

Przygotowanie do rodzicielstwa jako zadanie edukacyjne

Spółeczeństwa utrwalają się, ucząc jednostki w każdym pokoleniu wzorów kulturowych wiążących się z tymi pozycjami społecznymi, które mają one zająć. Oczywiście jest, że społeczeństwo oczekuje akceptowania i realizowania przez młode pokolenie określonych wzorów uczestnictwa społecznego, preferowania i urzeczywistniania pewnych scenariuszy życiowych, budowanych w oparciu o system normatywny tego społeczeństwa oraz spodziewa się podejmowania i właściwego pełnienia ról społecznych, związanych również z wartościami¹, a więc bezsporna jest potrzeba wcześniejszego ustalenia w świadomości młodzieży w toku procesów wychowawczych pewnych wartości w społecznie spodziewanej hierarchii ważności. Wartości są ważnymi regulatorami ludzkich dążeń i zachowań; cenione przez jednostkę stanowią silny bodziec do działania; pełnią (obok potrzeb i motywacji) istotną rolę w wyznaczaniu zachowań, w selekcjonowaniu alternatyw działania i w dokonywaniu określonych wyborów², dlatego żywo jest zainteresowana tymi kwestiami pedagogika w wielu jej subdyscyplinach.

Wyrazem realizacji jednego z takich oczekiwań społecznych jest dążenie społeczeństwa do zachowania ciągłości biologicznej i społeczno-kulturowej, w tym poprzez socjalizację w kolejnych pokoleniach wartości rodzicielstwa. Konkretyzacją tych starań jest między innymi realizowana w ramach zajęć szkolnych edukacja związana z przygotowaniem do życia w rodzinie. Dyskusje nad realizacją tej ścieżki edukacyjnej wciąż jednak nie dają rozwiązania satysfakcjonującego jej uczestników, co skutkuje odzywającymi co rusz polemikami nad jej kształtem. Podobnie polemicznym jest wybór ideologii, w kontekście której należałoby przedstawiać młodzieży wartość życia rodzinnego.

1 Według T. Parsonsa role są czymś w rodzaju instytucjonalizacji wartości i stanowią jakby pomost, punkt styczności pomiędzy jednostką i jej działaniem a systemem społeczno-kulturowym. Parsons stwierdza wyraźnie, że wartości są decydującymi komponentami definiującymi role (patrz. T. Parsons, 1962, za: F. Lipiec, *Wartości w kształtowaniu motywacji*, Lublin 1996, s. 47).

2 I. Wrońska, J. Mariański, *Wartości życiowe młodzieży na przykładzie szkół pielęgniarstwa*, Lublin 1999, s. 217.

Przekaz treści kulturowych oraz kreowanie rodzicielstwa jako powszechnika kulturowego oraz wzorowanie go jako wartości dokonuje się pod wielorakimi wpływami: tradycji, regulacji formalno-prawnych, mody, w różnym nasileniu, poprzez działania licznych podmiotów socjalizacyjnych. Spośród nich wyróżnić można te, które głównie nastawione są na pełnienie funkcji socjalizacyjnych oraz te, które czynią to okazjonalnie. Socjalizacja dokonuje się bowiem równolegle w rodzinie, w grupie rówieśniczej, w społeczności lokalnej, w instytucjach kształcących i wychowujących, w szerszych społecznościach oraz poprzez środki masowego przekazu³.

Więcej uwagi poświęcę tu szkole, która naturalnie oprócz przekazywania wiedzy promuje i wpaja uczniom w sposób mniej lub bardziej systematyczny, mniej lub bardziej bezpośredni, z mniejszą lub większą siłą, pewien zestaw pożądanych i określonych instytucjonalnie wartości i sposobów (czasu) ich chronienia.

Publikacja Ministerstwa Edukacji Narodowej „O wychowaniu w szkole” (1999), poświęcona kwestiom wychowania, w drugiej swojej części prezentuje zarys koncepcji wychowania szkolnego. Jest tam zawarta sugestia, aby szkoła sama określiła swój system wychowawczy, kreując określony wizerunek, na tyle czytelny, by rodzice mogli dokonywać świadomego wyboru szkoły, kierując się dominującym w niej systemem wartości i wzorcami osobowymi. Za wychowawcze priorytety uznano m. in. pomoc w uzyskaniu orientacji etycznej i hierarchizacji wartości oraz personalizację życia w rodzinie, w grupie koleżeńskiej, w szerszej społeczności.

Przy założeniu, że „jeżeli głównym celem całego wychowania i kształcenia szkolnego jest przygotowanie dorastającego pokolenia do dorosłego życia i należytego pełnienia w nim roli ludzi dorosłych, zaś seksualność, małżeństwo, rodzicielstwo stanowią ważne składniki każdego dorosłego życia, to szkoła jest obowiązana do uczestnictwa w przygotowaniu młodzieży do pełnienia także seksualnych, małżeńskich i rodzinnych ról”⁴.

Przygotowanie młodzieży do pełnienia tychże ról, podobnie jak całe wychowanie „pełni te same funkcje oraz zmierza do tych samych celów:

- udziela i przekazuje dzieciom i młodzieży niezbędne informacje,
- stara się kształtować ich opinie, poglądy i postawy,
- uwrażliwia i podnosi poziom świadomości o wartościach (moralnych, kulturowych, społecznych), związanych z daną dziedziną życia, broniąc i propagując wartości zgodne z filozofią wychowania”⁵.

3 Trzeba w tym miejscu zasygnalizować zagrożenia socjalizacji pierwotnej i wtórnej w procesach spontanicznego wzrastania w normy i wartości w postaci zasadniczego przesunięcia źródeł wpływów; rodzina, szkoła i Kościół tracą na zakresie i sile swoich oddziaływań na rzecz grupy rówieśniczej i mass mediów [w:] telewizji, filmów video, gier komputerowych, muzyki popularnej, kolorowych czasopism, widowisk muzycznych” – zauważył to m. in. Z. Kwieciński (patrz. Z. Kwieciński, Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności, [w:] J. Kozielecki (red.), Humanistyka przełomu wieków, Warszawa 1999, s. 56-57).

4 M. Kozakiewicz, Z. Lew-Starowicz (red.), Przystosowanie do życia w rodzinie, Warszawa 1987, s. 35.

5 Tamże.

„Bez celowo prowadzonej edukacji wiedza, którą posiada młodzież na temat życia płciowego, małżeńskiego, rodzinnego, jest niepełna i zniekształcona. Wprowadzenie do szkoły przedmiotu, który ma przygotować młodzież do życia w rodzinie, dostarczyć jej niezbędnych w życiu elementów wiedzy psychologicznej, pedagogicznej oraz kształtować umiejętności współżycia z innymi ludźmi, jest inicjatywą oczekiwaną i niezwykle ważną zarówno ze społecznego, jak i osobistego punktu widzenia każdej jednostki”⁶.

Konkretyzacją działań w ramach szkolnego przygotowania do pełnienia ról małżeńskich i rodzicielskich jest realizacja bloku zajęć *”wychowanie do życia w rodzinie”*.

Próby przygotowania młodzieży do życia małżeńskiego i rodzinnego „są równie stare jak sama ludzkość. Istniały przez całe wieki w różnych kulturach i cywilizacjach w ramach stworzonych przez dane społeczności systemów wychowawczych. Przygotowywanie to miało zazwyczaj charakter żywiołowego, nie zawsze w pełni uświadomianego, nieformalnego oddziaływania na dorastające pokolenie po to, aby dostarczyć wiedzy o pożądanym zachowaniu w życiu rodzinnym i w stosunkach małżeńskich. Podobnie jak w innych krajach, również w Polsce problematyka przygotowania młodzieży do życia rodzinnego podejmowana była w sposób tradycyjny, z wielką powściągliwością i przemilczaniem problematyki seksualnej”⁷. Początków idei instytucjonalnego przygotowania dzieci i młodzieży do życia w małżeństwie i rodzinie należy szukać w latach pięćdziesiątych, kiedy to ówczesne Towarzystwo Planowania Rodziny prowadziło kampanię na rzecz wprowadzenia do szkół zagadnień związanych z szeroko rozumianym wychowaniem seksualnym⁸. Przez kolejne lata wychowanie prorodzinne i seksualne przechodziło w polskiej szkole różne koleje losu⁹. Obecnie w szkołach realizowany jest (mniej lub bardziej rzetelnie) blok zajęć pod nazwą *”wychowanie do życia w rodzinie”*. Wciąż jednak kontrowersje budzi dobór poruszanych na tych zajęciach treści, stosowanych rozwiązań metodycznych i merytorycznych, promowanych wartości, odzywają pytania i wątpliwości dotyczące zakresu wiedzy, wyboru podręczników i osób prowadzących, związane z decyzjami co do wymiaru godzin i wieku uczniów właściwego do rozpoczęcia tej edukacji, a nawet kwestii samego nazewnictwa tych zajęć.

6 K. Socha-Kołodziej, S. Badora, Oczekiwania oraz potrzeby uczniów w zakresie przygotowania do życia rodzinnego i seksualnego, [w:] M. Chymuk, D. Topa (red.), *Edukacja prorodzinna*, Kraków 2000, s. 320.

7 Tamże, s. 319-320.

8 Za: M. Komorowska - Pudło, *Wychowanie seksualne. Poradnik metodyczny nr 1 (dla nauczycieli i wychowawców)*, Szczecin 1999, s. 7.

9 Zainteresowanych losami przedmiotu na przestrzeni lat odsyłam do stosownej literatury, np. do: Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu do życia w rodzinie, *Biblioteczka Reformy*, nr 31, Warszawa 2001, s. 7-10; K. Socha-Kołodziej, S. Badora, *Oczekiwania oraz potrzeby...* op. cit., s. 319-320; M. Chomczyńska-Miliszkievicz, *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Lublin 2002, s. 19-20.

Przygotowanie do pełnienia ról małżeńskich i rodzicielskich, wg H. Pielki, w wąskim rozumieniu „sprowadza się do uświadamiania młodym ludziom zadań rodziny oraz przysposabiania ich do roli wychowawców swoich dzieci. Natomiast w szerszym ujęciu przygotowanie wyraża się w koncentracji uwagi na roli rodziny w procesie społecznego i kulturalnego rozwoju człowieka, a także na zagadnieniach związanych z przygotowaniem go do życia i współżycia w rodzinie. Obejmuje więc wiedzę i umiejętności z zakresu prowadzenia gospodarstwa domowego, opieki i wychowania dziecka, życia seksualnego oraz współżycia i komunikowania się z drugim człowiekiem. W przygotowaniu tym, obok emocjonalnego stosunku małżonków do siebie, w perspektywie oczekującego ich ojcostwa i macierzyństwa, zawarte są kwalifikacje pozwalające na pełnienie tych ról”¹⁰.

Tymczasem badania i obserwacje pokazują, że w wielu szkołach bagatelizuje się wagę zajęć z tego obszaru¹¹. Sporo zarzutów formułowanych jest w związku z ich realizacją. Są to spotkania o charakterze dobrowolnym, stąd częstokroć wielu uczniów (starsi mają do tego prawo) podejmuje decyzje nie brania w nich udziału. Spowodowane jest to wieloma czynnikami. Uczniów zniechęca brak wykwalifikowanej kadry, odpowiednio przygotowanej, która potrafiłaby zaproponować atrakcyjną dla młodzieży formę tych zajęć. Niekiedy nauczyciele wyznaczani są z polecenia dyrektora do prowadzenia tychże zajęć, częstokroć w efekcie zwykle czują się niepewnie w tej roli, bo nie są przygotowani merytorycznie i psychicznie gotowi do podjęcia takiego zadania. Wielu z nich oczekuje gotowych ramowych programów i szczegółowych konspektów do prowadzenia konkretnych zajęć. Być może zatwierdzone przez MEN podręczniki z zakresu szkolnej edukacji do życia w rodzinie są niewłaściwie przygotowane, nie dostosowane do wieku i stopnia rozwoju młodzieży i w gruncie rzeczy stanowią marną pomoc dla prowadzących. Być może zbyt uboga jest oferta dostępnych materiałów i pomocy dydaktycznych, które wzbogaciłyby te zajęcia. Być może potrzeba większej aktywności ze strony dyrekcji w poszukiwaniu takich osób z zewnątrz, niekoniecznie jednego specjalisty, lecz całego zespołu osób, których kompetencje zająłaby się. Być może nawet znalezienie odpowiednich osób nie rozwiązuje problemu, bo często szkoły nie przewidują w swoim budżecie wynagrodzenia dla takich osób. Być może zbyt słaba jest zachęta ze strony nauczycieli i dyrekcji skierowana do uczniów i ich rodziców. „Sam fakt wprowadzenia tego przedmiotu nie rozwiązuje sprawy. Jeżeli w ślad za nim nie zostanie zapewniony odpowiedni czas na jego realizację, nie zostaną zatrudnione wykwalifikowane osoby i nie zostanie stworzony przez nich i im odpowiedni warsztat pracy, to w dalszym ciągu pozostaniemy na etapie działań doraźnych i niepełnych”¹² – konkluduje M. Komorowska-Pudło.

10 H. Pielka, O potrzebie przygotowania młodzieży do małżeństwa i rodzicielstwa, [w:] M. Chymuk, D. Topa (red.), *Edukacja...* op. cit., s. 66.

11 Patrz. np. wyniki badań M. Komorowska-Pudło, *Wychowanie seksualne...* op. cit.

12 M. Komorowska-Pudło, *Wychowanie seksualne...* op. cit., s. 26.

A skutki niewiedzy dotyczące sfery płci, życia małżeńskiego i rodzinnego są dalekosiężne¹³: wczesna inicjacja seksualna młodego pokolenia, niewiedza z zakresu metod planowania i zapobiegania ciąży, nieplanowane ciąży, konfliktowe relacje w rodzinach, dysfunkcjonalność rodzin, promiskuityzm młodzieży, przemoc seksualna, fetyszyzacja seksu jako podstawy związku, nastawienie na używanie życia. Niech uświadomienie sobie tych możliwych konsekwencji zaniedbania rzetelnej realizacji spotkań edukacyjnych z obszaru „*wychowania do życia w rodzinie*” będzie zachętą i mobilizacją dla decydentów na różnych szczeblach szkolnictwa do podjęcia konkretnych kroków, zmieniających ten niekorzystny wychowawczo stan rzeczy. Zwłaszcza, że edukacja szkolna w okresie transformacji (a zdaje się, że taka wciąż jeszcze charakteryzuje współczesne nam czasy) „przybiera postać procesu społecznego <uwikłanego> i powiązanego w różnym stopniu z wieloma obszarami złożonej rzeczywistości. Nie działa ona w jakiejś próżni, izolacji czy oderwaniu od dynamicznie zmieniających się realiów otaczającego ją świata. Obejmuje ją, czy dotykają, wstrząsy ideologiczno-polityczne oraz ekonomiczno-gospodarcze, z którymi nie zawsze potrafi sobie poradzić. Nieporadność ta wiąże się z silnie przeżywanymi przez wszystkie podmioty szkolnej edukacji (uczniów, nauczycieli, rodziców) dylematami, u podstaw których leżą takie kategorie aksjologiczne, jak: mieć, być, chcieć i działać. To one w coraz większym stopniu rzutują na przebieg i jakość procesów szkolnej edukacji, w ramach których kształtują się osobiste hierarchie wartości oraz podstawowe orientacje życiowe wszystkich ich uczestników”¹⁴.

Aby wychowanie – a w tym tzw. wychowanie do życia w rodzinie – uznać za ważniejsze niż dotąd zadanie szkoły, nauczyciele, dyrekcje, ośrodki doskonalenia i władze oświatowe muszą podjąć następujące działania¹⁵:

- uświadamiać rodzicom, nauczycielom, dorosłym członkom społeczeństwa, że od jakości wychowania na tym obszarze zależy przyszłość i jednostek i społeczeństwa,
- motywować nauczycieli do podejmowania roli mistrza w sytuacjach >>nauczyciel – uczeń<< oraz do samowychowania, by mogli kreować taką rolę,
- rozpocząć proces doskonalenia i doksztalcania nauczycieli w kierunku zdobycia przez nich kompetencji umożliwiających im skuteczne orientowanie swoich uczniów na pielęgnowanie wartości rodzicielstwa,

13 Z własnych obserwacji i m. in. w oparciu o: B. Jabłońska, Powinności państwa względem rodziny w zakresie wychowania seksualnego dzieci i młodzieży, [w:] M. Chymuk, D. Topa (red.), Edukacja... op. cit., s. 308-309.

14 A. de Tchorzewski, Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości, [w:] F. Adamski, A. M. de Tchorzewski (red.), Edukacja wobec moralnych dylematów współczesności, Kraków 1999, s. 33-34.

15 Własne sugestie, z inspiracji H. Cudaka, A. Urbaniaka i J. Augustyna SJ. Patrz. H. Cudak, Reforma szkolna a wychowanie, [w:] B. Pawlica, M. S. Szczepański, I. Wagner (red.), Polska szkoła: szkoła i system edukacyjny w procesie zmian, Częstochowa-Katowice 2000, s. 34, 35; A. Urbaniak, Wspólna troska, Poznań-Wrocław 1999, s. 26-27, 59; J. Augustyn SJ, Wychowanie seksualne w rodzinie i w szkole, Kraków 1999, s. 48; B. Jabłońska, Powinności państwa... op. cit.

- uświadomić zespołom nauczycieli konieczność systemowych działań, tzn. zrezygnować z przypadkowości na rzecz systematyczności, ciągłości oddziaływań i spójności integrującej wpływy wszystkich elementów środowiska szkoły w socjalizacji prorodzinnej,
- propagować na łamach pism pedagogicznych wartościowe koncepcje edukacji prorodzinnej,
- prowadzić dialog z rodzicami, pozwalający im zorientować się w celach, treściach i metodach prowadzenia zajęć z zakresu „wychowania do życia w rodzinie”, w których uczestniczą ich dzieci, w literaturze i pomocach dydaktycznych, wraz ze stworzeniem im możliwości wypowiedzenia swoich opinii,
- tworzyć (poprzez publikacje, filmy, programy telewizyjne) klimat sprzyjający całościowemu wychowaniu seksualnemu, w którym będzie obecna w sposób wyraźny odpowiedzialność za siebie i innych,
- dążyć do zgodnej współpracy wszystkich podmiotów wychowujących, przyjęcia spójnego treściowo programu, opartego na tym samym systemie wartości, wspólnych zasad i konsekwencji w ich realizowaniu.

Rozważania teoretyków i wskazania praktyków podpowiadają, że dla uzyskania efektów wychowawczych szkoła mogłaby skutecznie integrować, jednoczyć podstawowe środowiska wychowawcze w celu zespolenia wysiłków w zgodnym realizowaniu celów wychowawczych oraz pełnić tu funkcję inspiratora więzi i kontrolera działań¹⁶.

Niestety polska rzeczywistość znacznie odbiega od tego, czego byśmy sobie życzyli. „Okresowi transformacji towarzyszy stan bierności, nieufności i sceptycyzmu lub zniecierpliwienia, wyrażający się zwątpieniem nauczycieli w swoją sprawczą moc, w siłę, potrzebę i możliwości autentycznego udziału w przezwyciężeniu kryzysu wartości, który ma swoje szczególne odbicie w edukacji szkolnej. Mają oni świadomość swojej bezradności w przygotowaniu młodzieży do życia w świecie pozbawionych wyraźnych drogowskazów moralnych”¹⁷. Ponadto rodzina, która przez całe wieki była bodajże najsilniejszym miejscem przekazu wartości, zostaje wypierana przez inne wpływy, poprzez „działania psycho- i socjotechniczne, oparte przede wszystkim na programowaniu z góry określonych możliwości wyboru oraz na różnorodnych technikach perswazyjnych (przede wszystkim reklamy i propagandy). (...) To, że w danym kraju, regionie, środowisku czy właśnie w danej rodzinie pewne wartości <zawsze> były respektowane,

16 Do takich wniosków doszedł np. E. Trempała (patrz. E. Trempała, *Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły*, Bydgoszcz 1969). D. Jankowski dopowiada, że w lokalnym środowisku edukacyjnym szkoła „jako jego komponent, dysponujący licznymi możliwościami, ma do spełnienia kilka doniosłych funkcji: stymulacji, ukierunkowywania, akceleracji (przyspieszania), facylitacji (ułatwiania), profilaktyki, korygowania i naprawy oraz – co jest ważne uwzględniając jej charakter instytucji wyspecjalizowanej w dziedzinie edukacji – racjonalnej optymalizacji wpływów edukacyjnych, w granicach możliwych do zracjonalizowania oraz głównego ich ośrodka” (D. Jankowski, *Edukacja wobec zmiany*, Toruń 2002, s. 75).

17 A. de Tchorzewski, *Nauczyciel w sytuacji...* op. cit., s. 35.

uznawane za najważniejsze, głęboko przeżywane, coraz częściej nie jest już wystarczającym uzasadnieniem dla młodego pokolenia. Nie jest i nie może być, ponieważ dążenie do określonych wartości, powstające na tej drodze formy kultury nie są zrozumiałe i przeżyte jako własna kultura, a jedynie narzucane jako obowiązująca z niezrozumiałych powodów tradycja. Nie tylko zawiodła edukacja ku wartościom, ale dzisiejsza kultura wzmocniła potrzebę wolności od wszelkich norm i wzorców. Młodzi ludzie sami chcą wybierać swoje wartości i sposoby ich realizacji. (...) Słabość dotyczy zarówno edukacji aksjologicznej – ponieważ młodym ludziom brakuje refleksji na temat wartości, wartości własnych, nawet umiejętności ich nazywania, co musi utrudniać głębszą refleksję – jak i potrzeby i umiejętności porządkowania uznawanych wartości, tak by mogły stanowić konsekwentne podstawy i kryteria postępowania, szczególnie w sytuacjach konfliktów wartości i wywoływanych nimi dylematów” – zauważa K. Olbrycht¹⁸.

Młodzież pozostaje pod wpływem różnorodnych informacji, przekazów, oddziaływań o różnej treści, preferencji różnych wartości, różnej sile wpływu, wywieranego przez różne źródła oddziaływań. Potrzeba więc edukacji rodzinnej i upowszechnienia wiedzy dla uzyskania przez młodzież lepszej orientacji, informacji na temat oczekiwań społecznych pod jej adresem i oferty warunków, jakie społeczeństwo stwarza, by umożliwić ich spełnienie¹⁹. Trzeba także, by zaistniały pewne warunki, od których zależeć będzie skuteczność wspomnianych tu procesów wychowawczych i socjalizacyjnych²⁰:

- integracja wpływów wychowawczych („środowisko wychowawcze istnieje bowiem o tyle, o ile występuje w jego obrębie na jakimś poziomie rozwinięta integracja wpływów”²¹),
- względna stałość i spójność funkcjonujących wzorów kulturowych, propagowanie wartości uzasadnionych historycznie oraz kulturowo w naszym społeczeństwie i cywilizacji europejskiej (nie wszyscy bowiem w wystarczającym stopniu osiągnęli dojrzałość pozwalającą sprawnie funkcjonować w rzeczywistości wolności oraz nie wszyscy są jednakowo wyposażeni w zdolność dokonywania samodzielnych, świadomych i odpowiedzialnych wyborów w rzeczywistości dowolności, w jakiej żyjemy),
- względna zgodność aksjologiczna oddziaływań instytucji wychowujących (rozwija ona intensywniej osobowość i sprzyja kształtowaniu jej wewnętrznej integracji), względna zgodność aksjologiczna oddziaływań instytucji wychowujących (rozwija ona intensywniej osobowość i sprzyja kształtowaniu jej wewnętrznej integracji),

18 K. Olbrycht, Miejsce koncepcji człowieka w edukacji ku wartościom, [w:] A. Szerląg (red.), *Edukacja ku wartościom*, Kraków 2004, s. 62-63.

19 H. Pielka, *O potrzebie...* op. cit., s. 68.

20 Skonstruowane w oparciu o własne przemyślenia i z inspiracji m.in. A. Gańczarczyka (A. Gańczarczyk, *Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju*, Katowice 1994).

21 D. Jankowski, *Szkoła – środowisko – współdziałanie*, Toruń 2001, s. 36.

- trwałość propagowanych (funkcjonujących) wzorów osobowych, kierujących się trwałymi wartościami (przeciwnie do wzorów opartych na nietrwałych wartościach, co pewien czas kompromitowanych czy deprecjonowanych),
- wysoki stopień atrakcyjności dla jednostki realizowanych wobec niej celów wychowawczych,
- ocena przez młode pokolenie atrakcyjności propagowanych wzorów sukcesu życiowego,
- jakość funkcjonowania instytucji wychowujących,
- jakość wzajemnych relacji między wychowawcami a wychowankami,
- siła oddziaływania wzorów osobowych, jakim są wychowawcy (reprezentujący wysoki poziom kultury aksjologicznej, a także rozumiejący konieczność ciągłego własnego rozwoju osobowego i samodoskonalenia się).

Jednym z nieodłącznych składników lokalnej przestrzeni edukacyjnej jest propagowanie kompetencji rodzicielskich, niezbędnych do podejmowania i pełnienia ról rodzinnych, działań reprodukcyjnych we wszystkich wymiarach tych czynności: biologicznym, ekonomicznym, społecznym i kulturowym. Lokalna przestrzeń edukacyjna powinna czynnie uczestniczyć w tym procesie. W świetle aktualnych diagnoz procesów edukacyjnych, a zwłaszcza ich konsekwencji indywidualnych i społecznych wynika, że funkcjonowanie to jest albo zaburzone albo niewydolne, co wzbudza społeczny niepokój. W dalszym ciągu potrzeba sił społecznych, które robiłyby coś w dziele przeciwdziałania i chronienia wartości rodzicielstwa, w warunkach obserwowanego rozkładu życia rodzinnego i rodzących się nowych zjawisk, które zagrażają tej wartości (np. singli decydujących się na bezdzietność). Obecnie transpozycje w sferze życia rodzinnego są niezwykle silne i szerokie, dlatego nie można pozostawić tej kwestii swojemu biegowi rzeczy, w przekonaniu, że dotąd całe pokolenia „jakoś” pełniły role małżeńskie i rodzicielskie i to bez żadnego specjalnego przygotowania. Alarmujące dane statystyczne dotyczące zawierania małżeństw, rozwodów, związków urodzeń i urodzeń przez małoletnich, wyniki różnorodnych badań naukowych, statystyki sądowe, spostrzeżenia psychologów zaangażowanych w poradnictwo poprzez telefony zaufania, obserwacje pracowników poradni przedmażeńskich, konstatacje pedagogów prowadzą do jednoznacznego wniosku: pilnie potrzeba wypełnić braki w edukacji młodzieży w tym zakresie.

Bibliografia

- Augustyn J. SJ, Wychowanie seksualne w rodzinie i w szkole, Kraków 1999
- Chomczyńska-Miliszkievicz M., Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne, Lublin 2002
- Cudak H., Reforma szkolna a wychowanie, [w:] B. Pawlica, M. S. Szczepański, I. Wagner (red.), Polska szkoła: szkoła i system edukacyjny w procesie zmian, Częstochowa – Katowice 2000
- Gańczarczyk A., Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju, Katowice 1994
- Jabłońska B., Powinności państwa względem rodziny w zakresie wychowania seksualnego dzieci i młodzieży, [w:] M. Chymuk, D. Topa (red.), Edukacja prorodzinna, Kraków 2000

- Jankowski D., Edukacja wobec zmiany, Toruń 2002
- Jankowski D., Szkoła – środowisko – współdziałanie, Toruń 2001
- Komorowska-Pudło M., Wychowanie seksualne. Poradnik metodyczny nr 1 (dla nauczycieli i wychowawców), Szczecin 1999
- Kozakiewicz M., Lew-Starowicz Z. (red.), Przystosowanie do życia w rodzinie, Warszawa 1987
- Kwieciński Z., Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności, [w:] J. Koziński (red.), Humanistyka przełomu wieków, Warszawa 1999
- Lipiec, Wartości w kształtowaniu motywacji, Lublin 1996, s. 47
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu do życia w rodzinie, Biblioteczka Reformy, nr 31, Warszawa 2001
- Olbrycht K., Miejsce koncepcji człowieka w edukacji ku wartościom [w:] A. Szerłaż (red.), Edukacja ku wartościom, Kraków 2004
- Pielka H., O potrzebie przygotowania młodzieży do małżeństwa i rodzicielstwa, [w:] M. Chymuk, D. Topa (red.), Edukacja prorodzinną, Kraków 2000
- Socha-Kołodziej K., Badora S., Oczekiwania oraz potrzeby uczniów w zakresie przygotowania do życia rodzinnego i seksualnego, [w:] M. Chymuk, D. Topa (red.), Edukacja prorodzinną, Kraków 2000
- Tchorzewski A. de, Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości, [w:] F. Adamski, A. M. de Tchorzewski (red.), Edukacja wobec moralnych dylematów współczesności, Kraków 1999
- Trempała E., Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły, Bydgoszcz 1969
- Urbaniak A., Wspólna troska, Poznań-Wrocław 1999
- Wrońska I., Mariański J., Wartości życiowe młodzieży na przykładzie szkół pielęgniarskich, Lublin 1999