

Piotr Kostyło

Socjalizacja i wezwanie moralne

Do czego potrzebni są rodzice w wychowaniu?

Prawo rodziców do wychowania dzieci należy dziś do katalogu praw osobistych człowieka i obywatela, potwierdzonych przez najważniejsze akty prawa krajowego i międzynarodowego. W Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej znajduje ono wyraz w artykułach 48 ustęp 1 oraz 53 ustęp 3; w Ustawie o systemie oświaty jest potwierdzone w artykule 1 punkt 2; natomiast w Konwencji o Prawach Dziecka jest przywoływane kilkakrotnie, na przykład w artykułach 5 oraz 14 ustęp 2¹. Podniesienie prawa rodziców do wychowania dzieci do

¹ W Konstytucji w artykule 48 ustęp 1 czytamy: „Rodzice mają prawo wychowywania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania”. Artykuł 53 ustęp 3 uzupełnia tę normę słowami: „Rodzice mają prawo do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego i religijnego zgodnie ze swoimi przekonaniem. Przepis art. 48 ust. 1 stosuje się odpowiednio”. Ustawa o systemie oświaty w artykule 1 punkt 2 stanowi, że system oświaty zapewnia w szczególności „wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny”. Wreszcie, Konwencja w artykule 5 deklaruje, że „Państwa-Strony będą szanowały odpowiedzialność, prawo i obowiązek rodziców lub, w odpowiednich przypadkach, członków dalszej rodziny lub środowiska, zgodnie z miejscowymi obyczajami, opiekunów prawnych lub innych osób prawnie odpowiedzialnych za dziecko, do zapewnienia mu, w sposób odpowiadający rozwojowi jego zdolności, możliwości ukierunkowania go i udzielenia mu rad przy korzystaniu przez nie z praw przyznanych mu w niniejszej konwencji”. Natomiast w artykule 14 ustęp 2 czytamy: „Państwa-Strony będą respektowały prawa i obowiązki rodziców lub, w odpowiednich przypadkach, opiekunów prawnych odnośnie do ukierunkowa-

rangi prawa człowieka i obywatela, nadanie mu charakteru wrodzoności i niezbywalności, jest równoznaczne z deklaracją ze strony władzy publicznej, że pierwszeństwo w wychowaniu dzieci zawsze będą mieli rodzice, i że państwo zgadza się na trwałe wytyczenie granic dla swoich ambicji socjalizacyjnych. Władza publiczna może zatem wpływać na wychowanie dzieci tylko w takim zakresie, na jaki zgadzają się rodzice.

Deklaracje konstytucyjne gwarantują, że władza publiczna nie narzuci rodzicom konkretnego modelu wychowania i nie będzie ich rozliczała z jego realizacji. Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnym rozumieniem wolności i twórczości. Różnorodność form życia rodzinnego połączona z różnorodnością przekonań rodziców sprawia, że na pytanie: „jak wychowywać dzieci?” trudno udzielić jednej odpowiedzi. Ta trudność powinna być wyzwaniem dla pedagogiki i szansą dla jej heurystycznych rozwinięć, zarówno w sferze teorii, jak i praktyki. Ogromna większość ludzi rodzi się i wychowuje w rodzinie, a następnie sama zakłada rodziny i wychowuje w nich swoje dzieci. Czy polska pedagogika adekwatnie podejmuje problem wychowania w rodzinie? Odpowiedź na to pytanie przynosi zwięzły przegląd treści ostatnio wydanych podręczników akademickich do pedagogiki. Dwutomowy podręcznik akademicki *Pedagogika* z 2003 roku wydany przez PWN w ogóle nie uwzględnia w swojej treści pedagogiki rodziny, a termin „rodzina” pojawia się w jego indeksie rzeczowym tylko raz. Trzytomowy podręcznik pod tytułem *Pedagogika* z 2006 roku wydany przez GWP także nie uwzględnia pedagogiki rodziny jako odrębnej subdyscypliny pedagogicznej, a w swoim indeksie rzeczowym całkowicie pomija „wychowanie w rodzinie”. Podobnie, czterotomowa praca *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty* z lat 2007-2008, wydana także przez GWP, żadnego rozdziału nie poświęca problematyce wychowania w rodzinie². Nieuwzględnianie pedagogiki rodziny w przedmiocie pedagogiki nie jest przypadkowe. Krzysztof Rubacha we wstępie do książki *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki* pisze: „Obecnie widoczna jest tendencja do kontekstualnego definiowania przedmiotu badań pedagogiki. Przedmiotem badań pedagogów bywają rytuały życia codziennego rodziny, ponieważ stanowią kontekst przekazów socjalizacyjnych, a także wy-

nia dziecka w korzystaniu z jego prawa w sposób zgodny z rozwijającymi się zdolnościami dziecka”.

² Por. *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1-2, PWN, Warszawa 2003; *Pedagogika*, (red.) B. Śliwerski, t. 1-3, GWP, Gdańsk 2006; *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, (red.) M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 1-3, GWP, Gdańsk 2007.

chowania w rodzinie. Za przedmiot badań pedagogiki bywa uznawana nawet rodzina, gdyż stanowi środowisko rozwoju dziecka. Wyraźnie więc widać, że dość łatwo posunąć się za daleko i ostatecznie rozmyć przedmiot badań³. Opór głównego nurtu polskiej pedagogiki przed podjęciem badań nad rodziną przełamany jest z trudem. Ten trud podejmują współcześnie Andrzej W. Janke, Stanisław Kawula, Józefa Brągiel, Helena Izdebska, Renata Doniec i Anna Kwak. Znaczący wkład do subdyscypliny wnieśli i wnoszą w dalszym ciągu socjologowie: Zbigniew Tyszk, Franciszek Adamski i Leon Dyczewski. Przegląd literatury pedagogicznej na temat rodziny i wychowania w rodzinie w pełni potwierdza opinię Jankego, że jest to subdyscyplina *in statu nascendi*⁴.

Jak wytłumaczyć nieobecność problematyki rodziny i wychowania w rodzinie w obszarze badań pedagogicznych? Jest to podstawowe pytanie, jakie zadaję w niniejszym tekście. Odpowiadam na nie jako filozof edukacji, kreśląc bipolarną wizję namysłu nad wychowaniem począwszy od Émile'a Durkheim. Pod koniec dziewiętnastego wieku Durkheim stwierdził, że państwo w coraz większym stopniu będzie angażować się w proces wychowania. Nawiązując do tej prognozy, rekonstruuje założenia Durkheim'a dotyczące wychowawczej roli rodziny i państwa, przedstawiam definicję wychowania, jaką francuski socjolog zawarł w *Éducation et sociologie*.

W drugiej części artykułu wskazuję, że Durkheimowska definicja wychowania jako socjalizacji od początku budziła poważne zastrzeżenia teoretyczne. Jej zagorzałym przeciwnikiem był między innymi Henri Bergson, francuski filozof, współczesny Durkheimowi. W swoich *Dwóch źródłach moralności i religii* Bergson przedstawił pośrednio alternatywną koncepcję wychowania, w której ideał pedagogiczny nie był związany z realizowaną przez państwo socjalizacją. Co więcej, był biegunowo jej przeciwny. Bergsonowski sprzeciw wobec wzrastającej roli państwa i społeczeństwa w wychowaniu miał specyficzne źródła i w najmniejszym stopniu nie wypływał z przekonania o szczególnej roli rodziny w wychowaniu. Odwołując się do kategorii wolności i twórczości, a także nieskrępowanego rozwoju dziecka, nawiązywał raczej do wezwania moralnego o charakterze religijnym.

W trzeciej części artykułu nawiązuję do dwóch opisanych modeli wychowania i pokazuję ich trwałą obecność we współczesnych dyskursach pedago-

³ K. Rubacha, *Wstęp*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, (red.) K. Rubacha, Impuls, Kraków 2008, s. 8.

⁴ Wybór prac familiologicznych z lat 2004-2008 przedstawia Andrzej W. Janke w książce *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce*, (red.) A. W. Janke, Akapit, Toruń 2008, s. 316-319.

gicznych. Durkheimowski model socjalizacji, realizowany w tak zwanej szkole masowej, dominuje w tych dyskursach i wciąż wzbudza żywy sprzeciw, zarówno ze strony socjologów, jak i filozofów, choć źródła tego sprzeciwu są dziś całkiem różne od źródeł Bergsonowskich. Z drugiej strony, Bergsonowski model wezwania moralnego, będący jednym z filarów tak zwanego Nowego Wychowania, sytuuje się na marginesie głównych dyskursów pedagogicznych i wciąż pozostaje obiektem niezaspokojonej tęsknoty wielu nauczycieli, uczniów i rodziców. Debata między obrońcami edukacji głównego nurtu i zwolennikami edukacji alternatywnej toczy się jednak w taki sposób, jak gdyby rodzina i wychowanie w rodzinie miały niewielki wpływ na losy dziecka.

W czwartej części artykułu stawiam pytanie, jak na tle tej debaty sytuuje się teoretyczny namysł nad wychowawczą funkcją rodziny. Wydaje się, że poszukując swojego przedmiotu pedagogika rodziny zwraca się przede wszystkim do modelu socjalizacji. Podkreślając komplementarność wychowania w rodzinie z wychowawczym zaangażowaniem państwa, zadowala się konstatacją, że rodzina przyczynia się do wychowania odpowiedzialnych obywateli. Pedagogika stanęła zatem u boku socjologii jak giermek u boku rycerza. Pedagogzy rodziny wyjątkowo nawiązują do modelu wezwania moralnego, przez co określane przez nich ideały i cele wychowania nie wychodzą poza granice socjalizacji. Trzeba sobie jednak zadać pytanie, do czego potrzebni są rodzice w wychowaniu – czy do wspierania socjalizacyjnych wysiłków społeczeństwa, czy do formowania wolnych i twórczych jednostek, które w pewnych sytuacjach potrafią się temu społeczeństwu przeciwstawić.

Émile Durkheim: socjalizacja i rodzina

Émile Durkheim jest autorem dwóch prac dotyczących bezpośrednio problematyki wychowania: *Éducation et sociologie* z 1922 oraz *L'éducation morale* z 1925 roku. W pierwszej znajduje się znana definicja wychowania. „Wychowanie jest oddziaływaniem pokoleń ludzi dorosłych na pokolenia, które nie są jeszcze przygotowane do wejścia w życie społeczne. Celem wychowania jest rozbudzenie i rozwinięcie u dziecka pewnej liczby stanów fizycznych, intelektualnych i moralnych, których wymaga od niego zarówno społeczność polityczna w ogóle, jak i to szczególne środowisko, do którego ma ono ostatecznie wejść”⁵. Tę definicję Durkheim ujął następnie w zwięzłej formule, pisząc:

⁵ É. Durkheim, *Éducation et sociologie*, Presses Universitaires de France, Paris 1922, s. 10.

„Wychowanie polega na metodycznej socjalizacji młodego pokolenia”⁶. W ten sposób wychowanie zostało utożsamione ze świadomym oddziaływaniem dorosłych na najmłodszych ze względu na potrzeby społeczeństwa. Te potrzeby muszą być zaspokojone, gdyż w przeciwnym razie społeczeństwo ulegnie dezintegracji. Durkheim uważał, że dotychczasowe teorie wychowania, na przykład ta pochodząca od Kanta i mówiąca, że ideałem wychowania jest zrealizowanie wszystkich możliwości człowieka, są nieadekwatne. Wychowanie nie może być skupione wyłącznie na jednostce, na jej oczekiwaniach i możliwościach. Musi również brać pod uwagę potrzeby społeczeństwa, a także cele, jakie sobie ono stawia. Te cele wykraczają poza cele jednostki, niekiedy są nawet z nimi rozbieżne. Gdybyśmy myśleli o wychowaniu tylko w wymiarze mikro, z pewnością nie udałooby się nam trwale utrzymać żadnej społeczności. Egoistyczne interesy jednostek wzięłyby górę nad obiektywnymi potrzebami społeczeństwa, przede wszystkim nad potrzebą zapewnienia społecznej spójności. „Społeczeństwo może przetrwać tylko wówczas, gdy między jego członkami istnieje wystarczający stopień homogeniczności; wychowanie uwiecznia i wzmacnia tę homogeniczność zaszczepiając w dziecku, od samego początku, zasadnicze podobieństwa, których wymaga życie zbiorowe”⁷.

Émile Durkheim był przekonany, że tej homogeniczności nie potrafią zapewnić rodzice. Rodzice różnią się od siebie, wywodzą się z odmiennych tradycji kulturowych i religijnych, a także dbają o zachowanie odmiennych wartości. Gdyby wychowanie pozostawić wyłącznie w ich rękach, okazałoby się, że młodych ludzi, opuszczających u progu dorosłości swoje rodziny, łączyłoby ze sobą tylko nieliczne normy i wartości. W ten sposób społeczeństwo pograżałoby się coraz bardziej w stanie anomii. Tak się jednak nie dzieje, gdyż już na wczesnym etapie rozwoju dziecka w życie rodziny wkracza państwo i określa cele oraz środki socjalizacji. Dokonuje się to poprzez obowiązkową szkołę. Od szkoły zależy społeczna ciągłość w zakresie wartości, standardów i wiedzy. Szkoła jest w społeczeństwie organem wypełniającym funkcje socjalizacyjne. Durkheim zauważał, że socjalizacja dokonująca się poprzez publiczną szkołę ma charakter lokalny, jest właściwa dla konkretnego miejsca i czasu. „Praktyki wychowawcze nie są faktami, które byłyby wzajemnie od siebie odizolowane: w tym samym społeczeństwie są one ze sobą związane w ramach tego samego systemu, w którym wszystkie elementy nastawione są na ten sam cel: jest to system wychowawczy właściwy dla tego kraju i dla

⁶ Ibidem, s. 11.

⁷ Ibidem, s. 9.

tego czasu. Każdy naród ma swój własny system wychowania, podobnie jak ma swój własny system moralny, religijny, gospodarczy itd.⁸. Nie ma zatem socjalizacji uniwersalnej, jednego zestawu postaw i zachowań, które należałoby przekazywać wszystkim młodym ludziom, niezależnie od środowiska, w którym wzrastają.

Émile Durkheim zdawał sobie sprawę, że takie rozumienie wychowania napotka sprzeciw ze strony tych, którzy opowiadają się za tradycyjnym modelem relacji między rodziną a państwem. Akcentowanie kompetencji państwa w obszarze, który od wieków uchodził za domenę władzy ojca rodziny, było czymś nieoczekiwanym, choć, jak wskazywał Durkheim, w historii ludzkości znane już były przypadki współdzielenia odpowiedzialności za wychowanie dzieci między rodziną i władzę publiczną. Niemniej, przeciwnicy pojęcia socjalizacji twierdzili, że „dziecko należy przede wszystkim do swoich rodziców: a zatem do nich, zgodnie z ich własnymi wyobrażeniami, należy kierowanie jego rozwojem intelektualnym i moralnym. Wychowanie to zatem przedsięwzięcie całkowicie prywatne i domowe”⁹. Durkheim odpowiadał na takie zarzuty w następujący sposób: „Jeżeli, zgodnie z tym, co staraliśmy się wykazać, wychowanie spełnia przede wszystkim funkcję kolektywną, jeżeli jego celem jest przystosowanie dziecka do środowiska społecznego, które jest dla niego przeznaczone, to jest rzeczą niemożliwą, aby społeczeństwo nie interesowało się takim działaniem”¹⁰.

Podobne podejście do kwestii wychowania można dostrzec w drugiej pedagogicznej książce Émile’a Durkheima, *L'éducation morale*. Określając przedmiot badań tej pracy Durkheim pisał: „Można wyróżnić dwie granice wieku, dwa okresy w dzieciństwie: pierwszy, który dziecko spędza niemal wyłącznie w rodzinie lub przedszkolu, będącym zgodnie ze swoją nazwą namiastką rodziny¹¹; oraz drugi, który dziecko spędza w szkole podstawowej i w którym zaczyna wychodzić z kręgu rodzinnego i wkraczać w otaczający je świat. Ten drugi okres nazywa się późnym dzieciństwem. To właśnie wychowaniem moralnym w tym drugim okresie życia będziemy się tu przede wszystkim zajmowali”¹². Następnie dodawał: „(...) w przeciwieństwie do zbyt rozprzestrzenionej opinii, zgodnie z którą wychowanie moralne powinno należeć przede

⁸ Ibidem, s. 25.

⁹ Ibidem, s. 15.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ W języku francuskim przedszkole to „l'école maternelle”, co w dosłownym tłumaczeniu oznacza „szkołę matczyną” (przyp. mój – P. K.).

¹² É. Durkheim, *L'éducation morale*, Presses Universitaires de France, Paris 1925, s. 18.

wszystkim do rodziny, uważam, że przeciwnie, najważniejszą rolę w wychowaniu moralnym dziecka można i należy przypisać działaniom szkoły. To właśnie w szkole znajdujemy tę najszlachetniejszą część kultury, której nie można przekazać w żadnym innym miejscu. Ponieważ nawet jeśli rodzina potrafi sama wzbudzić i umocnić uczucia między domownikami, które są konieczne z punktu widzenia życia moralnego, a nawet, w ogólniejszym ujęciu, uczucia, które leżą u podstaw najprostszych relacji o charakterze prywatnym, to jednak sposób, w jaki rodzina jest ukonstytuowana, uniemożliwia jej kształtowanie dziecka ze względu na potrzeby życia społecznego. Jeśli można tak powiedzieć, z samej definicji jest ona organem niewłaściwym do wypełnienia tej funkcji¹³.

W obu pracach dotyczących wychowania Émile Durkheim konsekwentnie forsował pogląd, że wychowaniem dzieci powinno zająć się przede wszystkim państwo. W jego teorii wychowania nie ma miejsca na rodzinę rozumianą jako autonomiczny podmiot wychowawczy. Rodzina spełnia swoje zadania wychowawcze wówczas, gdy realizuje cele nakreślone przez władzę publiczną. Nieufność Durkheima wobec wychowawczych kompetencji rodziny ujawniła się jeszcze wyraźniej w trzech tekstach, które francuski socjolog poświęcił wprost rodzinie, a także we wzmiankach na temat rodziny w innych książkach. Znamienne jest, że analizując w tych pracach wybrane problemy rodziny Durkheim nigdy nie odniósł się bezpośrednio do wychowania.

W tekście *Introduction à la sociologie de la famille* z 1888 roku Émile Durkheim skupił się przede wszystkim na metodologii badań nad rodziną. Pisząc o zagadnieniach merytorycznych wskazał, że chodzi mu o „ukonstytuowanie podstawowych typów rodziny, o ich opisanie, wydzielenie w nich rodzajów i gatunków, wreszcie o odszukanie, na ile to możliwe, przyczyn, które doprowadziły do ich wyodrębnienia się i przede wszystkim przetrwania”¹⁴. Według Durkheima, o rodzinie należy debatować w czterech aspektach. Po pierwsze w aspekcie pokrewieństwa, po drugie małżeństwa, po trzecie rodzicielstwa i wreszcie po czwarte relacji między państwem a rodziną jako całością. Ten czwarty aspekt jest najbardziej interesujący z punktu widzenia prowadzonych tu analiz. Dotyczy on możliwych ingerencji państwa w życie rodzinne. Durkheim uważał, że te ingerencje są z jednej strony nieuniknione, z drugiej pozytywne. Są nieuniknione, gdyż wynikają wprost z ewolucji, jaka dokonała się w strukturze rodziny; są pozytywne, gdyż gwarantują ujednoczenie wychowa-

¹³ Ibidem, s. 19.

¹⁴ É. Durkheim, *Introduction à la sociologie de la famille* [w:] É. Durkheim, *Textes*. 3. *Fonctions sociales et institutions*, Les Éditions de Minuit, Paris 1975, s. 9-10.

nia na poziomie społecznym. Potwierdzeniem wzrastającej ingerencji państwa w życie rodzinne są następujące fakty: 1) rodzina coraz wyraźniej jest traktowana jako instytucja społeczna, 2) państwo chce kontrolować zawieranie małżeństw między kobietą i mężczyzną, 3) państwo może autoryzować pewne czynności, które dotychczas autoryzował mąż, 4) państwo wkracza w obszar władzy rodzicielskiej, łącznie z możliwością pozbawiania jej rodziców.

W tekście *La famille conjugale*, wykładzie wygłoszonym w 1892 roku w Bordeaux, a następnie opublikowanym w „Revue philosophique” w 1921, Émile Durkheim podjął kwestię ewolucji struktury rodziny, od jej form pierwotnych do współczesnych. Wykazał, że ta ewolucja prowadzi do zaniku rodziny patriarchalnej i zajęcia jej miejsca przez rodzinę małżeńską. Pisał, że wraz z procesem rozszerzania się społeczeństwa następuje proces zawężania się rodziny. Rodzina tradycyjna dezintegruje się i zanika, a jej miejsce zajmuje rodzina współczesna, słabsza ekonomicznie od swojej poprzedniczki. Słabnięcie relacji rodzinnych związane jest także ze wzrostem znaczenia relacji zawodowych. Także w tym tekście Durkheim nie zajął się *explicitie* kwestią wychowania w rodzinie, niemniej nawiązał kilkakrotnie do niej *implicitie*¹⁵. Przede wszystkim powtórzył, że wraz z ewolucją rodziny zwiększa się ingerencja państwa w jej funkcjonowanie. „Niemniej tym, co jest jeszcze większą nowością i charakterystyczną cechą tego typu rodzinnego, jest wzrastająca coraz bardziej ingerencja Państwa w życie wewnętrzne rodziny. Można by rzec, że Państwo stało się czynnikiem życia rodzinnego”¹⁶. Dalej dodał: „Po pierwsze, [małżeństwo] całkowicie przestaje być kontraktem osobistym, stając się aktem publicznym. Małżeństwo zawierane jest przed urzędnikiem Państwa, który przewodniczy ceremonii; nie chodzi tylko o publiczny charakter ceremonii, ponadto muszą być spełnione wszystkie formalności, które konstytuują małżeństwo – w przeciwnym razie małżeństwo nie jest ważne”¹⁷. Także w tekście z 1906 roku, *La divorce par con-*

¹⁵ Jedyna wzmianka, w której Durkheim poruszał kwestię wychowania *explicitie*, dotyczy wychowania dzieci w związkach pozamałżeńskich. Według niego, każdy związek seksualny, który nawiązuje się poza małżeństwem, narusza nie tylko powinności i więzi domowe, ale także porządek publiczny. Wynika to stąd, że nie jest on oparty na wzajemnie wiążących i usankcjonowanych przez prawo relacjach moralnych między partnerami. Te relacje są ze swojej istoty niemoralne. W życiu dzieci wychowywanych w takich związkach, konkludował Durkheim, ujawnia się wiele wad moralnych. „Dziecko może być wychowane moralnie tylko w społeczności, w której wszyscy członkowie czują wzajemnie powinności względem siebie. Poza taką społecznością nie ma moralności”, por. É. Durkheim, op. cit., s. 14.

¹⁶ É. Durkheim, *Famille conjugale*, „Revue philosophique”, nr 90, 1921, s. 5.

¹⁷ Ibidem, s. 12.

sentement mutuel, w którym Émile Durkheim podjął kwestię moralnych i prawnych dylematów związanych z orzekaniem rozvodu za obopólną zgodą małżonków, nie ma bezpośrednich odniesień do problematyki wychowania dzieci.

Interesujący fragment na temat wychowania znajduje się jeszcze w książce *Samobójstwo*. W tej pracy Émile Durkheim przeanalizował między innymi relacje między posiadaniem rodziny a skłonnością do samobójstwa. Pod koniec książki rozważał teorię mówiącą, że w celu zapobiegania samobójstwom lub zmniejszenia ich liczby należy podjąć odpowiednie działania wychowawcze. Durkheim powątpiewał jednak w słuszność tej teorii pisząc, że wynika ona z nieporozumienia mającego podstawy w przyznawaniu wychowaniu władzy, której ono nie ma. „Jest ono jedynie obrazem i odbiciem społeczeństwa. Naśladuje je i odtwarza w zarysach; nie tworzy go. Wychowanie jest zdrowe, kiedy zdrowe są same społeczeństwa, i degradowe się wraz z nimi, ponieważ nie jest w stanie zmienić się samo z siebie. Jeżeli środowisko moralne jest zepsute, to ze względu na to, że nauczyciele w nim żyją, nie mogą oni nie ulec jego wpływowi; jakże zatem mieliby wpoić tym, których kształcą, inną orientację niż własną?”¹⁸. Durkheim był przekonany, że nie istnieje wychowanie, które nie byłoby socjalizacją. Obojętnie, czy prowadzi je rodzina czy państwo, zawsze odzwierciedla ono wymagania społeczeństwa. Rodzina nie może być zatem traktowana w tym procesie jako autonomiczny podmiot. Zresztą, żadna jednostka nie może być w ten sposób traktowana. Durkheim dopuszczał możliwość pojawienia się wybitnych jednostek, które będą dążyły do celów innych niż społeczne, niemniej negował realny wpływ tychże jednostek na wychowanie. „Oczywiście może się zdarzyć, że od czasu do czasu pojawia się ktoś, kogo idee i dążenia wykraczają poza tendencje społeczne: konstytucji moralnej społeczeństw nie zmienia się jednak za pomocą oderwanych wybitnych jednostek”¹⁹. W drugiej części niniejszego tekstu pokazuję, że to przekonanie Durkheima radykalnie przeciwstawiało się Bergsonowskiemu pojęciu wychowania.

To, że Émile Durkheim traktował rodzinę jako niezdolną do właściwego wychowania dzieci, potwierdzają zgodnie współcześni komentatorzy jego naukowej spuścizny. Mary Ann Lamanna w książce *Émile Durkheim on the Family* pisze, że źródłem tej niewiary był faktyczny stan społeczeństwa francuskiego w drugiej połowie dziewiętnastego wieku. Tworząc w kontekście głęboko podzielonego społeczeństwa, rozdartego między ideałami monarchicz-

¹⁸ É. Durkheim, *Samobójstwo*, tłum. K. Wakar, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006, s. 467-468.

¹⁹ Ibidem, s. 468.

nymi i republikańskimi, Durkheim szukał odpowiedzi na pytanie, co zdoła te głębokie podziały zasypać. Odpowiadał, że może to uczynić tylko edukacja publiczna²⁰. Znaczący myśliciel Durkheima, Jean-Claude Filloux potwierdza tę ocenę. Zauważa, że Durkheim „nie miał nic przeciwko rodzinie”, nie uważał, że jest to instytucja nieadekwatna. Sądził natomiast, że rodzina nie jest w stanie wypełnić zadań wychowawczych właściwych dla współczesnego społeczeństwa. Każda rodzina żyje w określonym kontekście aksjologiczno-poznawczym, rządzi się właściwymi sobie wartościami i poznaje świat na swój sposób. Ta autonomia rodziny jest czymś naturalnym i być może wystarczała w przeszłości – gdy społeczeństwo rządzone było zgodnie z formalnymi regulacjami, takimi samymi dla każdego stanu. Wraz z Wielką Rewolucją Francuską ta forma społeczeństwa odeszła w niebyt. Pojawiła się koncepcja autonomii jednostki, jej godności i praw – kontekst rodzinny stał się zbyt wąski, aby rodzina mogła zagwarantować uznanie tejże autonomii, godności i praw. Ludzie stają się coraz bardziej różni, postępuje podział pracy społecznej, pojawiają się nowe role społeczne, które domagają się legitymizacji. Aby nie popaść w stan anonii, społeczeństwo musi zapewnić młodemu pokoleniu odpowiednie wychowanie. Tego zadania może podjąć się tylko szkoła publiczna²¹. Model socjalizacji zaproponowany przez Durkheima stał się dominującym modelem dla praktyki i teorii edukacji masowej.

Henri Bergson: wezwanie moralne i rodzina

W tekstach Henriego Bergsona odniesienia do rodziny w kontekście wychowania są jeszcze rzadsze niż w tekstach Émile'a Durkheima. W dwóch tomach obejmujących cały dorobek filozoficzny Bergsona, *Oeuvres* z 1959 roku oraz *Mélanges* z 1972 roku, termin „rodzina” ani razu nie pojawia się w indeksach rzeczowych, natomiast termin „wychowanie” przywoływany jest tam tylko kilkakrotnie. W pracy *Bergson éducateur* z 1955 roku – uchodzącej za najpełniejszą rekonstrukcję poglądów Bergsona na temat wychowania – o rodzinie wspomina się tylko w kontekście dzieciństwa samego Bergsona²². Brak bezpośrednich odniesień do problematyki rodziny, wychowania i wychowania w rodzinie nie powinien nas jednak zniechęcać do spojrzenia na tę kwestię

²⁰ Por. M. A. Lamanna, *Émile Durkheim on the Family*, Sage, Thousand Oaks 2002.

²¹ Por. J.-C. Filloux, *Durkheim et l'éducation*, PUF, Paris 1994.

²² Por. R.-M. Mossé-Bastide, *Bergson éducateur*, Presses Universitaires de France, Paris 1955.

z perspektywy myśli Bergsona. Jest to perspektywa obiecująca nie tylko dlatego, że sytuując się w niej obcujemy z wizją jednego z największych filozofów dwudziestego wieku, ale także dlatego, że w znacznym stopniu była ona tworzona w opozycji do socjologicznych koncepcji Durkheima. Bergson i Durkheim rywalizowali ze sobą jako uczeni. Ostatnia praca Bergsona, *Dwa źródła moralności i religii* z 1932 roku, była krytyczną odpowiedzią na socjologiczne analizy Durkheima dotyczące źródeł i przyszłości życia społecznego, a także modelu wychowania jako socjalizacji. Teorii socjalizacji Bergson przeciwstawił filozoficzną koncepcję wezwania moralnego. Uznając, że wychowanie nastawione na zachowanie spójności społecznej stanowi ważny element edukacji, Bergson nie upatrywał w nim ideału tejże edukacji. Uważał, że najszlachetniejszym celem wychowania nie jest to, aby młody człowiek znalazł dla siebie wygodne miejsce w społeczeństwie, współdzieląc z innymi te same wartości i postawy, ale to, aby zrealizował całość swoich potencjalnych możliwości jako jednostka. Integralny i nieskrępowany rozwój młodego człowieka może doprowadzić go do innych celów, niż cele wyznaczane przez model socjalizacji. Co więcej, może umożliwić mu nawet zmianę aktualnie obowiązującej koncepcji socjalizacji i wprowadzenie społeczeństwa na wyższy stopień rozwoju – umożliwienie mu realnego postępu moralnego. Stąd, ostatecznym celem wychowania nie jest przyjemność płynąca z poczucia, że jest się takim, jak inni, ale radość mająca swoje źródło w intuicji, że tworzy się coś nowego.

Henri Bergson twierdził, że w życiu społecznym obecne są dwa rodzaje moralności: moralność zamknięta i moralność otwarta. Obie mają źródła biologiczne, natomiast różnica między nimi polega na tym, że pierwsza odzwierciedla siły życiowe o charakterze instynktownym, druga zaś siły życiowe o charakterze duchowym, o których Bergson mówił jako o intuicji lub miłości. Podczas gdy moralność zamknięta jest naturalna, moralność otwarta jest ponadnaturalna – jest czymś więcej niż natura mogła osiągnąć na poziomie całego gatunku. To, czego nie udało się przekazać wszystkim, jest przekazywane jako dar uprzywilejowanym jednostkom. Te jednostki wybijają się na tle społeczeństwa, przyciągają uwagę, znajdują naśladowców i w ten sposób dokonuje się postęp moralny obejmujący całe społeczeństwo. Bergson uważał, że cała moralność, zarówno w wymiarze zamkniętości jak i otwartości, wpływa z emocji, nie z intelektu. Uważał również, że w życiu człowieka nigdy nie ujawnia się moralność, która byłaby całkowicie zamknięta lub całkowicie otwarta. Wreszcie, o ile źródłem moralności zamkniętej jest, według Bergsona, natura, o tyle źródłem moralności otwartej jest osobowy Bóg. Uwzględnienie czynnika nadprzyrodzonego w analizach społeczeństwa i wychowania jest

rysem charakterystycznym filozofii Bergsona. Jest to również jedna z kluczowych różnic między Bergsonem a Durkheimem. Durkheim odrzucał bowiem ideę Boga w sensie religijnym twierdząc, że ta idea pojawiła się w rezultacie ubóstwienia przez ludzi społeczeństwa, w którym żyją.

W całościowej wizji filozoficznej Henriego Bergsona obecna jest także kwestia wychowania. W ramach moralności zamkniętej celem wychowania jest zawsze dobro społeczeństwa, natomiast podstawowym środkiem wychowawczym jest wspomaganie uczniów w nabywaniu pożądanego ze społecznego punktu widzenia przyzwyczajęń. Tak rozumiany proces wychowawczy rządzony jest przez kategorię konieczności, zaś sam Bergson nazywa go tresurą. „W miarę jak społeczeństwo różnicowało się wskutek podziału pracy, przekazywało grupom w ten sposób wewnątrz niego utworzonym zadanie tresowania jednostki i wprowadzania harmonii między nią a grupę, a więc między nią a społeczeństwo; lecz zawsze chodziło o system przyzwyczajęń, nabywanych wyłącznie ze względu na korzyść społeczeństwa”²³. Aby wychować uczciwego człowieka, należy zadbać o jak najściślejszą odpowiedniość między jego pragnieniami a oczekiwaniami społeczeństwa. Gdy poprzez wychowanie osiągnie się taką odpowiedniość, ambicje społeczeństwa staną się ambicjami jednostki. „W ten sposób człowiek dokładnie wciśnięty w ramy swego zawodu, człowiek, który pograżyłby się całkowicie w swym codziennym trudzie i który organizowałby swoje życie w ten sposób, aby jego praca przyniosła jak największą ilość i możliwie jak najlepszą jakość, *ipso facto* wypełniały ogólnie wiele innych powinności. Dyscyplina uczyniłaby z niego uczciwego człowieka”²⁴. Całkowicie inaczej przebiega wychowanie w ramach moralności otwartej. Tu celem wychowania jest wolna i twórcza odpowiedź na wezwanie moralne przychodzące do ucznia ze strony jakiejś wybitnej osobowości moralnej – charyzmatycznego nauczyciela lub mistrza.

Według Bergsona, mistrz jest geniuszem woli, górującym nad społeczeństwem i wolnym wobec jego oczekiwań. Środkiem wychowawczym w ramach tej moralności jest wezwanie moralne, apel, jaki mistrz kieruje do ucznia. „A więc dlaczego święci mają naśladowców i dlaczego wielcy dobroczyńcy ludzkości pociągnęli za sobą tłumy? O nic nie proszą, a jednak otrzymują. Nie muszą zachęcać, wystarczy, że są: ich istnienie jest wezwaniem. Bo właśnie taki jest charakter tej drugiej moralności. Podczas gdy powinność naturalna jest naciskiem lub popychaniem, w moralności pełnej i doskonałej od-

²³ H. Bergson, *Dwa źródła moralności i religii*, tłum. P. Kostyło, K. Skorulski, Znak, Kraków 1993, s. 101.

²⁴ *Ibidem*.

najdujemy wezwanie²⁵. Wychowanie mające charakter otwarty jest oparte na wolności, zaś pójście za wezwaniem moralnym Bergson nazywa wprost doświadczeniem mistycznym. Tym, co pociąga w takim wychowaniu, jest miłość. Ludzie, których nazywamy mistrzami, są nią przepelnieni. „To, czemu pozwalają przepływać w swoim własnym wnętrzu, jest płynącym z góry strumieniem, który poprzez nich chciałby zdobyć innych ludzi: potrzeba rozprzerzenia wokół siebie tego, co sami otrzymali, jest przez nich odczuwana jako pęd miłości. Miłości, na której każdy z nich wyciska znak swej osobowości. Miłości, która w ten sposób jest w każdym z nich całkiem nową emocją, zdolną do przestrojenia życia ludzkiego na inne tony. Miłości, która sprawia, że każdy z nich jest kochany ze względu na samego siebie i że dzięki niemu i dla niego inni ludzie swoim duszom pozwolą otworzyć się na miłość ludzkości. Miłości, która równie dobrze będzie mogła być przekazywana za pośrednictwem osoby, związanej z nimi lub z żywą pamięcią o nich, która w swoim życiu będzie postępowała zgodnie z tym modelem”²⁶.

Z pewnością, podobnie jak Émile Durkheim, także Henri Bergson uważał, że wychowanie w rodzinie nie powinno być przedmiotem naukowych analiz. To, jak rodzice, a mówiąc ściślej: ojciec wychowuje swoje dzieci, jest jego prywatną sprawą i nie ma potrzeby, aby go w tym przedsięwzięciu wspierać, a tym bardziej pouczać. Podobnie jak Durkheim, także Bergson sceptycznie odnosił się do możliwości wychowawczych rodziny. Ten sceptycyzm nie wynikał jednak z przekonania, że skrajne zróżnicowanie wartości i postaw w konkretnych rodzinach uniemożliwi stworzenie i utrzymanie spójnego społeczeństwa, ale z miejsca, jakie filozof wyznaczył rodzinie w swojej teorii moralności. Rodzina, według Bergsona, sytuuje się na poziomie moralności zamkniętej, w której decydujące znaczenie ma instynkt, wyrażający się w przyzwyczajeniach i poczuciu konieczności. Rodzina jest tym, czego chciała dla nas natura, pożądanym stanem, który niemal niedostrzegalnie pośredniczy między jednostką a społeczeństwem. Dzięki rodzinie społeczeństwo uzyskuje od nas to, na czym mu zależy. Bergson zastanawiał się, w jaki sposób społeczeństwo skłania nas do wykonywania czynności, które są pożądane z jego punktu widzenia. Odpowiadał, że „[s] społeczeństwo w sposób szczególny ułatwiło nam zresztą tę sprawę, wprowadzając między siebie i nas pośredników; mamy rodzinę, wykonujemy taki czy inny zawód, należymy do gminy, dzielnicy, departamentu; i tu, gdzie osadzenie grupy w społeczeństwie jest doskonałe, aby

²⁵ Ibidem, s. 40.

²⁶ Ibidem, s. 102-103.

spłacić dług wobec społeczeństwa, wystarcza w ostateczności wypełnić nasze powinności wobec grupy”²⁷. Życie rodzinne jest według Bergsona miniaturą życia społecznego.

Wychowanie w rodzinie stanowi pierwszy etap wychowania moralnego człowieka, to początek drogi nabywania kolejnych cnót. Mówiąc o tej drodze, Henri Bergson wskazywał na powszechne w jego mniemaniu nieporozumienie. Polega ono na przekonaniu, że nasza miłość rozszerza się przechodząc stopniowo od poziomu rodziny, poprzez poziom narodu, a skończywszy na poziomie całej ludzkości. Sądzi się, że różnica między pierwszym, drugim i trzecim poziomem jest różnicą stopnia, to znaczy, intensyfikując naszą miłość rodzinną dochodzimy do miłości narodu, a następnie intensyfikując miłość narodu, zaczynamy kochać całą ludzkość. „Lubimy powtarzać, że nabywanie cnót obywatelskich dokonuje się w rodzinie i że tak samo miłość ojczyzny jest przygotowaniem do kochania rodzaju ludzkiego”²⁸. Bergson twierdzi, że tak nie jest. O ile miłość narodu jest powiększeniem miłości rodziny, o tyle miłość całej ludzkości jest czymś jakościowo różnym, wymaga szczególnego doświadczenia, wezwania moralnego czy powołania. Miłość rodziny i narodu ma według niego charakter instynktowny, podczas gdy miłość całej ludzkości wymaga szczególnej emocji, zwanej intuicją. „Gdy rodzina, ojczyzna, ludzkość pojawiały się jako coraz większe koła, myślano, że człowiek powinien z natury kochać ludzkość, tak jak kocha swoją ojczyznę i rodzinę. Tymczasem w rzeczywistości tylko wspólnota rodzinna i społeczna były zamierzone przez naturę, gdyż tylko do nich odnoszą się instynkty”²⁹. Usytuowanie przez Bergsona rodziny w kręgu oddziaływań instynktownych sprawia, że trudno mówić o niej jako o miejscu wychowania do miłości. Należałoby raczej powiedzieć, że chcąc poznać, czym jest miłość, młody człowiek musi się uwolnić od swojej rodziny.

Wróćmy jednak do wychowania. Pisząc o nim, Henri Bergson uznawał konieczność socjalizacji, którą nazywał tresurą w najłagodniejszym tego słowa znaczeniu. Dzieci muszą być w ten sposób wychowywane, gdyż charakteryzują się naturalnym brakiem dyscypliny. „Czym byłoby nasze dzieciństwo, gdyby na wszystko nam zezwalano! Podkradaliśmy przyjemność za przyjemnością. Lecz oto pojawiła się niewidzialna i niedotykalna przeszkoda: zakaz. Dlaczego jesteśmy posłuszni? To pytanie prawie w ogóle nie było stawiane: przyzwyczailiśmy się, by służyć naszym rodzicom i naszym nauczycielom.

²⁷ Ibidem, s. 24-25.

²⁸ Ibidem, s. 38.

²⁹ Ibidem, s. 229.

Jednak czuliśmy dobrze, że działa się tak, ponieważ byli naszymi nauczycielami. A więc w naszych oczach ich władza pochodziła nie tyle z nich samych, ile z ich pozycji wobec nas. Zajmowali oni pewne miejsce: to stąd pochodził zakaz wraz z siłą przenikania, której by nie miał, gdyby został wydany skądinąd. Mówiąc inaczej, rodzice i nauczyciele zdawali się działać z upoważnienia³⁰. Zdaniem Bergsona, z punktu widzenia celu wychowania nie ma różnicy między wychowaniem w rodzinie a wychowaniem w szkole. W jednym i drugim przypadku chodzi o wychowanie do życia w społeczeństwie. Bergson nie twierdził, że którekolwiek z tych środowisk jest bardziej właściwe dla wychowania, ale że oba doskonale się uzupełniają. Interesujące jest, jak Bergson postrzegał rezultaty tego wychowania. Uważał, że zmiany, jakie pojawiały się w wyniku wychowania w toku historii, są powierzchowne. „Prawda jest taka, że jeśli cywilizacja dogłębnie przemieniła człowieka, to uczyniła to dzięki zgromadzonemu w środowisku społecznym – jak w zbiorniku – przyzwyczajęń i wiedzy, które społeczeństwo w każdym nowym pokoleniu przekazuje jednostce. Zdrapmy tę zewnętrzną skorupę, wymażmy to, co wynika z nieustannego wychowywania, a w głębi nas samych odnajdziemy ludzkość pierwotną lub coś, co niewiele od niej odbiega”³¹.

Bergson widział w rezultatach wychowania jedynie cienką warstwę, która przykrywa to, co w człowieku naturalne. Niewiele trzeba, aby ta cienka warstwa opadła, ukazując nasze pierwotne instynkty. Prawdziwy postęp moralny dokonuje się nie poprzez przyswajanie sobie norm społecznych, ale poprzez dotarcie do samej zasady życia. „Z pewnością tylko niewielkiej liczbie ludzi było dane przebić się najpierw przez to, co nabyte, następnie przez naturę i znaleźć się w samym porywie życia. Gdyby tego rodzaju wysiłek mógł się upowszechnić, to pęd życia nie zatrzymałby się, jakby w impasie, ani na gatunku ludzkim, ani w konsekwencji na społeczeństwie zamkniętym. Tym niemniej prawdą jest, że owi uprzywilejowani chcieliby pociągnąć za sobą całą ludzkość”³². Prawdziwe wychowanie polega na odpowiedzi na wezwanie moralne. W tym procesie uczeń realizuje pełnię swoich możliwości. W praktyce wychowawczej dzieje się to poprzez odkrycie w mistrzu cech, które go pociągają i fascynują, które budzą go z „letargu” społecznego i pozwalają dążyć do czegoś więcej, niż aktualnie wymaga społeczeństwo. W tym wyjątkowym doświadczeniu rodzina nie odgrywa żadnej roli.

³⁰ Ibidem, s. 15.

³¹ Ibidem, s. 129.

³² Ibidem, s. 260.

Edukacja masowa i tęsknota za mistrzem

Socjologiczna teoria Émile'a Durkheima i filozoficzna wizja Henriego Bergsona stały się podstawami dwóch rywalizujących ze sobą modeli wychowania: modelu socjalizacji i modelu wezwania moralnego. W modelu socjalizacji akcent kładzie się na przystosowaniu młodego człowieka do wartości i postaw dominujących w społeczeństwie, do którego ma on wejść. Ideałem takiego wychowania jest jak najdoskonalsze dopasowanie się do społeczeństwa, współdzielenie tych samych wartości i postaw z innymi członkami grupy. W modelu wezwania moralnego, przeciwnie, nie chodzi o podtrzymywanie społecznej spójności, ale o pełny rozwój młodego człowieka, o możliwość pójścia za swoimi najgłębszymi pragnieniami. Te dwa modele wypracowane na początku dwudziestego wieku przetrwały do dziś. Podobnie jak w chwili swojego powstania, także obecnie ich wpływ na praktykę edukacyjną jest bardzo różny. Model socjalizacji dominuje, natomiast model wezwania moralnego pojawia się stosunkowo rzadko, najczęściej jako przedmiot tęsknoty socjologów i pedagogów, a także zwykłych ludzi, rozczarowanych edukacją masową.

Wychowanie w rodzinie może wpisywać się zarówno w pierwszy jak i drugi model wychowania. Rodzice mogą przygotowywać swoje dzieci albo do jak najszybszego i najsprawniejszego „usadowienia się” w społeczeństwie albo do wrażliwości na subtelne poruszenia moralne, w których wymogi społeczeństwa nie są zazwyczaj uwzględniane. Oczywiście, ta alternatywa ma charakter hipotetyczny, gdyż w przeważającej większości rodzice zainteresowani są osiągnięciem przez dziecko sukcesu zawodowego, a nie usytuowaniem go na marginesie społeczeństwa. Stąd, większość rodziców chce posyłać swoje dzieci do najlepszych szkół i uniwersytetów głównego nurtu, a nie do placówek alternatywnych, które sytuują się w opozycji do tegoż nurtu. Niezależnie jednak od tego, jakiego wychowania pragną rodzice dla swoich dzieci, muszą oni przekazać znaczny zakres kompetencji w zakresie wychowania instytucjom zewnętrznym. W filozofii edukacji i pedagogice trwa debata, jakiego rodzaju instytucje najlepiej zrealizują to zadanie. Zbigniew Kwieciński we wstępie do pracy *Alternatywy myślenia o/dla edukacji* pisze: „Nieomal przez cały wiek dwudziesty toczyły się dyskusje i polemiki o kształt edukacji pomiędzy zwolennikami «szkoły tradycyjnej», skoncentrowanej na przekazie gotowej wiedzy i ustalonych wprzód wartości i kompetencji, edukacji z nauczycielem w jej centrum (didaskalocentrycznej), jako nosicielem i strażnikiem władzy

państwowej i wiedzy akademickiej, a zwolennikami Nowego Wychowania, szkoły progresywnej, skoncentrowanej na dziecku, jego potrzebach, motywacjach, możliwościach i prawach (pajdocentrycznej)³³. „Szkoła tradycyjna”, o której pisze Kwieciński, to szkoła realizująca model Durkheimowski, natomiast „Nowe Wychowanie” zbliża się w swoim duchu do modelu Bergsonowskiego. Alternatywy edukacyjne próbują odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób uniezależnić wychowanie od socjalizacji i stworzyć taki model relacji między nauczycielem i uczniem, który będzie miał charakter osobowy, a jego najgłębszą podstawą będzie miłość.

Również Józef Chałasiński w *Socjologii i wychowaniu* nawiązywał do tych dwóch modeli wychowania³⁴. Pisał, że na wychowanie można patrzeć albo jako na proces realny, albo jako na proces duchowy. Proces realny polega na wychowaniu przez pracę. Jest to według Chałasińskiego działalność ściśle socjalizacyjna, charakteryzująca marksizm oraz progresywizm Johna Deweya. Przeciwnościem socjalizacji jest wychowanie w sensie duchowym, polegające na „urabianiu duszy” ucznia. Chałasiński opowiada się zdecydowanie po stronie socjalizacji, gdyż „urabianie duszy” prowadzi do tego, że wychowanek nie jest zdolny do wejścia w świat dorosłych. Dzieje się tak dlatego, że jego dotychczasowy świat ma niewiele wspólnego z realnym światem, w którym młody człowiek musi żyć. „Piękna dusza to przecież ten najważniejszy posąg, z jakim wychowawcy pragną wypuszczać młodzież w świat, posąg, którego realne życie nie ceni”³⁵. Prawdziwe życie można poznać tylko poprzez pracę.

Jan Legowicz w książce *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania* również odnosi się do tych dwóch modeli wychowania, nazywając je odpowiednio tradycyjnym i nowoczesnym. „Właściwością nauczania i wychowania tradycyjnego było utrzymywanie młodego prawem i pod naciskiem prawa, to jest «ustawieniem» i wymuszaniem. Nauczyciel tu instruuje, zadaje, kontroluje, sprawdza, sobie dostępnymi środkami «podpędza», zaświadcza intelektualne «pochodzenie» młodego zupełnie tak, jak się zwykł obchodzić z rzetelnie wypracowanym przedmiotem, który ze znakiem jakości – w tym wypadku świadectwem lub dyplomem – przekazuje się do dalszego wykorzystania na odpowiednim etapie, rzeczowo powiązany z nomenklaturą zawo-

³³ Z. Kwieciński, *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, IBE, Warszawa 2000, s. 5.

³⁴ Pierwsze wydanie książki Chałasińskiego ukazało się w 1947, drugie w 1957, a trzecie w 1969 roku. J. Chałasiński, *Spółczesność i wychowanie*, PWN, Warszawa 1969.

³⁵ Ibidem, s. 48.

dową³⁶. Temu tradycyjnemu modelowi wychowania Legowicz przeciwstawia model nowoczesny, który charakteryzuje się więzią osobową między nauczycielem i uczniem. O unowocześnieniu nauczania i wychowania „[d]ecyduje szeroko rozumiane zapotrzebowanie na osobowość młodego pokolenia, a w związku z nim również na osobowość nauczyciela, na nauczanie i wychowanie osobowościowe”³⁷.

Wyrazem napięcia między modelem socjalizacji a modelem wezwania moralnego jest analizowane przez Bogusława Śliwerskiego szkolnictwo alternatywne. W tekście *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki* Śliwerski twierdzi, że „[p] rzyczyn pojawiania się alternatyw w edukacji jest wiele. Jednym z takich powodów ich zaistnienia jest zazwyczaj spontaniczne lub zamierzone, wykoncypowane odrzucenie tego, co w jej dotychczasowym wymiarze jest dominujące, utrwalone i uznane przez odrzucających za niegodne kultywowania”³⁸. To odrzucenie dokonuje się zawsze w imię czegoś nowego. Opisując cechy edukacji alternatywnej, Śliwerski wskazuje, że na przykład życie ludzkie „postrzegane jest tu w perspektywie horyzontalnej, gdzie edukacja ma charakter antyinstytucjonalny i nie jest środkiem do osiągnięcia wartości instrumentalnych czy kontrybutywnych, lecz staje się celem samym w sobie”³⁹. Następnie zaś dodaje, że „edukacja alternatywna bazuje na bezinteresowności, dialogu i prawie do samorealizacji, wolności i wyobraźni”⁴⁰.

Sądzę, że cała historia wychowania od końca dziewiętnastego wieku może być przedstawiona jako trwałe napięcie pomiędzy dominującą edukacją masową a niszową edukacją alternatywną, pomiędzy modelem socjalizacji a modelem wezwania moralnego. Współczesna pedagogika bada te dwa paradygmaty wychowania, przyjmując za rzecz oczywistą, że w obu brakuje miejsca na problematykę wychowania w rodzinie. Tymczasem brak odniesień do tego wychowania wcale nie jest oczywisty, przeciwnie, staje się problemem, zwłaszcza dziś, gdy radykalnie zakwestionowane zostało optymistyczne przesłanie modelu socjalizacji, a możliwości realizacji modelu wezwania moralnego są mniejsze niż kiedykolwiek.

³⁶ J. Legowicz, *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, PWN, Warszawa 1975, s. 29.

³⁷ Ibidem, s. 28.

³⁸ B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, (red.) Z. Kwieciński, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000, s. 14.

³⁹ Ibidem, s. 18.

⁴⁰ Ibidem.

Socjalizacja jako reprodukcja

Dominująca pozycja modelu socjalizacji w teoriach i praktykach wychowania jest dziś faktem. Trzeba jednak zauważyć, że w odróżnieniu od samego Émile'a Durkheima, który forsował swój model w optymistycznym przekonaniu, że jego zastosowanie uchroni społeczeństwo przed niebezpieczeństwem anomii, współcześni badacze socjalizacji nastawieni są o wiele bardziej pesymistycznie, uwypuklając nie tyle pozytywne, co negatywne skutki jego zastosowania. Dziś wskazuje się, że najbardziej negatywnym skutkiem socjalizacji jest proces zwany reprodukcją społeczną. Reprodukacja społeczna, mówiąc krótko, polega na tym, że władza publiczna, realizując poprzez system szkolny swoje ambicje wychowawcze wobec młodego pokolenia, doprowadza do powielenia przez dzieci zawodowych i społecznych wzorów życia ich rodziców, a szerzej, do odtworzenia struktury klasowej społeczeństwa. Twórcą teorii reprodukcji był Pierre Bourdieu, francuski socjolog i filozof, który w pracy *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania* pisał wraz z Jean-Claude Passeronem: „Ponieważ DP (działanie pedagogiczne – P. K.) czerpie swój AP (autorytet pedagogiczny – P. K.) ze scedowania autorytetu, dąży ono do odtworzenia u tych, którzy są mu podporządkowani, stosunku, jaki członkowie grupy lub klasy utrzymują z ich kulturą, na przykład nieznamośći obiektywnej prawdy o tej kulturze jako arbitralności kulturowej (etnocentryzm)”⁴¹. Bourdieu pokazuje ambiwalencję socjalizacji. Z jednej strony gwarantuje ona zachowanie spójności społecznej, z drugiej prowadzi do petryfikacji kanałów przekazywania władzy i przywilejów. We wspomnianej książce Bourdieu nawiązuje wielokrotnie do nauczania i wychowania w rodzinie. Czyni to zawsze w kontekście przyszłej edukacji szkolnej. To, co uczeń wynosi z domu, w oczywisty sposób wpływa na to, co osiąga, a czego nie osiąga w szkole. „Sukces każdego wychowania szkolnego, a mówiąc ogólniej – każdej PP wtórnej (pracy pedagogicznej – P. K.), zależy przede wszystkim od pierwotnego wykształcenia, które ją poprzedziło, jeśli nawet i zwłaszcza wtedy, gdy Szkoła neguje to pierwszeństwo w swojej ideologii i praktyce, czyniąc z historii szkolnej historię bez prehistorii”⁴².

Na gruncie polskiej pedagogiki podejście Pierre'a Bourdieu rozwija twórczo Zbigniew Kwieciński. W dwóch raportach z badań longitudinalnych nad brakiem dostępu uczniów do kultury symbolicznej, *Wykluczaniu i Nieuniknio-*

⁴¹ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, PWN, Warszawa 1990, s. 89.

⁴² Ibidem, s. 101.

nym? *Funkcjach alfabetyzacji w dorosłości*, Kwieciński pokazuje, że odpowiedzialność za brak tegoż dostępu ponosi szkoła. W książce *Wykluczanie jako problem filozofii edukacji* pisze: „Kluczowym terminem książki jest «selekcja». Selekcja oznacza dla Zbigniewa Kwiecińskiego podział uczniów na tych, którzy mają szansę na zrealizowanie swoich projektów życiowych, oraz na tych, którzy takiej szansy nie mają. Ten podział kształtuje się przez cały okres szkoły podstawowej i znajduje swoje odzwierciedlenie w wyborze szkoły ponadpodstawowej. Przejście z jednego typu szkoły do drugiego nazywa autor pierwszym progiem selekcyjnym. Wyniki poziomu rozumienia tekstów osiągnane na tym progu są wyraźnym wskaźnikiem usytuowania ucznia wobec kultury symbolicznej (...) Selekcja nie jest procesem *sui generis*, lecz funkcją wielu zmiennych. Kwieciński wskazuje na takie zmienne, jak: oceny szkolne, status «dziedziczony» i planowany, środowisko zamieszkania, pochodzenie i aspiracje społeczne, wykształcenie rodziców. Wpływ każdej z tych zmiennych omawiany jest w kolejnych punktach książki”⁴³.

Podobnie jak Bourdieu, Kwieciński nie zajmuje się w swoich pracach specyfiką wychowania rodzinnego. To wychowanie interesuje go o tyle, o ile wpływa (pozytywnie lub negatywnie) na dalsze etapy edukacji realizowane przez szkołę. Wpływ rodziny na to, co dzieje się z dzieckiem w szkole, nie jest zresztą absolutny. „Najkrócej można dziś powiedzieć, że nierówności społeczne w szkolnictwie są powodowane przez kumulowanie się przymiotów osobistych jednostek (talent, motywacje, pracowitość, odwaga, wdzięk) z «kapitałem kulturowym» i «kapitałem społecznym» rodziny pochodzenia, a wzmacniane są przez organizację oświaty (ustrój i struktura szkolnictwa, rozmieszczenie szkół, programy, przygotowanie nauczycieli, finansowanie oświaty, ewaluacja efektów kształcenia) i funkcjonowanie szkoły (dominujące modele nauczania, kultura organizacyjna szkoły, ocenianie, naznaczanie, selekcja, sortowanie, reprodukcja), a także przez różnorodne interakcje, jakie przydarzają się dzieciom i młodzieży w toku ich rozwoju”⁴⁴.

Pierre Bourdieu i Zbigniew Kwieciński zgodnie problematyzują proces socjalizacji. Pokazują, że niezależnie od swoich pozytywnych, ma on także negatywne skutki. Optymizm Émile’a Durkheima wydaje się zatem nieuprawniony. Jeżeli dziś podchodzilibyśmy do wychowania realizowanego przez szkołę publiczną tak samo, jak czynił to Durkheim, to wykazalibyśmy głęboką naiwność. Teoria socjalizacji stała się przedmiotem wielostronnej krytyki ze stro-

⁴³ P. Kostyło, *Wykluczanie jako problem filozofii edukacji*, Impuls, Kraków 2008, s. 38-39.

⁴⁴ Z. Kwieciński, *Wolność czy równość? Spory o sprawiedliwość w oświacie*, [w:] „Debata edukacyjna”, nr 1, 2005, s. 8.

ny samych socjologów. Należy jednak zauważyć, że ich krytyka w żadnym razie nie doprowadziła do emancypacji problematyki wychowania rodzinnego. I dla Bourdieu, i dla Kwiecińskiego to wychowanie pozostało tym samym, czym było dla Durkheima – wstępem do edukacji publicznej.

Socjalizacja a wychowanie

Drugi nurt krytyki modelu socjalizacji pojawił się w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku i związany był z filozofią edukacji o proweniencji analitycznej. Przedstawiciele tego nurtu zakwestionowali utożsamienie wychowania z socjalizacją. Sami rozumieli socjalizację jako wprowadzanie dziecka w całokształt relacji i wartości świata społecznego. Ten świat jest zróżnicowany, twierdzili, zawiera w sobie rzeczy wartościowe oraz bezwartościowe, piękno i brzydotę, prawdę i fałsz, dobro i zło. Tymczasem, gdy mówimy o wychowaniu, mamy na myśli wyłącznie wprowadzanie dziecka w świat dobra, piękna i prawdy. Znamienne pod tym względem są rozważania Richarda S. Petersa, autora *Ethics and Education*, na temat tego, czym jest wartościowa edukacja⁴⁵. Peters zastanawiał się, dlaczego lepszą rzeczą dla ucznia jest zapoznanie się z dramatami Szekspira niż z zasadami gry w pchełki. Podobnie stawiał pytanie, dlaczego w procesie nauczania powinniśmy raczej dbać o zachowanie autonomii ucznia niż o indoktrynowanie go. Te i podobne pytania pokazują, że socjalizacja jest pojęciem ambiwalentnym, że zawiera w sobie elementy pożądane oraz niepożądane, że musi być oceniana z punktu widzenia etyki.

Wnikliwą krytykę pojęcia socjalizacji przedstawiła również P. A. White w artykule *Socialization and Education*⁴⁶. W tym tekście zgodziła się z Émilem Durkheimem, że socjalizacja odgrywa ważną rolę w wychowaniu, że powinna być jednym z jego podstawowych celów. Zadała jednak pytanie, czym jest socjalizacja, i odpowiedziała, że to pojęcie można rozumieć w bardzo różny sposób. Odmienne cele społeczne edukacji można podzielić na trzy grupy: po pierwsze, dziecko trzeba nauczyć akceptowalnego zachowania – w tym szerokim sensie socjalizacja oznacza wychowanie moralne (nabycie zestawu koniecznych postaw, na przykład, wrażliwości na potrzeby innych, która umożliwia życie w grupie); po drugie, dziecko trzeba nauczyć ról społecznych i zawodowych, jakie ma w przyszłości spełniać, trzeba mu pokazać grupę

⁴⁵ Por. R. S. Peters, *Ethics and Education*, George & Unwin LTD, London 1966.

⁴⁶ P. A. White, *Socialization and Education*, [w:] *A Critique of Current Educational Aims*, (red.) R. F. Dearden, P. H. Hirst, R. S. Peters, Routledge, London 1972.

lub klasę, do której ma należeć; po trzecie, dziecko trzeba nauczyć umiejętności bycia towarzyskim. W ramach każdej z tych grup White wymieniła różne możliwości interpretacyjne socjalizacji. Dla White wychowanie to coś znacznie więcej niż socjalizacja. Gdybyśmy utożsamili wychowanie z socjalizacją, za ideał wychowania należałoby uznać doskonałą zgodność celów pojedynczego ucznia z celami społeczeństwa, czyli doskonały konformizm.

Tym samym nurtem krytyki teorii socjalizacji podążył Tasos Kazepides, autor tekstu *Educating, Socialising and Indocinating*⁴⁷. Kazepides zauważył, że istnieje różnica między socjalizacją jako procesem oraz socjalizacją jako celem. Pierwszą zajmuje się socjologia, drugą pedagogika. Podobnie jak P. A. White, także Kazepides sprzeciwił się pogładowi, że wychowanie oznacza socjalizację. Według niego, edukacja ma swoje źródła w starożytności greckiej, w epoce, w której zaczęto zastanawiać się krytycznie nad otaczającym światem. Jej źródłem jest refleksja racjonalna, myślenie w kategoriach przyczynowo-skutkowych. Wychowanie oznacza wyłącznie przekazywanie wiedzy i zrozumienia (w zamierzeniu wychowawców – naukowego), natomiast socjalizacja oznacza także wdrażanie dziecka w szereg praktyk, zachowań i postaw, które z nauką nie mają nic wspólnego. Socjalizacja istniała zawsze, nawet w społeczeństwach przededukacyjnych, natomiast wychowanie pojawiło się dopiero w społeczeństwie myślicieli greckich. Kazepides twierdził, że teoria socjalizacji stworzona przez Émile'a Durkheima miała swoje podstawy w jego pesymistycznej ocenie natury ludzkiej, w tym, że w jednostkach dostrzegał wyłącznie tendencje egoistyczne, anomiczne, anarchistyczne itd. Jednostka sama z siebie nie byłaby w stanie niczego zrobić na rzecz grupy, dlatego trzeba ją do tego przymusić poprzez socjalizację. Autor zauważał, że na szkoły można patrzeć z dwóch punktów widzenia: albo jako na miejsca socjalizacji i indoktrynacji – i wtedy niewiele się od szkoły wymaga, albo jako na miejsce edukacji i wychowania – i wtedy chcemy, aby szkoła przekazywała dzieciom wartościową wiedzę, umiejętności i wzorce zachowań. Czym zatem jest wychowanie? „Rezultatem wychowania jest (...) zdobycie zrozumienia siebie oraz świata, w którym się żyje, poprzez pojęcia i metody przekazane przez różne dyscypliny”⁴⁸.

Model socjalizacji został zakwestionowany przez filozofów analitycznych, gdyż nie gwarantował według nich adekwatnego określenia celów i środków wychowania. Filozofowie anglosascy zwrócili uwagę, że praktyka socjalizacyjna w szkołach masowych często pozostaje w niezgodzie z wartościami etycz-

⁴⁷ T. Kazepides, *Educating, Socialising and Indocinating*, „Journal of Philosophy of Education”, 16, nr 2, 1982.

⁴⁸ Ibidem, s. 160.

nymi, które rodzice chcieliby przekazać swoim dzieciom. Ta konstatacja nie doprowadziła ich jednak do zajęcia się kwestią wychowania w rodzinie. Podobnie jak krytycy modelu socjalizacji wywodzący się z nurtu filozofii społecznej, tacy jak Pierre Bourdieu i Zbigniew Kwieciński, także myśliciele analityczni poprzestali na uwypuklaniu nieadekwatności pojęcia wychowania rozumianego jako socjalizacja.

Duchowa relacja z mistrzem

Rozczarowanie modelem socjalizacji wzbudza nieustannie tęsknotę za modelem wezwania moralnego. W obliczu edukacji masowej, będącej źródłem reprodukcji społecznej i przekazującej często wątpliwe z moralnego punktu widzenia wartości, model wezwania moralnego jawi się jako jedyna pożądana alternatywa wychowania. Kluczowymi kategoriami tej alternatywy są wolność i twórczość. Dziecko wyrwane spod wpływu edukacji masowej ma realną szansę, aby w nowym środowisku rozwijać pełnię swoich intelektualnych i emocjonalnych możliwości. Jest to możliwe między innymi dzięki nawiązaniu duchowej relacji z osobą nauczyciela-mistrza, który towarzyszy uczniowi w jego wszechstronnym osobowym rozwoju. Wpływ filozofii Henriego Bergsona na to podejście do wychowania jest oczywisty. Widać to szczególnie, gdy analizuje się programy wychowawcze nurtu zwanego Nowym Wychowaniem.

Wpływ myśli Henriego Bergsona na teoretyków i praktyków Nowego Wychowania był wieloraki. Można go wyraźnie dostrzec w pracach Adolphe'a Ferrière'a⁴⁹, Célestina Freineta⁵⁰, Édouarda Claparède'a⁵¹. W Polsce pod silnym wpływem filozofa francuskiego pozostawali propagatorzy nowych idei pedagogicznych, Jan Władysław Dawid (1859-1914) i Henryk Rowid (1877-1944)⁵². Twierdzenie, że nurt Nowego Wychowania przejął całość poglądów Bergsona, jest zbyt daleko idące. Podobnie, nie można utrzymywać, że filozofia Bergsona była główną inspiracją dla tego nurtu. Myśl Bergsona była jednym z wielu źródeł wpływających na kształt teorii Nowego Wychowania. Znaczenie tego źródła nie jest przedmiotem analiz w tym artykule. Istotne jest

⁴⁹ Por. D. Hameline, *Adolphe Ferriere (1879-1960)*, UNESCO: International Bureau of Education, t. 23, nr 1-2, Paris 1993, s. 373-401.

⁵⁰ Por. L. Legrand, *Célestin Freinet (1896-1966)*, Ibidem, s. 403-418.

⁵¹ Por. D. Hameline, *Édouard Claparède (1873-1940)*, Ibidem, s. 159-171.

⁵² Por. S. Borzym, *Bergson a przemiany światopoglądowe w Polsce*, Ossolineum, Wrocław 1984.

natomiast to, że w poszukiwaniu alternatywy dla tradycyjnego wychowania rozumianego jako socjalizacja twórcy Nowego Wychowania sięgnęli do filozofii Bergsona.

Tęsknota za duchową relacją z mistrzem jest jednym z wyraźnych znamion namysłu nad wychowaniem także współcześnie. W jednym ze swoich ostatnio wygłoszonych wykładów Leszek Kołakowski wystosował apel o wzmocnienie roli nauczyciela – przewodnika duchowego⁵³. Napisał w nim, że w dzisiejszych czasach szczególnie potrzebujemy charyzmatycznych nauczycieli, którzy nauczyliby nas „wszechogarniającego sensu wszechświata”, a także przekazaliby nam taką wiarę i takie zaufanie, które „obejmuje cały świat i całe pole stosunków międzyludzkich”. Kołakowski zamknął swoje rozważania słowami, że charyzmatyczni nauczyciele „są nie tylko prawomocnymi, ale wręcz koniecznymi częściami tej drogi, na której zmagamy się z naszym losem”. To wołanie o charyzmatycznego, wewnątrznie zintegrowanego przewodnika duchowego, który towarzyszyłby uczniom na wszystkich etapach ich życia, rozlega się nieprzerwanie i wydaje się, że wraz z rozwojem kultury będzie coraz głośniejsze. Będzie takie, gdyż w czasach dominacji kultury masowej coraz bardziej brakuje uczniom duchowych przewodników i mistrzów.

Wspominając o systemach wychowania alternatywnych dla modelu socjalizacji, podkreślałam przede wszystkim to, że krytykując edukację masową nie zwracały się one, w przeważającej większości, w stronę wychowania w rodzinie, nie analizowały go, nie postrzegały w nim możliwej przeciwwagi dla niepożądanych cech szkoły publicznej. Prezentacja nurtu Nowego Wychowania przez Sławomira Sztobryna⁵⁴, a także tegoż samego nurtu i współczesnych pedagogik alternatywnych przez Stefana Wołoszyna⁵⁵ pokazuje, że twórcy i propagatorzy nowych koncepcji pedagogicznych chcieli radykalnie zmienić system wychowania dzieci i młodzieży, lecz nie zamierzali rezygnować z właściwej dla socjalizacji zasady, iż uczniowie powinni być wychowywani poza środowiskiem rodzinnym.

⁵³ L. Kołakowski, *Charyzmatyczny przywódca, charyzmatyczny nauczyciel*, [w:] <http://serwis.gazeta.pl/wyborcza/2029020,34591.3342270.htm>. Przytaczane w tym paragrafie analizy zostały wykorzystane wcześniej w moim tekście *Obiektywizm, uniwersalizm, solidaryzm. O iluzoryczności autorytetu nauczyciela*, „Forum Oświatowe”, 2 (39) 2008, s. 8.

⁵⁴ Por. S. Sztobryn, *Pedagogika Nowego Wychowania* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2003, s. 278 i n.

⁵⁵ S. Wołoszyn, *Nowe Wychowanie i współczesne alternatywy wychowawcze jako inspiracje dla praktyki edukacyjnej* [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, (red.) J. Rutkowiak, Impuls, Kraków 1995, s. 75 i n.

Wychowanie i pedagogika rodziny

Model socjalizacji stworzony przez Émile'a Durkheima stał się standardowym punktem odniesienia dla debat edukacyjnych w dwudziestym wieku. W tym okresie wychowanie rozumiane było konsekwentnie jako socjalizacja, zaś główną rolę w jego prowadzeniu wyznaczano władzy publicznej. Nieufność Durkheima do rodziny jako środowiska wychowawczego położyła się głębokim cieniem na badaniach nad wychowaniem, spychając na drugi plan pytania o rolę rodziny jako autonomicznego podmiotu w tym procesie. Ani socjologowie, ani pedagodzy nie odmawiali rodzinie kompetencji wychowawczych, lecz ujmowali je najczęściej w kontekście socjalizacji, rozumiejąc wychowanie w rodzinie jako wstęp do właściwego wychowania, realizowanego przez władzę publiczną. Rolą rodziny było odpowiednie przygotowanie dziecka do objęcia go socjalizacją. Stąd mówiono o wychowaniu w rodzinie jako o socjalizacji pierwotnej czy spontanicznej, natomiast o wychowaniu szkolnym jako o socjalizacji wtórnej czy świadomej. Gdy weźmie się pod uwagę relacje chronologiczne między tymi dwoma rodzajami socjalizacji, to wyraźnie widać, że rodzina ma pełnić wobec społeczeństwa i reprezentującej go władzy wyłącznie rolę wspomagającą. Takie heurystyczne usytuowanie wychowania w rodzinie sprawia, że podstawową dyscypliną badającą je jest socjologia rodziny. Pedagogika rodziny chcąc badać wychowanie rodzinne niezależnie od tradycyjnej socjalizacji, jako działalność autonomiczną i twórczą, pozostaje w stanie kształtowania się.

Paradoksem jest, że w swoim wyłanianiu się jako samodzielnej subdyscypliny nauki, pedagogika rodziny nie mogła liczyć na wsparcie ze strony głównego teoretycznego oponenta modelu socjalizacji – modelu wezwania moralnego. Ten drugi model, kwestionując założenia teorii wychowania przyjęte przez Émile'a Durkheima, nie oparł się na koncepcji autonomicznego wobec społeczeństwa wychowania rodzinnego, ale na koncepcji wychowania jako wezwania moralnego, pochodzącego od wybitnej pod względem moralnym jednostki, zwanej mistrzem. Między mistrzem i uczniem nawiązuje się relacja moralna, której wolny i twórczy charakter umożliwia uniezależnienie się ucznia od celów wyznaczanych przez społeczeństwo. Henri Bergson, którego można uważać za twórcę modelu wezwania moralnego, podkreślał, że tylko dzięki takiemu uniezależnieniu się wychowanek może żyć na poziomie moralności otwartej, zaś samo społeczeństwo może się rozwijać. Na pytanie, kim jest mistrz, Bergson nie odpowiadał jednoznacznie. Pisał, że może nim być każdy, zarówno postać historyczna, jak i współczesna, zarówno osobiście znana,

jak i nieznana uczniowi. Istotne z punktu widzenia niniejszego artykułu jest to, że między osobą mistrza a rodziną nie istnieje żaden konieczny związek. Ani ojciec, ani matka, ani inny członek rodziny nie zajmują wobec dziecka pozycji, która predestynowałaby ich bardziej niż innych ludzi do pełnienia roli mistrza. Co więcej, rozumienie przez Bergsona rodziny jako podstawowego kręgu relacji naturalnych, jako grupy nastawionej na zachowanie samej siebie i zazwyczaj niechętnie usposobionej do innych rodzin, sugeruje, że pojawienie się mistrza w relacjach wewnątrzrodzinnych jest mniej prawdopodobne niż pojawienie się go poza rodziną.

Te dwa paradygmaty wychowania nie pozostawiały miejsca na namysł nad wychowaniem w rodzinie. Brak teoretycznych dociekań nad nim znajdował uzasadnienie również w przekonaniu, że życie rodzinne jest prywatną sprawą rodziców i ich dzieci i nie powinno być przedmiotem ingerencji ze strony podmiotów zewnętrznych, włącznie z uczonymi. Dokładnie taki sam był i pozostaje wydźwięk prawodawstwa dotyczącego rodziny. Przepisy prawa rodzinnego regulują tylko ten obszar stosunków rodzinnych, który absolutnie musi być uregulowany, pozostawiając pozostałe obszary poza sferą kontroli prawnej. W ten sposób prawodawca przekazuje rodzicom komunikat, że mogą oni prowadzić życie rodzinne, a przede wszystkim wychowywać dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami⁵⁶. Czynniki kulturowe nie sprzyjają zatem wyłonieniu się pedagogiki rodziny jako autonomicznej subdyscypliny pedagogicznej. Warto przypomnieć, że także wśród pedagogów nie ma pełnej zgody co do potrzeby konstruowania tejże subdyscypliny. Na tle tych trudności i wątpliwości wysiłek tworzenia podstaw pedagogiki rodziny ma charakter pionierski. Tym, co łączy uczonych zaangażowanych w ten proces, jest zgoda co do przedmiotu pedagogiki rodziny – wychowania w rodzinie. Ten przedmiot jest zawsze definiowany w podobny sposób. Według Andrzeja W. Janke, „[r]odzina staje się kategorią pedagogiczną dzięki rozbudowywaniu wiedzy o wychowaniu rodzinnym i rozwijaniu na użytek własny funkcji wychowawczej, a jednocześnie realizowaniu jej zgodnie z potrzebami wszelkich struktur społecznych”⁵⁷.

Niezależnie od tego, jak zostanie zdefiniowane wychowanie w rodzinie, sądzę, że rodząca się pedagogika rodziny musi odnieść się do dwóch opisanych powyżej tradycji wychowania. Lektura literatury przedmiotu pokazuje, że te odniesienia są bardzo wyraźne w przypadku relacji wychowania w rodzinie i socja-

⁵⁶ Por. M. Andrzejewski, *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, C. H. Beck, Warszawa 2004.

⁵⁷ A. W. Janke, *Myslenie pedagogiczne o rodzinie i wychowaniu rodzinnym na początku XXI wieku* [w:] *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce*, (red.) A. W. Janke, Akapit, Toruń 2008, s. 16.

lizacji. Socjologowie i pedagodzy zgodnie podkreślają, że oba procesy muszą być zbieżne ze względu na usytuowanie rodziny w społeczeństwie. Zbigniew Tyszka pisał: „Rodzina stanowi integralną część każdego społeczeństwa, stanowi jego najmniejszą, a zarazem podstawową komórkę. Jest najważniejszą grupą społeczną”⁵⁸. Uważa się, że społeczeństwo, które składa się z rodzin, ma prawo oczekiwać, że dzieci będą odpowiednio przygotowywane do wejścia w jego struktury i dynamikę. Stanisław Kawula oddaje to w słowach: „Życie rodzinne jest szkołą życia społecznego”⁵⁹. Tenże sam autor wraz z Andrzejem W. Janke pisze również: „Rodzina jako element systemu wychowawczego winna (...) przyczyniać się do osiągania zaprogramowanych celów zgodnych z potrzebami społeczeństwa tak obecnie, jak też wynikających z rozwoju i zmiany społecznej”⁶⁰.

Potwierdza to Helena Izdebska pisząc, że „ściśle rozdzielenie wpływów socjalizacyjnych i wychowawczych jest bardzo trudne. W rodzinie, która funkcjonuje prawidłowo, powinny się one ściśle ze sobą wiązać, tworząc konsekwentny system oddziaływania na młode pokolenie, zgodny z odpowiadającym potrzebom całego społeczeństwa wartościami ideowym, moralnym i kulturowym”⁶¹. W tym samym tekście Izdebska wymienia podstawowe dziedziny planowego oddziaływania rodziny. Z szesnastu punktów, które przytacza, co najmniej osiem zakłada harmonijne uzupełnianie się wychowania w rodzinie i socjalizacji. Zależność namysłu nad wychowaniem w rodzinie od problematyki socjalizacji jest tak duża, że należałoby mówić w tym punkcie o socjologizacji pedagogiki.

Przekonanie o zbieżności celów wychowania w rodzinie i socjalizacji wymaga jednak krytycznego namysłu. Społeczeństwo poprzez władzę publiczną kieruje pod adresem rodziców szereg żądań i oczekiwań, które albo mają przygotować dzieci do socjalizacji, albo są wprost jej elementem. Czy wszystkie żądania i oczekiwania są uzasadnione? Jest to pytanie, które staje przed pedagogiką rodziny. Na przykład, czy uzasadnione jest żądanie, aby rodzice posyłać dzieci do szkoły już od sześciu lat? Następnie, czy uzasadnione jest żądanie zakazu fizycznego karcenia dzieci przez rodziców? Wreszcie, czy uza-

⁵⁸ Z. Tyszka, *Rodzina*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, (red.) W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 695.

⁵⁹ S. Kawula, *Wstęp*, [w:] *Pedagogika rodziny*, (red.) S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002, s. 14.

⁶⁰ A. W. Janke, S. Kawula, *Polimorficzność i komplementarność badań nad współczesną rodziną*, [w:] *Pedagogika rodziny*, (red.) S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, Toruń 2002, s. 37.

⁶¹ H. Izdebska, *Rodzina i jej funkcja wychowawcza*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, (red.) W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 699.

sadnione jest żądanie, aby pracownicy socjalni, bez orzeczenia sądu rodzinnego, mogli odbierać dzieci rodzicom, którzy w ocenie tychże pracowników stanowią zagrożenie dla swojego potomstwa? Te pytania nie są abstrakcyjne – odzwierciedlają one wprowadzane i przygotowywane aktualnie zmiany w polskim prawie. Każda zmiana w oczywisty sposób wpływa na proces wychowania w rodzinie. Czy jest to wpływ pozytywny, czy negatywny? Czy pedagodzy powinni przekonywać rodziców, aby przyjęli wprowadzane zmiany z entuzjazmem lub przynajmniej pogodzili się z nimi? A może przeciwnie, powinni zachęcać ich do sprzeciwu wobec tych socjalizacyjnych przedsięwzięć? Z pewnością między wychowaniem w rodzinie a socjalizacją istnieje ścisła więź. Pewne jest również, że wiele celów rodziców i władzy publicznej pokrywa się. Ta częsta zbieżność nie może jednak „usypiać” pedagogów i skłaniać ich do przekonania, że wszystkie wychowawcze propozycje władzy publicznej są dobre dla rodziny. Chociaż taka postawa znalazłaby uznanie w oczach Émile’a Durkheima, świadczyłaby ona raczej o słabości pedagogiki niż o jej sile. Heurystyczną płodność namysłu nad relacjami wychowania w rodzinie i socjalizacji potwierdził Zbigniew Tyszka wskazując, że te relacje powinny stać się ważnym obszarem badań rodzącej się pedagogiki rodziny⁶². Poniżej ilustruję znaczenie i złożoność tych relacji.

Współczesna rodzina, taka jaką znamy w naszym kręgu cywilizacyjnym, nazywana dziś za socjologami rodziną nuklearną, ma za sobą długą ewolucję. Wraz z procesem wyodrębniania się tej rodziny z szerszych grup pokrewieństwa, coraz wyraźniej uwypuklały się różnice interesów między pojedynczymi rodzinami a społeczeństwem jako całością. W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat pojawiły się nowe formy rodzin, sankcjonowane kulturowo, w tym prawnie. Mówi się dziś o rodzinach niepełnych, o związkach partnerskich, a nawet o małżeństwach osób tej samej płci. Postępuje proces różnicowania się form rodzinnych, a tym samym podejść do wychowania. W pewnym sensie sytuacja dzisiejsza przypomina czasy, w których żył Émile Durkheim. Tak samo jak wówczas, także dziś władza publiczna nie może liczyć na spójne pod względem wymagań społecznych wychowanie dzieci w zróżnicowanych środowiskach ich rodzin. Różnica między czasami Durkheima i współczesnością polega na tym, że w odróżnieniu od tamtych czasów dziś nikt nie głosi konieczności ograniczania władzy rodzicielskiej w obszarze wychowania i zdania się w tej kwestii na instytucje publiczne. Co więcej, dziś głosi się hasła

⁶² Por. Z. Tyszka, *Przedmiot i metodologia pedagogiki rodziny. Sugestie z punktu widzenia poznańskiej szkoły socjologicznych badań nad rodziną*, [w:] *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*, (red.) A. W. Janke, Akapit, Toruń 2004.

całkowicie przeciwnie. Podkreśla się prymat rodziców w wychowaniu dzieci i zobowiązuje się instytucje publiczne, takie jak szkołę, do wspomagania rodziców w tym przedsięwzięciu. Na poziomie deklaracji władza publiczna potwierdza, że jej rola w wychowaniu dzieci jest drugorzędna. Czy jest tak również w obszarze realnego zaangażowania się tejże władzy w wychowanie? Jest to pytanie o dużej doniosłości pedagogicznej i odpowiedź na nie wymaga gruntownych badań. Okazuje się bowiem, że w pewnych obszarach, takich jak nauczanie religii w szkołach, kompetencje wychowawcze rodziców są w pełni respektowane, natomiast w innych, takich jak obniżanie dolnej granicy wieku obowiązku szkolnego, sprzeciwu wielu rodziców nie bierze się pod uwagę.

Analiza bieżących przedsięwzięć socjalizacyjnych władzy publicznej skłania do postawienia tezy, że wpływ rodziców na wychowanie dzieci nie wzrasta, lecz maleje. Wydaje się, że w społeczeństwie demokratycznym ten proces może pozostawać wręcz niezauważony. Ponadto, wszędzie tam, gdzie jednostki niechętnie angażują się w sprawy publiczne, może być on nawet uznany za wygodny⁶³. Trzeba powtórzyć, że deklarowana zasada prymatu rodziców w wychowaniu dzieci nie oznacza, że władza publiczna całkowicie rezygnuje z wpływania na przebieg procesu wychowawczego, ani nawet że stopniowo wycofuje się z tego przedsięwzięcia. Jest wręcz przeciwnie. Rola władzy publicznej w wychowaniu dzieci nieustannie wzrasta, zaś powtarzane deklaracje o szczególnej roli wychowawczej rodziców są rodzajem wędzidła, które ma kontrolować i hamować nasilającą się aktywność państwa w tym obszarze. Jak długo wychowanie dzieci było wyłączną kompetencją rodziców, tak długo nikt nie nadawał mu rangi powszechnie obowiązującego prawa, tym bardziej pra-

⁶³ Na problem bierności polskich rodziców zwrócił uwagę Mirosław J. Szymański: „W latach osiemdziesiątych w kręgach opozycyjnych, w tym także kościelnych, często przeciwstawiano «zdrową» rodzinę, pełną chęci, dobrej woli i dużych możliwości, «chorej administracji» państwowej, której przypisywano nieszczerą intencję, brak zdolności i polotu w sprawowaniu funkcji kierowniczych, nieudolność oraz totalną niechęć do rozwiązywania palących problemów oświaty i wychowania. Po zmianie ustroju rychło okazało się, że nie wszystkie te analizy były w pełni trafne. Z dużą goryczą i niewątpliwą zadumą Anna Radziwiłł, znana działaczka «Solidarności» i jednocześnie wiceminister edukacji narodowej w pierwszych rządach solidarnościowych, stwierdziła, że w nowych warunkach społeczno-politycznych «okazało się, że rodzice wcale nie palą się do działania w sprawach szkoły i że w ogóle ludzie mało garną się do pracy społecznej» Por. M. J. Szymański, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, s. 158.

wa człowieka i obywatela. Dopiero wzrastająca ingerencja władzy publicznej w życie rodziny, a także związane z tym nadużycia, zmusiły państwa do przyjęcia samoograniczeń w tym obszarze⁶⁴.

Jest oczywiste, że państwo nie ma władzy absolutnej w zakresie wychowania dzieci, ale również jest oczywiste, że jego władza w tym obszarze jest ogromna i stale się poszerza. Po drugie, deklaracja o prymacie rodziców w wychowaniu dzieci jest prawdziwa tylko w sensie generalnym i abstrakcyjnym, nie zaś konkretnym i indywidualnym. Władza publiczna musi uwzględniać przekonania rodziców jako grupy obywateli uczestniczącej w procedurach demokratycznych, lecz nie musi uwzględniać przekonań każdego pojedynczego rodzica. Przygotowywana aktualnie w Polsce nowelizacja prawa dotycząca objęcia obowiązkiem szkolnym dzieci sześciolatków pokazuje, że w swoich przedsięwzięciach wychowawczych państwo nie musi uwzględniać przekonań nawet znacznej liczby rodziców.

O ile relacje między wychowaniem w rodzinie a socjalizacją są trwałym przedmiotem analiz pedagogiki rodziny, o tyle relacje między tymże wychowaniem a modelem wezwania moralnego są wyjątkowo rzadkie. Tymczasem ten kierunek refleksji wydaje się równie interesujący. Powiedziałem, że w swojej filozofii Henri Bergson usytuował rodzinę na poziomie natury i jako takiej odmówił jej istotnej roli w konstruowaniu wezwania moralnego – jedynej relacji osobowej gwarantującej wychowanie młodego człowieka w klimacie wolności i twórczości. W licznych tekstach dotyczących tego rodzaju wychowania uderza to, że mistrzem, przewodnikiem czy charyzmatycznym wychowawcą dla młodego człowieka nie jest jego rodzic, ojciec lub matka. Takie ujęcie wezwania moralnego sprawia, że rodzina traci rangę uprzywilejowanego środowiska wychowawczego. Zatem, jeżeli młody człowiek chce doświadczyć szczególnego spotkania pedagogicznego, musi rodzinę opuścić. Taka konstrukcja wychowania przywołuje kategorię ewangelicznego powołania i ma wyraźne odniesienia religijne. Te odniesienia są dostrzegalne także w alternatywnym nurcie Nowego Wychowania, choć, jak powiedziałem, myśl Bergsona to zaledwie jedno z wielu źródeł tego nurtu.

⁶⁴ Koncepcja praw człowieka pojawiła się w rezultacie upadku ideologii faszystowskiej i przez całą drugą połowę dwudziestego wieku była jedną z intelektualnych i moralnych podstaw sprzeciwu wobec ideologii komunistycznej. Obie ideologie kwestionowały istnienie trwałych praw jednostki w jej relacjach z władzą publiczną, postulując między innymi systemowe ograniczenie praw rodziców do wychowania dzieci. Na ten temat por. H. Zielińska, *Czy konieczna była pedagogika nazistowska?* [w:] *Nieobecne dyskursy*, (red.) Z. Kwieciński, cz. V, Toruń 1997, s. 257-270.

Sądzę, że pytanie, jakie staje przed pedagogiką rodziny w kontekście rozważań nad modelem wezwania moralnego, dotyczy bezpośrednio definicji miłości jako podstawy wychowania dzieci. Na ten aspekt wychowania najwyraźniej zwraca uwagę Andrzej W. Janke. Pisze on, że rodzinę wyróżnia „wspólna kultura duchowa wyrastająca na gruncie miłości”, po czym dodaje, że szczególny duchowy wymiar rodziny kształtują „zażyłość; poufałość zakładająca potrzebę obecności i udzielania się wynikającego ze zrozumienia wspólnoty interesów, działań, planów i oczekiwań członków rodziny; płodność – będąca konsekwencją miłości i pełnego oddania małżonków; duchowość – wynikająca z zażyłości i płodności”⁶⁵. Podobne podejście ujawnia Jadwiga Izdebska, która pisze, że w kontekście badań jakościowych nad rodziną „ujęcie socjologiczne wydaje się być niewystarczające”⁶⁶. Następnie dodaje: „Dostrzegam potrzebę wejścia «w głąb» problematyki rodziny poprzez analizę kategorii «domu rodzinnego», dostrzeżenia ukrytych dla zewnętrznej obserwacji mechanizmów, specyficznych warunków, atmosfery tworzącej niepowtarzalność każdego domu rodzinnego”⁶⁷. Duchowy klimat życia i wychowania rodzinnego jest tym, co odróżnia jakościowo życie w rodzinie od życia w jakimkolwiek innym środowisku wychowawczym. Jest on również tym, co uniemożliwia pełne włączenie wychowania w rodzinie w proces socjalizacji. Rodzina jako miejsce wychowania zawsze będzie różniła się od innych miejsc tym, że jako jedyna potrafi otoczyć dziecko miłością.

Powracając do myśli Henriego Bergsona należy zapytać, jaki jest charakter tej miłości. Bergson sądził, że miłość rodzinna jest miłością naturalną, nastawioną wyłącznie na członków rodziny i przez to niedoskonałą. Zatrzymuje się ona, według niego, na poziomie zamkniętości i nie jest w stanie objąć swoim porywem innych ludzi. Dlatego wychowanie rozumiane jako odpowiedź na wezwanie moralne nie może zrealizować się w rodzinie. Czy tak rzeczywiście jest? Dla Bergsona ostatecznym punktem odniesienia w analizach pedagogicznych była postać mistyka, osoby, która w pełni odpowiedziała na wezwanie moralne, stając się przez to sama wezwaniem dla innych. W osobie mistyka, mistrza, charyzmatycznego nauczyciela gatunek ludzi osiąga szczyt swoich możliwości. Do takiej formy życia jesteśmy wezwani wszyscy, choć tyl-

⁶⁵ A. W. Janke, *Rodzina*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 306-307.

⁶⁶ J. Izdebska, *Dom rodzinny – podstawowa kategoria teoretyczna i metodologiczna w pedagogice społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, (red.) E. Trempała, M. Cichosz, Wszechnica Mazurska, Olecko 2001, s. 305.

⁶⁷ *Ibidem*.

ko niektórym udaje się do niej dojść. Większość z nas zatrzymuje się na poziomie miłości naturalnej.

W tym punkcie należy postawić pytanie, czy analizy Bergsona w równym stopniu odnoszą się do dorosłych i do dzieci. Czy wezwanie moralne jest zaproszeniem kierowanym do wszystkich, czy tylko do tych, którzy potrafią właściwie ocenić jego emocjonalne i intelektualne znaczenie? Sądzę, że wejście w świat moralności otwartej, usytuowanie się ponad żądaniami i oczekiwaniami społeczeństwa jest możliwe tylko dla osób dojrzałych. Co więcej, zdolność do odpowiedzi na wezwanie moralne zakłada szczególny rodzaj wychowania w rodzinie – wychowanie oparte na szacunku, bezwarunkowej akceptacji, wolności. W ten sposób w kontekście odpowiedzi na wezwanie moralne wychowanie w rodzinie nabiera większego znaczenia niż w kontekście socjalizacji. Jeżeli rodzice chcą dla swojego dziecka tego, co proponuje mu społeczeństwo, to zawsze mogą liczyć, że popełniane przez nich błędy zostaną w większym lub mniejszym stopniu naprawione przez socjalizację realizowaną przez władzę publiczną. Jeżeli jednak pragną dla swojego dziecka czegoś więcej, niż oferuje mu społeczeństwo, to muszą zdawać sobie sprawę, że powodzenie procesu wychowawczego zależy przede wszystkim od ich miłości.

SUMMARY

Социализация и моральный вызов Для чего нужны родители в процессе воспитания?

Как объяснить отсутствие проблемы семьи и воспитания в семье в педагогических исследованиях? Это основной вопрос, который автор задаёт в настоящем тексте. Отвечает на него в качестве философа воспитания, и представляет биополярное видие раздумья о воспитании, начиная от Émile'a Durkheima. Под конец девятнадцатого века Durkheim утверждал, что государство во всё большей степени будет участвовать в процессе воспитания. Обращаясь к этому прогнозу, реконструируя предпосылки Durkheima в воспитательной роли семьи и государства, он

представляет определение воспитания, которое французский социолог уместил в *Éducation et sociologie*.

Во второй части статьи он указывает, что определение воспитания по Durkheim'у – то есть социализация – уже с самого начала вызывала серьёзные теоретические возражения. В том числе, его яростным противником был Хенри Бергсон, французский философ, современник Durkheim'a. В своих «*Двух источниках морали и религии*» Бергсон посредством представил альтернативную концепцию воспитания, в которой педагогический идеал не был связан с осуществляемой государством социализацией. Более того, представлял диаметрально другую сторону. Протест Бергсона, направленный против всё увеличивающейся роли государства и общества в воспитании имел специфические источники и в наименьшей степени не был связан с убеждением об особой роли семьи в воспитании. Ссылаясь на категорию свободы и творчества, а также свободного развития ребёнка, он, скорее всего, призывал к моральному вызову религиозного характера.

В третьей части статьи П. Костыло обращается к двум описанным моделям воспитания и показывает их постоянное присутствие в современных педагогических дискуссиях. Модель социализации Durkheim'a, реализуемая в так называемой массовой школе, преобладает в этих дискуссиях и всё ещё вызывает живой протест как со стороны социологов, так и философов, хоть корни этого протеста сегодня отличаются от источников Бергсона. С другой стороны, Бергсоновская модель морального призыва, являющаяся одним из постулатов так называемого «Нового воспитания», находится на окраине главных педагогических дискуссий и всё ещё остаётся объектом неудовлетворенной тоски многих учителей, учеников и родителей. Спор между защитниками образования главного течения и сторонниками альтернативного образования происходит так, как будто семья и воспитание в семье оказывает небольшое влияние на судьбу ребёнка.

В четвёртой части статьи автор ставит вопрос, как на фоне этой дискуссии выглядят теоретические размышления над воспитательной функцией семьи. Кажется, что в поисках своего предмета «педагогика семьи», он, прежде всего, обращается к модели социализации. Подчеркивая комплементарность воспитания в семье с воспитательной активностью государства, автор удовлетворён констатацией, что семья способствует воспитанию ответственных граждан. Таким образом педагогика стоит рядом с социологией, как оруженосец рядом с рыцарем. Педагоги семьи

исключительно обращаются к модели морального призыва, из-за чего определяемые ими идеалы и цели воспитания не выходят за границы социализации. Однако, надо себе задать вопрос, для чего в воспитании нужны родители – для поддержки социальных потуг общества или для формирования свободных творческих единиц, которые в определённых ситуациях смогут оказать сопротивление этому обществу.