

Emilia Wasilewska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

## Kary cielesne w kontekście paradygmatycznego przejścia w ujęciu celu wychowania

Celem podjętych rozważań będzie próba przeprowadzenia teoretycznej analizy uzasadnienia zakazu stosowania kar cielesnych wobec dziecka w praktyce wychowawczej rodziny. Z perspektywy teorii wychowania punktem wyjścia rozważań są humanistyczne i behawioralne źródła definiowania wychowania oraz ich metodologiczne konsekwencje. Prezentacja problemu służy zwiększeniu pedagogicznej świadomości społecznej oraz wzbudzeniu refleksji i wywołaniu dyskusji w środowisku pedagogicznym, podkreślając tym samym znaczenie formułowania celów działań podejmowanych w środowisku rodzinnym przez profesjonalistów w kierunku pedagogizacji.

**Słowa kluczowe:** badania jakościowe, kary cielesne, metodologia, nowe wychowanie, teoria wychowania, wychowanie autorytarne

### Wstęp

Wyniki bieżących badań opinii Polaków na temat zakazu stosowania kar cielesnych składają się na kwestię, która nie powinna pozostawać długo bez rozwiązania, a w szczególności zasługuje na duże zainteresowanie ze strony środowiska pedagogicznego<sup>1</sup>. Przy znacznym sprzeciwie wobec bicia dziecka pasem, bicia dziecka w twarz czy silnego bicia dziecka ręką<sup>2</sup> (za każdym z wariantów opowiedziało się ok. 90%), ujawniło się swoiste przyzwolenie na dawanie dziecku klapsa. Ok. 60% respondentów uznało, że taka forma zachowania rodzica zdecydowanie nie powinna i raczej nie powinna zostać zakazana prawnie (Sąjkowska, 2009, s. 7). Mimo wprowadzenia zakazu prawnego stosowania również klapsów, wciąż funkcjonują one w świadomości Polaków jako dopuszczalna forma przywołania do porządku najmłodszych czy jako jedna ze stosowanych metod wychowawczych. Przywołując jednak w tym miejscu ustawę o przeciwdziałaniu przemocy

---

<sup>1</sup> Por. np. postulaty E. Jarosz, Wstęp, *Chowanna* 2010, t. 1 (34), s. 5; M. Kamińska, Kocham, nie biję? – o zagrożeniu praw dziecka w rodzinie, *Nowa Szkoła* 2012, nr 10, 3-4.

<sup>2</sup> Wszystkie warianty odnoszą się do zachowań rodziców.

w rodzinie, nawet jednorazowy akt naruszenia nietykalności cielesnej stanowi przejaw przemocy. Powyższe założenie wzbudziło ogólnospołeczną dyskusję, a sankcje prawne budzą postrach wśród rodziców. Należy jednak mieć na uwadze, że prawne rozwiązania w tym zakresie mają charakter pedagogizujący, a nie represyjny. Nie stanowią one zagrożenia dla wolności sprawowania przez rodzinę funkcji opiekuńczo-wychowawczej, a wskazują wzór pożądaných społecznie postaw wychowawczych.

Karanie fizyczne dziecka w rodzinie kryje wiele znaczeń, zarówno w sferze psychicznej funkcjonowania człowieka w zakresie behawioralnym, jak również w sferze językowej, tworząc szczególne określenia, których zabarwienie oddaje przyjmowane postawy względem stosowania tego rodzaju metody wychowawczej. I tak powszechnie mówimy o klapsie, dostawaniu w skórę, ale również, z perspektywy pedagogicznej, o biciu dziecka, krzywdzeniu dziecka, stosowaniu przemocy wobec dziecka, maltretowaniu, agresji. Każde z tych słów niesie potoczne znaczenie doświadczeń człowieka. Doświadczeń lat dziecięcych, które nie pozostają bez znaczenia dla jego dalszego, dorosłego życia z przełożeniem na świadomość wychowawczą. Złej sławy metoda stosowania kar cielesnych przeniknęła inną, równoległe podejmowaną, ale nietożsamą aksjologicznie, metodę świadczenia własnym przykładem, zapewniając transmisję karania cielesnego najmłodszych między pokoleniami w naszej kulturze. Dezorientacja, czasem brak świadomości pedagogicznej rodziców, może prowadzić do podjęcia oddziaływań pozornie tylko wychowawczych, zaprzeczających tym samym zasadzie celowości oddziaływań wychowawczych.

Celem niniejszego artykułu jest teoretyczna prezentacja uzasadnienia zakazu stosowania kar cielesnych wobec dziecka w praktyce wychowawczej rodziny. Prezentowane założenia znajdują swoje zastosowanie zarówno w dyskursie codziennym realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej przez rodzinę, jak i w dyskursie naukowym w odniesieniu do formułowania celów pedagogicznych projektów empirycznych w strategii badań jakościowych.

## Historyczno-kulturowy kontekst

Konstatacje na temat wychowania są obecne w naszym kraju w dyskursach medialnym, naukowym, jak również w dyskursie życia codziennego. Media komercyjne produkują reality shows w postaci wychowawczych eksperymentów lub telewizyjnych porad z udziałem eksperta (np. *Superniania*, *I ty możesz mieć superdziecko*, *Świat według dziecka*, *Surowi rodzice*, itd.), siląc się na zaspokajanie potrzeb żądnych emocji widzów, być może nawet na zaspokojenie potrzeb społecznych w zakresie pedagogizacji. Badacze pedagogiczni mierzyli się do niedawna z podsumowaniem Stulecia Dziecka, a w 2012 roku z pedagogiczną schedą myśli Janusza Korczaka. Czyżby postulaty Korczaka zostały pomyślnie wdrożone w świadomość społeczną Polaków, a Stulecie Dziecka stało się realną kategorią sukcesu myśli oświeceniowej względem dziecka? Nic bardziej błędnego. Dyskurs codzienności wskazuje na niepewność ojców i matek w pełnieniu funkcji opiekuńczo-wychowawczej (Sikorska, 2009, s. 176), co uwzględnione zostało w analizach współczesnej rodziny.

Małgorzata Sikorska (2009, s. 176) w wyniku przeprowadzonych przez siebie analiz empirycznych wyróżniła nowe typy ojca i matki, obnażając ich zagubienie. Analiza ta uwzględniła postawę współczesnych

rodziców przyjętą względem obecnie społecznie akceptowanych wzorców rodzicielstwa. Są to właśnie: nowy ojciec – niepewny i zagubiony oraz nowa matka – niepewna i niedoskonała. Nowi rodzice stoją w obliczu współczesnych wyzwań dla funkcjonowania rodziny z bagażem własnych doświadczeń wychowawczych prezentowanych przez pokolenie ich rodziców, będącym powieleniem tradycyjnego wzorca wychowania, w którym kary cielesne stosowane wobec dziecka były metodą wychowawczą jedną z najczęściej stosowanych. Jednym z powodów zagubienia rodziców ma być uznanie podmiotowości dziecka, co w perspektywie *novum* relacji partnerskich w rodzinie ma wprowadzić dysonans w sensie *largo* między otrzymanym wzorem a obecnym sensem wychowania czy w sensie *stricte* dysonans między darzeniem dziecka miłością, dbałością o jego dobro a fizycznym karaniem, które konotuje z przemocą, gwałtem i upokorzeniem (Sajkowska, 2010, s. 81).

W odniesieniu do historycznych uwarunkowań uzasadnienia stosowania kar cielesnych w rodzinie chciałabym wskazać na ich źródło w instytucjonalnym charakterze rodziny preindustrialnej, kiedy kara fizyczna stanowiła przedłużenie autorytetu narzuconego patriarchalnie. Krytyka wydawanych jeszcze w XVIII wieku podręczników wychowania (Miller, 2007) sugerujących powinność dobitnego (tzn. przy użyciu siły) wypłnienia nieposłuszeństwa dziecka, które pojmowane było jako zamach na autorytet rodzica, przyczyniła się do stworzenia perspektywy stanowiącej punkt odniesienia do konstruowania podmiotowości dziecka, popularyzacji idei praw dziecka, a w szczególności do wykluczenia kar cielesnych z uwarunkowanego historycznie kanonu metod.

Obraz kar cielesnych stosowanych wobec dziecka w rodzinie jak również w instytucjach utrwalony został w dziełach m.in. literackich i filmowych. Adaptacja filmowa książki *Pręgi* (Kuczok, 2003) pod tym samym tytułem ukazuje odległe skutki stosowania kar cielesnych w dzieciństwie. Sam obraz karzącego rodzica pozwala na wpisanie bicia dzieci pod pretekstem oddziaływania wychowawczego w zestaw społecznie akceptowanych zachowań. Fragment filmu *Psy*, ukazujący nauczyciela wymierzającego karę cielesną, wskazuje na jej instytucjonalny wymiar oraz przyzwolenie na jej stosowanie, przypisując tym samym biciu dziecka realizację celów wychowawczych np. szkoły. Sama scena w szkole ukazuje absolutny bezsens stosowania kary cielesnej jako metody wychowawczej. W tym miejscu zaznaczyć należy, że zakaz stosowania kar cielesnych w placówkach edukacyjno-wychowawczych wprowadzono w Polsce dopiero w 2001 roku<sup>3</sup>.

Historyczne uwarunkowania uzasadnienia stosowania kar cielesnych wskazują na wpisanie ich w instytucjonalne ramy funkcjonowania rodziny jak również opieki i edukacji dzieci w naszym społeczeństwie. Mimo uwolnienia się rodziny z instytucjonalnych ram jej funkcjonowania i możliwości realizowania celów indywidualnych każdego z członków rodziny w zakresie jednej struktury, przyzwolenie na stosowanie kar cielesnych wciąż funkcjonuje w świadomości rodziców. Kara cielesna staje się wątpliwym usprawiedliwieniem stosowania określonych zestawień kar i nagród w ramach systemu wychowawczego, a w efekcie klapsy zyskuje uzasadnienie wychowawcze. Zaprzeczenie użycia przemocy wobec dziecka odbywa się poprzez odwołanie się do zastosowania „tylko klapsa”, podkreślając tym samym społeczne przyzwolenie na podniesienie ręki na dziecko w kontekście wychowawczym.

<sup>3</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. z 2001 r. Nr 61, poz. 624).

## Kary cielesne w perspektywie celu wychowania autorytarnego

W reinterpretacjach historycznych można doszukać się źródeł założeń wychowania autorytarnego w ideologii totalitaryzmu. Ideologia regulująca życie polityczne społeczeństw inwazyjnie określiła koncepcję człowieka. Psychologicznie uzasadniona podstawami behawioryzmu wyznaczyła cele wychowania oraz ideał osobowości.

Granice funkcjonowania totalitaryzmu określa jego definicja jako formy władczego panowania, które nie ogranicza się tylko do kontrolowania sfery polityki, lecz dąży również do podporządkowania sobie życia prywatnego ludzi (Arendt, 1993, s. 18; cyt. za: Kosiorek, 2007, s. 12). Organizacja rządu państwa totalitarnego determinuje kształt pozostałych struktur funkcjonowania społecznego, jak na przykład rodziny. Hierarchizacja struktury wyznacza pozycję przywódcy o szczególnych atrybutach siły, mądrości i przenikliwości, konstruując autorytet. Celem wychowania staje się kształtowanie osobowości autorytarnej, której cechy mają charakter normatywny w odniesieniu do kreowania postawy akceptowanej względem władzy.

„Kształtowanie się osobowości autorytarnej jest uwarunkowane doświadczeniami dziecka wyniesionymi ze środowiska rodzinnego, a w szczególności surową dyscypliną, metodami wychowawczymi opartymi na bezwzględnej respekcie i permanentnym poczuciu zagrożenia” (Kosiorek, 2007, s. 74). Doświadczenia dziecka w ujęciu autorytarnym powstają w wyniku przeprowadzanej stymulacji polegającej na stosowaniu systemu kar i nagród, systemu wywodzącego się z behawiorystycznych założeń o zależności funkcjonowania człowieka od zewnętrznych mechanizmów regulacyjnych. W świadomości człowieka poprzez doświadczenia jawią się wzory zachowania odpowiadające wymogom sytuacji zewnętrznej.

Literatura przedmiotu wyróżnia teorie naukowe i potoczne wychowania autorytarnego, w których kary cielesne są atrybutem władzy wychowawczej. Teorie naukowe określają ramy wychowania zgodnego z potrzebami społecznymi, natomiast teorie potoczne określają realizację powyższego celu na płaszczyźnie wychowania rodzinnego.

Teorie naukowe charakteryzują się wnikliwym opracowaniem celów wychowania, ideału osobowości oraz cech wychowawcy, niezbędnych do wyposażenia ludzi w dyspozycję psychicznie funkcjonalnie podporządkowane naczelnym rolem społecznym. Na drodze do osiągnięcia swojego celu, osobowego ideału wychowawczego, wskazują na formy sterowania zachowaniem dziecka. Zalicza się do nich m.in. kary (w tym kary cielesne) i nagrody.

Nauczyciel-wychowawca stał się nośnikiem „takiego myślenia i działania, które pozostają w zgodzie z przepisami określonych ról obowiązujących w społeczeństwie” (Kosiorek, 2007, s. 169). Otrzymał władzę, która uprawomocnia go do kierowania procesem wychowawczym. Wyznaczona pozycja nauczyciela podtrzymuje postulat hierarchizacji społeczeństwa i wpisuje w ramy instytucjonalnego charakteru procesu wychowania.

Powyższe założenia przekładają się na funkcjonowanie środowiska rodzinnego; poddanie go regulacjom społecznym poprzez wyznaczenie pożądanych cech charakteru rodziców oraz modelu rodziny. Owe cechy to: racjonalna siła oparta na założeniu, że dziecko nie jest partnerem w procesie wychowania oraz niezaślepiona miłość (Konarzewski, 1988, s. 27). „Rodzina tradycyjnego typu, w której władza skoncentrowana jest w rękach ojca, rzadziej matki, ułatwia małemu dziecku zrozumienie i dostosowanie do obowiązujących w niej

reguł” (Kosiorek, 2007, s. 197). Poddanie rodziny zasadom funkcjonowania społecznego na podbudowie totalitaryzmu nadaje jej instytucjonalny charakter. Funkcją rodziny staje się reprodukcja porządku społecznego.

Potwierdzenie tych tez znajdziemy w potocznych teoriach wychowania autorytarnego, które stają się egzemplifikacją jego podbudowy filozoficznej na poziomie rodzinnym. Rodzina staje się kolejną instytucją sprawowania władzy wychowawczej o autorytecie nadanym rodzicom w sposób naturalny (Sławiński, 1991, s. 55-74). Rodzice dysponują wachlarzem kar i nagród, które mają na celu „pobudzenie i ukierunkowanie rozwoju dzieci, a nie wymierzanie im sprawiedliwości”. Według Stanisława Sławińskiego, celem wychowania ma być posłuszeństwo polegające na dobrowolnym podporządkowaniu się władzy, które wypływa z uznawania czyichś uprawnień decyzyjnych” (Sławiński, 1991, s. 95). W systemie kar i nagród, będących środkiem pomocniczym do realizacji powyższego celu, uzasadnienie dla stosowania kar cielesnych następuje w konotacji do założeń istoty komunikacji międzyludzkiej.

Kara fizyczna, tak samo jak każda inna kara stosowana w wychowaniu jest niczym innym, jak pewnego rodzaju komunikatem. Skoro jednak komunikacja poprzez kontakt cielesny jest jednym z naturalnych sposobów komunikowania się ludzi, to sam fakt, że pewne kary mają charakter komunikatów cielesnych nie może być podstawą do ich pedagogicznej lub moralnej dyskwalifikacji (sic!) (Sławiński, 1991, s. 55-74).

Założenia wychowania autorytarnego wywodzą się z systemu politycznego, który opierał się na powszechnej kontroli oraz na tezie o potrzebie hierarchizacji społecznej. Źródła ideologiczne wychowania autorytarnego stały się płaszczyzną uzasadnienia stosowania systemu kar i nagród, w tym kar cielesnych dla celów wychowawczych. Realizacja owych założeń wymagała centralnego regulowania kierunków oddziaływania wychowawczego, co pozostało nie bez znaczenia dla konstrukcji badań pedagogicznych. Indywidualne doświadczenie rzeczywistości w określonym ogólnie celu wychowania nie ma wartości empirycznej. Skonstruowany na tej podstawie przedmiot badań nałożył na pedagogikę brzemień nauki ideologicznej. Danuta Urbaniak-Zajęc (2013, s. 32-39) określiła powyższe okoliczności jako podporządkowanie się nauk społecznych pozytywistycznemu modelowi nauki. Podparty założeniami determinizmu realizuje cele badawcze w zakresie wskazywania związków przyczynowo-skutkowych (Urbaniak-Zajęc, 2013, s. 34).

## **Płaszczyzna przejścia paradygmatycznego w ujęciu celu wychowania**

Wykorzystanie podstaw behawiorystycznych do celów ideologicznych zostało poddane powszechnej krytyce. Behawiorystyczna koncepcja człowieka z jej wychowawczymi konsekwencjami przybiera demoniczną postać postrachu dzieci<sup>4</sup>. Język opisu behawioryzmu przywodzi negatywne konotacje. Praktycy boją się zaklasyfikowania jako behawiorysty (zob. Combs, Popham, Hosford, 1977, s. 57).

<sup>4</sup> W. J. Popham przewrotnie uznał, że hasło behawioryzm w słowniku oxfordzkim zostało ujęte jako synonim słowa *bugbear* – goblin, ucieleśniającego przedwczesną, nieuzasadnioną śmierć, postrach i poskromienie nieposłusznych dzieci (zob. Combs, Popham, Hosford, 1977, s. 57).

Z perspektywy obecnej wiedzy o człowieku trudno jest nie rozważać koncepcji wychowania o podstawach behawioralnych w paradygmacie krytycznym. Relacje założeń behawioryzmu i humanizmu przedstawiane są w zestawieniach: konfliktu, dychotomii, ale również linearności i syntezy (Combs, Popham, Hosford, 1977, s. 52-63). Wejście jednak w „spór o wychowanie” i pedagogiczna amnezja filozoficzna nie sprzyja konstruktywnej dyskusji. Przecież behawioryzm i humanizm stanowią dwa różne podejścia wyjaśniające funkcjonowanie człowieka. W celu zrozumienia obu teorii należy założyć, że żadna z nich nigdy nie będzie jedynie prawdziwa czy fałszywa. „Teoria wskazuje jedynie drogę zbierania danych, która umożliwi rozwiązanie określonego problemu. Zarówno behawioryzm jak humanizm znajdują różne zastosowanie wobec różnych kwestii” (zob. Combs, Popham, Hosford, 1977, s. 53). Stąd też założenie o przejściu paradygmatycznym ujęcia celu wychowania, a w konsekwencji uznanie pluralizmu metodologicznego w zakresie przedmiotu badań pedagogiki.

Paradygmatyczne przejście w ujęciu celu wychowania polega na przemianie istoty nauk pedagogicznych:

od bycia instrumentem społecznego dziedziczenia — do stawania się mechanizmem zabezpieczenia warunków twórczego oswajania teraźniejszości i tworzenia socjokulturowej wizji przyszłości. Cel wychowania nie jest już określany w granicach odgórnie wyznaczonych wartości. Człowiek sam stał się nadrzędną wartością, która nie podlega wymianie na inne (Konarzewski, 2000, s. 129).

Doświadczenie człowieka i nabywanie przez niego świadomości (Śliwerski, 2000, s. 51) zyskało nowe znaczenie. Konstytuowanie świadomości możliwe jest poprzez zdobywanie doświadczeń, w których uznaje się drugiego człowieka za podmiot (Śliwerski, 2000, s. 28-39). Wychowanie stało się jednym z doświadczeń, a niesie ze sobą podwójny wymiar: jest nim samym w sobie, doświadczeniem budującym świadomość, po czym przekłada się na podejmowane działanie o celach wychowawczych (Tyszkowa, 1985, s. 5). Realizacja celu wychowania w ujęciu szerokim następuje poprzez stosowanie metod wychowawczych. Każda z nich zapisuje się w świadomości człowieka, kształtując świadomość wychowawczą, stąd już na poziomie teoretycznym stosowanie kar cielesnych jako metody wychowawczej nie jest uzasadnione.

Koncepcja funkcjonowania społecznego człowieka i cele wychowania wynikające z perspektywy humanistycznej niosą ze sobą określone konsekwencje dla pedagogicznej empirii. Dostrzeżenie świadomości jednostki wymaga podjęcia badań w perspektywie, która umożliwi zrozumienie indywidualnych doświadczeń człowieka. Takie rozwiązanie daje szereg jakościowych możliwości. Celem badań o humanistycznym podłożu teoretycznym nie jest już katalogowanie wiedzy, systematyzowanie faktów czy tworzenie ogólnych praw. Nie znajdują więc zastosowania w tym kontekście metody pozytywistyczne.

W odpowiedzi na nową wizję postrzegania człowieka wzrosło znaczenie metod jakościowych z zakresu badań pedagogicznych, na polu uwzględniającym perspektywę poznawczego rozumienia i interpretacji faktów, zjawisk i procesów pedagogicznych (por. Palka, 2000, s. 129). Współczesne postrzeganie człowieka oraz nowy cel wychowania wymaga badania w ujęciu jakościowym, ze szczególnym uwzględnieniem znaczeń, jakie nadały i nadają metodom wychowawczym osoby, które ich doświadczyły. Przedmiot badań w perspek-

tywie humanistycznej nie jest mierzalny, nie można go przyporządkować liczbom. Człowieka i jego doświadczeń w tym wymiarze nie można zmierzyć i nadać wartości. Stanowią wartość samą w sobie, którą należy i warto poznawać (Konarzewski, 2000, s. 129).

## Zakończenie

Konsekwencje zmiany ujęcia celu wychowania widoczne są zarówno w potocznym myśleniu o wychowaniu, jak i w perspektywie naukowej praktyki badawczej pedagogiki.

Historycznie, ideologicznie i kulturowo uzasadniona kara cielesna nadal funkcjonuje w świadomości Polaków jako metoda wychowawcza, a zdawać by się mogło, że przemiany polityczno-społeczne w naszym kraju są żyznym podłożem dla rozwoju wychowania w duchu humanistycznym. Przemiany zachodzące w życiu społecznym, warunkujące poziom życia jednostki dotyczą sfery nie tylko politycznej, ale również jednostkowej i rodzinnej. Funkcja instytucjonalna rodziny straciła na znaczeniu, dając wyraz demokratyzacji życia codziennego, w konsekwencji zmieniając współczesny obraz wychowania. Pluralizm wychowawczy daje rodzicom swobodę wyboru spośród wielu form i metod, wprowadzając jednak niepewność rodziców względem swoich oddziaływań wychowawczych. Niezbędne jest zatem kontynuowanie dyskusji i wyjaśnianie postulatów zakazu stosowania kar cielesnych z perspektywy teorii pedagogiki. Wyznaczone przez perspektywę humanistyczną metody wychowawcze to celowe organizowanie doświadczeń, stworzenie przestrzeni rozwoju osobowości „ku”, a nie przystosowania „do”, czego narzędziem realizacji miały być kary cielesne.

Humanistyczna wizja człowieka to nie tylko pomysł na opisanie jego funkcjonowania w rzeczywistości, ale: sposób myślenia, postawy i zachowania wolne od przemocy na każdej płaszczyźnie życia społecznego. W perspektywie humanistycznej w szczególności nieuzasadnione jest stosowanie kar cielesnych w zakresie funkcji opiekuńczo-wychowawczej rodziny. Co prawda spotykają się one z deklaratywnym społecznym sprzeciwem, jednak fakt ten nie przekłada się na praktykę wychowawczą. Zmiana w tym zakresie w Polsce odbywa się zbyt wolno.

Ruch nowego wychowania pojawił się wraz z humanistyczną koncepcją człowieka, co znalazło przełożenie na zmianę celu wychowania, charakteru nauk społecznych a w konsekwencji ich przedmiotu badań. Opracowanie wybranego problemu badawczego w perspektywie jakościowej jest przejawem dostrzeżenia nowej wizji człowieka. Przedmiot badań pedagogicznych wcześniej uzasadniony perspektywą wychowania autorytarnego o podstawach behawioralnych, wynikał z nomotetycznego charakteru pedagogiki. Celem badań było systematyzowanie wiedzy — „układanie faktów w generalizacje nomotetyczne lub mające charakter praw” (por. Paulston, 2000, s. 69). Obecnie pytamy o źródła wiedzy człowieka o świecie. Jednym z nich może być jego doświadczenie; co się stanie, jeśli celowo zorganizowanym przez rodzica doświadczeniem dziecka staje się kara cielesna? Niezbędne jest w tej kwestii podjęcie badań empirycznych zakładających: diagnozę i opis, ale i podejście hermeneutyczne i interpretatywne w celu potwierdzenia empirycznego teoretycznych podstaw krytyki stosowania kar cielesnych dla celów wychowawczych.



## Bibliografia

- Arendt H. (1993). *Korzenie totalitaryzmu*. Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza.
- Combs A. W., Popham W. J., Hosford Ph. L. (1977). Behaviorism and humanism. A synthesis?, *Educational leadership*, October, vol. 35 (1).
- Górniewicz J. (2008). *Teoria wychowania (wybrane problemy)*. Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego.
- Jarosz E. (2010). Wstęp. *Chowanna*, t. 1 (34).
- Kamińska M. (2012). Kocham, nie biję? – o zagrożeniu praw dziecka w rodzinie. *Nowa Szkoła*, nr 10, 3-4.
- Konarzewski K., Szymańczak M. (red.) (1988). *Kiedy dziecko mówi nie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Konarzewski K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne S.A.
- Kosiorek M. (2007). *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*. Kraków: Impuls.
- Kuczok W. (2003). *Gnój*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Miller A. (2007). *Zniewolone dzieciństwo: ukryte źródło tyranii*. Poznań: Media Rodzina, Harbor Point Sp. z o. o.
- Palka S. (2000). Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.) *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków: Impuls.
- Paulston R. G. (2000). Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia konceptualnych map teorii paradygmatów. W: Z. Kwieciński (red.) *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sajkowska M., *Bicie dzieci. Postawy i doświadczenia dorosłych Polaków. Raport z badań*. Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa 2009, dostęp z dnia 8 sierpnia 2013 r. strona internetowa: [http://www.dziecinstwobezprzemocy.pl/repository/media/raport\\_Bicie\\_dzieci.pdf](http://www.dziecinstwobezprzemocy.pl/repository/media/raport_Bicie_dzieci.pdf)
- Sajkowska M. (2010). Myślałam, że mi serce pęknie. *Chowanna*, t. 1 (34).
- Sikorska M. (2009). *Nowy ojciec, nowa matka, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskich rodzinach*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Sławiński S. (1991). *Spór o wychowanie w posłuszeństwie*. Warszawa: Agencja Wydawnicza TFD.
- Śliwerski B. (2000). Antypedagogika. W: T. Szudlarek, B. Śliwerski (red.) *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tyszkowa M. (1985). *Rozwój dziecka w rodzinie i poza nią*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Urbaniak-Zajęc D. (2013). Konsekwencje podporządkowania się nauk społecznych pozytywistycznemu modelowi nauki. W: E. Kos, D. Urbaniak-Zajęc (red.) *Badania jakościowe w pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

### Summary

#### Corporal punishment in the context of paradigmatic transition in view of the aim of education

The aim of the considerations will be an attempt to analyze the contexts of functioning of corporal punishment of children in the social consciousness as a form of educational influence. In terms of educational theory, the point of departure are humanistic and behavioural sources defining education and their methodological impli-



cations. The presentation of the problem aims at increasing social educational awareness and stimulating reflection and discussion in the field of education, at the same time emphasizing the importance of the goals of activities undertaken in a family environment by professionals aiming at pedagogisation.

**Key words:** theory of education, qualitative research, methodology, corporal punishment, authoritarian education, new education