interpretatywistyczny do podejścia wysoce subiektywistycznego, zorientowanego na wartości, sens i osobę w humanizmie. Zawsze jednak sama relacja pomiędzy tymi podmiotami edukacji jest przedmiotem uważnej refleksji o dwupodmiotowej interakcji wychowania. Ciekawe wydają się też pytania, na ile owa relacja w ramach diady pomiędzy rodzicem (dorosłym) a wychowankiem w rodzinie dodatkowo ulega oddziaływaniom z uwagi na dynamikę małej grupy, jaką tworzy właśnie rodzina. Ten wątek wydaje się szczególnie interesujący.

pogłębiony jest – jak twierdzi T. Hejnicka-Bezwińska – proces nadawania większego znaczenia właśnie podmiotom społecznym<sup>42</sup>. Praktyka edukacji wiąże się w ten sposób z ważnymi pytaniami o jej rolę w społecznym uczeniu się, tak aby ludzie chcieli i umieli budować wspólnoty społeczne zgodnie z podmiotowymi standardami funkcjonowania jednostki w środowisku społecznym<sup>43</sup>. W tym kontekście także standardy procesów uspołeczniania zwracają uwagę na rolę dwóch podstawowych podmiotów edukacji w rodzinie, tj. rodzica i dziecka.

### PODSUMOWANIE

Rzeczywistość edukacyjna, którą wypełnia rodzina, często staje się przestrzenią doświadczania przez dziecko dużej dynamiki zmian w tym obszarze życia społecznego. Opis zadań tej naturalnej wspólnoty, pomimo wielokrotnych przecieżeń analiz, wciąż ogniskuje uwagę badaczy wielu nauk. Dopomina się o to procesualność wychowania, a co za tym idzie, zauważalna zmienność zjawisk (edukacyjnych, religijnych, kulturotwórczych) w sferze publicznej, które dotyczą właśnie dziecka i jego rodziny. Można zadać sobie pytania, na ile instytucjonalizacja rodziny i jej społeczna aktywność w transmisji kapitału norm, wiedzy, tradycji i wartości może liczyć na wsparcie innych podmiotów edukacji stanowiących jej społeczny sens. Dziecko, jako podmiot i zarazem ognisko uwagi (zwłaszcza w sensie pajdocentrycznym) w społecznej praktyce takich podmiotów, zawsze uczestniczy w intencjonalnych działaniach rodzin i na rzecz rodzin.

Warto ten aspekt w refleksji o rodzinie eksponować, bowiem „wychowanie jest dziełem społecznym”<sup>44</sup>, doświadczającym zjawisk rozumienia innych ludzi, ich świata życia, kultury, wartości i stawiania często trudnych pytań o rację odmienności w publicznym wielogłosie zdobywania humanistycznej mądrości<sup>45</sup>. Poza tym można oczekiwać, że powracanie do znanych, choć wciąż reinterpretowanych, problemów „stawania się” rodziny jako naturalnego środowiska wszechstronnego rozwoju dziecka uchroni przed pominięciem w refleksji tej odniesienia do zmieniających się zjawisk, a przy tym zainicjuje nowe, być może inne i niewzględniane dotąd spojrzenie.

---

<sup>42</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 228.

<sup>43</sup> Tamże, 228-230.

<sup>44</sup> Nawiązuję do spostrzeżeń Marka Babika, który odnosi się do myśli Piusa XI o społecznym charakterze wychowania. Zob. M. Babik, *Obraz sporu o wizję małżeństwa i rodziny oraz o kształt wychowania prorodzinnego w głównych prądach myślowych przełomu XIX i XX wieku*, „Teologia i Moralność” 2012, t. 12, s. 30-31.

<sup>45</sup> Z. Kwieciński, *Potrzeba kształcenia w humanistycznej mądrości*, w: *Edukacja. Kultura. Teologia*, dz. cyt., s. 119-120.

## ABSTRACT

The issue of family in a contemporary social thought is analyzed in many sciences: psychology, sociology, pedagogy, anthropology. Family participation in the processes of creating the society and its role in the public culture, religion and education is still a current problem. The family becomes the place of originating and experiencing values, culture, relationship, and personal models. This study presents the concept of the family as a social environment whose basic function is "giving birth" to creatures in many aspects: biological, spiritual, cultural, axiological and social. The reflection of the role of family education in a contemporary and still changing world, is put into the educational context here.

## Keywords

family, child, public culture, religion, education, social environment, social group, values

## BIBLIOGRAFIA

- Adamski F., *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Kraków 1984.
- Babik M., *Obraz sporu o wizję małżeństwa i rodziny oraz o kształt wychowania proro-  
dzinnego w głównych prądach myślowych przełomu XIX i XX wieku*, „Teologia i Mo-  
ralność” 2012, t. 12, s. 7-36.
- Błachnio J.R., *Polskie inspiracje i wartości w nauczaniu Jana Pawła II*, Wyd. WSP, Byd-  
goszcz 1995.
- Bronfenbrenner U., *O roli czynników społecznych w rozwoju osobowości*, „Psychologia  
Wychowawcza” 1970, nr 1, 2, s. 2-3.
- Dyczewski L., *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, Lublin 1994.
- Flandrin J.L., *Familles. Parenté, maison, sexualité dans l'ancienne société*, Editions du  
Seuil, Paris 1984.
- Harwas-Napierała B., *Rodzina jako kontekst rozwojowy jednostki*, w: *Rozwijający się czło-  
wiek w zmieniającym się świecie*, red. J. Trempała, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1995,  
s. 303-308.
- Hejnicka-Bezwińska T., *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki*, Wyd. WSP, Bydgoszcz  
1989.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna. Seria: Pedagogika wobec współczesności*,  
Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Jan Paweł II, *Familiaris consortio. Adhortacja apostołska o zadaniach rodziny chrześci-  
jańskiej w świecie współczesnym*, 4.
- Jan Paweł II, *List do Kardynała Sekretarza Stanu Agostino Casaroli*, w: *Wiara i kultura*,  
Rzym 1986, s. 163.
- Jan Paweł II, *Przemówienie w UNESCO*, w: *Wiara i kultura*, Rzym 1986, s. 81.
- Jan Paweł II, *Przemówienie do członków Papieskiej Rady do spraw Kultury*, w: *Wiara  
i kultura*, Rzym 1986, s. 200.

- Joas H., *Powstawanie wartości*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009.
- Kwieciński Z., *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, red. T. Jaworska, R. Leppert, IMPULS, Kraków 1998, s. 36-39.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 2002.
- Kwieciński Z., *Potrzeba kształcenia w humanistycznej mądrości*, w: *Edukacja. Kultura. Teologia. Studia ofiarowane Księdzu Profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi z okazji 65. rocznicy urodzin*, red. K. Konecki, I. Werbiński, Wyd. UMK, Toruń 2003, s. 119-120.
- Leksykon PWN. Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Majkowski W., *Rodzina między grupą a instytucją*, w: *Nauki o rodzinie*, red. J.A. Kłys, Warszawa 1995, 83-85.
- Opozda D., *Wychowawcza funkcja rodziców w rozwoju tożsamości młodzieży*, „Przegląd Pedagogiczny” 2007, nr 1, s. 53.
- Pryba A., *Rodzina podstawową instytucją i wspólnotą życia społecznego?*, „Teologia i Moralność” 2012, t. 11, s. 7-18.
- Śliwerski B., *Problemy wychowania w procesie globalizacji*, w: *Edukacja. Kultura. Teologia. Studia ofiarowane Księdzu Profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi z okazji 65. rocznicy urodzin*, red. K. Konecki, I. Werbiński, Wyd. UMK, Toruń 2003, s. 178-180.