

Ewa Włodarczyk

Przygotowanie do rodzicielstwa – nadzieje i rozczarowania

(w:) B. Kromolicka (red.), *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, Szczecin 2008, s. 375-384

Spółeczeństwa, dążąc do utrwalania się poprzez reprodukcję biologiczną i społeczno – kulturową, oczekują akceptowania i realizowania przez kolejne pokolenia 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 określonych ról społecznych.

Jak zauważa J. Modrzewski, wachlarz ról społecznych oferowanych jednostce przez dane społeczeństwo wydaje się być zazwyczaj dość ograniczony – tworzy on ich sekwencję układając się w biografii jednostki w typowy dla danej kultury i jej społecznej reprezentacji „scenariusz” uczestniczenia jednostek w życiu danego układu społecznego¹. Każdy ze wzorów uczestnictwa społecznego jest społecznie regulowany przez kulturową konkretyzację jego standardowego obrazu i czasu jego społecznej ekspozycji przez jednostkę. Podejmowany i kontynuowany przez jednostki głównie w okresie biologicznie/wiekowo pojmowanej fazy dorastania – fazy młodości – jest tzw. specjalizacyjny wzór uczestnictwa społecznego², co oznacza, że z formą standardowego uczestnictwa w okresie młodości współgra dominacja ról specjalizacyjnych i odpowiadająca im socjalizacja edukacyjna. Jeśli wzór ten posiada właściwe sobie atrybuty podmiotowe (kompetencje podmiotowe w postaci kompozycji cech osobniczych, ukształtowanych w wyniku jej dotychczasowego uczestnictwa społecznego oraz inicjowanych, stymulowanych, rozwijanych i odtwarzanych, ewentualnie blokowanych lub degradowanych w procesie socjalizacji), sytuacyjne i przedmiotowe oraz jeśli są one ujawniane bądź kształtowane w tej właśnie fazie, wówczas są one spełnieniem kierowanego wobec jednostki oczekiwania społecznego, sygnalizowa-

¹ Ta myśl i następne za: J. Modrzewski, *Prakseologiczne modele pomocy jako kulturowy wzór reakcji społecznej na sytuację trudną*, (w:) T. Frąckowiak (red.), *Koncepcje pedagogiki społecznej*, Poznań 1996, s. 133-137

² Za: J. Modrzewski, *Prakseologiczne modele...* op. cit., s. 134; więcej o specjalizacyjnym typie uczestnictwa społecznego patrz. J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004, s. 64-66

nego jej w układzie społecznym, w którym owo uczestnictwo jest ujawniane i identyfikowane (za: Modrzewski J., 1996).

Realizacja tego wzoru uczestnictwa jest przedmiotem obserwacji systemu społecznej kontroli i oceny: albo nagradzania w postaci aprobaty czy akceptacji jednostki (gdy spełnia ona te oczekiwania, podejmuje i pełni określone role, ujawniając adekwatną do tych oczekiwań dynamikę kształtowania podmiotowych kompetencji, wystarczających do podjęcia i pełnienia tych ról, względnie porzucenia ich na rzecz kolejnych, wypełniających kolejny życiowy wzór uczestnictwa społecznego) albo dezaprobaty czy nawet wykluczenia (gdy oczekiwane społecznie role nie są podejmowane w danej fazie jej społecznej biografii) (tamże).

Według E. Hajduka, zbiorowym podmiotem procesów socjalizacji są tzw. układy społeczne czyli zbiory grup społecznych i instytucji upowszechniających taki sam wzór przebiegu życia jednostki, wprowadzających ją w te same lub podobne systemy kultury (Hajduk E., 1999, s. 48). Orientujący się w wielości tychże podmiotów socjalizacyjnych, E. Hajduk (Hajduk E., 1999, s. 51-76, 102-126) proponuje wydzielenie 4 układów (układ promocyjny, alternatywny, wspomagający i opozycyjny), gdzie każdy z nich tworzy inne obiektywne warunki przebiegu procesu socjalizacji, kontroluje jego przebieg i stosuje sankcje w stosunku do swoich członków oraz wzmacnia motywację do realizacji wzoru przebiegu życia lub stylu życia. Role pomocników we „wdrukowywaniu” w myślenie o przyszłości przez młode pokolenie zgodnych z oczekiwaniami społecznymi planów życiowych i ich realizacji, pełnią tu 2 z tychże układów: układ promocyjny (tworzą go instytucje oświaty, które prowadzą działalność umożliwiającą przygotowywanie do pełnienia ról, nabywanie kompetencji, wiedzy i umiejętności; instytucje te generują i kontrolują proces unifikacji wartości i wzorów biografii, a także preferują i premiuje strategie adaptacyjne jednostki, dostosowywanie się do zastanego porządku społecznego, prawnego i moralnego, a poprzez to gwarantują ciągłość, tożsamość kultury symbolicznej wielkiej grupy społecznej) oraz układ wspomagający (który wspiera układ promocyjny w realizacji programu kształcenia lub kształtowania systemu wartości wzmacniających oddziaływanie motywacyjne układu promocyjnego; obejmuje takie podmioty jak rodzina, krąg sąsiedzki, społeczność lokalna, środki masowego przekazu). Owe podmioty, mniej lub bardziej wyraźnie formułując szereg oczekiwań społecznych, stosują wachlarz oddziaływań socjalizacyjnych, nastawionych na zorientowanie na pewne wartości oraz wzory myślenia i zachowania. Takimi społecznymi

oczekiwaniami są między innymi wzorce roli płci czyli przekonania o stosowności określonych właściwości, postaw, motywów, uczuć, zewnętrznych atrybutów czy zachowania się dla danej płci (Frączek A., Kirwil L., 1986, s.47-48). Oddziaływaniom socjalizującym podlegają tu indywidualne właściwości jednostek: zachowanie oraz właściwości fizyczne (np. wygląd, sposób ubierania się, poruszania) i psychiczne (intelekt, emocje, zmienne

377

osobowościowe, wartości), co jest widoczne zwłaszcza w procesie socjalizacji ról społecznych związanych z płcią.

Jednym z obszarów życia ludzkiego, podlegających baczniejszemu przyglądaniu się przez społeczeństwo jako takie, jest przygotowywanie wchodzących w dorosłe życie pokoleń (przygotowywanie ich i przygotowywanie się), pod których adresem formułowane jest oczekiwanie podejmowania i efektywnego pełnienia ról rodzicielskich, w domyśle także i małżeńskich (wraz z oczekiwanym również poczuciem, że ów proces zakończy(ł) się powodzeniem).

„Typizacja płciowa nakreślająca <szlaki życiowe> ma miejsce praktycznie od narodzin i poprzez proces socjalizacyjny pogłębia się” – przekonuje K. Slany (Slany K., 2002, s. 205). Zdaniem L. Kopciewicz zadane tuż po narodzinach pytanie: „chłopiec czy dziewczynka?” jest już początkiem różnicowania doświadczeń życiowych, a dalej warunki społeczne „tworzą ramę aktywizującą procesy poznawcze, bez których jest niemożliwe samodzielne, aktywne wypracowanie własnej tożsamości” (Kopciewicz L., 2003, s. 62). Ów proces socjalizacji ról społecznych związanych z płcią jawi się więc jako wieloletni, wieloetapowy i złożony, gdzie w relacji z grupą społeczną jednostki obu płci tworzą często odmienne reprezentacje poznawcze otaczającej rzeczywistości oraz odmienne przekonania o ludzkim zachowaniu, jego intencjonalności, przyczynowości i warunkowości, a także jego konsekwencjach (za: Mandal E., 1995, s. 52). W przebiegu tego procesu mogą kształtować się także odmienne oczekiwania kobiet i mężczyzn wobec własnej przyszłości. Obecnie obserwuje się jednak tendencje w kierunku dezaktualizacji i dewaluacji tradycyjnych społecznych wzorców płci, z jednoczesnym brakiem wykształcenia się klarownych, nowych wzorców. Z tradycyjnymi sposobami myślenia i stereotypami współzyskują więc nowe modele, kryjące w sobie nowe wymagania, tworząc częstokroć sprzeczne ze sobą obrazy i oczekiwania społeczne. W tym chaosie dyspozycji społecznych i niejednoznacznym

określeniu „kobiecości” i „męskości” młode pokolenie próbuje nadać kształt swojej własnej drodze życia i samorealizacji.

Mimo obserwowanego w polskim społeczeństwie pewnego zachwiania trwałości i niepodważalności wartości życia rodzinnego (wraz z konsekwentnym potwierdzaniem deklaracji tych wyborów w podejmowanym faktycznym działaniu), zdaje się, że jednak nadal silne jest artykułowanie stosunkowo dobrze sprecyzowanych oczekiwań społecznych dotyczących nacisków na podejmowanie i należyte realizowanie ról rodzicielskich.

Indywidualne wybory sposobu życia uzależnione są po części od jakości i bogactwa procesów socjalizacyjnych, te zaś biorą częściowo swe źródło w cenionych w społeczeństwie wartościach. Analizując za A. Kłoskowską (Kłoskowska A., 1972) system krążenia wartości kulturowych w społeczeństwie, stwierdzić można, że są one

378

obecne w trzech układach kultury: pierwszy oparty jest na bezpośrednich kontaktach międzyludzkich (np. w rodzinie, grupie rówieśniczej czy sąsiedzkiej), drugi układ stanowią instytucje o zasięgu lokalnym, natomiast trzeci układ oparty jest na oddziaływaniu pośrednim, gdzie źródła i organizacja przekazu znajdują się poza środowiskiem lokalnym i stanowią go przede wszystkim środki masowego przekazu (rodzi się jednak w tym miejscu pytanie czy nie jest nieco ryzykownym lub stereotypowym uznanie jeszcze za polską wartość kulturową wartość rodzicielstwa?).

W ten system krążenia wartości wpisują się próby przygotowania młodzieży do życia małżeńskiego i rodzinnego, które „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 uświadamianego, 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” (Socha-Kołodziej K., Badora S., 2000, s. 319 - 320).

Kreowanie rodzicielstwa jako powszechnika kulturowego oraz wzorowanie go jako wartości dokonuje się głównie pod wpływami tradycji i mody, w różnym nasileniu, poprzez działania różnych podmiotów socjalizacyjnych³.

Pierwszym z tychże podmiotów jest silnie obecna w tej aktywności szkoła, która oprócz przekazywania wiedzy, promuje i wpaja uczniom (w sposób mniej lub bardziej ukryty, poprzez wpływ mniej lub bardziej bezpośredni, z mniejszą lub większą siłą) pewien konglomerat pożądanych określonych wartości, postaw i zachowań. 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” (Kozakiewicz M., Lew - Starowicz Z., 1987, s. 35). „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

379

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” – pewnie wielu pedagogów dołączyłoby do tak przekonywujących K. Sochy-Kołodziej i S. Badory (Socha-Kołodziej K., Badora S., 2000, s. 320). I zadanie to zostało (poniekąd...) zrealizowane – konkretyzacją takich zamierzeń w ramach szkolnego przygotowania do pełnienia ról małżeńskich i rodzicielskich jest realizacja bloku zajęć *wychowanie do życia w rodzinie*. Wciąż jednak kontrowersje budzi dobór poruszanych na tych zajęciach treści, stosowanych rozwiązań metodycznych i merytorycznych czy promowanych wartości; wciąż odzywają pytania i wątpliwości dotyczące zakresu wiedzy, wyboru podręczników i osób prowadzących, związane z

³ Trzeba w tym miejscu zasygnalizować zagrożenia socjalizacji pierwotnej i wtórnej w procesach spontanicznego wrażliwania 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: 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. Koziński (red.), Humanistyka przelomu wieków, Warszawa 1999, s. 56-57)

decyzjami co do wymiaru godzin i wieku uczniów właściwego do rozpoczęcia tej edukacji, a nawet kwestii samego nazewnictwa tych zajęć. Ponadto badania i obserwacje pokazują, że w wielu szkołach bagatelizuje się wagę zajęć z tego obszaru⁴. Sporo zarzutów formułowanych jest zwłaszcza 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 jeszcze w niektórych szkołach nauczyciele wyznaczani są z polecenia dyrektora do prowadzenia tychże zajęć, w efekcie czego wielu czuje 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 drobiazgowo rozpisanych konspektów do prowadzenia konkretnych zajęć. Być może 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 kompetentnych osób z zewnątrz, niekoniecznie jednego specjalisty, lecz całego zespołu osób, których kompetencje zająłaby się. Być może nawet znalezienie odpowiednich osób nie rozwiązuje problemu, bo niekiedy 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”⁵

380

– konkluduje M. Komorowska - Pudło. A potencjalne (i realne) konsekwencje zaniedbania rzetelnej realizacji spotkań edukacyjnych z obszaru *wychowania do życia w rodzinie* są zatrważające (np. między innymi: wczesna inicjacja seksualna młodego pokolenia, niewiedza

⁴ Patrz. np. wyniki badań w: M. Komorowska-Pudło, *Wychowanie seksualne. Poradnik metodyczny nr 1 (dla nauczycieli i wychowawców)*, Szczecin 1999

⁵ Tamże, s. 26

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 życia⁶). Nie można więc tego pozostawić po prostu swojemu biegowi rzeczy, licząc na to, że „jakoś to będzie”. Im szybciej zacniemy wyciągać wnioski z wcześniej popełnianych błędów (i własnych i cudzych), tym jest większa szansa na to, by ich uniknąć w przyszłości (i mądrzej żyć).

Ale przygotowywanie do pełnienia ról rodzicielskich nie jest przecież domeną wyłącznie szkoły. W tym procesie powinny partycypować także inne podmioty socjalizacyjne. Rozważania teoretyków i wskazania praktyków podpowiadają, że dla uzyskania lepszych 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 działań⁷.

Potrzeba jednak, by zaistniały pewne warunki, od których w pewnym stopniu zależeć będzie skuteczność wspomnianych tu procesów wychowawczych i socjalizacyjnych⁸. Jakie to warunki? Pierwszy to ciągle podkreślanie konieczności prowadzenia działań systemowych, nieprzypadkowych, potrzeby ciągłości oddziaływań i spójności wpływów wszystkich elementów środowiska w procesie socjalizacji prorodzinnej, a także ciągle sygnalizowanie dorosłym członkom społeczeństwa, że od jakości wychowania na tym obszarze zależy przyszłość i jednostek i społeczeństwa. Kolejny

⁶ 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

⁷ 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 zrjonalizowania oraz głównego ich ośrodka” (D. Jankowski, Edukacja wobec zmiany, Toruń 2002, s. 75)

⁸ Sugestie skonstruowane w oparciu o własne przemyślenia i z inspiracji m.in. A. Gańczarczyka, H. Cudaka, A. Urbaniaka i J. Augustyna SJ. Patrz. A. Gańczarczyk, Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju, Katowice 1994, 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

warunek to względna zgodność aksjologiczna oddziaływań instytucji wychowujących (rozwija ona intensywniej osobowość i sprzyja kształtowaniu jej wewnętrznej integracji; tymczasem współcześnie młodzież pozostaje pod wpływem różnorodnych informacji, przekazów, oddziaływań o różnej treści, preferencji różnych wartości, różnej sile wpływu, wywieranego przez różne źródła oddziaływań). Z tym związana jest integracja wpływów wychowawczych i konieczne dążenie do zgodnej współpracy wszystkich podmiotów odpowiedzialnych za prorożinną edukację, do przyjęcia programu spójnego treściowo, opartego na tym samym systemie wartości, wspólnych zasad i konsekwentnego jego realizowania. Znaczenie ma również kwestia wzorów kulturowych, a zatem kolejne warunki od których zależeć będzie skuteczność wspomnianych tu procesów socjalizacyjnych to względna stałość i spójność funkcjonujących wzorów kulturowych, propagowanie wartości uzasadnionych historycznie i 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), a także trwałość propagowanych (funkcjonujących) wzorów osobowych, kierujących się trwałymi wartościami (przeciwieństwo do wzorów opartych na wartościach co pewien czas kompromitowanych czy deprecjonowanych). Pomocne byłoby również tworzenie (np. poprzez publikacje, filmy, programy telewizyjne itp.) klimatu sprzyjającego całościowemu wychowaniu seksualnemu, w którym będzie obecna w wyraźny sposób odpowiedzialność za siebie i innych. Kolejne warunki dotyczą głównie praktycznych aspektów wychowania: wykreowanie wysokiego stopnia atrakcyjności dla jednostki realizowanych wobec niej celów wychowawczych oraz atrakcyjności propagowanych wzorów sukcesu życiowego, zgodnych z oczekiwaniami społecznymi, następnie świetna jakość funkcjonowania instytucji wychowujących, a ponadto ważkość siły oddziaływania wzorów osobowych, jakim są wychowawcy (reprezentujący wysoki poziom kultury aksjologicznej, a także rozumiejący konieczność ciągłego własnego rozwoju osobowego i samodoskonalenia się) i wreszcie znakomita jakość wzajemnych relacji między wychowawcami a wychowanymi (ale jak motywować nauczycieli do podejmowania roli mistrza i autorytetu w sytuacjach »nauczyciel – uczeń« oraz do samowychowania, by mogli kreować taką rolę?).

Oczywistym jest, że socjalizacja prorożinna jest silnie osadzona zwłaszcza w rzeczywistości rodzinnej – „dziecko wzrastając wśród najbliższych: rodziców, rodzeństwa, dziadków, poddawane jest wielu wpływom wychowawczym o charakterze zamierzonym i

niezamierzonym. To codzienne oddziaływanie prototypowo zapisuje w młodym człowieku szereg ważnych treści i uczy sposobu funkcjonowania również w zakresie pełnienia ról małżeńsko – rodzinnych. Tego rodzaju transmisja wpływów wychowawczych oparta jest na mechanizmie identyfikacji, gdzie kluczowym

382

pojęciem jest wzór osobowy, a oddziaływanie przezeń nabiera w rodzinie szczególnego znaczenia. W niej dziecko czerpie wzór małżeństwa i rodziny i tu kształtuje poznawczą reprezentację szeroko rozumianej rzeczywistości społecznej, a to, z jakimi wzorami się w niej identyfikuje, w znacznej mierze wpływać będzie na sposób jego dalszego funkcjonowania w określonym obszarze życia” (Opozda D., 2000, s. 108). A ponieważ z rolami małżonków i rodziców młode pokolenie zapoznaje się we własnym domu rodzinnym, w kontakcie z własną rzeczywistością rodzinną, stąd tak istotne jest jego prawidłowe funkcjonowanie oraz istnienie kontaktu psychicznego, więzi małżeńskiej i rodzicielskiej (Pielka H., 2000, s. 67-69). Rodzice tworzą w świadomości dzieci takie pojęcie rodziny, małżeństwa i seksualności, jakimi sami żyją (Jabłońska B., 2000, s. 313). Działania te nie są doraźne, lecz składają się na wieloletni proces. „Proces kształtowania się postaw rodzicielskich jest zjawiskiem o zasięgu szerokim i długotrwałym. Rozpoczyna się w okresie dzieciństwa (element emocjonalno - motywacyjny) i doskonali się wraz z wiekiem (element poznawczy i behawioralny)” (Mielimąka S., 2000, s. 327). Tymczasem wielu rodziców, przykładając wiele uwagi i starań do edukacji swoich dzieci, pomija tę ważną dziedzinę wychowania, pozwalając, by jej kształtowanie przebiegało pod wpływem częściowo kontrolowanego socjalizacyjnego oddziaływania mediów i rówieśników lub zrzucając odpowiedzialność za nią na szkołę. A przecież rodzina, ze względu na siłę i charakter swego oddziaływania (wynikające stąd, że jest pierwszą w życiu człowieka agendą socjalizacyjną, która pozostaje najważniejszą przez szereg lat, stosując w zasadzie wszystkie mechanizmy socjalizacji, dodatkowo wzmocnione obudową silnych więzi emocjonalnych), pełni w tym procesie pierwszoplanową rolę, mając do dyspozycji niebagatelne potencjalne możliwości socjalizacyjne. To najczęściej w rodzinie dzieci uczą się podstawowych umiejętności, wzorów współżycia, zachowań społecznych, spostrzegania, rozumienia i wartościowania rzeczywistości, których prawidłowe opanowanie ma kolosalne znaczenie dla ich dalszego rozwoju. Różne cechy środowiska rodzinnego – osobno i w kompilacji z innymi cechami tworząc układ bardziej lub mniej sprzyjający

prawidłowej socjalizacji – nie są obojętne socjalizacyjnie, od nich zależy jakość procesów socjalizacyjnych i to, w jakim kierunku będą one podążać. Stąd tak bardzo ważne jest, by w porę dostrzec nieprawidłowości w wypełnianiu funkcji przez rodzinę i pospieszyć jej ze stosowną pomocą, a wobec rodzin, co do których zachodzi przypuszczenie, że potencjalnie mogą temu nie podołać, odpowiednio wcześniej zastosować działania o charakterze profilaktycznym. Rodzina wymaga więc wielostronnego przeanalizowania czynników i mechanizmów stymulujących i zaburzających procesy socjalizacji, bowiem trafne ich rozpoznanie powinno być podstawą projektowania pomocy rodzinom niedomagającym w pełnieniu funkcji socjalizacyjnych.

Nie sposób nie brać pod uwagę faktu, że „wprawdzie postawy rodzicielskie i prokreacyjne oraz zachowania są wyrazem wyboru dokonywanego przez jednostkę, lecz zakres wyboru w dużej mierze jest funkcją środowiska społecznego, na które składają

383

się poglądy, wyobrażenia, systemy wychowawcze, hierarchie wartości i reguły zachowań. Środowisko społeczne jest uważane za czynnik sprawczy, kreujący postawy i zachowania, a równocześnie różnicujący wzorce postaw i zachowań. (...) Mechanizm działania czynników warunkujących postawy rodzinne jest niezmiernie złożony, gdyż w danym momencie strumień motywacji płynie z różnych środowisk i można mówić o wzajemnym, środowiskowym przenikaniu wzorców postaw rodzinnych” (Ignatczyk W., 1990, s. 66-67). Kluczem są tu wartości, bo nie można mówić o procesie wychowania bez wartości. Są one „istotnym elementem, częścią składową konstytuującą sytuację wychowawczą oraz dokonujący się na jej podłożu proces wychowania. (...) Należy więc zatroszczyć się świadomie i celowo o dobór odpowiednich wartości, które chcemy przekazywać w treściach nauczania, w stawianych celach, ideałach, a które jako odpowiedzialni wychowawcy i pedagodzy powinniśmy stawiać także sobie i innym” – apeluje M. Nowak (Nowak M., 1996, s. 256).

Nie ulega wątpliwości, że warto inwestować (choć trzeba pamiętać, że jest to inwestycja, na której efekty trzeba cierpliwie poczekać) w tę sferę wyposażania stojących u progu dorosłego życia kolejnych pokoleń przyszłych rodziców w odpowiednie kompetencje. Oby nam tu nie zabrakło dalekowzroczności...

Bibliografia

- Augustyn J. SJ, Wychowanie seksualne w rodzinie i w szkole, Kraków 1999
- 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
- Frączek A., Kirwil L., Identyfikacja ze społecznymi wzorcami płci a agresja u dzieci, (w:) A. Frączek, Studia nad uwarunkowaniami i regulacją agresji i interpersonalnej: sprawozdania z badań i rozprawy, Wrocław 1986
- Gańczarczyk A., Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju, Katowice 1994
- Hajduk E., Układy społeczne i ich funkcje socjalizacyjne (zarys problemów), Zielona Góra 1999
- Ignaczyk W., Postawy małżeńskie i prokreacyjne młodzieży polskiej stanu wolnego – studium statystyczno – demograficzne, Warszawa 1990
- 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
- Kłoskowska A., Społeczne ramy kultury, Warszawa 1972
- Komorowska-Pudło M., Wychowanie seksualne. Poradnik metodyczny nr 1 (dla nauczycieli i wychowawców), Szczecin 1999
- Kopciwicz L., Polityka kobiecości jako pedagogika różnic, Kraków 2003
- 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
- Mandal E., Socjalizacja ról społecznych związanych z płcią, (w:) E. Mandal, R. Stefańska – Klar (red.), Współczesne problemy socjalizacji, Katowice 1995
- Mielimąka S., Wychowanie prorodzinne pomocą w kształtowaniu postawy odpowiedzialnego rodzicielstwa, (w:) M. Chymuk, D. Topa (red.), Edukacja prorodzinna, Kraków 2000
- Modrzewski J., Prakseologiczne modele pomocy jako kulturowy wzór reakcji społecznej na sytuację trudną, (w:) T. Frąckowiak (red.), Koncepcje pedagogiki społecznej, Poznań 1996
- Modrzewski J., Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne, Poznań 2004
- Nowak M., Znaczenie wartości w procesie wychowania, (w:) K. Popielski (red.), Człowiek – wartości – sens, Lublin 1996
- Opozda D., Katolicki wzór małżeństwa w wychowaniu prorodzinnym, (w:) M. Chymuk, D. Topa (red.), Edukacja prorodzinna, Kraków 2000
- Pielka H., O potrzebie przygotowania młodzieży do małżeństwa i rodzicielstwa, (w:) M. Chymuk, D. Topa (red.), Edukacja prorodzinna, Kraków 2000

Slany K., Alternatywne formy życia małżeńsko – rodzinnego w ponowoczesnym świecie, Kraków 2002

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

Trempała E., Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły, Bydgoszcz 1969

Urbaniak A., Wspólna troska, Poznań-Wrocław 1999, s. 26-27, 59