

Międzypokoleniowe relacje młodzieży z rodzicami

Wybrane konteksty edukacyjne



REDAKCJA NAUKOWA
Ewa Karmolińska-Jagodzick

Międzypokoleniowe relacje młodożęży z rodzicami

Wybrane konteksty edukacyjne

SERIA WYDAWNICZA

Studia i Monografie Wyższej Szkoły Humanistycznej w Lesznie

RADA WYDAWNICZA

Przewodniczący: Aleksander Zandecki

Członkowie: Gabriela Andrzejewska, Anna Bartkowiak,

Sylwia Jaskuła-Korporowicz, Inetta Nowosad, Jana Ondrakowa



Międzypokoleniowe relacje młodzieży z rodzicami

Wybrane konteksty edukacyjne

Redakcja naukowa

Ewa Karmolińska-Jagodziki

LESZNO 2016

Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistycznej im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie

Publikacja współfinansowana ze środków Urzędu Miasta Leszna

Recenzja: prof. zw. dr hab. Aleksander Zandecki
Redakcja językowa i korekta: Marek Kowalik
Projekt typograficzny: Bartłomiej Bączkowski | Pilcrow Studio
Skład: Józefa Kurpisz | Pilcrow Studio
Projekt okładki: Bartłomiej Bączkowski | Pilcrow Studio
Fotografie na okładce: Agnieszka Woznińska

Copyright © Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie, Leszno 2016

Adres redakcji
Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie
ul. Królowej Jadwigi 10, 64-100 Leszno
tel. 65 529 47 77 wew. 37, fax 65 529 35 20
e-mail: wydawnictwo@wsh-leszno.pl
www.wsh-leszno.pl

ISBN 978-83-61876-84-7

*Z podziękowaniem dla wszystkich młodych osób, które spotkałam
w swoim życiu prywatnym i zawodowym, które pozwalają mi wierzyć,
że przyszły świat będzie dobry, bo tworzony jest przez wrażliwe serca
i piękne umysły współcześnie dorastających młodych ludzi.
W szczególności jednak dziękuję mojej córce Oli, która nieustannie uczy mnie,
jak cudownie wyglądać może świat widziany oczyma nastolatka. Relacja z nią
pokazuje mi, jak budować piękniejszą i bardziej wartościową wersję samej siebie.
Dziękuję również mojemu synkowi Tymkowi, który potrafi
sprowadzić najbardziej skomplikowane zdarzenia życia do jakże
doniosłych w swojej prostocie i duchowości spostrzeżeń.
Ponadto wyrażam również wdzięczność mojemu mężowi
za przyjaźń, wsparcie, zrozumienie i miłość.
Dziękuję z serca rodzicom – za to, że zawsze we mnie wierzyli i motywowali do pracy.
Szczególne podziękowania składam mojemu mentorowi – Panu prof. zw.
dr. hab. Aleksandrowi Zandeckiemu – za intelektualne przewodnictwo
i wartościowe wielogodzinne rozmowy międzygeneracyjne.*

Spis treści

<i>Przesłanie Wiceprezydenta Miasta Leszna dra Piotra Józwiaka.....</i>	<i>11</i>
Ewa KARMOLIŃSKA-JAGODZIK	
<i>Relacje międzygeneracyjne – istota i znaczenie. Wprowadzenie.....</i>	<i>13</i>
<i>I część: Relacje międzygeneracyjne w procesie komunikacji i osiągnięcia tożsamości.....</i>	<i>23</i>
Waldemar KMIECIKOWSKI	
<i>Porozumienie między rodzicami a dziećmi jako problem i zadanie. Kilka wglądów fenomenologicznych.....</i>	<i>25</i>
Ewa KARMOLIŃSKA-JAGODZIK	
<i>Dialogi w przestrzeni międzygeneracyjnej a jakość relacji młodzież – rodzice.....</i>	<i>47</i>
Justyna JAKUBOWSKA-BARANEK	
<i>(Nie)osiąganie autonomii psychicznej u młodzieży w kontekście relacji z rodzicami.....</i>	<i>71</i>
Paulina PERET-DRAŻEWSKA	
<i>Już nie dziecko, jeszcze nie dorosły – teoretyczna analiza przyczyn trudności w zrozumieniu statusu adolescenta.....</i>	<i>85</i>
Dobrochna MŁODAK	
<i>Jakość relacji międzypokoleniowych między młodzieżą licealną a jej rodzicami.....</i>	<i>103</i>
Anna SPRUTTA-SZYMLET	
<i>„Porozumienie bez przemocy” w relacjach młodzieży z rodzicami a tożsamość pozytywna osiągnięta w okresie dorastania.....</i>	<i>121</i>
<i>II część: Czynniki warunkujące prawidłowy przebieg relacji międzygeneracyjnych.....</i>	<i>131</i>
Bożena KANCLERZ	
<i>Relacje rodzinne młodzieży przebywającej w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Analiza empiryczna.....</i>	<i>133</i>

Piotr **MOSIEK**

Edukacja wobec procesu kształtowania tożsamości współczesnej młodzieży: od patriotyzmu po aktywizację społeczną..... 147

Monika **POPOW**

Rodzice i młodzież w wirtualnej przestrzeni. Rekonstrukcja koncepcji uczenia się..... 165

Lucyna **MYSZKA-STRYCHALSKA**

Środowisko rodzinne jako jeden z czynników oddziałujących na wybory zawodowe młodzieży..... 189

Ewa **KARMOLIŃSKA-JAGODZIK**

Emocje w relacjach między młodzieżą a jej rodzicami..... 211

Aneta **JUDZIŃSKA**

Socjalizacja rodzajowa dziewcząt w kontekście relacji z rodzicami..... 233

Noty o autorach..... 249

Table of Contents

<i>Message from Piotr Józwiak (PhD), the Deputy Mayor of Leszno.....</i>	<i>11</i>
Ewa KARMOLIŃSKA-JAGODZIK	
<i>Intergenerational relationships – the essence and meaning. Introduction.....</i>	<i>13</i>
<i>I Part: Intergenerational relationships in the communication process and achieving identity.....</i>	<i>23</i>
Waldemar KMIECIKOWSKI	
<i>The agreement between parents and children as a problem and a task. Several phenomenological insights.....</i>	<i>25</i>
Ewa KARMOLIŃSKA-JAGODZIK	
<i>Dialogues in the space of intergenerational relationships and the quality of young people – parents.....</i>	<i>47</i>
Justyna JAKUBOWSKA-BARANEK	
<i>(Not) achieving psychic autonomy among the youth in the context of their relations with parents.....</i>	<i>71</i>
Paulina PERET-DRAŻEWSKA	
<i>No longer a child, not yet adult – theoretical analysis of causes of difficulties in understanding the status of adolescent.....</i>	<i>85</i>
Dobrochna MŁODAK	
<i>The quality of intergenerational relations between secondary school students and their parents.....</i>	<i>103</i>
Anna SZPRUTTA-SZYMLET	
<i>“Nonviolent Communication” in relations with parents and young people achieved positive identity in adolescence.....</i>	<i>121</i>
<i>II Part: Factors determining the proper course of intergenerational relationships.....</i>	<i>131</i>

Bożena **KANCLERZ**
Family relationships youth staying in care and educational institution. Empirical analysis..... 133

Piotr **MOSIEK**
Family and education due process of shaping the identity of modern youth: from the patriotism social activation..... 147

Monika **POPOW**
Parents and youth in virtual space. Reconstruction of conceptions of learning..... 165

Lucyna **MYSZKA-STRYCHALSKA**
Family environment, as one of the factors influencing the career choices of young people..... 189

Ewa **KARMOLIŃSKA-JAGODZIK**
Emotions in the relationship between the youth and their parents..... 211

Aneta **JUDZIŃSKA**
Gender Socialization of Girls in the Context of Relationships with Parents..... 233

Notes about authors..... 249

Przesłanie Wiceprezydenta Miasta Leszna dra Piotra Jóźwiaka

Są w Polsce samorządy, które starają się łączyć praktyczne aspekty swojego funkcjonowania z aspektami teoretycznoprawnymi. Takim samorządem jest na pewno Miasto Leszno. Dlatego też z ogromną radością i satysfakcją przyjąłem informację o planowanej publikacji. Moja radość była tym większa, że zostałem poproszony przez redaktorów książki o napisanie krótkiego posłowania, co pozwalam sobie traktować jako pewien zaszczyt i potwierdzenie tezy o konieczności współpracy między praktyką a teorią.

Warto bowiem podkreślić, że wśród autorów artykułów znajdują się zarówno praktycy, jak i teoretycy. Referaty do publikacji przygotowali wybitni znawcy tematyki, co niewątpliwie zwiększa wartość merytoryczną książki. Publikacja ma interdyscyplinarny charakter i dotyczy zagadnień związanych ze sferą edukacji, socjologii, psychologii czy wreszcie pedagogiki. Wszystkie podejmowane w pracy zagadnienia są jednak sprowadzone do wspólnego mianownika, którym w książce jest między-pokoleniowa relacja zachodząca pomiędzy młodzieżą a rodzicami.

Wydaje się, że jest to jedna z bardziej wartościowych publikacji na rynku wydawniczym poruszających kompleksowo tematykę międzypokoleniowych relacji młodzieży z rodzicami na płaszczyźnie wybranych kontekstów edukacyjnych. Poszczególni autorzy podjęli szereg ważnych zagadnień z punktu widzenia funkcjonowania społeczeństwa, jak choćby edukacja wobec procesu kształtowania tożsamości współczesnej młodzieży, relacje rodzinne młodzieży przebywającej w placówkach opiekuńczo-wychowawczych czy też ważne aspekty relacji pomiędzy młodzieżą a rodzicami w wirtualnej przestrzeni.

Zakres potencjalnych odbiorów prezentowanego opracowania jest niezwykle szeroki i należy do nich zaliczyć nie tylko rodziców czy nauczycieli, lecz także pracowników organów administracji samorządowej, którzy w swej pracy niejednokrotnie muszą zmierzyć się z problemami podejmowanymi w publikacji. Wydaje się, że szczegółowa lektura niniejszej książki może być znakomitą pomocą do rozwiązania wielu problemów pojawiających się w pracy samorządowej.

Wykorzystując słowa jednego z moich intelektualnych przewodników, profesora Adama Podgóreckiego, można powiedzieć, że niezmiennie ważną rzeczą nauki jest informowanie organów władzy – zarówno tej państwowej, jak i samorządowej – o tym, w jakim zakresie rozwiązania przez nie proponowane będą respektowane, w jakim zakresie propozycje te znajdą poparcie w społeczeństwie oraz jakie ewentualnie rozbieżności będą zachodzić między rozwiązaniami przez nie wprowadzanymi a poczuciem obywatelskim. Nie jest rzeczą nauki wydawanie decyzji, które należą do poszczególnych władz, lecz ma ona obowiązek dostarczenia właściwym organom takich danych, aby nie działały one na zasadzie intuicji, zgadywania, nagłego objawienia lub niezbyt kontrolowanych domysłów¹. Z tego punktu widzenia dla organów władzy samorządowej szczególnie doniosłe znaczenie ma tzw. kalkulacja zysków i strat, zwana też bilansem zysków i strat, związanych z ewentualnym funkcjonowaniem i wprowadzeniem określonych rozwiązań czy rozstrzygnięciem pojawiających się problemów, w tym także tych dotyczących międzypokoleniowych relacji młodzieży z rodzicami, zwłaszcza z punktu widzenia edukacji, która jest jednym z najważniejszych zadań każdego samorządu.

Dlatego też pojawienie się na rynku wydawniczym książki pod redakcją Pani Docent dr Ewy Karmolińskiej-Jagodzik należy przyjąć z dużą satysfakcją. Satysfakcją tym większą, że książka jest wydawana przez Wyższą Szkołę Humanistyczną im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie, która na stałe wpisała się obraz leszczyńskiego szkolnictwa wyższego, kształcąc kolejne pokolenia studentów.

Wszystkie te uwagi pozwalają wyrazić przekonanie, że książka znajduje szerokie uznanie wśród zróżnicowanych odbiorców zaangażowanych w działania związane z edukacją i wychowaniem młodego pokolenia.

dr Piotr Józwiak

Zastępca Prezydenta Miasta Leszna

.....
¹ A. Podgórecki, *Socjologia prawa*, Warszawa 1962, s. 58–59.

Relacje międzygeneracyjne – istota i znaczenie. Wprowadzenie

Relacje międzygeneracyjne są specyficzną formą relacji międzyludzkich, ponieważ stanowią ważny obszar w procesie zrozumienia rodziny jako podstawowej komórki społecznej, ale są również efektem zależności pomiędzy członkami rodziny, którzy konstruują tożsamość jednostki. Okres dorastania jest tym momentem w życiu młodego człowieka, w którym integruje on dotychczasową wiedzę zdobytą w rodzinie, by nadać jej status ważnej w procesie kształtowania swojej tożsamości. Relacje, które zostają zapoczątkowane w rodzinie poprzez więzi, w przyszłości mogą również zaowocować udanymi związkami z innymi ludźmi. Okres dorastania stanowi poligon doświadczalny dla młodych osób i egzamin dla rodziców. Odwieczny problem pojawiający się na gruncie nauk humanistycznych i przyrodniczych, który próbuje rozwiązać zagadkę ważności doświadczenia nad genami, w okresie dorastania młodych osób w rodzinie ukazuje całą swoją specyfikę. Rodzina jest ważna w procesie wychowania, to ona w dużej mierze kształtuje byt młodego człowieka, wprowadza go w życie dorosłe i samodzielne. Oddziaływania zewnętrzne są istotne, ale wynikają one również ze specyfiki genetycznie uwarunkowanych predyspozycji behawioralnych wszystkich członków rodziny. „Środowisko jest istotne, ale wbrew powszechnym przekonaniom najistotniejsze czynniki środowiskowe to nie wychowanie, wykształcenie czy pozycja społeczna. To raczej pewne doświadczenia, losowe i niekontrolowane, jak zmienne stężenie ważnych substancji chemicznych w mózgu, albo coś tak błahego jak przebycie w dzieciństwie odry. Choć miło by było myśleć o sobie jako

o precyzyjnie skonstruowanym dziele wychowania i edukacji, to w rzeczywistości kształtują nas chaotyczne wydarzenia podobne tym, dzięki którym każdy płatek śniegu jest wyjątkowy”¹. Tak samo wyjątkowa jest każda relacja międzygeneracyjna powstała na zasadzie powielania wielu wzorców genetycznie uwarunkowanych predyspozycji jednostek. Właśnie te wyjątkowe konfiguracje tworzą układ jedynych w swoim rodzaju zależności i relacji. Relacji, które zachodzą między pokoleniami, czyli między osobami urodzonymi w tej samej rodzinie, w innej przestrzeni historycznej, tworząc specyficzną i jedyną w swoim rodzaju relację między rodzicami a dziećmi.

Współczesne pokolenie młodych osób, żyjących w czasach globalnej manifestacji swojej odmienności, wnosi w swoje życie nowe, nie zawsze uprawomocnione sposoby podkreślania własnego jestestwa w otaczającym ich świecie – świecie, który prowokuje ekstrawagancję, prosi o zmianę i wymaga bycia indywidualistą, jednocześnie potrafiącym dostosować się do wymagań korporacyjnych. W takiej rzeczywistości partycypuje globalny nastolatek zawieszony w próżni wartości przyjaźni, w odrętwieniu wobec swoich potrzeb, osamotniony w walce o samego siebie, bez narzędzi niezbędnych do określenia celu swojego bytu. Z jednej strony błagający o zauważenie w świecie pełnym sprzecznych ideałów, a z drugiej strony walczący o możliwość zaistnienia w grupie rówieśniczej, bez której nastolatek nie może zaistnieć jako pokolenie, jako wspólnota.

Każdy człowiek, szczególnie ten młody, zależny jest od innych osób. „Związki z innymi są ważne, ponieważ drugi człowiek jest źródłem wielu złożonych procesów emocjonalnych i poznawczych: może wzbudzać i redukować pobudzenie fizjologiczne, zaspokajać nasze ważne potrzeby lub blokować ich zaspokajanie, wspierać w trudnych sytuacjach, wpływać na naszą samoocenę, modyfikować nasze sądy o rzeczywistości, ukierunkowywać zachowania”². Na gruncie rodzinnym zależności te są określane poprzez charakter relacji, który wynika z podobieństwa genetycznego członków rodziny. Z jednej strony, może ono rodzić większe zrozumienie ze względu na podobieństwa, ale z drugiej strony, wzmacniać i pogłębiać patologiczne zachowania wynikające z różnic genetycznych pomiędzy poszczególnymi członkami rodziny. Okres, w którym dzieci zaczynają wchodzić w wiek dorostania, staje się dla relacji rodzinnych momentem

.....
¹ D. Hamer, P. Copeland, *Geny a charakter. Jak radzić sobie z genetycznym dziedzictwem*, Warszawa 1999, s. 18.

² K. Skarżyńska, *Miedzy ludźmi... Oczekiwania, interesy, emocje*, Warszawa 2012, s. 7.

sprawdzenia siły więzi oraz stopnia zinternalizowania zasad, które od tej pory będą wprowadzane w życie przez adolescentów. W okresie adolescencji różnice mogą się coraz bardziej uwypuklać, tworząc ognisko zapalne. „Kiedy dzieci wchodzi w okres dojrzewania, rodzina staje w obliczu nowych wyzwań organizacyjnych, związanych zwłaszcza z autonomią i niezależnością. Rodzice mogą już nie być w stanie utrzymać pełni władzy, ale też nie mogą się jej zrzec zupełnie. W tym okresie rodzina nie zajmuje się wejściami i wyjściami członków z systemu, tylko podstawową restrukturyzacją procesów interakcji niezbędną do zwiększenia niezależności nastolatków”³. Dlatego tak istotne są określenie i znajomość dynamiki relacji, jakie panują pomiędzy młodzieżą a jej rodzicami, by ustalić kierunek rozwoju rodziny i roli młodego pokolenia na arenie społecznej.

Relacje, w jakie uwikłany jest człowiek w ciągu całego życia, mają różny charakter i są różnie definiowane. Pomiędzy podmiotami rozróżnić można związek pierwotny i związek wtórny. W niniejszej publikacji interesować nas będzie ten pierwszy rodzaj relacji. „Związek pierwotny (relationship, primary) w stosunkach interpersonalnych, podstawowy, długotrwały związek oparty na silnej więzi emocjonalnej i poczuciu zaangażowania w drugą osobę”⁴. Takie związki charakteryzują osoby wchodzące ze sobą w interakcje na gruncie rodzinnym, czy to rodziny generacyjnej czy nuklearnej, oraz związki z wyboru, najczęściej nazywane związkami partnerskimi czy przyjaźniami. Z kolei na bazie relacji generacyjnych i z racji tendencji rozwojowych jednostki wchodzi w szersze relacje kontekstowe, które mogą być oznaczone jako związki wtórne⁵. W relacjach rodzinnych związki emocjonalne tworzone są bez możliwości podjęcia wyboru, są one trudne do zastąpienia i wymagają zaangażowania emocjonalnego w takim stopniu i zakresie, który pozwoli na możliwość definiowania własnej osoby w oderwaniu od relacji, ale nigdy nie będzie możliwe pełne zrezygnowanie z relacji rodzinnych. W niektórych przy-

³ H. Goldenberg, I. Goldenberg, *Terapia rodzin*, Kraków 2006, s. 41.

⁴ „Związki wtórne nie są ściśle określone, obejmują różnorodne role, zachowania i sytuacje; nie są na ogół ograniczone przez sztywne reguły interakcji i osoby wchodzące w taki związek doskonale znają się wzajemnie. Członkowie tych związków są trudno zastępowani przez nowe osoby”. A. S. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2000, s. 895.

⁵ Związek wtórny to „(...) w stosunkach interpersonalnych; względnie krótkotrwały związek między osobami, cechujący się ograniczonymi interakcjami, raczej klarownymi regułami i jasno definiowanymi rolami społecznymi. W odróżnieniu od związków pierwotnych rzadko niosą ze sobą zaangażowanie emocjonalne i członkowie w tym związku są łatwo zastępowani”. Tamże, s. 895.

padkach może to prowadzić do zaburzeń w rozwoju tożsamości jednostki, ze względu na ich zaburzony charakter. Ów zaburzony charakter jest niczym innym jak powielaniem wzorców rodzinnych przekazywanych z pokolenia na pokolenie ze względu na uwarunkowania genetyczne. Takie powielanie wzorców prowadzić może do konfliktów, nieporozumień, ale dobrze zrozumiane i interpretowane w odpowiednim kontekście stanowić będzie przyczynek do zrozumienia intencji poszczególnych członków rodziny, co prowadzić może do rozwiązania systemowo uwikłanych konfliktów rodzinnych.

W. Wrzesień pisze, że „bez względu (...) na to, czy oddziaływania między pokoleniami w rodzinie przybierają postać konfliktu czy nie, to i tak stanowią one podstawowy element procesu socjalizacji”⁶. Jednak zrozumienie specyfiki owej relacji i przebiegu procesu uczestniczenia w pokoleniowym transferze może pozwolić na lepsze pojmowanie roli adolescenta w rodzinie. W obrębie rodziny jest on pojedynczym ogniwem, jednak w perspektywie społecznej stanowi ważny element rozumienia kultury i społeczeństwa, a jego relacje z rodzicami są wyznacznikiem trendu, jaki będzie przybierała jego relacja z otoczeniem w ogóle. Zatem zrozumienie, opis i diagnoza relacji międzygeneracyjnych współczesnej młodzieży z jej rodzicami nie tylko ukazują charakterystyczne właściwości relacji panujących w rodzinie, ale mogą stać się przyczynkiem do diagnozy pokoleniotwórczej wspólnoty, która analogicznie z relacjami wewnątrzrodzinnymi tworzyć będzie strukturę społeczeństwa uwikłanego w kolejne okresy historyczne.

Niniejsza publikacja stanowi próbę ukazania ważności tematu w ujęciu wybranych aspektów edukacji, która rozumiana jest w szerokim ujęciu oddziaływań wychowawczych i działań zamierzonych w celu wywarcia określonego, pożądanego efektu w postaci zmiany jakości życia młodych osób i ich rodziców. Relacje międzygeneracyjne między młodymi osobami, poszukującymi swojej tożsamości w świecie skomplikowanych zasad, nieustających zmian i łudzących perspektyw a ich rodzicami rozumiane są jako ważny element status quo w ich dotychczasowym życiu i ich perspektywie temporalnej.

Artykuł prof. W. Kmiecikowskiego *Porozumienie między rodzicami a dziećmi jako problem i zadanie. Kilka wątków fenomenologicznych* wprowadza w świat relacji jako wartości. Już samo bycie rodzicem, stawanie się nim, jest dla człowieka wyzwaniem rozwojowym o tyle ważnym,

.....
⁶ W. Wrzesień, *Relacje między pokoleniowe a rodzina*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 2000, nr 12, s. 65.

o ile dzieje się poprzez kontakt, relacje z podmiotem, dzięki którym ten proces zostaje zapoczątkowany – z dzieckiem. Bycie rodzicem to bycie istotą dającą życie, będącą zarówno inicjatorem, jak i odpowiedzialnym współpartnerem nakreślającym sens jestestwa młodego człowieka. Młody człowiek niejako powstaje z potrzeby bycia rodzicem. Na tej potrzebie zasadza się cała relacja młodzieży z rodzicami. Relacja jednak nie byłaby pełna, gdyby nie powstały byt, owy ktoś, kto nadaje znaczenie istnieniu rodzica. W akcie stawania się rodzicem poprzez dziecko rodzi się wyjątkowa relacja, która nie może być podobna do żadnej innej. Autor przedkłada dowody słuszności tezy o wyjątkowości relacji międzygeneracyjnej, przeprowadzając czytelnika przez jasny i przejrzysty wywód filozoficzny, poparty wieloma cytacjami znakomitych myślicieli. Autor tekstu dowodzi o wyjątkowości i fenomenie bycia zarówno rodzicem, jak i dzieckiem, w który to wpisany jest nadzwyczajny dar i możliwość obdarowywania dziecka bogactwami swojej rodzicielskości, na które to dary otwarty jest byt dziecięcy. Relacja dziecko – rodzic może być relacją trudną i nie zawsze godną naśladowania, czasami niesie w sobie ból i cierpienie, to jednak zawsze pozostaje relacją ważną skierowaną na współ-obcowanie, współ-istnienie we wzajemnych polach życia rodzica i dziecka, staje się wchodzeniem w przestrzeń daru, który rodzi obustronny imperatyw moralny, jak konkluduje Profesor Kmieciowski. Ów dar funkcjonuje właśnie w przestrzeni, w przestrzeni życia rodzinnego. To w niej odgrywa się najbardziej znaczący „spektakl życia”, w którym poszczególni bohaterowie mają możliwość tworzenia znaczących relacji, na tyle ważnych, że stają się one podłożem do kształtowania tożsamości. Kluczem do zrozumienia poszczególnych przestrzeni rodzinnych jest dialog, jaki toczą ze sobą poszczególne postacie.

Artykuł mojego autorstwa, *Dialogi w przestrzeni międzygeneracyjnej a jakość relacji młodzież – rodzice*, traktuje o jakości życia młodych osób, która jest kształtowana na podstawie relacji z rodzicami w kontekście filozofii spotkania i tworzenia zasad opartych na dialogu. W niniejszym artykule rodzina traktowana jest w ujęciu systemowym i zgodnie z założeniami terapii systemowej ukazane są relacje międzypokoleniowe. Zobrazowanie konfliktu jako normatywnego punktu w rozwoju rodziny pozwoliło na ukazanie specyfiki relacji międzypokoleniowych, po to by dialog stał się wartością nadrzędną w rodzinie. Wartościowe współegzystowanie w rodzinie dokonuje się głównie poprzez dialog, który zakłada wyjście poza pole własnego istnienia ku drugiemu, jest przejściem od subiektywnego do międzyludzkiego i absolutnego punktu widzenia.

Wyjście ku drugiej osobie skłania ku refleksji nad sobą, która powinna uzmysłowić jednostce własne ograniczenia i ograniczenia, jakie stwarza drugiemu, w tym przypadku dziecku, nie pozwalając na osiągnięcie pełnej autonomii. Traktuje o tym artykuł Justyny Jakubowskiej-Baranek: *(Nie)osiąganie autonomii psychicznej u młodzieży w kontekście relacji z rodzicami*. Osiągnięcie poczucia autonomii tożsamościowej jest jednym z ważniejszych zadań rozwojowych, gdyż z jednej strony jest wynikiem dotychczasowych zdarzeń i ważnych relacji w życiu młodego człowieka, a z drugiej strony staje się wyznacznikiem dalszego – dorosłego życia. Bez poczucia autonomii niemożliwe staje się osiągnięcie w pełni poczucia kontroli nad własnym życiem, która pozwoli stawać się kreatywnym i twórczym obywatelem. Efektywność procesu osiągania autonomii zależy od intensywności dwu przeciwstawnych sił w rodzinie – dośrodkowych, które podtrzymują układ zależności, oraz odśrodkowych, które stwarzają szansę usamodzielnienia się młodego człowieka i jego indywiduację. Odwołując się do różnorodnych nurtów naukowych, autorka uzasadnia znaczenie rozwojowe osiągnięcia autonomii psychicznej u młodzieży, ale głównie koncentruje się na prezentacji typów rodzin dysfunkcyjnych, w których dominują specyficzne układy sił dośrodkowych, destabilizujące ten proces i będące jednocześnie egzemplifikacją patologii w systemie rodzinnym, stawiając tym samym prawidłowe relacje międzygeneracyjne w rodzinie jako punkt wyjścia do tezy o ich ważności w kształtowaniu poczucia tożsamości. Autorka przeprowadza czytelnika przez klasyfikację rodzin dysfunkcyjnych w ujęciu systemowym, ukazując za każdym razem strategię działania poszczególnych członków rodziny, próbujących w sposób nieświadomy uratować swoje ego, często kosztem pozostałych osób, co generuje brak poczucia autonomii szczególnie u młodych osób, które wkraczają w dorosłe życie w poczuciu uwikłania i zależności. Stają się często fizycznie dorosłymi osobami z uwikłanym konfliktem tożsamościowym w relacji z rodzicem.

Wiek dojrzewania jest tym okresem w rozwoju człowieka, który mieści w sobie jeszcze jakże częste zachowania dziecięce z dorosłymi aspiracjami i pragnieniami. Młody człowiek żyjący u progu dorosłości z jednej strony ma pokusę utrzymania statusu dziecka, a z drugiej strony czuje wewnętrzną siłę, która skłania go do odczuwania dorosłych pragnień i potrzeb. O takim zawieszonym w próżni, a zarazem czułym na społeczne wymagania człowieku traktuje Paulina Peret-Drażewska w artykule: *Już nie dziecko, jeszcze nie dorosły – teoretyczna analiza przyczyn trudności w zrozumieniu statusu adolescenta*. Relacje młodych osób z ich rodzicami zdeter-

minowane są wzajemnym postrzeganiem i interpretowaniem zachowań i potrzeb. Młodzi ludzie nie zawsze rozumieją punkt orientacji rodziców, a rodzice często zmuszają dzieci do wykonywania czynności, którymi nie są zainteresowani młodzi. Tak tworzy się bariera, czasami nie do pokonania, a czasami taka, która pozwala na stworzenie dwóch obozów, nie zawsze wrogich, ale na pewno odmiennych w swych dążeniach. Autorka ukazuje przyczyny braku wzajemnego zrozumienia w rzetelnej diagnozie młodego pokolenia, stawiając je w pozytywnym świetle. Takie „odczarowanie młodzięńczości”, jak sama autorka określa, jest konieczne do rozumienia statusu adolescenta, by relacja z nim była pozytywna i rozwojowa.

Dobrochna Młodak w artykule: *Jakość relacji międzypokoleniowych między młodzieżą licealną a jej rodzicami* ukazuje temat, który stanowi egzemplifikację problemu relacji międzypokoleniowych. Autorka, która przeprowadziła badania nad relacjami między młodzieżą a jej rodzicami, posługuje się teoretycznymi tezami, które konsekwentnie weryfikuje w dalszej części artykułu. Praca badawcza autorki jest próbą uchwycenia relacji międzypokoleniowych na podstawie systemowych założeń teoretycznych i stanowi efekt pracy licencjackiej napisanej pod moim kierunkiem. Interesujący jest fakt weryfikacji hipotezy o nieprawidłowych relacjach młodzieży z jej rodzicami, na co wskazywały założenia badawcze autorki. Na przeprowadzonej próbie badań okazało się, że młodzi ludzie odczuwają duże zadowolenie z jakości relacji, jakie mają ze swoimi rodzicami, ufają swoim rodzicom i czują się w kontaktach z nimi bezpieczni. Niniejszy wynik badań przeprowadzonych przez autorkę tekstu stanowi oczywiście punkt wyjścia do dalszych rozważań naukowych, ale przede wszystkim jest pozytywnym głosem w dyskusji nad pokoleniem młodych i pokoleniem ich rodziców, w kontekście wzajemnych stosunków oraz konfliktu pokoleń. Konfliktu, który coraz częściej poddawany jest pod dyskurs teoretyczny, gdzie pojawiające się głosy zaprzeczające istnieniu konfliktu międzygeneracyjnego zmierzają do wskazania kierunku, w jakim powinna przebiegać relacja międzypokoleniowa, której warunkiem zasadniczym jest odpowiedni model komunikacji w rodzinie.

Anna Sprutta-Szymelt w artykule: *„Porozumienie bez przemocy” w relacjach młodzieży z rodzicami a tożsamość pozytywna. Rozważania na podstawie książki M. B. Rosenberga* podejmuje rozważania nad wątkiem relacji międzypokoleniowych z punktu widzenia praktyka, co stanowi użyteczny ogląd zagadnienia skoncentrowanego na metodach. Autorka przedstawia pragmatyczne przykłady z życia codziennego, które wskazują na możliwą zmianę komunikacji w rodzinie. Posługując się słownictwem

M. B. Rosenberga, ukazuje przestrzeń życia dwóch pokoleń na niwie rodzinnej jako sposobu porozumiewania się zaczerpniętego ze świata zwierząt. Ukazując różnice komunikacji między gatunkami, M. B. Rosenberg wskazuje ten właściwy, cenny i budujący styl komunikacji, jaki powinien być praktykowany w rodzinie, by każdy z jego członków mógł czuć się swobodnie i być zauważony jako ważny element całego systemu. Artykuł zamykający pierwszą część niniejszej publikacji wskazuje na konieczność praktycznego zastosowania wcześniej wspomnianych założeń teoretyczno-badawczych.

Sposób i styl komunikacji międzypokoleniowej w rodzinie zależy jest od różnych determinant, ale również warunkuje szereg zależności pojawiających się w postaci oczekiwań rodziców czy wyborów, jakie podejmują młodzi ludzie w kontekście całościowego planu swojego życia. Pierwszy artykuł części drugiej, autorstwa Bożeny Kanclerz, pt.: *Relacje rodzinne młodzieży przebywającej w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Analiza empiryczna*, ukazuje, jak znaczący jest wkład relacji rodzinnych w pielęgnowanie relacji międzyludzkich i kształtowanie człowieka. Widoczne jest to na przykładzie osób pozbawionych możliwości codziennego paracytowania w bliskości psychicznej i fizycznej ze swoimi biologicznymi rodzicami. Autorka przedstawia wyniki rzetelnych badań empirycznych, które stanowią próbę egzemplifikacji problemu wraz z systemowymi rozwiązaniami. Specyfika placówki opiekuńczo-wychowawczej, w której przebywają młodzi ludzie, wyzwala potrzeby młodych osób, które nie jako pozbawione naturalnych więzi z rodzicami generują szereg innych oczekiwań niż ich rówieśnicy, co ma wyraz w podejmowanych przez nich wyborach – chociażby zawodowych. Artykuł ukazuje lukę, jaka powstaje w systemie pomocowym, który powinien służyć wzmacnianiu więzi młodych osób z naturalnymi rodzicami. Daje temu wyraz w zakończeniu: „Pomoc i wsparcie rodzinom pozostającym w kryzysie powinno stanowić priorytet w kształtowaniu polityki społecznej, ponieważ rodzina nie tylko w dokumentach międzynarodowych czy krajowych, ale także w realnych działaniach powinna pozostawać pod szczególną ochroną i troską nas wszystkich”.

Piotr Mosiek w swoich rozważaniach teoretycznych nad kształtowaniem postaw patriotycznych młodych osób wskazuje na wagę jakości i treści przekazu międzygeneracyjnego, które stanowią trzon, wokół którego może zostać wykreowana odpowiednia postawa wobec ważkich spraw etycznych i moralnych wśród osób z młodego pokolenia. Autor wskazuje na konieczność redefiniowania pojęcia patriotyzmu, a kom-

plementarne działania szkoły i rodziny jawią się jako możliwość wprowadzenia młodzieży w nowy wymiar patriotycznej rzeczywistości, która zmobilizuje młodzież do aktywizacji na rzecz społeczeństwa, wzmacniając ich społeczną tożsamość. Kontynuacją wątku edukacyjnego w przestrzeni relacyjnej między młodzieżą a jej rodzicami jest artykuł Moniki Popow: *Rodzice i młodzież w wirtualnej przestrzeni. Rekonstrukcja koncepcji uczenia się*. Uczenie się i istnienie w przestrzeni Internetu w dzisiejszych czasach jest z jednej strony wyznacznikiem globalnych, nieuniknionych zmian, a z drugiej szansą i możliwością rozwoju, z której korzystają zarówno młodzi ludzie, jak i ich rodzice. Wspólne egzystowanie w przestrzeni rodzinnej przenosi się do sieci, gdzie członkowie rodziny mogą być ze sobą w kontakcie, niekoniecznie dzieląc tę samą przestrzeń fizyczną. Wzajemne uczenie się, przyjmowanie wzorców nie jest dzisiaj tylko jednostronnie odgórne, ale zauważalna jest oddolna tendencja przekazu komunikatu w rodzinie. Rodzice często uczą się od swoich dzieci i próbują być z nimi w tej przestrzeni bardzo blisko poprzez przejmowanie stylu i formy uczestniczenia w Internecie. Pomimo że współuczestniczenie dzieci z rodzicami rodzi konieczność zależności i kontaktów wzajemnych, to jednak z analiz autorki wynika, że Internet jest miejscem równoległych, a nie wspólnych zależnościowo relacji dzieci z rodzicami.

Odpowiednio zagospodarowana owa przestrzeń może sprzyjać kształtowaniu rozwojowych form porozumiewania się międzygeneracyjnego, w istotny sposób wpływając na kształtowanie właściwych podstaw zawodowych i temporalnych młodzieży, o czym wspomina Lucyna Mysza-Strychalska w artykule *Środowisko rodzinne jako jeden z czynników oddziałujących na wybory zawodowe młodzieży*. Autorka zaznacza, że rodzina oddziałuje nie tylko na stosunek młodych ludzi do kariery zawodowej, przyjmowane przez nich autoidentyfikacje, preferencje i aspiracje zawodowe, wyznaczające cele, do których zmierzają na ścieżce swojego rozwoju zawodowego, ale także na poczucie własnej kompetencji w działaniu oraz ocenę szans na odniesienie sukcesu zawodowego na rynku pracy. Podkreśla tym samym wagę odpowiednich relacji międzygeneracyjnych w kształtowaniu i planowaniu całego życia młodego człowieka, nie tylko w obszarze preferencji zawodowych.

Relacje rodzinne przepełnione są różnymi emocjami i przez emocje tworzona jest jakość kontaktów rodzinnych. Emocje w rodzinie mają tendencję do eskalacji i przemieszczania, nie zawsze są artykułowane, ale zawsze odczuwane, są źródłem frustracji, a zarazem spełnienia i poczucia sensu życia. Szczególną rolę emocje odgrywają, gdy rodzina funkcjonuje

na trzecim etapie życia rodzinnego, kiedy rodzice wkraczają w okres bilansu swojego życia, a młodzi ludzie poszukują odpowiedzi na pytania egzystencjalne. Stawanie w opozycji do rodziców, bunt, podważanie czy potrzeba dużej bliskości, zaufania i przynależności są często odczuwane przez młodych ludzi niejako jednocześnie, co rodzi szereg konfliktów wewnętrznych i interpersonalnych. Emocje pojawiające się w stosunkach młodych osób z ich rodzicami w sposób znaczący determinują jakość tychże relacji, o czym wspominam w artykule: *Emocje w relacjach między młodzieżą a jej rodzicami*. Artykuł Anety Judzińskiej: *Socjalizacja rodzajowa dziewcząt w kontekście relacji z rodzicami* wskazuje na specyfikę kontaktów treści przekazów socjalizacyjnych kierowanych do dziewcząt w rodzinie, w kontekście przyjmując perspektywę gender.

Zawartość publikacji wskazuje na ważność problemu relacji międzygeneracyjnych nie tylko w ujęciu psychologicznym, ale również pedagogicznym i socjologicznym. Pozwoli ona na pełniejszy ogłód relacji międzygeneracyjnych, a tym samym na refleksyjny sposób zarządzania predyspozycjami genetycznymi i uwarunkowaniami socjalizacyjnymi przekazywanymi pokoleniowo. Refleksja nad strukturą, treścią i jakością relacji międzygeneracyjnych w życiu jednostki znajduje się w obszarze rozważań wokół istotnych wymiarów mentalności społeczno-kulturowej i stanowi interesujący punkt widzenia zasługujący na uwagę.

Ewa Karmolińska-Jagodził

Literatura

- GOLDENBERG H., GOLDENBERG I., *Terapia rodzin*, Kraków 2006, s. 41.
- HAMER D., COPELAND P., *Geny a charakter. Jak radzić sobie z genetycznym dziedzictwem*, Warszawa 1999.
- PALECZNY T., *Grupy subkultury młodzieżowej. Próba analizy – propozycje teoretyczne*, [w:] „Kultura i Społeczeństwo” 1993, nr 3.
- REBER A. S., *Słownik psychologii*, Warszawa 2000.
- SKARŻYŃSKA K., *Między ludźmi... oczekiwania, interesy, emocje*, Warszawa 2012, s. 7.
- WRZESIEŃ W., *Relacje międzypokoleniowe a rodzina*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 2000, nr 12.

I część: Relacje międzygeneracyjne
w procesie komunikacji i osiągnięcia
tożsamości

Porozumienie między rodzicami a dziećmi jako problem i zadanie. Kilka wglądów fenomenologicznych

1. Tytułem wstępu

Współczesne czasy – opisywane znamieniem przez Baumana jako *płynne czasy*, *płynna nowoczesność* czy *niestabilny świat* – zdają się sprzyjać generowaniu zakłóceń w porozumiewaniu między ludźmi. Modyfikacja kodu kulturowego, aksjologiczne rozchwianie, relatywizm w sensie teoriopoznawczym i aksjologicznym, zmiany semantyczne podstawowych terminów wpływają na trudności w konstytuowaniu się właściwych relacji między ludźmi. Trudno byłoby oczekiwać, by stosunki między rodzicami a dziećmi były wyłączone z owych wpływów¹.

Nasze rozważania stanowią próbę ujęcia problemu porozumienia między rodzicami a dziećmi w perspektywie fenomenologicznej. Konsekwencją tego będzie dążenie do ejdetycznego wglądu zarówno w oba tytułowe komponenty – rodzicielstwo i dzieciństwo – jak również w istotę porozumienia między rodzicami a dziećmi. Zostanie ono potraktowane jako naturalny imperatyw generowany źródłowo przez faktyczność pojawienia się komplementarności rodzicielstwo – dzieciństwo.

¹ Por. Z. Bauman, *Moralność w niestabilnym świecie*, Poznań 2006; *Płynne życie*, Kraków 2007; *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Warszawa 2007.

2. Tajemnica rodzicielstwa

Problematyzując fenomen rodzicielstwa, mamy na celu zarówno wykroczenie poza aspektowość empirycznych ujęć problemu, jak i poza ścisłe ramy traktowania rodzicielstwa w kategorii jednej z inklinacji naturalnych.

Wydaje się bowiem, że interpretowanie rodzicielstwa głównie w perspektywie drugiej inklinacji niesie niebezpieczeństwo swoistego naturalistycznego okaleczenia fenomenu bycia rodzicem. M. Krąpiec – nawiązując do ujęcia św. Tomasza – twierdzi, że „zarówno żyjące byty nierozumne, jak i rozumny człowiek dążą do przekazania życia biologicznego przez obcowanie płciowe, zrodzenie i wychowanie potomstwa. Naturalną bowiem właściwością człowieka, podobnie jak i zwierzęcia, jest bycie jednostką określonej płci – męskiej lub żeńskiej”². W innym miejscu ten twórca Lubelskiej Szkoły Filozofii Klasycznej³ zauważy, że „jest w człowieku inklinacja bardziej wyspecjalizowana, wspólna wszystkim istotom żyjącym. I zgodnie z nią mówi się, że do naturalnego prawa należy to, o czym natura poucza wszystkie istoty żyjące, a tym jest związek pierwiastka męskiego i żeńskiego, i wychowanie dzieci i tym podobne”⁴.

Te stwierdzenia wyznaczają zasadniczą perspektywę w klasycznym ujmowaniu rodzicielstwa. Staje się ono bowiem szczególnym wyrazem ludzkiej natury ukierunkowanej na *ufaktycznienie* – posłużmy się metaforycznym określeniem – możliwości bycia rodzicem, co literalnie rzecz ujmując, oznacza przekazywanie życia i samo w sobie jest fenomenem nie tyle specyficznie ludzkim, lecz fenomenem wspólnym organizmom zwierzęcym. Potwierdzeniem tego może być inna wypowiedź M. Krąpca, w której stwierdza, że „owa «wspólnota» człowieka ze zwierzętami w realizowaniu drugiej z kolei inklinacji prawa naturalnego traktowana była w niektórych ujęciach tradycyjnych (...) [w taki sposób, że] pierwszorzędnym, a właściwie usprawiedliwionym celem stosunków płciowych mogło być rodzicielstwo, a ludzkie przeżycia związane z płcią, nie skierowane bezpośrednio i jednoznacznie do tego celu, uznawane były za niemoralne”⁵.

.....
² M. A. Krąpiec, *Człowiek i prawo naturalne*, Lublin 1986, s. 211.

³ Por. S. Janeczek, *M. A. Krąpiec OP – twórca Lubelskiej Szkoły Filozofii Klasycznej*, [w:] *Prawda istnienia. Ku rozumieniu metafizyki M. A. Krąpca OP*, red. J. Tupikowski, Warszawa 2009, s. 29 i nast.

⁴ M. A. Krąpiec, *Ludzka wolność i jej granice*, Lublin 2004, s. 204.

⁵ Tenże, *Człowiek...*, dz. cyt., s. 211.

Oznacza to, że interpretacja fenomenu rodzicielstwa poprzez pryzmat schematu inklinacji naturalnej *de facto* czyni zasadnym zarzut, że redukuje ona (a przynajmniej umożliwia taką redukcję!) ów fenomen do poziomu organicznego przekazywania życia. Integralnym *pendant* takiej wspólnoty zwierzęco-ludzkiej w rodzicielstwie staje się wspomniane usprawiedliwienie moralne relacji intymnych, które same w sobie są niemoralne i które stają się dopuszczalne jedynie w kontekście przekazywania życia.

Zgodzić się oczywiście należy, że ujęcie rodzicielstwa jako wyrazu przyrodzonej, naturalnej skłonności człowieka jest spójne z metafizycznymi i antropologicznymi principiami tomizmu. Wszak – jak pisze M. Krąpiec – „nie ma ukonstytuowanego bytu, który by w jakiś sposób współmierny – dla swej natury – nie działał”⁶ i „w każdym bycie istnieje naturalne działanie (actio), którego celem jest dobro. Tego rodzaju actio jest nazwane w języku metafizyki miłością naturalną lub naturalną inklinacją [a] następstwem każdej formy jest określone actio (...). Natura bytu ujawnia się bowiem poprzez działanie”⁷. Skoro zaś „nawet najwyższe duchowe przejawy ludzkiego działania są zawsze nasączone cielesnością – materią, ponieważ dusza jest organizatorką materialnego ciała, jest jego formą, by ujawnić swe działania w materii”⁸, to – w kontekście przytoczonych wypowiedzi – ukierunkowanie człowieka (także) na rodzicielstwo stanowi zarówno wyraz jego ludzkiej natury, jak również formę manifestacji teleologicznego przyporządkowania bytu do należnego dobra⁹.

Klasyczne – inklinacyjno-naturalne – rozumienie rodzicielstwa częściowo jest również zgodne z płaszczyzną doświadczalną. Faktem jest bowiem ogólnoludzka tęsknota za posiadaniem dziecka – a raczej: byciem rodzicem – czasami przybierająca zresztą dramatyczną osobistość postać i skłaniająca do podejmowania problematycznych moralnie działań¹⁰.

⁶ Tenże, *Metafizyka. Zarys teorii bytu*, Lublin 1985, s. 179. Na temat wielości znaczeń terminu *natura*: por. tenże, *Człowiek...*, dz. cyt., s. 55, przypis 4.

⁷ A. Maryniarczyk, *Actio – Passio*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 1, red. A. Maryniarczyk [i in.], Lublin 2000, s. 59 i nast.

⁸ M. A. Krąpiec, *Człowiek jako osoba*, Lublin 2005, s. 122.

⁹ Owo przyporządkowanie jest na tyle wyraziste, że Krąpiec uzna, że „decyzja życia w celibacie, podobnie jak w przypadku dobrowolnej utraty życia (...) niewątpliwie powoduje istotny brak i wyrządza zło naturze (...)”. Tenże, *Człowiek...*, dz. cyt., s. 212.

¹⁰ „Doskonale jest zrozumiałe – pisze Karol Wojtyła – to pragnienie dziecka, które dochodzi do głosu nie tylko u kobiety, ale również u mężczyzny. Oczekuje on tego dziecka od kobiety – i dlatego bierze ją w swoją opiekę (...) przez małżeństwo”. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*,

Z drugiej jednak strony, dostrzec można konieczność uzupełnienia perspektywy klasycznej wglądami fenomenologicznymi, które – dystansując się od tomistycznej optyki badawczej eksponującej zwłaszcza płaszczyznę uniesprzeczniającego wyjaśniania danego bytowego faktu¹¹ – koncentrują się na jego opisie, a zwłaszcza na wglądzie o charakterze ejdetycznym. Stąd konieczność pytania o to, czym jest rodzicielstwo samo w sobie jako istotny element ludzkiej bytowości i jaki jest jego najgłębszy sens.

Niewątpliwie jako pierwszy komponent istoty rodzicielstwa uznać należy przekazywanie istnienia. Wszak „dzieci zawdzięczają ojcu życie”¹² i „gatunek *Homo sapiens* jest częścią przyrody, a działający w jego obrębie popęd seksualny zapewnia egzystencję tego gatunku, jego istnienie”¹³. W tej perspektywie bycie rodzicem to bycie tym, kto przekazuje istnienie i tym samym umożliwia trwanie gatunku ludzkiego.

Jednocześnie ta – wszak prawdziwa! – konstatacja budzi w nas pewien protest wobec jej nieco biologicznego wydźwięku. Rodzicielstwo przecież nie stanowi prozaicznego wpisania aktywności człowieka w funkcję przekazywania gatunkowego istnienia. Pomimo że rodzicielstwo umożliwia trwanie gatunku *Homo sapiens*, to przecież swoją oryginalnością wyrasta ponad owo zadanie. „Dziecko jako nowy człowiek – słusznie zauważa A. Siemianowski – pojawia się z rodziców, z ich twórczej biologiczno-psychiczno-duchowej mocy i można o nim powiedzieć, że rodzice je tworzą i wydają na świat, gdyż oni są na płaszczyźnie ludzkiego doświadczenia u początku bytu dziecka jako nowego człowieka (...). Rodzicielstwo jako twórcza zdolność organiczno-psychiczno-duchowa jest zawsze wprost skierowane na wartości osobowe, na zaistnienie osoby, i jej dojście do pełni bytu”¹⁴. Podobną myśl odnajdujemy także u K. Wojtyły twierdzącego, że „ojcostwo i macierzyństwo w świecie osób stanowczo nie ogranicza się do funkcji biologicznej, do przekazania życia. Sięga ono o wiele głębiej –

.....
Lublin 1986, s. 232. Por. H. T. Krimmel, *Argument przeciwko rodzicielstwu zastępczemu*, [w:] *Antologia bioetyki*, t. 2, *Początki życia ludzkiego*, red. W. Galewicz, Kraków 2010, s. 337 i nast.

¹¹ Por. A. Maryniarczyk, *Rola Mieczysława A. Krąpca w Lubelskiej Szkole Filozoficznej*, [w:] *Prawda...*, dz. cyt., s. 61.

¹² Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, [w:] tenże, *Dzieła wszystkie*, t. 5, Warszawa 2000 – cyt. za: M. Czachorowski, *Pietas. Spór o filozoficzne podstawy moralnych obowiązków wobec rodziców*, Lublin 2014, s. 49, przypis 112.

¹³ K. Wojtyła, *Miłość...*, dz. cyt., s. 50.

¹⁴ A. Siemianowski, *Rodzicielstwo – służba dla rodziny ludzkiej*, [w:] tenże, *Wokół etyki wartości*, Poznań 2014, s. 148, 150.

tak głęboko, jak musi sięgnąć, skoro ten, kto przekazuje życie biologiczne, ojciec czy matka, jest osobą”¹⁵.

Dla naszych rozważań istotne jest to, że obie wypowiedzi *de facto* wykraczają poza ściśle ramy podporządkowania rodzicielstwa perspektywie przyrodniczej, a owo wykroczenie fundowane jest na eksplikacji zarówno wyjątkowości statusu ontycznego bytu powoływanego do istnienia, jak i bytu powołującego do istnienia. Rozumienie rodzicielstwa zatem wsparte musi być na wglądzie antropologicznym ukazującym oryginalność bytu osobowego. Wszakże osobami są zarówno rodzice, jak i dziecko, a faktyczne stawanie się rodzicem nigdy nie jest powoływaniem do istnienia kolejnego egzemplarza gatunku *homo sapiens*, lecz zawsze jedyne, niepowtarzalnego *kogoś*! Kim zatem jest *ktoś* powołany do istnienia przez rodzica?

Ów *ktoś* w przeciwieństwie do najbardziej rozwiniętego *czegoś* – pomimo cielesnego *spokrewnienia* z przyrodą – wyrasta ponad sferę przyrody. Wprawdzie podlega tym samym prawom fizycznym, chemicznym i biologicznym, co każdy inny fragment kosmosu, to jednak zawiera (aktualnie bądź tylko potencjalnie!) przestrzeń świadomościowej odrębności. Wszak każda istota *będąca kimś* nie tylko posiada pewien fizyczny wymiar i nie tylko zajmuje pewną wymiarną przestrzeń materialną, lecz również obejmuje sobą niewymierną, niematematyczną przestrzeń świadomościową, o której ona sama i tylko ona może powiedzieć: to mój świat, to moje wspomnienia, moje spostrzeżenia, moje szczęście, moja rozpacz itp. Taki *mojościowy świat świadomościowy (mikrokosmos)* – dostępny podmiotowi wyłącznie w od-wewnętrznej perspektywie przeżyciowej – stanowi szczególny wyraz niepowtarzalności i wyjątkowości osobowego bycia. Każdy *ktoś* (w pewnych granicach) może świadomościowo transcendować czas i przestrzeń i – na przykład – może powtórnie (tym razem w aktach przypominania) obcować z góorskimi szczytami, zmarłymi rodzicami, ale także (w aktach oczekiwania) obcować z przyszłymi nieuchronnymi faktami, chociażby ze zbliżającym się zachodem słońca¹⁶.

Eksponowana wyżej syntetycznie wyjątkowość bytu, który zostaje powołany do istnienia przez rodzica, posiada oczywiście swój aksjolo-

¹⁵ K. Wojtyła, *Miłość...*, dz. cyt., s. 232.

¹⁶ Por. W. Kmieciowski, *Etyka między doświadczeniem a ontologią. Krąpiec – Ingarden – Czeżowski*, Poznań 2013, s. 34 i nast.; Heideggerowska koncepcja *Sein zum Tode* jest zdecydowanym wyrazem owego intencjonalnego *otwarcia na przyszłość*. „W zatroskaniu jestestwo (...) antycypuje również swoje bycie, dostrzegając perspektywę ostateczną, jaką jest śmierć”, J. Mizera, *Podstawy ontologii fundamentalnej*, [w:] *Filozofia XX wieku*, red. Z. Kuderowicz, Warszawa 2002, s. 194.

giczny pendant. Pomimo tego, że człowieczeństwo ujawnia się zwłaszcza w kontekście kreacji wartości estetycznych i moralnych (i wrażliwości na ich obecność)¹⁷, to przecież moc aksjologicznej kreacji rodzica zdaje się być zdecydowanie donioślejsza niż tworzenie wartości estetycznych czy nawet moralnych. Wszak obecność tych ostatnich możliwa jest tylko o tyle, o ile przestrzeń aksjologiczna wypełniona jest wartościami ontycznymi. Jak pisze K. Stachewicz, wartość ontyczna stanowi „niezbywalną, nieutralną wartość przysługującą człowiekowi jako człowiekowi i bez spełniania jakichkolwiek dodatkowych warunków. Człowiek jako osoba może osiągnąć szczyty heroizmu moralnego (...), [ale i] może stoczyć się poniżej poziomu zwierzęcego. W obu przypadkach jednak ów człowiek jest osobą, gdyż fakt ten nie jest oparty na spełnianiu przez człowieka żadnych jakościowo określonych warunków”¹⁸.

Wartość ontyczna zatem swoim dostojenstwem wyrasta ponad jakąkolwiek inną wartość. Jest wartością nieusuwalną, co oznacza, że nie ulega jakiejkolwiek redukcji nawet w sytuacji, kiedy osoba, której ona przynależy, podejmuje aktywność moralnie destrukcyjną i sama kwalifikuje się negatywnymi wartościami moralnymi (złem). Człowiek nie może się nigdy jej pozbyć, ale także sam nigdy jej nie zdobywa dla siebie! Wartość ontyczna jest w pełnym znaczeniu *wartością daną* z zewnątrz, która jednocześnie w perspektywie aksjologicznej jest warunkiem koniecznym dla pojawienia się wartości estetycznych i moralnych. Te ostatnie wszak o tyle tylko mogą być konstytuowane w swej faktyczności i być dostrzymane w doświadczeniu aksjologicznym, o ile istnieje wartość ontyczna osoby powołującej owe wartości do istnienia (artysty i bytu działającego moralnie) i wartość ontyczna perceptora dzieła sztuki oraz świadka pojawiania się wartości moralnej¹⁹.

Uwzględniając powyższe konstatacje antropologiczne i aksjologiczne, możemy powiedzieć, że rodzicielstwo okazuje się fundamentalnym obdarowywaniem (*byciem obdarowującym*) o wymiarze zarówno ontycznym, jak i aksjologicznym. Rodzic ofiarowuje swojemu dziecku osobowe istnienie i aksjologiczną dostojność w postaci wartości ontycznej, a tym samym kreuje byt zawsze jedyny, niepowtarzalny i nieredukowalny do żadnego

¹⁷ Por. R. Ingarden, *Księżeczka o człowieku*, Kraków 1987, s. 23 i nast.

¹⁸ K. Stachewicz, *Być osobą – być osobowością. Uwagi na marginesie koncepcji Dietricha von Hildebranda*, [w:] *Filozofia chrześcijańska*, t. 2, red. M. Jędraszewski, Poznań 2005, s. 60.

¹⁹ Na temat owego świadka pojawiania się wartości moralnej, a także na temat koncepcji *moralnego wydarzania się*: por. W. Kmiecikowski, *Etyka...*, dz. cyt., s. 477 i nast.

innego bytu (także osobowego – jest to bowiem *jego dziecko*). Bycie rodzicem więc (właśnie w horyzoncie wyjątkowości dziecięcego bytu, który zostaje przez rodzica *wtopiony w istnienie*) oznacza z jednej strony kreację najdoskonalszego cielesnego bytu przygodnego, natomiast z drugiej jest ukonstytuowaniem samego rodzica jako najdoskonalszego kreatora! Tym samym rodzicielska kreacja stanowi niepowtarzalną partycypację w Bożym *fiat*. Wszak – jak pisze Szostek – „ten nowy człowiek jest stworzony, obdarzony nieśmiertelnością i powołany do wiecznego życia przez Boga samego. Czy można sobie wyobrazić ściślejszą współpracę Stwórcy i stworzenia?”²⁰. Podobną myśl odnajdujemy także u Jana Pawła II, który mówi o rodzicach: „oni reprezentują wobec nas Boga Stwórcę. Dając nam życie, uczestniczą w tajemnicy stworzenia, a przez to zasługują na cześć podobną do tej, jaką oddajemy Bogu Stwórcy”²¹.

Ekspozowane wyżej ujęcie rodzicielstwa w kategorii ontycznego i aksjologicznego obdarowywania ma więc swoiste dwukierunkowe odniesienie. Z jednej bowiem strony, istnieniowe i aksjologiczne *dar-owanie* ukierunkowane jest *ku* dziecku, lecz z drugiej – sam rodzic także zostaje obdarowany! Rodzicielska kreacja pociąga za sobą zadziwiające przeobrażenie antropologiczne osoby, która kiedyś nie była rodzicem, a w pewnej teraźniejszości się nim stała. Pojawia się wówczas nieutralna już nigdy relacyjność pomiędzy rodzicem jako osobowym kreatorem i dzieckiem jako osobowym wytworem tejże kreacji.

Skoro nie ma dziecka bez rodzica (nawet jeżeli się nie znają, co technicznie jest już możliwe), ale także rodzica bez dziecka, to rodzicielstwo oznacza konstytucję nie tylko osoby dziecka, lecz jednocześnie osoby rodzica. Mówiąc nieco metaforycznie – rodzicielskie *wrzucanie w istnienie świadomościowego mikrokosmosu* (stwarzanie dziecka) jest jednocześnie *wrzucaniem w istnienie rodzicielskiego kreatora*, co oznacza konieczną komplementarność bycia rodzicem i bycia dzieckiem. Pora zatem przybliżyć nieco drugi komponent owej komplementarności, czyli *dzięciństwo*.

3. Tajemnica dziecięctwa

Wydaje się, że próba eksplikacji istoty *bycia dzieckiem* winna być swoim korelatem powyższej eksploracji rodzicielstwa. Skoro bowiem

²⁰ A. Szostek, *Wokół godności, prawdy i miłości. Rozważania etyczne*, Lublin 1995, s. 243.

²¹ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków 2005, s. 71.

wyżej uznaliśmy wzajemne relacyjne przyporządkowanie rodzicielstwa i dziecięstwa, to rodzicielskie obdarowywanie winno mieć swój dziecięcy odpowiednik.

Traktując dziecięstwo jako *pendant* rodzicielstwa, możemy powiedzieć, że dziecko jest *kimś wrzuconym w istnienie* (powołanym do istnienia) – niezależnie zupełnie od swej nieistniejącej wszak jeszcze woli²² – i w tym sensie jest *kimś* przepełnionym egzystencjalną biernością i bezwolnością. O ile rodzic staje się rodzicem, ponieważ tego chce, a przynajmniej zasadniczo może racjonalnie kierować owym wolnościowym *chcieniem* (mimo skomplikowania intensywności tejże wolności – czasami ograniczonej przypadkowością lub zupełnie wykluczoną przez przestępczą agresję), o tyle dziecko (tutaj: w sensie pierwszego, a nawet pierwotnego etapu życia, czyli samego zarania tegoż życia²³) nie może ani chcieć, ani nie chcieć; jest *bezsilnością i bezbronnością*.

Dziecięstwo rozumiane jako korelat rodzicielstwa samo dla siebie jest więc *byciem obdarowywanym*, a dziecko *jest bytem, który przyjmuje dar* realnego istnienia (nie jest tylko bytem wyobrażonym i czasami oczekiwany przez długie lata), ale przyjmuje również dar cielesności i biologizmu nie tylko swych genetycznych rodziców, lecz również fragment materialności wszystkich swoich przodków. G. Marcel – przy okazji rozważań dotyczących rodziny – stwierdzi, że wystarczy „bym śledząc tę nić pępowiny moich doczesnych przodków, dostrzegł rozsnuwającą się przede mną, a także i wstecz, przed moim życiem, nieokreśloną sieć, dorównującą może rozciągłością samemu rodzajowi ludzkiemu (...). Między moimi przodkami a mną istnieć musi jakiś nieskończenie mniej jasny i głębszy [wykraczający poza schemat przyczyna – skutek; W. K.] stosunek: uczestniczymy wzajemnie w niewidzialnym – ja w nich, a oni we mnie; jesteśmy sobie współistotni”²⁴. W dziecku zatem zdaje się sku-

²² Marcel powie, że „jestem niezależnie od swej pierwotnej woli czy świadomości (...), wcielam odpowiedź na wezwanie dwóch istot, wezwanie, jakie rzuciły one sobie w nieznane i (...) rzuciły je również poza siebie, jakiejś niepojętej mocy, która wyraża się daniem życia. Ja jestem tą odpowiedzią (...)”. G. Marcel, *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*, Warszawa 1984, s. 74.

²³ Termin *dziecko* (*dziecięstwo* itp.) pojawiający się w naszej rozprawie czasami będzie oznaczał człowieka na początkowym etapie rozwoju, a niekiedy będzie oznaczał (niezależny od wieku) korelat rodzica.

²⁴ G. Marcel, *Homo...*, dz. cyt., s. 74. W paradygmacie tomistycznym zbliżone nieco intuicje możemy odnaleźć w konstatacji, że „ludzki organizm, ożywiany od wewnątrz ludzką duszą, jest jednak doskonale zdeterminowany przez odziedziczony kod genetyczny wraz z informacyjnymi «bitami» kierującymi – zgodnie z otrzymanym kodem – stałym organizowaniem się (i dezorganizowaniem zarazem) ludzkiego ciała”. M. A. Krąpiec, *O ludzką politykę*, Lublin 1998, s. 22.

piąć całą historią ciągu jego poprzedników, którzy niejako sumująco – aczkolwiek tajemniczo – zdają się być w nim obecni i partycypują we wspomnianym wyżej obdarowywaniu.

Dziecięce *bycie istotą obdarowywaną* wykracza oczywiście poza materialność cielesności – i wszelki kontekst z nią związany, np. opiekuńczy czy finansowy – i dotyczy całości rodzicielskiego świadomościowego *mikrokosmosu* (rodzicielskiego Ja). Wszak rodzic obdarowuje dziecko *swoim* doświadczeniem Boga (bądź Jego nieobecności), *swoją* wrażliwością moralną i hierarchią wartości, *swoją* perspektywą estetyczną, jak również *swoimi* uczuciami, marzeniami, oczekiwaniami, a także rezygnacją z dotychczasowych życiowych planów i wyobrażeń. Rodzic *dar-uje* dziecku własną *mojściowość*, czyli *de facto* siebie samego, czego konkretnym wyrazem może być darowanie czasu, zdrowia, a czasami i własnego życia (*nota bene* – ten komponent rodzicielstwa zawarty jest również w rodzicielstwie niebiologicznym²⁵). Dzieiectwo więc oznacza wielokierunkowe i wielopostaciowe *bycie obdarowywanym*. Taka jest bowiem istota *bycia dzieckiem* skorelowanego w sposób konieczny z *byciem rodzicem*. I dla tej ejdetycznej prawdy nie ma znaczenia poziom faktyczności, która często – niestety – różni się z naszymi ustaleniami.

Dziecko nie jest w sensie istotowym nigdy *bonum utile* czy *bonum delacabile* – niezależnie od wnikliwych analiz Platona, Epikura czy zwolenników rodzicielstwa zastępczego, a także od praktyki życiowej²⁶ – lecz bytem, którego ontyczny status zawsze postuluje traktowanie go jako *bonum honestum*. Wszak wspomniana wyżej dziecięca bezsilność i bezbronność w sposób szczególny wpisuje się w treść klasycznego twierdzenia: jeżeli „przedmiotem ludzkiego pożądania jest dobro samego podmiotu-bytu, dla którego chcemy takiego dobra – realizujemy dobro godziwe; w ludzkich warunkach działania sprowadza się ono do pragnienia i realizowania dobra drugiej osoby (...)”²⁷; twierdzenia, które w perspektywie dziecięcego *bycia obdarowywanym* konkretyzuje się także w obdarowywaniu przyjaźnią.

.....
²⁵ Nasze rozważania są próbą wglądu w istotę rodzicielstwa i dzieiectwa w tym sensie naturalnego, że łączącego sferę przekazywania życia i szeroko rozumiany aspekt opiekuńczo-wychowawczy. Stąd świadome pomijanie rodzicielstwa adopcyjnego, w którym *bycie obdarowującym* i *bycie obdarowywanym* niewątpliwie także jest obecne.

²⁶ Por. M. Czachorowski, *Pietas. Spór o filozoficzne podstawy moralnych obowiązków wobec rodziców*, Lublin 2014, s. 21 i nast.

²⁷ M. A. Krąpiec, *Metafizyka – ogólna teoria rzeczywistości*, [w:] M. A. Krąpiec [i in.], *Wprowadzenie do filozofii*, Lublin 1999, s. 135 i nast.

Trafnie do owej przyjaźni nawiąże M. Czachorowski, według którego za bezdyskusyjne należy uznać „postulowanie nieinstrumentalnego traktowania dziecka; traktowania go zatem jako dobra wsobnego od samego początku jego istnienia, a co zgodne jest z wymaganiem klasycznej etyki, aby relacja rodzicielska była formą przyjaźni (...)”²⁸, której oczywiście nie należy identyfikować jedynie z poziomem świadomościowego zaangażowania. Wszak „można powiedzieć, że «dobrzy i kochający rodzice» ze swej istoty pozostają w relacji przyjaźni wobec własnego dziecka, nawet jeśli z różnych powodów nie przeżywają specjalnie radosnych wzruszeń, przypominając sobie własnego «marnotrawnego syna» (...). Właściwa każdej przyjaźni troska o dobro przyjaciela nie wyklucza, a niekiedy zobowiązuje do zachowania także dystansu, chłodu, a nawet – co podkreślał Arystoteles – zerwania przyjaźni, jeśli zabraknie jej podstaw”²⁹.

Dziecięctwo ma więc prawo – zakorzenione w samej istocie komplementarności rodzicielstwo – dziecięctwo – oczekiwać rodzicielskiego darowywania nie tylko wprost ukierunkowanego na cielesność dziecka, lecz także przyjacielskiego (w sensie troskliwie mądrego, a nie koleżeńskiego!) wprowadzania w wielość prawd dotyczących tego, co istnieje. Prawdy metafizyczne, antropologiczne, etyczne czy estetyczne; prawdy o fundamentalnych przyczynach całości Kosmosu, człowieka czy te, które odsłaniają głębię sensu człowieczego bytowania, ludzkiej miłości, cierpienia, zła czy śmierci, to tylko przykładowe składowe – mówiąc przenośnie – rodzicielskiego Ja, którymi winien on obdarzać własne dziecko. Albowiem dziecięctwo jest swą istotą otwarte na przyjmowanie bogactwa rodzicielskich darów i tylko dzięki nim dziecko ma szansę na pełny rozwój własnego człowieczeństwa, za który uznać można intensyfikującą się aksjologiczną wrażliwość na prawdę, dobro i piękno³⁰.

Warto w tym miejscu przywołać wypowiedzi dwóch myślicieli, które – mimo odmienności paradygmatów filozoficznych – zdają się współbrzmieć z naszymi intuicjami. Zdaniem M. Krąpca „relacja «ja – ty» (...) między dzieckiem a rodzicami jest pierwszą szansą i zarazem pierwszą

²⁸ M. Czachorowski, *Pietas...*, dz. cyt., s. 45.

²⁹ Tamże, s. 47.

³⁰ „Dusza jako duch niezłożony (...) podlega procesowi wewnętrznej aktualizacji, czyli dochodzenia do wewnętrznego spełnienia się jako duch, poprzez poznanie i miłość, jako procesy «ubogacania się», poprzez interioryzację poznawczą i eksterioryzację wolitywną”. M. A. Krąpiec, *Człowiek jako...*, dz. cyt., s. 123. Jak pisze Ingarden, człowiek realizuje „wartości Dobra i Piękna (...) [i] pozostaje na służbie realizowania tych wartości. Jeżeli mu się to udaje, pewien jest w swym duchu, że nie żyje nadaremno”. R. Ingarden, *Książeczka...*, dz. cyt., s. 17.

i może najważniejszą formą otwarcia się osobowego na świat, na osobę drugą i na dobro wspólne. Tylko bowiem (w normalnym biegu rzeczy) przez rodzinę człowiek, przychodząc na świat, ma możliwość biologicznego przetrwania, wykształcenia w sobie wszystkich biologicznych ośrodków życia psychicznego, pierwszego zetknięcia się z bytem rzeczy i z bytem ludzkich osób³¹. Z kolei A. Siemianowski zauważa, że „nowy człowiek, który przychodzi na świat, oczekuje od swych rodziców pomocy w dojściu do pełnej ludzkiej egzystencji. Przecież dziecko musi być wychowywane i to przez szereg lat. Obejmuje to nie tylko racjonalne odżywianie, lecz przede wszystkim mądre wprowadzenie w świat ludzki, od swych rodziców bowiem dziecko winno uczyć się być człowiekiem. (...). Ten nowy człowiek potrzebuje rodziców nie tylko do swego pojawienia się na świecie, ale także, aby mógł dojść do pełni człowieczeństwa”³².

Jeżeli zatem w *byciu dzieckiem* dostrzeżemy istotowe *bycie obdarowywanym* przez kochających rodziców, to owo rodzicielskie wszechstronne – obejmujące wszelkie antropologiczne aspekty – wykraczanie rodzica *ku* dziecku posiada nie tylko status konieczności osadzonej w ontycznej komplementarności rodzicielstwo – dziecięctwo, lecz także status powinności moralnej. Nie chodzi jedynie o to, że faktycznie (i zgodnie z samą istotą relacji między *byciem rodzicem a byciem dzieckiem*) – jak twierdzi Arystoteles – „rodzice kochają dzieci jako część własnej osoby [bo dziecko] po oddzieleniu się od nich stanowi jakby drugie ich «ja» (...)”³³, lecz o to, że obdarowywanie dziecka rodzicielskim Ja jest moralnym zobowiązaniem obejmującym również postulat obdarzania pozytywną uczuciowością. Wszak „powiedzenie, że rodzice w dzieciach upatrują część swego jestestwa, ma jeszcze i tę wymowę, że dystans między rodzicami a dzieckiem zmniejsza się do niezbędnego minimum. Ich wzajemne zespolenie (...) znajduje swe dopełnienie w sferze przeżyć uczuciowych. Zbliżenie to jest najwyższe i najściślejsze. Jego brak ze strony rodziców słusznie uchodzi za dowód ich duchowego wynaturzenia i budzi jak najbardziej ujemną reakcję (...)”³⁴.

Mając świadomość owego *wzajemnego zespolenia* rodzicielsko-dziecięcego, możemy zapytać już o znaczenie tego nieusuwalnego przyporządk-

³¹ M. A. Krąpiec, *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1986, s. 288.

³² A. Siemianowski, *Rodzicielstwo...*, dz. cyt., s. 150, 152.

³³ Arystoteles, *Etyka...*, dz. cyt.; za: M. Czachorowski, *Pietas...*, dz. cyt., s. 60.

³⁴ T. Ślipko, *Zarys etyki szczegółowej*, t. 2, Kraków 1982, s. 186.

kowania ontyczno-antropologicznego pomiędzy rodzicem a dzieckiem dla kwestii porozumienia między nimi.

4. Imperatyw wzajemności w relacji rodzicielstwo – dziecięctwo

Dotychczasowe badania uczyniły zasadnym stwierdzenie, że dziecięctwo – będąc w swej istocie *byciem obdarowywanym, daru-przyjmowaniem* – pozostaje skorelowane z rodzicielskim *byciem obdarowującym (darem-obdarzaniem)*. Ten fundamentalny fakt ontyczno-antropologicznej komplementarności rodzicielstwa i dziecięctwa odgrywa podstawową rolę w analizach etycznego kontekstu relacji Ja – Ty zachodzących między rodzicami i dziećmi.

Jeżeli bowiem rodzicielstwo i dziecięctwo są wobec siebie komplementarne, to zarówno rodzice, jak i dzieci³⁵ – zgodnie z istotą owej komplementarności – przeznaczeni są do konsekwentnego procesu budowania porozumienia, którego istotną składową musi być troska o wzajemne poszanowanie osobowej godności rodzica i dziecka; troska, której wyjątkową głębię można próbować opisać Buberowskim schematem Ja – Ty przeciwstawianym Ja – To. „Człowieka do którego mówię Ty – twierdzi Buber – nie doświadczam. Ale jestem w relacji z nim, w świętym podstawowym słowie. Dopiero, gdy opuszczam relację, doświadczam go ponownie. Doświadczenie jest oddaleniem Ty”³⁶. Symetryczne odniesienie rodzicielsko-dziecięce winno zatem być stałym wzajemnym dążeniem do relacyjnego, absolutnie podmiotowego traktowania drugiego członu tejże relacji wyłącznie w charakterze Ty. *Bycie rodzicem* wyznacza imperatyw nieusuwalnego szacunku wobec *bycia dzieckiem*, a to ostatnie determinuje równie nieusuwalny postulat szacunku wobec *bycia rodzicem*!

Zatrzymajmy się na moment nad pierwszą postacią owej imperatywności wyznaczonej rodzicielskim skierowaniem *ku* dziecku. Dostrzegamy tutaj wprawdzie postulatywne uważne wsłuchiwanie się w oczekiwania dziecka, ale równocześnie odpowiedzialne wprowadzanie tegoż dziecka w sferę szeroko rozumianej prawdy ontycznej i antropologicznej. Porozumienie musi być bowiem wsparte na rozumieniu swego dziecka; rozumieniu, które wykracza poza aktualność (teraźniejszą różnorodność

³⁵ Binarność rodzice – dzieci tutaj ujmowana jest niezależnie od wieku rodzica i dziecka.

³⁶ M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992, s. 43.

potrzeb) i obejmuje świadomość tego, że *moje dziecko* (w znaczeniu wieku rozwojowego) przeznaczone jest ku przyszłemu byciu dorosłym, a więc ciągłemu postępowi w rozwoju człowieczeństwa.

Z tych względów rozumienie dziecka – stanowiące warunek *sine qua non* porozumienia – oznacza umiejętne łączenie troski o aktualność dziecka z obdarzaniem go kunsztem życia mądrego. O tyle bowiem – z perspektywy rodzica – rozumiem moje dziecko w aspekcie jego *bycia dzieckiem*, o ile wiem, że muszę uczyć go mądrości i sukcesywnie wprowadzać w sapiencjalną przestrzeń. Nieważne zatem, czy mądrość określiliśmy jako „całościowe ujęcie rzeczywistości poprzez jej zasady (...) oraz znajomość słusznych norm postępowania – umiejętność rozróżniania dobra i zła, piękna i brzydoty, wyrażającej się w myśli i czynie”³⁷, czy też powiemy: „gdy w sposób sprawny łączymy skutek z przyczyną, a tym samym dobro z prawdą, ukazywaną woli przez intelekt, nabywamy takiego odniesienia do osób i rzeczy, które nazywa się mądrością naturalną”³⁸, zawsze rodzic, który rozumie dziecko, dąży do tego, by ono nauczyło się żyć mądrze. Tak pojęte rozumienie dziecka oznacza konstytuowanie w nim tego szczególnego nastawienia do rzeczywistości, którego istotnym komponentem jest wrażliwość na inteligibilność bytu czy na wyjątkowy status ontyczny bytu osobowego wykluczający instrumentalne traktowanie drugiego człowieka.

Porozumienie rodzicielsko-dziecięce (niezależnie od kontekstu wieku) winno niejako *otulać* rdzeń rozumienia dziecka, a zatem być również procesem porozumiewania się wokół imponderabiliów – prawd ontycznych (także tych dotyczących Absolutu), antropologicznych, etycznych i estetycznych. Rodzic rozumiejący to ten, który wykracza *ku* dziecku i szuka z nim porozumienia, ale to równocześnie ten, który konsekwentnie jest mistrzem życia mądrego; życia, w którym jest oczywiste to, że – na przykład – prawda ma wymiar obiektywny, człowiek nie może być uprzedmiotowiany (choćby w dążeniu do sukcesu czy prestiżu społecznego), a piękno bytu realnego i dzieła sztuki jest fundamentalnie odrębne od wszelkiej brzydoty.

Rozumienie dziecka to także nieustanne eksplikowanie – nie tylko na poziomie semantycznym, lecz i poprzez faktyczność własnego działania –

.....
³⁷ A. Podsiad, *Mądrość*, [w:] tenże, *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 2000, s. 494.

³⁸ M. Gogacz, *Mądrość buduje państwo. Człowiek i polityka. Rozważania filozoficzne i religijne*, Niepokalanów 1993, s. 5.

tego, że mądrość nie jest skutecznością, sprytem czy zestawem wiedzy, ale umiejętnością rozeznania i wybierania tego, co prawdziwe, dobre i piękne. W takiej perspektywie oczywiste jest, że porozumienie z dzieckiem nie może być nigdy sofistycznym budowaniem konsensu wobec nieistniejącej obiektywnie prawdy, lecz żmudnym konstytuowaniem osobowej relacji wokół prawdy o bycie. Także o bycie samego dziecka, np. o jego wolności – również tej wyrażającej się w osobowym prawie do popełniania błędów zarówno w aspekcie poznawczym, jak i wolitywnym. Rozumienie dziecka – w tym kontekście – oznaczać będzie dla rodzica mądre towarzyszenie (jakże często przepełnione poczuciem osobistej tragedii rodzica!) w owym *byciu w błędzie*, gdyż współ-bycie rodzicielsko-dziecięce w owych trudnych momentach może niekiedy konstytuować realną nadzieję na wyjście z tychże błędów.

Istota rodzicielskiego relacyjnego odniesienia do dziecięcego Ty kryje jednak w sobie pewne napięcie związane ze szczególnym dynamizmem przenikającym komplementarność rodzicielsko-dziecięcą. Niewątpliwie to rodzic w sensie fundamentalnym jest obdarzającym dziecko swoją mądrością i to on ponosi moralną odpowiedzialność nie tylko za obdarowywanie dziecka tym, co umożliwia zaspokajanie uzasadnionych, różnorodnych potrzeb cielesnych, lecz także za ofiarowanie własnej mądrości. Jednocześnie nie jest przecież tak, aby to tylko rodzic odsłaniał dziecku mądrość, a ono było jedynie *byciem obdarowywanym* rodzicielską mądrością. Wszak rodzicielsko-dziecięca relacja Ja–Ty (mimo własnej oryginalności tego, co wyłącznie rodzicielskie, i tego, co wyłącznie dziecięce) ma charakter obustronny i zyskiwanie mądrości także jest dwubiegunowe.

Inaczej mówiąc, rodzic obdarzając dziecko mądrością, sam modyfikuje swoje dotychczasowe rozumienie świata, człowieka i samego siebie. Kiedy na przykład pokazuje dziecku gwiazdy i – świadomie bądź nieświadomie, egzemplifikując Kantowską konstatację³⁹ – mówi do niego: *Zobacz, jakie to piękne* albo kiedy usiłuje odpowiedzieć (może z trudem) na kolejne pytanie typu: *Po co są gwiazdy?* bądź *Dlaczego człowiek cierpi i umiera?* – to wówczas nie tylko wykracza *ku* dziecku ze swoją mądrością, ale sam uzyskuje kolejny etap w sapiencjalnym rozwoju. Rozwija swą wrażliwość na inteligibilność rzeczywistości czy konwertywność bytu i dobra, utrwala własne przekonanie – bądź ma wówczas szansę na

.....
³⁹ „Dwie rzeczy napelniają umysł coraz to nowym i coraz to wzmagającym się podziwem i szacunkiem w miarę tego, im częściej, im dłużej nad nimi rozmyślamy: niebo gwiaździste nade mną i prawo moralne we mnie”. I. Kant, *Krytyka praktycznego rozumu*, Kęty 2002, s. 158.

zdobycie tegoż przekonania – o Absolucie jako fundamencie ontycznym bytu jako takiego i źródle jego racjonalności, czy wreszcie wnika w prawdę o własnej rodzicielskiej (współ)odpowiedzialności za przyszłe losy swego dziecka w perspektywie rozwoju jego człowieczeństwa.

Jednak wspomniane wyżej napięcie rodzicielsko-dziecięce pojawiające się w kontekście porozumienia, rozumienia i konstytuowania postawy sapiencjalnej dotyczy nie tylko tego, że rodzic przy okazji wprowadzania dziecka w życie mądre sam zyskuje mądrość, lecz odnosi się ono do sytuacji, kiedy to dziecko – korelatywnie do indywidualnej aktualizacji swej osobowej potencjalności – samo zaczyna wprowadzać rodzica w sfery mu dotychczas nieznane. W pewnym momencie bowiem to właśnie dziecko (rozumiane już jako korelat rodzica) staje się mistrzem odślaniającym rodzicowi swój świadomościowy *mikrokosmos* obejmujący tę jedyną w sobie uczuciowość czy te jedyne w sobie problemy życiowe. Ów nowy mistrz może wprowadzać rodzica w szczegóły techniczne, ale może także (czasami dość gwałtownie) eksplikować ewentualne błędy rodzica dotyczące fundamentalnych rozstrzygnięć filozoficznych czy decyzji życiowych. Może także stać się surowym recenzentem dysonansu zachodzącego między rodzicielskim obrazem świata – semantycznie prezentowanym na przestrzeni wielu lat – a konkretnymi rodzicielskimi decyzjami, które *de facto* rozmiągają się z prawdami deklarowanymi i przekazywanymi dziecku⁴⁰.

Ostatnie uwagi wprowadzają nas już w komponent dziecięcego (aczkolwiek w sensie rozwojowym już dość dojrzałego) odniesienia *ku* rodzicowi. To odniesienie od swego zarania we wczesnym dzieciństwie – w sensie pewnej ejdetycznej konieczności – przeniknięte jest elementarnym zaufaniem dziecka wobec rodzica. O tyle bowiem porozumienie

.....

⁴⁰ Dynamizm i wzajemna modyfikacja obu członów relacji rodzicielsko-dziecięcej (podobnie zresztą jak kategoria rozumienia i porozumienia) zdają się współbrzmieć z pewnymi motywami hermeneutyki Gadamera. Madison przywołuje „dwa naczelné pojęcia Gadamerowskiej hermeneutyki: «stopienie horyzontów» i «świadomość efektywnodziejową» (...). Stapianie się przeszłości i teraźniejszości, które zachodzi w każdym akcie rozumienia, konstytuuje to, co nazywamy tradycją (...). Fundamentalną cechą naszego rozumienia jest «dziejowość» (...). Dla Gadamera prawda oznacza otwartość, a prawdziwe doświadczenie charakteryzuje się tym, że zawsze nakierowuje na nowe doświadczenie”. G. B. Madison, *Hermeneutyka: Gadamer i Ricoeur*, [w:] *Historia filozofii zachodniej*, red. Richard H. Popkin, Poznań 2003, s. 717, 719. „Prawdziwie dialogiczny charakter filozofii Gadamera – pisze Przyłębski – obecny jest także w tym, że proces rozumienia ujmuje on przy pomocy figury stopienia horyzontów interpretującego i interpretowanego”. A. Przyłębski, *Jesteśmy rozmową. Dialogiczny charakter hermeneutyki Hansa-Georga Gadamera*, [w:] *Filozofia dialogu*, t. 1, red. J. Baniak, Poznań 2003, s. 125.

dziecięco-rodzicielsko jest możliwe (ujmując tym razem problem z perspektywy dziecka i to dziecka w sensie wieku), o ile obecne jest w nim wewnętrzne przyzwolenie na przyjmowanie rodzicielskiego wielopostaciowego obdarowywania; o ile potrafi ono dostrzec płynącą od rodzica troskę i jest wewnętrznie otwarte na aktywną obecność rodzica. Mówiąc metaforycznie i posługując się przytaczanym już przykładem – jeżeli rodzic, spoglądając w rozgwieżdżone niebo, mówi: *Zobacz, jakie to piękne!*, to dziecko, które rozumie rodzica i przeniknięte jest dość naturalną chęcią porozumienia z nim, podniesie głowę i spojrzy *ku* temu, co wskazuje rodzic.

Z ową wewnętrzną akceptacją *bycia obdarowywanym* skorelowana jest dziecięca – nieograniczona zresztą jedynie do dziecka w sensie etapu rozwojowego – rewerencja wobec rodzica tradycyjnie określana jako *pietas*; rewerencja, która wykracza zresztą poza poziom faktycznego uczucia wdzięczności dziecka wobec rodzica i którą należy osadzać w przestrzeni moralnej postulatyzacji. Warto w tym miejscu odwołać się do charakterystyki *pietas* dokonanej przez Czachorowskiego, który twierdzi, że klasyczna etyka postulowała „w ramach moralnej pracy nad sobą, zdobywanie cnoty *pietas*, czyli cnoty bezwarunkowej «czci» wobec własnych rodziców (...). Sokrates pouczał swojego syna o bezwarunkowym obowiązku czci dla matki, Ksantypy, pomimo jej trudnego charakteru (...). Platon postuluje bezwarunkowy obowiązek czci wobec własnych rodziców(...) [i] za «skarb bezcenny» uznaje obecność w domu sędziwych rodziców (...)»⁴¹.

Zatem małe dziecko w dość naturalny sposób faktycznie przeniknięte jest wewnętrzną czcią wobec kochającego rodzica⁴² i ufną akceptacją dla jego obdarowującej aktywności. Rzeczywistym wyzwaniem dla dziecka, dla dziecięcego zobowiązania do sprostania moralnemu imperatywowi czci wobec rodzica staje się nieuchronny moment, kiedy dorastające

⁴¹ M. Czachorowski, *Pietas...*, dz. cyt., s. 10 i nast.

⁴² W naszych rozważaniach staramy się dokonać swoistego ejdetycznego wglądu w relację rodzicielsko-dziecięcą i dziecięco-rodzicielską, co oznacza, że uznajemy konieczność zachodzenia pewnych komponentów tejże relacji. W perspektywie naszych badań zatem integralnym (nieuchronnym) elementem *bycia rodzicem* jest miłość rodzica do dziecka. Stąd świadomie pomijamy wszelkie – czasami dramatyczne – faktyczne warianty binarności rodzicielsko-dziecięcej, które stanowią zaprzeczenie istoty *bycia rodzicem*, ale i *bycia dzieckiem* (por. przypis 34). Zdając sobie sprawę, że *pietas* odnosi się do każdego (!) rodzica, świadomie ograniczamy dyskusję do rodzica kochającego. Marek Czachorowski imperatyw czci wobec rodziców zdaje się odnosić także do niegodnych rodziców. Por. M. Czachorowski, *Pietas...*, dz. cyt., s. 209 i nast.

dziecko – aktualizujące swe człowieczeństwo – i dziecko dorosłe staje się krytyczne wobec rodzica; moment, kiedy pojawia się swoisty antagonizm pomiędzy mądrością dotychczasowego mistrza i mądrością jego potomka. Owo – nieco dialektyczne – napięcie stanowi niewątpliwie krytyczną fazę *bycia rodzicem* i *bycia dzieckiem*, lecz jednocześnie jest to kolejna odsłona eidosu rodzicielsko-dziecięcego wzajemnego wzrostu zarówno jeżeli chodzi o rozumienie drugiego Ty, jak i rozwoju własnej mądrości.

Rodzic i dziecko mają wówczas wyjątkową szansę – będącą jednocześnie zobowiązaniem – na pogłębienie dotychczasowej mądrości. To do tej fazy rozwoju komplementarności rodzicielsko-dziecięcej zdaje się w sposób szczególny przylegać twierdzenie Krąpca, że „dobrem wspólnym małżeństwa nie może być «rodzenie dzieci», ale wychowanie człowieka – w równej mierze dzieci, jak i obojga rodziców”⁴³.

Zatrzymajmy się na moment na dziecku. Rozumiejące otwieranie się dziecka (w sensie dojrzałego korelatu rodzica) na rodzica oznacza wówczas rozumienie narastającej słabości, zmęczenia rodzica czy braku jego wiedzy w jakiejś dziedzinie. Rozumienie wówczas wyznacza gotowość do pomocy, rozmowy, wyrozumiałości wobec rodzica czy aktywnego wyjaśniania mu danego problemu (technicznego, życiowego, uczuciowego itd.). Tylko na fundamencie takiego rozumienia rodzica przez dziecko możliwe jest konstituowanie porozumienia dziecka z rodzicem, które musi uwzględniać coraz bardziej ograniczenia towarzyszące życiu rodzica.

Nasze wcześniejsze ustalenia pozostają w mocy – dzieciństwo w dalszym ciągu jest *byciem obdarowywanym*, ale faktyczność przyjmowania rodzicielskiego daru podlega radykalnej, dojrzałej modyfikacji. Dziecko (jako odpowiednik rodzica) bowiem nadal może być otwarte na rodzicielską mądrość dotyczącą prawdy, dobra i piękna i może ją konfrontować twórczo ze swoim wglądem w bytowe transcendentalia, a równocześnie może zyskiwać dotychczas nieznaną prawdę o swych obowiązkach wobec rodziców. Coraz bardziej może (i powinien!) być świadomy wielkości wszystkiego tego, co kiedykolwiek rodzic mu darował i ogółu trudności ponoszonych przez rodzica, ale winien również wsłuchać się w to, co rodzic mu ofiarowuje swoją słabością (również aksjologiczną – kiedy

.....
⁴³ M. A. Krąpiec, *Człowiek...*, dz. cyt., s. 213. „Ojciec i matka, którzy dali dzieciom samo życie biologiczne, muszą z kolei – pisze Karol Wojtyła – żmudnym wysiłkiem dopełnić swe rodzicielstwo ojcostwem i macierzyństwem duchowym przez wychowanie (...). Ojcostwo i macierzyństwo duchowe jest cechą charakteryzującą dojrzałą wewnętrzną osobowość mężczyzny i kobiety”. K. Wojtyła, *Miłość...*, dz. cyt., s. 232.

postępuje nagannie moralnie). Wszak wówczas zyskuje wgląd w kondycję człowieka jako istoty przygodnej, przemijającej, niedoskonałej, ale także wgląd w samego siebie jako tego – który mimo aktualnej witalności i sprawności – także jest wpisany w konieczność owego przemijania. Posiadana prawdopodobnie wcześniejsza wiedza teoretyczna o naturze ludzkiej nabiera w takich okolicznościach wymiaru konkretnego i zostaje wsparta na bezpośrednim doświadczeniu słabnącej i starzejącej się cielesności osoby bliskiej; doświadczeniu, które może wywoływać określone uczucia. Albowiem „ludzie starzy są zapowiedzią tego estetycznie nie pociągającego, a nawet budzącego lęk wyglądu, jaki będzie w czasie udziałem młodych (...)”⁴⁴.

Mając świadomość istotowej komplementarności *bycia rodzicem* i *bycia dzieckiem*, możemy zapytać, czy rodzic na tym etapie aktualizacji relacji rodzicielsko-dziecięcej może jeszcze aktywnie konstytuować interesujące nas porozumienie między nim a jego dzieckiem. Wydaje się, że ten etap owej relacji – stanowiąc wyzwanie zarówno dla dziecka konkretyzującego aktywnie formę *pietas*, jak i dla coraz bardziej sędziwego rodzica – domaga się od rodzica szczególnej aktywności w rozumieniu swego dorastającego i dorosłego dziecka oraz w porozumieniu z nim. To przecież czas intensyfikacji uświadamiania sobie przez rodzica fundamentalnej osobowej odrębności swego dziecka, które to uświadamianie może przybrać postać (czasami bolesnego) sądu: *moje umiłowane dziecko nie jest moje – nie jestem jego właścicielem, a jego życie jest stopniowym odchodzeniem ode mnie, aż do pozostawienia mnie w samotności*. Zyskujący kolejny etap mądrości rodzic może bardzo osobiście odkrywać: *moja miłość do dziecka kryje bolesną konieczność powierzenia jego życia wyłącznie jemu i Temu, który jest przedwiecznym Dawcą każdego istnienia*.

Powyższe możliwe rodzicielskie konstatacje odsłaniają rodzicielski trud, ale stanowią także wyraz ciągłego rodzicielskiego wykraczania *ku* dziecku, z którym rodzic usiłuje się porozumieć. Owe sądy traktować można zarówno jako wyraz pewnego *status quo*, jak i jako wyraz rodzicielskiego wglądu w istotę komplementarności *bycia rodzicem* i *bycia dzieckiem*, co sprawia, że te sądy uznać można za postulowane i oczekiwane! Inaczej mówiąc, mądry rodzic to ten, który na pewnym etapie swego rodzicielskiego *obdarowywania* potrafi wyraźnie sformułować wspomniane osobiście twierdzenia, nawet jeżeli konkretny ich kształt będzie nieco odmienny. Ilustracją postulatycznego – zakorzenionego w istocie rodzicielstwa –

.....
⁴⁴ J. Pastuszka, *Starość człowieka. Rozważania psychologiczne*, „ETHOS” 1999, nr 3(47), s. 49.

statusu owych sądów może być trafna konstatacja Siemianowskiego: „nikt nie może chceć mieć dziecka dla siebie i nie może liczyć na swego rodzaju zwrot kosztów zainwestowanych w dzieci. Co więcej, rodzice nie mogą kalkulować, że im się opłaci mieć dzieci (bo najczęściej się nie opłaci!). Gdybyśmy tak zaczęli myśleć i kalkulować, oznaczałoby to upadek i degenerację subtelnych związków wewnątrz rodziny ludzkiej (...). Dziecko bowiem jest zawsze darem dla rodziny ludzkiej, poprzez który to dar przede wszystkim rodzice spłacają dług wdzięczności przeszłym pokoleniom, a służą przyszłym”⁴⁵.

Reasumując – relacja rodzicielsko-dziecięca spajająca *bycie rodzicem* i *bycie dzieckiem* umożliwia wyeksponowanie zarówno perspektywy daru, jak i wyjątkowego zadania dla obu członów tejże relacji generowanego przez fakt jej zaistnienia. Ów dar dotyczy przede wszystkim dziecka, którego istotę określiliśmy jako *bycie obdarowywanym*. Z drugiej jednak strony, również rodzic – będąc w sensie podstawowym *byciem obdarowującym* – otrzymuje od dziecka. W końcu to faktyczne zaistnienie dziecka konstituuje daną osobę jako rodzica, a długoletni proces rozumiejącego wykraczania *ku* dziecku w sposób zwrotny sprzyja (powinien sprzyjać!) jego postępowi w mądrości. Uzasadnione zatem wydaje się twierdzenie o szczególnym współ-przenikaniu się *bycia obdarowującym* i *bycia obdarowywanym*, które – w pewnych granicach – transcenduje zarówno czas, jak i przestrzeń: nieżyjący rodzic na zawsze pozostaje rodzicem (dla) swego dziecka, a dla żyjącego rodzica dziecko pozostające w fizycznej odległości nadal jest blisko niego! Niewątpliwą postacią owego współ-przenikania się jest nabywanie mądrości przez rodzica i dziecko, które nigdy nie osiągnęłoby danego *status quo*, gdyby nie pojawiła się komplementarność rodzicielsko-dziecięca.

Bycie rodzicem i *bycie dzieckiem* jest jednak takim wchodzeniem w przestrzeń daru, który rodzi obustronny imperatyw moralny. Obie strony wszak uwikłane zostają w konieczność wzajemnego wykraczania *ku* obejmującego zarówno imperatyw rozumienia, jak i porozumienia. Skoro stałem się rodzicem (dzieckiem), to nie mogę już nigdy wyzwoić się z moralnego zobowiązania do budowania porozumienia z dzieckiem (rodzicem). W tym sensie porozumienie jest postulatem, który nigdy w pełni nie zostaje sfinalizowany i którego naturą jest procesowość; postulatem w oczywisty sposób skorelowanym z miłością rodzicielską i dziecięcą. Wszak (jak wnikliwie ujął to G. Marcel) „kochać jakąś istotę – to oczeki-

.....
⁴⁵ A. Siemianowski, *Rodzicielstwo...*, dz. cyt., s. 153 i nast.

wać od niej czegoś, co nie da się określić ani przewidzieć, to jednocześnie dawać jej niejako sposobność, by odpowiedziała temu oczekiwaniu (...). Oczekiwać – to w pewien sposób dawać”⁴⁶. Transponując to na nasz grunt, powiemy, że rodzicielskie *oczekiwać* znaczy czekać na rozkwit mądrości dziecka, a dziecięce *oczekiwać* to czekać i przyjmować mądrość rodzica, który – o ile sam kroczy drogą mądrości – wskaże prawdę, dobro i piękno. Nawet jeżeli jest to prawda o nieuchronności śmierci.

Literatura

- ARYSTOTELES, *Etyka nikomachejska*, [w:] tenże, *Dzieła wszystkie*, t. 5, Warszawa 2000.
- BAUMAN Z., *Moralność w niestabilnym świecie*, Poznań 2006.
- BAUMAN Z., *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Warszawa 2007.
- BAUMAN Z., *Płynne życie*, Kraków 2007.
- BUBER M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992.
- CZACHOROWSKI M., *Pietas. Spór o filozoficzne podstawy moralnych obowiązków wobec rodziców*, Lublin 2014.
- GOGACZ M., *Mądrość buduje państwo. Człowiek i polityka. Rozważania filozoficzne i religijne*, Niepokalanów 1993.
- INGARDEN R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987.
- JAN PAWEŁ II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków 2005.
- JANEK S., M. A. Krąpiec OP – twórca Lubelskiej Szkoły Filozofii Klasycznej, [w:] *Prawda istnienia. Ku rozumieniu metafizyki M. A. Krąpca OP*, red. J. Tupikowski, Warszawa 2009.
- KANT I., *Krytyka praktycznego rozumu*, Kęty 2002.
- KMIECIKOWSKI W., *Etyka między doświadczeniem a ontologią. Krąpiec – Ingarden – Czeżowski*, Poznań 2013.
- KRĄPIEC M. A., *Człowiek i prawo naturalne*, Lublin 1986.
- KRĄPIEC M. A., *Człowiek jako osoba*, Lublin 2005.
- KRĄPIEC M. A., *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1986.
- KRĄPIEC M. A., *Ludzka wolność i jej granice*, Lublin 2004.
- KRĄPIEC M. A., *Metafizyka – ogólna teoria rzeczywistości*, [w:] *Wprowadzenie do filozofii*, M. A. Krąpiec [i in.], Lublin 1999.
- KRĄPIEC M. A., *Metafizyka. Zarys teorii bytu*, Lublin 1985.
- KRĄPIEC M. A., *O ludzką politykę*, Lublin 1998.
- KRIMMEL H. T., *Argument przeciwko rodzicielstwu zastępczemu*, [w:] *Antologia bioetyki*, t. 2, *Początki życia ludzkiego*, red. W. Galewicz, Kraków 2010.

.....

⁴⁶ G. Marcel, *Homo...*, dz. cyt., s. 51.

- MADISON G. B., *Hermeneutyka: Gadamer i Ricoeur*, [w:] *Historia filozofii zachodniej*, red. Richard H. Popkin, Poznań 2003.
- MARCEL G., *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*, Warszawa 1984.
- MARYNIARCZYK A., *Actio – Passio*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. A. Maryniarczyk [i in.], t. 1, Lublin 2000.
- MARYNIARCZYK A., *Rola Mieczysława A. Krąpca w Lubelskiej Szkole Filozoficznej*, [w:] *Prawda istnienia. Ku rozumieniu metafizyki M. A. Krąpca OP*, red. J. Tupikowski, Warszawa 2009.
- MIZERA J., *Podstawy ontologii fundamentalnej*, [w:] *Filozofia XX wieku*, red. Z. Kuderowicz, Warszawa 2002.
- PASTUSZKA J., *Starość człowieka. Rozważania psychologiczne*, „ETHOS” 1999, nr 3 (47).
- PODSIAD A., *Mądrość*, [w:] tenże, *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 2000.
- PRZYŁĘBSKI A., *Jesteśmy rozmową. Dialogiczny charakter hermeneutyki Hansa-Georga Gadamera*, [w:] *Filozofia dialogu*, t. 1, red. J. Baniak, Poznań 2003.
- SIEMIANOWSKI A., *Rodzicielstwo – służba dla rodziny ludzkiej*, [w:] tenże, *Wokół etyki wartości*, Poznań 2014.
- STACHEWICZ K., *Być osobą – być osobowością. Uwagi na marginesie koncepcji Dietricha von Hildebranda*, [w:] *Filozofia chrześcijańska*, t. 2, red. M. Jędraszewski, Poznań 2005.
- SZOSTEK A., *Wokół godności, prawdy, miłości. Rozważania etyczne*, Lublin 1995.
- ŚLIPKO T., *Zarys etyki szczegółowej*, t. 2, Kraków 1982.
- WOJTYŁA K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986.

Porozumienie między rodzicami a dziećmi jako problem i zadanie. Kilka wglądów fenomenologicznych

Rozprawa eksplikuje wybrane komponenty problemu relacji zachodzących między rodzicami a dziećmi. Klasyczne stanowisko tomistyczne – osadzające rodzicielstwo głównie w horyzoncie inklinacji naturalnych – zostaje uzupełnione fenomenologicznymi wglądami, które eksponują komplementarność rodzicielstwa rozumianego jako bycie obdarowującym i dziecięstwa ujmowanego jako bycie obdarowywanym. Szczególna ontyczna i antropologiczna korelacja rodzicielsko-dziecięca stanowi fundament moralnej imperatywności wzajemnego (rodzicielskiego i dziecięcego) rozumiejącego otwarcia i przyporządkowania ku porozumieniu. Wspomniane otwarcie jawi się jako warunek konieczny obustronnej partycypacji w mądrościowym odkrywaniu prawd metafizycznych, antropologicznych i moralnych.

The Agreement Between Parents and Children as a Problem and a Task. A Few Phenomenological Insights

The article deals with selected components of the problem of relations between parents and children. Classic Thomistic position – settling parenthood principally in the horizon of natural inclinations – is supplemented by phenomenological insights that expose complementarity of parenthood understood as giving and childhood recognized as being given. The special ontic and anthropological parental-children's correlation is the foundation of moral imperativeness of mutual (parent and child) openness and assignment towards the agreement. This openness appears to be a precondition for mutual participation in discovering metaphysical, anthropological and moral truths.

Dialogi w przestrzeni międzygeneracyjnej a jakość relacji młodzi – rodzice

Dialog jako najwyższa forma komunikacji – wprowadzenie

Dialog jako forma kontaktów międzysobowych jest najbardziej pożądanym zjawiskiem w relacjach międzygeneracyjnych. Pojęcie „dialog” odnoszące się do relacji jednego człowieka z drugim tworzonych za pośrednictwem słów jest nadrzędne wobec procesów komunikacji. Dialog zawiera w sobie słowo mówione, które jest przynależne człowiekowi od początku życia. Za pomocą słów człowiek porozumiewa się z drugim człowiekiem, komunikując o swoich potrzebach, myślach, pragnieniach i oczekiwaniach. Nic więc dziwnego, że zarówno Platon, jak i Sokrates wynosili słowo w dialogu ponad wszelkie inne, ponad to, co zapisane. Sokrates uznawał „żywe słowo” za archetyp, a słowo pisane tylko za jego mizerną kopię i sytuował je w hierarchii wartości znacznie wyżej niż słowo pisane¹. Nie są konieczne takie atrybuty, jak wykształcenie, znajomość pisma czy wiedza, by móc się porozumiewać z drugim człowiekiem. Człowiek z natury jest istotą dialogiczną, która za pomocą słów poznaje otaczającą go rzeczywistość, sukcesywnie internalizując przez język kształtowany model świata, poprzez który wyjaśnia, eksploruje i partycypuje rzeczywistość. Dialogiem określamy jakość relacji i stosunki łączące człowieka z drugim człowiekiem za pomocą słów. Jest on jednak czymś więcej niż sumą wypowiedzianych zdań i słów w proce-

.....
¹ Por. U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000, s. 15.

sie komunikacji. „Dialog jest to rozmowa zmierzająca do uzgodnienia stanowisk, poglądów, opinii toczona przez przywódców różnych grup ludzi. Dialog jest to rozmowa dwóch osób dotycząca rzeczy istotnych”². W relacjach międzyludzkich można prowadzić rozmowy za pomocą słów czy zasobów niewerbalnych, ale nie nawiązać dialogu z drugim człowiekiem, rozumianego jako subiektywne poczucie zrozumienia i potrzebę nawiązania bliskiej relacji, otwartej i zawierającej chęć autentycznego spotkania się z drugim człowiekiem. „Dialog jest najbardziej dojrzałą formą kontaktu międzyludzkiego”³. Dialog międzyludzki oznacza taką relację, która w treści i formie relacji oraz stosunków międzyludzkich uwzględnia wielopodmiotowe działanie zorganizowane, szczególnego rodzaju proces edukacyjny czy formę pomocy międzyludzkiej, wsparcia społecznego, będący istotnym czynnikiem korelacji wspólnoty społecznej, która jest przejawem jej funkcjonowania⁴.

Dialog jako filozofia spotkania w relacjach międzygeneracyjnych

Według S. Michałowskiego (1994)⁵ pojęcie dialogu jest związane bezpośrednio z pojęciem spotkania, które uważa on za trwale ze sobą związane i towarzyszące człowiekowi od zarania dziejów, będące sztuką wzajemnego bycia naprzeciw siebie. Dialog według Michałowskiego to takie spotkanie, w którym otwieramy się na przekazanie swoich poglądów, myśli, perspektyw w taki sposób, aby dojść do porozumienia, aby odnaleźć konsensus i zarazem ułatwić zrozumienie i przyjęcie definicji partnera. Spotkanie, którego wyrazem jest dialog, powinien zakładać szukanie tego, co wspólne, a nie tego, co dzieli. Takie podejście zgodne jest z założeniami filozofii spotkania, w której spotkanie jest postrzegane jako szczególny sposób bycia z drugim człowiekiem, w toku którego „wydarza się coś wspaniałego, niepowtarzalnego, tajemniczego i wywołującego we mnie nieodwracalne zmiany, na które teraz chętnie się godzę. W przeżyciu spo-

.....
² G. Koć-Seniuch, *Dialog*, [w:] *Encyklopedia pedagogiki XXI wieku*, t. I, red. J. M. Śnieciński, Warszawa 2003, s. 689.

³ Tamże, s. 690.

⁴ M. Winiarski, *Dialog międzyludzki*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiki XXI w.*, red. J. M. Śnieciński, Warszawa 2003, s. 693.

⁵ S. Michałowski, *Spotkanie i dialog jako podstawa skutecznych oddziaływań wychowawczych*, [w:] *Szkice o wychowaniu*, red. W. Kojs, Katowice 1994, s. 32.

tkania ukazują się niedostępne dotąd wysokie wartości (...) w spotkaniu dokonuje się wielki aksjologiczny skok”⁶.

Taki dialog w relacjach międzygeneracyjnych jest sztuką spotkania się w przestrzeni rodzinnej z drugim człowiekiem, spotkania, które wykracza poza siebie, które jest doświadczeniem poznania drugiego człowieka. Takie spotkanie zakładać może zmianę siebie lub drugiej osoby, zmianę wynikającą z interpretacji nowej rzeczywistości, która powstała w zgodzie na przyjęcie perspektywy drugiego podmiotu. „(...) Dialog zamyka w sobie najgłębszy sens wychowania. Dialog jest bowiem tą przestrzenią edukacji i wychowania, w której dokonuje się proces stawiania się poprzez relację człowiek – człowiek, poprzez wspólne poszukiwanie wartości najwyższej – godności osoby ludzkiej, która jest źródłem wolności, praw i obowiązków człowieka. Owo poszukiwanie dokonuje się w dialogu”⁷. Bez dialogu nie ma możliwości otwarcia się na inność, na drugiego człowieka, które tworzy konieczny warunek rozwoju wartości w życiu człowieka. Poprzez spotkanie w dialogu możliwe staje się urzeczywistnienie się osoby jako jednostki. Spotkanie jednak jest nadrzędne wobec dialogu, spotkać drugiego człowieka można bez dialogu. „Człowiek spotykając drugą osobę, nie musi być jednocześnie przez nią spotykany czy nawet zauważony. Dlatego też spotkanie może, ale nie musi mieć swojego przedłużenia w dialogu, w którym główną rolę odgrywa słowo, będące pośrednikiem między Ja i Ty”⁸. Spotkanie, które jest związane z dialogiem, jest sytuacją, która pozwala na takie współ-bytowanie, współ-istnienie, które stwarza możliwości spełnienia się człowieka jako osoby. „Spotkanie jako podstawowy wymiar relacji: wychowawca – wychowanek jest tak istotne, ponieważ głęboko dotyka uczestników w aspekcie poznania, emocji i sumienia i sprzyja refleksji człowieka nad swoim życiem, w wyniku czego może nastąpić zmiana myślenia, czucia i postępowania. Spotkanie osób nosi tu nazwę wydarzenia personalistycznego i choć nie zakłada wzajemności, a więc odpowiedzi osobowej – jest każdorazowo wydarzeniem mogącym stać się zapłonem głębszego związku z ludźmi”⁹. Spotkanie, które będzie zakładać otwarcie się na siebie i wzajemne oddziaływanie na siebie zakładające rozwój zgodny z predyspozycjami

6 J. Bukowski, *Zarys filozofii spotkania*, Kraków 1987, s. 21.

7 Tamże, s. 690.

8 A. Rynio, *Spotkanie i dialog w komunikacji interpersonalnej w świetle personalistycznej filozofii Wojciecha Chudego*, [w:] *Wartości w komunikowaniu*, red. M. Wawrzek-Chodaczek, Toruń 2009, s. 58–59.

9 Tamże, s. 61.

jednostki, musi zawierać komponent dialogu, który wymusza wzajemność. Jednak bez uwzględnienia norm i zasad, szczególnie wynikających z personalistycznej pedagogiki, utrzymanie odpowiedniego kierunku rozwoju, opartego na wartościach, jest niemożliwe. W rodzinie relacje oparte na dialogu uwzględniają wiele aspektów procesu interakcji, jaki zachodzi w relacji dziecka z rodzicem. Po pierwsze, w relacjach rodzinnych to rodzic powinien być osobą odpowiadającą za jakość relacji, a ona sama powinna być na tyle zmienna i dynamiczna, na ile pozwalają na to zmiany indywidualne i wspólne zachodzące w toku rozwoju dziecka, rodzica i cyklu rodziny.

Dialog w przestrzeni międzypokoleniowej istnieje nie tylko ze względu na potrzebę przekazu ze strony pokolenia starszych osób w rodzinie. By zaistniał dialog, muszą zaistnieć pytania i potrzeba znalezienia odpowiedzi na pytania wśród młodych osób. Wówczas mowa jest o spotkaniu pokoleń. Takiemu spotkaniu towarzyszy ciągłość dziejowa, „(...) ludzi różniących się zwłaszcza/nie tylko przedziałem wieku i posiadających zazwyczaj swe odrębne z reguły światy określonych wartości, które nie zawsze zgodnie korespondują ze sobą, choć – rzecz oczywista – niektóre z elementów uniwersum antroposfery aksjologicznej – przenikając w obu kierunkach podmiotów spotykających się, dialogujących, osiągając stadia różnorodnych transformacji – są/bywają w rozmaitym stopniu i zakresie internalizowane oraz eksterioryzowane przez reprezentantów swojej/innej generacji”. Owi reprezentanci dwóch pokoleń, najczęściej posługujący się tym samym językiem i kodem znaczeń, w okresie dojrzewania dzieci zaczynają doświadczać świata i zachodzących w nim zjawisk, dokonując innych opisów rzeczywistości, posługując się innym językiem i symboliką, która jest wynegocjowaną formą przekazu kulturowego dziejącego się na przestrzeni pokoleń w rodzinie. W ów przekaz wpisane są oczekiwania rodziców wobec dzieci, które stają się główną osią dialogu międzygeneracyjnego. J. Rutkowiak uważa, że „Stosunki międzypokoleniowe mają swoją dramaturgię: starzy oczekują, że młodzi uczynią świat lepszym, młodzi próbują, lecz nie są w stanie sprostać tym oczekiwaniom, co wywołuje wzajemne rozczarowanie pokoleń. Pomimo pozorów walki pokoleń istnieje tutaj międzypokoleniowa transmisja, lecz nie odbywa się ona prosto i harmonijnie, raczej można mówić o przejmowaniu przez przewyciężanie”¹⁰. Owo przewyciężanie w typologii przekazu międzykulturowego M. Mead dotyczy nie tylko przekazu postfigu-

.....
¹⁰ *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992, s. 346.

ratywnego, gdzie kierunek przekazu wiedzy od rodziców w stronę dzieci (wówczas to one musiałyby pozostać przewyciężone). Coraz częściej starsza generacja przyjmuje/uczy się od młodszej, jak w kulturze prefiguratywnej, albo przekaz międzypokoleniowy jest dominujący, a różnice między młodszym i starszym pokoleniem uznawane są za uzasadnione jako naturalny obrót sytuacji.

Żaden okres historyczny nie został uznany za idealny i wzorcowy w kontekście relacji międzygeneracyjnych. W każdym z nich pojawiały się często te same wątki, uznane za najważniejsze w dialogu międzypokoleniowym, które oznaczały potrzebę wyznaczania nowych trendów wychowawczych i stawiały ważną kwestię: „jak przygotować młodzież do dokonywania przez nią wyborów na tyle kompetentnych w otaczającej pluralistycznej rzeczywistości, aby uznawała ona wpływ inspiracji twórczej swego autentycznego/rzeczywistego/prawdziwego autorytetu, a nie tylko pozostawała pod wpływem wzoru – nawet ze wszech miar godnego naśladowania”¹¹. Bez autentycznego/prawdziwego/twórczego spotkania/dialogu taki rezultat wychowania nie będzie możliwy. Dialog prawdziwy, za M. Buberem, to taki dialog, w którym „każdy z uczestników rzeczywiście obejmuje myślą drugiego lub drugich w ich bycie i sposobie bycia i zwraca się do nich z zamiarem ustanowienia między sobą lub nimi żywej wzajemności”¹². Dialog prawdziwy będący przeciwieństwem zamaskowanego monologu, czyli dialogu pozornego¹³, który M. Buber pojmuje jako rozmowę, dyskusję, „(...) podczas której nie wypowiada się myśli tak, jak zostały one wcześniej pomyślane, lecz nadaje się im w słowach ostrość, by mogły najdotkliwiej porazić, nie traktując przy tym człowieka, do którego się mówi, jako osoby. Rozmowa, której nie określa ani potrzeba zakomunikowania czegoś czy dowiedzenia się czegoś, ani potrzeba wywarcia na kogoś wpływu lub nawiązania kontaktu, lecz wyłącznie pragnienie potwierdzenia własnego samopoczucia – lub wzmacniania go, jeśli zostało zachwiane – poprzez odczytanie wywołanego przez siebie wrażenia”¹⁴. Dialog, w którym wartością nadrzędną rozmówcy jest wzmocnienie swojego ego, nadanie sensu swojemu istnieniu, czy udowadniania ważności swoich przeżyć nad przeżyciami i doznaniem drugiej osoby, jest dialogiem upozoro-

¹¹ U. Ostrowska, *Doświadczenie wartości edukacyjnej w szkole wyższej*, Bydgoszcz 1998, s. 164.

¹² M. Buber, *Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1992, s. 226–227.

¹³ Por. U. Ostrowska, *Dialog...*, dz. cyt., s. 59–61.

¹⁴ M. Buber, *Wybór...*, dz. cyt., s. 226–227.

wanym, pod którego podszywa się często dialog w wychowaniu. Dialog pozorny, który jest „(...) przyjacielską pogawędką, podczas której każdy przypisuje swoim słowom wartość absolutną i prawomocną, słowom drugiego zaś, wartość względną i problematyczną. Rozmowa miłosna, w której zakochani delektują się wspaniałościami własnych dusz i ich drogocennymi przeżyciami”, jest dialogiem, służącym na nasz własny użytek, o tyle przedmiotowym, o ile nadużywamy wartości wyższych, by ów dialog nazwać prawdziwym. Jeżeli taki dialog pozorny wystąpi w relacji rodziców z dziećmi (a śmiem przypuszczać, że występuje często), to godność dziecka i prawo do wzrastania w miłości jest zagrożone i stanowi pierwszy krok do zaburzonych relacji intra- i interpersonalnych. Pojawia się pytanie: w jakim stopniu relacje międzygeneracyjne w rodzinie zdeterminowane są założeniami wynikającymi z filozofii spotkania/dialogu, a w jakim są sumą wypowiedzianych słów mających na celu stworzenie ułudy dialogu? Szczególnie istotne wydaje się to pytanie, jeśli rozważania dotyczące dialogu w rodzinie zaczynamy umiejscawiać w trzeciej fazie rodziny, gdzie wiele kwestii trzeba renegotjować, ponieważ rodzą konflikty.

Komunikacja w rodzinie – ujęcie systemowe

Teoria systemowa opiera się na przekonaniu, że ogólna teoria systemów może być zastosowana w analizach procesu komunikowania się. Zgodnie z nią całość to więcej niż suma części. Zakłada się, że sens zdania nie zawsze jest tym samym, co suma znaczeń słów wchodzących w jego całość.

Drugim założeniem tej teorii jest to, że każdy system ma pewien stopień otwartości, czyli że może się zmieniać w określonych granicach. Jako system podlega rozwojowi, stagnacji itp., cechuje się organizacją hierarchiczną, co jednak nie oznacza, że granice pomiędzy poszczególnymi systemami nie są niemożliwe do przekroczenia.

Kolejne założenie traktuje o złożoności strukturalnej. Wszystkie elementy struktury są zróżnicowane wewnątrz niej. Prosta organizacja zakłada, że elementy, które wchodzi w jej skład i następują po sobie, są przewidywalne na podstawie zdarzeń poprzedzających. Złożoność struktury polega na nieprzewidywalności, co oznacza, że najbardziej złożony jest chaotyczny potok słów wypowiedziany przez osoby w stanie pobudzenia emocjonalnego. Dla odbiorcy wypowiedź jest niespójna, natomiast dla nadawcy składa się z istotnych elementów. Organizacja

złożona wystąpi wtedy, gdy mamy do czynienia z „całkowicie przypadkową sekwencją wydarzeń, wśród których każde wydarzenie jest równie prawdopodobne jak każde pozostałe”¹⁵.

Każdy system jest w pewnym stopniu niezależny od otoczenia, czyli ma zdolność autoregulacji. To partnerzy interakcji decydują o relacji interpersonalnej, to do nich należy decyzja o możliwości nawiązania kontaktu bądź wycofania się z niego, niezależnie od stopnia swobody nawiązywania kontaktów narzuconych przez społeczeństwo.

W tej teorii, odwrotnie niż w teorii G. Millera, komunikowanie się to wymiana informacji, a nie wymiana energii. Najważniejszymi aspektami są: sposób wytwarzania informacji, proces przekazywania jej oraz sprzężenia zwrotne. Potrzeby czy wartości nie mają takiego znaczenia jak to, jakie akty komunikacyjne są poprzedzane przez inne. Dlatego też najważniejsze jest koncentrowanie się na zmienności i dynamice, a nie na cechach osobowości czy potrzebach. Na przykład istnienie pewnego porządku komunikacyjnego w danej rodzinie może przez pewien czas się nie zmieniać i być w miarę stabilne do momentu jakiegoś istotnego zdarzenia (np.: choroba jednego z członków rodziny, zmiana miejsca zamieszkania, która pociąga za sobą zmianę warunków bytowych itp.), które spowoduje zmianę dotychczasowych przyzwyczajeń.

G. Bateson był jednym z tych naukowców, którzy korzystając z założeń cybernetyki, rozważali zagadnienia związane z relacjami międzyludzkimi, a w szczególności z ich komponentem komunikacyjnym. W 1942 roku G. Bateson, W. McCulloch i J. Biegelow opracowali pojęcie sprzężenia zwrotnego (*feedback*). Wraz z M. Mead rozważali coraz częściej założenia nowej filozofii, która później miała zdominować myślenie nie tylko nad relacjami międzyludzkimi, ale również nad założeniami terapii systemowej. Otóż przedmiotem nowej filozofii badawczej było funkcjonowanie prostych i złożonych systemów. Pod pojęciem systemu rozumiano ogół współdziałających elementów, w których zmiana jednego z nich wywołuje zmianę wszystkich innych elementów¹⁶.

Systemowość tej teorii jest w szczególności związana z uwzględnianiem różnych elementów jako części składowych systemu, a jakością i zróżnicowaniem tych elementów nie odgrywa tak znaczącej roli jak fakt, że każdy z nich jest związany w jakiś sposób z pozostałymi i zmiany na

¹⁵ A. Fisher, *The pragmatic Perspective of Human Communication. A View from System Theory*, [w:] *Human Communication Theory*, ed. F. Cance, New York 1982.

¹⁶ W. Walker, *Przygoda z komunikacją*, Gdańsk 2001, s. 70.

poziomie jednego systemu wywołują zawsze jakieś zmiany na poziomie pozostałych systemów.

Zachowanie się systemu wynika z komunikacji między jego komponentami. Elementarna wymiana informacji odbywa się w ruchu okrężnym. Jeśli gdzieś następuje zmiana, informacja ta rozprzestrzenia się wewnątrz sieci komunikacyjnej. W ten sposób są wywołane zmiany w innych elementach. Te z kolei przekazywane są znowu do punktu wyjścia. W uproszczeniu struktura ta zwana jest pętlą sprzężenia zwrotnego¹⁷.

Od tego momentu w dalszych pracach G. Batesona zauważa się znaczący wpływ myśli cybernetycznej na jego koncepcje humanistyczne. W konsekwencji doszedł do sformułowania hipotezy podwójnego wiązania, w której główną rolę odgrywa pojęcie metakomunikacji¹⁸. Decydującą rolę w odczytywaniu znaczenia zakomunikowanej informacji odgrywają metakomunikacyjne ramy, które wyznaczają sens wypowiedzi w zależności od kontekstu sytuacyjnego czy społecznego¹⁹. W prawidłowej relacji owe ramy są komunikowane w formie metakomunikatu, zatem każda informacja zawiera jednocześnie wskazówki, jak należy ją rozumieć. Takie wskazówki mogą być zaakcentowane²⁰:

- werbalnie (na przykład poprzez wypowiedzenie zdania: „Myślę, że zgłupiałas, ale oczywiście jest to żart”),
- niewerbalnie (np. kiedy zdaniu „Jesteś nienormalny” towarzyszy przyjacielski uśmiech i przyjazny ton),
- poprzez konteksty (na przykład pytanie „jak się masz?” może być różnie rozumiane, jeśli przy jednakowych niewerbalnych środkach wyrazu zostanie wypowiedziane podczas przypadkowego spotkania na ulicy dalekiego znajomego lub na początku spotkania psychoterapeutycznego).

Komunikatom na poziomie podwójnego wiązania brakuje spójności w komunikacji werbalnej i niewerbalnej lub brakuje przekazania metakomunikatu, co prowadzi do odmiennych interpretacji utajonych informacji.

.....
¹⁷ Tamże, s. 70.

¹⁸ W dalszej części pracy pojawiają się konteksty związane z metakomunikatami, które zostały rozwinięte w teorii Z. Nęckiego i A. Awidjewa.

¹⁹ Ten aspekt dotyczący badań nad komunikacją, który uwzględnia społeczny i środowiskowy kontekst, jest istotny również z punktu widzenia moich badań, gdzie jeden z kontekstów różnicujących przebieg dialogu międzygeneracyjnego wyznaczać będzie między innymi kultura, w jakiej komunikacja się odbywa.

²⁰ Tamże, s. 76.

Odbiorca komunikatu zostaje poszkodowany zarówno w sytuacji, gdy dokładnie zrozumie treść komunikatu werbalnego, jak i wówczas, gdy zrozumie komunikat niewerbalny, który jest sprzeczny z werbalnym²¹.

Rodzina w ujęciu systemowym

Rozważania wokół komunikacji w rodzinie, która odbywa się na polu doświadczalnym dwóch obozów związanych z odmiennymi kategoriami rozwojowymi, nabiera innego znaczenia, gdy rozpatrzmy rodzinę w kontekście systemowym. W tym ujęciu każda zmiana, również ta związana z przejściem do kolejnej fazy rodziny, jest zmianą inną dla każdej osoby, a dla systemu rodzinnego stanowi wyzwanie.

Rodzina rozumiana jest tutaj jako system o określonej strukturze, wzorach funkcjonowania, wzorach relacji, która aby trwać, musi się zmieniać. Zmieniają się nie tylko osoby czy rodzina jako całość, ale też (co jest przyczyną zmian osobowych) ich relacje czy sposoby komunikowania się. Komunikację w rodzinie można ująć jako dominujący wzorzec porozumiewania się, który jest charakterystyczny i występuje w kontekście relacji najpierw pomiędzy rodzicami (małżonkami), a później w przełożeniu na kontakt z dziećmi i pomiędzy wszystkimi członkami w rodzinie. Można wyodrębnić swoiste cechy komunikacji rodzinnej, która związana jest z następującymi właściwościami:

- „są one wtopione w serie stale zachodzących, niezwykle zróżnicowanych interakcji przebiegających najpierw w małżeństwie, a potem w miarę rozwoju rodziny na różnych poziomach funkcjonowania systemu rodzinnego,
- stała bliskość fizyczna i psychiczna członków rodziny (związana z faktem wspólnego życia) nasila częstotliwość wzajemnych interakcji tak dalece, że trudno je stale lub w dużym stopniu kontrolować (...), co sprzyja nasilaniu przejawów komunikatów wyrażanych spontanicznie (niewerbalnych), czyli takich, których intencjonalność jest bardzo ograniczona lub żadna;

²¹ Rozróżnienie werbalnych i niewerbalnych treści komunikatu stało się podwalinami pod założenia teoretyczne teorii terapii systemowych, które kontynuowała również V. Satir. W publikacji pod tytułem: *Aspekt treści i aspekt relacji w komunikacji*, opracowanej przez Mental Research Institute, łączono z reguły płaszczyznę treści z werbalną, a płaszczyznę relacji z niewerbalną częścią komunikacji (P. Watzlawick, J. H. Beavin, D. D. Jackson, *Pragmatics of Human Communication. A study of International Patterns, Pathologies and Paradoxes*, New York 1967, s. 53–56).

- członkowie rodziny (ze względu na istniejącą między nimi więź emocjonalną) posiadają zdolność odczytywania komunikatów przekazywanych na drodze bezsłownej (znaczenia gestów, mimiki, bliskich sobie ludzi)”²².

Komunikacja w rodzinie przebiega nieustannie, każde słowo, gest ma znaczenie dla pozostałych osób, ale dla każdego z osobna ten sam gest, ruch, słowo może mieć inne znaczenie, może wybrzmiewać inaczej i rodzić inną odpowiedź zwrotną w procesie interakcji. Każde zachowanie członka rodziny stanowi swoisty komunikat. Każda osoba w rodzinie jest jednocześnie odbiorcą i nadawcą komunikatu, co oznacza, że każdy z nich może tylko w wąskim zakresie mieć kontrolę i wpływ na cały przebieg komunikacji w rodzinie jako systemie. Takie rozumienie komunikacji w rodzinie na pierwszy plan wysuwa postrzeganie jej jako dynamicznie zmieniającego się procesu, który nieustannie podlega zmianom, co powoduje zmiany w funkcjonowaniu systemów i podsystemach, a zwrótnie w samym rozwoju poszczególnych jednostek. „(...) Rodzina rozumiana jest jako system o określonej strukturze, wzorach funkcjonowania, wzorach relacji, który aby trwać, musi się zmieniać. Funkcjonalność rodziny ocenia się poprzez to, jak członkowie rodziny radzą sobie ze zmianami wynikającymi zarówno z cyklu życiowego rodziny, czyli jej naturalnych procesów rozwojowych, jak i z nieprzewidywalnych wydarzeń losowych”²³. Proces komunikacji i zmian zachodzących w rodzinie przebiega skokowo i trudno przewidzieć ich kierunek po sytuacjach interwencji lub losowych zmian, ponieważ „członkowie rodziny nie mają różnych wizji jednej rodziny, bo dla każdego jest to inna rodzina równoprawna w pełnym tego słowa znaczeniu. (...) Każdy z członków rodziny działa w zgodzie z systemem, którego własną wizję posiada”²⁴. Trudno zatem mówić o intencjonalności nieprawidłowego stylu rozmawiania i komunikacji w rodzinie, bo każdy jej członek w porozumiewaniu się pragnie przedstawić swoją wizję i własne postrzeganie rzeczywistości rodzinnej, jaką posiada i pielęgnuje w sobie od zawsze, a która podlega często niewielkim modyfikacjom. Z tego względu w okresie dojrzewania dzieci mogą wystąpić konflikty,

²² B. Harwas-Napierała, *Komunikacja interpersonalna i jej kształtowanie jako istotny wymiar jakości życia rodziny*, [w:] *Jakość życia rodzinnego. Wybrane zagadnienia*, red. T. Rostowska, Łódź 2006, s. 31.

²³ B. Józefik, *Rozwój myślenia systemowego a terapia rodzin*, [w:] *Ewolucja myślenia systemowego w terapii rodzin*, red. L. Górniak, B. Józefik, Kraków 2003, s. 25.

²⁴ R. Simon, *Świat w żabiej perspektywie: wywiad z Humberto Maturaną*, [w:] *tenże, W cztery oczy. Rozmowy z twórcami terapii rodzin*, Gdańsk 2001, s. 117.

gdyż u każdego, szczególnie u rodziców, może pojawić się potrzeba powstrzymywania systemu rodzinnego przed szukaniem nowych rozwiązań w sytuacji wymagającej zmiany.

W obszarze życia rodzinnego dzieci nabywają odpowiednich kompetencji komunikacyjnych, które przybierają inną dynamikę i charakter w zależności od fazy. Proces komunikacji wewnątrzrodzinnej podlega transformacji ze względu na wiek dziecka. Im dziecko młodsze, tym bardziej przeważają komunikaty niewerbalne²⁵. Zasadnicza zmiana w zakresie komunikacji rodziców z dzieckiem następuje w okresie dojrzewania dzieci. „Wiąże się ona z przekształceniem niesymetrycznej jak dotąd, chociaż (od początku) wzajemnej, w bardziej symetryczną, partnerską relację między nimi (Obuchowska, 1996; Bakiera, 2003; Youniss, Smollar, 1985; Harwas-Napierała, 1996). Dokonuje się ono na tle ogólnego dążenia młodzieży do uzyskania statusu partnera w relacjach z dorosłymi (Czerwińska-Jasiewicz, 2003)”²⁶.

Konflikt w rodzinie jako normatywny element rozwoju

W rodzinie, która funkcjonuje jako układ dwóch odmiennych pokoleń partycypujących na tej samej przestrzeni, sytuacji konfliktowych przybiera. To założenie wynika z wiedzy dotyczącej rozwoju człowieka i cech charakterystycznych dla poszczególnych okresów rozwojowych, w tym przypadku okresów adolescencji, jak i wieku dorosłego, a dokładniej kryzysu wieku średniego. Sytuacje konfliktowe w toku życia rodzinnego interesowały wielu badaczy rodziny. Jednak „Pomimo prowadzonych od pół wieku intensywnych badań dotyczących relacji rodziców z dorastającymi dziećmi nie udało się badaczom sformułować jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, czy okres dorastania rzeczywiście jest czasem nieuchronnego konfliktowania się dzieci z rodzicami i tym samym destrukcji wzajemnych relacji w rodzinie”²⁷. Taka sytuacja wynika z niejednoznacznego dookreślenia, czym jest sytuacja konfliktowa. Zazwyczaj w każdych badaniach była ona inaczej interpretowana przez badacza.

.....
²⁵ Komunikacja rodzinna – uwarunkowania wieku dziecka. Por. B. Harwas-Napierała, *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Poznań 2008, s. 72–81.

²⁶ Tamże, s. 82.

²⁷ E. Gurba, *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi w rodzinie. Uwarunkowania i wspomaganie*, Kraków 2013, s. 40.

W literaturze przedmiotu można spotkać różne definicje konfliktu, a różnice wynikają z akcentowania aspektu behawioralnego lub emocjonalnego związanego z osobami wchodzącymi w interakcje społeczne na przestrzeni życia rodzinnego. „Najogólniej konflikt interpersonalny bywa definiowany najczęściej jako stan występowania wzajemnie niezgodnych, opozycyjnych zachowań (Hay, 1984) czy nieporozumień (Garvey, 1984). Zdaniem Shantza (1987) jest to przebiegające w czasie zakłócenie społecznego epizodu”²⁸. W takim rozumieniu wystąpienie opozycyjnych zachowań charakterystycznych dla wieku dojrzewania i niezbędnych do określenia swojej tożsamości przez młodzież, traktowanych jako norma rozwojowa, będą postrzegane jako sytuacja konfliktowa w rodzinie. Są to sytuacje, „(...) gdzie działania jednostek w rzeczywistości życia rodzinnego stają się bardziej wyraziste, bardziej wyróżniające, co decyduje o pojawieniu się takich strategii życiowych, które odróżniają poszczególne jednostki od siebie, tworzą wewnętrzne układy i frakcje. Sytuacja taka, często doprowadzająca do pojawienia się stanów kryzysowych w rodzinie, ma miejsce przede wszystkim w trzech przypadkach: 1) w okresach znacznej dynamizacji aktywności wewnątrzrodzinnej jednostek; 2) w okresach wzmacniania oddziaływań socjalizacyjnych; oraz 3) w okresach nasilania się oddziaływań kontrolnych”²⁹.

Biorąc pod uwagę fakt, że rodzina z dorastającymi dziećmi uwzględnia wszystkie powyższe przypadki, można mówić o sytuacji konfliktu w rodzinie, wynikającego z nieporozumień, które odróżnia się od sytuacji rywalizacji i dominacji, które mogą stanowić wynik konfliktu, ale nim samym nie są. Definiowanie konfliktu jako sytuacji nieporozumień, w której uczestniczą osoby reprezentujące przeciwne zachowania czy poglądy, pozwala wykluczyć zachowania polegające na wywieraniu wpływu i dominacji jednej osoby wobec drugiej³⁰. Można zatem mówić o pojawianiu się nieporozumień młodych osób z rodzicami bez uwzględniania sytuacji dewiacyjnych zachowań w relacji dzieci–rodzice, ale uwzględniając tylko zachowania i reakcje wynikające z negocjowania rzeczywistości, mające na celu ukształtowanie swojej tożsamości społecznej i jednostkowej, wynikającej z największej pokoleniotwórczej aktywności dorastających dzieci. Uwzględnić należy fakt, że „(...) życiowe strategie

²⁸ Tamże, s. 41.

²⁹ W. Wrzesień, *Rodzina jako sposób bycia dwóch pokoleń w świecie życia codziennego*, [w:] *Rodzina w czasach szybkich przemian*, red. Z. Tyska, Poznań 2002, s. 72.

³⁰ E. Gurba, *Nieporozumienia...*, dz. cyt., Kraków 2013, s. 41.

obu pokoleń: pokolenia rodziców i pokolenia dzieci, tak znacznie się różnią, że tworzą dwa oddzielne sposoby bycia, symbolicznie dzielące rzeczywistość świata codziennego w rodzinie. Tworzą dwa współwystępujące style życia”³¹. Młodzi ludzie będący u progu swojej pokoleniotwórczej aktywności podejmują działania zmierzające do wyodrębnienia się z przestrzeni życia rodzinnego, nie chcąc tworzyć jednolitego z nią konstruktu. Zmusza to młode osoby do spostrzegania życia rodzinnego w innym świetle, do podważania istniejących norm i nadawania innych znaczeń stałym, powtarzającym się rytuałom życia rodzinnego. Pojawia się potrzeba wytwarzania własnych rytuałów i nadawania im symbolicznego znaczenia, a przestrzeń życia rówieśniczego dostarcza takich możliwości, w których doświadczanie siebie jako innej niż do tej pory osoby staje się nie tylko możliwe, ale i konieczne. Dlatego też „(...) ze względu na zwiększanie się aktywności w ramach grup rówieśniczych rodzina pozostaje niejako w tle (...), stanowiąc nadal istotną grupę odniesienia (pozytywny i negatywny układ odniesienia), zdolną do modyfikowania procesu kształtowania tożsamości społecznej zarówno w skali indywidualnej (jednostka), jak i globalnej (pokolenie)”³². Dorosli natomiast charakteryzują się tendencją do konsolidacji, umocnienia i usztywnienia perspektywy postrzegania rodziny, co niejednokrotnie jest wynikiem i odpowiedzią na zachowania młodych osób wobec rodziny, co powoduje zaostrenie i rygorystyczne przestrzeganie zasad wprowadzanych w domu, wobec czego młodzi buntują się jeszcze bardziej. Rodzice w takich okolicznościach zmuszeni są do porzucenia swoich młodzińskich ideałów, wartości, o które walczyli jako pokolenie, i rozpoczyna się proces „usuwania z pamięci” i „wymazywania” z tożsamości społecznej pokolenia rodziców tych wartości, norm i zachowań, „(...) które odpowiedzialne były w przeszłości (młodości) za dystansowanie się od powszechnie aprobowanych wzorców życia rodzinnego. «Zapomniane» (wypierane ze świadomości) są też podejmowane w młodości próby kształtowania własnych, alternatywnych wobec pokolenia rodziców norm, wartości i wzorów zachowań. W konsekwencji w obydwu pokoleniach zmieniają się sposoby definiowania rzeczywistości świata codziennego”³³. Postrzeganie nieporozumień młodych osób z ich rodzicami w świetle normy rozwojowej pozwala z jednej strony na niebagatelizowanie problemu, gdyż

³¹ W. Wrzesień, *Rodzina...*, dz. cyt., Poznań 2002, s. 73.

³² Tamże.

³³ Tamże.

bez odpowiedniej dynamiki zmian w relacjach młodzi – rodzice nie doszłoby do stworzenia przestrzeni do wyodrębnienia pokolenia i stworzenia nowych, odmiennych, czyli rozwojowych norm w ujęciu socjologii rodziny, a z drugiej strony stawia badacza w świetle dystansowania się od konstruktu konfliktu jako pejoratywnego zjawiska w relacjach młodych z rodzicami, a raczej nadaje mu znaczenie. Powyższe aspekty charakteryzują relacje między pokoleniem rodziców a ich dorastającymi dziećmi. Rodzice są zazwyczaj w fazie konfrontacji z osiągnięciami i poniesionymi stratami w życiu, a dzieci w fazie kształtowania się tożsamości społecznej pokolenia³⁴.

Jakość i przebieg relacji międzygeneracyjnych w kontekście dialogujących pokoleń

Zatem w relacjach międzygeneracyjnych skupić się należy nad dialogiem jako warunkiem możliwości zrozumienia, zakładając, że chodzi o „(...) ciągle konstytuowanie i przewyżczanie sensów, dziejące się przez wymianę myśli, będące aktywnością ustawiczną, ludzkim sposobem bycia; rozumienie nie oznacza tutaj więc odtwarzania ustalonych już znaczeń”³⁵. Jest raczej ustawiczną wymianą myśli, ciągłym pytaniem i otwarciem się na odpowiedź. Zakłada się, że dialog wiąże się bezpośrednio z potrzebą rozmówcy do nawiązania istotnego, znaczącego dla niego samego i dla drugiej osoby kontaktu interpersonalnego, który w kontekście wychowania i relacji międzygeneracyjnych ma oznaczać sens wychowania jako podstawowego warunku ciągłości i zmiany w rozwoju człowieka. Bez dialogu dziecko nie będzie zdolne do świadomego określania siebie w czasie i prawidłowego kształtowania swojej tożsamości. Możliwość określenia siebie w kontekście odgrywania ważnej roli w procesie dialogu z rodzicem nadaje dziecku poczucie sensu swojego istnienia i stwarza autentyczność poczucia ważności dla drugiej osoby. Takie podejście zakłada łączenie pojęcia dialogu z pojęciem wartości i dzięki dialogowi jako rozmowie znaczącej można przekazywać warto-

³⁴ Według W. Wrzeźnia tożsamość społeczna pokolenia to: „symboliczna przynależność jednostek do poszczególnych czasowych i terytorialnych (specyfika miejsca i czasu) segmentów rzeczywistości społecznej. Specyfika czasu i miejsca odpowiedzialna jest za sposoby definiowania systemów aksjologiczno-normatywnych, zestawów wzorów, wzorców, symboli, znaków i ich interpretacji, które charakteryzuje grupy wiekowe” (tamże, s. 72).

³⁵ *Pytanie – dialog...*, dz. cyt., s. 23.

ści, które powinny być obecne w procesie wychowawczym. „Dialog bez wartości nie jest dialogiem, lecz zwykłą rozmową, przekazem informacji, w rozumieniu informatycznym”³⁶. Można by zaryzykować stwierdzenie, że wychowanie bez dialogu upośledza rozwój dziecka i stwarza warunki do pojawiania się patologicznych form zachowań.

Niejednokrotnie relacje dorastających dzieci z rodzicami zdeterminowane są właśnie konfliktem wartości. Dom rodzinny jest tym miejscem, w którym rodzice w przekazie międzypokoleniowym starają się wpoić swoim dzieciom wartości, na jakich zależy im, by dominowały w ich późniejszym życiu. I choć często w dorosłości dzieci wracają do wartości przekazywanych w domu rodzinnym, to w okresie dorastania, poddając się wpływom zewnętrznym: rówieśników, idoli, mentorów, dekonstruują wartości wyniesione z domu, by ukształtować własny światopogląd i system wartości. Na drodze opozycyjnego przeciwstawiania zasad i norm panujących w dwóch odrębnych światach, rodzinnym i rówieśniczym, wyznaczają sobie własną drogę postępowania. „Na konflikt wartości nakłada się konflikt środowiskowy; na zróżnicowanie wartości nakłada się zróżnicowanie społeczne. Grupa, środowisko społeczne wzmacniają dominujący system wartości i nie pozwalają dokonać zmiany wartości lub dokonanie tej zmiany utrudniają”³⁷. Dialog staje się jedyną możliwą drogą do osiągnięcia kompromisu w trwających negocjacjach.

Relacje pomiędzy dorastającymi dziećmi a ich rodzicami przypominają nieustanne negocjowanie zasad, norm i wartości. Negocjacje te są charakterystyczne, gdyż dotyczą niezgodności między wprowadzanymi zasadami a ich praktycznym przestrzeganiem przez rodziców. „Dorastający są wrażliwi na pryncypialne dostosowanie się do reguł społecznych i oczekują tego od innych. Jedną z przyczyn większego zainteresowania zasadami i wartościami propagowanymi przez rówieśników H. Muszyński (1987) upatruje w rozczarowaniu i zwątpieniu w autorytet dorosłych. Nastolatek, zdolny do wielowątkowej analizy, zrozumienia problemu i nadania mu ogólnego charakteru, a ponadto krytyczny w swoich obserwacjach, odkrywa, że wartości głoszone przez dorosłych mają relatywny charakter. Ponadto zauważa, że dorośli nie zawsze kie-

³⁶ Tamże, s. 689.

³⁷ Zmiana przekonań w niektórych sytuacjach traktowana może być jako apostazja. Wytwarzanie spójności w wymiarze społecznym. tzn. przynależności do grup społecznych akceptujących dany system wartości. Oba te procesy dokonują się równocześnie i nie można tu mówić o żadnym pierwszeństwie. Konflikt wartości, mający swój wymiar interpersonalny w rodzinie, przybiera na sile w okresie dorastania dzieci.

rują się zasadami, które deklarują jako ważne. Chociaż nastolatki wygłaszają negatywne poglądy na temat swoich rodziców, to jednak stają w ich obronie i usprawiedliwiają wówczas, gdy są krytykowani przez innych, szczególnie rówieśników (Filipczuk, 1987)”³⁸. Jednakże negocjacja rozmawiana jest tutaj jako pertraktacja rzeczywistości, a nie jako próba dojścia do porozumienia poprzez wspólne wyjaśnienie i szukanie rozwiązań zadowalających obie strony. Jednak częściej są to mniej konstruktywne sposoby rozwiązywania problemów. „W odniesieniu do rodziców nastolatkom³⁹ stosują przede wszystkim strategię uległości i wycofania lub ujawniają silną asertywność, a najrzadziej wykorzystują możliwość negocjacji. W rezultacie strony najczęściej przyjmują pozycję zwycięzcy i pokonanego, a nieporozumieniom z rodzicami towarzyszą często silne emocje złości (...)”⁴⁰. Są one charakterystyczne dla wieku dojrzewania, a wyraz ich ekspresji na gruncie rodzinnym tłumaczony bywa poczuciem bezpieczeństwa i ciągłości istnienia rodziny. Kwestia kształtowania się odmienności pokoleniowej zmusza dodatkowo młodych ludzi do ciągłego redefiniowania rzeczywistości, w której partycypują na co dzień i która jest im dana, a uczestnictwo w niej nie jest dobrowolne.

Negocjacja norm, zasad i wartości następuje wówczas, gdy zaczynają ze sobą kolidować sposoby interpretacji różnych sytuacji, w których jednocześnie partycypują przedstawiciele innych pokoleń. Dziedziny wspólnego życia, które zostają poddawane permanentnej negocjacji⁴¹ międzypokoleniowej, dotyczą obowiązków domowych, wyglądu nastolatków, stylu ich zachowania, odrabiania zadań domowych i osiągnięć szkolnych, relacji interpersonalnych oraz regulacji różnych form aktywności, takich jak: chodzenie spać, godziny powrotu do domu, zarządzanie pieniędzmi oraz higiena osobista⁴². Sposób niwelowania napięć międzypokoleniowych w rodzinie zależy od bardziej (kooperacja, antagonizacja) lub mniej (asymilacja, koegzystencja)⁴³ świadomych oddziaływań negocjacyjnych.

.....
³⁸ Tamże, s. 149.

³⁹ Analiza badań Laursena, *Conflict management among close peers*, [w:] *Close friendship in adolescence: New directions for child development*, ed. B. Laursen, San Francisco 1993, s. 39–54.

⁴⁰ E. Gurba, *Nieporozumienia...*, dz. cyt., s. 43.

⁴¹ Por. D. H. Zimmermann i M. Pollner, *Świat codzienny jako zjawisko*, [w:] *Fenomenologia i socjologia*, wyb. Z. Krasnodębski, Warszawa 1989, za: W. Wrzesień, *Rodzina jako sposób...*, dz. cyt., s. 74.

⁴² Badania oparte na kwestionariuszu Prinza (1979). Lista Sytuacji Konfliktowych – Issues Checklist (Prinz i in., 1979) jest kwestionariuszem obejmującym 40 itemów opisujących potencjalne obszary konfliktów między adolescentami a ich rodzicami. Za: E. Gurba, *Nieporozumienia...*, s. 46.

⁴³ Typologia za: W. Wrzesień, *Relacje międzypokoleniowe a rodzina*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, t. XII, Poznań 2000, s. 14.

Istnienie w dwóch równoległych subświatach pokolenia rodziców i pokolenia dorastającej młodzieży, w których podtrzymują swoje wersje rzeczywistości subiektywnej, powoduje uruchomienie procesu, który dotyczy:

1. Nadawania oraz interpretowania sensu przeżyć. Obserwujemy tutaj pojawianie się różnic w definiowaniu tych samych sytuacji przez przedstawicieli dwóch pokoleń. Mówiąc bardziej precyzyjnie, są to różnice pomiędzy subiektywnym sensem działających jednostek a sensem przypisywanym im w interpretacji przez przedstawicieli drugiego pokolenia. Pojawia się tutaj konieczność weryfikacji swoich interpretacji i ich konfrontacja z samointerpretacją drugiego pokolenia. Stanowi to podstawę wzajemnego zrozumienia pomiędzy pokoleniami, osiąganą przez wzajemną komunikację (Krasnodębski, 1985, s. 70).
2. Zachowań. Odnotowujemy tu występowanie różnicujących normatywnych oraz aksjologicznych regulatorów zachowań, odpowiedzialnych za preferencje realizowanych wzorów zachowań. Są to różnice w preferowanym doborze scenariuszy pełnionych ról społecznych przez przedstawicieli obu pokoleń: od roli kluczowej w ogóle, poprzez rolę kluczową dla życia rodzinnego, role nieformalne, poboczne, peryferyjne, łącznie konstytuujące różnorodne zespoły ról działających jednostek.
3. Działań, ich projektów i wytworów. Obserwujemy tu pojawienie się różnic w postrzeganiu przyszłości, czyli w projektowaniu zachowań (działań). Są to różnice dotyczące refleksji zwróconej ku przyszłości, prospektywnej analizie własnych przeżyć, a stanowiące konsekwencje zajmowania innych pozycji w cyklu życia.
4. Motywów, a bardziej precyzyjnie mówiąc, braku „splątania się wzajemnych oczekiwań przyszłych zachowań oraz motywów”⁴⁴ przedstawicieli dwóch pokoleń w rodzinie, będącego konsekwencją globalnie odmiennych (specyfika czasu i miejsca), chociaż na płaszczyźnie życia rodzinnego wspólnych biografii.
5. Stosunków społecznych i pojawiających się tu różnic w ocenie oddziaływań wzajemnych; oraz
6. Wzajemnego rozumienia przeżyć, a ściślej sytuacji współwystępowania dwóch zjawisk: kłopotów interpretacyjnych, zakłóceń w rozumieniu oraz braku uczestnictwa w interakcjach. Obydwa zjawiska są ze sobą ściśle powiązane. Im mniejszy udział przed-

.....
⁴⁴ Tamże.

stawicieli dwóch pokoleń w interakcjach, tym większy dystans do zachowań i interakcji, które pragnie zrozumieć. Maleje zatem szansa właściwej interpretacji, to jest zgodnej z samointerpretacją działających przedstawicieli drugiego pokolenia⁴⁵.

Różnice w odbiorze i interpretacji rzeczywistości, doborze zdarzeń istotnych w swojej przestrzeni życiowej czy odmienność przeżywania i ekspresji emocji są charakterystyczne ze względu na różnice biologiczne i psychiczne związane z wiekiem rozwojowym i realizacją zadań rozwojowych⁴⁶. Tworzą one przepaść w sposobie pojmowania rzeczywistości i jej percypowania, jednak w kontekście całościowego planu życia (*life span*) mają swoje uzasadnienie. Negocjacje rzeczywistości świata codziennego ułatwiają młodemu pokoleniu rozwój kompetencji społecznych niezbędnych w dorosłym życiu, a dla rodziców przeżywających kryzys wieku średniego są wyzwaniem do podejmowania nowych aktywności, wynikających chociażby z faktu nadmiernego krytycyzmu młodzieży wobec dorosłych. Sposób, w jaki młodzi ludzie przeżywają swoje doświadczenia, skłania rodziców do innego niż dotychczas spojrzenia na własne potrzeby i potrzeby dziecka oraz zmusza do zmian w strukturze poznawczej i emocjonalnej oraz zachowań wśród dorosłych. Ma swoje znaczenie również w obszarze decyzyjności, motywacji do pracy nad sobą i refleksji nad własnym życiem. Rodzice muszą skłonić się ku nowym, odmiennym niż dotąd sposobom radzenia sobie z sytuacjami konfliktowymi w rodzinie, co może wyzwalać takie cechy aktywności jak gotowość służenia im z pomocą w chwilach trudnych, aktywne partycypowanie zarówno w ich smutkach, jak i radościach⁴⁷. Partycypowanie w przeżyciach młodego pokolenia jest przejawem troski rodziców o kształtowanie i wprowadzanie następnego pokolenia w dorosłe życie, którą E. H. Erikson (1968, 1982) nazywa generatywnością. „Niezakłócony rozwój dorastających dokonuje się dzięki właściwym oddziaływaniom rodziców. Dzieci potrzebują swoich rodziców i są od nich zależne, ale to relacja wzajemna”.

Proces porozumienia między rodzicami a ich dorastającymi dziećmi jest zdeterminowany również takimi czynnikami jak: biologiczne dojrzewanie, cechy temperamentu, płeć, zmiany w procesach poznawczych

.....
⁴⁵ W. Wrzesień, *Rodzina jako sposób bycia dwóch pokoleń w świecie życia codziennego*, [w:] *Rodzina w czasach szybkich przemian*, red. Z. Tyska, Poznań 2002, s. 71–80.

⁴⁶ E. H. Erikson, B. M. Newman, P. R. Newman, R. J. Havighurst i. in., por. A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Poznań 2000.

⁴⁷ Z. Włodarski, *Spór o młodzież*, Warszawa 1973, s. 113.

młodzieży i rodziców, zmiany w procesach przetwarzania informacji młodzieży, sposób myślenia: formalny/postformalny, zmiany w postawie epistemicznej młodzieży, reprezentacje umysłowe, rozumowanie rodziców⁴⁸. Powyższe czynniki wskazują na indywidualny styl komunikacji w każdej rodzinie. W niniejszym wystąpieniu przyjąłam, że konflikt w rodzinie rozumiany może być jako zmiana rozwojowa, która jest niezbędna wszystkim osobom w rodzinie i która zakłada poniesienie jak najmniejszych kosztów przy korzystaniu z zasobów, a dialog jest jedyną właściwą formą utrzymania prawidłowych relacji młodzieży z ich rodzicami.

Sposób, w jaki będą przebiegać relacja i proces komunikacji w rodzinie w okresie trudnych zmian biologiczno-emocjonalno-społecznych u wszystkich członków rodziny, może zależeć od czynnika związanego z pełnieniem roli przywiązania w rozwoju dzieci wobec rodziców. Przywiązanie, a raczej jego styl, pełni rolę najbardziej znaczącego stabilizatora zapewniającego ciągłość relacji. Styl przywiązania⁴⁹ rozumiany jest jako system wzajemnego oddziaływania rodziców i dzieci, opierający się na poznawczych reprezentacjach pierwszych związków dziecka z rodzicami⁵⁰. Zgodnie z tym modelem relacji zmiany zachodzące pomiędzy poszczególnymi osobami wynikają z konieczności, jakie związane są zarówno z procesami rozwojowymi poszczególnych członków w rodzinie, jak i korelacji czynników rodzinnych z tymi pochodzącymi spoza rodziny. Według P. Baltesa zmiana to czynnik adaptacyjny, który umożliwia rozwój. Zmiana ta jest możliwa dzięki myśleniu o człowieku jako istocie zdolnej do dokonywania procesów selekcji, optymalizacji oraz kompensacji. W takiej perspektywie rozwój rozumiany jest jako tendencja człowieka do minimalizowania kosztów oraz maksymalizowania zysków. Jednostka rozwijająca się, mając świadomość ograniczenia własnych zasobów, musi dokonywać nieustannego wyboru kierunku i drogi rozwoju. Proces ten wyjaśnia model selekcji – optymalizacji – kompensacji (SOC) P. Baltesa (1990)⁵¹.

⁴⁸ Por. E. Gurba, *Nieporozumienia...*, dz. cyt., s. 73–170.

⁴⁹ Opis stylów przywiązania dzieci z rodzicami i ich psychologiczne konsekwencje w obszarze relacji dziecko – rodzic oraz w kontekście poczucia własnej wartości młodzieży zamieszczone są w kolejnym podrozdziale.

⁵⁰ J. Bowlby, *Attachment and Loss. Volume I. Attachment*, New York 1966.

⁵¹ Proces selekcji pozwala na wybór określonych celów poprzez takie ukierunkowanie działań, które związane jest z rezygnacją z działań i osiągania celów alternatywnych. Optymalizacja obejmuje te procesy, które prowadzą do podtrzymania kierunku działania. Działanie jednak obejmuje proces weryfikacji, koordynowania i korzystania z różnych zasobów umożli-

W relacjach rodzinnych procesy selekcji, optymalizacji, kompensacji mają swój wyraz w sposobach komunikacji międzygeneracyjnej. Style, formy i sposoby prowadzenia rozmów w rodzinie są takie, jakie system rodzinny akceptuje i które pozwalają jej członkom na osiągnięcie określonych celów indywidualnych i wspólnych. Zmieniają się w okresach przejściowych, krytycznych, ale zawsze mają na celu optymalizację kosztów i zwiększanie zysków. W sytuacji skrajnej, gdy wysiłki kompensacyjne zawodzą lub koszty przeważają nad zyskami, dochodzi do poszukiwania innych celów lub obniżania standardów osobistych.

Sytuacja komunikacji międzygeneracyjnej może raczej przybierać cechy załamania stałych dotychczasowych stylów, reorganizacji, która wymusza poszukiwanie nowych, bardziej użytecznych stylów relacji pozwalających na dalszy rozwój rodziny. Nieporozumienie i konflikty rodziców z dorastającymi dziećmi w sytuacji normatywnego kryzysu rozwojowego są zazwyczaj przyczynkiem do konstruktywnej zmiany i sposobem porozumiewania się w rodzinie, od której zależy kierunek dalszego rozwoju poszczególnych osób.

Podsumowanie

Proces komunikacji przebiega zatem skokowo w perspektywie konflikt vs. porozumienie. Natężenie faz jest różne w każdej rodzinie, a ich przebieg zależny jest od przyjętego w rodzinie stylu komunikacji. Przestrzeń międzypokoleniowa wypełniona dialogiem jest przestrzenią żywą, twórczą, określającą współistnienie dwóch pokoleń w realiach wspólnoty i wolności, skierowanej ku zrozumieniu drugiego człowieka poprzez doświadczenie. Istnienie wartościowe w relacji międzypokoleniowej zakłada potrzebę rozumienia drugiej osoby, nie tylko poprzez doświadczenie własne, ale poprzez dociekanie, jak nasze doświadczenie postrzegane jest przez innych, jak inni nas rozumieją oraz jak my pojmujemy doświadczenie wartości samych siebie⁵². Takie wartościowe

.....
liwiających realizację celu. Kompensacja działa w momencie, gdy niemożliwa jest realizacja określonych celów, a realizowana poprzez procesy uwikłane w podtrzymanie danego poziomu funkcjonowania w sytuacji straty lub obniżenia środków. P. B. Baltes, M. M. Baltes, *Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation*, [w:] *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences*, red. P. B. Baltes, M. M. Baltes, New York 1990, s. 1–34.

⁵² P. L. McLaren, *Język, struktura społeczna i tworzenie podmiotowości*, tłum. H. Zielińska, [w:] *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1991, s. 44.

współegzystowanie przydarza się w rodzinie poprzez dialog, który zakłada wyjście poza granice siebie ku drugiemu, jest przejściem od subiektywnego do międzyludzkiego i absolutnego. Wyjście ku drugiej osobie składania ku refleksji nad sobą. W relacjach międzygeneracyjnych w rodzinie z dorastającymi dziećmi to rodzice niewątpliwie powinni skłaniać się ku refleksji nad sobą, ucząc tym samym dzieci partycypowania w kreowaniu doświadczenia własnego. Zakłada się bowiem, że doświadczenie głębokie, refleksyjne rodzica stwarza możliwości doświadczenia siebie i relacji z drugim człowiekiem przez dorastającego przedstawiciela nowego pokolenia. Wychodząc z założenia, że „doświadczenie jednej osoby nie może być w całości, jako takie a takie doświadczenie przekazane komuś innemu. Moje doznanie nie może stać się twoim doznaniem. Zdarzenie należące do jednego strumienia świadomości nie może być jako takie przeniesione do innego strumienia świadomości. Niemniej coś zostaje przeniesione ode mnie do ciebie. Coś przechodzi z jednej strefy życia do innej. Tym czymś nie jest doświadczenie jako takie, lecz jego znaczenie. Tu właśnie mamy do czynienia z cudem. Doświadczenie doznane przeze mnie, jako przeżyte, pozostaje czymś prywatnym, jednakże jego sens, jego znaczenie staje się publiczne. Z tej perspektywy komunikacja stanowi przewyciężenie radykalnej niekomunikowalności żywego doświadczenia jako takiego”⁵³. W takiej perspektywie można mówić o przenikaniu się doświadczeń dwóch pokoleń w przestrzeni życia rodzinnego, które stanowią formę transmisji kulturowej i są wyrazem porozumienia, a nie konfliktu, których dialog jest podstawową strukturą tworzenia dobrej jakości relacji międzygeneracyjnej.

Literatura

- BOWLBY J., *Attachment and Loss. Volume I, Attachment*, New York 1969.
- BUBER M., *Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1992.
- BUKOWSKI J., *Zarys filozofii spotkania*, Kraków 1987.
- BRZEZIŃSKA A., *Spółeczna psychologia rozwoju*, Poznań 2000.
- Close friendship in adolescence: New directions for child development*, ed. B. Laursen, San Francisco.
- FISHER A., *The pragmatic Perspective of Human Communication. A View from System Theory*, [w:] *Human Communication Theory*, ed. F. Cance, New York 1982.

.....

⁵³ P. Ricoeur, *Podług nadziei*, Warszawa 1991, s. 85.

- GURBA E., *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi w rodzinie. Uwarunkowania i wspomaganie*, Kraków 2013.
- HARWAŚ-NAPIERAŁA B., *Komunikacja interpersonalna i jej kształtowanie jako istotny wymiar jakości życia rodziny*, [w:] *Jakość życia rodzinnego. Wybrane zagadnienia*, red. T. Rostowska, Łódź 2006.
- JÓZEFIK B., *Rozwój myślenia systemowego a terapia rodzin*, [w:] *Ewolucja myślenia systemowego w terapii rodzin*, red. L. Górniak, B. Józefik, Kraków 2003.
- KOĆ-SENIUCH G., *Dialog*, [w:] *Encyklopedia pedagogiki XXI wieku*, t. I, red. J. M. Śnieciński, Warszawa 2003.
- McLAREN P. L., *Język, struktura społeczna i tworzenie podmiotowości*, tłum. H. Zielińska, [w:] *Nieobce dyskursy*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1991.
- MICHAŁOWSKI S., *Spotkanie i dialog jako podstawa skutecznych oddziaływań wychowawczych*, [w:] *Szkice o wychowaniu*, red. W. Kojs, Katowice 1994.
- OSTROWSKA U., *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000.
- OSTROWSKA U., *Doświadczenie wartości edukacyjnej w szkole wyższej*, Bydgoszcz 1998.
- Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992.
- RICOEUR P., *Podług nadziei*, Warszawa 1991.
- RYNIO A., *Spotkanie i dialog w komunikacji interpersonalnej w świetle personalistycznej filozofii Wojciecha Chudego*, [w:] *Wartości w komunikowaniu*, red. M. Wawrzek-Chodaczek, Toruń 2009.
- SIMON R., *Świat w żabiej perspektywie: wywiad z Humberto Maturaną*, [w:] tenże, *W cztery oczy. Rozmowy z twórcami terapii rodzin*, Gdańsk 2001.
- WALKER W., *Przygoda z komunikacją*, Gdańsk 2001.
- WATZLAWIACK P., BEAVIN J. H., JACKSON D. D., *Pragmatics of Human Communication. A study of International Patterns, Pathologies and Paradoxes*, New York 1967.
- WŁODARSKI Z., *Spór o młodzież*, Warszawa 1973.
- WINIARSKI M., *Dialog międzyludzki*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiki XXI w.*, red. J. M. Śnieciński, Warszawa 2003.
- WRZESIEŃ W., *Relacje międzypokoleniowe a rodzina*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, t. XII, Poznań 2000.
- WRZESIEŃ W., *Rodzina jako sposób bycia dwóch pokoleń w świecie życia codziennego*, [w:] *Rodzina w czasach szybkich przemian*, red. Z. Tyszka, Poznań 2002.

Dialogi w przestrzeni międzygeneracyjnej a jakość relacji młodzież – rodzice

Podjęta w artykule tematyka dotyczy relacji dorastających dzieci z ich rodzicami. W zmieniających się czasach kwestia komunikacji w rodzinie wciąż jest jedną z ważniejszych form kształtowania tożsamości poszczególnych członków rodziny, a w szczególności dorastających dzieci. Autorka podkreśla ważność dialogu w relacjach międzypokoleniowych, przedstawiając komunikację jako proces zależny od fazy rodziny, czynników związanych ze specyfiką etapów rozwoju poszczególnych jej członków i czynników zewnętrznych, takich jak relacje rówieśnicze młodzieży. Rodzina przedstawiona jest w ujęciu systemowym, a komunikacja w rodzinie jako pokolemiotwórczy element przekazu międzygeneracyjnego. Porozumiewanie się w rodzinie może być źródłem twórczego wzrostu poszczególnych osób albo tworzyć destruktywny kontekst rozwoju. W niniejszym opracowaniu autorka zwraca uwagę na zależność pojawiania się konfliktu i dojścia do porozumienia w rodzinie a jakością relacji pomiędzy osobami, stawiając na dialog, przedstawiony w filozofii spotkania jako jeden z najbardziej wartościowych sposobów rozwiązywania konfliktów i nawiązywania znaczących relacji.

Dialogues in the space of intergenerational relationships and the quality of young people – parents

Taken in the article subject matter concerns the relationship of adolescent children with their parents. In changing times the current area is associated with communication within the family as one of the most important forms of shaping the identity of family members and in particular adolescent children. The author emphasizes the importance of dialogue in relations between generations, presenting communication as a process dependent on the phase of family factors related to the specific stages of development of its individual members, and external factors such as peer relationships of young people. The family is presented in terms of the system and the communication within the family as an element of generation making communication in family. Communication in the family can be a source of creative growth of individual people or create destructive development context. In this paper the author draws attention to the dependence of the appearance of conflict and come to an agreement in the family and the quality of relationships between people, putting the dialogue, presented in the philosophy of the meeting as one of the most valuable ways to resolve conflicts and establish meaningful relationships.

(Nie)osiąganie autonomii psychicznej u młodzieży w kontekście relacji z rodzicami

Wstęp

Jedną z istotnych płaszczyzn rozwojowych człowieka jest płaszczyzna tożsamościowa, która w każdym okresie życia podlega specyficznym przemianom i przybiera określony kształt. Okres adolescencji jest czasem wyjątkowym pod tym względem, ponieważ przygotowując człowieka do dorosłości, wymaga wzmocnienia procesów osobotwórczych i autodecyzyjnych. Reorganizacja systemu aksjonormatywnego oraz rozstrzygnięcia dokonywane w tym obszarze, stanowiące aspekty procesu rozwiązywania kryzysu tożsamościowego, rozumianego jako „scalenie dotychczasowej wiedzy o sobie i zintegrowanie jej z teraźniejszością i koncepcją własnej przyszłości”¹, tworzą podstawę samookreślenia jednostki, zarówno w kontekście indywidualnym, jak i społecznym². Dorastanie człowieka jest uwarunkowane splotem wielu czynników – społeczno-kulturowych, środowiskowych i osobowościowych, które odgrywają niebywale ważną rolę w kreowaniu tożsamości, u każdej jednostki różną zakresowo w zależności od siły i znaczenia wpływów. Odwołując się do klasycznej teorii rozwoju tożsamości E. Eriksona, konflikt „rozproszenie tożsamości *versus* tożsamość”, który pojawia się w V stadium, powinien być zwię-

¹ D. Opozda, *Wychowawcza funkcja rodziców w rozwoju tożsamości młodzieży*, „Przegląd Pedagogiczny” 2007, nr 1, s. 51.

² C. S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, Warszawa 2002, s. 96.

czony osiągnięciem cnoty zwanej wiernością sobie, czyli wiernością wypracowanym wartościom, pozwalającym uzyskać i zachować własną autonomię³.

Osiągnięcie autonomii psychicznej⁴, wpisujące się w znaczące dla życia jednostki procesy tożsamościowe, jest jednym z najważniejszych zadań rozwojowych młodego człowieka⁵, którego realizacja determinuje poczucie podmiotowości, sprawstwa, odrębności, indywidualności, samostanowienia, nadawania własnemu życiu kierunku poprzez obiekanie celów, regulowanie aktywności i odczuwanie własnej kompetencji do podejmowania aktywności⁶. Autonomia jest przepustką do dorosłości i dotyczy wielu sfer funkcjonowania człowieka, stanowiąc warunek integracji osobowości⁷.

Autonomia psychiczna w ujęciu naukowym

W literaturze pedagogicznej pojęcie „autonomii” (gr. *autos* – sam, *nomos* – prawo), jako cechy osobowości człowieka, definiuje się jako samostanowienie i samodzielność; najwyższy stopień rozwoju moralnego i jeden z podstawowych celów wychowania. Jednostka autonomiczna natomiast to taka, która podejmuje decyzje dotyczące zachowania swojego i innych osób zgodnie z własnymi przekonaniami⁸.

Interesujące podejście do konstruktu psychicznego, jakim jest autonomia, przedstawia twórca Analizy Transakcyjnej – E. Berne, który wyodrębnia w niej trzy elementy składowe:

- **świadomość** (umiejętność bycia tu i teraz, obejmująca kompetencję rozpoznawania własnych doznań i uczuć w odpowiedzi na bieżącą rzeczywistość, a co za tym idzie – odrzucania reakcji emocjonalnych należących do przeszłości);

.....
³ A. Brzezińska, J. Trempała, *Wprowadzenie do psychologii rozwoju*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. J. Strelau, Gdańsk 2003, s. 261.

⁴ W literaturze możemy znaleźć odniesienia do różnych dziedzin autonomii: moralnej, psychicznej (nazywaną też emocjonalną), psychicznej, behawioralnej, ale także religijnej czy lokalnej itd.

⁵ E. Gurba, *Wczesna dorosłość*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2011, s. 287–311.

⁶ M. J. Noom, M. Deković, W. H. J. Meeus, za: Z. Siwek, *Autonomia adolescentów w świetle ich przywiązań i relacji rodzinnych*, „Psychologia Rozwojowa” 2012, t. 17, nr 3, s. 25.

⁷ Por. C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.

⁸ *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 21.

- **alternatywa** (przekonanie, że zawsze istnieje więcej niż jeden możliwy sposób zachowania oraz osiągnięcie wolności w dokonywaniu wyboru spośród wachlarza różnych potencjalnych zachowań);
- **przywiązanie** (zdolność do wchodzenia w otwartą, pełną zaufania interakcję z inną osobą, w której okazywać można swoje prawdziwe uczucia oraz uzyskać pełną akceptację naszej osoby, ze wszystkimi wadami i zaletami)⁹.

Podejście E. Berne'a sugeruje rozumienie autonomii jako procesu inicjującego poczucie podmiotowości. Poczucie to jest połączeniem dwóch subiektywnie odbieranych przez jednostkę własności: stopnia zintegrowania z otaczającym światem oraz zdolności do sprawowania kontroli nad rzeczywistością¹⁰, które w konsekwencji stanowią płaszczyznę tworzenia autonomii społecznej.

Analizując – na gruncie psychologii – pojęcie autonomii psychicznej jednostki w aspekcie rozwojowym, można wyróżnić kilka faz jej dojrzewania, tworzących proces przechodzenia od fazy pełnej zależności człowieka od otoczenia do fazy pełnej autonomii.

I. Faza identyfikacji

- utożsamienie się dziecka z otrzymanymi wzorami zachowań i przyjęcie określonego stosunku do wydarzeń;
- uświadomienie sobie własnej odrębności i odczucie potrzeby uzasadniania podejmowanych przez siebie decyzji.

II. Faza kosmiczna

- odrzucenie wzorów identyfikacji i zarysowanie się poczucia odrębności;
- tworzenie własnych koncepcji rzeczywistości i projektu własnego życia (wzbogacenie wiedzy o świecie);
- brak poczucia stabilności autonomii (hierarchia wartości człowieka podlega modyfikacjom i uzależniona jest od aktualnej sytuacji życiowej jednostki).

III. Faza dojrzała

- integracja koncepcji rzeczywistości i wykształcenie się jednorodnych reguł życia, ucieleśnianych w stawianych przez jednostkę zadaniach życiowych;

⁹ E. Berne, za: J. Hay, *Analiza transakcyjna dla trenerów*, tłum. E. Wójcik, Kraków 2010, s. 19.

¹⁰ K. Bleszyńska, *Podmiotowość ludzi niepełnosprawnych*, [w:] *Edukacja osób niepełnosprawnych*, red. A. Hulek, Warszawa 1993, s. 153.

- poczucie stabilności autonomii (wynika z wiedzy i zdobytych doświadczeń)¹¹.

Poczucie autonomii osobistej można rozpatrywać w różnych nurtach naukowych. Jednym z nich jest traktowanie jej jako swoistej wolności. Pragnienie wolności i potrzeba samostanowienia są immanentną częścią ludzkiej tożsamości; można rzec – osiągnięcie tożsamości dojrzałej jest równoznaczne z osiągnięciem/poczuciem wolności. Wolność tę można definiować dychotomicznie, jako wolność „od” i wolność „do”. Wolność „od” to wolność od wpływu innych osób, od zależności w działaniu, myśleniu i zachowaniu, od zależności emocjonalnej, od uwikłania w uzależniające relacje. Z kolei wolność „do” to wolność do podejmowania samodzielnych decyzji, życia zgodnie z własnymi przekonaniem i możliwościami, kreowania własnego systemu aksjonormatywnego, umiejętności nawiązywania i zachowania bliskich relacji z innymi wraz z poczuciem odpowiedzialności za nie i postawą asertywności¹². Wyzwalanie zatem to długi i skomplikowany proces dojrzewania do dorosłości, którego efektem jest osiągnięcie autonomii psychicznej, przy czym zbudowanie wolności „do” jest nierealne bez wolności „od”.

Inne spojrzenie na autonomię psychiczną – autodeterminacyjne – proponują M. R. Ryan i E. L. Deci¹³. Autonomia jako autodeterminacja jest rozpatrywana w dwóch wymiarach. Jednym z nich jest wymiar **samoświadomości** (*awareness of self*), a drugim – **postrzeganie wyboru** (*perceived choice*). Osoby posiadające wysoki poziom autonomii, rozumianej jako autodeterminacja, charakteryzują się autorefleksją i znajomością siebie. Kierując się ponadto regułą **wolności wyboru, podejmując decyzje i działania zgodnie z wewnętrznymi przekonaniem i motywami**. Niniejsze zachowania są rezultatem prawidłowo przebiegających procesów rozwojowych oraz dojrzałości psychicznej. Jak pokazują badania K. M. Sheldona, młodzież, która cechuje się wyższym poziomem autonomii, jest jednocześnie zdrowsza, bardziej zadowolona z życia i kreatywna¹⁴.

.....
¹¹ K. Obuchowski, za: B. Jezierska, *Autonomia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I: A–F, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 244–245.

¹² Por. G. Katra, *Autonomia i aktywność prospektywna jako wyznaczniki podmiotowego i kreatywnego funkcjonowania w okresie dorastania*, [w:] *Rozważania o rozwoju i wychowaniu*, red. M. Czerwińska-Jasiewicz, E. Dryll, Warszawa 2007.

¹³ M. R. Ryan, E. L. Deci, za: Z. Siwek, *Autonomia adolescentów w świetle ich przywiązania i relacji rodzinnych*, „Psychologia Rozwojowa” 2012, t. 17, nr 3, s. 26.

¹⁴ K. M. Sheldon, za: Z. Siwek, *Autonomia adolescentów*, dz. cyt., s. 26.

Osiąganie autonomii psychicznej w obliczu nieprawidłowych relacji rodzinnych

W ramach intergeneracyjnej teorii systemów rodzinnych¹⁵ zjawiskami składającymi się na zdrowe funkcjonowanie relacji rodzinnych są autonomia (*autonomy*) i bliskość (*intimacy*). „Autonomia to proces świadomej rezygnacji ze zbyt intensywnego, «dziecięcego» przywiązania do rodziców, a ściślej – odsunięcie się od grupy rodzinnej w kierunku większej samodzielności z jednoczesnym podtrzymaniem więzi. Bliskość pojmuję się jako proces, w którym jednostka – poprzez umiarkowaną zażyłość z innymi członkami rodziny – staje się coraz bardziej tożsama w wymiarze indywidualnym i społecznym”¹⁶.

W okresie dorastania osiągnięcie autonomii wiąże się przede wszystkim z modyfikacją dotychczasowego obrazu rodziców, mianowicie z uświadomieniem sobie własnej odrębności od nich, z dostrzeżeniem ich wad (oprócz zalet). Proces ten nosi miano deidealizacji, czyli „ucławowienia” rodziców. Według L. Steinberga i S. B. Silverberga istnieją cztery komponenty autonomii emocjonalnej¹⁷:

1. deidealizacja rodziców (*deidealization*);
2. niezależność (*nondependency*) – przyjmowanie odpowiedzialności za własne działania;
3. spostrzeganie rodziców jako osoby (*parents as people*) – zrozumienie, iż rodzice poza środowiskiem rodzinnym pełnią inne funkcje czy role;
4. indywiduacja (*individuation*) – zbudowanie wizji siebie jako osoby odrębnej od rodziców¹⁸.

Dokonanie się tej przemiany w postrzeganiu rodzica przez nastolatka stanowi bazę budowania dojrzałej bliskości (nieograniczającej relacji z innymi ludźmi) oraz osiągania autonomii, czyli poczucia swojej odrębności i samostanowienia przy jednoczesnym zachowaniu ekspresji emo-

.....
¹⁵ Intergeneracyjna teoria systemów rodzinnych wyrosła na gruncie nurtów psychoanalitycznych i systemowej terapii rodzin.

¹⁶ M. Fajkowska-Stanik, *Polska adaptacja Skali Rodziny Pochodzenia*, „Przegląd Psychologiczny” 1999, t. 42, nr 3, s. 51.

¹⁷ Komponenty autonomii emocjonalnej wywodzą się ze Skali Autonomii Emocjonalnej (*Emotional Autonomy Scale – EAS*) autorstwa L. Steinberga i S. B. Silverberga z 1986 r.

¹⁸ L. Steinberg, S. B. Silverberg, za: I. Szafrńska, *Autonomia emocjonalna oraz rozumienie i doświadczanie bliskości przez młodzież*, „Psychologia Rozwojowa” 2008, t. 13, nr 3, s. 57–58.

cjonalnej w formie szacunku dla członków rodziny, gotowości do pomocy i odpowiedzialności wobec nich.

Dynamika zmian w systemie rodzinnym, świadcząca o prawidłowych relacjach rodzinnych, winna spowodować u dorastającego człowieka świadomość wypełnioną dwukierunkowym przeświadczeniem: „poradzę sobie w życiu dorosłym, wierzę w siebie, w swoją wartość i swoje umiejętności oraz rodzice poradzą sobie beze mnie, będą potrafili rozwiązywać swoje problemy i konflikty samodzielnie, w obrębie swojego związku”¹⁹.

Przebudowa relacji rodzinnych i więzi z zależnościowych (asymetrycznych), stanowiących osnowę dzieciństwa, do partnerskich (symetrycznych), zwanych układem opartym na wzajemności²⁰, stanowi istotny i ważki problem dla dorastających dzieci i ich rodziców. Konflikt rozstaniowy u nastolatków (*nota bene* wynikający z prawidłowości rozwojowej), polegający na odczuwaniu sprzeczności między chęcią pozostania w dotychczasowej sytuacji rodzinnej dającej poczucie bezpieczeństwa a chęcią usamodzielnienia się, winien być płaszczyzną przepracowania intrapsychicznego (intrapersonalnego) oraz w konsekwencji interpsychicznego (interpersonalnego), ponieważ zakres tego konfliktu sięga również rodziców. Jeśli dwie strony – rodzice i młodzież – nie rozwiążą go na poziomie swojej świadomości, to tym trudniej jest opanowywać go na poziomie interpersonalnym. Pojawienie się antagonizmów relacyjnych powoduje narastanie napięć decyzyjnych implikujących trudności separacyjne, zagrażających lub blokujących dążenie młodych do autonomii psychicznej. Wyjątkowo niekorzystna sytuacja pojawia się wówczas, gdy konflikt intrapsychiczny nie zostaje pozytywnie rozwiązany u żadnej ze stron, a konsekwencją tego stanu rzeczy jest pojawienie się ściśle symbiotycznej relacji – fiksacyjnej i uzależnieniowej, niedającej szansy na zdrową separację²¹. Można ją skonstatować w stwierdzeniu: *nieautonomiczni rodzice nie pozwalają na autonomiczność swoim dzieciom*.

Powyższy problem pojawia się często w tzw. rodzinach uwikłanych²². Małżeństwo jako podsystem rodzinny wikła swoje dzieci (drugi podsystem) w problemy małżeńskie, stąd pojawia się patologiczny

¹⁹ K. Terminińska, *Rodzina i Ty. Fenomenologia wiązania*, Warszawa 2008, s. 68.

²⁰ J. Youniss, J. Smollar, za: L. Bakiera, *Czy dorastanie musi być trudne?*, Warszawa 2009, s. 68.

²¹ K. Jankowski, za: L. Bakiera, *Czy dorastanie...*, dz. cyt., s. 68–69.

²² Wymienione typy rodzin omawiam za: D. Field, *Osobowości rodzinne*, Warszawa 1999. Zob. też. M. Ryś, *Relacje wewnątrzrodzinne w świetle badań psychologicznych*, [w:] *Oblicze współczesnej rodziny polskiej*, red. B. Mierzwiński, E. Dybowska, Kraków 2003 oraz M. Ryś, *Systemy rodzinne*, Warszawa 2001.

system rodzinny charakteryzujący się nieumiejętnością prawidłowego postrzegania ról rodzinnych. Poczucie zagrożenia bądź obcości w relacjach małżeńskich wywołuje koncentrację na dzieciach, manipulowanie nimi i naruszanie ich prywatnych granic. Kompensacja braku satysfakcji z pożycia małżeńskiego staje się powodem usztywnienia postawy rodziców wobec nastolatka, czego efektem może być dążenie jednego z nich do podtrzymania bliskości z dzieckiem, a nawet utworzenie koalicji przeciwko współmałżonkowi²³. Dzieci w rodzinie uwikłanej nie żyją życiem własnym, ale rodziców, grając przy tym różnorakie role – „odgadywacza” oczekiwań, powiernika, mediatora czy ratownika. Parentyfikacja (odwrocenie ról) oraz koluzje, w jakie zostają uwikłane, stają się zjawiskami tak głęboko wpisanymi w ich życie, iż nie pozwalają im na odejście ani psychiczne, ani tym bardziej fizyczne/terytorialne. W takiej sytuacji dom i rodzina pochodzenia stają się dominującymi elementami planów życiowych dorastających dzieci, a panujący w domu niepokój i napięcia stają się hamulcem dążeń wolnościowych będących podstawą kreowania własnej autonomii.

Innym typem systemu rodzinnego – nieprawidłowego i zaburzającego osiągnięcie autonomii psychicznej przez młodzież – jest tzw. rodzina nadopiecznia. W rodzinie tego typu dzieci są poddane nadmiernej opiece, a wzajemna relacja małżeńska jest tylko tłem życia rodzinnego skoncentrowanego na – często wyimaginowanych – potrzebach dzieci. W realizacji zadań rodzicielskich dominuje styl dawania, a dzieci pełnią rolę wiecznych biorców, niemniej jednak rodzice często podkreślają swój wkład w poświęcanie się dzieciom. Przedstawiony wyżej schemat życia rodzinnego jest komfortowy dla jednej i drugiej strony, aczkolwiek to pozór udanego funkcjonowania. Problem pojawia się w okresie, kiedy dzieci wchodzi w okres adolescencji i próbują odizolować się od nadmiernej kontroli i opiekuńczości rodziców, czego konsekwencją jest pojawienie się wyzwolenczej postawy buntowniczej, która spotyka się z niepokojem i konsternacją rodziców. Warto podkreślić, iż w momencie, kiedy u nastolatków pojawia się wola i chęć próby zaznaczenia swojej odrębności i samodzielności, nierzadko pojawia się bunt drugiej strony, czyli rodziców. Przeformułowanie funkcji systemu rodzinnego jest zadaniem – dla obu stron – heroicznym, często niewykonalnym, z powodu usztywnienia trwających mechanizmów relacyjnych. Rodziny

.....
²³ I. Harwas-Napierała, *Przygotowanie młodzieży do dorosłości: niektóre uwarunkowania rodzinne*, „Człowiek i Społeczeństwo” 1996, nr 13, s. 19–29.

nadopiekuńcze generalnie opóźniają moment odejścia dzieci z domu. Tkwienie w trwającym latami układzie dawcy i biorcy może spowodować dwojaką sytuację. Po pierwsze: dorastające dzieci mogą nie poczuć chęci opuszczenia domu z powodu przyzwyczajenia do wygodnictwa oraz lęku przed samostanowieniem, a po drugie: opuszczanie domu może indukować wyrzuty sumienia wobec troskliwych i kochających rodziców. Uczucia odchodzącego dziecka oscylują pomiędzy żalem do rodziców (za brak przygotowania do życia) i wdzięcznością za troskę, miłość i opiekę. Sytuacja powyższego patologicznego powiązania przekłada się niekiedy na dalsze dorosłe życie dzieci, gdyż rodzice nieustannie wymagają absolutnego priorytetu wobec siebie. Blokują tym samym osiągnięcie przez młodzież autonomii i budowanie zdrowych relacji w dorosłych związkach.

Sytuację odwrotną – zbyt szybkiego odejścia dzieci z domu, co nie jest jednoznaczne z szybkim osiągnięciem dojrzałej autonomii – prezentują rodziny chaotyczne i rodziny władzy. W rodzinach chaotycznych postępowanie rodziców wobec dzieci jest niekonsekwentne, zależne często od ich zmiennego nastroju. Dzieci stanowią narzędzie jego regulowania – są ignorowane lub wykorzystywane, często dyscyplinowane surowymi i niesprawiedliwymi karami. Małżeństwo rodziców natomiast jest oparte na kontrowersyjnych więziach. Bywa trudnym, nieprzewidywalnym związkiem ludzi z problemami emocjonalnymi – izolującymi się, wycofanymi lub impulsywnymi, agresywnymi. Dynamika życia rodzinnego jest wewnętrznie sprzeczna – rodzina emocjonalnie żyje obok siebie, bez zaangażowania uczuciowego. Dzieci na ogół odchodzą z takiego domu zbyt wcześnie, a do domu rodzinnego wracają jedynie z poczucia obowiązku. Analizując ten typ rodziny w kontekście stwarzania warunków dla nastolatków do osiągnięcia autonomii psychicznej, można stwierdzić, iż niestabilność zachowań rodzicielskich, brak bliskości, poczucia bezpieczeństwa i przewidywalności stają się czynnikami wypychającymi młodych z domu rodzinnego, co nie jest jednoznaczne z ich dojrzałością do samodzielności i odpowiedzialności za swój los. Rodzina chaotyczna nie stwarza warunków rozwojowych do kreacji autonomicznej tożsamości.

Inny rodzaj relacji zaznacza się w rodzinach autokratycznych. W rodzinie władzy istnieje wyraźna struktura dominacji rodziców (rodzica), a miłość jest wyrażana poprzez gratyfikację wypełnionych obowiązków. Autokracja, rygorizm i represyjność stanowią osnowę barier i chłodu pomiędzy rodzicami a dziećmi, co w okresie dorastania się potęguje.

Młodzież chcąc zaznaczyć swoją autonomię, prowokuje liczne konflikty rodzinne, które znajdują finał w szybkim opuszczeniu przez nich domu. Problem w tym, że dzieci z takich rodzin nie zaznawszy bezpiecznego przywiązania, nie znają poczucia bliskości, a szybka separacja nie gwarantuje przyszłej umiejętności samostanowienia, którą paradoksalnie chcą sobie udowodnić na drodze alienacji od wieloletniej subordynacji rodzicielskim nakazom i zakazom. Młodemu człowiekowi wychowywanemu i traktowanemu przedmiotowo przez rodziców trudno uruchomić mechanizmy wyzwolenia psychicznego i podejmowania aktywności według własnych projektów w poczuciu odpowiedzialności za ich realizację.

Wszystkie wymienione wyżej typy systemów rodzinnych stanowią przykłady dysfunkcyjności relacji „rodzic – dziecko”. Jeśli dysfunkcyjność rodziny jest zwielokrotniona występującymi w niej zachowaniami patologicznymi, młodzież ma znikomą szansę (lub nie ma jej wcale) na uzyskanie poczucia dojrzałej autonomii. Rodziny takie tworzą przestrzeń chłodną, pozbawioną poczucia bezpieczeństwa, o zaburzonych więziach lub ich braku, a co najistotniejsze – przestrzeń nasyconą nadużyciami, wykorzystaniem, przemocą, uzależnieniami i represyjnością.

Doświadczenie „trudnego dzieciństwa” niesie ze sobą szereg konsekwencji przekładających się na funkcjonowanie w dorosłym życiu. Doświadczenie nieprzewidywalności zachowań jednego lub obojga rodziców, odrzucenia czy braku jednolitego systemu wartości powodują swoistego rodzaju przystosowanie, wypracowany schemat zachowań, które w dorosłym życiu utrudniają funkcjonowanie i są źródłem wielorakich problemów. Problemy te mogą dotyczyć m.in. postrzegania siebie (negatywny stosunek do siebie, lęk przed zmianą, przymus kontrolowania) czy trudności w przeżywaniu uczuć, rozumieniu i realizacji potrzeb, trudności w tworzeniu bliskich, intymnych relacji (postawa zależności, zachowania autodestrukcyjne)²⁴. W okresie dorastania, kiedy wzrasta poziom świadomości młodzieży oraz budzi się wola samodzielnego zaistnienia w świecie, budowania tożsamości, młodzież z trudnych środowisk dość szybko opuszcza swoich rodziców, chcąc uzyskać poczucie „wolności od...” (od nich samych – od represji, ucisku, chłodu, niekonsekwencji etc.). Niestety problemem dla nich jest poczucie „wolności do...” (do autonomii psychicznej, odpowiedzialności, budowania zdrowych relacji

²⁴ D. Abramowicz, *Dorosłe Dzieci z rodzin Dysfunkcyjnych – co oznacza termin DDD?* <http://www.parkpsychologii.pl/artykuly/267-doros%C5%82e-dzieci-z-rodzin-dysfunkcyjnych-co-oznacza-termin-ddd> [dostęp: 5.05.2016].

z innymi etc.), ponieważ ich potencjał/*habitus*²⁵ wywodzący się z rodzinnego wychowania często nie przystaje do norm społecznych, powodując zagubienie, nieprzystosowanie, rozgoryczenie, nierzadko budowanie swojego świata według odrębnych, dewiacyjnych reguł.

Zakończenie

Rodzicielska rola w przygotowaniu młodego człowieka do dojrzałej autonomii powinna opierać się głównie na utwierdzaniu go w poczuciu własnej wartości i indywidualności, pomocy w poszerzaniu perspektywy wglądu w samego siebie. Najczęściej występującym błędem rodzicielskiego postrzegania tej roli jest nieumiejętność zmiany autopercepcji związanej z doświadczaniem siebie jako czynnika wspierającego nastolatka oraz przebudowy dotychczasowych relacji z nim, która winna się opierać na stworzeniu mu płaszczyzny do poczucia się jednostką autonomiczną, z jednoczesnym zachowaniem poczucia bliskości i więzi z rodzicami. „Proces ten zależy od intensywności dwu przeciwstawnych sił w rodzinie – dośrodkowych, które podtrzymują układ zależności i utrudniają separację, oraz odśrodkowych, które stanowią o usamodzielnieniu się młodego człowieka”²⁶ i jego indywidualności. Dorastanie dziecka stawia rodziców przed koniecznością redefinicji bliskości i dystansu oraz nowego ustanowienia granic międzypokoleniowych. Młodzi potrzebują granic wyznaczających przestrzeń niezbędną do rozwoju ich osobowości, mimo iż poszukują ich w sposób konfrontacyjny, buntowniczy, kontestacyjny, nierzadko bolesny dla rodziców. Mądrość rodzicielskiego ustosunkowania się do czasu burzliwego dorastania dążącego do ukonstytuowania się tożsamości może stworzyć fundament zaufania dla rodzących się nowych relacji między rodzicami a dorosłymi już – autonomicznymi – dziećmi.

Reasumując moje rozważania o trudach osiągnięcia autonomii psychicznej przez młodzież w kontekście relacji z rodzicami, posłużę się słowami M. Fajkowskiej-Stanik: „Zdrowa rodzina to taka, w której auto-

.....
²⁵ Pojęcie *habitus* zaczerpnęłam z: P. Bourdieu, *Szkic teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kybalów*, tłum. Wiesław Kroker, Kęty 2007, s. 79. Według P. Bourdieu *habitus* oznacza nabyte umiejętności i kompetencje jednostki, które przyjmują postać trwałych dyspozycji, takich jak sposoby postrzegania świata czy reguły działania i myślenia. *Habitus* nie jest jednak zbiorem trwałych reguł i praw, przez co staje się on bardziej poręcznym i elastycznym narzędziem wskazującym właściwy sposób poruszania się w świecie.

²⁶ K. Termińska, za: L. Bakiera, *Czy dorastanie...*, dz. cyt., s. 74.

nomia rozwija się poprzez jasność ekspresji, osobistą odpowiedzialność, szacunek dla pozostałych członków rodziny, otwartość na innych oraz radzenie sobie ze stratą i separacją. Jednocześnie zdrowa rodzina sprzyja rozwojowi bliskości, ujawniającej się poprzez zachęcanie członków rodziny do wyrażania szerokiej gamy uczuć, tworzenia ciepłej atmosfery w domu, radzenia sobie z konfliktami bez nadmiernego stresu, rozwijania empatii i zaufania dobrej ludzkiej naturze”²⁷.

Literatura

- ABRAMOWICZ D., *Dorośle Dzieci z rodzin Dysfunkcyjnych – co oznacza termin DDD?* <http://www.parkpsychologii.pl/artykuly/267-doros%C5%82e-dzieci-z-rodzin-dys-funkcyjnych-co-oznacza-termin-ddd> [dostęp 5.05.2016].
- BAKIERA L., *Czy dorastanie musi być trudne?*, Warszawa 2009.
- BŁESZYŃSKA K., *Podmiotowość ludzi niepełnosprawnych*, [w:] *Edukacja osób niepełnosprawnych*, red. A. Hulek, Warszawa 1993.
- BOURDIEU P., *Szkic teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kybalów*, tłum. Wiesław Kroker, Kęty 2007.
- BRZEZIŃSKA A., TREMPAŁA J., *Wprowadzenie do psychologii rozwoju*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. J. Strelau, Gdańsk 2003.
- FAJKOWSKA-STANIK M., *Polska adaptacja Skali Rodziny Pochodzenia*, „Przegląd Psychologiczny” 1999, t. 42, nr 3.
- FIELD D., *Osobowości rodzinne*, Warszawa 1999.
- GURBA E., *Wczesna dorosłość*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2011.
- HALL C. S., LINDZEY G., *Teorie osobowości*, Warszawa 2002.
- HARWAS-NAPIERAŁA I., *Przygotowanie młodzieży do dorosłości: niektóre uwarunkowania rodzinne*, „Człowiek i Społeczeństwo” 1996, nr 13.
- HAY J., *Analiza transakcyjna dla trenerów*, tłum. E. Wójcik, Kraków 2010.
- JEZIEWSKA B., *Autonomia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I: A–F, red. T. Pilch, Warszawa 2003.
- KATRA G., *Autonomia i aktywność prospektywna jako wyznaczniki podmiotowego i kreatywnego funkcjonowania w okresie dorastania*, [w:] *Rozważania o rozwoju i wychowaniu*, red. M. Czerwińska-Jasiewicz, E. Dryll, Warszawa 2007.
- KUPIŚIEWICZ C., KUPIŚIEWICZ M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.

.....
²⁷ M. Fajkowska-Stanik, *Polska adaptacja Skali Rodziny Pochodzenia*, „Przegląd Psychologiczny” 1999, t. 42, nr 3, s. 51.

- OPOZDA D., *Wychowawcza funkcja rodziców w rozwoju tożsamości młodzieży*, „Przegląd Pedagogiczny” 2007, nr 1.
- Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwowski, Warszawa 2000.
- RYŚ M., *Relacje wewnątrzrodzinne w świetle badań psychologicznych*, [w]: *Oblicze współczesnej rodziny polskiej*, red. B. Mierzwiński, E. Dybowska, Kraków 2003.
- RYŚ M., *Systemy rodzinne*, Warszawa 2001.
- SIWEK Z., *Autonomia adolescentów w świetle ich przywiązania i relacji rodzinnych*, „Psychologia Rozwojowa” 2012, t. 17, nr 3.
- SZAFRAŃSKA I., *Autonomia emocjonalna oraz rozumienie i doświadczanie bliskości przez młodzież*, „Psychologia Rozwojowa” 2008, t. 13, nr 3.
- TERMIŃSKA K., *Rodzina i Ty. Fenomenologia wiązania*, Warszawa 2008.

(Nie)osiąganie autonomii psychicznej u młodzieży w kontekście relacji z rodzicami

W niniejszym artykule podejmuję rozważania wokół jednego z ważnych zadań rozwojowych okresu młodości, wpisującego się w znaczące dla życia jednostki procesy tożsamościowe, jakim jest osiągnięcie autonomii psychicznej. Efektywność procesu osiągania autonomii zależy od intensywności dwu przeciwstawnych sił w rodzinie – dośrodkowych, które podtrzymują układ zależności, oraz odśrodkowych, które stwarzają szansę usamodzielnienia się młodego człowieka i jego indywiduację. Odwołując się do różnorodnych nurtów naukowych, uzasadniam znaczenie rozwojowe osiągnięcia autonomii psychicznej u młodzieży, ale głównie koncentruję się na prezentacji typów rodzin dysfunkcyjnych, w których dominują specyficzne układy sił dośrodkowych, destabilizujące ten proces i będące jednocześnie egzemplifikacją patologii w systemie rodzinnym. Podjęmuję próbę eksplikacji czynników zaburzających granice w relacji „rodzic-dziecko” (symbiotyczna więź naznaczona uwikłaniem, parentyfikacją czy koluzjami, postawa nadmiernej opiekuńczości rodziców, styl wychowania chaotyczny lub/i autokratyczny), które potencjalnie stanowią poważną barierę w kreowaniu przez młodzież poczucia swojej indywiduacyjności, odrębności i samostanowienia.

(Not) achieving psychic autonomy among the youth in the context of their relations with parents

The aim of my paper is to analyse one of the important developmental tasks in the period of youth and part of the identity processes significant for life of an individual,

which is achieving psychic autonomy. The effectiveness of the process depends on intensity of two opposing forces in a family – centripetal, which support the system of dependency, and centrifugal, which creates opportunity for independence and individualisation of a young individual. Referring to various researches I argue for developmental significance of the psychic autonomy of the youth. I focus on presentation of types of dysfunctional families with dominating specific systems of centripetal forces, which destabilise the process, and which are also an exemplification of pathology in the family system. I try to explicate factors disrupting boundaries in the parent-child relation (a symbiotic relationship marked by entanglement, parentification or collusions, the attitude of excessive protectiveness of parents, parenting style chaotic and/or autocratic), which potentially constitute a serious barrier to the creation of a sense of individuality, autonomy and self-determination.

Już nie dziecko, jeszcze nie dorosły – teoretyczna analiza przyczyn trudności w zrozumieniu statusu adolescenta

Wprowadzenie

Czas dorastania odznacza się szeregiem wielowymiarowych zmian w życiu jednostki, których założeniem finalnym jest osiągnięcie dorosłości w wymiarze biologicznym, psychicznym oraz społecznym. Wejście w okres adolescencji generuje zatem zmianę statusu psychospołecznego osoby dorastającej, co wymaga przekształcenia zasad wzajemnych relacji na linii nastolatek – dorosły.

Niniejszy tekst ma na celu ukazanie istotnych przyczyn nieporozumień pomiędzy dorastającymi a dorosłymi, których świadomość może przybliżyć do ich zrozumienia, a co za tym idzie – poprawy relacji międzypokoleniowych. Podstawą efektywnych działań pomocowych jest bez wątpienia rzetelna diagnoza, której istotę stanowi umiejętność odpowiadania na pytanie: dlaczego? Idąc tym tropem, artykuł ten będzie próbą rozstrzygnięcia dylematu: dlaczego młodzi nie rozumieją dorosłych? Dlaczego dorośli nie rozumieją młodych? Refleksje podjęte zostaną przede wszystkim na kanwie socjopedagogicznych analiz oraz teorii z obszaru psychologii rozwoju człowieka, ponieważ stanowią one źródło wiedzy przybliżającej do uświadomienia i zrozumienia problemu trudności w relacjach międzygeneracyjnych.

Przedstawiony w tekście namysł nad czynnikami warunkującymi trudności w relacjach z nastolatkami celowo uwzględniła poszerzenie kręgu partnerów interakcji adolescentów poza krąg rodziców. Rozważa-

nia dotyczą zatem nie tylko relacji młodzieży z rodzicami, ale holistycznie odnoszą się do świata dorosłych, którego reprezentantem może być pedagog, nauczyciel, sąsiad, dalszy członek rodziny itd. Założenie to wynika z faktu, iż zrozumienie statusu osoby nastoletniej, jak również zmiana we wzajemnych interakcjach powinny być zadaniem stawianym nie tylko przed rodzicami, ale również przed każdym dorosłym, który pozostaje w kontakcie z nastolatkami. Jednakże nierzadko dyskurs nad trudnościami w relacjach z adolescentami odnosi się jedynie do eksplikacji trudności w interakcji na linii nastolatek – rodzic, co zawęża obszar rozważań do sytuacji rodzinnej. Nieuwzględniony zostaje wówczas kontekst makrospołeczny czy edukacyjny, który wydaje się konieczny z punktu widzenia statusu nastolatka jako przyszłego dojrzałego kreatora rzeczywistości społeczno-kulturowej.

0 konieczności „odczarowania młodości”¹

Okres adolescencji postrzegany jest potocznie i stereotypowo jako „czas burzy i naporu”, którego atrybutami są bunt, brak odpowiedzialności, skłonność do podejmowania ryzyka, natychmiastowość, negatywizm norm i wartości, jak również zachowania niebezpieczne. Tę listę cech młodości w ujęciu opinii publicznej można z pewnością poszerzyć o szereg określeń, które pozostają w sprzeczności do pozytywnego obrazu młodzieży.

Niebagatelną rolę w kreowaniu negatywnego wizerunku młodzieży odgrywają mass media, które ukazują młodych jako grupę społeczną destabilizującą ład społeczny poprzez negatywne zachowania ryzykowne (zażywanie narkotyków, spożywanie alkoholu, ryzykowne zachowania seksualne, zachowania antyspołeczne, agresja), jak również grupę wiekową odznaczającą się szeregiem cech, które nie są aprobowane w świecie dorosłych (skłonność do podejmowania ryzyka, natychmiastowość, niekonsekwencja, upór, znaczenie świata wirtualnego). Jako przykład kreacji negatywnego wizerunku medialnego adolescentów posłużyć mogą programy telewizyjne takie jak: „Małolaty”, „Szkoła”, „Surowi rodzice” i „Rozmowy w toku”. Prezentowany w wymienionych przekazach

.....
¹ Niniejszy zwrot jest autorstwa Marii Czerepaniak-Walczak. Patrz: M. Czerepaniak-Walczak, *Stereotypy młodzieży: konieczność i możliwość odczarowania młodości*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007.

medialnych obraz współczesnej młodzieży sprawia, iż jest ona postrzegana negatywnie przez inne grupy wiekowe. Młodzi pod wpływem negatywnej opinii uzyskanej od innych zaczynają również postrzegać siebie negatywnie, co zgodne jest z zasadą samospełniającego się proroctwa² (oczekiwany efekt zachowania wpływa na jego realizację), jak również z prawidłowością jaźni odzwierciedlonej³, która mówi, iż kształtujemy samowiedzę na podstawie informacji uzyskanych od innych. Praktyka pedagogiczna pokazuje natomiast, iż korzystniejsze dla efektywności pracy z młodzieżą, ich poziomowi mobilizacji i motywacji jest dostarczanie pozytywnych wzmocnień, stawianie odpowiednich wymagań, obdarzenie zaufaniem i wiara w możliwości sprawcze adolescentów. Zatem w relacjach z młodzieżą powinna przeważać zasada stawiania optymalnych wymagań i wyzwań, które mogą być osiągalne dla młodzieży, zatem nie mogą być jednocześnie ani za wysokie, ani za niskie. Ta wskazówka wychowawcza stanowi odzwierciedlenie dydaktycznej zasady przystępności⁴, która mówi, iż istotne jest dostosowanie wymagań do indywidualnych możliwości ucznia w taki sposób, aby były one osiągalne, ale też nie za trywialne.

Mając na uwadze powyżej przedstawiony negatywny wizerunek współczesnej młodzieży, który nierzadko pozostaje w sprzeczności z realnym funkcjonowaniem młodych wyłaniającym się z licznych raportów eksperckich czy wyników badań naukowych, konieczny do realizacji staje się postulat M. Czerepaniak-Walczak o potrzebie „odczarowania młodości”. Rozumiane jest ono przez autorkę jako „urealnienie obrazów młodości i młodzieży, zdjęcie woalu utkanego ze stereotypów i mitów na temat «dzisiejszej młodzieży» [które – dop. P. P.-D.] jest pierwszym krokiem w procesie wspierania młodych ludzi w realizowaniu ich projektów, aspiracji i dążeń. Jest także warunkiem uwolnienia się od syndromu Meletosa – zarzucania innym psucia młodzieży”⁵. W świetle niniejszej retoryki rozumienia zagadnień juwentologicznych istotne dla implikacji pedagogicznych jest wyzwanie rozpowszechnienia rzetelnych, popartych wynikami badań naukowych tez na temat rzeczywistego obrazu młodzieży. Wyjście poza schemat stereotypów w myśleniu o kondycji współ-

² Patrz m.in. P. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 1999, s. 606.

³ Patrz m.in. F. Znaniecki, *Prawa psychologii społecznej*, Warszawa 1991, s. 133.

⁴ Patrz m.in. W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1970.

⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Stereotypy młodzieży: konieczność i możliwość odczarowania młodości*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, dz. cyt., s. 202.

czesnej młodzieży jest podstawą do zrozumienia trudności egzystencji w adolescencji, która to analiza pozwoli na refleksyjne, odpowiednio uargumentowane i przede wszystkim poprawiające jakość wzajemnych relacji działanie pedagogiczne.

Mylne przekonania dorosłych na temat okresu adolescencji dotyczą również wskazań dla pracy pedagogicznej z młodzieżą, co generuje pogłębiające się trudności w relacjach nastolatków z dorosłymi wychowawcami. Na te kwestie zwrócił uwagę Z. Gaś⁶, który usystematyzował utrwalone przez stereotypy błędne wskazówki pedagogiczne, które wciąż funkcjonują w świadomości wychowawców jako złote rady w pracy z młodzieżą. Owymi błędnymi tezami implikującymi szereg trudności są: przeświadczenie, że okres adolescencji nie jest stanem normalnym, zatem jest on źródłem wszelkich pojawiających się w tym czasie zaburzeń; postrzeganie dojrzewania jako etapu przejściowego, czyli mniej istotnego z punktu widzenia rozwojowego; postrzeganie i ocenianie nastolatków jako podobnych do siebie pod każdym względem; analiza okresu dorastania jako procesu przewidywalnego i przebiegającego zawsze w ten sam sposób; postrzeganie nastolatka jako dziecka. Kierowanie się niniejszymi mitami na temat dorastania w pracy z młodzieżą sprawia, iż podjęte przez wychowawców działania stają się nieefektywne, a wręcz generują skutek odwrotny od zamierzonego, co prowadzi do pogłębiania trudności we wzajemnym zrozumieniu młodych i dorosłych. Warto zatem podjąć rzetelne analizy teoretyczne i eksploracje naukowe będące elementem diagnozy w celu określenia istoty adolescencji, które to zagadnienia przybliżą wychowawców do efektywnego współdziałania z młodymi.

Tranzycja z młodzieńczości do dorosłości⁷

W obliczu wielowymiarowości analizowanej kategorii teoretycznej, jaką jest adolescencja, konieczne wydaje się podjęcie analiz przybliżających do eksplikacji owego zagadnienia⁸. Punktem wyjścia dla rozważań nad mło-

.....
⁶ Patrzą: Z. Gaś, *Pomoc psychologiczna młodzieży*, Warszawa 1995.

⁷ Inspiracją do posłużenia się niniejszym terminem były analizy A. Cybał-Michalskiej na temat tranzycji z edukacji na rynek pracy oraz z młodzieńczości do dorosłości. Patrzą: A. Cybał-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013, s. 190.

⁸ Niniejszy tekst zawiera fragmenty rozprawy doktorskiej pt. *Obraz współczesnej młodzieży postrzegany z perspektywy rówieśników* napisanej przez autorkę pod kierunkiem prof. zw. dr hab. A. Cybał-Michalskiej w 2013 roku. Skrócona wersja rozprawy doktorskiej została

dziecią jest psychospołeczna analiza etapu rozwojowego, na jakim znajdują się młodzi ludzie. Przybliżenie tła teoretycznego z zakresu psychologii rozwoju człowieka umożliwia zrozumienie istotności okresu adolescencji dla dalszych losów jednostki w biegu życia oraz dla kształtowania jakości przestrzeni społeczno-kulturowej. Bez charakterystyki okresu adolescencji jako specyficznego pod wieloma względami etapu rozwojowego wręcz niemożliwa staje się analiza wszelkiej problematyki dotyczącej młodzieży zarówno w wymiarze jednostkowym, jak też społecznym.

Na podstawie powyżej przedstawionych tez nasuwa się wniosek, iż prymarnym obowiązkiem osób podejmujących działania wychowawczo-edukacyjne czy psychologiczne jest świadomość oraz zrozumienie etapu rozwojowego partnera interakcji. Jest to warunek konieczny do osiągnięcia prawidłowych relacji oraz efektywności pracy. Niniejsza teza jest szczególnie istotna w kontekście rozważań nad okresem adolescencji, albowiem zauważalna jest wyraźna trudność w prawidłowym uchwyceniu specyfiki adolescencji polegającej na byciu pomiędzy dzieciństwem a dorosłością.

Młodość, która oznacza wzrastanie ku dojrzałości, rozumiana jest jako „okres przemian w życiu człowieka, które z dzieciństwa prowadzą go ku dorosłości”⁹. Szczególnie podkreśla to D. J. Levinson, który wyróżnił trzy etapy rozwoju człowieka, każdy w odniesieniu do nabywania kompetencji dorosłego. Młodość to okres przejściowy pomiędzy erą przeddorosłości a erą dorosłości¹⁰. W zależności od teorii rozwoju człowieka chronologicznie okres adolescencji waha się między 10. a 20. rokiem życia. Są to przybliżone ramy trwania okresu adolescencji, ponieważ nie sposób określić sztywnych terminów ze względu na jednostkowy i zadaniowy charakter rozwoju człowieka oraz różnorodność koncepcji rozwojowych, które odmiennie określają czas trwania poszczególnych etapów jego rozwoju. E. H. Erikson biorąc pod uwagę szeroką rozpiętość granic wiekowych adolescencji i jej zmienny charakter zarówno w ujęciu jakościowym, jak też ilościowym, ten etap rozwoju człowieka podzielił na dwa podetapy: wczesną adolescencję (wiek dorastania, ok. 13.–17. rok życia, etap wzmożonych zmian w rozwoju psychoseksualno-biologicznym) oraz późną

.....
opublikowana: P. Peret-Drażewska, *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2014.

⁹ I. Obuchowska, *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2004, s. 163.

¹⁰ D. J. Levinson, za: I. Obuchowska, *Adolescencja...*, dz. cyt., s. 218–223.

adolescencję (młodzieńczość, ok. 18.–22. rok życia, uwydatniające się zmiany w rozwoju psychospołecznym).

Młodość jako etap „pomiędzy” dzieciństwem a dorosłością rozumiany jest dwójako: jako rozdziarcie pomiędzy dwoma etapami rozwoju człowieka różnorodnymi pod względem zadań rozwojowych oraz jako usytuowanie na rozdrożu, często sprzecznych czynników wewnętrznych jednostki, a więc jej predyspozycji osobowościowych, a czynników zewnętrznych, czyli instytucji i społecznych nacisków¹¹. Na podstawie tejże koncepcji ujmowania adolescencji M. Oleniacz wyróżniła trzy sposoby przeżywania młodości, które stanowić mogą podetapy tego okresu życia człowieka.

Młodość według autorki ma trzy oblicza: dziecinne, dorosłe oraz pełne. Niniejszy, bardzo przejrzysty podział jest według mnie trafną klasyfikacją, która jasno określa różnorodne zabarwienie okresu adolescencji. Młodość dziecinna, czyli początkowy etap przeżywania młodości (gdyż jest to zjawisko procesualne, sekwencyjne), charakteryzuje się przewagą prezentowania cech typowych dla dzieciństwa, takich jak zależność od innych, brak samodzielności, brak odpowiedzialności za siebie oraz innych, koncentracja na sobie, bierność, brak nastawienia perspektywicznego bądź idealistyczne nastawienie do przyszłości, koncentrowanie się na teraźniejszości, postawa hedonistyczna. Kolejny etap przeżywania młodości, jej dorosłe oblicze wyróżnia się nabyciem kompetencji ponoszenia odpowiedzialności za siebie, przejawianiem postawy aktywności, podejmowaniem szeregu ról typowych dla dorosłości, umiejętnością racjonalnych analiz sytuacji, wysokim poziomem samoświadomości i samoakceptacji, aspiracjami edukacyjnymi, określeniem planów na przyszłość, zdolnością do budowania związków intymnych. Następnym obliczem młodości jest młodość pełna, a osoby ją przeżywające to „ludzie z zapalem, entuzjazmem, ludzie kreatywni, otwarci, energiczni, zaangażowani, pełni nadziei, wiary, pragnący zmieniać świat, ale też refleksyjni i odpowiedzialni”¹².

Powyżej przedstawione analizy teoretyczne wskazują, iż młodość nie jest etapem autonomicznym, ponieważ niemalże wszystkie cechy reprezentatywne adolescencji ukierunkowane są na osiągnięcie dojrzałości, z drugiej strony możliwe jest również posiadanie cech związanych z etapem dzieciństwa. Zatem można powiedzieć, że etap „pomiędzy”

¹¹ Patrz: M. Oleniacz, *Przeżywanie młodości. Obraz fenomenu w badaniach biograficznych*, Kraków 2005, s. 90.

¹² Tamże, s. 91–92.

(dzieciństwem a dorosłością), czyli adolescencja, postrzegany jest stereotypowo jako przestrzeń pusta, ponieważ albo dana jednostka charakteryzuje się szeregiem cech przynależnych do dzieciństwa (wówczas postrzegamy daną osobę jako dziecko), albo charakterystycznych dla dorosłości (wówczas nadajemy jednostce status osoby dorosłej). Jednak dorośli nie uwzględniają statusu adolescencji, ponieważ postrzegają osoby nastoletnie albo przez pryzmat dzieciństwa, albo dorosłości, co generuje szereg nieporozumień oraz trudności w samookreśleniu pozycji etapu rozwojowego.

Adolescenci często otrzymują sprzeczne sygnały mówiące o ich przyporządkowaniu do określonego etapu rozwojowego. W zależności od kontekstu sytuacyjnego mówimy nastolatkom, że są jeszcze dziećmi (wówczas posługujemy się imperatywem – jeszcze nie wolno, nie można) lub że są już dorosłymi (wówczas odnosimy się do preferencji – już powinnaś/powinieneś). W świetle niniejszych założeń istotnym wskazaniem pedagogicznym jest postrzeganie osób dorastających jako jednostek usytuowanych na kontinuum rozwojowym od dzieciństwa do dorosłości, co sprawia, iż posiadają one cechy przynależne do obydwóch etapów rozwojowych. Ignorowanie tejże sugestii implikuje tendencję do „zdziecinnienia” adolescentów lub do ich „wydorosłania”. Obydwa punkty ujmowania są niekorzystne dla rozwoju nastolatków i ich relacji z dorosłymi, ponieważ wysyłając sprzeczne, wzajemnie wykluczające się komunikaty jeszcze bardziej pogłębiały trudności w zrozumieniu własnego statusu nastolatka, jak również dajemy podświadome przyzwolenie na swobodne przemieszczanie się pomiędzy statusem dziecka i dorosłego. Patrząc na nastolatka z punktu widzenia osoby dorosłej, chcemy mieć do czynienia z jednostką posiadającą określony status rozwojowy, ponieważ to ułatwia nam ukształtowanie wzajemnych relacji (wiemy, że relacje dorosłego z dzieckiem zwrócone są w stronę zależności, a relacje dorosłego z dorosłym polegają na partnerstwie). Gdy mamy z kolei do czynienia z nastolatkiem, należy wysilić się na wypracowanie wzajemnych, indywidualnych, unikatowych zasad relacji. To zadanie niestety często jest ignorowane przez rodziców oraz pedagogów.

Nie bez znaczenia dla jakości relacji nastolatek–dorosły jest fakt, iż obie strony prezentują sprzeczne wobec siebie dążenia wynikające z potrzeb rozwojowych. Dorośli pragną, aby nastolatki pozostali dziećmi, natomiast nastolatki rozwojowo kierują się w stronę dorosłości. Niniejszy dysonans generuje szereg nieporozumień, które są nieuniknione ze względu na odmienne cele zakładane przez dwie grupy wiekowe.

Po raz kolejny wybrzmiewa zatem postulat zwiększania świadomości dorosłych na temat okresu adolescencji, jak również świadomości dorastających na temat argumentacji dorosłych dotyczącej opinii na temat nastolatków. Wzajemne zrozumienie sytuacji rozwojowej partnera interakcji zwielokrotnia możliwość dokonania kompromisu i minimalizuje ewentualne nieporozumienia. Otwarta komunikacja, wzajemne zaufanie, poszanowanie, partnerstwo to zasady relacji dorosłych z nastolatkami, które powinny zostać osiągnięte na drodze zwiększania się wraz z wiekiem nastolatka dozy partnerstwa przy jednoczesnym wygaszaniu zasad dyrektywnych. Postawa ta wymaga od dorosłych „przepracowania” faktu transformacji statusu dziecka na status nastolatka – przyszłego dorosłego. Również nastolatki powinny zyskiwać coraz większą świadomość odpowiedzialności za siebie i swoje czyny, co skutkować powinno poprawą relacji z dorosłymi.

Status „bycia pomiędzy” dzieciństwem a dorosłością nierzadko jest przyczyną antagonistycznych odczuć, potrzeb, pragnień adolescentów. L. Bakiera tłumaczy, iż „sprzeczność ta rodzi szereg trudności związanych z przejściem z fazy zależności od dorosłych do dorosłości, w której pożądana jest niezależność. Dorastający przestaje być dzieckiem, ale nie jest jeszcze dorosłym. Jego potrzeby stają się coraz bardziej podobne do potrzeb osób dorosłych, natomiast możliwości ich zaspokajania są ograniczone. Od młodzieży oczekuje się zachowań już niedziecięcych, ale jednocześnie hamuje się próby podejmowania przez nastolatków działań w pełni samodzielnych, do których prawo mają jedynie dorośli”¹³. Przytoczony sposób postrzegania młodych jest niekorzystny dla rozwoju i relacji z dorosłymi, ponieważ generuje szereg trudności ze względu na multiplikację sprzeczności w postrzeganiu młodzieży przez dorosłych, co staje się źródłem napięć w „przeżywaniu” własnej adolescencji.

Wielowymiarowość adolescencji

Zrozumienie statusu nastolatka stanowi szczególną trudność dla dorosłych również ze względu na fakt, iż dojrzewanie jest procesem wielowymiarowym, co komplikuje zrozumienie jego istoty.

Adolescencja to szereg zmian dokonujących się na podłożu biologicznym, psychologicznym oraz społecznym. Są one szczególnie istotne,

.....

¹³ L. Bakiera, *Czy dorastanie musi być trudne?*, Warszawa 2009, s. 14–15.

ponieważ dotyczą nabywania nowych funkcji organizmu zarówno w sensie biologicznym, jak też psychospołecznym. Z tego względu młodość traktowana jako nabywanie nowych kompetencji jest niezmiernie istotnym okresem rozwojowym, który ma wpływ na dalsze etapy rozwoju człowieka w biegu życia. W początkowym etapie okresu dojrzewania uwytadnia się rozwój biologiczny człowieka mający na celu zdolność do pełnienia wszystkich funkcji organizmu, łącznie z funkcją prokreacyjną. Fizjologiczne zmiany w obrębie wyglądu, budowy oraz czynności ciała oraz szczególnie postępujące zmiany hormonalne mają niebagatelny wpływ na pozostałe obszary rozwoju w wymiarze psychospołecznym. Zatem analizując psychospołeczny rozwój młodzieży, należy mieć na uwadze również wymiar biologiczny mający często wpływ na pozostałe obszary rozwoju.

Fizjologiczne zmiany w obrębie budowy oraz czynności ciała wpływają na postrzeganie swojej osoby w sensie psychologicznym oraz funkcjonowanie emocjonalne młodych ludzi. Ten przykład uwidacznia powiązania między poszczególnymi obszarami rozwoju człowieka w biegu życia. Z perspektywy psychospołecznej jednostki rozwijają się pod wpływem nacisków biologicznych oraz społecznych, wykształcając nowe kompetencje z wykorzystaniem nabytych wcześniej umiejętności. Zmiana ujmowana jest jako następstwo rozbieżności pomiędzy trzema elementami składowymi osobowości (id, ego, superego) i działa w powiązaniu między aspektem biologicznym, psychologicznym, społecznym w ten sposób, iż zmiana w jednym z tych obszarów niesie za sobą zmianę w obszarach pozostałych¹⁴. I. Obuchowska określa ten etap rozwoju jako zdolność do dawania nowego życia, który realizuje się w obszarze rozwoju fizycznego, szczególnie postępującego w okresie wczesnej adolescencji. Drugą zdolnością, jaką powinien posiadać adolescent, jest zdolność do samodzielnego kształtowania własnego życia, która realizuje się w okresie późnej adolescencji w trakcie zmian w rozwoju psychospołecznym¹⁵. Zaprezentowane poniżej rozważania dotyczyć będą problematyki rozwoju psychospołecznego w okresie adolescencji.

W obszarze psychospołecznym rozwój ujmuje się jako wynik nacisków ze strony zmieniającego się funkcjonowania fizjologicznego (soma), społeczeństwa (polis) oraz obszaru psyche jako chęć wykorzystania nabytych wcześniej kompetencji. Naciski, jakie odczuwa jednostka z tych

¹⁴ A. Brzezińska, *Společna psychologia rozwoju*, Warszawa 2004, s. 227.

¹⁵ I. Obuchowska, *Adolescencja...*, dz. cyt., s. 166.

trzech sfer, prowadzą do napięcia, które wynika z nieumiejętności poradzenia sobie z zadaniami narzucanymi przez triadę soma – polis – psyche. Skutkuje to pogorszeniem jakości funkcjonowania jednostki i doświadczaniem konfliktów wewnętrznych, co określane jest mianem kryzysu rozwojowego. Doświadczanie kryzysu rozwojowego wyzwała konieczność nabywania nowych kompetencji, co stanowi realizację kolejnych zadań rozwojowych przy wsparciu obszaru soma (gotowość biologiczna), psyche (internalizacja wcześniejszych zmian rozwojowych) oraz polis (pomoc otoczenia społecznego).

Teoria kryzysów rozwojowych jako napędu przemian rozwojowych jest główną składową koncepcji rozwoju człowieka w ujęciu L. S. Wygotskiego. Bieg rozwoju człowieka ujmowany jest jako przeplatanie się okresów stabilnych i okresów kryzysowych. Istotne są okresy kryzysowe „charakteryzujące się znaczną reorganizacją sposobu funkcjonowania dziecka, jego osobowości i relacji z otoczeniem społecznym. Zmiany te są fundamentalne i przełomowe, stanowią punkty zwrotne w przebiegu rozwoju jednostki”¹⁶. Według L. S. Wygotskiego w okresie adolescencji jednostka przechodzi przez kryzys 12./13. roku życia, który jest wynikiem procesów dojrzewania biologicznego niosących za sobą następujące konsekwencje: „spadek osiągnięć, pogorszenie sprawności myślenia, osłabienie zainteresowań, niższa gotowość do pracy, negatywizm i silnie ujawniany sprzeciw, dezorganizacja stosunków z otoczeniem”¹⁷. Kolejnym momentem kryzysowym w rozwoju człowieka jest kryzys 17./18. roku życia, który związany jest z okresem dorastania psychospołecznego.

Rozwój w wymiarze biologicznym, psychicznym, społecznym, jak również kulturowym przebiega nierównomiernie temporalnie, zatem określone statusy dojrzałości uzyskuje się stopniowo od osiągnięcia dojrzałości biologicznej, poprzez psychiczną, aż do społecznej oraz kulturowej. Osoby dorastające są na etapie już ukształtowanej dojrzałości biologicznej, jak również dopiero kształtującej się dojrzałości psychospołecznej. W związku z tym powstaje trudność w określeniu statusu nastolatka, ponieważ postrzeganie nakazuje określenie pozycji dorosłego lub dziecka, a nastolatek nie jest jeszcze tym pierwszym, jak również nie jest już tym drugim. Dodatkowo tę niejednoznaczność potęguje fakt, iż ze względu na transformacje cywilizacyjne okres „pomiędzy” dzieciństwem a dorosłością permanentnie się wydłuża – coraz wcześniej osiągnana jest

¹⁶ L. S. Wygotski, za: A. Brzezińska, *Společna...*, dz. cyt., s. 224.

¹⁷ Tamże, s. 225.

jednostkowa dojrzałość biologiczna, coraz później ludzie osiągają dojrzałość społeczną, co generuje zwiększenie się przestrzeni pomiędzy osiągnięciem tych statusów. Współcześnie zauważalny jest trend akceleracji (przyspieszenia) rozwoju, co związane jest również ze zjawiskiem kompresji wiekowej, która polega na „zacieraniu granic między dzieciństwem a dorosłością”¹⁸. Jako egzemplifikację niniejszego procesu posłużyć może korzystanie przez dzieci z produktów przeznaczonych dla dorosłych (np. bezalkoholowy szampan dla dzieci, gumy do życia w kształcie papierosa), jak również styl ubierania dzieci w odzież przeznaczoną pierwotnie dla dorosłych (np. odzież zawierająca symbole, takie jak trupie czaszki, wulgaryzmy). Dodatkowo trudności w zrozumieniu statusu adolescenta wynikają również z aktualnego paradoksu jednoczesnego dążenia do młodości, chęci jej zatrzymania i przedłużenia oraz dążenia do osłabienia roli adolescencji poprzez jej negację, negatywizm i stereotypizację. Jest to konstytutywna cecha czasów legitymizujących się kultem młodości oraz rysem kultury prefiguratywnej¹⁹, którą nazwać można glosyfikacją młodości.

Zadania rozwojowe jako prymarny czynnik analiz juwentologicznych

Mówiąc o zadaniach rozwojowych jako elementach przechodzenia na kolejne etapy rozwoju w biegu życia człowieka, odwołam się do koncepcji zadań rozwojowych w ujęciu R. J. Havighursta. Termin „zadania rozwojowe” rozumie się jako „zbiór sprawności i kompetencji, nabywanych przez jednostkę w trakcie jej kontaktów z otoczeniem, osiągających coraz większy poziom mistrzostwa”²⁰. Zadania rozwojowe dotyczą wszystkich wymiarów funkcjonowania człowieka.

W okresie adolescencji wyróżnione zostały następujące zadania rozwojowe: osiągnięcie nowych i bardziej dojrzałych związków z rówieśnikami obojga płci, opanowywanie społecznej roli związanej z płcią, akceptowanie swojej fizyczności i efektywne korzystanie z własnego ciała. Kolejne zadania rozwojowe określone przez R. J. Havighursta to:

.....
¹⁸ A. Oleszkowicz, A. Senejko, *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa 2013, s. 30.

¹⁹ Patrz: M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 2000.

²⁰ A. Brzezińska, *Spoleczna ...*, dz. cyt., s. 227–228.

osiąganie emocjonalnej niezależności od rodziców i innych dorosłych, osiąganie bezpieczeństwa i niezależności ekonomicznej, wybór i przygotowywanie się do zawodu, przygotowywanie się do małżeństwa i życia rodzinnego, rozwijanie się sprawności intelektualnych i pojęć niezbędnych dla kompetencji obywatelskiej. Zadaniem rozwojowym w wymiarze społecznym jest pożądanie i osiąganie społecznie odpowiedzialnego zachowania oraz nabycie zbioru wartości i systemu etycznego jako przewodnika zachowania²¹.

Wymienione zadania rozwojowe w okresie adolescencji są bardzo istotne dla dalszych losów jednostki w dorosłości. Zatem ich realizacja wymaga szczególnej aktywności i odpowiedzialności ze strony adolescenta. Pojawienie się nowych zadań rozwojowych w odmiennych warunkach życiowych zarówno w wymiarze biologicznym, jak też psychospołecznym można określić jako kolejny etap rozwoju człowieka. Z kolei to, jaka jest jakość realizacji zadań rozwojowych oraz jakie zasoby dzięki niej osiągniemy, wpływa na gotowość do realizacji następnych zadań rozwojowych. Jak można zauważyć, zadania rozwojowe wyróżnione przez R. J. Havighursta dotyczą wielu wymiarów rozwoju, co szczegółowo określili B. M. Newman i Ph.R. Newman w koncepcji obszarów rozwoju. W okresie adolescencji następuje rozwój obszarów takich jak: dojrzewanie fizyczne, operacje formalne, rozwój emocjonalny, uczestniczenie w grupach rówieśniczych, związki heteroseksualne, autonomia w stosunku do rodziców, tożsamość dotycząca roli seksualnej, uwewnętrzniona moralność, wybory dotyczące zawodu i pracy²².

Mając na uwadze całokształt funkcjonowania człowieka bez wyodrębniania konkretnych obszarów rozwoju, można ujmować każdy etap rozwojowy jako odrębną jakość w wymiarze holistycznym. Takie ujęcie proponuje M. Debesse w koncepcji etapów wychowania. Etapy te są ujmowane jako odrębne jakości, gdzie jednostka osiąga określone umiejętności bez odwoływania się do poprzednich etapów rozwoju. M. Debesse w okresie adolescencji wymienia wiek niepokojów dojrzewania (12.–17. rok życia), gdzie szczególnie uwypatnia się obszar rozwoju psychoseksualnego uwarunkowanego biologicznie. Okres późnej adolescencji to wiek młodzieńczego entuzjazmu (16.–20. rok życia), w którym następuje szczególny rozwój kompetencji psychospołecznych. W zależności od etapu wychowania inny jest jego cel i jakość relacji pomiędzy

.....
²¹ Tamże, s. 234.

²² B. M. Newman, Ph.R. Newman, za: A. Brzezińska, *Spółeczna...*, dz. cyt., s. 234.

wychowawcą a wychowankiem, co jest istotą wyróżnienia etapów wychowania w ujęciu M. Debessego²³.

Kolejnym obszarem zmian rozwojowych człowieka jest sfera emocjonalna. W okresie wczesnej adolescencji młodzi ludzie charakteryzują się labilnością emocjonalną, często sięgającą aż do stopnia doznawania uczuć ambiwalentnych, cechują się też bardzo silną ekspresją uczuć, często nieadekwatną do siły bodźca. Adolescenci z racji szeregu doznawanych zmian w wielu sferach funkcjonowania i konieczności odnoszenia się do społecznej oceny własnej osoby mają problemy z adekwatnym postrzeganiem siebie, co ujawnia się zaniżoną samooceną. W okresie późnej adolescencji następuje intensywny rozwój sfery emocjonalnej i uczuciowej, co zdaniem I. Obuchowskiej dokonuje się poprzez „przejście od zależności uczuciowej do niezależności, od niekontrolowanego uzewnętrzniania uczuć do poddania ich kontroli, od nieopanowanego ulegania uczuciom do ich opanowania, od egocentryzmu do socjocentryzmu”²⁴. Młodzi nabywają zdolność do odraczania reakcji emocjonalnych lub rezygnacji. W tym okresie życia następuje rozwój uczuć wyższych, takich jak moralność, patriotyzm czy poczucie estetyki.

Rozwój społeczny w okresie dorastania charakteryzuje się silnym zwrotem ku grupom rówieśniczym, które odgrywają istotną rolę w życiu młodych. Związki międzyrówieśnicze mogą przybrać formę paczek (mało liczne, żyte grupy), grup (liczne, oparte na wspólnocie zainteresowań) oraz przyjaźni (dwuosobowe, bliskie relacje oparte na zaufaniu)²⁵. Środowisko rówieśnicze pełni wiele prorozwojowych funkcji, m.in. wzrastanie ku niezależności i autonomii od rodziny, dialog międzypokoleniowy – kształtowanie wspólnej ideologii młodych w opozycji do narzuconych opinii dorosłych, rozwój poczucia wspólnotowości, kształtowanie obrazu siebie przez pryzmat opinii rówieśników. Poprzez poczucie wspólnotowości młodych kształtuje się swoista kultura młodzieżowa autonomiczna wobec kultury dorosłych. Kultura młodzieżowa i podrzędne jej subkultury mają bardzo charakterystyczny rys monolityczności. Ta jednolitość ideologii i poglądów prowadzi do silnego konformizmu wobec owej grupy. W ujęciu D. B. Ausubela grupa rówieśnicza pełni następujące funkcje: „zastępowania rodziny, stabilizacji osobowości, wzbudzania poczucia własnej wartości, określania standardów zachowania, zapewniania bez-

²³ Patrz: M. Debesse, *Etapy wychowania*, Warszawa 1996.

²⁴ I. Obuchowska, *Adolescencja...*, dz. cyt., s. 187.

²⁵ Tamże, s. 176.

pieczeństwa wynikającego z liczebności, rozwijania społecznych kompetencji, przyjęcia wzorów do naśladowania”²⁶.

Analizując relację młodzież – rodzice, warto podkreślić za I. Obuchowską, iż „wiele problemów, jakie mają ze sobą dorastający i ich rodzice, są wynikiem nieokreślonego statusu dorastających, już nie są dziećmi, ale jeszcze nie są dorosłymi. Dorastający stają się też zazwyczaj w stosunku do rodziców bardziej zamknięci, niż byli w dzieciństwie. Natomiast rodzice nie radzą sobie z uznaniem autonomii dorastających dzieci, nie są pewni ich odpowiedzialności, obawiają się negatywnego wpływu rówieśników, w wyniku czego postępują niekonsekwentnie z tendencją do ograniczania autonomii”²⁷. Pomimo występowania konfliktów młodzieży traktują rodziców oraz innych członków rodziny jako osoby znaczące. Wartości prorodzinne są istotne dla młodzieży jako trwałe elementy ich życia w obliczu zmiennej rzeczywistości oraz wewnętrznych dylematów tożsamościowych.

Okres adolescencji to czas wypełniania coraz większej liczby ról społecznych, co ma pomóc młodym jednostkom w ich ustrukturalizowaniu się w rzeczywistości społecznej. Adolescenci często podejmują różnorodne działalności społeczne zazwyczaj w formie zbiorowej, co wiąże się z idealizmem młodzieżowym ujmowanym jako „potrzeba czynienia dobra”²⁸.

Wnioskami, jakie wynikają z powyżej przedstawionych analiz, są m.in. świadomość treści i istotności zadań rozwojowych przynależnych do okresu adolescencji oraz konieczność postrzegania młodzieży przez pryzmat realizowanych przez nią zadań rozwojowych, co wiąże się z wygaszeniem tendencji dorosłych do patrzenia na młodych pod kątem swojego etapu rozwojowego (np. pierwsze zawody miłosne to nie problem, problemem może być konieczność chodzenia do pracy, wypełniania obowiązków domowych i dbania o budżet rodzinny). Należy mieć na uwadze fakt, iż problemy i rozterki młodych (które niestety nierzadko są powodem prześmiewczego i infantylnego traktowania adolescentów przez dorosłych), doświadczenie ich przeżywania, są nieodzownym krokiem do osiągnięcia dorosłości, zatem nie można ich trywializować i bagatelizować. Dorosli chcąc budować poprawne relacje z nastolatkami, muszą wykazać zrozumienie dla konstytutywnych cech i zachowań, jakimi odznaczają się młodzieży.

²⁶ Podaję za: I. Obuchowska, *Adolescencja...*, dz. cyt., s. 177–178.

²⁷ Tamże, s. 178.

²⁸ Tamże, s. 182.

Warto również podkreślić, iż nieporozumienia pomiędzy nastolatkami a dorosłymi mają swoje źródła zarówno ze strony dorosłych, jak też adolescentów. W celu poprawy wzajemnych relacji obie grupy powinny wykazać się świadomością argumentów stawianych przez partnera interakcji, znajomością podstaw zadań rozwojowych i specyfiki etapu rozwojowego. Adolescenci niniejszą wiedzę powinni nabyć od dorosłych, którzy wraz z wiekiem nastolatka ograniczając postawę zależności i przestrzegając zasad efektywnej komunikacji, są zobowiązani do reorganizacji wzajemnych relacji na rzecz partnerstwa. Należy pamiętać, iż młodzi są jego współtwórcami i współuczestnikami, a nie tylko odbiorcami. W związku z tym adolescenti powinni wykazać się otwartością, odpowiedzialnością, by wzajemne relacje oparte były głównie na zaufaniu, a ewentualne nieporozumienia rozwiązywane były na drodze kompromisu. Warto w tym miejscu przedstawić tezę na temat mądrego wychowania nastolatka, której autorką jest Lucyna Bakiera. Mądre wychowanie nastolatka w jej ujęciu to: „okazywanie mu emocjonalnego i poznawczego wsparcia, zainteresowanie jego przeżyciami oraz oferowanie pomocy w sytuacjach nowych, przy jednoczesnej akceptacji rosnącej niezależności młodego człowieka”²⁹. Niniejszy model interakcji może sprawić, iż świat dorosłych i świat nastolatków stanie się jedną przestrzenią, zrezygnujemy zatem z kreacji dwóch antagonistycznych, hermetycznie zamkniętych obszarów egzystencji. Konkludując powyższe analizy, chciałabym podkreślić, iż przedstawiony postulat pedagogiczny nie jest wizją utopijną, tylko zadaniem do realizacji w celu wzajemnego zrozumienia statusów dorosłego i nastolatka, jak również poprawy wzajemnych relacji.

Wnioski końcowe

Przedstawione w niniejszym tekście analizy teoretyczne poparte subiektywnymi refleksjami własnymi wynikającymi z doświadczeń zawodowych stanowią głos w toczącej się naukowej, jak również prakseologicznej dyskusji na temat statusu współczesnych młodych oraz relacji pomiędzy nimi a dorosłymi. Na kanwie rozważań naukowych nakreślone zostały implikacje pedagogiczne, które wynikają z zauważalnej potrzeby reorganizacji relacji na linii dorosły – nastolatek. Źródłem niemalże każdego z przedstawionych wskazań praktycznych jest refleksja nad koniecznością

.....
²⁹ L. Bakiera, *Czy dorastanie...*, dz. cyt., s. 133.

uchwycenia istoty adolescencji pod kątem jej psychologicznej specyfiki jako etapu rozwojowego i realizacji zadań rozwojowych, co generuje dążenie do partnerstwa we wzajemnych relacjach nastolatków z dorosłymi.

Nieustające zainteresowanie badaczy sytuacją adolescentów we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej stanowi potwierdzenie aktualności zagadnień z zakresu pedagogiki młodzieży, czyli jak to określił J. A. Komeński – z hebagogiki (co w dosłownym tłumaczeniu oznacza „prowadzę młodzieńca”)³⁰. W świetle permanentnie kreowanego kultu młodości i przedłużania się tego etapu rozwojowego przy jednoczesnym niezrozumieniu jej psychosocjopedagogicznej istoty wskazane jest rozpowszechnienie wiedzy na ten temat wśród wszystkich uczestników życia społecznego. Zatem juwentologia³¹ pretenduje współcześnie do miana szczegółowej subdyscypliny pedagogicznej, a nawet do wyodrębnienia jej jako oddzielnej dyscypliny naukowej, której celem byłoby przekształcanie rzeczywistości pedagogicznej na podłożu świata doznań i funkcjonowania młodzieży.

Wielowymiarowość i niejednoznaczność analizowanej kategorii teoretycznej stanowiły asumpt do poczynienia przedstawionych w tekście rozważań na temat wzajemnego zrozumienia statusów dorosły – nastolatki oraz przedstawienia spektrum implikacyjnego, które ułatwi budowanie poprawnych relacji pomiędzy nimi. Mam nadzieję, że przedstawiona perspektywa spojrzenia na prezentowane zagadnienia przyczyni się do powstania kolejnych płaszczyzn rozważań na temat współczesnej młodzieży i jej relacji z dorosłymi.

Literatura

BAKIERA L., *Czy dorastanie musi być trudne?*, Warszawa 2009.

BRZEZIŃSKA A., *Spółeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2004.

CYBAL-MICHALSKA A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013.

CZEREPIANAK-WALCZAK M., *Stereotypy młodzieży: konieczność i możliwość odczarowania młodości*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007.

DEBESSE M., *Etapy wychowania*, Warszawa 1996.

GAŚ Z., *Pomoc psychologiczna młodzieży*, Warszawa 1995.

³⁰ Patrz: J. A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956.

³¹ Patrz: F. Mahler, *Juwentologia a społeczny rozwój młodzieży*, „Polska Młodzież” 1987, nr 2.

- KOMEŃSKI J. A., *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956.
- MAHLER F., *Juwentologia a społeczny rozwój młodzieży*, „Polska Młodzież” 1987, nr 2.
- MEAD M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 2000.
- OBUCHOWSKA I., *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2004.
- OKOŃ W., *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1970.
- OLENIACZ M., *Przeżywanie młodości. Obraz fenomenu w badaniach biograficznych*, Kraków 2005.
- OLESKOWICZ A., SENEJKO A., *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa 2013.
- PERET-DRAŻEWSKA P., *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2014.
- ZIMBARDO P., *Psychologia i życie*, Warszawa 1999.
- ZNANIECKI F., *Prawa psychologii społecznej*, Warszawa 1991.

Już nie dziecko, jeszcze nie dorosły – teoretyczna analiza przyczyn trudności w zrozumieniu statusu adolescenta

Zasadniczym celem niniejszego tekstu jest teoretyczna refleksja nad istotnością oraz specyfiką statusu adolescenta, który oparty jest na tranzycji z młodzieńczości do dorosłości, co wiąże się z trudnościami w jego określeniu przez dorosłych. W związku z tym przedstawione zostały rozważania na temat psychospołecznej charakterystyki adolescencji ze szczególnym uwzględnieniem ukazania jej wielowymiarowości, jak również eksplikacji zadań rozwojowych przynależnych do etapu młodości. Wzajemne interakcje dorosłych z nastolatkami wymagają swoistych przekształceń w okresie adolescencji, których celem jest budowanie relacji opartych na zasadzie wzajemnego zaufania oraz partnerstwa. Analizy teoretyczne poparte są propozycjami interpretacyjnymi wynikającymi z praktyki pedagogicznej, co generuje szereg zawartych w tekście implikacji prakseologicznych na temat zrozumienia statusu adolescenta w świetle rozważań psychosocjopedagogicznych.

No longer a child, not yet adult – theoretical analysis of causes of difficulties in understanding the status of adolescent

The main aim of this paper is a theoretical reflection on the significance and specificity of the status of an adolescent, which is based on the transition from juvenility to

adulthood, which is associated with difficulties in its determination against adults. Therefore, the presented reflections on psychosocial characteristics of adolescence with special emphasis on his show the multidimensionality, as well as the explication of development tasks belonging to the stage of youth. The interactions of adults with teenagers require specific transformation during adolescence, whose aim is to build relationships based on mutual trust and partnership. Theoretical analyzes are supported by interpretive proposals arising from the practice of teaching, which generates a number in the text praxeological implications on the understanding of the status of an adolescent in the light of the considerations psychosocial and pedagogical.

Jakość relacji międzypokoleniowych między młodzieżą licealną a jej rodzicami

Rodzina jako podstawowa grupa społeczna

Każdy człowiek, jako że jest istotą społeczną, jest związany z jakąś rodziną – z tą, w której się urodził, lub z taką, którą założył. Może także być związany z obydwoma jednocześnie. Rodzina jest środowiskiem, które wiele znaczy w życiu jednostki. Wskutek tego zostawia trwałe ślady w życiu dziecka, dlatego zachodzi ważny związek między jakością życia rodzinnego a szansami życiowymi tego dziecka¹. Żyjemy w okresie dużych przemian cywilizacyjnych, odkryć naukowych oraz postępu techniki. Te zmiany mają wpływ także na rodziny i sposoby wychowywania. Szkołą dojrzałej postawy stają się te rodziny, w których dorośli dają odpowiedni przykład swoim dzieciom. Odpowiedzialność wychowawcza polega więc na zdolności rodziców do spotykania się, zwierzania i wspólnego świętowania. Wymaga to także nauczania dzieci i młodzieży racjonalnego i odpowiedzialnego myślenia, ponieważ utrata tej zdolności jest jednym z głównych czynników niepowodzeń w rodzinie².

Rodziny we współczesnym świecie są bardzo różne – scharakteryzowano kilka ich rodzajów. Każdy typ rodziny ma własne cechy i charakterystyczne zachowania. We wszystkich rodzinach można zaobserwować granice, które są gdzieś indziej wyznaczone zależnie od tego, pod jakim

¹ W. Kądziołka, *Dialog źródłem wychowania w rodzinie*, Kraków 2012, s. 18.

² Tamże, s. 15.

kątem na nie popatrzymy. Każda rodzina wytwarza granice zewnętrzne i wewnętrzne. Granice zewnętrzne oddzielają ją od innych systemów, wyznaczają przepływ między rodziną a środowiskiem i jednocześnie umożliwiają komunikację i współpracę między nimi. Zewnętrzne granice mają chronić rodzinę, ale jednocześnie pozwalać na wymianę z nadsystemem, co jest warunkiem jej rozwoju. Z kolei granice wewnętrzne istnieją między członkami rodziny lub jej częścią – podsystemami.

Każda rodzina ma własny świat, który określa jej zwartość, kształtuje osobiste dążenia i wyobrażenia. Charakter granic wpływa na cały system rodziny³. David Field wyróżnia typologię rodzin, na którą składa się: rodzina związków, rodzina władzy, rodzina nadopiekuńcza, rodzina chaotyczna oraz rodzina nadmiernie uzależniona⁴. We współczesnym świecie, w którym zaczynają dominować postawy konsumpcyjne, coraz więcej rodziców w wychowaniu swoich dzieci skupia się na stworzeniu im jak najlepszych warunków rozwoju fizycznego i intelektualnego, na kształceniu umiejętności, które pomogą im w życiu osiągnąć sukcesy; mniejszy natomiast nacisk kładzie się na rozwój emocjonalny i moralny. Nadmiernie opiekuńcze postawy, dzięki którym dziecko ma wszystko, a czasem więcej, niż powinno, bez obowiązków wobec rodziny, hamują proces dojrzewania społecznego. Nadmierne ochranianie dziecka opóźnia dojrzałość emocjonalną, rodzi bezradność lub jest powodem przesadnej pewności siebie i nastawienia egoistycznego. Niedojrzałość emocjonalna, która ma podłoże w niewłaściwych postawach rodziców, może przejawiać się w nieumiejętności nawiązywania trwałych związków uczuciowych przez dzieci. W rodzinie człowiek uczy się pracy dla innych, uczynności. Kto nie jest uczynny dla najbliższych mu osób, ten nie będzie także bezinteresowny dla obcych. Osoba, która wychowuje się w nieprawidłowej rodzinie, ma w późniejszym życiu problemy z przystosowaniem społecznym oraz jest nieufna wobec innych. Negatywny obraz siebie wpływa na niską zdolność znoszenia przykrych stanów emocjonalnych. Dlatego rodzina ma tak ważną rolę do spełnienia na płaszczyznach emocjonalnych, moralnych i społecznych w wychowywaniu dzieci i młodzieży⁵.

Mimo zmian w funkcjonowaniu współczesnych rodzin jej podstawowe funkcje pozostają bez zmian. Jedną z pierwszych osób, które podjęły

³ I. Janicka, H. Liberska, *Psychologia rodziny*, Warszawa 2014, s. 27–28.

⁴ K. Kaleta, *Struktura rodziny a społeczne funkcjonowanie dorastających dzieci*, Kielce 2011, s. 66–69.

⁵ W. Kądziołka, *Dialog...*, dz. cyt., s. 16–17.

w psychologii zagadnienie funkcji rodziny, była M. Ziemska. Łączyła ona pojęcie rodziny z zadaniami, które wypełnia ona na rzecz rodziny i społeczeństwa. Istnienie rodziny wiąże się z realizacją jej głównych zadań, które zawarte są w funkcjach, adekwatnie do etapu życia rodziny⁶. Ziemska wyróżniła takie funkcje rodziny jak: prokreacyjna, produkcyjna, usługowo-opiekuńcza, socjalizacyjna oraz psychohigieniczna⁷.

Funkcje rodziny są podstawą jej egzystencji i w znacznym stopniu są od siebie zależne. Zaspokojenie jednych potrzeb ma wpływ na jakość zaspokojenia pozostałych. Właściwie funkcjonująca rodzina jest wartościowym środowiskiem wychowawczym i socjalizacyjnym, którego członkowie szukają w nim bezpieczeństwa i oparcia oraz zaspokojenia podstawowych potrzeb⁸.

Podstawą ujmowania rodziny w sposób teoretyczny, jako czynnika ważnego dla społecznego rozwoju oraz funkcjonowania dziecka, są teorie systemowe. Charakteryzuje je społeczny kontekst, ponieważ jednostka jest postrzegana w stałej interakcji ze środowiskiem. Sytuacje, które występują w rodzinie, mają wpływ na każdego jej członka oraz jego funkcjonowanie we wszystkich obszarach. Teoria systemów spostrzega rodzinę jako jednolity system psychospołeczny, jako całość z jej procesami i rolami. Rodzina jako system charakteryzuje się m.in. takimi cechami jak: całościowość, granice, procesy komunikacji, role rodzinne i kontynuacja rodziny⁹. Aby system funkcjonował prawidłowo, niezbędna jest odpowiedniość elementów składowych względem siebie i integracja całości. Rodzinę można charakteryzować pod różnymi względami: kulturowymi (czy jest patriarchalna czy matriarchalna), demograficznymi (rodziny wielodzietne, dwudzielne czy też z jednym potomkiem) oraz społecznymi (rodziny wykształcone, robotnicze, z tradycjami). Jednak podstawą jest rodzinna funkcjonalność – niezależnie jaki mamy typ rodziny, może być ona funkcjonalna lub dysfunkcjonalna, może dawać wsparcie i pomagać swoim członkom albo może przeszkadzać w osiąganiu celu. W ujęciu rodziny jako system patrzy się na nią całościowo i funkcjonalnie. Jej członków traktuje się jako element grupy, w której zachowanie jednej jednostki wpływa na pozostałe¹⁰. Bardzo ważnym aspektem w systemie rodzinnym jest struk-

⁶ I. Janicka, H. Liberska, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 104.

⁷ W. Kądziołka, *Dialog...*, dz. cyt., s. 22.

⁸ G. Celęcek, *Rodzina – jej przemiany oraz zagrożenia i problemy wychowawcze*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne” 2005, 11/1, 2, s. 243.

⁹ K. Kaleta, *Struktura...*, dz. cyt., s. 45.

¹⁰ I. Janicka, H. Liberska, *Rodzina...*, dz. cyt., s. 26.

tura ról przypisanych i przyjętych na siebie przez poszczególnych członków w rodzinie i związków, które tworzą się między rolami.

Współczesny człowiek nastawiony jest na doznania, które uwidaczniają jego egocentryzm i samospełnienie. Wychowanie dzieci coraz częściej ma na celu ukształtowanie człowieka niezależnego, zdecydowanego i pewnego, co często wiąże się z egoizmem i egocentryzmem. Wielu rodziców wychowuje lub chce wychować dzieci właśnie w takim kierunku. Sami kreują siebie jako wyjątkową osobę w nurcie współczesnych przemian, jako jednostkę niezależną, odnoszącą sukcesy, radzącą sobie z wymaganiami współczesnego świata, ale jednocześnie osobę wewnętrźnie samotną i rozbitą, która ukrywa swoje zmartwienia przed innymi¹¹.

Dzisiejsze wychowanie niewątpliwie się zmieniło. Rodzice nie postrzegają już swego rodzicielstwa w kontekście przyjmowania wartości najwyższych według religii, tak jak kiedyś. Z jednej strony, umożliwia to wprowadzanie w życie indywidualnych przekonań rodzica, ale z drugiej strony, bardzo wpływa na różnorodność wychowywania, co skutkuje wychowaniem dzieci o różnych wartościach, które borykają się z trudnościami adaptacyjnymi i socjalizacyjnymi. Możliwość wyboru czyni człowieka wolnym, ale jednocześnie wybór stylu życia jest coraz częściej wyrazem braku własnej koncepcji świata, co skutkuje zagubieniem się jednostki w świecie komercji. Współcześnie o stylu życia nie decyduje już tradycja w postaci wartości rodzinnych. Obecnie człowiek musi codziennie weryfikować swój styl życia w odniesieniu do zachodzących zmian. Coraz rzadziej styl rodziny jako całość jest spójny i trwały w odniesieniu do wierzeń i przekonań. Na przestrzeni życia dziecka w rodzinie zmieniają się relacje, w których musi ono funkcjonować. Współcześnie rodzinom brakuje przejrzystości struktury i jasności reguł jej funkcjonowania, dlatego też jej członkowie często negocjują swoje stanowisko i role. Role te są poddawane ciągłym zmianom, co budzi niepewność i zagubienie. Efektem tego jest częste niezrozumienie pełnionych ról, brak pewności siebie w zadaniach, które z nich wynikają. Dzieci mogą wtedy przejąć kontrolę w wychowaniu, co niesie zgubne konsekwencje w rozwoju osobowości. Gubi się także rola ojca, czego przyczyną jest zanik wartości męskości, z którą wiążą się siła, bezkompromisowość i niezależność. Świat wymaga, by ojciec był opiekuńczy, czuły, przejął część domowych

.....
¹¹ E. Karmolińska, *Nowoczesne rodzicielstwo – jaka jest jego istota? Czy może stwarzać zagrożenie dla edukacji?*, [w:] *Edukacja Jutra. W kontekście wyzwań współczesności*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojas, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2011, s. 1.

obowiązków i był dobrym, wyrozumiałym mężem. W rodzinach, w których role rodziców są niepewne, dodatkowym utrudnieniem zgodnego pożycia małżeńskiego staje się zjawisko rywalizacji ekonomicznej i rywalizacji płci. Niszczy to jedność i harmonię w rodzinie. Zmiana podejścia do tradycyjnych form zakładania rodziny wynika ze zmian w wizerunku kobiety i mężczyzny i ich zadań, jakie są kreowane we współczesnym świecie. Mimo zmian w rodzinie i jej poszczególnych członków zakładanie rodziny nadal pozostaje w obszarze rozważań młodych osób. Małżeństwo i rodzina w dzisiejszych czasach wciąż są wysoko punktowane w systemie wartości życiowych istotnych dla młodych ludzi¹².

Jednak współczesne wartości kultury, którym przypisuje się złe rozumiane wartości indywidualizacji w połączeniu z laicyzacją, prowokują młode pary do rozważania swego rodzicielstwa w kontekście posiadania dzieci. Z jednej strony, posiadanie potomstwa jest wystarczające samo w sobie, ponieważ jest modne, ale z drugiej strony, prowokuje do określania swojego potomstwa w wymiarze produktu, który jest efektem współczesnej kultury. Posiadanie dzieci staje się współcześnie także postrzegane jako rezygnacja z samorealizacji. W świecie pełnym kontrowersji dotyczących wychowania we współczesnych rodzinach proces adaptacji dziecka do sytuacji jest utrudniony, ponieważ rodzicom trudniej nawiązać relacje z dzieckiem oraz odnaleźć się w roli rodzica. Grozi to niestety niepowodzeniami edukacyjnymi, wychowawczymi i rozwojowymi¹³.

Bardzo wiele zależy od postaw, jakie przyjmują rodzice wobec swoich dzieci. Postawy rodzicielskie można podzielić na właściwe, kształtujące u dziecka wymagane zachowanie oraz na nieodpowiednie. Do właściwych zalicza się przede wszystkim akceptację dziecka, współdziałanie z dzieckiem, zapewnienie mu rozsądnej swobody oraz uznanie jego praw¹⁴. Do nieodpowiednich postaw rodzicielskich można zaliczyć odtrącanie, unikanie dziecka, nadmierne chronienie dziecka oraz nadmierne wymagania wobec niego. Rodzice często nie widzą związku między swoim postępowaniem a zachowaniem dziecka, a to poprzez kontakt z rodzicami dziecko tworzy obraz własnego „ja” i rozwija je poprzez aprobatę osób znaczących w jego życiu. Rodzice niewątpliwie są pierwszymi ważnymi osobami w życiu dziecka¹⁵.

¹² Tamże, s. 3–7.

¹³ Tamże, s. 19.

¹⁴ B. Wojciechowska-Charlak, *Rodzina jako środowisko wychowawcze*, [w:] *Między praktyką a teorią wychowania*, red. T. E. Dąbrowska, B. Wojciechowska-Charlak, Lublin 1997, s. 149–150.

¹⁵ Tamże, s. 150–151.

Do warunków funkcjonowania rodziny należą procesy komunikacji interpersonalnej. Czynnikiem, który odróżnia rodziny zdrowe od tych, w których występują zakłócenia w funkcjonowaniu, jest odpowiedni przebieg procesów informacyjnych, których podstawą jest jasna komunikacja między członkami rodziny. Często przypisuje się procesowi komunikacji bardzo ważną rolę i wówczas do jej uczenia się lub doskonalenia sprowadza się istotę terapii rodzinnej¹⁶. Komunikacja interpersonalna w rodzinie przebiega na tle relacji, jakie występują między członkami w rodzinie i jest zarówno wskaźnikiem, jak i współtwórcą relacji. Komunikację w rodzinie wyróżnia to, że występuje ona na tle interakcji osobowych, ze względu na dużą częstotliwość, trwałość oraz swoistość kontaktów w rodzinie. Warunkują to dwa czynniki: wspólne zamieszkiwanie i codzienne współżycie oraz istnienie więzi emocjonalnych pomiędzy członkami w rodzinie, które pomagają w odczytywaniu komunikatów niewerbalnych, spontanicznych, przekazywanych gestami lub mimiką. Komunikacja rodzinna ma charakter interakcyjny, tak więc każde zachowanie członka rodziny jest komunikatem rozumianym przez pozostałych członków, a autor jest nadawcą i jednocześnie odbiorcą komunikatów od reszty rodziny¹⁷.

Na poziom komunikacji w rodzinie wpływają także czynniki kulturowe. Można ten wpływ rozpatrywać w szerszym, czyli międzykulturowym znaczeniu, lub węższym, nawiązując do różnych kręgów środowiskowych. Komunikacja werbalna i niewerbalna to sposoby zewnętrznej manifestacji kultury. Wymienia się cztery kategorie pojęć związanych z tą komunikacją: kulturowe, socjokulturowe, psychokulturowe oraz środowiskowe. Ich świadomość jest ważna szczególnie w małżeństwach złożonych z osób z odległych kręgów, zwłaszcza kulturowych, i może przeciwdziałać pojawianiu się konfliktów i nieporozumień¹⁸.

Bunt w relacji rodzinnej

Potocznie bunt młodzieńczy traktowany jest jako zło konieczne. Często słyszy się stwierdzenia, że nastolatek się buntuje, bo taki okres i mu przejdzie czy też zmadrzeje i przestanie. Dorośli rozumieją bunt młodzieńczy jako wyraz arogancji i agresji oraz jako bezsensowną próbę zerwania więzi.

.....
¹⁶ I. Janicka, H. Liberska, *Specyfika...*, dz. cyt., s. 48.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże, s. 58.

Gdy patrzymy w ten sposób na bunt dorastających dzieci, to faktycznie wygląda on jak główna siła destrukcyjna, która niszczy relacje rodziców z dziećmi. Jednak gdy spojrzy się dokładniej na to zjawisko, nasuwają się wnioski, że rola buntu w rozwoju jest niebagatelna i to, że występuje ona w okresie młodości, nie jest przypadkowe¹⁹. Sam bunt definiowany jest jako doświadczana w przeżyciach jednostki potrzeba i chęć sprzeciwiania się i wycofania dalszej zgody na te stany rzeczy, które jednostka subiektywnie spostrzega jako ograniczające, zagrażające oraz niezgodne z jej oczekiwaniami i wyobrażeniami²⁰.

Bunt nieprzypadkowo jest bardziej wyrazisty w okresie dorastania. Dorastający człowiek, który kształtuje swoją tożsamość, poszukuje nowych znaczeń swojej odrębności i indywidualności. Uświadamia mu to swoją równość z dotychczasowymi autorytetami – dorosłymi. Fakt ten staje się źródłem i siłą napędową buntu, jest skutkiem wcześniejszego odkrycia swoich nowych możliwości fizycznych, biologicznych, intelektualnych itp., które osłabiają dotychczasowe zależności społeczne oraz relacje podporządkowania. Wyróżnia się trzy grupy czynników, które mogą być bodźcami spustowymi: **subiektywne spostrzeganie ograniczenia Ja** – czynnik, który dotyczy takich wartości jak wolność i niezależność oraz samodzielność, **subiektywne spostrzeganie zagrożenia Ja** – czynnik dotyczący godności osobistej, prawa do bycia sobą, rozwoju osobistego i prawa do godziwych warunków życia oraz **subiektywnie spostrzegana rozbieżność między własnymi ideałami a rzeczywistością** – dotyczy to własnych wizji i pragnień. Przedmiotami buntu mogą być te obiekty i stany rzeczy, które według jednostki są w bezpośrednim związku z wymienionymi czynnikami. Bunt staje się formą obrony lub wzmacniania swojej pozycji społecznej oraz narzędziem walki w obronie sprawiedliwości, prawdy oraz dobra innych ludzi²¹. Reakcje buntu wywoływane są więc u dorastających nie tylko dużą liczbą stresujących sytuacji, na które są narażeni, ale także sposobem ich interpretowania i odnoszenia się do nich. Abstrakcyjne, formalne myślenie, które jest dla nastolatków nowym narzędziem poznawczym, pozwala im analizować sytuacje i związki między wydarzeniami, które stają się ich udziałem. W efekcie nasila się krytycyzm i sprzeciw wobec rzeczywistości i autorytetów. Krytycyzm wobec świata, który ich otacza, a szczególnie wobec

¹⁹ A. Oleszkowicz, *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*, Warszawa 2006, s. 11.

²⁰ Tamże, s. 60.

²¹ Tamże, s. 59–60.

dorosłych, w tym rodziców, powoduje, że tracą oni autorytet w oczach swoich dorastających dzieci, które wnikliwie obserwując zachowania rodziców, dochodzą do wniosku, że są oni zwykłymi ludźmi, popełniającymi błędy. Pomaga im to wyrażać poglądy odmienne niż rodziców, co nasila skonfliktowanie między nimi, zwłaszcza że młodzież przyjmuje skrajne stanowiska²².

Kilka atrybutów jest istotnych dla formy i funkcji buntu. Są to stwierdzenia, że bunt młodzieńczy jest efektem osiągnięcia przez jednostkę świadomości własnego „prawa do...”; że bunt zawiera w sobie negację, która wyraża się w intencjonalnej destrukcji (zawsze skierowany jest przeciwko czemuś), oraz to, że bunt jest osadzony w przeżyciach dorastającego, przez co wzbudza silne emocje. Bunt za każdym razem składa się z komponentu emocjonalno-poznawczego. Bunt jest przejawem czynnej postawy wobec rzeczywistości i chęci jej zmiany. Nie można zapomnieć o tym, że bunt młodzieńczy spełnia ważną rolę w kształtowaniu się tożsamości jednostki²³.

Nastolatków nie można ochronić przed wszystkimi niebezpieczeństwami dzisiejszego świata, oszczędzić im emocjonalnej burzy okresu dojrzewania czy odciąć ich od popkultury, która bombarduje szkodliwymi przekazami. Jednak gdy w domu rodzice potrafią stworzyć klimat, w którym dziecko czuje, że może wyrazić w sposób swobodny swoje uczucia, to stwarza to szansę na większą skłonność do wysłuchania tego, co czują i myślą rodzice. Istnieje wtedy możliwość, że będą w stanie rozważyć punkt widzenia dorosłych i akceptować wprowadzane ograniczenia, a wartości rodziców staną się dla nich ochroną²⁴.

Relacje młodzież – rodzic

Bycie w relacji to bycie blisko tego, co czuje, przeżywa, rozumie oraz pokazuje drugi człowiek, w tym wypadku rodzic i nastolatek. Rozumie się przez to także umiejętność empatycznej obserwacji, która jest możliwa również wtedy, gdy nastolatek zatrzaskuje drzwi przed dorosłym. Dzięki temu dziecko czuje się wzięte pod uwagę oraz wysłuchane i zro-

²² E. Gurba, *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi w rodzinie*, Kraków 2013, s. 113–114.

²³ A. Oleszkowicz, *Bunt...*, dz. cyt., s. 72.

²⁴ A. Faber, E. Mazlish, *Jak mówić do nastolatków, żeby nas słuchały, jak słuchać, żeby z nami rozmawiały*, tłum. B. Horosiewicz, Poznań 2006, s. 20–21.

zumiane. Poprzez to może okazać się, że dziecko także będzie chciało nawiązać kontakt z rodzicem. Nie chodzi o to, by słuchało, ale o to, żeby je usłyszeć i zainteresować się tym, co ma do powiedzenia. Kiedy człowiek jest w dobrym kontakcie z drugą osobą, widzi jej zachowanie własnymi oczami. Dzieci potrzebują, by rodzice posłużyli się głębszymi wyjaśnieniami, a nie szybkimi i powierzchownymi²⁵.

Relacje z rodzicami są dla nastolatków główną bazą eksplorowania świata i mogą dawać w pewnym stopniu ochronę przed szybkimi zmianami fizycznymi, społecznymi oraz poznawczymi, z którymi zmierza się dorastające dziecko. Kontakty nastolatków z rodzicami odznaczają się inną strukturą w porównaniu z kontaktami z rówieśnikami. Relacje z nimi są na jednym poziomie, a relacje z rodzicami mają charakter hierarchiczny. Zgodnie z modelem społecznych relacji związku interpersonalne można opisać w dwóch wymiarach: bliskości oraz otwartości. Relacje nastolatków z rodzicami charakteryzują się najwyższym poziomem bliskości, ale są to związki często zamknięte o nierównym podziale władzy i siły. Rozgrywają się na podłożu więzów pokrewieństwa, norm oraz praw. Niełatwo je porzucić oraz zniszczyć. W rodzinie obserwuje się więcej nieporozumień i mniej działań prowadzących do kompromisu niż w kontaktach adolescenta z rówieśnikami. W relacjach z rodzicami nastolatek stosuje przede wszystkim strategię uległości i wycofania lub ujawnia swoją asertywność, natomiast rzadko korzysta z negocjacji. Prowadzi to do tego, że strony często przyjmują pozycję zwycięzcy i pokonanego, a nieporozumieniom z rodzicami towarzyszy złość. W relacjach rodzinnych występujące nieporozumienia często dotyczą spraw codziennych²⁶.

Bardzo przydatną umiejętnością pomagającą porozumieć się ludziom jest wyjście poza swój punkt widzenia. Jest ona istotna w relacjach rodziców z nastoletnimi dziećmi. Wiąże się ona z oddzieleniem swego punktu widzenia, swoich emocji i swojej wiedzy od tego, co widzi i czuje dziecko. Czasem rodzice traktują jako oczywiste coś, czego dziecko akurat nie wie. Dlatego nie zawsze dbają o dokładne wytłumaczenie swojego punktu widzenia. Zdarza się także, że zbyt łatwo interpretują zachowania, nie dopytując, czy dobrze zrozumieli. Rodzice odbijają się od dzieci, kiedy do poważnych rozmów wybierają tematy błahe z punktu widzenia dziecka. Chcą je zmusić do przyjęcia ich hierarchii

²⁵ A. Stein, *Dziecko z bliska idzie w świat*, Warszawa 2014, s. 24.

²⁶ E. Gurba, *Nieporozumienia...*, dz. cyt., s. 43–44.

spraw, nie rozumiejąc, że nastolatek ma własną. Dlatego istotne jest, by zamiast ganić dziecko za np. złe oceny, spróbować wpierw odwiedzić je w jego własnym świecie, ponieważ czasem jest to jedyna możliwość na spotkanie z nim²⁷. Podstawowej w życiu dziecka więzi nie da się zastąpić inną relacją z rówieśnikami lub starszym rodzeństwem. Gdy relacje z rodzicami są trudne, nie pomaga szukanie bliskości i empatii u rówieśników. W żadnym momencie nauki szkolnej nie są oni w stanie wspierać młodego człowieka w radzeniu sobie z emocjami tak jak rodzice. Wszystkie dzieci, nawet gdy twierdzą, że rodzice są im potrzebni tylko, by zapewnić jedzenie i dach nad głową, potrzebują więzi. Często niestety najtrudniejsza dla nastolatka jest reakcja ze strony rodziców, gdy zwraca się do nich ze swoim problemem, dzieli się przeżyciami. Trudnym doświadczeniem dla dziecka jest, gdy przychodzi się pożalić, a spotyka się z drwiną i lekceważeniem lub rodzice biorą stronę innej osoby, a nie swego dziecka. Najważniejszą potrzebą, nawet w bardzo skomplikowanych relacjach z rodzicami, jest zrozumienie i akceptacja z ich strony. Dziecko nie potrzebuje wtedy dorosłego po to, by mówił mu, co robić, lecz by był przy nim, wierzył w nie i pomagał w trudnościach. Dla nastolatka jest istotne, by rodzic był ostatnią deską ratunku, gdy ten mierzy się ze skutkami swoich błędów. Dla rodziców jest to trudne, ponieważ boją się, że akceptacja oznacza przyzwolenie na zachowania dziecka. W rzeczywistości akceptacja jest dla dziecka pomocą w dotarciu do swego prawdziwego ja, swoich uczuć i potrzeb, które nie służą ranieniu innych, ale trosce o dobro własne i dzielenie się z ludźmi²⁸.

Dzieci często tracą, gdy rodzice wypychają je z przestrzeni więzi w przestrzeń, gdzie mają radzić sobie same. Prowadzi to do pojawienia się pustki w życiu takiego nastolatka, którą próbuje wypełnić kontaktami z rówieśnikami. Rodzice nastolatków wiedzą i doświadczają tego, że ich relacje z dziećmi często się w tym wieku pogarszają i w efekcie obawiają się „złego towarzystwa”, wpływu kolegów czy utraty autorytetu. Wielu ludzi uważa, że to, co dzieje się z nastolatkami, jest efektem „beztresowego wychowania”, braku kar i dostępu do zbyt wielu dóbr materialnych. Prawda jest natomiast taka, że dzieci jako nastolatki odcinają się często od swoich rodziców, najczęściej po prostu dostosowując się do ich wymagań. Warto jednak pamiętać, że dzieci uznają autorytet rodziców także dlatego, że ich potrzebują. Jeśli dorośli koniecznie chcą przeko-

²⁷ A. Stein, *Dziecko...*, dz. cyt., s. 26–27.

²⁸ Tamże, s. 35–37.

nać swe dorastające dzieci, że ich pomoc jest im niepotrzebna, to dzieci przestają się zwracać o pomoc, ale też mniej chętnie korzystają z ich rad i wskazówek²⁹.

Niekiedy rodzice są zbyt opiekuńczy dla dorastających dzieci, a niekiedy wpadają w inną skrajność – bycie zbyt pobłażliwym. Gdy nie ma żadnych zasad, dziecko może wychodzić i przychodzić do domu, kiedy tylko chce, i robić, co mu się podoba, to na dłuższą metę czuje, że nikogo nie obchodzi. Nastolatki odczuwają wtedy złość i żal do rodziców, co nie wpływa pozytywnie na ich relacje³⁰.

Zaburzenia w relacjach nastolatków z rodzicami wywołują także kary. Kiedy nakładamy na dorastającego karę, to tak, jakbyśmy zamykali przed nim drzwi. Nie ma dokąd pójść i sprawa jest zakończona. Jednak kiedy podejmujemy działanie, to nastolatek może być mu przeciwny, ale drzwi wciąż są otwarte. Może on nadal się zmierzyć z tym, co zrobił i próbować to naprawić. Problem z karą polega na tym, że zbyt łatwo pozwala ona nastolatkowi przejść do porządku dziennego nad złymi uczynkami i skupić się na tym, że rodzice są do niczego. Kara pozbawia możliwości pracy nad sobą, co jest niezbędne do tego, by nastolatek stał się bardziej dojrzały i odpowiedzialny. Gdy dziecko popełnia wykroczenie, rodzice mają nadzieję, że nastolatek przyjrzy się temu, co źle zrobił, i nie będzie już tego powtarzał oraz naprawi swój błąd. Jednak by doszło do autentycznej zmiany, nastolatek musi odrobić swoje lekcje z emocji, a kara jest przyczyną zakłócenia tego procesu³¹.

Atmosfera w domu oraz postawy wobec dzieci niosą określone skutki oraz konsekwencje, które mają znaczny wpływ na funkcjonowanie młodego człowieka. Niezaspokojenie potrzeb prowadzi do poczucia niższości i bezradności. Brak komunikacji i rozmów z rodzicami powoduje między innymi silniejsze powiązanie z rówieśnikami, ponieważ nastolatki szczególnie potrzebują opieki i wsparcia ze strony rodziców. Obopólne porozumienie, wspólne rozwiązywanie problemów i zaspokajanie potrzeb psychicznych są warunkami do osiągnięcia sukcesu w tych relacjach³².

W kwestii sytuacji konfliktowych błędne jest myślenie, że konfliktów należy unikać za wszelką cenę, że są one negatywnym zjawiskiem, które

²⁹ Tamże, s. 41–42.

³⁰ A. Faber, E. Mazlish, *Jak mówić...*, dz. cyt., s. 19.

³¹ Tamże, s. 86–87.

³² B. Borowiecka, *Relacje nastolatków z rodzicami*, „Miesięcznik Nowa Szkoła” 2005, nr 2, s. 32.

przyczynia się zawsze do degradacji więzi. Konflikty mogą być konstruktywne oraz destruktywne. Destruktywne konflikty to te, które są nieujawnione, tuszowane, nienazwane oraz nierozwiązywane. Konfliktami konstruktywnymi natomiast nazwiemy te, które polegają na określeniu swoich źródeł, poszukiwaniu rozwiązania i radzenia sobie z nimi. Rozwiązywane konflikty mogą przyczynić się do oczyszczenia atmosfery oraz do pozytywnych zmian³³.

Dialog jest jednym z pozytywnych sposobów rozwiązywania problemów. Wymaga on otwartości oraz przewyższania skłonności do negatywnego reagowania na konflikt. Jest on jednym z elementów relacji rodzic – dziecko i istotne jest, by wpisywał się w szerszy kontakt rodziców z dorastającymi dziećmi. Warto wspomnieć, że w relacjach między rodzicami stosowanie dialogu sprawia, że łatwiej rozwiązują swoje konflikty, co ma także odzwierciedlenie w relacjach z dziećmi. W takich relacjach małżonkowie ubogacają się i wzrastają w swoim człowieczeństwie oraz umożliwiają taki sam rozwój swoim dzieciom.

Wśród negatywnych reakcji wymienić można niechęć do wyrażania swoich uczuć lub myśli. Oznacza to czasem brak asertywności, który charakteryzuje się wycofaniem, unikaniem osób, które wywołują konflikt, oraz tematów z konfliktem związanych. Negatywnym sposobem reagowania na konflikt może być także bezpośredni atak (agresja czynna). Poprzez takie zachowanie można atakować czyjś charakter (wytykanie wad) oraz podważać kompetencje przeciwnika lub też atakować jego wygląd. Te negatywne reakcje wywołują poczucie winy, złość, frustrację, poniżenie oraz nieświadomą uległość lub poczucie, że jest się manipulowanym. Niestety dotyczy to bardzo często konfliktów pomiędzy nastolatkami a ich rodzicami³⁴.

W konfliktach nastolatków z rodzicami ważną rolę odgrywa bunt młodzieńczy. Ze strony dorastających dzieci pojawia się sprzeciw wobec nakazów i zakazów, które formułują rodzice. Dorastający zaczyna w tym okresie spozstrzegać siebie jako osobę podobną do dorosłych, więc domaga się większej autonomii. Dążenia te są największe i przeradzają się w nasilone konflikty w rodzinach o dużym rygorze, a także w tych, gdzie rodzice są niewrażliwi na nowe potrzeby dzieci³⁵.

.....
³³ Z. Zaborowski, *Problemy psychologii życia*, Warszawa 2001, s. 219.

³⁴ P. Kwas, *Konflikt pokoleń czy dialog między rodzicami a ich dorastającymi dziećmi*, <http://www.stowarzyszeniefidesetratio.pl/Presentationso/01aKwas.pdf> (dostęp: 5.06.2015).

³⁵ E. Gurba, *Nieporozumienia...*, dz. cyt., s. 187.

Badania własne

W badaniu na temat jakości relacji międzypokoleniowych między młodzieżą licealną a ich rodzicami wzięło udział 50 licealistów³⁶. Większą chęć udziału w badaniu wykazały kobiety, ponieważ stanowiły one 86% badanych. Mężczyźni jako grupa stanowili jedynie 14%. Największą grupę wiekową stanowili siedemnasto- i osiemnastolatkowie (w sumie 74%). Wynikało to z tego, iż ankieta została przeprowadzona w maju, dlatego te grupy wiekowe dysponowały większą ilością czasu i chęci niż grupy dziewiętnastolatków i dwudziestolatków skupiających się w tym czasie na egzaminach maturalnych. Badani w 60% zamieszkiwali miasto, a w 40% byli to mieszkańcy wsi. Nie widać tutaj skrajnej różnicy procentowej, ponieważ zarówno osoby z miasta, jak i osoby mieszkające na wsiach wykazywały chęć wzięcia udziału w badaniu.

Osoby biorące udział w badaniu w znacznej większości, bo aż w 82%, mieszkały z obojgiem rodziców. Ich relacje z rodzicami w większości były na dobrym poziomie, dlatego też chętnie przystąpiły do wypełnienia ankiety. Jedynie 18% badanych zamieszkiwało z jednym rodzicem, mając kontakt z drugim z nich lub nie mając tego kontaktu. Do tej grupy badanych zalicza się także 6% osób, które nie mieszkają z żadnym rodzicem.

Z przeprowadzonych badań wynika, że znaczna większość licealistów uważa swoje relacje z rodzicami za prawidłowe. W ocenie tych relacji aż 76% uważa je za bardzo dobre i dobre, 16% ocenia je jako średnie, a tylko 8% nie ocenia dobrze swych relacji z rodzicami.

Zadowolonych z tych relacji jest 70% przebadanej młodzieży. Z kolei 10% nie wyraża zadowolenia, a 20% nie zna odpowiedzi na to pytanie.

Bardzo duża część, bo aż 86% badanych, czuje wsparcie ze strony swojego rodzica lub obojga rodziców. 19 odpowiedzi (38%) mówi o wsparciu tylko ze strony mamy (z czego dwie z tych osób mieszkają tylko z mamą i mają kontakt z tatą, a dwie mieszkają jedynie z mamą i nie utrzymują kontaktu z tatą). Wsparcie ze strony obojga rodziców odczuwają 24 osoby, czyli 48% (z czego jedna z tych osób mieszka tylko z mamą, ale ma kontakt

.....
³⁶ Badania zostały przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego, a ściślej – za pomocą badania ankietowego. Zrealizowano je przez Internet, dzięki czemu można było dotrzeć do licealistów z różnych środowisk szkolnych. Dzięki temu uniknęłam sytuacji narzucenia przez szkołę wypełnienia kwestionariusza, ponieważ wypełniły go te osoby, które chciały. Osoby biorące udział w badaniu otrzymały 17 pytań. Kwestionariusz ankiety zawierał pytania zamknięte oraz otwarte. Podczas badania nie został narzucony czas na odpowiedzi i wypełnione ankiety napływały przez kilka dni.

z tatą). Brak wsparcia odczuwają cztery osoby badane (8%), w tym trzy osoby niemieszkające z rodzicami. Pozostała część badanych, czyli trzy osoby (6%), nie wie, czy czuje wsparcie ze strony rodziców (z czego jedna osoba, która mieszka z mamą i ma kontakt z tatą).

W kwestii poczucia bliskości 78% badanych odczuwa bliskość z rodzicem lub z obojgiem rodziców. Poczucie bliskości z mamą wykazuje 14 osób (28%), w tym dwie mieszkające z mamą i mające kontakt z tatą oraz dwie mieszkające z mamą, niemające kontaktu z tatą. Uczucie bliskości z tatą wykazuje jedna osoba (2%), natomiast ze strony obojga rodziców bliskość czuje 48% (z czego jedna osoba, która mieszka z mamą i ma kontakt z tatą, i jedna mieszkająca sama). Brak łączącego uczucia bliskości wykazuje siedem osób (14%), w tym jedna mieszkająca z mamą i mająca kontakt z tatą oraz dwie niemieszkające z rodzicami.

W badaniach największą grupę tworzyli licealiści, których rodzice znajdują się w przedziałach 41–45 lat oraz 46–50 lat, co daje wynik 74%. Badanie pokazało, że relacje rodzinne nie zależą od wieku rodziców, ponieważ w większości grup wiekowych pojawiły się różne rodzaje relacji. W grupach od 36 do 50 lat przeważają dobre relacje. W przedziale 51–55 lat przeważają bardzo dobre relacje, a w grupie 56–60 lat występują dobre relacje. Najstarsza grupa, 61–65 lat, stawia relacje na średnim i niedobrym poziomie, lecz w skład tej grupy wchodzi tylko dwie osoby badane, więc nie są to ilościowo wyniki porównywalne z pozostałymi grupami. W przeprowadzonych ankietach widać, że relacje międzypokoleniowe nie są zależne od wykształcenia posiadanego przez rodziców. Zarówno w rodzinach z wykształceniem podstawowym, jak i podyplomowym relacje są oceniane w większości na dobrym poziomie. W grupach, gdzie pojawiły się relacje określane jako niedobre i złe, przeważają pomimo tego nadal bardzo dobre i dobre relacje.

Przebadane osoby w 80% darzą zaufaniem swoich rodziców. W tym 28% jedynie mamę, 2% samego tatę, a 50% ufa obojgu rodzicom. Nie ufa swoim rodzicom 18% badanej młodzieży, a 2% nie potrafi odpowiedzieć na to pytanie jednoznacznie.

W 60% przebadana młodzież dzieli się z rodzicami swoimi przemysleniami, problemami itd. W tym 38% dzieli się tym jedynie z mamą, a 22% z obojgiem rodziców. Nie dzieli się przemysleniami z rodzicami 32% badanych, natomiast 8% robi to czasami.

Badani licealiści w 32% spędzają codziennie swój wolny czas z rodzicami, w 48%, czyli w największej grupie, spędzają ten czas dwa-trzy razy w tygodniu, a w 12% raz w tygodniu. Rzadziej niż raz na miesiąc spędza

swój czas z rodzicami 6% przebadanych, a wcale nie spędza tego czasu z rodzicami 2% badanych licealistów.

W znacznej większości, bo w 74%, badani mają wspólne zainteresowania z rodzicem lub rodzicami. Pozostali, czyli 26%, nie posiada wspólnych zainteresowań.

Wspólne zainteresowania z rodzicami wymienione przez badanych: gotowanie, muzyka, podróże, sport, filmy, książki, polityka, spacer, taniec, plastyka, koncerty, zakupy, historia, sztuka, szycie, majsterkowanie, pszczelarstwo, moda, zwierzęta, motoryzacja, wystrój wnętrz, medycyna. Również znaczna większość, bo 78%, zna przyjaciół swoich dzieci. Pozostałe 22% przebadanych uważa, że rodzice nie znają ich przyjaciół.

Zestawiając te wyniki z odpowiedziami licealistów dotyczącymi ich oceny relacji z rodzicami, widać, że czasami pomimo dobrych relacji nie występuje zaufanie wobec rodziców. Można także zauważyć, że dobry kontakt z rodzicami nie zawsze warunkuje chęć licealistów do dzielenia się swoimi przemyśleniami i problemami z rodzicami. Wolny czas licealiści spędzają dość często z rodzicami, nawet przy średnich i niedobrych relacjach. Jeśli chodzi o zainteresowania, to pomimo dobrych relacji nie zawsze licealista potrafił znaleźć wspólne hobby z rodzicem/rodzicami. Niezależnie od oceny relacji w każdej grupie rodzice w większości znają przyjaciół swoich dzieci. Uważam, że licealiści pomimo bardzo dobrych i dobrych relacji z rodzicami nie zawsze darzą ich zaufaniem, dzielą się swoimi przemyśleniami, a także nie zawsze pozwalają rodzicom poznać swoich najbliższych znajomych, ponieważ może wynikać to ze strachu przed niezrozumieniem, zlekceważeniem, odrzuceniem lub zakazem ze strony rodzica. Moim zdaniem to normalne zachowanie w okresie dorostania, kiedy nastolatek kształtuje swoje poglądy, oceny, a także bardzo przeżywa każde niepowodzenie, którego doświadcza.

Wśród licealistów, którzy wzięli udział w badaniu, 84% uważa, że rodzice powinni wspierać finansowo swoje dzieci w formie dawania kieszonkowego, kupowania ubrań oraz finansowania różnych wyjazdów i wycieczek. W tym 82% uważa, że ma to wpływ na relacje młodzieży z rodzicami, a tylko 2% jest zdania, że nie wpływa to na relacje. Nikt nie wypowiedział się, że rodzice nie powinni wspierać finansowo, jednak 4% badanych odpowiedziało, że powinno być różnie, a 12% wstrzymało się z odpowiedzią. W badaniu 46% odpowiedziało, że status ekonomiczny wpływa na relacje rodzinne, a 38% badanych zaprzeczyło temu. Zdaniem 10% badanych uważa, że jest z tym różnie, a 6% wstrzymało się z odpowiedzią na to pytanie.

Po wyciągnięciu wniosków z przeprowadzonego przeze mnie badania okazało się, że nie wszystkie postawione przeze mnie hipotezy się potwierdziły. Główna hipoteza mówiła, że relacje licealistów z rodzicami nie są prawidłowe, młodzież nie wykazuje zadowolenia z relacji, nie odczuwa wsparcia oraz bliskości ze strony rodziców. Badania wykazały jednak, że znaczna większość licealistów uważa relacje z rodzicami za prawidłowe.

Badanie wskazało, że relacje rodzinne nie zależą od wieku rodziców, ponieważ w różnych grupach wiekowych występowały zróżnicowane relacje. W tym przypadku potwierdziła się moja hipoteza, w której stwierdziłam, że wiek rodziców nie warunkuje jakości relacji.

Kolejną hipotezą jest stwierdzenie, że jakość relacji uwarunkowana jest w dużej mierze wykształceniem rodziców, co okazało się nieprawdą. Badanie wykazało, że zarówno w rodzinach, gdzie rodzice posiadają wykształcenie podstawowe, jak i w rodzinach z wykształceniem podyplomowym relacje są oceniane w dużej mierze jako dobre.

Jako wyznaczniki dobrych relacji między rodzicami i licealistami podałam wzajemne zaufanie, otwartość na rozmowy, wspólne spędzanie czasu, wspólne zainteresowania oraz znajomość przyjaciół dziecka. Ta hipoteza w dużej mierze się potwierdziła w badaniu, ponieważ większość respondentów ufa swoim rodzicom i dzieli się z nimi swoimi przemyśleniami i problemami, a także spędza z rodzicami sporo czasu. W znacznej większości licealiści mają wspólne zainteresowania ze swoimi rodzicami, a rodzice znają ich najbliższych przyjaciół. Można jednak zauważyć w wynikach, że dobry kontakt nie zawsze warunkuje zaufanie i chęć do dzielenia się swoimi przemyśleniami. Młodzież spędza czas wolny z rodzicami niekiedy pomimo niedobrych relacji. Nie każdy licealista mający dobry kontakt z rodzicami znajduje z nimi wspólne zainteresowania. Nie są to jednak głosy większości, dlatego stwierdzam, że moja hipoteza w dużej mierze się potwierdziła.

Pośród badanych znaczna większość uważa, że dobra konsumpcyjne mają wpływ na relacje z rodzicami, jak również status ekonomiczny. Potwierdza to moją hipotezę, że dobra konsumpcyjna w dzisiejszych czasach polepsza relacje młodzieży z rodzicami.

Podsumowanie

Okres dorastania jest bardzo istotnym czasem w życiu człowieka łącznie z relacjami, które panują w rodzinie. Mają one bowiem niejednokrot-

nie wpływ na to, jak ukształtuje się dorastający człowiek. Rodzina jako podstawowa grupa społeczna stanowi fundament, dzięki któremu młody człowiek może się rozwijać i kształtować swoją tożsamość. Dlatego tak istotne jest wypełnianie podstawowych funkcji rodziny. Przedstawiony czynnik rozwojowy, którym jest bunt, pokazuje, że buntowanie się nastolatka wynika w dużej mierze z tego, że kształtuje on w tym okresie swój charakter, poglądy na świat i oceny. Opisane relacje młodzieży z rodzicami pokazują prawidłowości w kontaktach rodzinnych oraz to, co można nazwać zaburzeniem takiego kontaktu. Relacje te są bardzo ważne i właśnie z tego powodu postanowiłam zbadać ich jakość w opinii obecnych licealistów. Dzięki części badawczej dowiadujemy się, że moja hipoteza na temat relacji obecnych licealistów z rodzicami się nie potwierdziła, ponieważ przebadana młodzież ocenia swoje relacje z rodzicami w większości jako prawidłowe i jest z nich zadowolona.

Literatura

- BOROWIECKA B., *Relacje nastolatków z rodzicami*, „Miesięcznik Nowa Szkoła” 2005, nr 2.
- CELEŃCEK G., *Rodzina – jej przemiany oraz zagrożenia i problemy wychowawcze*, [w:] „Mazowieckie Studia Humanistyczne” 2005, 11/1, 2.
- FABER A., MAZLISH E., *Jak mówić do nastolatków, żeby nas słuchały, jak słuchać, żeby z nami rozmawiały*, tłum. B. Horosiewicz, Poznań 2006.
- GURBA E., *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi w rodzinie*, Kraków 2013.
- JANICKA I., LIBERSKA H., *Psychologia rodziny*, Warszawa 2014.
- KALETA K., *Struktura rodziny a społeczne funkcjonowanie dorastających dzieci*, Kielce 2011.
- KARMOLIŃSKA E., *Nowoczesne rodzicielstwo – jaka jest jego istota? Czy może stwarzać zagrożenie dla edukacji?*, [w:] *Edukacja Jutra. W kontekście wyzwań współczesności*, Sosnowiec 2011.
- KĄDZIOŁKA W., *Dialog źródłem wychowania w rodzinie*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, Kraków 2012.
- KWAS P., *Konflikt pokoleń czy dialog między rodzicami a ich dorastającymi dziećmi*, <http://www.stowarzyszeniefidesratio.pl/Presentationso/01aKwas.pdf> (dostęp: 5.06.2015).
- OLESZKOWICZ A., *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*, Warszawa 2006.
- STEIN A., *Dziecko z bliska idzie w świat*, Warszawa 2014.
- WOJCIECHOWSKA-CHARLAK B., *Rodzina jako środowisko wychowawcze*, [w:] *Między praktyką a teorią wychowania*, red. T. E. Dąbrowska, B. Wojciechowska-Charlak, Lublin 1997.
- ZABOROWSKI Z., *Problemy psychologii życia*, Warszawa 2001.

Jakość relacji międzypokoleniowych między młodzieżą licealną a jej rodzicami

W niniejszym artykule spróbuję przybliżyć charakterystykę relacji młodzieży w wieku licealnym ze swoimi rodzicami. Jest to bardzo interesujący temat, ponieważ w dzisiejszych czasach w dość szybkim tempie zmieniają się relacje między ludźmi. Z tego powodu czasami zanikają podstawy warunkujące dobre relacje, takie jak zaufanie czy poczucie bliskości w rodzinie, w której każdy jest zajęty swoimi sprawami i tylko w pośpiechu ma czas dla drugiej osoby. W niniejszym artykule poruszam problematykę grupy społecznej, jaką jest rodzina. Przedstawię analizę wyników badań własnych przeprowadzonych wśród licealistów, które dotyczyły ich relacji z rodzicami.

The quality of intergenerational relations between secondary school students and their parents

In this article I will try to bring the characteristics of the relationship of young people of secondary school age with their parents. This is a topic very interesting and I think that nowadays in fairly rapidly changing relationships between people. For this reason sometimes disappear as the base of conditioning the good relationships such as trust and a sense of closeness in the family, in which everyone is busy with their own affairs, and sometimes in a hurry just has time for the other person. In this article, I move the issue of a social group, which is the family. In this paper I will present an analysis of the results of own research conducted among high school students, which concerned their relationship with their parents.

„Porozumienie bez przemocy” w relacjach młodzieży z rodzicami a tożsamość pozytywna w okresie dorastania. Rozważania na podstawie książki M. B. Rosenberga

Wstęp

Problematyka dorastania i trudów wychowawczych w okresie wkraczania w dorosłość dla nastolatków, rodziców i rodzin sprawia, iż należy podjąć refleksję nad tym, co ułatwia i umożliwia nastolatkom pozytywne rozwiązanie kryzysów rozwojowych na tym etapie, a rodzicom zapewnia poczucie satysfakcji rodzicielskiej. Metoda „porozumienia bez przemocy” oferuje możliwość korygowania swych komunikatów, a tym samym doskonalenia standardów komunikacji międzypokoleniowej, porozumiewania się rodziców z dziećmi, w którym to procesie wychowawczym rodzice stanowią godny naśladowania model i wzorzec.

Okres dojrzewania – charakterystyka

Życie człowieka składa się z wielu etapów rozwojowych, a jednym z nich, pełnym wyzwań i bardzo istotnych zadań rozwojowych, jest okres dorastania. Ogromne zmiany hormonalne wywołują radykalne i często niełatwe w zaakceptowaniu zmiany na poziomie biologicznym w postaci dojrzewania płciowego, zmian emocjonalnych, intelektualnych i społecznych. Dziecko przeobraża się w dorosłego, co czyni go szczególnie wrażliwym i podatnym na doświadczanie ekstremalnie skrajnych emocji, cechując je w tym okresie niska odporność na stres, zachwiana stabilność

emocjonalna, wysoki samokrytycyzm, zmienna motywacja, wzrasta znaczenie grupy rówieśniczej, a autorytet dorosłych zdecydowanie maleje¹. Zadania rozwojowe okresu dorastania to osiągnięcie tożsamości, uformowanie wyjątkowej, a jednocześnie przystosowanej do społeczeństwa tożsamości pozytywnej, dzięki której jednostka będzie sprawnie funkcjonowała w świecie społecznym, a jednocześnie zapewni sobie unikatowość i wyjątkowość swego jestestwa². W okresie dorastania, czyli od 12. do 20. roku życia, nastolatek kształtuje i rozwija własną tożsamość poprzez określenie siebie samego w relacjach ze światem, w relacjach społecznych na płaszczyźnie koleżeńskiej, rówieśniczej, w relacjach z dorosłymi: rodzicami, nauczycielami, autorytetami. Wypróbowując różnych aktywności, dokonując odkryć co do siebie samego, a także wchodząc w różnorodne i nowe role, mając na swoim koncie osiągnięcia i porażki, podejmując się różnych zadań i wyzwań, stopniowo, krok po kroku buduje własną tożsamość jako jednostka, która będzie dostosowana do rzeczywistości, ale także zapewni młodemu człowiekowi poczucie oryginalności.

Tożsamość w psychologii nazywa się zorganizowaną wewnętrzną strukturą psychiczną jednostki, która rządzi i zawiaduje wszelkimi popędami, zachowaniami, zdolnościami, przekonaniami, poglądami i doświadczeniem człowieka³. Określa miejsce jednostki w świecie społecznym pośród innych osób, a z drugiej strony – zapewnia poczucie osobistej niepowtarzalności.

„Pojęcie tożsamości wiąże się z takimi pojęciami – i czasami jest z nimi utożsamiane – jak osobowość, indywidualność, unikatowość, identyczność, odrębność. Jest łączone z dodatkowymi określeniami, jak np.: tożsamość narodowa, tożsamość (przynależność) religijna, tożsamość płciowa, indywidualna, grupowa, osobista, społeczna, zawodowa. Tożsamość jest to struktura psychiczna złożona z charakterystyk pochodzenia społecznego, zewnętrznego, jak i wewnętrznego. Jako rezultat aktywności własnej jednostki obejmuje przede wszystkim nadrzędne wartości zawiadujące zachowaniem jednostki. James Marcia definiuje ją jako strukturę Ja. Jest to wg niego: «wewnętrzna, stworzona przez człowieka, dynamiczna organizacja popędów, zdolności, przekonań i indywidualnego doświadczenia». Służy ona z jednej strony określeniu miejsca

¹ A. Brzezińska, *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, www.psychologia.amu.edu.pl, 2006.

² Tamże.

³ Tamże.

jednostki w świecie społecznym, pośród innych ludzi, a z drugiej daje jej poczucie osobistej niepowtarzalności i wyjątkowości”⁴. Człowiek, którego cechuje tożsamość pozytywna, ceni takie cechy jak niezależność w ocenach, opiniach, poglądach, pozostaje spójny w komunikowaniu się na poziomie werbalnym i niewerbalnym, ceni bezpieczne kontakty z innymi ludźmi, tzn. nie pozwala sobie na wykorzystywanie się i nadszarpywanie własnych granic, nie nadużywa innych ludzi, pozostaje otwarty na krytykę poprzez posiadany wgląd w siebie⁵. Osiągnięta tożsamość pozytywna cechuje osobę, która potrafi wyrazić się jasno i precyzyjnie, odwołując się do własnych przeżyć, uczuć, doświadczeń i potrzeb, nie tłumi nadmiernie przeżywanych emocji, nie nadużywa mechanizmów obronnych, cechuje go jasna ekspresja emocjonalna, potrafi nazwać w rozmowie z drugim człowiekiem to, co przeżywa, potrafi nazywać swoje uczucia oraz wyrazić to, czego potrzebuje i jakie ma oczekiwania. Te aspekty są bardzo istotne w metodzie porozumienia bez przemocy, którą opisuje Marshall Rosenberg.

Dorośli – nauczyciele, rodzice, dalsza czy bliższa rodzina – otaczający młodzież towarzyszą jej w budowaniu tożsamości poprzez swoją obecność, uwagę, zainteresowanie, życzliwość; młodzi ludzie doświadczają tego głównie poprzez rozmowę z nimi, sposób porozumiewania się, dialog. Zatem sposób, w jaki komunikujemy się z młodzieżą, odgrywa istotną rolę w tym, jakimi dorosłymi się staną, w jaki sposób będą komunikować się ze swoimi dziećmi i innymi ludźmi, w jaki sposób będą myśleli o sobie i o świecie oraz w jakim kierunku skierują swoje zainteresowania.

„Porozumienie bez przemocy” a tożsamość pozytywna

„Porozumienie bez przemocy” to nazwa metody komunikowania się opracowana i wdrażana przez szwedzkiego psychologa M. B. Rosenberga, która ma na celu kontakty międzyludzkie wolne od agresji i sprzyjające wzajemnemu zrozumieniu. Zwraca się w niej uwagę na istotę języka, jakim się posługujemy. Rosenberg twierdzi, że nawet o najprostszych sprawach można mówić tzw. językiem serca, to znaczy językiem spostrzeżeń, uczuć,

⁴ Tamże.

⁵ Por. L. Niebrzydowski, *Rodzaje samooceny uczniów kl. V–VIII*, „Psychologia Wychowawcza” 1974, nr 4; E. Karmolińska-Jagodzik, *Samowiedza, samoocena i standardy osobiste jako determinanty rozwoju jednostki*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 20. s. 257–280.

potrzeb i próśb⁶. Istotą „porozumienia bez przemocy” jest nazywanie rzeczy, sytuacji, zjawisk takimi, jakie są. Można mówić o tym, jak je postrzegamy, jakie odczucia w nas wywołują, czego w związku z tym potrzebujemy i czego oczekujemy od rozmówcy. W „porozumieniu bez przemocy” istotne są ludzkie przeżycia i pragnienia, dzielenie się sobą nawzajem oraz empatia. Sposób wypowiadania się według klucza spostrzeżenia–uczucia–potrzeba–prośba w relacjach z dziećmi i młodzieżą wymaga doskonalenia i praktykowania. Sposobem na to jest wdrażanie metody w najprostszych sytuacjach dnia codziennego, np. „widzę, że kolejną godzinę leżysz i przeglądasz coś w sieci” – SPOTRZEŻENIE; „przyznam, że się tym niepokoję” – UCZUCIE; „ponieważ zależy mi na tym, byś posprzątała swój pokój, zważywszy na to, że jest sobota” – POTRZEBA; „dlatego chciałabym, żebyś zajęła się posprzątaniem pokoju” – PROŚBA. Często ludzie myślą uczucia z myślami, ocenami, wyobrażeniami i trudno im odróżnić prośbę od żądania. Rosenberg proponuje prosty test: pozorna zwykła prośba już jest zadaniem, gdy towarzyszy jej przekonanie, że inni są zobowiązani je spełnić, że odmowa byłaby czymś nagannym.

„Porozumienie bez przemocy” zwraca uwagę na usłyszenie tego, co ludzie mówią, i na ich spostrzeżenia, uczucia, potrzeby i prośby. Uczy, jak nie zważać na autorytarnie wypowiadane osądy czy żądania, lecz u podstaw krytyki, osądu czy sprzeciwu dostrzegać pewne niezaspokojone potrzeby, zawiedzione nadzieje, a u podstaw napastliwego ataku dostrzegać niewypowiedziane prośby. Rosenberg zaleca, by wyczuć się na te emocjonalne aspekty wypowiedzi, a sposobem na to ma być empatia. Gdy rozmówca komunikuje wprost swoje spostrzeżenia, uczucia, potrzeby i prośby, lepiej rozumiemy jego postawę i interesy. Łatwiej wtedy o empatię i wtedy zarówno nasze zamiary, jak i interesy mogą się poszerzyć. Podobnie się dzieje, gdy nasz rozmówca wysłuchuje naszych komunikatów, wypowiedzianych językiem porozumienia bez przemocy, ponieważ empatyczne, uważne i otwarte, wolne od interpretacji własnych, ocen, pouczeń i osądów słuchanie jest w dzisiejszym świecie czymś bardzo pożądanym i trudno osiągalnym. Taki rozmówca staje się dla nas osobą ważną, cenną i jego interes, jego cele możemy włączyć w nasze własne, a jego samego chcemy włączyć w nasze życie. Marshall Rosenberg jako twórca metody „porozumienia bez przemocy” starał się zainspirować ludzi do rozwijania sposobu komunikowania się, który nazwał „językiem serca”. Używając metafory, rozróżnia porozumiewanie się ludzi na dwa

.....
⁶ M. B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, Warszawa 2009, s. 25.

skrajne sposoby. Stwierdził w wyniku obserwacji, że ludzie często porozumiewają się językiem szakala i właśnie to zwierzę wybrał jako metaforę swoistego języka pełnego ocen, osądów, porównań, oskarżeń, obelg czy wyzwisk. W opisie metody, jaką prezentuje M. Rosenberg, wyodrębnia się aspekty komunikacji, które pozwalają na lepsze rozumienie odbiorcy i zwrotnie nadawcy komunikatu. Taki rodzaj komunikacji nazwał on językiem żyrafy. Żyrafa jest zwierzęciem, które ma bardzo długą szyję, dzięki czemu widzi wyżej i więcej, jej serce jest najcięższym z serca wszystkich ssaków⁷, co M. Rosenberg obrał jako metaforę prezentowanej przez siebie metody. Zachęca nas do komunikowania się ze sobą nawzajem z wyostrzonymi zmysłami słuchu, wzroku i z użyciem serca. W wyniku wieloletnich obserwacji, przeprowadzonych badań ankietowych w szkołach, poradniach, wielu rozmowach z rodzicami stwierdził, że w budowaniu komunikatu opartego na porozumieniu bez przemocy pierwszym bardzo ważnym elementem jest spostrzeżenie tego, co widzimy, co obserwujemy, co spostrzegliśmy, co usłyszeliśmy. Wyraźnie odróżnia spostrzeżenie od używania ocen i tego, co nam się wydaje i co myślimy.

Spostrzeżeniom nie da się zaprzeczyć, ponieważ kiedy kolejny dzień nasz syn nie wyniósł śmieci i piętrzą się one w koszu, to jest to fakt i coś, co fizycznie istnieje. Autor „porozumienia bez przemocy” zachęca do używania konkretnych spostrzeżeń dotyczących danej sytuacji, a nie uogólniania i generalizowania oraz kategoryzowania. Bardzo ważne jest uchwycenie różnicy między komunikatem, np. „Marek zawsze się spóźnia” a „Marek spóźnił się ostatnio na nasze spotkanie dwa razy”. Pierwsze zdanie ma charakter wyrokowania, oceny, osądu, co najczęściej stanowi ogromną barierę przed szczerą komunikacją opartą na zrozumieniu, natomiast drugie zdanie, będąc spostrzeżeniem, obserwacją, otwiera możliwość empatycznej, pełnej współczucia rozmowy. Wiemy, że wyniesienie śmieci należy do obowiązku syna, co wywołuje w nas uczucia i emocje. Następnie identyfikujemy i wypowiadamy to, co czujemy, jakie uczucia pojawiają się w nas w odpowiedzi na zaobserwowaną sytuację, co czujemy, patrząc na piętrzące się śmieci, i doświadczamy w związku z tym, co spostrzegamy w tej sytuacji. Narusza to w jakiś sposób nasze potrzeby, więc wyrażamy te uczucia w dialogu z drugą osobą. „Można by rzec, że jest mi przykro i czuję rozczarowanie, gdy śmieci piętrzą się, bo wiem, że jest to twój obowiązek” (przykład autora). Niestety proces wychowania, w którym dokonuje się swojego rodzaju cięcie i ograniczeń w imię społecznienia, ograniczył nas

.....
⁷ Tamże.

w identyfikacji, rozpoznaniu własnych uczuć i nauczyliśmy się pomijać to, co czujemy w danej chwili. Wiele sytuacji, których doświadczyliśmy w naszym życiu od małego, i riposty oraz reakcje naszego dorosłego opiekuna zredukowały zaufanie do własnych uczuć i przeżyć. Wiele osób przywykło do komunikatów w postaci „chłopaki nie płaczą”, „taka duża dziewczynka i się obraża”, a przyzwyczajenie ma swoje konsekwencje w postaci tego, iż zostaliśmy odarci ze świadomego rozpoznawania i przeżywania, a w dalszej kolejności wyrażania własnych uczuć i zauważania uczuć innych osób. Zostaliśmy wygaszeni w tym aspekcie, który stanowi niezwykle ważną część naszego jestestwa. M. Rosenberg zaleca, by skupiać się na tym, co przeżywamy, by pozostawać w kontakcie ze swoimi uczuciami, by monitorować swoje stany emocjonalne, nazywać, ćwiczyć i doskonalić siebie samego w wyrażaniu i nazywaniu swoich przeżyć.

Podczas własnej praktyki, kiedy stosuję wyżej wspomnianą metodę w relacji z dorosłym mężczyzną, użyłam wyrażenia „kontakt z własnymi uczuciami”. Klient ten zapytał mnie, czy mogę powtórzyć to wyrażenie, co uczyniłam. Był tym niezwykle zaskoczony i mimo iż jest to żargon psychologiczny, to sytuacja ta miała charakter terapeutyczny, ponieważ niewielu dorosłych w jego życiu pobudzało w nim to, co odczuwał jako dziecko, nastolatek czy dorosły mężczyzna. Niewielu dorosłych uczyło go, by miał zaufanie do tego, co czuje, jak ważne jest to, by wiedzieć, co się czuje i umieć to nazwać. Pobudziło to w nim strunę i naturalną skłonność człowieka do wyrażania i świadomego przeżywania swoich uczuć. Zatem bardzo ważne dla nas, dorosłych w procesie komunikacji z młodzieżą jest otwarte mówienie, jakie odczucia wyzwała w nas dana sytuacja, fakt, dane zachowanie, co czujemy. Jednocześnie próbujemy odkryć, co mogą czuć dzieci i młodzież w danej sytuacji. Nazywając swoje uczucia w relacji z młodzieżą, przyznając się też do trudnych uczuć, takich jak rozczarowanie, smutek, powodujemy, że jesteśmy modelem do naśladowania dla dzieci i młodzieży. Inspirujemy ich do tego, by nazywali i rozpoznawali własne uczucia.

W kolejnym etapie komunikatu budowanego zgodnie z zasadą „porozumienie bez przemocy” M. Rosenberg zachęca, byśmy się zastanawiali, czego potrzebujemy w kontekście trudnej sytuacji, jaka nasza potrzeba jest niezaspokojona i w związku z tym czego chcemy, czego potrzebujemy, by doznać uspokojenia. W porozumieniu bez przemocy należy mówić, czego chcemy, czego potrzebujemy, by nasze potrzeby były zaspokojone. „Chciałabym, żebyś dzisiaj uprzątnął śmieci, bo zależy mi na utrzymaniu porządku w domu” (przykład autora). Po nazwaniu tego, co widzimy i sły-

szymy, wyrażeniu uczuć, które się wiążą z tym zdarzeniem, oraz wyrażeniu naszych potrzeb, w porozumieniu bez przemocy istotne jest wypowiedzenie prośby. Prosimy, by rozmówca zrobił coś, co zaspokoi nasze potrzeby. Istotne jest to, by prośba została sformułowana w sposób, który przekazuje to, o co rzeczywiście prosimy, a nie to, czego nie chcemy. Klientka Rosenberga opowiadała, jak jej mąż pracował do późna i poprosiła go, by nie przesiadywał tak długo w pracy. Zdziwiła się, kiedy mąż oznajmił jej, że zapisał się na turniej golfa. Przyznała, że żałuje, że nie prosiła go, żeby jeden wieczór w tygodniu spędził z nią i dziećmi. Ważne, by zwracać uwagę na nasze potrzeby i oczekiwania zachowań, zamiast wyrażać to, co nie jest przez nas pożądane i czego nie chcemy. M. Rosenberg zachęca, by tę metodę wprowadzić w swój nawyk i swój sposób porozumiewania się z młodzieżą. A w jaki sposób „porozumienie bez przemocy” może oddziaływać na formowanie tożsamości pozytywnej w okresie nastoletnim?

Pojęcie tożsamości wiąże się z takimi zagadnieniami jak osobowość, indywidualność, unikatowość, identyczność. Tożsamość to struktura psychiczna, która zawiaduje, zarządza zachowaniem jednostki, to wewnętrzna, stworzona przez człowieka organizacja wszelkich popędów, zdolności, przekonań i indywidualnego doświadczenia. Służy ona przede wszystkim określeniu miejsca jednostki w świecie społecznym, pośród innych ludzi, a z drugiej strony – daje jej poczucie osobistej niepowtarzalności i wyjątkowości. W okresie dorastania młodzi ludzie kierują wszelkie swoje wysiłki w relacjach z innymi ludźmi na określenie swojej tożsamości. E. Trzebińska wymienia kilka źródeł informacji o własnej osobie, które stają się dla młodych ludzi podstawą kształtowania tożsamości:

- obserwacja swego zachowania i jego konsekwencje,
- obserwacja zachowania innych ludzi i porównywanie się z nimi,
- uzyskiwanie informacji od innych ludzi,
- opinie innych o mnie oraz wgląd we własną osobowość⁸.

Młodzi ludzie zaczynają się w tym okresie koncentrować na cechach niewidocznych, psychicznych, dokonują rozróżnień, porównań, uwzględniają okoliczności. Tożsamość jest zatem efektem gromadzenia różnych informacji na swój temat, oceniania ich i związanego z tym takiego, a nie innego przeżywania siebie i autorefleksji w okresie dorastania. W relacjach młodzieży z dorosłymi my jako dorośli posługując się już od początku ich życia porozumieniem bez przemocy, stwarzamy wzór do naśladowania w komunikowaniu się. Młodzi ludzie naśladować nas,

.....

⁸ A. Brzezińska, *Dzieciństwo i dorastanie...*, dz. cyt., s. 8.

odtworząc ten styl w porozumiewaniu się z innymi, budując tożsamość pozytywną według bezpiecznego, pełnego szacunku wzoru komunikacji. Tożsamość pozytywna (inaczej tożsamość osiągnięta) polega na tym, że jednostka ceni swoją niezależność, cechuje ją niezaburzona zintegrowana osobowość, zachowuje się zgodnie z zasadami etycznymi, społecznymi. Osoba ta jest przyjazna, otwarta w bezpieczny sposób na kontakty z innymi, potrafi dbać o siebie i swoje granice, ma wgląd w swoje zachowanie, jest zdolna do uczenia się wyciągania wniosków, antyrefleksyjna, samoświadoma, z łatwością przekazuje komunikat o swoich stanach emocjonalnych, potrafi identyfikować uczucia.

Warto dodać, że porozumienie bez przemocy, oparte na posługiwaniu się językiem uczuć, próśb, przeżyć, wspiera formowanie tożsamości pozytywnej. Osiąga się ją dzięki temu, że posługujemy się w rozmowie z młodymi ludźmi językiem, w którym my jako dorośli nazywamy swoje uczucia, sami identyfikujemy i wyrażamy to, co przeżywamy, poczynawszy od trudnych uczuć, takich jak wstyd, żal, ból w wyniku trudnych wydarzeń życiowych, skończywszy na tych przyjemnych i pozytywnych, jak odczuwana w rodzinie czy w gronie przyjaciół radość czy satysfakcja z osiągniętego celu. To sprawia, że inspirujemy młodzież do refleksji nad swoimi przeżyciami i uczuciami, wskazujemy, iż język uczuć jest bardzo istotny w budowaniu relacji i jest bardzo ważną częścią życia. Tym samym pośrednio zachęcamy dzieci i młodzież do wyrażania przeżywanych uczuć, bez oceny i krytyki odczuwanych uczuć trudnych, nie stwarzamy bariery w postaci negowania uczuć trudnych, gdyż nie mówimy „nie smuć się, nie złość się, nie obrażaj się, nie płacz”. Przeciwnie – identyfikujemy swoje uczucia i używając ich w komunikowaniu się z młodzieżą, zachęcamy ją do identyfikowania własnych przeżywanych uczuć i do ich ekspresji w sposób spójny werbalnie i niewerbalnie. Przyczynia się to do rozwijania dojrzałej postawy emocjonalnej, która stanowi trzon tożsamości pozytywnej, w której osoba jest przystosowana społecznie, dostosowuje się do norm, ale też potrafi wyrazić i przeżywa uczucia i potrzeby w sposób bezpieczny dla siebie i otoczenia, odczuwa wysoki stopień akceptacji siebie i zadowolenia z własnego stylu życia. Przyczynia się do tego przede wszystkim porozumienie bez przemocy, dzięki któremu jednostka potrafi efektywnie regulować swoje emocje, rozpoznaje je, wyraża w sposób bezpieczny dla siebie i otoczenia, rozwija umiejętność radzenia sobie z emocjami poprzez bezpieczne rozładowanie napięć oraz ma tendencję do częstszego wyrażania emocji przy wysokim poziomie samokontroli i nabywa kompetencje społeczne w relacjach z innymi ludźmi.

Podsumowanie

Wprowadzając w dialog między rodzicami a dziećmi zasady porozumienia bez przemocy, gdzie rodzice są źródłem i wzorcem tego typu komunikacji, stwarzamy możliwości kształtowania przez dzieci i młodzież swego poczucia tożsamości na przeżyciach i uczuciach, a nie na sądach o sobie i świecie. „Przeżycia są mniej sztywne niż sądy i zmieniają się wraz z sytuacją. Człowiek o poczuciu tożsamości ukształtowanej na bazie przeżyć jest bardziej elastyczny niż ten, kto swoje poczucie tożsamości kształtuje na bazie ocen i sądów...”⁹. Ten pierwszy łatwiej się przystosowuje do nowych warunków, szybciej reaguje na zmiany, łatwiej mu się zgodzić z innymi, jest bardziej otwarty i skupia się na potrzebach własnych i innych ludzi. Korzyści płynące z tego zapewniają mu bardziej satysfakcjonujące relacje międzyludzkie, umiejętność skupienia się na swoich potrzebach i potrzebach innych ludzi, co pomaga w radzeniu sobie w sytuacjach konfliktowych i stresowych.

Literatura

- BRZEZIŃSKA A., *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, www.psychologia.amu.edu.pl, 2006.
- KARMOLIŃSKA-JAGODZIK E., *Samowiedza, samoocena i standardy osobiste jako determinanty rozwoju jednostki*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 20, s. 257–280.
- NIEBRZYDOWSKI L., *Rodzaje samooceny uczniów kl. V–VIII*, „Psychologia Wychowawcza” 1974, nr 4.
- ROSENBERG M. B., *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, Warszawa 2009.
- JEDYNAK A., *Porozumienie bez przemocy*, „Etyka” 2009, nr 42.

„Porozumienie bez przemocy” w relacjach młodzieży z rodzicami a tożsamość pozytywna w okresie dorastania. Rozważania na podstawie książki M. B. Rosenberga

Problematyka dorastania i trudności w tym okresie dla nastolatków i rodziców sprawia, iż należy podjąć refleksję nad tym, co ułatwia i umożliwia nastolatkom pozytyw-

.....

⁹ Za: A. Jedynak, *Porozumienie bez przemocy*, „Etyka” 2009, nr 42.

ne rozwiązanie kryzysów rozwojowych i osiągnięcie dojrzałej tożsamości, a rodzicom zapewnia poczucie satysfakcji rodzicielskiej. Metoda „Nonviolent Communication” opracowana przez M. B. Rosenberga oferuje możliwość korygowania i doskonalenia standardów komunikacji międzypokoleniowej, porozumiewania się rodziców z dziećmi, w której rodzice stanowią godny naśladowania model. Korzyści z wprowadzonych zmian we własnym sposobie komunikacji to satysfakcjonujące relacje międzyludzkie, umiejętność skupienia się na swoich potrzebach i potrzebach innych ludzi, co ułatwia radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych i stresowych.

“Nonviolent Communication” in relations with parents and young people achieved positive identity in adolescence

The problems and difficulties of growing up in this period for teens and parents makes it necessary to take the challenge to reflect on what facilitates and enables teenagers a positive solution to the crises of development and achieve a mature identity and the parents provide a feeling of parental satisfaction. The method of “Nonviolent Communication”, developed by Marshall B. Rosenberga offers the possibility to correct and improve communication standards intergenerational communication of parents with children, in which the parents are an exemplary model. The benefits of the changes in their way of communication is satisfying relationships, the ability to focus on their needs and the needs of others making it easier to deal with conflict situations and stressful.

II część: Czynniki warunkujące prawidłowy przebieg relacji międzygeneracyjnych

Relacje rodzinne młodzieży przebywającej w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Analiza empiryczna

Rola rodziny naturalnej w wychowaniu młodzieży

Gdy mowa o młodzieży przebywającej w instytucjonalnych formach opieki w kontekście ich relacji rodzinnych, niezbędne wydaje się uzasadnienie roli rodziny w życiu młodych ludzi będących w okresie dorastania, a zatem w ważnym momencie życia poprzedzającym dorosłość. Rodzina dla młodych ludzi wciąż pozostaje bezsprzecznie najwyżej cenioną wartością¹ nie tylko w sferze deklaratywnej. Myślenie o rodzinie wpisuje się także w najważniejsze cele i plany młodzieży, które chce ona realizować w swoim dorosłym życiu². Kryzys, a nawet zmierzch³ rodziny, o którym tak

.....
¹ Akcentują to w swoich pracach między innymi: A. Kwak, *Współczesna rodzina – czy tylko problem struktury zewnętrznej?*, [w:] *Rodzina wobec wyzwań współczesności*, red. I. Taranowicz, S. Grotowska, Wrocław 2015, s. 11; J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczuk, *Odmiany współczesnego polskiego problemu rodzinnego*, [w:] *Rodzina–Młodzież–Dziecko. Szkice z teorii i praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej*, red. M. Piorunek, J. Kozielska, A. Skowrońska-Pućka, Poznań 2013, s. 26.

² Tendencję tę pokazują zarówno badania prowadzone w populacji generalnej młodzieży (zob. *Raport Młodzież 2013*, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2014, s. 6), ale także w wybranych grupach młodzieży licealnej czy akademickiej (zob. B. Kanclerz, *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Poznań 2015, s. 184).

³ Rozważania nad statusem współczesnej rodziny odnajdziemy między innymi w: T. Szlen-dak, *Socjologia rodziny*, Warszawa 2012 oraz M. Doroba-Sawa, *Rodzina – kryzys/zmierzch czy naturalna adaptacja do wielobarwnej współczesności?*, [w:] *Rodzina jako wartość. Wzory–modele–redefinicje*, red. W. Muszyński, Toruń 2015.

często czytamy nie tylko w tekstach publicystycznych, ale także naukowych, nie odstraszały młodych ludzi przed planami założenia rodziny, a młodzież podkreśla, że najbardziej ceni sobie udane życie rodzinne⁴. Mimo że na przestrzeni lat rola rodziny zmienia się i ewoluuje, co związane jest między innymi z przeobrażeniami społeczno-kulturowymi, ekonomicznymi czy demograficznymi, warto we wstępie odwołać się do niezwykle często cytowanego w literaturze przedmiotu zdania, iż „rodzina jest podstawową komórką społeczną”, które z jednej strony definiuje jej podstawowy sens funkcjonowania, z drugiej zaś, jak zauważa A. Giza-Poleszczuk, pozwala zastanawiać się, czy jest „tylko podstawową komórką społeczną” czy „jest raczej cegielką, z której buduje się większy gmach «społeczeństwa», a może przystanią w bezlitosnym świecie, funkcjonującą na obrzeżach dramatu zbiorowego życia?”⁵. Próbując rozstrzygnąć powyższe dylematy, autorka w swej analizie socjologicznej podkreśla, że: „istotą rodziny jest to, co leży u podłoża powtarzających się interakcji; mechanizmy i motywacje sprawiające, że ludzie wracają do domów, przytulają swoje dzieci, gotują, majsterkują i robią tysiące innych rzeczy, które składają się na bycie rodziną”⁶.

Analizując kontekst socjologiczny, warto także podkreślić niezwykle istotną rolę, którą pełni rodzina jako pierwsze środowisko socjalizacyjne i wychowawcze⁷. Rodzina jest miejscem, w którym procesy socjalizacji przebiegają w sposób naturalny. Jednostka, szczególnie dorastający człowiek, podlega zarówno oddziaływaniom świadomym, jak i nieświadomym ze strony rodziców. Te pierwsze są podejmowane z zamiarem ukształtowania czy modyfikacji zachowania i osobowości dziecka. Oddziaływania nieświadome nie są bezpośrednio kierowane do dziecka, ale wpływają na nie, ponieważ samo zachowanie rodzica czy innego członka rodziny jest pewną wskazówką, jak można funkcjonować w sytuacjach rodzinnych i społecznych⁸. W psychologii rozwojowej mówiąc o roli rodziny, zwraca się natomiast szczególną uwagę na kształtowanie postaw, osobowości oraz dyspozycji jednostki w środowisku

.....
⁴ Raport Młodzież 2013, dz. cyt., s. 6.

⁵ A. Giza-Poleszczuk, *Rodzina a system społeczny*, Warszawa 2005, s. 10–11.

⁶ Tamże.

⁷ Z. Tyszka, *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa*, [w:] *Rodzina współczesna*, red. M. Ziemska, Warszawa 1999, s. 148.

⁸ A. Kwak, *W poszukiwaniu znaczenia rodzin w czasach ponowoczesnych*, [w:] *Współczesne środowiska wychowawcze. Stan obecny i kierunki przemian*, red. M. Cichosz, R. Leppert, Bydgoszcz 2011, s. 43–44.

rodzinnym, które mogą być niezwykle zróżnicowane i prowadzą do zindywidualizowania jednostek w społeczeństwie⁹. W kontekście podjętego tematu nie sposób przeanalizować wszystkich teoretycznych założeń dotyczących funkcji, jakie powinna pełnić rodzina, nie bez znaczenia jest jednak konstatacja A. Giddensa, który zwraca uwagę, że „rodziny mogą stanowić źródło ciepłych uczuć i wsparcia, ale też przemocy i napięcia, a dzieci, które osiągają dorosłość i zostają rodzicami, często odtwarzają swoje doświadczenia z dzieciństwa”¹⁰. Podkreśla ona bowiem socjalizacyjną funkcję rodziny zarówno w wymiarze pozytywnym, jak i negatywnym.

W przypadku młodzieży przebywającej w placówkach opiekuńczo-wychowawczych spotykamy się zazwyczaj z negatywnymi zjawiskami dotyczącymi różnych wymiarów socjalizacji i wychowania w rodzinie naturalnej, co nierzadko jest przyczyną umieszczania dzieci w placówkach, a także pozostaje przeszkodą w nawiązywaniu prawidłowych relacji młodzieży przebywającej w instytucjonalnych formach opieki ze swoimi rodzicami biologicznymi. Małoletni przebywający w placówkach to szczególna grupa młodych ludzi, która nie może w znacznej większości przypadków polegać na własnych rodzicach, liczyć na ich wsparcie czy oczekiwać od nich opieki i zainteresowania. Nie oznacza to jednak, że nie możemy poddawać analizie empirycznej relacji, jakie łączą wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych z ich rodzicami biologicznymi. Wątek ten jest szczególnie ważny w swej perspektywie edukacyjnej dla wszystkich pedagogów, wychowawców, nauczycieli i innych pracowników, ponieważ uwypukla potrzebę ciągłej pracy nie tylko z wychowankiem, ale także z jego rodziną naturalną, tak aby stała się środowiskiem sprzyjającym prawidłowej socjalizacji i wychowaniu młodzieży będącej pod opieką placówki.

Podjęty przeze mnie temat opracowany został na podstawie analizy literatury przedmiotu oraz przede wszystkim doświadczenia czteroletniej pracy na stanowisku wychowawcy w Domu Młodzieży w Poznaniu, kiedy to: prowadziłam wnikliwą obserwację uczestniczącą za pomocą między innymi techniki obserwacji próbek zdarzeń czy techniki dzienniczków

.....
⁹ I. Werner, *Poczucie rodzinnej koherencji – pojęcie oraz implikacje psychopedagogiczne*, [w:] *Rodzina – Młodzież – Dziecko. Szkice z teorii i praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej*, red. M. Piorek, J. Kozielska, A. Skowrońska-Pućka, Poznań 2013, s. 75.

¹⁰ A. Giddens, P. W. Sutton, *Socjologia*, Warszawa 2012, s. 349.

obserwacyjnych¹¹, analizowałam dokumenty¹², przeprowadzałam liczne rozmowy z wychowankami i ich rodzicami oraz prowadziłam badania diagnostyczne za pomocą kwestionariusza ankiety, które poprzedzały realizację programów usamodzielnienia „Pierwsza praca, pierwsze wyzwania” oraz „Krok w dorosłość”. Programy te realizowane były przy moim udziale wraz ze Stowarzyszeniem na rzecz usamodzielnienia społecznego PERSPEKTYWY w latach 2011–2013 w Domu Młodzieży w Poznaniu.

Poniżej, odwołując się do wyników prowadzonych badań, postaram się przybliżyć relacje wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych ze swoimi rodzicami, ukazując kontekst systemowo-prawny tych relacji oraz ich różnorodność i złożoność, która rzutuje również na przyszłość młodzieży przebywającej w instytucjonalnych formach opieki. Systematyzując problem, odwołam się do następujących wątków: w pierwszej kolejności przedstawię specyfikę funkcjonowania placówki opiekuńczo-wychowawczej, ze szczególnym uwzględnieniem podjętej w tekście problematyki relacji rodzinnych. Następnie scharakteryzuję relacje rodzinne badanych wychowanków oraz odwołam się do procesu usamodzielnienia młodzieży i roli rodziny naturalnej w tym procesie. Na zakończenie przedstawię potrzebę rozwiązań systemowych w zakresie zwiększenia efektywności powrotu dziecka do rodziny naturalnej.

.....
¹¹ Obserwacja uczestnicząca prowadzona była w sposób niestandardizowany, ze względu na równoczesność prowadzonych przez autorkę badań oraz pracy na stanowisku wychowawcy badanej młodzieży. Zastosowana technika obserwacji próbek zdarzeń pozwoliła mi wyselekcjonować szczególne grupy zdarzeń i faktów, które dotyczyły relacji z rodzicami badanej młodzieży przebywającej w Domu Młodzieży w Poznaniu. Z kolei technika dzienniczków obserwacyjnych pozwoliła na zgromadzenie informacji w dłuższej perspektywie czasowej – w Domu Młodzieży dzienniczki prowadzone były pod nazwą „karty obserwacji”. Metody i techniki obserwacji autorka przygotowała na podstawie: M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2009, s. 60–65.

¹² Analizując dokumenty, autorka wyselekcjonowała informacje dotyczące rodzin wychowanków, ich biografie, które w sposób ilościowy pozwoliły określić przede wszystkim przyczyny umieszczenia dziecka w placówce, przebieg kontaktów z rodziną biologiczną badanej młodzieży przebywającej w placówce oraz sytuację rodzinną wychowanków placówki. Analizie poddawane były między innymi dokumenty z sądów, poprzednich placówek, wywiady z kuratorami, dokumenty sporządzone przy przyjęciu dziecka do placówki, dokumenty sporządzane w czasie pobytu przez pracownika socjalnego, psychologa, pedagoga czy wychowawcę prowadzącego. Metoda analizy dokumentów przygotowana została na podstawie: M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2010, s. 247–250.

Specyfika funkcjonowania placówki opiekuńczo-wychowawczej w kontekście relacji rodzinnych

Dom Młodzieży w Poznaniu¹³ jest placówką opiekuńczo-wychowawczą, którą w kontekście rozwiązań prawno-systemowych możemy porównać do Domu Dziecka, z jednym wyjątkiem, jakim jest wiek dzieci w niej przebywających; w placówce tej może być bowiem umieszczana młodzież pomiędzy 13. a 18. rokiem życia oraz wyjątkowo wychowankowie, którzy ukończyli 18 lat, kontynuujący naukę, ale niemający możliwości powrotu do rodziny naturalnej. W placówce maksymalnie może przebywać do pięćdziesięciorga dzieci w grupach damskich i męskich. Funkcjonuje również grupa interwencyjna, do której przyjmowana jest młodzież na określony, krótki czas (zazwyczaj od kilku do kilkunastu dni), aż do momentu podjęcia decyzji przez sąd, w sytuacji gdy nie ma innej możliwości sprawowania opieki nad małoletnim. W kontekście relacji rodzinnych warto zwrócić uwagę, że w latach 2011–2013 tylko troje dzieci przebywających w placówce Dom Młodzieży w Poznaniu było tzw. „sierotami”, a zatem dziećmi pozbawionymi obojga rodziców, pięcioro dzieci posiadało jednego z rodziców, a zatem przeważająca liczba wychowanków miała oboje rodziców. Należy zaakcentować ten właśnie wątek, ponieważ wbrew powszechnemu przekonaniu o sieroctwie w Domach Dziecka czy w innych placówkach opiekuńczo-wychowawczych większość dzieci posiada oboje rodziców biologicznych. Sieroctwo w domach dziecka czy placówkach opiekuńczo-wychowawczych to zatem stereotyp, co potwierdzają także dane Najwyższej Izby Kontroli, które wskazują, że tylko 3% dzieci przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych to dzieci nieposiadające żadnego z rodziców. Jednego z rodziców posiada 17% dzieci, a aż 80% małoletnich przebywających w placówkach ma oboje rodziców¹⁴.

Dane te tylko potwierdzają potrzebę przeanalizowania relacji młodzieży przebywającej w placówkach z ich rodzicami biologicznymi, a co

¹³ Obecnie w wyniku reformy instytucjonalnych form opieki doszło do podziału na dwie placówki – Dom Młodzieży im. bł. Laury Vicuni (dla dziewcząt) oraz Dom Młodzieży św. Dominika Savio (dla chłopców). Placówka prowadzona jest przez Towarzystwo Salezjańskie. Jej dyrektorem jest ksiądz, który sprawuje swoją funkcję przy pomocy dyrektora do spraw pedagogicznych, który jest osobą świecką. W poszczególnych grupach pracują wychowawcy, w miarę możliwości są to te same osoby, tak aby zachować pewną powtarzalność w grupie. Z wychowankami indywidualnie pracują psycholog, pedagog, pracownik socjalny oraz wychowawca prowadzący.

¹⁴ NIK o domach dziecka, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-domach-dziecka.html> (dostęp: 25 czerwca 2016).

ważne w kontekście rozwiązań systemowych, skłaniają przede wszystkim do podjęcia refleksji i odpowiedzi na pytanie o przyczyny pobytu tak dużej liczby dzieci posiadającej rodziców w placówkach opiekuńczo-wychowawczych.

Relacje młodzieży z jej rodzicami

Analizując przypadek Domu Młodzieży w Poznaniu, do najczęściej pojawiających się przyczyn umieszczania w placówce młodzieży, która posiada oboje rodziców, zaliczyć należy:

- ograniczenie władzy rodzicielskiej, które zazwyczaj orzekane było przez sąd w wyniku między innymi: niewydolności wychowawczej, uzależnienia jednego bądź obojga rodziców, bierności społecznej i zawodowej rodziców, przemocy w rodzinie, wykorzystywania seksualnego czy choroby psychicznej obojga rodziców,
- demoralizacja nieletniego, która orzekana była przez sąd między innymi w sytuacjach: niewykonywania obowiązku szkolnego, nadmiernej agresji nieletniego, uzależnienia nieletniego. Należy podkreślić, że wielokrotnie przyczyn umieszczania młodzieży w placówce w uzasadnieniu sądu było kilka, to znaczy czynniki ryzyka kumulowały się ze sobą, np. bezrobocie rodziców z ich uzależnieniem, niewydolność wychowawcza z przemocą w rodzinie czy też bierność społeczna i zawodowa rodziców z demoralizacją nieletniego.

Wielokrotnie w analizowanych przypadkach zdarzało się, że orzeczenie sądu dotyczyło zarówno ograniczenia władzy rodzicielskiej, jak i demoralizacji nieletniego; przypadki te jednak w opinii sądu nie podlegały pod umieszczenie nieletniego w zakładzie poprawczym czy młodzieżowym ośrodku wychowawczym. Prezentowane przykłady wskazują na dużą ilość problemów w strukturze rodziny naturalnej oraz liczne problemy wychowawcze, co przyczynia się do umieszczania dużej liczby dzieci i młodzieży posiadających oboje rodziców w placówkach opiekuńczo-wychowawczych.

Odwołując się do specyfiki funkcjonowania Domu Młodzieży w kontekście podjętego tematu, należy również zwrócić uwagę, że w przeciwieństwie do instytucji resocjalizacyjnych młodzież przebywająca w Domu Młodzieży w Poznaniu nie była kierowana do placówki na określony czas, gdyż jak stanowi prawo, pobyt dziecka w placówce powi-

nien być czasowy, nie dłuższy jednak, niż wymaga tego sytuacja. Ustawodawca w Ustawie o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej z 9 czerwca 2011 roku zastrzegł, że rodzina powinna być podstawową komórką społeczeństwa oraz naturalnym środowiskiem rozwoju, w związku z czym dziecko, którego podmiotowość należy mieć na względzie, ma prawo między innymi do:

1. wychowania w rodzinie, a w razie konieczności wychowywania dziecka poza rodziną – do opieki i wychowania w rodzinnych formach pieczy zastępczej, jeśli jest to zgodne z dobrem dziecka;
2. powrotu do rodziny¹⁵;
3. utrzymywania osobistych kontaktów z rodzicami, z wyjątkiem przypadków, w których sąd zakazał takich kontaktów.

Prawa dzieci i młodzieży do wychowywania się w rodzinie akcentowane są nie tylko w Ustawie o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej, ale także szeroko rozwijane w literaturze socjologicznej i pedagogicznej w tym zakresie. Na rolę socjalizacyjną i wychowawczą rodziny oraz prawo do wychowywania w rodzinie naturalnej i potrzebę wsparcia rodziny przeżywającej kryzys wielokrotnie zwracali uwagę w swoich pracach tacy wybitni socjologowie i pedagodzy rodziny: jak A. Kwak, A. Giza-Poleszczuk, Z. Tysza, J. Hryniewicz czy M. Andrzejewski. Wspieranie rodziny przeżywającej trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych, jak precyzuje Ustawa o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej, powinno opierać się na zespole planowych działań, mających na celu przywrócenie rodzinie zdolności do wypełniania tych funkcji¹⁶. Warto zatem podkreślić, że ustawa wyraźnie wskazuje konieczność działań przywracających dziecko do rodziny naturalnej, zaznaczając tym samym, iż powinno dążyć się do tego, aby dzieci wychowywały się w środowisku rodzinnym.

Analizowane biografie wychowanków Domu Młodzieży w Poznaniu jednoznacznie wskazują, że proponowane rozwiązania prawne i założenia teoretyczne nie są realizowane w praktyce. Trzeba bowiem podkreślić, że w ciągu moich trzyletnich obserwacji żaden wychowanek nie opuścił placówki przed ukończeniem 18. roku życia w wyniku poprawy sytuacji w jego domu rodzinnym. Obserwowaną młodzież charakteryzowała

.....
¹⁵ Artykuł 4 Ustawy z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej, Dz.U. 2011 nr 149, poz. 887, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU2011490887> (dostęp: 25 czerwca 2016).

¹⁶ Artykuł 2 Ustawy z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej, Dz.U. 2011 nr 149, poz. 887, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU2011490887> (dostęp: 25 czerwca 2016).

złożoność i różnorodność relacji z rodzicami. Każdy przypadek można by analizować oddzielnie, ze względu na zmienne, które wpływały na kształt i charakter owych relacji rodzinnych. Warto jednak zwrócić uwagę na pewne cechy powtarzalne, bez względu na indywidualność każdego badanego przypadku, które charakteryzują relacje rodzinne badanych wychowanków:

- dostrzegalna jest powierzchowność relacji między rodzicami i dziećmi oraz duża konfliktowość (problemy indywidualne dzieci i rodziców są częstym przedmiotem kłótni, zrywania kontaktów, niechęci dzieci wobec rodziców);
- młodzież często dąży do wyjścia na przepustkę do domu rodzinnego nie ze względu na tęsknotę za rodzicami, lecz ze względu na chęć powrotu do swojego środowiska i grupy rówieśniczej;
- młodzież wyraża chęć opuszczenia placówki, ale nie wiąże tego z tęsknotą za rodziną, a bardziej z zakończeniem kary, która jest dla nich dotkliwa (młodzież, nawet ta, która przebywa w placówce w wyniku ograniczenia władzy rodzicielskiej, postrzega pobyt jako karę);
- relacje z rodzicami ograniczają się do telefonów i przepustek (mimo możliwości odwiedzin dziecka także w tygodniu rodzice tylko w nielicznych przypadkach wykorzystują tę formę kontaktu);
- rodzice nie wykazują zainteresowania dziećmi i ich sytuacją w placówce, wykazują bierność w kontaktach i niechętnie współpracują z wychowawcą, pracownikiem socjalnym czy pedagogiem;
- rodzice nie dążą do skrócenia pobytu dziecka w placówce, nie inicjują spraw umożliwiających powrót ich dzieci do domu;
- co bardzo interesujące, w rozmowach niejednokrotnie wychowankowie deklarują żal do rodziców, złość, a czasem nienawiść, podkreślają ich wady oraz to, że nie potrafią się porozumieć, jednak w relacjach z rówieśnikami dominuje ich idealizowanie, szczególnie matki, niejako „symbolu” nietykalnego przez innych rówieśników (zjawisko przeniesienia „gloryfikowania” osoby matki z kultury przestępczej i więziennej);
- częściej zauważalna jest poprawa w zachowaniu i deklarowana chęć zmiany u małoletniego niż u jego rodziców (barierą w powrocie do domu często nie jest zatem zachowanie dziecka, lecz sytuacja rodziców biologicznych).

Kształtowanie się relacji rodzinnych uwarunkowane jest wieloma czynnikami, jednak istotne znaczenie w tym procesie odgrywa cały zespół

pracowników: wychowawca prowadzący, pedagog, psycholog, pracownik socjalny, dyrektor. Osoby te w zaplanowany i dopasowany do indywidualnych potrzeb sposób starają się wykształcić u wychowanka zachowania pożądane, socjalizować go oraz przygotować do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie. Jednak rola zespołu pracowników jest ograniczona co do pracy w środowisku. Prowadzony jest kontakt z rodziną naturalną, nierzadko również pracuje się przy pomocy innych instytucji nad poprawą sytuacji rodzin dzieci przebywających w placówkach, jednak należy podkreślić, że w uwarunkowaniach systemowo-prawnych nie jest to zasadniczą rolą placówki opiekuńczo-wychowawczej. Ważny jest zatem nie tylko sam problem poprawy relacji pomiędzy dzieckiem a rodzicem, nad którym w warunkach instytucjonalnych trudno pracować; obserwuje się bowiem zjawisko nierozwiązywania problemów, które stały się przyczyną umieszczenia dziecka w placówce. W praktyce skutkuje to tym, że badana młodzież przebywała w Domu Młodzieży do ukończenia 18. roku życia, a nawet do momentu ukończenia szkoły, za zgodą dyrektora, który był przychylny wobec młodzieży pełnoletniej chcącej kontynuować naukę.

Usamodzielnienie się młodzieży a rola rodziny naturalnej

Analizując relacje rodzinne młodzieży pozostającej w instytucjonalnych formach opieki, warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną kwestię związaną z pobytem wychowanków w placówce, w szerszym kontekście procesu usamodzielnienia się młodzieży, a zatem zaplanowanego działania, które powinno być realizowane od początku pobytu dziecka w instytucji aż do momentu jej opuszczenia. Proces ten ma na celu przygotowanie wychowanków do samodzielnego życia, oczywiście lepszego jakościowo w każdym wymiarze od tego, które wiedli do tej pory. Ten wątek jest istotny w kontekście relacji rodzinnych, okazuje się bowiem, że wychowankowie kończący 18 lat w przeważającej większości opuszczają placówkę i jak pokazują prowadzone przeze mnie badania poprzedzające przygotowanie i przeprowadzenie programu usamodzielnienia, tylko dwoje wychowanków poddanych badaniu, przygotowujących się do opuszczenia placówki (byli to siedemnasto- i osiemnastolatki), mieli zapewniony pokój w mieszkaniu chronionym lub mieszkaniu komunalne od miasta (kawalerka). Przeważająca większość wiedziała, że po wyjściu z placówki powróci do domu rodzinnego (należy podkreślić, że w domu, z którego

trafli do placówki, sytuacja nie poprawiała się na tyle, by przed ukończeniem 18. roku życia dziecko mogło opuścić placówkę). Zatem i w tym wymiarze obserwujemy trudne i złożone relacje rodzinne. Z jednej strony, młodzież cieszy się z zakończenia pobytu w placówce, z drugiej zaś, znając problemy w swojej rodzinie naturalnej, obawia się powrotu do tego środowiska. Młodzież deklaruje, że chciałaby kontynuować naukę i pracować, a także prowadzić samodzielne dorosłe życie. Obecne przepisy i rozwiązania systemowe uniemożliwiają podjęcie takiego wyzwania przez młodych ludzi – przede wszystkim ze względu na brak wystarczających środków finansowych i brak mieszkań czy pokoi w mieszkaniach chronionych – co przyczynia się do tego, że młodzi decydują się na powrót do rodziny.

Często warunki socjalne i materialno-bytowe obserwowanych rodzin nie były wystarczające lub rodzina borykała się z licznymi problemami wewnątrz swojej struktury, np. z agresją, uzależnieniami, chorobą psychiczną, bezrobociem czy wyuczoną bezradnością. Warto także podkreślić, że rodzice nie motywowali dostatecznie swoich dzieci do kontynuowania nauki lub sprawa ta nie miała dla nich istotnego znaczenia – często ważniejszy był dochód, którym młodzi mogli wesprzeć budżet domowy. Trudne warunki w rodzinie naturalnej u osób opuszczających placówki dostrzeżone zostały także w innych badaniach prowadzonych na większej populacji, na przykład w Raporcie z badań ewaluacyjno-diagnostycznych sytuacji psychospołecznej i materialnej usamodzielnionych wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych¹⁷ czy w Raporcie o sytuacji wychowanków opuszczających placówki opiekuńczo-wychowawcze oraz rodziny zastępcze na terenie województwa kujawsko-pomorskiego¹⁸. Autorzy zwracali uwagę przede wszystkim na fakt braku pomocy ze strony rodziny czy na konieczność znalezienia przez wychowanków nowego miejsca zamieszkania. Młodzież opuszczająca placówki opiekuńczo-wychowawcze często uświadamia sobie fakt, że powrót do rodziny naturalnej nie będzie dla nich dobrym rozwiązaniem, planują więc swoje samodzielne życie, co często przyczynia się do porzucania nauki na rzecz podjęcia pełnoetatowej pracy zarobkowej.

Mimo trudnych doświadczeń z dzieciństwa i okresu dorastania badana młodzież myśląc o przyszłości, odpowiadała jednogłośnie, że naj-

¹⁷ M. Abramowicz, A. Strzałkowska, *Badanie ewaluacyjno-diagnostyczne Sytuacja psychospołeczna i materialna usamodzielnionych wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych*, Gdańsk 2012.

¹⁸ *Sytuacja wychowanków opuszczających placówki opiekuńczo-wychowawcze oraz rodziny zastępcze na terenie województwa kujawsko-pomorskiego*, Toruń 2013.

ważniejsze jest dla niej znalezienie pracy i założenie rodziny. Niestety sfera deklaratywna nie przekłada się na realne działania młodzieży. Obserwując bowiem biografie byłych wychowanków¹⁹, można zauważyć, że jako dorośli mają problemy ze znalezieniem i utrzymaniem stałej pracy zarobkowej, wchodzą w konflikty z prawem, porzucają szkołę, mają trudną sytuację mieszkaniową oraz problemy z nawiązywaniem własnych relacji rodzinnych.

Skomplikowana jest również sytuacja dziewcząt opuszczających placówkę. Ich poziom wykształcenia – cztery spośród obserwowanych 17 ukończyło szkołę zawodową, pozostałe tylko gimnazjum – sprawia, że mają one trudności z wejściem na rynek pracy, co przekłada się na ich sytuację materialną, która jest bardzo trudna. Należy także podkreślić, że 12 spośród 17 obserwowanych po wyjściu dziewcząt zaszło w ciążę do dwóch lat od opuszczenia placówki, pozostając w trudnej sytuacji finansowej, bez pracy, zależne od swoich partnerów i ojców dzieci (żadna z dziewcząt nie weszła w związek małżeński). Część z dziewcząt przed urodzeniem dziecka bądź po nim rozstała się ze swoimi partnerami, powracając jako samotne matki do rodziny biologicznej.

Podsumowanie

Trudne i złożone relacje rodzinne zarówno z okresu przebywania w placówce opiekuńczo-wychowawczej, jak i w dorosłym życiu, które potwierdzają nie tylko moje obserwacje, analizy i badania, ale także inne raporty przygotowywane z tego zakresu, pozwalają zauważyć szereg problemów do rozwiązania przez tworzoną politykę społeczną i prorodzinną. Przede wszystkim należałoby zwrócić uwagę na poprawę usług pomocy społecznej w zakresie pracy w rodzinie naturalnej, która przyczyniłaby się do minimalizowania czy likwidowania problemów w niej występujących, tak aby umożliwić wychowankowi powrót do rodziny²⁰ (w obowiązują-

.....
¹⁹ Od roku 2013 monitoruję losy wychowanków, którzy przebywali w placówce podczas mojej pracy w latach 2011–2013. Kontaktuję się z nimi osobiście, rozmawiam, a także śledzę ich biografie na portalach społecznościowych. Kontaktuję się także z wychowawcami, którzy mają kontakt z byłymi wychowankami i znają życiorysy byłych wychowanków.

²⁰ Na fakt ten zwraca również uwagę Raport NIK Funkcjonowanie Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych oraz ich współdziałanie z innymi instytucjami na rzecz powrotu dzieci do wychowania w rodzinie, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,3757,vp,4791.pdf> (dostęp: 25 czerwca 2016).

cym systemie prawno-instytucjonalnym nie ma rozwiązań integrujących działanie takich instytucji jak pracownik socjalny, asystent rodziny, kurator sądowy, wychowawca, pedagog, policjant, placówka). W wielu analizowanych przeze mnie przypadkach praca z dzieckiem i rodziną przebiegała wielotorowo w sposób niezaplanowany, bez możliwości kontroli jej efektów i bez porozumienia poszczególnych instytucji. Wieloletnia praca pracownika socjalnego, kuratora, a także grona pedagogicznego placówki, w której przebywał mały, nie kończyła się wcześniejszym powrotem dziecka do rodziny w żadnym z analizowanych przypadków, co tylko potwierdza potrzebę zmian systemowych i szerokiej dyskusji w tym zakresie. Kolejny postulat dotyczy pracy z wychowankiem nad poprawą jego relacji rodzinnych i kształtowaniem postaw, które w dorosłym życiu pozwoliłyby tworzyć poprawne relacje we własnej rodzinie (należałoby zatem zindywidualizować proces usamodzielnienia się wychowanka i dopasować go do jego potrzeb i deficytów w tym zakresie). Dostrzegam także potrzebę systemowego podejścia do procesu usamodzielniania się wychowanków integrującego działania wszystkich wymienionych wcześniej instytucji, tak aby młodzież opuszczająca placówkę miała realne szanse i możliwości kontynuowania nauki i podejmowania pracy zarobkowej, bez konieczności rezygnowania z możliwości usamodzielnienia się.

Realizacja przytoczonych powyżej postulatów, będąca odpowiedzią na złożoność i trudność relacji pomiędzy młodzieżą przebywającą w placówkach a ich rodzinami, mogłaby przyczynić się w szerszym kontekście do zwiększenia efektywności działań na rzecz rodziny i instytucjonalnych form jej wsparcia. Mam nadzieję, że wprowadzone zmiany w konsekwencji poprawiłyby także funkcjonowanie rodzin objętych wsparciem, a co z tym związane – przyczyniłyby się również do poprawy relacji panujących w tych rodzinach, dając tym samym szanse młodym ludziom na czerpanie prawidłowych i pożądanych w społeczeństwie wzorców. Postawy te w perspektywie temporalnej utrwalane byłyby w przyszłości w zakładanych przez byłych wychowanków rodzinach, co pozwoliłoby zmniejszyć ryzyko zjawiska reprodukcji społecznej, które w przypadku zachowań patologicznych i niepożądanych negatywnie wpływa na kolejne pokolenia młodych. Pomoc i wsparcie dla rodzin pozostających w kryzysie powinny stanowić priorytet w kształtowaniu polityki społecznej, ponieważ rodzina nie tylko w dokumentach międzynarodowych czy krajowych, lecz także w realnych działaniach powinna pozostawać pod szczególną ochroną i troską nas wszystkich.

Literatura

- ANDRZEJEWSKI M., *Domy na piasku. Rzecz o sieroctwie i domach dziecka*, Poznań.
- ABRAMOWICZ M., STRZAŁKOWSKA A., *Badanie ewaluacyjno-diagnostyczne. Sytuacja psychospołeczna i materialna usamodzielnionych wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych*, Gdańsk 2012.
- GIDDENS A., SUTTON P. W., *Socjologia*, Warszawa 2012.
- GIZA-POLESZCZUK A., *Rodzina a system społeczny*, Warszawa 2005.
- KANCLERZ B., *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Poznań 2015.
- KWAK A., *W poszukiwaniu znaczenia rodzin w czasach ponowoczesnych*, [w:] *Współczesne środowiska wychowawcze. Stan obecny i kierunki przemian*, red. M. Cichosz, R. Leppert, Bydgoszcz 2011.
- KWAK A., *Współczesna rodzina – czy tylko problem struktury zewnętrznej?*, [w:] *Rodzina wobec wyzwań współczesności*, red. I. Taranowicz, S. Grotowska, Wrocław 2015.
- ŁOBOCKI M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2009.
- ŁOBOCKI M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2010.
- MODRZEWSKI J., MATYSIAK-BŁASZCZYK A., *Odmiany współczesnego polskiego problemu rodzinnego*, [w:] *Rodzina – Młodzież – Dziecko. Szkice z teorii i praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej*, red. M. Piorunek, J. Kozielska, A. Skowrońska-Pućka, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- NIK o domach dziecka, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-domach-dziecka.html> (dostęp: 25 czerwca 2016).
- Raport Młodzież 2013*, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2014.
- Raport NIK. Funkcjonowanie Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych oraz ich współdziałanie z innymi instytucjami na rzecz powrotu dzieci do wychowania w rodzinie*, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,3757,vp,4791.pdf> (dostęp: 25 czerwca 2016).
- Sytuacja wychowanków opuszczających placówki opiekuńczo-wychowawcze oraz rodziny zastępcze na terenie województwa kujawsko-pomorskiego*, Toruń 2013.
- TYSZKA Z., *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa*, [w:] *Rodzina współczesna*, red. M. Ziemska, Warszawa 1999.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej, Dz.U. 2011 nr 149, poz. 887, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20111490887> (dostęp: 25 czerwca 2016).
- WERNER I., *Poczucie rodzinnej koherencji – pojęcie oraz implikacje psychopedagogiczne*, [w:] *Rodzina – Młodzież – Dziecko. Szkice z teorii i praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej*, red. M. Piorunek, J. Kozielska, A. Skowrońska-Pućka, Poznań 2013.

Relacje rodzinne młodzieży przebywającej w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Analiza empiryczna

Artykuł jest próbą przybliżenia specyfiki relacji rodzinnych młodzieży przebywającej w placówkach ze szczególnym uwzględnieniem problemów z tym związanych. Analizując we wstępie funkcje rodziny z perspektywy socjologicznej i psychologicznej, zwracam uwagę na naturalną potrzebę wychowywania się młodych ludzi w rodzinie, która w przypadku wychowanków placówek zostaje niezaspokojona, co jest jedną z przyczyn problemów w funkcjonowaniu młodzieży zarówno w placówce, jak i po jej opuszczeniu. W artykule koncentruję się na trzech zasadniczych obszarach: specyfice funkcjonowania placówki opiekuńczo-wychowawczej, ze szczególnym uwzględnieniem podjętej w tekście problematyki relacji rodzinnych, charakterystyce relacji rodzinnych badanych wychowanków oraz na procesie usamodzielnienia młodzieży i roli rodziny naturalnej w tym procesie. W zakończeniu artykułu przedstawiam potrzebę rozwiązań systemowych w zakresie zwiększenia efektywności powrotu dziecka do rodziny naturalnej.

Family relationships youth staying in care and educational institution. Empirical analysis

The article is an attempt to approximate the specific nature of family relationships of young people staying in institutions with special emphasis on the problems related to this. The author analyzing the functions of the family from the perspective of sociological and psychological draws attention to the need to educate young people in the natural family, which in the case of pupils outlets is insatiable. The author focuses on three main areas: the specifics of the functioning of care and educational institution, with particular emphasis in the text adopted by the issue of family relationships, family relationships characteristics surveyed pupils and the process of self-empowerment of youth and the role of the natural family in the process. At the end of the article presents the need for systemic solutions to increase the efficiency of return of the child to the natural family.

Edukacja wobec procesu kształtowania się tożsamości współczesnej młodzieży: od patriotyzmu po aktywizację społeczną

Różne oblicza patriotyzmu, jego współczesne przewartościowania i społeczne konteksty – uwagi wprowadzające

Jak wskazują pedagodzy społeczni – los człowieka kształtuje się zwykle na przecięciu rozmaitych wymiarów egzystencjalnej przestrzeni. Jej rozpiętość waha się pomiędzy perspektywą mikro a makro¹, pomiędzy trudnymi do „oswojenia” (a często także do wyobrażenia) globalnymi kontekstami ludzkiego życia a swoistą oraz upodmiotowioną przestrzenią bliskości, bezpośredniego oddziaływania różnych czynników na człowiecze istnienie. Bez względu na wymiar i kategorię przestrzeni, w której funkcjonuje człowiek, o kształcie jego społecznej biografii i sposobie pojmowania otaczającego świata decydują cztery wychowawcze dynamizmy: bios, los, etos i agos². Dwa ostatnie spośród nich mają istotny wpływ na kształtowanie się procesu socjalizacji, w tym – kształtowanie tożsamości społecznej. Jej istotnym komponentem jest permanentne szukanie porozumienia między światem zakorzenienia i dziedziczenia a światem postrzeganym oraz ustawicznie rekonstruowanym. Dlatego też tożsamość traktuje się jako twórczy wysiłek, stanowiący mechanizm poznawania i społecz-

¹ A. Przecławska, *Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro a makro*, [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, red. A. Przecławska, W. Theiss, Warszawa 1999.

² S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1996, s. 171 i nast.

nego odnoszenia do wspólnoty bliższej, jaką może być rodzina i środowisko lokalne, ale również do wspólnoty szerszej, którą stanowi naród lub ostatecznie – społeczeństwo globalne. Teoretycy socjalizacji dostrzegając związek, jaki zachodzi pomiędzy trwałością struktur społecznych a charakterem dominującego typu socjalizacji, wskazują na aktywność mechanizmów tzw. socjalizacji identyfikującej. Umożliwia ona jednostce „przejawianie względnie spetryfikowanych wzorów uczestnictwa stabilizującego ją w strukturze grup małych i makrostrukturze społecznej”³. Socjalizacja tego typu stabilizuje porządek społeczny, petryfikuje jego struktury, umożliwia jednostce jej historyczną, terytorialną i społeczną identyfikację. Życie we wspólnocie bowiem, jak pisze J. Nikitorowicz, „oznacza doświadczanie odwzajemnionych aktów popierania, ułatwiania, wspomagania, jak też współżycie poufale, intymne, zamknięte w kręgu”⁴. Z. Bauman posuwa się w socjologicznej analizie dalej: „tęsknimy za wspólnotą, ponieważ tęsknimy za bezpieczeństwem, jakością kluczową dla szczęśliwego życia, którą jednak zamieszkiwany przez nas świat w coraz mniejszym stopniu jest nam w stanie zaoferować i coraz powściągliwiej obiecuje”⁵. Patriotyzm jest więc próbą lokowania siebie w szerszej zbiorowości, stanowi próbę wyjścia poza własną indywidualność⁶, kluczowym zaś jego elementem jest przywiązanie do grupy, z którą jednostka się identyfikuje. Jak wielokrotnie akcentował J. Nowak-Jeziorański, patriotyzm w samej swej naturze jest uczuciem, nacjonalizm zaś światopoglądem. Patriotyzm jest wysoką wartością moralną, stąd próby jego analizy w świetle teorii rozwoju poznawczego i moralnego L. Kohlberga, w której możliwość jego zaistnienia łączy się z osiągnięciem przez człowieka poziomu postkonwencjonalnego⁷. Dlatego też patriotyzm przenika

³ J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004, s. 37.

⁴ J. Nikitorowicz, *Tożsamość – twórczy wysiłek ku patriotyzmowi*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości narodowej?*, red. J. Nikitorowicz, Kraków 2013, s. 32.

⁵ Z. Bauman, *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, Kraków 2008, s. 192.

⁶ J. Szczepański wskazuje na niedostatek pojmowania wychowania jako organizowania eliminacji zła wyłącznie poprzez realizację interesów społecznych. Kluczowym według autora elementem jest kształtowanie indywidualności jako „centralnego mechanizmu życiowego, ingerującego w działania we wszystkich wymiarach egzystencji człowieka”. Por. J. Szczepański, *O indywidualności*, Warszawa 1988, s. 282.

⁷ Poziom niniejszy (postkonwencjonalny) pierwotnie dyktowany jest specyfiką źródła wartości tkwiącego w „umowie społecznej”. Za istotne uznawane są zatem te zasady/wzory postępowania i wartości, które są zinstytucjonalizowane i społecznie użyteczne. Finałnym zaś etapem rozwoju sądów moralnych będzie uznanie za najwyższą instancję decyzji własnego

i wzajemnie uzupełnia się z wartościami uniwersalnymi, jakimi są chociażby: wolność, ludzka godność i spolegliwość, szacunek dla odmienności, dobro i odpowiedzialność za siebie oraz innych. Na fundamencie takich wartości mawia się zatem o patriotyzmie narodowym (poczucie więzi z własną grupą etniczną czy narodową), patriotyzmie państwowym (poczucie więzi z państwem, w obrębie którego funkcjonuje dana grupa etniczno-narodowa), czy też patriotyzmie cywilizacyjnym lub europejskim (poczucie więzi z kulturą, cywilizacją naszego kontynentu na bazie tradycji grecko-rzymskiej).

Warto zaznaczyć, iż w Polsce ukształtowały się dwa, warunkowane narodową historią, modele patriotyzmu: romantyczny i pozytywistyczny, których przesłanki oparte były z jednej strony – na irracjonalnej wierze w zwycięstwo w bohaterskiej walce z zaborcą oraz mitologizacji odrodzenia mocarnej ojczyzny, z drugiej zaś – na racjonalizmie i pragmatyzmie, jako właściwym drogą do kształtowania niepodległego bytu narodowego. Wolne od jakichkolwiek tendencji nacjonalistycznych ukształtowały chlubne tradycje w pojmowaniu rodzimego patriotyzmu w kontekście wychowania narodowego i obywatelskiego, w traktowaniu dziejów polskiej (i nie tylko) kultury jako historii świadomości społecznej (koncepcja B. Suchodolskiego)⁸.

W obliczu postępującego procesu globalizacji i unifikacji kulturowej dynamicznie przeobrażającemu się społeczeństwu europejskiemu towarzyszy zdaniem A. Cybal-Michalskiej potrzeba ponownego zdefiniowania tożsamości narodowej i europejskiej oraz konieczność wdrażania mechanizmów wspomagających uświadomienie wartości kulturowych poszczególnych państw europejskich⁹. Przekonanie to uzasadniają także wyniki krajowych badań nad rozumieniem patriotyzmu przez młodzież prowadzonych przez E. Zamojską czy też A. Szczurek-Borutę¹⁰. Wskazują one, iż wśród młodzieży (głównie chłopców, uczniów liceów zawodowych,

.....
sumienia. Tutaj patriotyzm postrzegany będzie jako samoistna wartość moralna, spójna i uniwersalna. Jej definicja lokować się będzie w uniwersum moralnym człowieka, w którym kluczowy jest szacunek dla każdego człowieka wraz z jego subświatem (ewentualnej) odmienności światopoglądowej i kulturowej. Por. *Etyka*, red. H. Jankowski, Warszawa 1979.

⁸ B. Suchodolski, *Dzieje kultury polskiej*, Warszawa 1986.

⁹ A. Cybal-Michalska, *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne*, Poznań 2001.

¹⁰ Zob. E. Zamojska, *Kulturowa tożsamość młodzieży. Studium empiryczne z badań nad młodzieżą ze szkół średnich*, Poznań–Toruń 1998; A. Szczurek-Boruta, *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości. Szkice pedagogiczne*, Kraków 2007.

mieszkańców wsi) dominuje konserwatywne, zgodne z narodową tradycją interpretowanie pojęcia „ojczyzna” jako miejsca urodzenia kojarzonego głównie z więzami krwi, a nie z więzami z wyboru. Na pytanie zaś o znaczenie patriotyzmu w dzisiejszych czasach 65% badanych (głównie uczniowie liceów zawodowych i mieszkańcy wsi) uznało, iż jest on obecnie niezbywalny, pozostali zaś uznali go za pojęcie przestarzałe. Zatem trywializacji pojęcia patriotyzmu pojmowanego ponadto w kategorii sentymentalno-romantycznej, coraz bardziej nachalnego uaktywniania się tendencji nacjonalistycznych oraz jego powierzchownemu rozumieniu (ograniczonemu do poczucia dumy narodowej czy też kibicowania reprezentacjom sportowym) towarzyszą ważne sygnały anachroniczności pojęcia oraz konieczności jego zasadniczego przewartościowania.

Współczesny patriotyzm winien zatem w szczególności akcentować odpowiedzialność za wspólnotę bliższą i szerszą, nikogo niewykluczającą; jego międzykulturowy charakter (uobecniany między innymi w bachtinowskiej koncepcji edukacji dla pogranicza) w szczególności koncentrować swoją uwagę musi na promowaniu tolerancji i jednoczeniu obywateli przynależnych do różnych grup narodowościowych, stanowiąc wypadkową patriotyzmu narodowego i obywatelskiego. Postawę szacunku współczesnej młodzieży wobec dziedzictwa przodków uzupełniać powinna identyfikacja z ponadnarodowymi formami życia kolektywistycznego (wspólnota europejska, społeczeństwo globalne).

Środowisko rodzinne, socjalizacja a tożsamość młodzieży – odpowiedzialność, wysiłek, zaangażowanie

Niepowtarzalność rodziny jako subiektywnego środowiska wychowawczego, które dostarcza „sposobów wprowadzenia nowych członków do otaczających ich struktur społecznych, wdrażania im nawyków, zachowań koniecznych do tego, aby stali się członkami danego społeczeństwa”¹¹ – w szczególny sposób podkreślana jest w nurcie socjologizmu pedagogicznego (czy jak chce J. Gnitecki – w pedagogice socjologicznej¹²), a także w psychologii społecznej. Proces kształtowania człowieczej tożsamości

.....
¹¹ A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Warszawa 2008, s. 473.

¹² J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej*, Poznań 1989, s. 97 i następne. Autor jako pozostałe nurty wskazuje: naturalizm, psychologizm, kulturalizm oraz ideologizm pedagogiczny.

w toku wychowania rodzinnego wyznaczany jest poprzez cztery podstawowe wymiary: wpływ przyrody, autokreację, socjokreację oraz enkulturację¹³. Jak zauważył S. Kowalski – internalizacja podstawowych wartości i odpowiadających im postaw nie jest procesem o zunifikowanym charakterze dla całego społeczeństwa, by mogła stanowić dla niego wspólną płaszczyznę, na której podłożu miałyby wytwarzać się jego podkulturowe zróżnicowania; jedynie rodzina, dzięki swej wyjątkowej strukturze, taką możliwość zapewnia, odzwierciedlając jednakże w procesie socjalizacyjnym specyficzne dla danej podkultury uwarunkowania o charakterze klasowym, etnicznym, czy też religijnym¹⁴. Jednakże dzięki temu, że wielopłaszczyznowy jest zakres relacji rodziny z innymi, szerszymi układami ludzkiego życia: mezoukładami społecznymi, makrostrukturami oraz społeczeństwem globalnym¹⁵ – proces kształtowania tożsamości młodych pokoleń ma przede wszystkim znaczenie aksjonormatywne (poczucie tożsamości narodowej i obywatelskiej, dobro wspólne, tolerancja międzykulturowa i in.). „Pozostaje więc rodzina silnym ośrodkiem wpływów, mogących niweczyć wysiłki publicznych instytucji wychowawczych lub użyć im poparcia, często decydującego o skuteczności tych wysiłków”¹⁶.

Wśród licznych zadań dotyczących zaspokajania dziecięco-młodzieżowych potrzeb wymienia się te, które odnoszą się do sfery:

- „dziedzictwa kulturowego, przez wprowadzanie w świat wartości, normy współżycia społecznego i zagadnienia społeczno-polityczne oraz kształtowanie postaw patriotycznych (...),
- przygotowania do samodzielnego życia w rodzinie i w społeczeństwie”¹⁷.

Chodzi zatem o to, aby proces wychowawczy koncentrował się na przemianie dyspozycji psychicznych młodego człowieka z postaw egoistycznych na altruistyczne, zaś w wymiarze socjalizacyjnym – z nastawienia nostycznego (egoistyczne „my”) na rzecz nastawienia illistycznego (wspólnotowe „oni”)¹⁸. Skuteczność realizacji tych zadań

¹³ A. W. Janke, *Wychowanie rodzinne przedmiotem pedagogicznej refleksji*, [w:] *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, red. S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, Toruń 1997, s. 96.

¹⁴ S. Kowalski, *Sociologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1986, s. 119 i kolejne.

¹⁵ S. Kawula, *Rodzina*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Warszawa 1999, s. 238 i nast.

¹⁶ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1982, s. 101.

¹⁷ B. Matyjas, *Pedagogika społeczna i rodzina – obszary badań*, [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. E. Murynowicz-Hetka, Warszawa 2007, s. 510.

¹⁸ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki...*, dz. cyt., s. 170.

warunkowana jest tymczasem kształtem oraz intensywnością rodzinnego wychowania do wysiłku, któremu towarzyszyć winna atmosfera: intelektualnego i duchowego wzrostu, pracy i prawości, dyscypliny i miłości, pasji i ascezy, wreszcie też – odwagi, odpowiedzialności i zaangażowania¹⁹.

Jako pierwsze i najbardziej nośne pole aktywności życiowej człowieka środowisko rodzinne staje się akceleratorem procesu poszukiwania wartości społecznych decydujących o tożsamości młodego człowieka; staje on, zdaniem E. H. Eriksona, w obliczu problemów ideologicznych wyznaczających ramy funkcjonowania świata dorosłych, do którego bycia członkiem wkrótce pretenduje²⁰. Warunkiem koniecznym zaś do podjęcia przez jednostkę uczestnictwa społecznego jest odpowiedni zakres posiadanych przez nią właściwości, ukształtowanych w procesie socjalizacji. Ich jakość i zakres tworzą wystarczającą (bądź też nie) przesłankę dla uznania jednostki za spełniającą wymagania umożliwiające jej inicjację uczestnictwa społecznego w pożądanym grupie/układzie społecznego odniesienia (mogą to być: status osiągnięć, sytuacja społeczna, lokalizacja w strukturze społecznej i odgrywane już role)²¹. Zatem w procesie budowania patriotyzmu obywatelskiego i postaw proeuropejskich ważne jest rodzinne/środowiskowe kształtowanie mechanizmów do posługiwania się przez młodego człowieka: zinternalizowanymi postawami pozbawionymi zabarwień ksenofobicznych i nacjonalistycznych, wysokim poziomem kompetencji międzykulturowych, doświadczeniami w zakresie funkcjonowania wolontariatu, organizacji pozarządowych, struktur samorządowych (w tym – w organach samorządu terytorialnego, jak chociażby młodzieżowe rady gmin) i uczestnictwa w projektach oraz programach obywatelskich, międzynarodowych.

Świat społeczny jest emergentnym, wielopoziomowym układem strukturalnym, którego nieprzewidywalność stanowi źródło „płynnego lęku” jako egzystencjalnej niepewności w dobie Baumanowskiej „płynnej nowoczesności”. Kreowanie w jej odmętach tożsamości (również kulturowej, obywatelskiej) młodzieży zdaje się być jednym z kluczowych zadań,

¹⁹ B. Ecler, *Rodzinne wychowanie do wysiłku*, Katowice 2001.

²⁰ E. H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997, s. 274.

²¹ J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne...*, dz. cyt., s. 33. Autor wskazuje, iż „ten typ socjalizacji, który ma doprowadzić do uzyskania przez jednostkę statusu osoby kandydującej do udziału w życiu grupy społecznej, a który uruchamia ona wobec niej w celu dokonania takiej specyficznie społecznej kwalifikacji, określam mianem socjalizacji antycypacyjnej, wyczekującej (*anticipatory socialization*)” (s. 33–34).

przed którym stoi współczesna rodzina oraz sieć instytucji (w szczególności – szkoła) wspierających ją w tych działaniach. Jak twierdzi bowiem Z. Bauman – „tożsamość jawi się nam jako coś, co należy wytworzyć, a nie odkryć, jako przedmiot naszych wysiłków, cel, do którego należy dojść, jako coś, co musimy dopiero skleić z części lub wybrać z dostępnych całości, a potem o to walczyć i chronić”²².

W stronę małych ojczyzn. Rzec o aktywizacji lokalnych środowisk

Jak wskazuje A. Zandecki: „kształtowanie i dojrzewanie planów życiowych zajmuje szczególne miejsce w okresie młodzieńczym. Jest ono uwarunkowane zespołem zróżnicowanych czynników społecznych”²³. Budowanie zatem tożsamości obywatelskiej młodego człowieka, tym samym – patriotyzmu obywatelskiego, nie może realizować się w oderwaniu od struktur lokalnych, stanowiących strukturalny element społecznego oddziaływania. Co więcej – kształtowanie ludzkiej przynależności do mikrostruktur jest warunkiem niezbędnym do uobecniania idei odpowiedzialnej obywatelskości. Patriotyzm funkcjonuje bowiem na wielu płaszczyznach: rodzinnej, lokalnej, regionalnej, narodowej, europejskiej czy wreszcie światowej. Kształtowanie postaw odpowiedzialności za najbliższe środowisko, jego ulepszanie i trwałą modernizację („*a process of constant perfecting/improvement*”²⁴), budowanie tożsamości lokalnej i regionalnej (m.in. poprzez skutecznie realizowaną edukację regionalną) jest jednocześnie punktem wyjścia i wzmacnianiem świadomości obywatelskiej o znamionach ponadnarodowych, transetnicznych, proeuropejskich, czego jednakże bezkrytycznie traktować nie należy – jak wyraziście przekonuje Z. Bauman²⁵.

²² Z. Bauman, *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, Gdańsk 2007, s. 18.

²³ A. Zandecki, *Dominacja orientacji prezentystycznej w planach życiowych młodzieży wskaźnikiem niepewności i zagrożeń jej rozwoju*, [w:] *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*, red. K. Przyszczypkowski, A. Zandecki, Poznań–Toruń 1996, s. 152.

²⁴ E. Bielska, A. Radziejewicz-Winnicki, *Modernisation in Local Communities: Social and Educational Struggles and Their Unexpected Determinants*, [w:] *Social and Educational Problems in Poland. Essays and Chosen Conceptions at the Background of the EU Accession*, ed. E. Bielska, A. Radziejewicz-Winnicki, A. Roter, Katowice 2005, s. 24.

²⁵ Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000; tegoż, *Europa: niedokończona przygoda*, Kraków 2005.

Trwały renesans idei lokalności staje się zatem punktem wyjścia dla uobecniania rozmaitych procesów modernizacyjnych i towarzyszących im teorii/koncepcji społecznych, polegających na preparowaniu zmian wewnętrznych w strukturze danej zbiorowości (w tym przypadku: społeczności lokalnej), uruchamianiu tkwiących w nim sił społecznych. „Wszelka modernizacja jest wynikiem albo indywidualnego dążenia do poprawy ogólnych warunków egzystencji pewnej społeczności, albo też społecznego uznania dla potrzeby wdrażania, dyfuzji innowacji dla dobra całej grupy”²⁶. Jak dowodzi A. Radziewicz-Winnicki: proces modyfikacji środowisk lokalnych, także w sferze społeczno-edukacyjnej i kulturowej, jest zjawiskiem ustawicznym. Przytaczana kategoria sił społecznych, za sprawą H. Radlińskiej, silnie zakorzeniła się na gruncie rodzimej pedagogiki społecznej. W jej opinii bowiem siły społeczne to: „aktualnie ujawniające się albo ukryte (potencjalne) wartości jednostek i grup społecznych, urządzeń i instytucji, dające pedagogowi społecznemu oparcie w jego pracach, jeśli zostaną one zaktywizowane i staną się czynnikami przewodnimi w przebudowie i asymilowaniu wartości”²⁷. Wyodrębniona przez autorkę kategoria sił społecznych orientowana jest wokół: 1) „sił jednostek” – pojmowanych jako możliwości i wartości reprezentowane przez indywidualne osoby; 2) „sił jawnych” – zdolnych do podtrzymania lub zmiany istniejącej struktury; czy wreszcie 3) „sił ukrytych” – sił niedostrzeganych, drzemających w świadomości jednostek oraz grup społecznych.

Do lokalnego wymiaru społecznej modernizacji odwołują się także inne koncepcje aktywizacyjne. Pierwsza z nich jawi się pod nazwą *community development*, tłumaczoną jako „aktywizacja i rozwój społeczności lokalnej”. Terminem tym można określić intencjonalną działalność ludzi zamieszkujących dane środowisko lokalne (wieś, miasteczko, dzielnicę), zmierzającą do zaspokojenia wybranych potrzeb wspólnych poprzez kreowanie nowych struktur, postaw i umiejętności.

Zakorzenioną w pedagogice społecznej i pracy socjalnej metodą o ugruntowanych tradycjach naukowych, zdolną w wymiarze lokalnym najskuteczniej przewyciężyć jego problemy – wydaje się być organizowanie środowiska. „Warunkiem powodzenia i skuteczności organizowa-

.....
²⁶ A. Radziewicz-Winnicki, *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, Katowice 1995, s. 19.

²⁷ H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa 1935, s. 16–17.

nia środowiska jest rozbudzenie sił społecznych, czyli inaczej mówiąc, ochotniczych organizatorów życia zbiorowego. (...) Szeroki sens metody środowiskowej – oznacza całościowe rozumienie środowiska lokalnego, pełną rejestrację jego problemów, kompleksowy i komplementarny system działań, podejmowanie pracy z intencją stałego działania i trwałego usuwania zagrożeń i niepożądanych zjawisk. Wreszcie, co może jeszcze ważniejsze: w szerokim rozumieniu metody środowiskowej chodzi o dominację pozytywnego sensu działalności społecznej (rozwój ku celom pożądanym, idealnym) nad negatywnym sensem aktywności społecznej (ratownictwo i usuwanie zagrożeń)”²⁸.

Zatem budowanie lokalnych strategii, których jednym z celów jest rozbudzanie obywatelskości poprzez preparowanie optymalnych warunków życia tychże społeczności – zdaje się być ważnym elementem poprzedzającym konkretne działania środowiskowe²⁹. Jak podkreśla T. Pilch, „konieczna jest stała uwaga i rejestracja zjawisk, potrzeb, zagrożeń z jednej strony, a ocena możliwości i sprawności wykonawczych z drugiej strony. Niezbędne jest także kreowanie nowych pomysłów, koncepcji i rozwiązań, które będą podnosić motywację działających, pobudzać nowe siły społeczne i budzić przychylną społeczność lokalną”³⁰. Wzmocnienia wymaga więc upowszechnianie idei, projektów, ale też postaw i dążeń zmierzających do trwałego reorganizowania środowisk lokalnych. Poczucie odpowiedzialności za własne i innych środowisko życia, stanowiące trwałe element społecznej tożsamości człowieka oraz szeroko pojmowanego patriotyzmu obywatelskiego, powinny stanowić istotny element edukacyjnych strategii kształtowania i rozwoju kluczowych kompetencji u współczesnej młodzieży (jak chociażby ich uczestnictwa społecznego poprzez rozmaite formy usług wolontarystycznych³¹), niezbędnych do życia w multikulturowym społeczeństwie demokratycznym³².

²⁸ T. Pilch, *Metoda organizowania środowiska*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1995, s. 266–267.

²⁹ *Społeczne procesy modernizacyjne w środowisku lokalnym średniego miasta (doświadczenia i propozycje)*, red. T. Frąckowiak, P. Mosiek, A. Radziejewicz-Winnicki, Leszno 2005.

³⁰ T. Pilch, *Metoda organizowania środowiska*, [w:] *Pedagogika społeczna...*, dz. cyt., s. 270.

³¹ A. Naumiuk, *Uczestnictwo społeczne młodzieży. Możliwości działań – opinie i postawy*, Toruń 2007.

³² Przygotowanie szkoły do niniejszego zadania w opinii samej młodzieży oceniane było ambiwalentnie. Wyników badań m.in. w zakresie oceny wpływu zajęć szkolnych na rozwój młodzieży w rozmaitych sferach ich rozwoju dostarcza pozycja: T. Wilk, *Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych*, Kraków

Uspołecznienie i regionalizm vs. multikulturowa globalizacja. Patriotyzm obywatelski wyzwaniem dla rodzimej edukacji

Kluczowym elementem środowiska lokalnego pojmowanego w kategorii „małej ojczyzny” jest szkoła, stanowiąca niejednokrotnie instytucjonalne i kulturalne centrum aktywizacji społeczności lokalnej. Decentralizacja oraz regionalizacja polskiej szkoły stała się możliwa dzięki przemieszczeniu decyzji oświatowych ze szczebla centralnego i makroregionalnego do szczebla mikroregionalnego, gdzie prerogatywy bezpośredniej już władzy i nadzoru administracyjnego znajdują się w rękach organów samorządowych. „Jednak decentralizacja kierowania siecią szkół i placówek oraz zwiększenie ich autonomii, jakkolwiek może stanowić społeczną przesłankę regionalizacji szkolnictwa, samo w sobie nią nie jest. Jest tylko alokacją władzy oświatowej. A więc co najwyżej jest jedną z przesłanek – administracyjną – regionalizacji”³³. Uspołecznienie szkoły nie jest wartością samą w sobie, nie stanowi zatem nadrzędnego dla edukacji celu. Jest natomiast środkiem wiodącym ku podmiotowości dzieci i młodzieży, ku rozwojowi ich kompetencji obywatelskich oraz budowaniu społecznej tożsamości. Uspołecznienie jest więc rozumiane jako osiągnięcie znaczącego poziomu partycypacji wszystkich związanych ze szkołą komponentów lokalnego środowiska wychowawczego w realizacji jej funkcji edukacyjnych, budujących trwałe i aktualne podstawy dla realizacji wychowania obywatelskiego.

Szkoła o wysokim stopniu uspołecznienia, troszcząca się o wielostronny rozwój ucznia, nie mogłaby zatem istnieć bez otwarcia się na struktury pozaszkolne (w których przecież procesy wychowania integralnego, czy edukacji równoległej – jak chcą inni – przyjmują dynamiczny charakter³⁴), tkwiące również w jej najbliższym otoczeniu³⁵ (struktury administracyjno-instytucjonalne, kulturowe, ekonomiczne, społeczne).

.....
2003. Por. *Młodzież jako przedmiot badań naukowych. Konteksty teoretyczne i metodologiczne*, red. J. Górniiewicz, Olsztyn 1999.

³³ D. Jankowski, *Szkoła – środowisko – współdziałanie*, Toruń 2001, s. 27.

³⁴ W zakresie specyfiki procesów edukacji nieszkolnej por. E. Trempała, *Szkoła a edukacja równoległa (nieszkolna)*, Bydgoszcz 1994; tegoż, *Wychowanie zintegrowane w środowisku szkoły*, Warszawa 1976; R. Wroczyński, *Wychowanie poza szkołą*, Warszawa 1968; M. Winiarski, *Wychowanie integralne a szkoła środowiskowa*, Warszawa 1975.

³⁵ Już S. Kowalski taką formułę (ideę) pracy szkoły uznał za optymalną, pisząc o tzw. szkole rozwijającej planową współpracę ze środowiskiem (*Szkoła w środowisku*, Warszawa 1969). A. Kamiński natomiast, mając na myśli szkołę uwikłaną w swoiste relacje z najbliższym otoczeniem, komponuje wizerunek tzw. szkoły osiedlowej (*Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1974).

Wszystkie one bowiem stają się rzeczywistą miarą wychowawczych transgresji i reorientacji obywatelskości, edukacji dla demokracji i poprzez nią w epoce płynnej wielokulturowości i rasizmu kulturowego³⁶. Gwarancją optymalizacji wspomnianych powyżej zadań, a jednocześnie swoistą formą uspołecznienia każdej szkoły (bez względu na jej poziom: podstawowy, gimnazjalny czy ponadgimnazjalny), jest jej regionalizacja. Nie dotyczy ona wyłącznie realizacji działań zmierzających do przyswojenia wiedzy, preparowania i utrwalania wśród młodzieży postawy pietyzmu wobec dziedzictwa i tradycji regionu (temu służy przecież realizowana przez szkoły ścieżka edukacji regionalnej). „Idzie bowiem o udział szkoły w szeroko rozumianym programie rozwoju regionalnego i lokalnego, obejmującym też uaktywnianie wszelkich edukacyjnych czynników ogólnego postępu, a zarazem o rozwijanie i umacnianie tożsamości regionu”³⁷.

Sama teoria lokalności, o czym warto wspomnieć dla zachowania równowagi teoriopoznawczej i wynikających z tego rozwiązań praktycznych, ma także oblicze o pejoratywnym zabarwieniu; jest szansą wyzwolenia, ale również (przy zachowaniu określonych warunków) pułapką prowincjonalności. „Coraz częściej stwierdza się, że transformacja ustrojowa w Polsce utrwaliła istnienie prowincji. W prowincjonalizacji kraju upatruje się jego degradacji. (...) Można więc stwierdzić, że lokalność jest zagrożeniem dla edukacji, jeżeli dominujące okazują się kolektywne formy gospodarowania. Aspiracje edukacyjne tych społeczności ograniczają się do szkolnictwa zawodowego i to na najniższym zawodowym poziomie, są pokoleniowo reprodukowane, a oczekiwania w rozwiązywaniu osobistych problemów adresowane są przede wszystkim do państwa. Sankcjonują więc podział na prowincję i centrum”³⁸. Tak rozumiane usankcjonowanie lokalności współczesnej szkoły polskiej stanowi znaczne zagrożenie dla jej otwartości na kulturą proeuropejskość; jest fobicznym zakamuflowaniem obaw o własną tożsamość, ciągłość i tradycję...

³⁶ Zagadnienia niniejsze stają się coraz częstszym przedmiotem wnikliwych rozważań pedagogów, socjologów, etnografów. Jednym z forów analiz była zorganizowana w październiku 2014 roku przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego międzynarodowa konferencja naukowa „Atomizacja czy integracja europejska? – transgraniczność w perspektywie (wielu) pedagogiki”.

³⁷ D. Jankowski, *Szkoła – środowisko – współdziałanie...*, dz. cyt., s. 29.

³⁸ K. Przyszczykowski, *Środowiskowe uwarunkowania edukacji. Lokalność prowincjonalnością czy szansą wyzwolenia*, [w:] *Edukacja jutra*, red. K. Denek, T. M. Zimny, Częstochowa 2001, s. 365 i nast.

W propagowaniu więzi szkoły z otaczającym ją środowiskiem dla potrzeb budowania i umacniania wśród współczesnej młodzieży obywatelskiego patriotyzmu, transmitowaniu konieczności jej uspołecznienia poprzez regionalizację służyć ma więc takie myślenie o rozwoju społecznym, które zmierzać będzie w kierunku przeobrażania (modernizacji) otoczenia na lepsze i doskonalej urządzone. Nie jest więc prawdą, iż lokalność zawsze burzy myślenie globalne, zaś globalizacja – urzeczywistniając transterytorialną wizję zjednoczonego i ujednoliconego świata³⁹ – dyskredytuje kategorię „małej ojczyzny”. Szkoła w obrębie sprzecznych niejednokrotnie wyzwań tak konstruktywnie odbudować musi własną pozycję pośrednika postępu (przy akceptacji odejścia od kultury postfiguratywnej na rzecz kofiguratywnej i prefiguratywnej⁴⁰), aby podejmowane przez nią zadania, osadzone w kontekście najbliższego otoczenia – uwzględniały perspektywy ponadregionalne.

Kwestia konfrontacji swoistości i swojskości rodzimej kultury i edukacji z multikulturową i transgraniczną rzeczywistością państw europejskiej i globalnej wspólnoty buduje z jednej strony – obraz pewnego, chyba jednak nieuzasadnionego, zagrożenia dla wartości narodowych, z drugiej zaś – otwiera interesujący wizerunek fluktuacji oraz ścierania się kultur, który nierozzerwalnie związany jest ze stawianym przez M. Bachtina problemem granic i wynikającą z niego edukacją (dla) pogranicza⁴¹. Takie stanowisko, rzadko dostrzegane w sytuacji wszechobecnych obaw o własną suwerenność społeczno-kulturową, może być szansą dla upatrywania w edukacji nadziei na otwartość, dialog i rekonstrukcję utartych schematów w budowaniu obywatelskiego, „otwartego” patriotyzmu, w którym nie ma miejsca dla nacjonalizmu, „gettoizacji” czy też sankcjonowania kulturowego rasizmu⁴².

Podstawę edukacji (dla) pogranicza tworzy niebanalna teza stanowiąca o tym, iż żywotność kultury realizuje się wyłącznie na jej granicach. Oznacza to dalej, że swoista egzystencja kultury i w kulturze nie jest niczym innym, jak nieustannym negocjowaniem znaczeń za pośrednictwem opozycyjnego wariantu kontr-znaczeń, permanentnym ożywianiem ideologicznej konfliktowości oraz wskrzeszaniem ducha różnicy,

³⁹ Zob.: Z. Bauman, *Globalizacja...*, dz. cyt., Warszawa 2000.

⁴⁰ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 1978.

⁴¹ L. Witkowski, *W stronę edukacji (dla) pogranicza (pedagogiczne „bachtinalia”)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4.

⁴² Wartości te zawarte są także w *Podstawie programowej dla edukacji historycznej i obywatelskiej w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Ministerstwo Edukacji Narodowej 2009, t. 4.

jako życiodajnego konstruktora świata dwuznaczników i powszechnej relatywizacji. W perspektywie antropologicznej prowadzi to do przekonania, iż człowiek wraz z jego duchowością zdolny jest do prawdziwej egzystencji wyłącznie w obrębie prowadzonego ze światem i sobą samym sporu; konfrontacje i wstrząsy, jak również pojednanie z konfliktowością wydają się budować i stanowić o dynamice człowieczego istnienia. Tożsamość i patriotyzm stają się zaś w niniejszej perspektywie społecznie negocjowanym projektem wolnym od narodowej megalomanii i nacjonalistycznego szowinizmu.

Przedefiniowanie tożsamości narodowej i obywatelskiej? – refleksje końcowe

Koniecznością staje się poszukiwanie odmiennych kontekstów w (re)definiowaniu pojęcia rodzimego patriotyzmu w dekadzie po staniu się integralnym ogniwem łańcucha europejskich państw zjednoczonych⁴³. Konieczne jest również stawianie przed rodziną i edukacją takich wyzwań, aby skrajnie nacjonalistyczne z jednej strony i ostentacyjnie globalne z drugiej formy myślenia mogły stanowić antyprzykład fałszywego wyobrażenia o otaczającym nas świecie, dla którego coraz trudniej odnaleźć jednoznaczne określenia. Jak sugeruje T. Bajkowski: „być może przekaz międzypokoleniowy powinien odbywać się w sposób mniej tradycyjny, o zmiennym wektorze przepływu, poszanowaniu własnej odrębności, w sposób bardziej komunikacyjny a nie tylko wykonawczy, bazujący na odpowiednim balansowaniu pomiędzy stałością a zmiennością, między integracją a transgresyjnością. (...) Potrzebna jest przy tym współpraca różnych podmiotów oddziaływań wychowawczych. Środowiska otaczające młodego człowieka powinny się komplementarnie uzupełniać”⁴⁴. Pomimo faktu, iż rodzina nie stanowi, jak obrazują to wyniki

⁴³ O korzyściach z tego wynikających dla polskiej szkoły czytaj w: M. Sielatycki, *10 lat polskiej oświaty w UE*, „Dyrektor Szkoły” 2014, nr 4.

⁴⁴ T. Bojkowski, *Tożsamość jako negocjowany społecznie projekt. Rodzinne uwarunkowania kompetencji do komunikacji międzykulturowej młodzieży*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, red. J. Nikitorowicz, Kraków 2013, s. 241–242. Teza, jakkolwiek nie nowa, o koniecznej komplementarności wychowawczych oddziaływań otaczających człowieka środowisk społecznych, akcentowana jest chociażby w pracach wybitnych socjologów, jak: P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983. Wskazują oni na fakt, iż „socalizacja nie jest nigdy całkowita i nigdy nie jest zakończona” (s. 214).

badan cytowanego powyżej autora, źródła kompetencji komunikacyjnych koniecznych do funkcjonowania przez młodzież w nabrzmiałym wielością kontekstów kulturowych społeczeństwie – jest jednak kluczowym punktem odniesienia dla ich postaw życiowych. Poprzez uobecniany codziennością oddziaływań styl wychowawczy, poziom wykształcenia rodziców czy chociażby socjalizacyjną rolę rodzeństwa rodzina staje się środowiskiem stymulującym do rozwoju poznawczego młodego człowieka, stanowiącego podstawę do właściwego rozwoju jego tożsamości w transetnicznej i multikulturowej rzeczywistości.

Szanse na budowanie właściwych postaw i zachowań obywatelskich – procesu inicjowanego poprzez wysiłek rodzinnej transmisji wartości, wykluczających m.in. uprzedzenia etniczne i religijne, A. Zandecki upatruje ponadto w edukacji, różnicującej wyraźnie jakość człowieczego życia⁴⁵. Z uwagi na zauważalny przez J. Nikitorowicza fakt, iż „patriotyzm utracił prawo obywatelstwa w kulturze masowej, tym większa odpowiedzialność za prowadzenie edukacji patriotycznej ciąży na państwie, a przede wszystkim na szkole”⁴⁶. Edukacja patriotyczna wymaga nowych metod i form przekazu, a także jednoczesnego odstąpienia od upowszechniania mitów dydaktycznej kreacji ku pokrzepieniu serc i unikania wątków etycznie wstydlivych, skwapliwie kamuflowanych kulturowym hermetyzmem o nacjonalistycznym zabarwieniu. Aktywne uczestnictwo współczesnej młodzieży w życiu lokalnej społeczności, poszanowanie tradycji i wartości kulturowych składających się na historię regionu, kraju i szerszej wspólnoty, jak również respektowanie prawa istnienia i koegzystencji z odmiennymi kulturowo, etnicznie i wyznaniowo jednostkami i grupami społecznymi – budują dzięki wsparciu rodziny i szkoły sens patriotyzmu obywatelskiego na miarę aktualnych wyzwań XXI wieku.

Literatura

BAJKOWSKI T., *Tożsamość jako negocjowany społecznie projekt. Rodzinne uwarunkowania kompetencji do komunikacji międzykulturowej młodzieży*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości narodowej?*, red. J. Nikitorowicz, Kraków 2013.

.....
⁴⁵ A. Zandecki, *Wykształcenie czynnikiem kreującym jakość życia*, [w:] *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, red. W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski, Poznań 2004, s. 221.

⁴⁶ J. Nikitorowicz, *Tożsamość – twórczy wysiłek ku patriotyzmowi...*, dz. cyt., s. 40; por. *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Białystok 1995.

- BAUMAN Z., *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000.
- BAUMAN Z., *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, Gdańsk 2007.
- BAUMAN Z., *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, Kraków 2008.
- BIELSKA E., RADZIEWICZ-WINNICKI A., *Modernisation in Local Communities: Social and Educational Struggles and Their Unexpected Determinants*, [w:] *Social and Educational Problems in Poland. Essays and Chosen Conceptions at the Background of the EU Accesion*, ed. E. Bielska, A. Radziejewicz-Winnicki, A. Roter, Katowice 2005.
- CYBAL-MICHALSKA A., *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne*, Poznań 2001.
- ECLER B., *Rodzinne wychowanie do wysiłku*, Katowice 2001.
- Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Białystok 1995.
- ERIKSON H. E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.
- Etyka*, red. H. Jankowski, Warszawa 1979.
- GNITECKI J., *Zarys pedagogiki ogólnej*, Poznań 1989.
- JANKE A. W., *Wychowanie rodzinne przedmiotem pedagogicznej refleksji*, [w:] *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, red. S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, Toruń 1997.
- JANKOWSKI D., *Szkoła – środowisko – współdziałanie*, Toruń 2001.
- KAMIŃSKI A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1982.
- KAWULA S., *Rodzina*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Warszawa 1999.
- KOWALSKI S., *Sociologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1986.
- KUNOWSKI S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1996.
- MATYJAS B., *Pedagogika społeczna i rodzina – obszary badań*, [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. E. Marynowicz-Hetka, Warszawa 2007.
- MEAD M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 1978.
- Młodzież jako przedmiot badań naukowych. Konteksty teoretyczne i metodologiczne*, red. J. Górniewicz, Olsztyn 1999.
- MODRZEWSKI J., *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004.
- NAUMIUK A., *Uczestnictwo społeczne młodzieży. Możliwości działań – opinie i postawy*, Toruń 2007.
- NIKITOROWICZ J., *Tożsamość – twórczy wysiłek ku patriotyzmowi*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości narodowej?*, red. J. Nikitorowicz, Kraków 2013.
- PILCH T., *Metoda organizowania środowiska*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1995.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa dla edukacji historycznej i obywatelskiej w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, t. 4, 2009.

- PRZECŁAWSKA A., *Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro a makro*, [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, red. A. Przecławska, W. Theiss, Warszawa 1999.
- PRZYSZCZYPKOWSKI K., *Środowiskowe uwarunkowania edukacji. Lokalność prowincjonalnością czy szansą wyzwolenia*, [w:] *Edukacja jutra*, red. K. Denek, T. M. Zimny, Częstochowa 2001.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A., *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, Katowice 1995.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A., *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Warszawa 2008.
- SIELATYCKI M., *10 lat polskiej oświaty w Unii Europejskiej*, „Dyrektor Szkoły” 2014, nr 4.
- Społeczne procesy modernizacyjne w środowisku lokalnym średniego miasta (doświadczenia i propozycje)*, red. T. Frąckowiak, P. Mosiek, A. Radziejwicz-Winnicki, Leszno 2005.
- SUCHODOLSKI B., *Dzieje kultury polskiej*, Warszawa 1986.
- SZCZEPAŃSKI J., *O indywidualności*, Warszawa 1988.
- SZCZUREK-BORUTA A., *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości. Szkice pedagogiczne*, Kraków 2007.
- WILK T., *Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych*, Kraków 2003.
- WITKOWSKI L., *W stronę edukacji (dla) pogranicza (pedagogiczne „bachtinalia”)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4.
- ZAMOJSKA E., *Kulturowa tożsamość młodzieży. Studium empiryczne z badań nad młodzieżą ze szkół średnich*, Poznań – Toruń 1998.
- ZANDECKI A., *Dominacja orientacji prezentystycznej w planach życiowych młodzieży wskazaniami niepewności i zagrożenia jej rozwoju*, [w:] *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*, red. K. Przyszczykowski, A. Zandeki, Poznań – Toruń 1996.
- ZANDECKI A., *Wykształcenie czynnikiem kreującym jakość życia*, [w:] *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, red. W. Ambrozik, K. Przyszczykowski, Poznań 2004.

Edukacja wobec procesu kształtowania się tożsamości współczesnej młodzieży: od patriotyzmu po aktywizację społeczną

Artykuł jest próbą ukazania roli i miejsca rodziny oraz edukacji obywatelskiej w procesie socjalizacji współczesnej młodzieży. Wskazuje on także na konieczność prze-wartościowania pojęcia patriotyzmu w obliczu globalizacji i unifikacji kulturowej oraz nabrzmiewania ruchów nacjonalistycznych. Znakomitą rolę w procesie kształtowania tożsamości młodzieży widzi autor w komplementarności oddziaływań instytucji rodziny i szkoły jako środowisk kluczowych dla transmisji wartości odrzucających światopoglądowe, etniczne czy też religijne uprzedzenia.

Family and education due process of shaping the identity of modern youth: from the patriotism social activation

This article is an attempt to present the role and position of the family along with citizenship education in the process of socialisation of present-day youth. It also indicates that it is crucial to redefine the concept of patriotism in the face of globalisation and cultural unification as well as the expansion of nationalist movements. The author identifies the process of forming youth identity in the complementarity of both family and school influences, as the key environment for transmission of the values which dismiss worldview, ethnic, and religious prejudices.

Rodzice i młodzież w wirtualnej przestrzeni. Rekonstrukcja koncepcji uczenia się

Wstęp

„Rodzice uczą, jak chodzić, idole, jak nie upaść” – to hasło popularnego memu, udostępnianego przez nastoletnich użytkowników Internetu na blogach i portalach społecznościowych. Można je interpretować na wiele sposobów. Może być rozumiane jako wyraz odwiecznego buntu wobec wartości reprezentowanych przez rodziców lub też jako element konstruowania swojego „ja” zgodnie z wzorami popkulturowymi. Można jednakże potraktować je również jako zachętę dla badacza do przyjrzenia się, jak oraz czego międzygeneracyjnie uczymy się i jak mówimy o uczeniu się w wirtualnej przestrzeni. Taką właśnie inspiracją hasło to jest dla mnie w niniejszym tekście.

Badacze procesów uczenia się uważają, że współcześnie można mówić o istnieniu kultury uczenia się, związanej z prymatem koncepcji uczenia się przez całe życie. W dyskursie publicznym odnajdziemy wypowiedzi, w których oczekuje się, że uczyć się będziemy w niemal każdej sytuacji życiowej, wykazując ciągłą gotowość do nabywania nowej wiedzy oraz nowych kwalifikacji, a także aktywnie współtworząc treści, których uczymy się od siebie nawzajem i uczestnicząc w społecznościach i kulturach uczących się. Kultur uczenia się jest wiele. Jak ujmuje to E. Przybylska: „współczesność jako przestrzeń licznych stylizacji, konfrontacji różnych tendencji i koncepcji życia, artykulacji głosów rozmaitych mniejszości, idei i konstruktów rzeczywistości, obfituje w wielość kultur prze-

kładających się na funkcjonowanie systemu oświaty, jego instytucji i jednostek uczestniczących w formalnych, pozaformalnych i nieformalnych procesach uczenia się¹. Co więcej, kultury uczenia się realizują się w zgłobalizowanym, ale też niepewnym, ryzykownym świecie współczesnym, co wpływa na refleksyjność jednostki oraz konieczność permanentnego krystalizowania przez nią swojej tożsamości².

Jednym z czynników wpływających na transformacje współczesnych kultur uczenia się jest Internet. Nowe media są bowiem dla wielu osób, zwłaszcza młodych, źródłem informacji, ale też miejscem, w którym poszukuje się skutecznych strategii uczenia oraz uczenia się. Internet jest również miejscem, w którym poszukuje się wsparcia, w tym przypadku wsparcia społeczności uczących się oraz wychowujących. W tym kontekście warto się przyjrzeć, w jaki sposób o uczeniu się mówią w sieci przedstawiciele dwóch generacji – rodzice, dzisiejsi trzydziesto-, czterdziestolatkowie, dla których, mimo iż nie dorastali oni z Internetem, jest on nieodłączną częścią rzeczywistości, oraz nastolatki – pokolenie wychowane z nowymi mediami. Czy zatem Internet jest dla nich przestrzenią międzygeneracyjnego uczenia się? Między innymi na to pytanie postaram się odpowiedzieć w niniejszym artykule. Jego celem będzie rekonstrukcja oraz analiza porównawcza koncepcji uczenia się, jakie artykułowane są przez dwie grupy użytkowników Internetu – młodzież oraz rodziców.

Artykuł składa się z sześciu części. W pierwszej części przedstawione zostaną współczesne koncepcje uczenia się w kontekście uczenia się młodych oraz dorosłych. Następnie przejdę do Internetu jako przestrzeni komunikacji i uczenia się. Kolejne części dotyczą metodologii, rekonstrukcji koncepcji uczenia się artykułowanych w Internecie przez młodzież oraz rodziców, a także podsumowania analizy.

Proces uczenia się w perspektywie młodych i dorosłych

Uczenie się definiowane jest jako proces. W. Okoń określa je w następujący sposób: „uczenie się jest procesem, w toku którego na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia – powstają nowe formy zachowa-

.....
¹ E. Przybylska, *Kultury uczenia się. Kilka refleksji w kontekście uczenia się przez całe życie*, „Rocznik Andragogiczny” 2014, nr 21, s. 120.

² A. Cybal-Michalska, *Szkoła jako kreator proaktywności podmiotu w świecie wielości możliwości*, „Studia Pedagogiczne” 2014, nr XVII, s. 120.

nia się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte”³. Z kolei Cz. Kupisiewicz definiuje uczenie się jako „proces zamierzonego nabywania przez uczący się podmiot określonych wiadomości, umiejętności i nawyków, dokonujący się w toku bezpośredniego i pośredniego poznania rzeczywistości. Zakładamy przy tym, że czynnikami wyzwającymi ów proces są dostatecznie silne motywy uczenia się, a jego rezultatem jest wzrost posiadanego zasobu wiedzy i sprawności, wywierający wpływ na poglądy, przekonania, postępowanie i ogólny rozwój jednostki, słowem – na jej zachowanie”⁴.

Według F. Bereźnickiego cechami procesu uczenia się będą: „planość (świadomość, celowość, systematyczność), wielostronna aktywność osoby uczącej się, złożoność (wieloczynnościowość), ukierunkowanie na wynik, różnorodność sposobów i form uczenia się”. Wpływać będą na ten proces „pozytywna motywacja, bodźce, środowisko i zdolności”. W rezultacie następuje „przyrost i [wzrost] zakres[u] wiadomości i sprawności modyfikujący zachowanie się jednostki, rozwój uzdolnień i postaw”, a przedmiotem uczenia się mogą być „rzeczywistość społeczna, przyrodnicza, techniczna i kulturowa”⁵.

Dla mojego rozumienia procesu uczenia się istotna jest perspektywa socjologiczna, a więc podejście, w którym punktem odniesienia jest otaczający świat. Ważną rolę w rozumieniu procesu uczenia się odgrywa tu kwestia kapitału społecznego, a jego zróżnicowanie rzutować będzie na możliwości korzystania z kultury, a więc, w konsekwencji, na możliwości uczenia się. Co więcej, istotne będzie to, jak środowisko społeczne wpływać będzie na podejścia do uczenia się, motywacje oraz przyjmowane strategie.

Jak zauważa A. Jurgiel-Aleksander, uczenie się może być również rozpatrywane jako element codziennych oraz całonocnych doświadczeń. W tej perspektywie uczenie się jest świadectwem rozwoju człowieka w ciągu całego życia, a także świadectwem zaangażowania w praktyki społeczne⁶. Ma to szczególne znaczenie w kontekście uczenia się dorosłych: „Myślenie o doświadczeniu należy do świata praktyk społecznych, wymaga pomyślenia o dorosłym już nie tylko jako o kimś, kto jest

³ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987, s. 56.

⁴ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1984, s. 17.

⁵ F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2007, s. 13, cytata za: B. Polak, *Podstawy teorii kształcenia*, Szczecin 2013, s. 13.

⁶ A. Jurgiel-Aleksander, *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-andragogiczne*, Gdańsk 2013, s. 40.

podmiotem uppełnomocnienia, ale o kims, kto jest promotorem własnej zmiany i otoczenia w procesie własnego uczenia się. To sugeruje, że ustalone zadania, wynikające z faz przebiegu życia, do których andragodzy się odwoływali, straciły swoją moc aktualnego opisu. Przemiany w sferze życia ekonomicznego pod znakiem niestabilności ekonomicznej, ale też nowe możliwości pracy wynikające z rozwoju nowoczesnych technologii skutkują nowymi wzorcami komunikacji, a także społeczną mobilnością i nową kulturą refleksyjnego – a nie opartego na nawykach – uczenia się⁷.

Wydaje się, że takiemu rozumieniu procesu uczenia się doskonale odpowiadają słowa E. Wengera, który stawia następującą tezę: „A gdyby przyjąć perspektywę, która sytuuje uczenie się w kontekście naszego życiowego doświadczenia wynikającego z uczestnictwa w świecie? A gdyby założyć, że uczenie się jest w znacznej mierze częścią naszej ludzkiej natury, tak jak jedzenie czy spanie, że jest zarówno czynnikiem podtrzymywania życia, jak i czymś nieuniknionym, a także, że mając szanse uczenia się – jesteśmy w tym zupełnie dobrzy. I co, jeżeli na dodatek przyjąć, że uczenie się jest w swej istocie fundamentalnym zjawiskiem społecznym odzwierciedlającym naszą głębszą naturę społeczną jako istot ludzkich, zdolnych do poznawania? Jakie rozumienie procesu uczenia się ta perspektywa zrodzi i co jest niezbędne, aby ją podtrzymać?”⁸. W tej perspektywie proces uczenia się zachodzi w niemal każdej sytuacji życiowej, wynika bowiem z naturalnej predyspozycji człowieka do poznawania tego, co nowe.

Odmienne na doświadczenie uczenia się będziemy patrzeć w perspektywie doświadczeń osób młodych i dorosłych.

Uczenie się dorosłych jest jednym z najprężniej rozwijających się zagadnień w andragogice. „Dorośli mogą uczyć się szybciej i bardziej efektywnie niż młodzież” – twierdzi E. Harwas⁹. Wbrew stereotypowemu przekonaniu, że czas nauki przynależy młodości, obecnie uważa się, że człowiek uczy się przez całe swoje życie. Potrzeba ciągłego rozwoju, nowe wyzwania, a także nieustanna zmienność rzeczywistości społecznej i kulturowej sprawiają, że uczenie się stało się całozyciowym projektem oraz wyzwaniem. Pojęcie uczenia się przez całe życie używane jest głów-

.....
⁷ Tamże, s. 41.

⁸ E. Wenger, *Learning as Social Participation*, „Knowledge Management Review” 1999, Vol. 1, No. 6, s. 30–31, cyt. za: M. Olejarz, *Uczenie się biograficzne studentów z regionu przygranicznego*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2011, nr 12, s. 67.

⁹ E. Harwas, *Człowiek dorosły jako uczeń*, www.fir.org.pl/doc/WP_17.doc (dostęp: 11.06.2016).

nie w odniesieniu do kontynuacji kształcenia. Mimo iż jest to dyskurs dający ogromne możliwości rozwoju, będący również świadectwem demokratyzacji oświaty, jest to również, jak zwraca uwagę A. Jurgiel-Aleksander, dyskurs upolityczniony, zdominowany przez retorykę rozwoju społeczeństw oraz rozwoju cywilizacyjnego¹⁰.

Uczenie się młodzieży rozpatrywane jest pod innym kątem. Inaczej niż w przypadku dorosłych uczenie się jest bowiem postrzegane jako główna aktywność młodego człowieka. Uczenie się w szkole jest zatem jego głównym zajęciem, niezwykle istotnym, ponieważ, w powszechnym przekonaniu, warunkującym przyszłość.

Wydaje się, że istotnym punktem odniesienia dla rozważań na temat uczenia się młodzieży są motywacje. Mogą być one różnorodne, jednak dostępne wyniki badań wskazują na kilka szczególnie interesujących zjawisk. Należy do nich między innymi diagnozowana przez E. Filipiak niska motywacja młodzieży, zwłaszcza chłopców, do nauki, wyrażana w przeprowadzonych przez nią badaniach w stwierdzeniach typu „Szkoła nie jest ważna”¹¹. Innym czynnikiem wpływającym na motywacje do uczenia się nastolatków jest, jak pokazują badania B. Ciżkowicz, wyuczona bezradność, która łączy się z brakiem poczucia kompetencji i poczuciem bezradności¹². E. Filipiak wyróżnia ponadto czynnik lęku – niepokoju związanego z pisanem testu oraz przeciętną zdolność do koncentrowania uwagi¹³. Warto też zauważyć, że lepiej w testach przeprowadzonych przez zespół E. Filipiak wypadły dziewczęta¹⁴, co wydaje się być efektem odmiennych w stosunku do chłopców oraz dziewcząt oddziaływań socjalizacyjnych.

Ten pesymistyczny obraz uczenia się współczesnej młodzieży można jednak również odczytywać jako efekt zmiany w obrębie kultury uczenia się. Z jednej strony bowiem, zachodzą współcześnie szybko następujące po sobie zmiany społeczne i polityczne, mogące wpływać na poczucie wyalienowania ze świata społecznego. Wzrasta znaczenie technologii, wpływających zarówno na nasze strategie uczenia się, jak i na sposób poszukiwania informacji, ich selekcję, ale też na nasze zdolności skupie-

.....
¹⁰ A. Jurgiel-Aleksander, *Upolitycznienie znaczenia edukacji dorosłych*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2014, nr 15, s. 14.

¹¹ E. Filipiak, „Produkty” kultury uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1(46), s. 173.

¹² B. Ciżkowicz, *Wyuczona bezradność młodzieży*, Bydgoszcz 2009, s. 193.

¹³ E. Filipiak, „Produkty” kultury uczenia się..., dz. cyt., s. 173–174.

¹⁴ Tamże, s. 174.

nia się i reagowania na bodźce. Z drugiej strony, we współczesnej kulturze uczenia się dominuje koncepcja całościowego uczenia się, wymagająca wielkiej odpowiedzialności od uczącego się podmiotu.

Jak zauważa H. Ostrowicka, paradygmatyczne przesunięcie akcentu z edukacji na rzecz uczenia się „uwypukla rolę uczącego się podmiotu w projektowaniu własnej edukacyjnej biografii i jego odpowiedzialność za efekty uczenia się. W dyskursie o młodzieży poprzez odniesienia do idei „uczenia się przez całe życie” mowa jest już nie tylko o znaczeniu dla przyszłości młodego człowieka edukacji formalnej, ale i nieformalnej”¹⁵. Ostrowicka zwraca uwagę, że w dyskursie tego typu młodzież utożsamiona zostaje z kapitałem o znaczeniu społecznym, ekonomicznym i politycznym. Młodość jako zasób opisywana jest językiem kapitału ludzkiego lub też w relacji konsument/producent, przedsiębiorca samego siebie, inwestujący w uczenie się¹⁶. Jak pisze dalej Ostrowicka, dyskurs ten łączy się z tradycyjnym już w naszym kraju postrzeganiem młodzieży, wyrażonym w powiedzeniu „takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie”, łączącym perspektywę rozwoju społecznego z wykształceniem młodzieży¹⁷. Szczególna rola przypada zatem młodzieży uczącej się, kształcącej, wykształconej, gwarantującej dalszy rozwój kraju oraz narodu. Na młodych spada zatem wielka odpowiedzialność, ale też wielkie oczekiwania, które trudno spełnić.

W dalszej części artykułu przedstawię koncepcję Internetu jako przestrzeni uczenia się. Następnie przejdę do analizy konceptualizacji uczenia się artykułowanych przez rodziców oraz nastolatków w Internecie.

Internet jako przestrzeń komunikacji oraz uczenia się

Przestrzeń Internetu z kilku powodów wydaje się ciekawym przedmiotem analizy procesów uczenia się. Po pierwsze, Internet stał się nieodłącznym elementem naszego życia. W wielu sytuacjach życiowych korzystamy obecnie z komputerów oraz urządzeń mobilnych. Edukacja formalna i pozaformalna jest tutaj jedną z wiodących płaszczyzn. Również poszukując w Internecie informacji, zdobywając wiedzę od innych

¹⁵ H. Ostrowicka, *Dyskurs pedagogiczny jako element urządzania młodzieży*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja” 2013, nr 2(26), s. 59.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże.

użytkowników Internetu, włączamy się w proces (wzajemnego) uczenia się. Po drugie, Internet to jedna z ważniejszych obecnie przestrzeni komunikacji, zapewniającej różnorodne jej kanały oraz umożliwiającej kontakt zarówno ze znanymi z realnego życia, jak poznanymi wyłącznie wirtualnie użytkownikami. W ostatnich latach korzystanie z Internetu zrewolucjonizowały urządzenia mobilne, przenosząc dużą część aktywności do aplikacji dostępnych dla smartfonów. Tym sposobem posiadacze smartfonów i tabletów mogą zabrać ze sobą Internet praktycznie wszędzie, będąc nieustannie online, w kontakcie ze swoją siecią. Można wreszcie postawić tezę, że Internet może być płaszczyzną komunikacji międzygeneracyjnej, łącząc użytkowników z różnych grup wiekowych oraz społecznych. Czy taką przestrzenią w analizowanym przeze mnie przypadku jest rzeczywiście, postaram się odpowiedzieć w niniejszym artykule.

Jak wskazują badania mediów, osoby w różnych grupach wiekowych korzystają z Internetu w różny sposób. Młodzież najchętniej korzysta z Facebooka, YouTube'a, Ask.Fm, Instagrama, Snapchata, NK.pl, Twittera, Fotka.pl, LinkedIn¹⁸. Dorośli użytkownicy chętniej korzystają z mediów informacyjnych (Onet), portali społecznościowych (Facebook), portalu aukcyjnego Allegro oraz serwisu YouTube¹⁹.

Jako pierwsze pokolenie wychowane z nowymi mediami określa się osoby urodzone w latach 80. oraz 90. XX wieku, a więc milenialsów. Dla nich technologie były już nieodłącznym elementem wychowania. Mileniali to współcześnie również pokolenie młodych rodziców, którzy w Internecie poszukują informacji na temat metod wychowania, nowych strategii, a także wsparcia. Stąd też niezwykła popularność sieci rodziców w mediach społecznościowych. Tworzone są grupy w portalach społecznościowych, społeczności skupione wokół blogów czy też społeczności użytkowników forów dla rodziców, którzy wymieniają się informacjami, poradami oraz oferują sobie wzajemnie wsparcie.

Mechanizm ten nie jest jednak specyficzny jedynie dla tego pokolenia. Podobnie w Internecie zachowują się o kilka lat starsze osoby, będące często rodzicami nastoletnich już dzieci. Niezależnie od grupy wiekowej pokolenia użytkowników Internetu łączyć zaczyna jedno – bycie częścią

.....
¹⁸ *Mowa nienawiści w internecie. Materiał instruktażowy dla nauczycieli*, Hejt Stop. Projekt Polska, /news.hejtstop.pl/wp-content/uploads/2016/05/hejtstop-materiały-edukacyjne-dla-nauczycieli-Internet.pdf (dostęp: 20.06.2016).

¹⁹ *Internet w Polsce I–III 2015*, <http://www.egospodarka.pl/124395,Internet-w-Polsce-I-III-2015,1,12,1.html> (dostęp: 20.06.2016).

kultury klikania, którą G. Stunża opisuje następująco: „Chcemy jeszcze więcej, jeszcze szybciej ściągnąć, zgromadzić kolekcje muzyki, filmów, domagamy się nowych informacji i właściwie jesteśmy od nich uzależnieni. I właśnie dla tej uzależnionej części z nas mobilność i dostęp do globalnych źródeł informacji jest obecnie przymusem”²⁰. W największym stopniu członkami kultury klikania jest młodzież, która, według słów G. Stunży, „potrafi skupić się jednocześnie na wielu rzeczach, wręcz domaga się wielu bodźców jednocześnie, ale nie potrafi przez dłuższy czas skupić się na jednym zajęciu”²¹.

Zupełnie inne zachowania cechują już jednak w Internecie młodzież, w kontekście nowych technologii określaną jako cyfrowi tubylcy. „Digitalne nastolatki”, jak nazywa ich Z. Melosik²², dysponują nieograniczoną liczbą obrazów, odniesień i dźwięków, w których dryfują niczym rozbitki na morzu: „młodzież zdaje się być z jednej strony, przynajmniej z perspektywy tradycyjnego «zdrowego rozsądku», wręcz skazana na wolne (bezwolne?) dryfowanie po współczesnej (pop)kulturze. Wydaje się być w niewoli wolności dokonywania nieustannych – choć pozbawionych dawnego brzemienia odpowiedzialności – wyborów. Znajduje się nieustannie w ruchu, bez zatrzymania i bez punktu dojścia. Nie ma też możliwości jakiegokolwiek «powrotu», bowiem niezależnie od swoich retrosentymentów kultura popularna entuzjastycznie porzuca dawne dyskursy – na rzecz nowych, nowszych, najnowszych”²³. Procesy te wpływają jednak na znaczące przesunięcia w obszarze tożsamości współczesnej młodzieży. Pomimo bowiem beztróskiego surfowania po kulturze współczesnej i związanego z tym ciągłego redefiniowania własnej tożsamości, uzyskując, jak pisze Z. Melosik, mozaikową przyjemność, skazując młodego człowieka na nieustanne dryfowanie pomiędzy tożsamościami i stylami życia, bez stałego punktu oparcia²⁴.

Procesy te związane są również ze zmianami dotyczącymi uczenia się. W odróżnieniu od rzeczywistości szkolnej w sieci definiowane są bowiem wciąż na nowo wzory, strategie, a także treści, których uczą się młodzi

.....
²⁰ G. D. Stunża, *Złapani w sieć. Czy uzależnienie od nowoczesnych technologii to zło?*, „!reVOLT” 2008, nr 1.

²¹ Tamże.

²² Z. Melosik, *Pedagogika i konstrukcje tożsamości młodzieży w „kulturze kontroli” i „kulturze rozproszenia*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 31, s. 21.

²³ Tamże, s. 8.

²⁴ Tamże.

ludzie. Umiejętności i wiedza szybko nadbudowywane są na poprzednio już zdobytych, a te dotychczasowe szybko się dezaktualizują.

Tworzone są również nowe społeczności. Grupy użytkowników Internetu spotykają się na chwilę przyciągnięci wspólnym zainteresowaniem czy też interesem, wymieniając się informacjami lub też współtworząc coś. W ten sposób powstają wspólnoty nawet globalne, odległość w tego typu procesie tworzenia społeczności nie ma bowiem znaczenia. Ważne są spotkanie w sieci, szybka wymiana informacji, wspólnotowość zainteresowań. Jak pokażę, wątek ten będzie bardzo istotny dla kontekstu mojej analizy.

Metodologia

Analizie poddane zostały media internetowe skierowane do i prowadzone przez rodziców nastolatków oraz analogiczne media skierowane do młodzieży. Zastosowano metodę analizy dyskursu, która, w odróżnieniu od krytycznej analizy dyskursu, rozumiana jest jako metoda analizy treści pozwalająca zrekonstruować artykułowane w analizowanych przekazach medialnych znaczenia.

Moja analiza będzie zatem analizą dyskursów na temat uczenia się, jakie artykułują nastolatki oraz ich rodzice w wybranych mediach internetowych. W głównych założeniach bazuje ona na innej, wykonanej przeze mnie, dotyczącej znaczeń nadawanych uczeniu się przez polskich emigrantów²⁵. Interesują mnie zatem konceptualizacje uczenia się wyrażone w mediach internetowych, związane nie tylko z dosłownym rozumieniem tego procesu, ale również konceptualizacje tego procesu artykułowane przez użytkowników Internetu (na przykład koncepcja rozwoju, wychowania do uczenia się, nauczania). Interesować mnie będą również specyficzne koncepcje uczenia się dotyczące wzajemnych relacji rodziców i młodzieży, ich stosunku do wspólnych doświadczeń oraz rzeczywistości, na przykład szkoły.

Próbę badawczą stanowiły trzy losowo wybrane media (blog, portal, forum) skierowane do rodziców oraz trzy media skierowane do młodzieży. Z uwagi na odmienny sposób korzystania z Internetu przez młodzież (mniejsza popularność forów) z grupy mediów skierowanych do młodzieży wybrano jeden portal społecznościowy i dwa blogi.

.....
²⁵ M. Popow, *The Meanings of Learning as Described by Polish Migrant Bloggers*, „Australian Journal of Adult Learning” 2016, nr 3(56), (w druku).

Do analizy wytypowano następujące media internetowe skierowane do rodziców – portal Mądrzy Rodzice, forum Nastolatki w portalu familie.pl oraz blog mama-trojki.pl. W przypadku mediów skierowanych do młodzieży analizie poddane zostały losowo wybrane profile w portalu społecznościowym Ask.fm oraz dwa losowo wybrane blogi prowadzone przez nastolatki – milioniolivka.blogspot.com oraz normalbutdidnot.blogspot.com. Dodatkowo, co istotne w kontekście specyfiki Internetu, gdzie treści współtworzone są przez użytkowników, wybrane media poddane zostały analizie całej dostępnej publicznie treści, uwzględnione zostały też odnośniki, hasztagi i komentarze pod wpisami na blogach. W cytowanych fragmentach zachowana została oryginalna pisownia.

Zastosowana została metoda analizy przekazów medialnych według schematu G. Gerbnera, uwzględniająca pojawianie się lub brak pewnych problemów i tematów, nadawanie priorytetu pewnym tematom, przypisywanie określonych wartości, kontekst strukturalny wypowiedzi²⁶.

Poniżej przedstawię rekonstrukcję oraz analizę koncepcji uczenia się artykułowanych przez młodzież oraz rodziców.

Młodzież – uczyć się przez doświadczenie

Koncepcje uczenia się artykułowane przez nastoletnich użytkowników Internetu w wybranych portalach społecznościowych oraz blogach dotyczą przede wszystkim dwóch znaczeń.

Po pierwsze, jest to uczenie się rozumiane jako nauka szkolna. Młodzi ludzie poszukują w Internecie skutecznych sposobów efektywnego uczenia się, dzielą się swoimi sposobami oraz strategiami. W portalu Ask.fm, którego główną ideą jest zadawanie użytkownikom pytań – hasło portalu brzmi *Ask me anything* (zapytaj mnie o cokolwiek) – użytkownicy często pytają siebie nawzajem o czas poświęcany na naukę, ilość nauki w ciągu dnia, czas poświęcany na odrabianie lekcji czy też sposoby na zapamiętywanie materiału:

²⁶ Metoda zaczerpnięta na podstawie artykułu: K. Sztop-Rutkowska, *Meandry dialogu. Polacy i Żydzi w dyskursie prasowym międzywojennego Białegostoku*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2007, nr 2(3). Metoda zastosowana przeze mnie również w artykule M. Popow, *Rodzina jako podmiot przedsiębiorczy – krytyczna analiza dyskursu wychowania małego geniusza w portalach internetowych dla rodziców*, „Kultura-Społeczeństwo-Edukacja” 2014, nr 2(6).

Pyt.: Jaki masz sposób na uczenie się?

Odp.: Podkreślanie zakreślaczami najważniejszych rzeczy. (m.ask.fm/Cysia06)

Jest to zatem rozumienie uczenia się jako zapamiętywania pojawiające się w klasycznych już pracach dotyczących znaczeń nadawanych uczeniu się²⁷. Uczenie się jest w odpowiedziach nastolatków przede wszystkim uczeniem się na stopień:

Pyt.: Jak tam uczenie się? ;)

Odp.: Chodzi o oceny? Jak oceny to całkiem nieźle XD (m.ask.fm/xAdvenx)

W kontekście uczenia się w szkole występują również rodzice. W portalu Ask.fm użytkownicy często pytają siebie nawzajem o reakcje rodziców na oceny w szkole, stosowane przez nich kary czy też dyscyplinowanie związane z wynikami szkolnymi:

Pyt.: Pewnie rodzice cisną cię o oceny xD

Odp.: Nie muszą tego robić :) Sama potrafię zabrać się do pracy (ask.fm/magdallena300)

Pyt.: Czy rodzice wypominają ci czasami jakie masz oceny w szkole, że powinny być lepsze itp?

Odp.: Nie. Nigdy nie było takiej sytuacji odkąd zaczęłam szkołę. Zawsze miałam dobre oceny i nadal mam, potrafię się sobą zająć i sama chce się uczyć i sprawia mi to przyjemność, to nie jest żaden przymus (m.ask.fm/BlackBloodyGirl)

Reakcja rodziców na oceny jest ważnym elementem życia nastolatków. Cytowana jako druga użytkowniczka w wielu postach podkreśla liberalne zasady wychowania panujące w jej domu, za co spotyka się z podziwem lub krytyką innych użytkowników. Twierdzi również, że sama potrafi zmotywować się do nauki oraz że uczy się dla siebie, a nie dla stopni. Te wypowiedzi są do pewnego stopnia charakterystyczne dla użytkowników analizowanego portalu. Zdecydowana większość właścicieli analizowanych profili podkreśla bowiem, że rodzice nie mają wpływu na ich motywację do nauki, ufają im i nie wywierają na nich presji. Jeśli natomiast tak się dzieje, użytkownicy opisują, w jaki sposób udaje im się rodzicom przechytryć:

.....

²⁷ Por. R. Saljo, *Learning in the Learner's Perspective. Some Common-Sense Conceptions*, Göteborg 1979.

Pyt.: jak reagują twoi rodzice na złe oceny ?

Odp.: hmm w sumie to zawsze dowiadują się po zebraniu i iest tak :

moja mama – olka chodź tu.

ja – co ?

- za co ta jedynka? (pokazuje na kartkę z ocenami)

- COOOO? JA PIERWSZY RAZ O NIEJ SŁYSZE (udaje zdziwioną)

- no jak to, pomyśl dlaczego ją dostałaś.

- nie wiem, mamo no boże no! ta pani jest głupia.

- no a tą skąd masz ?

- ymm.. to cała klasa dostała bo byliśmy nie grzeczni XDD

DOWNAR GENIUSZ ZŁA, HEEE. (m.ask.fm/letsgetaway)

Nastoletni użytkownicy Ask.fm często starają się pokazać swoje prze-myślane podejście do życia lub też udowadniają spryt, jakim wykazują się w różnych sytuacjach życiowych. Uczenie się i oceny to typowy kontekst dla takich wypowiedzi, a sposób, w jaki formułowane są odpowiedzi, każe przypuszczać, że może być to element kreowania wizerunku w Internecie. W przeważającej liczbie przypadków analizowane wypowiedzi ukazują nastoletnich użytkowników jako świetnie radzących sobie w sytuacjach związanych ze szkołą i uczeniem się, zawsze działających według planu, w tym mających jasny cel i strategię uczenia się. Jednak co ciekawe, pytania zadawane przez innych użytkowników ukazują zgoła odmienną rzeczywistość. Poruszają bowiem problemy negatywnych reakcji rodziców i nauczycieli, brak motywacji czy też brak sukcesów.

Z uczeniem się nastolatków nieodłącznie związana jest kwestia egzaminów, organizująca w istotnym wymiarze proces ich edukacji.

Pyt.: pisze jutro testy gimnazjalne trzymaj kciuki

Odp.: TRZYMIEM! Pamiętam mój stres, współczuję wam, ale też wiem że sobie poradzicie bo oni specjalnie robią taką burzę abyście czuli lęk. Skoro ja dostałem się do bardzo dobrej szkoły bez świetnych wyników to wy również się dostaniecie tam gdzie chcecie :) (ask.fm/Kalemeon)

Użytkownicy Ask.fm często motywują siebie nawzajem.

Cytowana wypowiedź pokazuje też często artykułowaną opozycję pojawiającą się w kontekście uczenia się. Uczniowie bowiem w analizowanych wypowiedziach przeciwstawiają siebie rodzicom oraz systemowi edukacyjnemu. Szkoła, a w jej ramach dyrekcja i nauczyciele, to w tych wypowiedziach „oni”, którzy mają odmienne niż uczniowie cele oraz

zamierzenia dotyczące edukacji. Sam system edukacji przedstawiany jest jako miejsce, w którym nie odbywa się prawdziwa nauka.

Uczenie się w szkole jest w analizowanych mediach internetowych przedstawiane często jako zdobywanie wiedzy bezużytecznej, sama szkoła jednak, rozumiana jako zbiór osób, może stać się miejscem ważnym, a także w perspektywie całego życia miejscem uczącym. W celu zobrazowania tego twierdzenia prześledźmy narrację z bloga czternastoletki. Autorka bloga „Milion i Oliwka” zaczyna wpis pod tytułem „Minimum 12 lat” od przedstawienia swojej opinii na temat systemu edukacji:

Mam 14 lat. Połowę swojego dotychczasowego życia spędziłam w szkolnej ławce (...). W tym czasie nauczyłam się czytać, a początkowo wydawało się to tak trudne. Dodaję, odejmuję, mnożę, dzielę. Mówię po angielsku. Dukam po francusku. Pamiętam dużo ważnych dat na pamięć. Umiem wskazać wiele miejsc na mapie. Wiem jak rozmnażają się nicienie i płazińce. I szczerze czasem mam już dość... (...) Każdy gimnazjalista chociaż trochę narzeka na szkołę. Na zbyt dużą ilość obowiązków. Zadań, kartkówek, sprawdzianów. Na to, że przez szkołę mamy mało czasu na rozwijanie swoich zainteresowań. Na to, że wiele rzeczy, które musimy umieć nigdy nie przyda nam się w życiu. Na nieciekawy materiał. Na postawę nauczycieli. Na to, że zamiast wzbudzać w młodych ludziach ciekawość nudzą na lekcjach. Na częste zniechęcanie i demotywowanie uczniów (...)
(milionioliwka.blogspot.com/2015/04/minimum-12-lat.html)

Uczenie się w szkole to w analizowanej narracji przymus, obowiązek, od którego nie ma możliwości ucieczki. To oskarżenie wobec szkoły, w której nie można rozwijać pasji, jest się demotywowanym i zasypywanym wiedzą, która nie przyda się w życiu, nie jest oczywiście nowe. Podobną krytykę znaleźć można w wielu uczniowskich narracjach²⁸. Jednak media internetowe w ciekawy sposób pokazują opozycję pomiędzy szkołą, reprezentującą tradycyjne uczenie się, a pozaszkolną przestrzenią młodzieży, do której zalicza się również, a może przede wszystkim, Internet. Blogi i profile w mediach społecznościowych często określane są bowiem przez młodych ludzi jako „moja przestrzeń”, przestrzeń prywatna czy też miejsce wolne. To tutaj artykułowane są też te koncepcje uczenia się i nauki, na które nie ma miejsca w szkole.

Jednak nie wszystko, co związane ze szkołą, określane jest przez młodzież jako bezużyteczne. Pomimo wypowiedzianej krytyki szkoły autorka

.....
²⁸ Por. M. Klichowski, *Miałem Talent!*, „Liberte! Głos Wolny Wolność Ubezpieczający”, nr 24.

cytowanego wyżej wpisu dochodzi bowiem do wniosku, że wspomnienia wyniesione ze szkoły staną się w jej życiu znaczące:

Mimo to przez te siedem lat również wspinałam się bawiłam. Poznałam tam wiele bliskich mi ludzi. Osoby, z którymi świetnie się dogaduję. Z klasą zwiedziłam wiele fajnych miejsc. W ciągu tych lat przydarzyło się i przydarzy się jeszcze wiele zabawnych sytuacji, które będę wspominać do końca życia
(milionioliwka.blogspot.com/2015/04/minimum-12-lat.html)

Warto zauważyć, że szkoła nie jest postrzegana w tej narracji jako miejsce uczące. Autorka koncentruje się przede wszystkim na relacjach międzyludzkich oraz wspomnieniach, jakie będą się z nimi w przyszłości wiązać. Podobną retorykę odnaleźć można w komentarzach do posta, gdzie jej czytelnicy potwierdzają główną tezę wpisu:

Później za tym zatęsknimy i będziemy wracać myślami do tych szkolnych lat i wspominać, jak to było się fajnie uczyć i bawić z ludźmi, których poznaliśmy właśnie tam :) Świetne zdjęcia :) (Aleksandra K)

Komentujący przyznają, że w szkole uczą się różnych rzeczy, mimo iż niektóre wydają się im niepotrzebne. Największą wagę przywiązują jednak do przeżyć, jakie zdobywają w szkole. Wspomnienia, przemijający czas i ulotność chwil spędzonych w szkole to powtarzający się motyw w wielu wpisach i komentarzach nie tylko na analizowanym blogu Oliwki, ale również w innych internetowych narracjach nastolatków. Co ważne z punktu widzenia mojej analizy, te doświadczenia właśnie mają się stać, według nastoletnich internautów, uczące.

Drugi wątek wyodrębniony w toku mojej analizy dotyczy właśnie uczenia się poprzez doświadczenie. W portalu Ask.fm powtarza się nawet stały zestaw pytań związanych z uczeniem się, wśród których częstym motywem jest uczenie się na błędach, a także uczenie się przez doświadczenie.

Pyt.: Wszyscy powinni uczyć się na błędach? Czy może, niektóre błędy są dla nas za bolesne do wspomniania? Jak sądzisz? :)

Odp.: Z perspektywy czasu nic nie jest tak bolesne żebyśmy nie mogli na to spojrzeć i wyciągnąć lekcje (ask.fm/askminefreedom)

Pyt.: Potrafisz się uczyć na błędach własnych czy kogoś? =)

Koncepcja refleksyjnego uczenia się na podstawie własnych doświadczeń jest dominująca w analizowanym materiale w grupie mediów adresowanych do młodzieży. Młodzi użytkownicy deklarują gotowość do wyciągania wniosków z nawet najbardziej bolesnych doświadczeń. Widoczne tu koncepcje uczenia się, artykułowane przez młodzież, odnoszą się również do filozofii „chwytaj dzień”, która jest często przyjmowana przez osoby młode filozofią życiową²⁹.

W Internecie koncepcja uczenia się przez doświadczenie lub też uczenia się z życia nabiera, podobnie jak cel uczenia się, dodatkowego wymiaru kreacji. Związana jest bowiem z udostępnianiem wybranych aspektów codzienności w Internecie, często w celu potwierdzenia realizacji deklarowanego modelu życia. Młodzi opisują siebie zatem za pomocą takich przymiotników jak: „szalony”, „zwariowany”, „roztrzępany”. Deklarują posiadanie pasji i korzystanie z życia. Nie chcą tracić czasu, lecz właśnie chwytają każdy dzień, deklarując świadome korzystanie z płynącej z życia nauki.

Na jednym z analizowanych profili pojawił się interesujący wątek nauki płynącej z cierpienia:

Pyt.: Uważasz, że trudne sytuacje życiowe, bądź trudny stan fizyczny uczą nas czegoś? Czy to tylko niepotrzebne, bezużyteczne cierpienie? Jeśli nas uczą to czego? (...)

Odp.: Oczywiście, że ciężkie sytuacje uczą nas czegoś w życiu. Uczą nas przetrwania, uczą nas walki o szczęście. Cierpienie kształtuje naszą psychikę. Aby docenić prawdziwe szczęście najpierw musimy poznać smak bólu. Ponadto, myślę, że człowiek, który doznał cierpienia w jakiś sposób staje się dojrzały. Ból psychiczny daje nam pewne doświadczenie życiowe i pozwala uchronić w przyszłości od popełnienia tych samych błędów (...) (ask.fm/JynxTheHex)

Pytania o naukę płynącą z cierpienia, podobnie jak pytania egzystencjalne, są częstym motywem w portalu Ask.fm. Jego obecność nie powinna dziwić, biorąc pod uwagę, że pytania tego rodzaju, podobnie jak kryzysy wartości, są typowe dla okresu dorastania³⁰. Z całą pewnością jednak również na jego przykładzie widoczna jest deklarowana przez młodzież gotowość uczenia się na podstawie lekcji, jakie przynosi życie, co też przeciwstawiane jest edukacji szkolnej.

²⁹ W. Broszkiewicz, *Młodzi o młodości – definiowanie młodości i cech osobowościowych młodzieży w kontekście współczesnych wyzwań*, „Rocznik Lubuski” 2014, 40(2a), s. 82.

³⁰ Por. M. Kleszcz, M. Łączyk, *Młodzież licealna wobec wartości, samotności i pasji*, Kraków 2012.

Rodzice – nauczyć się obsługi nastolatka

Na podstawie przeprowadzonej analizy można wysunąć wniosek, że w mediach internetowych skierowanych do rodziców uczenie się pojmowane jest przede wszystkim na dwa sposoby.

Po pierwsze, jest to rozumienie uczenia się polegające na utożsamianiu tego procesu z obowiązkami dzieci, w tym z obowiązkami nastolatków. Analizowane fora oraz portale zawierają zatem wiele wpisów poświęconych motywowaniu dzieci do nauki:

Jak sprawić, aby dziecko systematycznie się uczyło, z lekcji na lekcję? Wiadomo, że tłumaczeniem często niewiele się da w temacie zrobić... Przepytывanie codzienne też nie zawsze się jest możliwe... Macie jakieś sprawdzone sposoby, aby dziecko uczyło się systematycznie? (Sonia)

Z tą konceptualizacją wiąże się jednak druga, którą jest uczenie się sztuki wychowywania nastolatka. Nastolatek to w tej narracji obcy, Inny, który różni się nie tylko od swoich rodziców, ale też innych ludzi. Dobrze ilustruje to wpis na blogu portalu Mądrzy Rodzice:

Dorośli przedstawiciele gatunku wymyślili szkołę jako miejsce, które ma socjalizować i przystosować do życia w społeczeństwie te nieopierzone jeszcze osobniki – jednak pomysł ten jest nietrafiony, ponieważ zgrupowanie w jednym budynku setek nastolatków, to mieszanek wybuchowa. Już lepiej byłoby dla dobra ogółu izolować ich od siebie nawzajem i społeczeństwa. Nastolatek, to egzemplarz przeświadczony o swojej wyższości nad rodzicami i nauczycielami, właściwie – nad wszystkimi pozostałymi starszymi i młodszymi osobnikami, o czym przypomina na każdym kroku. (madrzy-rodzice.pl/2015/08/nastolatek-z-tego-sie-wyrasta)

Mimo iż przytaczany fragment ma w swoim zamierzeniu być tekstem satyrycznym, odnosi się do powszechnie rozpoznawanego problemu kłopotów wychowawczych z nastolatkami. Interpretować można go wręcz jako sposób na oswojenie strachu, jaki wzbudza wychowanie nastolatka. Podobną funkcję spełnia wpis pod tytułem „Nastolatek – prawda i mity” na blogu mama-trojki.pl.

Wychowanie nastolatka wymaga posiadania specjalnej wiedzy i umiejętności. Okres nastoletni nazywany jest natomiast „dzikim” oraz porównywany jest do burzy. Widać to na przykładzie poniższych cytatów z forum Familie.pl:

Mój starszy ma 15 lat i czekam na ten okres buntu i dojrzewania, o którym piszecie, że taki straszny i na horyzoncie go nie ma... Może jeszcze za szybko? A może mojego ten etap ominie i przejdzie obok?? Młodszy ma dychę więc tutaj na pewno wszystko przede mną, tym bardziej, za już ma charakterek i czasem wysunie pazurek :-) (sas_anka74)

Bunt i dojrzewanie są w analizowanych wypowiedziach nieodłącznie splecione, stają się wyzwaniem, a sami nastolatki obcym gatunkiem (posiadającym pazury). Wychowanie nastolatka nie jest zatem zadaniem łatwym, a rodzice przeżywają w trakcie tego procesu kryzysy, związane z utratą poczucia kontroli:

Nie mogę ogarnąć tego jego bałaganu, nie panuję ... (baszka)

Właśnie z uwagi na wspomniane wyżej problemy uczestniczący w forum rodzice, przede wszystkim matki, pytają siebie wzajemnie i radzą sobie, jak wychować dorastające dziecko. Wiedza, jak wychowywać nastolatka, jest nauką, jaką poprzez uczestnictwo w forum chcą wyciągnąć jego uczestnicy. Uczenie się w przypadku rodziców jest zatem zdobywaniem specyficznej wiedzy dotyczącej wychowania, przede wszystkim metod wychowania.

Uczestniczący w forum rodzice w ramach uczenia się od siebie nawzajem wymieniają się stosowanymi metodami wychowania. Ciekawe, że niektóre z metod, w tym wypadku oparte na metodzie karania, odnoszą się do nowych technologii:

Jeśli chodzi o sprząatanie... Hmm, jak jest straszny bałagan u starszego to robię zdjęcia i straszę, że mu ja na Facebooka wstawię, żeby koledzy mieli sweet focie do oglądania :-) Skutkuje... (choć nigdy tego nie zrobiłam), a pokój młodszego też fotografuję i tworzę katalog ze zdjęciami – bardzo go to drażni i stara się aby mama żadnych zdjęć nie robiła... Może dziwne metody, ale idę z „duchem czasu” :-) (Sans_anka74)

Autorka bloga mama-trojki.pl w tekście „Co zrobić, aby twoje dziecko chętnie sprzątało dom?” przekazuje rodzicom w dowcipny sposób swoje „sprawdzone patenty” na wychowanie:

Najlepszymi metodami wychowawczymi są **podstęp, szantaż i odcięcie od Internetu**. To prawda, która musi uświadomić sobie każdy rodzic, jeśli już oswoisz

się z tą myślą zdobędziesz władzę absolutną. Co to ma wspólnego z chęcią do sprzątanía? Zrób sobie kawę, usiądź wygodnie w fotelu i ucz się.

(www.mama-trojki.pl/2015/02/co-zrobic-by-twoje-dziecko-chetnie.html)

Cytowany tekst jest w zamierzeniu autorki tekstem ironicznym, jednak pokazuje również cel, jaki przyświeca większości z analizowanych przeze mnie blogów prowadzonych przez rodziców – dzielenie się wiedzą oraz uczenie się od siebie nawzajem. Autorzy blogów opisują w nich swoje refleksje, porady, ale też problemy, prosząc komentujących, swoich stałych czytelników, o poradę. Można zatem stwierdzić, że wokół blogów wytwarza się wspólnota uczących się, w tym wypadku, rodziców. Podobnie dzieje się w przypadku forum Familie.pl, które pomyślane jest jako miejsce wymiany wiedzy pomiędzy rodzicami.

W kontekście uczenia się warto wspomnieć, że media skierowane do rodziców nie przedstawiają jako wzorca modelu idealnego rodzica:

Rodzice nie muszą być doskonali, mogą popełniać błędy jak każdy człowiek, jednak ważne jest by naprawiali je i dbali o rozwój prawidłowych relacji z dzieckiem (madrzy-rodzice.pl/2015/05/rodzice-niedoskonali/)

Artykuły skierowane do rodziców w analizowanym portalu odwołują się raczej do modelu rodzica uczącego się na błędach. Rodzic, o którym mowa w analizowanych mediach internetowych, powinien być refleksyjny, świadomy popełnianych przez siebie błędów, a także korygujący je. Powinien wreszcie słuchać porad ekspertów na temat wychowania, niezależnie, czy są to eksperci profesjonalni, czy też inni rodzice, a więc eksperci w kwestii własnego rodzicielstwa.

Podsumowanie: uczenie się w wirtualnych uczących się społecznościach

Wydaje się, że artykułowane przez obie grupy i przedstawione powyżej konceptualizacje uczenia się nie są zaskakujące. Są one wręcz typowe dla grup rodziców i nastolatków. Czy oznacza to zatem, że w grupach tych współcześnie nie pojawiły się nowe konceptualizacje procesu uczenia się? Na podstawie mojej analizy chciałabym jednak postawić tezę, że pomimo iż koncepcje dotyczące uczenia się są typowe, czy wręcz tradycyjne, zmieniły się okoliczności towarzyszące ich powstawaniu.

Przedstawienie nowych kontekstów dla koncepcji uczenia się zacząć należy od zarysowania koncepcji uczących się społeczności. W literaturze przedmiotu funkcjonuje kilka definicji tego terminu. Najbardziej popularny związany jest z procesem aktywnego uczenia się i utożsamiany jest ze społecznością uczących się skupionych wokół wspólnego tematu oraz celu. W tym ujęciu, oznaczającym zespołowe uczenie się, koncepcja ta popularna jest zwłaszcza w kontekście rozwoju zawodowego, w tym rozwoju zawodowego nauczycieli³¹. Inne rozumienie społeczności uczących się, do którego chciałabym się odwołać, oznacza uczące się środowisko. Możemy w ten sposób rozumieć między innymi środowiska wychowawcze, które nie są statycznymi podmiotami, zorganizowanymi w ramach instytucjonalnych, lecz raczej jako dynamiczną strukturę. Jak ujmuje to M. Wiatr: „dopełnienie konceptu środowiska rodzinnego imiesłowem czynnym «uczące się», przenosi ciężar interpretacji rodziny jako środowiska z jego aspektu wychowania (rozmaicie rozumianego i wielce w stosowaniu nieuporządkowanego) na wymiar aktywności, sprawstwa i dziania się. Rodzina przestaje być jedynie instytucją rozpatrywaną z uwagi na funkcje pełnione na rzecz własnych członków i szerszych struktur społecznych, a staje się raczej samokreującym się i odtwarzającym, modyfikującym układem, w którym przebiegają procesy uczenia się”³². Takie ujęcie rodziny wiąże się zatem z odejściem od klasycznego w pedagogice rozumienia rodziny jako statycznego konstruktu, kierując uwagę na procesy zachodzące pomiędzy jej członkami. Procesy te zachodziły w rodzinie od początku istnienia tego typu formy organizacji społecznej, jednak, jak zauważa M. Wiatr, współczesność, wraz ze wszystkimi konsekwencjami, jakie niesie za sobą uczestniczenie w, według koncepcji U. Becka, społeczeństwie ryzyka, wymaga spojrzenia na rodzinę jako na system relacyjny, pozwalający nadać naszemu życiu sens³³. Temu służą między innymi, według M. Wiata, przebiegające na różnych poziomach procesy uczenia się w rodzinie.

Wydaje się jednak, że we współczesnej niepewnej i zmiennej rzeczywistości procesy uczenia się są nie tylko bardzo złożone, ale też przebiegają w różnych płaszczyznach. Współczesna rodzina również podlega przemianom związanym ze sposobami przekazywania wiedzy.

³¹ Por. *Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka*, red. D. Elsner, Warszawa 2013, s. 129.

³² M. Wiatr, *Rodzina jako środowisko uczące się*, „Pedagogika Społeczna” 2013, 2(48), s. 8.

³³ Tamże, s. 11–13.

Przekazywanie wiedzy o otaczającym świecie jest jedną z podstawowych funkcji rodziny wyróżnianych w ujęciu socjologicznym. Dotyczy to przede wszystkim funkcji socjalizacyjnej rodziny, ale też umiejętności i wiedzy dotyczącej, na przykład, metod wychowania. Przez stulecia była to część tradycyjnie przekazywanej wiedzy, w sposób bezpośredni lub też pośredni – poprzez przekazywane wzorce. Wydaje się, że współcześnie procesy te mogą być zapośredniczone przez dodatkowe kanały komunikacji, w tym Internet, który stał się jednym z podstawowych źródeł wiedzy o świecie³⁴. Wiedzę z różnych dziedzin, przekazywaną w rodzinie, można zatem przekazywać również w ten sposób, tym bardziej że Internet pozwala na praktycznie nieograniczone możliwości współtworzenia tej wiedzy – dzielenia się nią, jej modyfikowania, współtworzenia, remiksowania. Dotyczy to również wiedzy z zakresu wychowania.

Jednakże, mimo iż Internet jest źródłem wiedzy dla przedstawicieli obu grup wiekowych, wydaje się, że przestrzenie ich wirtualnej aktywności się nie pokrywają. Członkowie analizowanych grup udzielają się bowiem w innych miejscach Internetu, czasem wręcz skrywając swoją aktywność przed sobą nawzajem lub też ją monitorując za pomocą specjalnych programów i filtrów. Dotyczy to zwłaszcza rodziców, dla których monitorowanie aktywności dzieci w Internecie jest istotnym elementem wychowania.

Dla młodzieży Internet może być miejscem ukrytym przed rodzicami, w którym mogą zwierzyć się z tego, co przed nimi ukrywają. Młodzi ludzie pytają w postach zazwyczaj o rodziców, natomiast w analizowanym materiale nie zwracają się do nich nigdy. Dobrze pokazuje to poniższy przykład:

Pyt.: Czy Twoi rodzice są Twoimi przyjaciółmi ?

Odp.: O. Zawsze chciałam, żeby moi rodzice byli moimi przyjaciółmi, w szczególności mama. Jednak nie mogę powiedzieć, że nimi są. Jest pomiędzy nami spora różnica wieku, mama była wychowana bardzo surowo, w innych czasach itd., więc nie za bardzo by rozumiała moich "problemów", bo w końcu w moim wieku powinna liczyć się tylko nauka (...) (ask.fm/my__diary)

W powyższym cytacie, dotyczącym poczucia bycia niezrozumianą przez rodziców, nauka pojawia się jako obowiązek dziecka, do którego, według autorki wpisu, zredukowane jest jej życie. Jest to wypowiedź cha-

.....
³⁴ J. A. Fazlagić, *Charakterystyka pokolenia Y*, „E-mentor” 2008, nr 3(25), <http://www.e-mentor.edu.pl/mobi/arttykul/index/numer/25/id/549> (dostęp: 11.07.2015).

rakterystyczna dla użytkowników portalu Ask.fm, w którym młodzi często skarżą się innym użytkownikom, że rodzice ich nie słuchają, odsyłając do nauki. Uczenie się jest w tym wypadku konceptualizowane jako przy-
mus lub też ignorowanie młodych ludzi, na które poskarżyć się można właśnie w ukrytej przed rodzicami własnej przestrzeni Internetu.

Uczenie się, co istotne, pozostaje jednak doświadczeniem wspólnym, społecznym. Użytkownicy Internetu korzystają z niego również z zamiarem nauczania się czegoś, co widoczne jest zwłaszcza w wypowiedziach rodziców, którzy chcą się uczyć przede wszystkim o swoich dzieciach. Nie bez znaczenia jest tu wzrost znaczenia wiedzy eksperckiej na temat wychowania³⁵. Użytkownicy analizowanych mediów internetowych nie chcą jednak uczyć się bezpośrednio od swoich dzieci, poszukując wiedzy i sprawdzonych metod postępowania wśród osób ze swojej grupy wiekowej. Podobnie nastolatki szukają porad i wiedzy wśród swoich rówieśników, zadając im pytania czy też dzieląc się refleksjami na forach i blogach. Społeczność rodziców oraz społeczność nastolatków to zatem wirtualne społeczności uczące się i mówiące o uczeniu się, które jednak nie spotykają się ze sobą.

Zaobserwowane procesy nie wykluczają, że międzygeneracyjne uczenie się zachodzi w innych przestrzeniach życia rodziny, a nawet przestrzeniach związanych z Internetem. Pokazują, że korzystając z Internetu w odmienny sposób, tworząc odrębne społeczności, które wprawdzie odnoszą się do siebie nawzajem, dzieci i rodzice jednak nie wchodzą w interakcję.

Zakończenie

Celem niniejszego artykułu była analiza porównawcza koncepcji uczenia się, jakie artykułowane są przez dwie grupy użytkowników Internetu – młodzież i rodziców. Analizie poddane zostały adresowane do tych grup media internetowe – portale, blogi oraz fora.

Przedstawione powyżej koncepcje uczenia się podawane w mediach internetowych przez nastolatki oraz przez rodziców nastolatków poka-

.....
³⁵ Por. S. Urbańska, *Profesjonalizacja macierzyństwa jako proces odpodmiotowienia matki. Analiza dyskursów poradnika „Twoje Dziecko” z 2003 i 1975 roku*, Biblioteka On-Line Think Tanku Feministycznego 2010; M. Popow, *Rodzina jako podmiot przedsiębiorczy – krytyczna analiza dyskursu wychowania małego geniusza w portalach internetowych dla rodziców*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2014, nr 2(6).

zują z jednej strony zbieżność, z drugiej różnice w znaczeniach nadawanych procesowi uczenia się. Na podstawie przeprowadzonej analizy można stwierdzić, że obie grupy użytkowników Internetu artykułują w pierwszej kolejności koncepcje uczenia się związane ze szkołą i uczeniem się rozumianym jako zapamiętywanie informacji. Ponadto nastolatki mówią o uczeniu się przez doświadczenie, podczas gdy ich rodzice koncentrują się raczej na uczeniu się, w jaki sposób wychowywać dzieci.

Można wysunąć wniosek, że w przypadku analizowanych mediów trudno mówić o międzygeneracyjnej przestrzeni uczenia się w Internecie. Rodzice i młodzież rzadko spotykają się bowiem w tych samych przestrzeniach. Zarówno ich style korzystania z sieci, cele, w jakich używają sieci, jak i odwiedzane przez obie grupy miejsca wirtualnej przestrzeni są różne. Mimo iż Internet ma potencjał do bycia przestrzenią międzygeneracyjnego uczenia się, w tym wypadku nastolatki i rodzice uczą się oraz mówią o uczeniu się w różny sposób, tworząc odrębne wirtualne uczące się społeczności.

Literatura

- BEREŻNICKI F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2007.
- CIŻKOWICZ B., *Wyznaczona bezradność młodzieży*, Bydgoszcz 2009.
- CYBAL-MICHALSKA A., *Szkoła jako kreator proaktywności podmiotu w świecie wielości możliwości*, „Studia Pedagogiczne” 2014, nr XVII.
- FAZLAGIĆ J. A., *Charakterystyka pokolenia Y*, „E-mentor” 2008, nr 3(25), <http://www.e-mentor.edu.pl/mobi/artukul/index/numer/25/id/549> (dostęp: 11.07.2015).
- FILIPIAK E., „Produkty” kultury uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1(46).
- HARWAS E., *Człowiek dorosły jako uczeń*, www.fir.org.pl/doc/WP_17.doc (dostęp: 11.06.2016).
- Internet w Polsce I–III 2015*, <http://www.egospodarka.pl/124395,Internet-w-Polsce-I-III-2015,1,12,1.html> (dostęp: 20.06.2016).
- JURGIEL-ALEKSANDER A., *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-andragogiczne*, Gdańsk 2013.
- JURGIEL-ALEKSANDER A., *Upolitycznienie znaczenia edukacji dorosłych*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2014, nr 15.
- KLESZCZ M., ŁĄCZYK M., *Młodzież licealna wobec wartości, samotności i pasji*, Kraków 2012.
- KLICHOWSKI M., *Miałem Talent!*, „Liberte! Głos Wolny Wolność Ubezpieczający”, nr 24.

- KLICHOWSKI M., *Miedzy linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*, Kraków 2012.
- KRAUZE-SIKORSKA H., KLICHOWSKI M., *Świat Digital Natives. Młodzież w poszukiwaniu siebie i innych*, Poznań 2013.
- KUPISIEWICZ Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1984.
- MELOSİK Z., *Pedagogika i konstrukcje tożsamości młodzieży w „kulturze kontroli” i „kulturze rozproszenia”*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 31.
- Mowa nienawiści w internecie. Materiał instruktażowy dla nauczycieli*, Hejt Stop. Projekt Polska <http://news.hejtstop.pl/wp-content/uploads/2016/05/hejtstop-materialy-edukacyjne-dla-nauczycieli-Internet.pdf> (dostęp: 20.06.2016).
- OKOŃ W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987.
- OSTROWICKA H., *Dyskurs pedagogiczny jako element zarządzania młodzieżą*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, 2(26).
- POPOW M., *The Meanings of Learning as Described by Polish Migrant Bloggers*, „Australian Journal of Adult Learning” 2016, nr 3(56), (w druku).
- POPOW M., *Rodzina jako podmiot przedsiębiorczy – krytyczna analiza dyskursu wychowania małego geniusza w portalach internetowych dla rodziców*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2014, nr 2(6).
- PRZYBYLSKA E., *Kultury uczenia się. Kilka refleksji w kontekście uczenia się przez całe życie*, „Rocznik Andragogiczny” 2014, nr 21.
- Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka*, red. D. Elsner, Warszawa 2013.
- SALJO R., *Learning in the Learner's Perspective. Some Common-Sense Conceptions*, Göteborg 1979.
- STUNZA G. D., *Złapani w sieć. Czy uzależnienie od nowoczesnych technologii to zło?*, „!reVOLT” 2008, nr 1.
- SZTOP-RUTKOWSKA K., *Meandry dialogu. Polacy i Żydzi w dyskursie prasowym międzywojennego Białegostoku*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2007, nr 2(3).
- URBAŃSKA S., *Profesjonalizacja macierzyństwa jako proces odpodmiotowienia matki. Analiza dyskursów poradnika „Twoje Dziecko” z 2003 i 1975 roku*, Biblioteka On-Line Think Tanku Feministycznego 2010.
- WENGER E., *Learning as Social Participation*, „Knowledge Management Review” 1999, Vol. 1, No. 6.
- WIATR M., *Rodzina jako środowisko uczące się*, „Pedagogika Społeczna” 2013, 2(48).

Analizowane media

Portale: Ask.fm; Mądrzy Rodzice madrzy-rodzice.pl; Forum: Familie.pl; Blogi: mama-trojki.pl; milionioliwka.blogspot.com; normalbutdidnot.blogspot.com.

Rodzice i młodzież w wirtualnej przestrzeni. Rekonstrukcja koncepcji uczenia się

Celem niniejszego artykułu jest rekonstrukcja oraz analiza porównawcza koncepcji uczenia się, jakie artykułowane są przez dwie grupy użytkowników Internetu – młodzież oraz rodziców. Wykorzystana została metoda analizy dyskursu, na której podstawie można stwierdzić, że obie grupy użytkowników Internetu artykułują w pierwszej kolejności konceptualizację uczenia się związane ze szkołą i uczeniem się rozumianym jako zapamiętywanie informacji. Ponadto nastolatki mówią o uczeniu się przez doświadczenie, podczas gdy ich rodzice koncentrują się raczej na uczeniu się, jak wychowywać dzieci. Przeprowadzona analiza pokazuje, w jaki sposób dwie różne generacje uczą się i konceptualizują uczenie się w przestrzeni Internetu, która staje się kolejną, nieodłączną współcześnie przestrzenią życia i uczestnictwa społecznego. Co jednak istotne, rodzice i nastolatki tworzą odrębne wirtualne, uczące się społeczności, które w Internecie nie wchodzi w wzajemną interakcję.

Parents and youth in virtual space. Reconstruction of conceptions of learning

The aim of this paper is to reconstruct and comparatively analyse the conceptions of learning as given by two groups of Internet users – teenagers and their parents. The method of discourse analysis is used. On the base of the conducted analysis it may be assumed that both groups of the Internet users articulate first of all conceptions of learning related to school and learning understood as memorizing. Besides teenagers speak about learning through experience, whereas parents focus on learning how to bring up a child. The conducted analysis shows how do the two generations learn and conceptualize learning in the Internet, which becomes another space of life and social participation. What is however important is that parents and the youth create separate virtual learning communities, which do not interact in the Internet.

Środowisko rodzinne jako jeden z czynników oddziałujących na wybory zawodowe młodzieży

Wprowadzenie

Jakość przemian społeczno-kulturowych współczesnego świata przyczynia się do tego, iż większość aspektów funkcjonowania jednostki rozpatruje się z perspektywy indywidualnej. Obecna rzeczywistość bez wątpienia sprzyja kształtowaniu „indywidualnie wypracowanych i uaktualnianych strategii, które muszą być adekwatne do tempa zmian, jakim podlega świat”¹. Uwarunkowania te nie pozostają bez znaczenia także dla sfery życia zawodowego podmiotu, a co za tym idzie – kształtowanej przez niego kariery. Staje się on „menedżerem” własnego rozwoju, odpowiedzialnym za jego przebieg. Człowiekowi przypisuje się umiejętności sprawcze, zdolność do samodzielnego kierowania swoją biografią. W myśl takiej narracji „kariera jest zawsze czyjaś”², realizowana w kontekście wybranego zawodu, jednak zgodnie z planem indywidualnie stworzonym przez jednostkę.

Osoby aktywne na rynku pracy koncentrują się bardziej na podnoszeniu kwalifikacji i rozwijaniu kompetencji oraz własnym rozwoju zawodowym niż na budowaniu trwałych relacji z jedną organizacją³. Nowa trajek-

¹ A. Cybal-Michalska, *Świat, w którym „kariera robi karierę” – o satysfakcji z kariery i poczuciu zawodowego sukcesu*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 26, s. 19–38.

² A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań 2007, s. 14.

³ P. Bohdziewicz, *Współczesne kariery zawodowe: od modelu biurokratycznego do przedsiębiorczego*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2010, nr 3/4, s. 40.

toria kariery zawodowej zawiera różnorodne tranzycje odzwierciedlające charakter zglobalizowanej gospodarki, wyrażający się przede wszystkim w permanentnym dążeniu do profesjonalizmu, tworzeniu sieci kontaktów zawodowych, określanej mianem „networkingu”, czy praktykowaniu elastycznych form zatrudnienia. Proces złożoności przemian w konstruowaniu karier obrazują również różnorodne koncepcje teoretyczne, takie jak: model kariery proteańskiej⁴, kariery „bez granic”⁵, kariery spiralnej⁶, „kariery skoczka”⁷, „kariery dla obydwojga”⁸ czy kariery „kalejdoskopowej”⁹. Istotnym wyznacznikiem nowego paradygmatu kariery zawodowej jest umiejętność zarządzania własnym kapitałem, przejawiająca się w przyjęciu postawy proaktywnej¹⁰. Korzystnym czynnikiem dla rozwoju jednostki staje się szeroko pojęta elastyczność, wyrażana między innymi w modyfikowaniu metod realizacji planu, zdolności do odnalezienia elementów umożliwiających zaspokojenie własnych potrzeb w każdym środowisku pracy czy w skutecznym omijaniu przeszkód¹¹.

Krótki zarys aspektu kariery zawodowej w wybranych ujęciach teoretycznych

W niniejszej optyce umiejscawiane są różnorodne rozstrzygnięcia teoretyczne osadzone w nurcie psychologiczno-rozwojowym kariery, rozpatrujące wybór zawodu z perspektywy procesu wytyczanego przez kolejne decyzje podmiotu. W paradygmacie tym mieszczą się między innymi dokonania E. Ginzberga i jego współpracowników S. W. Ginsburga, S. Axelrada, J. L. Hermy oraz D. E. Supera, E. H. Scheina, G. Daltona, P. Thomsona, R. Pricea, H. Riesa, M. C. Titmy, a także polskich naukowców

.....
⁴ D. T. Hall, *The protean career: a quarter century journey*, „Journal of Vocational Behavior” 2004, Vol. 65, No. 1.

⁵ M. B. Arthur, *The boundaryless career: a new perspective for organizational inquiry*, „Journal of Organizational Behavior” 1994, Vol. 15, No. 4.

⁶ K. Brousseau, M. Driver, K. Eneroth, R. Larsson, *Career pandemonium: Realigning organizations and individuals*, „Academy of Management Executive” 1996, Vol. 10, No. 4, s. 52–66.

⁷ P. Bohdziewicz, *Kariery zawodowe w optyce młodej generacji pracowników*, [w:] *Gospodarowanie kapitałem ludzkim. Wybrane problemy*, red. B. Urbaniak, P. Bohdziewicz, Łódź 2006, s. 158.

⁸ Z. Janowska, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa 2002, s. 171.

⁹ L. A. Maniero, S. E. Sullivan, *Kaleidoscope career: an alternative explanation for the „optout” resolution*, „Academy of Management Executive” 2005, Vol. 19, No. 1.

¹⁰ Zob. A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013.

¹¹ A. Bańka, *Proaktywność. Atrybuty samoregulacji*, Poznań–Warszawa 2005, s. 16.

K. Czarneckiego oraz W. Rachalskiej. W rozważaniach na temat uwarunkowań wyboru zawodu nie sposób jednak pominąć znaczenia czynników środowiskowych – zewnętrznych wobec jednostki. Ich oddziaływanie było akcentowane między innymi przez A. Bandurę w stworzonej przez niego teorii społeczno-kognitywnej (*social cognitive theory*)¹². Ilustruje ona rolę środowiskowego i społecznego kontekstu dla efektywności indywidualnych działań związanych z procesem planowania kariery. Jednostka postrzegana jest jako podmiot aktywny i sprawczy, który poprzez permanentne eksperymentowanie oraz interakcję ze środowiskiem gromadzi cenny zasób doświadczeń, co skutkuje weryfikacją i poszerzaniem zasobu wiedzy. Podkreśla zatem znaczącą rolę zachowań kognitywnych, które determinowane są czynnikami motywacyjnymi. Człowiek przetwarzając informacje docierające do niego z otoczenia, zmienia jakość swojego wewnętrznego wyposażenia w procesie modelowania abstrakcyjnego (*abstrakt modeling*), polegającego na uczeniu się zachowań oraz zasad nimi kierujących. Warto w tym miejscu wspomnieć także o pracach J. D. Krumboltza, który wraz ze współpracownicą A. Mitchell opracował społeczną teorię uczenia się w zakresie podejmowania decyzji o karierze (*social learning theory of career decision making* – SLTCDM)¹³, jak również o społeczno-poznawczej teorii kariery (*social cognitive career theory* – SCCT), której powstanie zawdzięcza się wynikom analiz R. W. Lenta, S. D. Browna i G. Hackett¹⁴.

Współczesne trajektorie karier zawodowych dowodzą znaczenia zarówno możliwości tkwiących w podmiocie (właściwości osobowościowych), jak i uwarunkowań zastanych w świecie dla kształtowania ich przebiegu. W tym kontekście nie sposób nie przyznać słuszności ujęciom teoretycznym rozwoju zawodowego człowieka, znajdującym swoje zastosowanie na gruncie poradnictwa kariery, takim jak teoria konstrukcji kariery L. M. Savickasa oraz ramowej teorii systemów rozwoju kariery (*The Systems Theory Framework of Career Development*) M. McMahon,

¹² Zob. A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007.

¹³ L. M. Mitchell, J. D. Krumboltz, *Krumboltz's learning theory of career choice and counseling*, [w:] *Career choice and development*, ed. D. Brown, L. Brooks, San Francisco 1996, s. 233–280.

¹⁴ Zob. R. W. Lent, S. D. Brown, G. Hackett, *Toward a unifying Social Cognitive Theory of Career and academic interest, choice and performance*, "Journal of Vocational Behavior" 1994, No. 45 (1), s. 79–122, Idem, *Career development from a social cognitive perspective*, [w:] *Career choice and development*, ed. D. Brown, L. Brooks et al., San Francisco 1996, s. 373–421, Idem, *Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis*, "Journal of Counseling Psychology" 2000, No. 47 (1), s. 36–49, Idem, *Social Cognitive Career Theory*, [w:] *Career choice and development*, ed. D. Brown, L. Brooks et al., San Francisco 2002, s. 373–421.

W. Patton i M. Watsona¹⁵, które rozwój zawodowy człowieka rozpatrują z perspektywy holistycznej. Nadając karierze charakter indywidualny, umiejscawiają jej przebieg w kontekście życia społecznego oraz funkcjonujących w nim instytucji, które nakładają na podmiot obowiązek przyjmowania określonych ról (głównych i peryferycznych)¹⁶. Wśród czynników determinujących nierówny przebieg kariery zawodowej jednostki wspomniani badacze wskazują między innymi: status socjoekonomiczny rodziców, edukację, zainteresowania, zdolności, cechy osobowości, jakość obrazu siebie oraz umiejętności adaptacyjne odnośnie do aktualnej sytuacji na rynku pracy, obecne warunki życia społecznego, przyjęte wartości, cechy fizyczne czy też zasób wiedzy o świecie¹⁷.

Rola rodziny w procesie konstruowania kariery zawodowej człowieka

Rodzina, stanowiąca jedną z najważniejszych mikrostruktur społecznych warunkujących decyzje edukacyjno-zawodowe, w analizach empirycznych jest przedstawiana zatem jako kategoria, której nie sposób pominąć. Posiada „decydujący wpływ na rozwój dziecka oraz determinuje jego zawodową orientację”¹⁸. Status rodziny pochodzenia, a przede wszystkim poziom wykształcenia rodziców w znacznym stopniu określają ich aspiracje względem przyszłości zawodowej dzieci. Okazuje się, że osoby wykształcone, pełniące istotne role społeczne, wyróżniają się wyższymi wymaganiami w stosunku do karier swoich dzieci niż rodzice posiadający niskie kwalifikacje zawodowe¹⁹.

Rodzina jest jednym z najważniejszych źródeł informacji o zawodach i świecie pracy dla młodego człowieka, która formuje u niego określone wartości i postawy. To właśnie rodzice „kształtują stosunek dziecka do pracy, wdrażają je do niej poprzez stawianie przysługujących zadań i określa-

¹⁵ M. McMahon, W. Patton, M. Watson, *Creating career stories through reflection. An application of the systems theory framework of career development*, „Australian Journal of Career Development” 2004, 13(3), s. 13–17.

¹⁶ M. L. Savickas, *Career construction: A developmental theory of vocational behavior*, [w:] *Career choice and development*, ed. D. Brown, L. Brooks, San Francisco 2002, s. 154.

¹⁷ M. McMahon, W. Patton, M. Watson, *Creating career...*, dz. cyt.

¹⁸ Z. Kosel, *Społeczne uwarunkowania wyboru zawodu*, Warszawa 1974, s. 24.

¹⁹ Patrz: E. Jackowska, *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa 1980.

nie obowiązków”²⁰. Co więcej, eksploracyjne działania dzieci niepoparte wsparciem i wskazówkami rodziców mogą przyczynić się do nieosiągnięcia przez nie zdolności planowania własnej kariery²¹. Dlatego też „proces zdobywania wiedzy i umiejętności zawodowych przez dziecko rozpoczyna się i przebiega w różnych okresach jego rozwoju i zależy przede wszystkim od typu rodziny”²². Istotnymi czynnikami związanymi z rodziną oddziałującymi na wybory zawodowe jednostki są również: zawodowe tradycje rodzinne, pozycja społeczna rodziców, ich aspiracje, poziom wiedzy o zawodach, stosunek do nauki, kultura osobista, sytuacja materialna, znajomość stanu zdrowia fizycznego i psychicznego dziecka²³. Ponadto wykształcenie rodziców w licznych badaniach jest także zmienną istotnie statystycznie różnicującą decyzje zawodowe młodych ludzi²⁴.

W kontekście prowadzonych rozważań nie sposób nie odnotować, że problematyka rodziny jako czynnika determinującego wybory zawodowe jednostki nie jest zagadnieniem nieobecnym w ujęciach teoretycznych. Można tutaj przywołać rozstrzygnięcie zaproponowane przez A. Roe, w którym przywołuje ona oddziaływanie relacji rodziny na rozwój osobowości i kariery zawodowej. Badaczka zakłada, iż doświadczenia jednostki, czynniki społeczno-kulturowe oraz poziom ekonomiczny rodziny wyznaczają zakres rozwoju jej cech indywidualnych, zainteresowań tudzież postaw. Wnikliwie analizowała ona także znaczenie postaw rodzicielskich dla procesu wyborów zawodowych. W zależności od tego, czy relacja rodzic–dziecko charakteryzuje się ciepłem (*warm*) czy też chłodem (*cold*) emocjonalnym, młody człowiek ukierunkowuje swoje

²⁰ B. Wojtasik, *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Warszawa 1997, s. 9.

²¹ Patrz: J. H. Altman, *Career development in the context of family experiences*, [w:] *Diversity and women's career development: From adolescence to adulthood*, ed. H. S. Farmer, Thousand Oaks 1997, s. 229–242.

²² Z. Kosel, *Společne uwarunkowania wyboru zawodu*, Warszawa 1974, s. 24. Funkcjonowanie młodego człowieka w rodzinie i w konsekwencji także w świecie społecznym zależne jest od postawy rodzicielskiej, która zgodnie z klasyfikacją M. Ziemskiej może być przedstawiana w postaci czterech opozycyjnych par: akceptacja – odrzucenie, współdziałanie – unikanie, rozumna swoboda – nadmierne ochranianie, uznanie praw – nadmierne wymaganie (M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 2009, s. 57). Właściwy stosunek do dziecka kształtuje w nim poczucie pewności siebie, rozwija zdolności twórcze i motywuje do działania oraz stanowi istotne źródło wiedzy o sobie i świecie. Z kolei przyjmowanie nieodpowiedniej postawy wobec potomstwa może skutkować krystalizacją u niego negatywnego obrazu siebie, pojawieniem się trudności adaptacyjnych i innych niepożądanych zachowań (tamże, s. 65).

²³ *Determinanty wyborów edukacyjno-zawodowych 500 uczniów szkół gimnazjalnych Miasta Poznania*, Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży, Poznań 2007, s. 12–14.

²⁴ Dowodzą tego wyniki badań prowadzonych między innymi przez: A. Zawistowską, M. Piorunek, A. Cybal-Michalską, CBOS, W. Sikorskiego, M. Czerwińską-Jasiewicz, Z. Sufina.

poszukiwania karierowe na określoną grupę zawodową, tj. pracę z innymi osobami w pierwszym przypadku i pracę w środowisku rzeczy w drugim²⁵.

Inne interesujące poznawczo podejście zorientowane na pojęcie habitusu (którego pionierem był P. Bourdieu) oraz pola gry społecznej przedstawił P. Hodkinson, określając ją mianem modelu *Careership*. Zgodnie z jego tezą wybór zawodu dokonywany przez jednostkę jest istotnie uwarunkowany przez kontekst jej społecznego funkcjonowania²⁶. Habitus odgrywa w nim rolę społeczno-kulturowego filtra określającego zakres interpretacji doświadczeń podmiotu. Zapewnia mu poczucie bezpieczeństwa ze względu na postrzeganie rzeczywistości przez pryzmat schematów utrwalonych w okresie dzieciństwa, wyznaczających sposób selekcji informacji oraz horyzonty działania. Ich struktura określa kierunek i zakres progresji, pozwala na dokładną analizę sytuacji zawodowej jednostki w jej obrębie, jednak uniemożliwia ogłód tego, co kryje się poza nimi²⁷. Pole gry społecznej z kolei dookreślają: system edukacji, rynek pracy oraz wszystkie instytucje mające znaczenie w świecie zawodowym (instytucje doradcze, organizacje polityczne). Wynikiem ich oddziaływań staje się sytuacja, w której „konstruowanie przez młodzież wizerunku samego siebie, celów życiowych i projektów zawodowych odbywa się zawsze w interakcji i dialogu z wieloma graczami społecznego kontekstu”²⁸.

Warto w tym miejscu wspomnieć o wynikach przynajmniej kilku badań ukazujących specyfikę i znaczenie rodziny w procesie planowania ścieżki rozwoju zawodowego przez młodych ludzi. Dla przykładu eksploracje E. Jackowskiej dowodzą, że osoby wykształcone, pełniące istotne role społeczne, wyróżniają się wyższymi wymaganiami w stosunku do karier swoich dzieci niż rodzice posiadający niskie kwalifikacje zawodowe²⁹. Z kolei K. Musialska udowadnia, iż wykształcenie rodziców oddziałuje na postawę ich dzieci w przyjmowanym przez nie stosunku do nauki, zaś rodzaj zajęcia praktykowanego zawodowo przez rodziców oddziałuje na aspiracje edukacyjne ich potom-

²⁵ A. Paszkowska-Rogacz, *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, Warszawa 2003, s. 67–68.

²⁶ P. Hodkinson, *Understanding career decision-making and progression: Careership revisited*, „Career Research and Development” 2009, No. 21, s. 6.

²⁷ Tamże, s. 8.

²⁸ M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań 2004, s. 43.

²⁹ Patrz: E. Jackowska, *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa 1980.

stwa³⁰. Na wymiar celów edukacyjno-zawodowych młodzieży na tle środowiska rodzinnego zwraca także uwagę D. Wiśniewski. Wyniki użytych przez niego badań świadczą o tym, iż posiadanie rodzeństwa warunkuje wyższe oczekiwania młodych ludzi względem własnej kariery oraz zaznacza pozytywne skutki rozmów rodziców i dzieci odnośnie do ich przyszłości zawodowej³¹. B. Wojtasik natomiast określa rodziców mianem nieprofesjonalnych doradców zawodu, kształtujących odpowiednią postawę swojego potomstwa do pracy i związanych z nią obowiązków³².

Wybór zawodu jest ważnym procesem w życiu jednostki, realizowanym na podstawie wielu decyzji edukacyjno-zawodowych wyznaczających kierunek rozwoju kariery. Jego urzeczywistnienie wymaga wcześniejszego skonstruowania wizji przyszłości zawodowej przez jednostkę, podyktowaną przyjęciem określonego ukierunkowania zawodowego. Spełnienie niniejszego zadania zmusza człowieka do refleksji nad sobą, prowokuje do namysłu nad własnymi możliwościami, predyspozycjami oraz oczekiwaniami. Wymaga opanowania wiedzy na temat aktualnego rynku pracy, świata zawodów oraz tendencji społeczno-gospodarczych kraju. Przygotowanie do podjęcia kluczowych wyborów przez młodzież (wybór szkoły, kierunku kształcenia, praktykowanego zawodowo zajęcia, miejsca zamieszkania) może zostać wsparte przez szeroko pojęty system doradztwa i poradnictwa zawodowego, który okazuje się pomocny w stworzeniu „zbioru akceptowalnych ofert”³³ stanowiących podstawę dalszych decyzji edukacyjno-zawodowych. Dla dorastającej jednostki taka forma wsparcia najczęściej organizowana jest w szkole poprzez świadczenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Wyniki badań własnych analizowane w kontekście oddziaływania środowiska rodzinnego na wybory zawodowe badanej grupy młodzieży

Interesującą poznawczo grupą, dla której rodzina ma szczególne znaczenie w kwestii wyborów zawodowych, są uczniowie z Zespołów Szkół

³⁰ K. Musialska, *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości*, Kraków 2010, s. 66–70.

³¹ D. Wiśniewski, *Aspiracje młodzieży ponadgimnazjalnej w kontekście zmian społeczno-kulturowych*, Toruń 2012, s. 136–155.

³² Patrz: B. Wojtasik, *Warsztat doradcy...*, dz. cyt.

³³ G. Wieczorkowska, D. Król, G. Król, *Wybrane czynniki wpływające na subiektywną łatwość zmiany zawodu i pracy*, [w:] *Organizacja, praca, bezrobocie*, red. G. Kranas, Warszawa 1999, s. 60.

Zawodowych³⁴. Sama społeczno-demograficzna charakterystyka badanej grupy młodzieży dostarcza istotnych kognitywnie informacji na temat oddziaływania jej środowiskowego kontekstu życia na podejmowane przez nią wybory zawodowe. Na podstawie kategorii „wykształcenie rodziców” uzyskano heterogeniczny obraz badanej zbiorowości. Najliczniejszą grupę, zarówno wśród ojców (45,5%), jak i matek (33,2%) adolescentów wypełniających kwestionariusz ankiety, stanowiły osoby legitymujące się wykształceniem zawodowym. Drugą co do wielkości zbiorowość pod względem poziomu wykształcenia tworzyli ojcowie (24,2%) i matki (29,3%) posiadający świadectwo ukończenia szkoły średniej. Uzyskane rozkłady procentowe wskazują, że matki badanej młodzieży z Zespołów Szkół Zawodowych wyróżniają się wyższym wykształceniem niż jej ojcowie. Jedynie 6,3% ojców badanych ma wykształcenie pomaturalne, podczas gdy w przypadku matek odsetek ten wynosi 9,6%. Podobną prawidłowość można zaobserwować odnośnie do wykształcenia wyższego i licencjackiego, które również częściej charakteryzuje matki aniżeli ojców respondentów (matki: wykształcenie licencjackie – 4,3%, wyższe magisterskie – 14,6%; ojcowie: wykształcenie licencjackie – 2,1%, wyższe magisterskie – 13,5%). Procentowo wyższy udział rodziców z wykształceniem podstawowym badanych był wśród matek (7,1%) niż wśród ojców (6,0%). Otrzymana struktura wykształcenia rodziców badanej młodzieży dowodzi istnienia zjawiska *habitusu* (kapitału społecznego), który określa nie tylko spo-

.....
³⁴ Przez Zespoły Szkół Zawodowych rozumie się zasadnicze szkoły zawodowe oraz technika. Ich ukończenie uprawnia absolwentów do przystąpienia do klasyfikacyjnego egzaminu zawodowego, którego pomyślny wynik pozwala na podjęcie pracy w wyuczonym zawodzie. Badania własne zostały przeprowadzone na przełomie maja/czerwca 2015 r. w 11 wybranych Zespołach Szkół Zawodowych położonych na terenie województwa wielkopolskiego oraz kujawsko-pomorskiego. Próba badawcza liczyła 697 osób. Uczniowie reprezentowali pierwsze, drugie oraz trzecie klasy oraz legitymowali się wiekiem od 16 do 22 lat. Ze względu na szerokie możliwości eksploracyjne wybranej metody badawczej, pozwalające na zgromadzenie szerokiej wiedzy na temat cech określonego zagadnienia, poznanie jego dynamiki, rozpoznanie struktury i kierunków rozwoju – posłużono się sondażem diagnostycznym, w ramach którego zastosowano technikę ankiety oraz narzędzie kwestionariusza ankiety. W organizowanym procesie badawczym wykorzystano schemat doboru celowo-losowego. Główny cel badań koncentrował się wokół rozpoznania i nakreślenia struktury orientacji zawodowych młodzieży uczęszczającej do szkół zawodowych, jednakże zastosowane zmienne różnicujące odpowiedzi badanych niosą ze sobą implikacje istotne z perspektywy rodziny, jako jednego z czynników determinujących wybory młodych ludzi. Dlatego też szczególną uwagę pozwolę sobie poświęcić trzem zmiennym, odnoszącym się do sfery ich życia rodzinnego, tj. wykształcenie rodziców, liczba dzieci w rodzinie, sytuacja materialna rodziny.

sób funkcjonowania podmiotu w świecie, ale także jego preferencje zawodowe³⁵.

Zależność ta jest szczególnie widoczna w odniesieniu do wykształcenia rodziców ($\chi^2 = 19,481$; $df = 6$; $p = 0,003$ ³⁶ w przypadku ojców badanych; $\chi^2 = 50,747$; $df = 6$; $p \leq 0,001$ w przypadku matek respondentów) badanej młodzieży i rodzaju wybieranej przez nią szkoły. Najliczniejszą grupę ojców (48,8%) i matek (41,3%) z wykształceniem zawodowym stanowią rodzice młodzieży uczącej się w szkole zawodowej. Rodzice uczniów technikum posiadają przede wszystkim wykształcenie zawodowe w przypadku ojców (42,5%) i średnie w przypadku matek (34,7%). Uzyskane wyniki badań dowodzą istotnej roli rodziny w kształtowaniu aspiracji edukacyjno-zawodowych jej członków. Stanowi ona instytucję społeczną transmitującą wartości, styl życia, sposób zachowania tudzież myślenia. Ponadto, jak zauważa A. Sokołowska, „uczuciowe związanie z rodzicami może, niezależnie od sugestii czy nacisku z ich strony, wpłynąć na chęć naśladowania ich drogi życiowej, co najczęściej obserwuje się w kontynuowaniu przez dzieci pracy zawodowej rodziców na tym samym lub wyższym poziomie”³⁷.

Zależność pomiędzy wykształceniem rodziców respondentów a miejscem zamieszkania odśłania kolejne właściwości odnośnie do badanej grupy młodzieży. Najwyższy udział procentowy w przypadku osób zamieszkujących na wsi mają ojcowie legitymujący się wykształceniem zawodowym (51,0%) lub średnim (23,9%). Podobny stan rzeczy utrzymuje się w przypadku badanych matek mieszkających na wsi, które także najczęściej posiadają wykształcenie średnie (33,2%) lub zawodowe (32,9%). Warto zauważyć, że im większe pod względem liczby mieszkańców miejsce zamieszkania, tym większy odsetek zarówno ojców, jak i matek respondentów z wykształceniem wyższym. Zależność ta jest wyraźnie widoczna w wykształceniu osób ze wsi (ojcowie – 9,8%, matki – 11,3%) w porównaniu z rodzicami badanej młodzieży z dużych miast (ojcowie – 22,7%, matki – 24,5%). Odwrotną relację obserwujemy wśród ojców respondentów w przypadku wykształcenia zawodowego, gdzie im mniejsze pod względem liczby mieszkańców miejsce zamiesz-

³⁵ Patrz: P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 2006.

³⁶ Do wykazania tej zależności pomiędzy zmiennymi zastosowano test chi-kwadrat, określono poziom istotności statystycznej o wartości $p \leq 0,05$.

³⁷ A. Sokołowska, *Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych*, Warszawa 1967, s. 31.

kania, tym większy ich procentowy udział w strukturze wykształcenia rodziców badanej populacji (wieś – 51,0%, duża aglomeracja – 33,3%).

Warunki materialne rodzin osób badanych, analizowane na podstawie ich własnej oceny sytuacji bytowej w rodzinie, przez większość respondentów zostały zdefiniowane jako „dobre” (45,2%), co oznacza, że środki finansowe, jakimi dysponuje rodzina, umożliwiają zaspokojenie niezbędnych potrzeb jej członków oraz takich, które przyczyniają się do ich rozwoju. Udział badanej młodzieży oceniającej warunki materialne rodziny jako „bardzo dobre” wynosił 27,1%, co należy rozumieć, że zasoby finansowe rodziny pozwalają na realizację potrzeb nie tylko o egzystencjalnym charakterze, ale także każdej innej natury oraz, co więcej, wciąż są pomnażane. Sytuacja materialna zezwalająca na urzeczywistnianie wyłącznie podstawowych pragnień członków rodziny deklarowana jest przez 22,3% badanych, zaś jako złą, czyli uniemożliwiającą spełnianie zasadniczych potrzeb, uważa ją 5,5% respondentów. Okazuje się także, że wśród badanej grupy młodzieży oceniającej swoje warunki bytowe jako „bardzo dobre” zdecydowanie najczęściej znajdują się uczniowie, których ojcowie (52,5%) i matki (49,0%) legitymują się wykształceniem wyższym, zaś jej najmniejszy odsetek stanowi młodzież, której ojcowie (19,7%) i matki (18,3%) posiadają wykształcenie zawodowe. Na „dobre” usytuowanie finansowe zazwyczaj wskazują uczniowie, których rodzice mają wykształcenie pomaturalne (ojcowie – 60,5%, matki – 50,0%), średnie (ojcowie – 50,9%, matki – 55,3%) lub licencjackie (ojcowie – 57,1%, matki – 48,3%), natomiast jako „przeciętną” oraz „złą” sytuację materialną wskazuje badana młodzież posiadająca ojców („przeciętna” – 31,7%, „zła” – 14,6%) i matki („przeciętna” – 32,6%, „zła” – 8,7%) z wykształceniem podstawowym. Można zatem stwierdzić, że poziom wykształcenia rodziców generuje stopień materialno-bytowego uposażenia rodziny.

Kolejną zmienną niezależną pozwalającą na sporządzenie charakterystyki środowiska rodzinnego osób badanych jest „liczba dzieci w rodzinie”. Zdecydowanie najliczniejszą grupę badanych stanowiła młodzież posiadająca jedno rodzeństwo (40,4%). Co czwarty badany (26,1%) wskazywał na troje dzieci w rodzinie, z kolei co piąty (22,6%) na „czworo i więcej”. Z kolei odsetek jedynaków oraz jedynaczek respondentów wynosił 10,9%. Z rodzin o większej liczbie członków (powyżej trojga dzieci) częściej pochodzili dziewczęta (trzy – 27,5%, cztery i więcej – 28,3%) niż chłopcy (trzy – 25,3%, cztery i więcej – 19,6%), którzy stanowią liczniejszą zbiorowość jedynaków (12,7%, zaś dziewczęta – 7,5%).

Sytuacja w środowisku rodzinnym pozwala antycypować stosunek młodzieży do znaczenia pracy dla człowieka i tym samym przypisywanej jej wartości. Nie pozostaje bez znaczenia także dla kwestii kształtowania jej światopoglądu, posiadanego zasobu wiedzy, przyjmowanych autoidentyfikacji, zajmowanych pozycji społecznych, stylu życia, czy też praktykowanego sposobu spędzania czasu wolnego³⁸. Na zadane badanej młodzieży pytanie: „Jakie Twoim zdaniem jest znaczenie pracy dla człowieka?”³⁹ zdecydowana większość respondentów (58,8%) uznawała, że praca stanowi źródło zaspokojenia ludzkich potrzeb (materialnych i duchowych). Drugą co do częstości wskazań odpowiedzią o najwyższym znaczeniu było stwierdzenie: „jest prawem i obowiązkiem człowieka, wskazującym na jego rozwój” (44,7%), natomiast trzecim wskazaniem: „służy zdobyciu materialnej niezależności człowieka i zaspokajaniu jego potrzeb fizycznych” (40,5%). Ważne znaczenie przypisywano również odpowiedzi: praca „zapewnia lepszą pozycję w społeczeństwie i stanowi źródło prestiżu” (40,5%). W przypadku trzeciego wskazania największą popularność wśród badanych zyskały zdania: „może stanowić źródło cierpienia człowieka, kiedy jest przedmiotem jego wyzysku” (81,9%), „zapewnia istnienie społeczeństwom” (66,1%), „służy rozwojowi twórczości i kreatywności człowieka” (58,9%). Zgodnie z niniejszym układem odpowiedzi respondentów można uznać, że kategoria pracy z pewnością nie jest im obojętna. Przypisywane jej znaczenie kształtuje się przede wszystkim na podstawie jej właściwości instrumentalno-pragmatycznych, zgodnie z którymi służy ona realizacji określonych potrzeb, pragnień, takich jak: konsumpcja, gromadzenie materialnego i intelektualnego kapitału czy pozycja społeczna. Badana młodzież nie pomija także kwestii negatywnego wymiaru pracy, w myśl którego staje się ona przyczyną ludzkiego nieszczęścia, w sytuacji gdy nie zapewnia się godnych warunków do jej wykonywania. W mniejszym stopniu, jednak także w sposób znaczący, badani eksponują autoteliczny charakter pracy, dopatrując się w niej czynnika determinującego satysfakcję, samorealizację czy też rozwój podmiotu.

Wyniki uzyskanych badań pozwalają na skonstruowanie pozytywnego obrazu młodzieży z Zespołów Szkół Zawodowych. Przeważająca

³⁸ Zob. P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2006.

³⁹ Na pytanie młodzież odpowiadała, wskazując jej zdaniem trzy najtrafniejsze sformułowania, szeregując je w zależności od stopnia znaczenia (gdzie 1 oznaczało odpowiedź najważniejszą, a 3 mniej ważną, chociaż też ważną).

większość młodych ludzi uczęszczających do tego typu placówek charakteryzuje się wysokim poziomem skłonności do zachowań prorozwajowych oraz proaktywnych w karierze, jak również stopniem poczucia sprawstwa. Oznacza to, że w niedalekiej przyszłości mogą oni być aktywnymi podmiotami na rynku pracy, którzy będą potrafili zidentyfikować stwarzane przez otaczającą ich rzeczywistość szansę na odniesienie sukcesu zawodowego. Fakt ten nie pozostaje bez znaczenia dla czynników determinujących wybory zawodowe uczniów biorących udział w badaniu, którzy za dominujący motyw decyzji w tym obszarze uznają zainteresowania, a zatem czynnik wewnętrzny. Zdolności perspektywicznego myślenia dowodzi fakt, iż za drugi co do ważności powód przyjęcia określonego zawodowo ukierunkowania okazało się stwierdzenie „zawód ten ułatwi mi znalezienie zatrudnienia na rynku pracy”. Podjęcie edukacji w danym zawodzie ze względu na chęć kontynuowania tradycji rodzinnych, tudzież w wyniku porad rodziców, plasuje się na dalszych pozycjach w prezentowanym zestawieniu. Warto nadmienić, iż czynnikiem znacząco różnicującym odpowiedzi badanych było wykształcenie rodziców. Uczniowie, których ojcowie wyróżniali się wykształceniem wyższym, do grona najistotniejszych uwarunkowań wyborów zawodowych zaliczali: zainteresowania (2,13⁴⁰), chęć praktykowania tego samego fachu, co ich przodkowie (2,46) oraz niezdecydowanie (2,27), zaś do najmniej ważnych – sugestie rodziców (3,63), szansę na dłuższe wykonywanie określonego zawodowo zajęcia (3,59) oraz możliwość osobistego rozwoju (3,47). Ponadto uzyskany materiał empiryczny dowodzi, że młodzież pochodząca z rodzin wielodzietnych przywiązuje większą wagę do opinii swoich rodziców na temat dostępnych zawodów (3,02) oraz czuje się bardziej zobowiązana do pielęgnowania tradycji rodzinnych (3,08) niż osoby będące jedynakami lub jedynaczkami (pierwszy motyw – 3,58; drugi motyw – 4,08).

Uzyskany materiał wynikowy pozwala na stwierdzenie, że decyzje zawodowe badanej młodzieży są w większym stopniu determinowane przez czynniki wewnętrzne, czyli jej własne aspiracje, potrzeby, możliwości (wyrażane w postaci zainteresowań, kompetencji, zdolności, tudzież chęci rozwoju własnego) niż te, które są wobec niej zewnętrzne (reprezentowane przez sugestie rodziców, opinie kolegów i koleżanek, porady

⁴⁰ Wartości podawane są w postaci średniej arytmetycznej. Zważając uwagę na fakt, że czynnik najważniejszy oznaczano cyfrą 1, najistotniejszy jest zatem ten motyw, który uzyskał najniższą wartość średniej arytmetycznej.

nauczycieli lub specjalistów w zakresie doradztwa zawodowego, tradycje rodzinne). Nie bez znaczenia w klasyfikacji uwarunkowań decyzji zawodowych okazują się dla respondentów czynniki pragmatyczno-ekonomiczne, takie jak satysfakcjonujące gratyfikacje finansowe, znalezienie zatrudnienia na rynku pracy oraz uzyskanie prestiżu społecznego. Nie sposób również nie zauważyć faktu, że liczna grupa badanych osób deklaruje, że dokonała wyboru zawodu pod wpływem spontanicznego uniesienia lub nie umie go odpowiednio uzasadnić.

W kontekście prowadzonych rozważań niezwykle cennej wartości nabierają informacje o poczuciu kompetencji młodzieży w obszarach istotnych z perspektywy współczesnego rynku pracy. Jednym z czynników warunkujących aktywne zachowania podmiotu w przestrzeni jego życia zawodowego jest poziom poczucia samoskuteczności w działaniu⁴¹, który odzwierciedla jego subiektywny obraz umiejętności odpowiadających za pomyślność podejmowanych przedsięwzięć. Jednostka przekonana o własnym potencjale sprawczym nie tylko stawia przed sobą ambitne cele, ale przede wszystkim przejawia większe zaangażowanie w ich realizacji oraz odporność na niepowodzenia⁴². Brak owej właściwości niekorzystnie oddziałuje zatem na motywację oraz wytrwałość człowieka. Oszacowanie poczucia siły sprawczej u młodzieży pozwoli na prognozowanie jej przyszłych działań w karierze, a tym samym wyznaczenia ich kierunku⁴³. Badaną młodzież w największym odsetku (45,3%) cechuje wysokie zaangażowanie w podejmowane działania i wiara w swoje możliwości. Co trzeci respondent (37,4%) ujawnia średni stopień przekonania na temat tego, że jest w stanie osiągnąć określony rezultat przez podejmo-

⁴¹ Za prekursora tego terminu uznaje się A. Bandurę, w którego polu zainteresowań badawczych znajdowało się zagadnienie modyfikowania zachowań ludzkich. Własna skuteczność (*perceived self-efficacy*) była przez niego rozumiana jako oczekiwanie odnoszące się do podejmowanego przez jednostkę działania, będące w zakresie jej kontroli, dotyczące możliwości sprostania określonego zadaniu w wyniku własnej aktywności (zob.: A. Bandura, *Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change*, „Psychology Review” 1977, No. 84, s. 191–215). Swoje zainteresowania poznawcze niniejszym zagadnieniem przejawiał także A. Bańka, który samoskuteczność definiował jako „specyficzną ocenę własnych kompetencji, możliwość wykonania różnych zadań w danej dziedzinie, a więc (...) indywidualny osąd każdego z nas dotyczący naszych zdolności poradzenia sobie z określonymi zadaniami” (A. Bańka, *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*, Poznań 2005, s. 9). Warto nadmienić, że badacz ten skonstruował również Skalę Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej.

⁴² E. A. Locke, G. P. Latham, *A theory of goal setting and task performance*, New York 1990.

⁴³ A. Bandura, C. Barbaranelli, G. V. Caprara, C. Pastorelli, *Self-efficacy beliefs as shapers of children's and career trajectories*, „Child Development” 2001, No. 72, s. 187–206.

wane przez siebie działania, zaś co dziesiąty (13,2%) – skrajnie wysokie przeświadczenie o posiadaniu niniejszej cechy. Zaledwie 4,0% młodzieży postrzega siebie jako osoby znikomo (3,3%) lub w bardzo niewielkim zakresie (0,7%) oddziałujące na otaczającą ich rzeczywistość i mające wpływ na podążanie w wyznaczonym przez siebie kierunku. Samoskuteczność, rozumiana także jako świadome identyfikowanie najbardziej skutecznych sposobów zmierzających do wykonania i utrzymania różnorodnych zadań, jest najbardziej charakterystyczna dla uczniów, których matki wyróżniają się wykształceniem średnim, wyższym lub pomaturalnym (ANOVA; $p = 0,009$), młodzieży oceniającej swoją sytuację materialną jako bardzo dobrą lub dobrą (ANOVA; $p = 0,040$).

Samoocena i sukces w karierze w opinii badanych

Interesujących poznawczo spostrzeżeń można także dokonać, przyglądając się samoocenie badanej młodzieży⁴⁴. Okazuje się bowiem, iż uczniowie z Zespołów Szkół Zawodowych prezentują najczęściej przeciętną lub zaniżoną samoocenę⁴⁵. Materiał empiryczny uzyskany w przypadku tego aspektu mającego znaczenie w kontekście wyborów zawodowych człowieka pozwala na dostrzeżenie oddziaływania środowiska rodzinnego na jego kształtowanie. Najwyższy poziom samooceny ogólnej, wyrażającej się w szacunku do siebie oraz akceptacji własnej osoby, przejawiali uczniowie, których ojcowie legitymowali się wykształceniem średnim (30,1⁴⁶) lub wyższym (30,4) (ANOVA⁴⁷; $p = 0,002$), jak również matki wyróżniające się wykształceniem średnim (30,3) lub wyższym (30,2) (ANOVA; $p = 0,001$), zaś najniższe – respondentów, których matki miały wykształcenie podstawowe (27,9) lub zawodowe (27,9). Podobną prawidłowość można odnotować w przypadku samooceny w sferze poznaw-

⁴⁴ Samoocena badanych została rozpoznana za pomocą „Kwestionariusza Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata” autorstwa E. Wysockiej.

⁴⁵ Otrzymane dane potwierdzają wyniki badań uzyskanych przez B. Śliwerskiego, prowadzonych wśród młodzieży z łódzkich szkół zawodowych (Patrz: B. Śliwerski, *Kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych w szkole zawodowej*, „Ruch Pedagogiczny” 2013, nr 3, s. 69–86).

⁴⁶ Liczby podane w nawiasach odpowiadają wartości średniej arytmetycznej, odnoszącej się do wyników punktowych uzyskanych na podstawie odpowiedzi udzielanych przez wszystkich badanych.

⁴⁷ W tym przypadku zastosowano analizę wariancji (ANOVA), która służy do weryfikacji hipotezy o równości średnich w wielu grupach porównawczych. W nawiasie została podana p – wartość.

czo-intelektualnej, ponieważ najwyższe poczucie kompetencji w tym obszarze deklarowali badani, których ojcowie posiadali wykształcenie wyższe (29,2), zaś najniższe mający ojców o wykształceniu podstawowym (26,8) (ANOVA; $p = 0,033$). Adekwatną zależność obserwuje się w odniesieniu do wykształcenia matek (ANOVA; $p = 0,002$). Gdy wyróżniały się wykształceniem wyższym, ich dzieci przejawiały wyższe przekonanie o własnej inteligencji oraz umiejętności analizowania otaczających je zjawisk (29,1), zaś najniższe w przypadku ich wykształcenia podstawowego (27,0) lub zawodowego (27,3). Wykształcenie ojca ma swoje znaczenie także w procesie kształtowania samooceny fizycznej, a zatem przekonania o własnej atrakcyjności, sile, zręczności (ANOVA; $p = 0,008$), zaś matek w sferze samooceny charakterologicznej, czyli w przekonaniu o posiadaniu pozytywnych cech charakteru ujawniających się w stosunku do innych ludzi oraz w kwestii samorozwoju (ANOVA; $p = 0,009$). Czynniki te nie pozwalają na odnotowanie istotnej statystycznie zależności wyłącznie w obszarze samooceny społeczno-moralnej (przestrzeganie reguł i zasad regulujących życie społeczne).

Z kolei konstrukt sukcesu w karierze jawi się przez badaną młodzież w większym stopniu jako zjawisko o charakterze subiektywnym niż obiektywnym, co ujawnia jego podmiotowe wycienianie. Wyniki badań wprawdzie nie ujawniły zależności pomiędzy wyróżnianymi przez respondentów wskaźnikami sukcesu a proaktywnymi zachowaniami w karierze oraz poczuciem samoskuteczności w działaniu, jednakże sytuacja ta prezentuje się zgoła odmiennie w kontekście oceny własnego potencjału i szans na realizację własnych zamierzeń zawodowych. Satysfakcja zawodowa i wynikające z niej dobre samopoczucie podmiotu mogą stanowić efekt zaspokojenia potrzeb, celów, aspiracji czy też dążeń jednostki⁴⁸. Można zatem z dużym prawdopodobieństwem zakładać, że młodzież spoglądająca na własną przyszłość z nadzieją będzie bardziej zaangażowana w podejmowanie działań na rzecz własnej kariery niż osoby kreujące pesymistyczną wizję mających nastąpić stanów rzeczy.

Badana młodzież swoje szanse na odniesienie sukcesu w karierze ocenia bardzo optymistycznie⁴⁹, czego dowodzi fakt, że ponad połowa

⁴⁸ T. Mądrzycki, *Osobowość jako system tworzący plany*, Gdańsk 1996, s. 207–211.

⁴⁹ Respondenci zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na pytanie: „Jakie Twoim zdaniem masz szanse na odniesienie sukcesu zawodowego?”. Odpowiadając, ustosunkowywali się do 7-stopniowej skali, na której 0 było równoznaczne z brakiem jakichkolwiek perspektyw na pomyślność w realizacji planów zawodowych, a 6 oznaczało szanse bardzo wysokie. Inspiracją do niniejszego pytania były badania A. Cybal-Michalskiej odnoszące się do młodzieży akademickiej.

respondentów (59,7%) stwierdza, że posiada ponadprzeciętną możliwość zrealizowania swoich zamierzeń zawodowych. Liczną grupę adolescentów stanowią również osoby określające swoje perspektywy w tym zakresie jako przeciętne (24,9%), natomiast 14,8% pozostaje w przekonaniu, że ma mniej niż przeciętne, a zatem niewielkie szanse na sukces. Największe przeświadczenie o swojej pomyślności zawodowej żywi młodzież posiadająca ojców (35,2%) ($\chi^2 = 74,485$; $df = 36$; $p \leq 0,001$) lub matki (28,1%) ($\chi^2 = 52,565$; $df = 36$; $p = 0,037$) z wykształceniem wyższym, respondenci pochodzący z rodzin wielodzietnych (czworo i więcej dzieci w rodzinie – 23,0%) ($\chi^2 = 29,542$; $df = 18$; $p = 0,042$), badani oceniający sytuację materialną swojej rodziny jako bardzo dobrą (25,0%) ($\chi^2 = 42,359$; $df = 18$; $p = 0,001$). Oznacza to, że środowisko rodzinne jednostki znacząco uwarunkowuje ocenę szans na odniesienie sukcesu zawodowego przez jednostkę.

Przeświadczenie znacznego grona młodzieży o własnych możliwościach sprawczych, znajdujące swoje odzwierciedlenie w słowach „sukces życiowy zależy wyłącznie ode mnie”, dostrzega także E. Giermanowska⁵⁰. Zwraca ona uwagę na podmiotowy aspekt konstruowania kariery, warunkowany przez możliwości sprawcze jednostki. Profil młodego człowieka ukierunkowanego na osiągnięcie sukcesu, na podstawie prowadzonych eksploracji, stworzyła E. Grzeszczyk⁵¹. Zdaniem badaczki osoba taka charakteryzuje się pewnością siebie, otwartością na nowe doświadczenia, jest gotowa na ryzyko i poniesienie kosztów z nim związanych oraz potrafi bez większych trudności określić swoje cele, jak również potrzeby zawodowe. K. Klimkowska⁵² także dostrzega zorientowanie młodych ludzi na sukces, przyjmujące znamiona ogólnospołecznych aspiracji. Zaznacza jednak, że dążeniom tym nieczęsto towarzyszą konkretne plany i działania dowodzące indywidualnego zaangażowania w przebieg własnej kariery.

.....

Wyniki eksploracji uzyskane przez badaczkę dowodzą, że przekonanie młodzieży akademickiej o zdecydowanie dużej możliwości na odniesienie sukcesu w karierze są jeszcze wyższe (75,5%) niż w przypadku badanej młodzieży z Zespołów Szkół Zawodowych (A. Cybał-Michalska, *Młodzież akademicka...*, dz. cyt., s. 328).

⁵⁰ E. Giermanowska, *Między karierą a bezrobociem*, [w:] *Normalność i normalka. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań młodzieży*, red. B. Fatyga, A. Tyszkiewicz, Warszawa 2001, s. 222–225.

⁵¹ E. Grzeszczyk, *Sukces. Amerykańskie wzory – polskie realia*, Warszawa 2003, s. 211–228.

⁵² K. Klimkowska, *Orientacja na sukces zawodowy studentów kończących studia translatorskie*, Lublin 2013, s. 389.

Istotną informacją pozwalającą zweryfikować trafność decyzji zawodowych podjętych przez badaną młodzież jest określenie przez nią stopnia przekonania o tym, że wybrane zajęcie, jakie zamierza praktykować w przyszłości, jest dla niej odpowiednie (szczegółowe dane prezentuje wykres 17)⁵³. Okazuje się, że znaczna grupa uczniów, stanowiąca odsetek 28,6% ogółu respondentów, sympatyzuje ze stwierdzeniem, że zawód, odnośnie do którego starają się aktualnie zdobyć kwalifikacje, będzie odpowiadał im całkowicie. Znaczące potwierdzenie owego przeświadczenia jest dostrzegane w korelacji statystycznej występującej pomiędzy daną właściwością a zmienną „zawód, jaki młodzież chciałaby wykonywać w przyszłości” ($\chi^2 = 133,027$; $df = 18$; $p \leq 0,001$). W tym przypadku można zaobserwować fakt, że osoby całkowicie przekonane o trafności swojego wyboru zawodowego swoją chęć pracy w zawodzie wyuczonym (42,2%) deklarują zdecydowanie częściej (są to przede wszystkim przyszli rolnicy, piekarze, cukiernicy, kucharze, informatycy) niż uczniowie pragnący pracować w innym zawodzie (16,4%). Z kolei badani uznający, że kształcony zawód wcale nie spełnia ich oczekiwań, częściej chcą pracować w zawodzie innym od wyuczonego (16,4%), niż praktykować zajęcie zgodne z ich wykształceniem (1,2%). Kolejne co do wielkości grupy respondentów stanowią osoby zadowolone ze swojej decyzji w wysokim (17,6%) oraz bardzo wysokim (13,8%) stopniu. Warto również odnotować, że aż 60% badanych uczniów prezentuje ponadprzeciętne przeświadczenie o tym, że będą usatysfakcjonowani z dokonanej decyzji zawodowej, co oznacza, że ponad połowa z nich czuje się świadomym podmiotem odpowiedzialnym za kształtowanie własnej kariery. Co dziesiąta osoba przejawia przeciętne (16,1%), niskie (7,1%) lub bardzo niskie (3,9%) zapatrywanie się na trafność swojego wyboru, zaś 6,9% badanych uważa, że dany zawód nie będzie odpowiadał im wcale.

Biorąc pod uwagę wykształcenie matki, można zauważyć tendencję, że jeśli respondenci deklarowali wyższe wykształcenie swoich matek, to obserwowano większy odsetek ich wskazań na bardzo niski stopień przekonania o tym, że wybrany zawód będzie im odpowiadał ($\chi^2 = 66,092$; $df = 36$; $p = 0,002$). Prawidłowość ta jest szczególnie widoczna w przy-

⁵³ Respondenci odpowiadając na pytanie: „Jak dalece jesteś przekonany/a o tym, że wybrany zawód jest tym, który będzie Ci odpowiadał?”, mogli określić swój stopień pewności co do trafności decyzji na skali od 0 do 6, gdzie 0 było równoznaczne z odpowiedzią „wcale”, zaś 6 – „całkowicie”, osoby niezdecydowane mogły opowiedzieć się za wariantem „jeszcze nie wiem”. Pytanie, podobnie jak poprzednie, znalazło się również w kwestionariuszu ankiety A. Cybal-Michalskiej (zob. A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka...*, dz. cyt.).

padku młodzieży mającej matki o wykształceniu podstawowym (2,1%) lub zawodowym (2,9%) w porównaniu z respondentami, których rodzicielki wyróżniały się wykształceniem wyższym (8,9%). Zależność odwrotnie proporcjonalną obserwuje się w przypadku osób prezentujących przeciętny stopień przeświadczenia o trafności swojej decyzji zawodowej, która odzwierciedla się w tym, że uczniowie mający matki o wykształceniu zawodowym częściej sympatyzowali z danym stwierdzeniem (22,2%) niż osoby mające matki o wykształceniu wyższym (12,2%). Całkowite zadowolenie z wybranego zawodu również częściej przejawiają adolescenti posiadający matki z wyższym wykształceniem (41,1%) niż młodzież, której matki wyróżniają się wykształceniem zawodowym (27,1%).

Zakończenie

Młodzi ludzie będący w stadium eksploracji⁵⁴ dokonują wyborów istotnych z perspektywy własnej przyszłości edukacyjno-zawodowej oraz poszukują swojego miejsca w świecie zawodów. Przeprowadzone eksploracje badawcze ukazały obraz młodzieży z Zespołów Szkół Zawodowych jako grupy potrafiącej zidentyfikować własne cele zawodowe, podejmującej decyzje oparte na świadomości posiadanych umiejętności i zainteresowań, ufającej własnym możliwościom sprawczym. W prowadzonych rozważaniach nie sposób jednak pominąć istotnej roli środowiska rodzinnego w kształtowaniu przyjmowanych przez nią nastawień w karierze, o czym świadczy fakt, iż zmienne związane z tą płaszczyzną ich funkcjonowania istotnie statystycznie różnicują odpowiedzi badanych. Sama społeczno-demograficzna charakterystyka badanych dowodzi, iż przeważająca większość młodych ludzi kontynuuje edukację na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej w placówkach zawodowych, tym samym podejmując decyzje tożsame z wyborami ich rodziców.

Świat wielości znaczeń oraz możliwości stawia przed jednostką zadanie umiejętnego wkomponowywania się w przestrzeń społeczne. Aktywna partycypacja w przestrzeni rynku pracy staje się szczególnie trudnym zadaniem dla ludzi młodych, poszukujących swojego miejsca w rzeczywistości, w której „indywidualizacja człowieka jest losem, a nie

.....
⁵⁴ D. E. Super, *Career and life development*, [w:] *Career choice and development*, ed. D. Brown, L. Brooks, London 1984, s. 192–234.

wyborem”⁵⁵, oraz która obliguje ich do „bycia menadżerem wiedzy we własnej sprawie”⁵⁶. Młodzież uwikłana w „tyranię małych decyzji”⁵⁷, z których każda niejednokrotnie niesie ze sobą poważne konsekwencje dla jej dalszej przyszłości zawodowej, nierzadko poszukuje wsparcia w środowisku rodzinnym będącym źródłem wiedzy o świecie.

Współczesny dyskurs dotyczący kariery zawodowej postrzega jednostkę jako podmiot sprawczy, samodzielnie planujący, monitorujący i zarządzający swoim rozwojem zawodowym, czego wyrazu można dopatrywać się w wynikach licznych dociekań empirycznych⁵⁸. Wyborów życiowo doniosłych, do których z powodzeniem zaliczają się decyzje wyznaczające przebieg ścieżki zawodowej człowieka, nie można jednak analizować w oderwaniu od uwarunkowań sytuacyjnych oraz środowiskowych, w tym również rodzinnych. Strefa prywatnego życia podmiotu stanowi diachroniczną całość z obszarem jego funkcjonowania zawodowego. Źródeł przebiegu karier zawodowych należy dopatrywać się już w okresie dzieciństwa, podczas którego jednostka w wyniku socjalizacji doświadcza świata społeczno-zawodowego, tym samym konstruując wstępną strukturę otaczającej ją rzeczywistości⁵⁹. Nie pozostaje ona obojętna dla decyzji zawodowych podejmowanych w okresie dorastania. Jakość środowiska rodzinnego (sytuacja materialna rodziny, wykształcenie rodziców, liczba dzieci w rodzinie), jak również jakość relacji pomiędzy rodziną a młodym człowiekiem w znacznym stopniu oddziałuje na jego wybory zawodowe.

Literatura

ALTMAN J. H., *Career development in the context of family experiences*, [w:] *Diversity and women's career development: From adolescence to adulthood*, ed. H. S. Farmer, Thousand Oaks 1997.

ARTHUR M. B., *The boundaryless career: a new perspective for organizational inquiry*, „Journal of Organizational Behavior” 1994, Vol. 15, No. 4.

.....

⁵⁵ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006, s. 53.

⁵⁶ Patrz: W. Lanthaler, J. Zugmann, *Akcja JA. Nowy sposób myślenia o karierze*, Warszawa 2000.

⁵⁷ Patrz: F. Hirsch, *Social Limits to Growth*, Cambridge 1976.

⁵⁸ W tym miejscu należy wspomnieć m.in. o badaniach A. Bańki, J. Arnolda, S. M. Kwiatkowskiego, A. Cybal-Michalskiej, M. Piorunek, M. B. Arthura, D. T. Halla, P. Bohdziewicz, M. L. Savickasa, E. Turskiej, L. Myszk.

⁵⁹ Patrz: M. Piorunek, *Dziecko w relacji ze światem zawodowym*, Poznań 1996.

- BANDURA A., BARBARANELLI C., CAPRARA G. V., PASTORELLI C., *Self-efficacy beliefs as shapers of children's and career trajectories*, "Child Development" 2001, No. 72.
- BANDURA A., *Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change*, "Psychology Review" 1977, No. 84.
- BANDURA A., *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007.
- BAŃKA A., *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samo-skuteczności w Karierze Międzynarodowej*, Poznań 2005.
- BAŃKA A., *Proaktywność. Atrybuty samoregulacji*, Poznań–Warszawa 2005.
- BAŃKA A., *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań 2007.
- BAUMAN Z., *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.
- BOHDZIEWICZ P., *Kariery zawodowe w optyce młodej generacji pracowników*, [w:] *Gospodarowanie kapitałem ludzkim. Wybrane problemy*, red. B. Urbaniak, P. Bohdziewicz, Łódź 2006.
- BOHDZIEWICZ P., *Współczesne kariery zawodowe: od modelu biurokratycznego do przedsiębiorczego*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2010, nr 3/4.
- BOURDIEU P., PASSERON J. C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 2006.
- BROUSSEAU K., DRIVER M., ENEROTH K., LARSSON R., *Career pandemonium: Realigning organizations and individuals*, "Academy of Management Executive" 1996, Vol. 10, No. 4.
- CYBAL-MICHALSKA A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013.
- CYBAL-MICHALSKA A., *Świat, w którym „kariera robi karierę” – o satysfakcji z kariery i poczuciu zawodowego sukcesu*, "Studia Edukacyjne" 2013, nr 26.
- GIERMANOWSKA E., *Między karierą a bezrobociem*, [w:] *Normalność i normalka. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań młodzieży*, red. B. Fatyga, A. Tyszkiewicz, Warszawa 2001.
- GRZESZCZYK E., *Sukces. Amerykańskie wzory – polskie realia*, Warszawa 2003.
- HALL D. T., *The protean career: a quarter century journey*, "Journal of Vocational Behavior" 2004, Vol. 65, No. 1.
- HIRSCH F., *Social Limits to Growth*, Cambridge 1976.
- HODKINSON P., *Understanding career decision-making and progression: Careership revisited*, "Career Research and Development" 2009, No. 21.
- JACKOWSKA E., *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszy wieku szkolnym*, Warszawa 1980.
- JANOWSKA Z., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa 2002.
- KLIMKOWSKA K., *Orientacja na sukces zawodowy studentów kończących studia translatorskie*, Lublin 2013.
- KOSEL Z., *Společne uwarunkowania wyboru zawodu*, Warszawa 1974.
- LANTHALER W., ZUGMANN J., *Akcja JA. Nowy sposób myślenia o karierze*, Warszawa 2000.
- LENT R. W., BROWN S. D., HACKETT G., *Career development from a social cognitive perspective*, [w:] *Career choice and development*, ed. D. Brown, L. Brooks et al., San Francisco 1996.

- LENT R. W., BROWN S. D., HACKETT G., *Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis*, "Journal of Counseling Psychology" 2000, No. 47 (1).
- LENT R. W., BROWN S. D., HACKETT G., *Social Cognitive Career Theory*, [w:] *Career choice and development*, ed. D. Brown, L. Brooks et al., San Francisco 2002.
- LENT R. W., BROWN S. D., HACKETT G., *Toward a unifying Social Cognitive Theory of Career and academic interest, choice and performance*, "Journal of Vocational Behavior" 1994, No. 45 (1).
- LOCKE E. A., LATHAM G. P., *A theory of goal setting and task performance*, New York 1990.
- MANIERO L. A., SULLIVAN S. E., *Kaleidoscope career: an alternative explanation for the „optout” resolution*, "Academy of Management Executive" 2005, Vol. 19, No. 1.
- MĄDRZYCKI T., *Osobowość jako system tworzący plany*, Gdańsk 1996.
- MCMAHON M., PATTON W., WATSON M., *Creating career stories through reflection. An application of the systems theory framework of career development*, "Australian Journal of Career Development" 2004, 13(3).
- MITCHELL L. M., KRUMBOLTZ J. D., *Krumboltz's learning theory of career choice and counseling*, [w:] *Career choice and development*, ed. D. Brown, L. Brooks, San Francisco 1996.
- MUSIAŁSKA K., *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości*, Kraków 2010.
- PASZKOWSKA-ROGACZ A., *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, Warszawa 2003.
- PIORUNEK M., *Dziecko w relacji ze światem zawodowym*, Poznań 1996.
- PIORUNEK M., *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań 2004.
- SAVICAS M. L., *Career construction: A developmental theory of vocational behavior*, [w:] *Career choice and development*, ed. D. Brown, L. Brooks, San Francisco 2002.
- SOKOŁOWSKA A., *Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych*, Warszawa 1967.
- SUPER D. E., *Career and life development*, [w:] *Career choice and development*, ed. D. Brown, L. Brooks, London 1984.
- SZTOMPKA P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2006.
- ŚLIWERSKI B., *Kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych w szkole zawodowej*, „Ruch Pedagogiczny” 2013, nr 3.
- WIECZORKOWSKA G., KRÓL D., KRÓL G., *Wybrane czynniki wpływające na subiektywną łatwość zmiany zawodu i pracy*, [w:] *Organizacja, praca, bezrobocie*, red. G. Karnas, Warszawa 1999.
- WIŚNIEWSKI D., *Aspiracje młodzieży ponadgimnazjalnej w kontekście zmian społeczno-kulturowych*, Toruń 2012.
- WOJTASIK B., *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Warszawa 1997.
- ZIEMSKA M., *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 2009.

Środowisko rodzinne jako jeden z czynników oddziałujących na wybory zawodowe młodzieży

Rodzina stanowi jedną z instytucji społecznych transmitujących swoim członkom wartości, styl życia tudzież sposób zachowania lub myślenia o świecie. Nie pozostaje bez znaczenia także dla płaszczyzny życia zawodowego podmiotu. Liczne ujęcia teoretyczne, wyniki eksploracji naukowych, jak i badań własnych przeprowadzonych wśród młodzieży dowodzą istotnej roli czynników związanych ze środowiskiem rodzinnym (wykształcenie rodziców, liczba dzieci w rodzinie, sytuacja materialna rodziny) w procesie podejmowania decyzji zawodowych przez młodego człowieka. Rodzina oddziałuje nie tylko na jego stosunek do kariery zawodowej, przyjmowane przez niego autoidentyfikacje, preferencje i aspiracje zawodowe, wyznaczające cele, do których zmierza na ścieżce swojego rozwoju zawodowego, ale także na poczucie własnej kompetencji w działaniu oraz ocenę szans na odniesienie sukcesu zawodowego w przestrzeni rynku pracy.

Family environment, as one of the factors influencing the career choices of young people

The family is an institution of social transmitting its members values, lifestyle and behavior or thinking about the world. It is not without significance also for the plane professional life entity. Numerous theoretical approaches, the results of scientific exploration, as well as own research conducted among young people, demonstrate the important role of environmental factors family (parents' education, number of children in the family, family economic status) in the decision-making process by professional young man. The family affects not only his attitude toward career, accepted his self-identification, preferences and career aspirations, defining the objectives pursued by the path of his career, but also in the sense of their own competence in the operation and assessment of chances of professional success in space the labor market.

Emocje w relacjach między młodzieżą a jej rodzicami

Wprowadzenie

Emocjonalna natura człowieka jest kwestią rozważaną przez nauki humanistyczne od wielu stuleci, nie tylko dlatego, że szeroko rozumiana emocjonalność odróżnia nas od zwierząt¹, ale też z tej przyczyny, że emocji nie można tak łatwo zbadać jak rozumu czy biologicznej natury człowieka. Emocje odgrywają jednak bardzo ważną rolę w życiu człowieka, są ważne zarówno z punktu widzenia badacza, jak i przeciętnego człowieka, który często sobie z nimi nie radzi, nie wie, jak je nazwać, czy je akceptować i w ostateczności co z nimi zrobić, a przecież nie da się przeżyć nawet jednego dnia bez emocji. Emocje przeżywa każdy, ale intensywność ich przeżywania jest różna u różnych ludzi. Charakterystyczne dla człowieka jest to, iż o pojawiających się emocjach może zakomunikować, opisać je, skategoryzować i w konsekwencji albo sobie poradzić z określonymi stanami emocjonalnymi, albo oddelegować sposób myślenia o własnych emocjach, co może wpłynąć na nastroje lub zaburzenia, które zdeterminują sposób funkcjonowania jednostki w późniejszym czasie. W przestrzeni życia

.....
¹ Wprawdzie większość psychologów zajmujących się emocjami, badając przejawy i mechanizmy powstawania różnych stanów emocjonalnych, ogranicza swoje zainteresowania do człowieka, to jednak powszechne jest przekonanie, że o emocjach można mówić w odniesieniu do zwierząt (Weinrich, 1980, za: Łosiak, W., 2007). Jednakże człowiek, w odróżnieniu od zwierząt, o swojej emocjonalności może powiedzieć. Ten werbalny przekaz może ułatwić lub utrudnić mu drogę ku poradzeniu sobie z emocjami.

rodzinnego emocje nie tylko pojawiają się jako subiektywne stany przeżywane i doświadczane przez każdą jednostkę z osobna, ale również w tej samej przestrzeni, w relacji dziecka z rodzicem kształtuje się zinternalizowany sposób radzenia sobie z emocjami, które są najczęściej wywoływane przez sam fakt bycia w bliskiej zależności dzieci od rodziców. Mówimy tutaj o rozwoju emocjonalnym dziecka, który ma charakter dynamiczny i jest procesem zawsze otwartym, a w wieku dojrzewania dzieci przejawia bardzo charakterystyczne cechy mające znamiona kryzysu. Zdaniem I. Obuchowskiej „rozwój emocjonalny, czyli emocjonalne stawanie się, polega najogólniej na ukierunkowanych zmianach w ustosunkowywaniu się do zjawisk zachodzących wewnątrz, w organizmie i psychice dziecka oraz zachodzących wokół niego”². Fakt, iż emocje istnieją i są wywoływane, nie budzi sprzeciwu, więcej kontrowersji pojawia się wokół zdefiniowania pojęcia emocji.

Emocje i ich funkcje w relacjach międzyludzkich

Zdaniem Mandlera (1984) można mówić o dwóch zasadniczych sposobach ujmowania emocji – organistycznym i mentalistycznym. Pierwszy wywodzi się od W. Jamesa, który traktuje emocje jako pochodne procesów przebiegających w naszym ciele, stanowiących o tym, czy i jakie emocje pojawią się w postaci świadomych odczuć. Drugi sposób myślenia związany jest z odwróceniem tej zależności, w którym to procesy psychiczne (mentalne) tworzą emocje, a zmiany cielesne są ich konsekwencją³. Istotny jest fakt, że emocje nie istnieją bez zależności z odczuciami fizycznymi, które są istotą cielesności. A. Lowen zauważył, iż to, jakie emocje przeżywamy, takie skutki odnosimy w naszym odczuciu własnej cielesności. W książce *Duchowość ciała, czy Miłość, seks i serce* (1991) przedstawił swoją koncepcję związaną z postrzeganiem wpływu emocji na przepływ energetyczny w ciele, który w konsekwencji może przyczynić się zarówno do pojawiania się chorób, jak i problemów natury psychicznej. Uczucia i emocje, bez względu na to, jak je opisujemy, nie są porywami wyobraźni. Odnoszą się do rzeczywistych procesów w ciele. Stan pobudzenia danej osoby jest zawsze zauważany w ciele. Stany negatywnego pobudzenia

² I. Obuchowska, *Wspomaganie rozwoju emocjonalnego: refleksje i propozycje*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, red. B. Kaj, Bydgoszcz 1997, s. 37.

³ W. Łosiak, *Psychologia emocji*, Warszawa 2007, s. 15.

wywołują odmienne efekty niż stany pobudzenia pozytywnego, które występują w sytuacjach przyjemnych⁴.

Emocje są zatem biegunem pomiędzy ciałem a umysłem. W ciele są widoczne, a dzięki procesom poznawczym są możliwe do zwerbalizowania. N. H. Frijda w swojej koncepcji emocji łączy je właśnie z procesami poznawczymi. Opisuje on emocje jako zespół mechanizmów, procesów, sekwencji, których rdzeń stanowią głównie procesy poznawcze przebiegające w określonym porządku. Mamy więc kolejno kodowanie zdarzenia, ocenę zdarzenia w kategoriach takich jak: przyjemność, ból, zdziwienie lub obojętność, ocenę możliwości działania wobec zdarzenia, ocenę pilności, trudności i powagi zdarzenia, a następnie planowanie działania, zmiany fizjologiczne i działanie. N. H. Frijda podkreśla również szerszy kontekst sekwencji procesu emocji, gdzie mogą one być modyfikowane przez takie czynniki jak nastrój, wcześniejsze doświadczenia, inni ludzie, a także wolicjonalna samokontrola⁵. Procesy warunkujące pojawianie się emocji i te procesy, które wiązane są ze sposobami radzenia sobie z emocjami, są na pewno dokonywane na drodze oceny poznawczej, którą jednostka dokonuje w procesie ewaluacji w odniesieniu do stanów przeszłych, teraźniejszych i przyszłych. „Emocja jest następstwem specyficznej orientacji człowieka w otoczeniu, jego stosunku do dokonujących się w nim zmian”⁶. Ocena poznawcza to rozpoznanie przez przedmiot określonego zdarzenia jako znaczącego z punktu widzenia istnienia podmiotu. Gdy już taka sytuacja zostanie określona jako istotna z punktu widzenia celów i działań jednostki, wówczas jest dokonywana ocena wtórna polegająca na rozważeniu przez człowieka, w jaki sposób może on sobie poradzić z problemem samym w sobie, a także z przeżywanymi emocjonalnymi konsekwencjami wystąpienia tego problemu. R. S. Lazarus (1991) rozróżnia pojęciowo ocenę wtórną i pierwotną, ale w rzeczywistości są to dwa aspekty tego samego procesu. To, czy dane zdarzenie zostanie uznane za złe czy dobre, zależy od spostrzeganych przez podmiot zasobów osobistych i środowiskowych.

W procesie funkcjonowania jednostki w społeczeństwie mamy do czynienia z sytuacjami o walencji pozytywnej i negatywnej. Zarówno jedno, jak i drugie pojawiają się często niezależnie od nas samych,

⁴ Por. A. Lowen, *Miłość, seks i serce*, Warszawa 1991.

⁵ W. Łosiak, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 15–16.

⁶ D. Doliński, *Ekspresja emocji. Emocje podstawowe i pochodne*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, Gdańsk 2006, s. 322.

a są uwarunkowane determinantami środowiskowo-losowymi. Uczestniczymy w tych sytuacjach i w zależności od wyniku interakcji naszego temperamentu i osobowości z elementami sytuacyjnymi wyzwalamy różne emocje i musimy sobie z nimi poradzić w taki sposób, by nasza reakcja na określone sytuacje wpłynęła korzystnie na nasze życie. Mamy zatem wpływ na sposób radzenia sobie z sytuacją, natomiast nie na pojawienie się emocji. W literaturze przedmiotu opisanych zostało sześć podstawowych emocji, które charakterystyczne są dla każdego człowieka i których korelacja powoduje pojawianie się emocji pochodnych. Do emocji podstawowych zaliczamy: zadowolenie i radość, strach i lęk, smutek, gniew, wstręt, wstyd i poczucie winy.

Zadowolenie i radość

To emocje o pozytywnej walencji, różniące się intensywnością. Są to zdaniem R. S. Lazarusa (1991) emocje, które powstają w sytuacji zgodnej z celami jednostki i pojawiają się, gdy jesteśmy przekonani, że dokonaliśmy znaczącego postępu w realizacji naszych celów. Ponadto zadowolenie i radość są również podstawą złożonej, samoświadomościowej emocji – dumy. Z kolei warunkiem wzbudzenia tej emocji poza świadomością samego siebie jest posiadanie pewnych standardów i zasad. W związku z tym dumę dziecko może odczuwać dopiero około trzeciego roku życia. M. Lewis (1992) uważa, że dumę powoduje korzystna ocena własnych dokonań, poczucie sukcesu oraz przypisanie sobie, a dokładniej swoim działaniom, odpowiedzialności za ten sukces. Można powiedzieć, że duma to radość spowodowana różnymi formami naszej aktywności, które oceniamy jako udane⁷.

Strach i lęk

Pomimo iż są one postrzegane jako odmienne stany emocjonalne, to łączy je obecność ogólnie rozumianego zagrożenia jako czynnika je wywołującego. Strach jest najczęściej traktowany jako odpowiedź na bezpośrednie, realne, fizyczne zagrożenie. W wielu przypadkach strach możemy uznać jako uzasadniony, jest on normalną reakcją na sytuację zagrożenia. Dzięki tej reakcji możemy uniknąć niebezpieczeństwa i ocalić swoje ciało „JA”. Inaczej jest z sytuacją lęku, gdzie mamy do czynienia z zagrożeniem, którego nie można powiązać z konkretnym czynnikiem. Jest to bardzo nieprzyjemne uczucie, doświadczane często przez pacjentów nerwicznych.

.....

⁷ Zob. W. Łosiak, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 52.

Zdaniem niektórych autorów (por. np. Lazarus, 1991) lęk jest wywołany zagrożeniem naszego Ja i naszej osobowości, ma zatem bardziej charakter symboliczny i egzystencjonalny. Lęk, z jednej strony, jest podstawowym objawem wielu zaburzeń zachowania, a z drugiej – jest najczęściej występującym u ludzi stanem emocjonalnym. Lęk jest wyrazem braku bezpieczeństwa i zaufania z uczuciem zagubienia⁸.

Strach i lęk mają dobrze udokumentowany wynikami eksperymentów⁹ wpływ na procesy poznawcze, polegający przede wszystkim na tendencjonalności. W literaturze przedmiotu można spotkać terminy o podobnym znaczeniu jak strach i lęk, a mianowicie niepokój, oznaczający zazwyczaj łagodniejszą wersję lęku, oraz panikę, gdzie mamy do czynienia z bardzo dużą intensywnością i gwałtownością tych emocji¹⁰.

Smutek

Smutek i pokrewne mu stany mają, jako drugie po lęku, ważny element wielu zaburzeń zachowania. Psychologowie mają problemy z jednoznacznym zdefiniowaniem smutku z kilku powodów. Po pierwsze, wprawdzie smutek jest traktowany jako emocja podstawowa i wyodrębniono specyficzną dla niego reakcję mimiczną, to trudno jednak wyodrębnić jego biologiczne mechanizmy¹¹. Po drugie, szczególnie w obserwacjach małych dzieci trudno oddzielić smutek od niezadowolenia. Po trzecie, jak zauważył R. S. Lazarus, w przypadku smutku obserwujemy zahamowanie działania i zamknięcie się w sobie, a więc tendencje mające pewne cechy motywacyjne, ale dosyć szczególne. R. S. Lazarus zaproponował, żeby biorąc pod uwagę brak tendencji do działania oraz wydłużony czas trwania tej emocji w porównaniu z innymi, uznać smutek za nastrój, a nie emocję. Ponadto psychologowie nie poświęcili smutkowi tyle samo uwagi badawczej co innym emocjom, a w ich rozważaniach pojawia się on raczej w kontekście depresji.

Smutek jest odpowiedzią jednostki na utratę czegoś ważnego lub nieosiągnięcie celu¹². Towarzyszą mu często inne emocje, takie jak gniew czy lęk¹³. „Zdarza się, że przypisanie komuś odpowiedzialności za doznana

.....
⁸ L. Klichowski, *Lęk. Strach. Panika. Przyczyny i zapobieganie*, Poznań 1994, s. 10.

⁹ W przeciwieństwie do twierdzeń dotyczących „pozytywnego myślenia” badania nad emocjami są zakrojone na znacznie szerszą skalę.

¹⁰ W. Łosiak, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 53.

¹¹ Tomkins, Barr-Zisowitz, za: W. Łosiak, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 55.

¹² Ellsworth, Smith, za: W. Łosiak, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 56.

¹³ Power, za: W. Łosiak, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 56.

utrata jest mniej jednoznaczna i w związku z tym pojawiają się takie reakcje jak gniew czy lęk lub jedno i drugie jednocześnie. M. J. Power i T. Dalgleish (1997) opisali mechanizm dodatniego sprzężenia zwrotnego, powodujący wzajemne wzmacnianie się negatywnych emocji, smutku i gniewu lub lęku. Podobny mechanizm błędnego koła utrwała i wzmacnia smutek poprzez negatywne rozpamiętywanie, zjawisko często obserwowane u osób z depresją. Rozpamiętywanie (rumination) jest zazwyczaj traktowane jako nieprzynoszące korzyści i szkodliwe dla jednostki. F. Tallis (1999) zwrócił jednak uwagę, że może ułatwić krytyczne przemyślenie niekorzystnych doświadczeń¹⁴.

Funkcja adaptacyjna smutku jest taka, by uzyskać pomoc i wsparcie w obliczu szkody lub uwolnić się z utraconego zobowiązania¹⁵. Smutek zatem pełni funkcję relacyjną z najbliższym otoczeniem; pokazując swój smutek, komunikujemy innym, że potrzebujemy ich pomocy, aby poradzić sobie z sytuacją, w której się znaleźliśmy. Jeżeli będziemy blokować tę emocję, osoby znaczące z naszego otoczenia nie będą mogły zareagować adekwatnie do naszych potrzeb, co w konsekwencji wzbudzi w nas poczucie osamotnienia i bezradności. Taka reakcja może mieć swoje uzasadnienie w zaburzeniach relacyjnych z najmłodszych lat życia, gdzie najistotniejsze było zdobycie poczucia ufności wobec innych osób, przejawiające się przekonaniem: „Jeśli ja nie mogę sobie poradzić z jakąś sytuacją, bo nie posiadam odpowiednich kompetencji, to na pewno ktoś inny pomoże mi w tej sytuacji”. Takie przeświadczenie jest istotne do nawiązania zdrowych, satysfakcjonujących relacji z otoczeniem w ciągu całego życia¹⁶.

Gniew

Gniew, złość czy irytacja to emocje, które jednoznacznie kojarzą się z agresją i w związku z tym w społeczeństwach uprzemysłowionych są najmniej akceptowane społecznie, szczególnie w wychowaniu dzieci. Większość osób zdaje sobie sprawę, iż agresja jest niezbędna do funkcjonowania, gdyż motywuje do podjęcia wysiłku w celu zdobycia wyznaczonego celu, co podkreślał Z. Freud i jego następcy w swojej koncepcji osobowości człowieka. Wówczas budziło to wiele kontrowersji. Podobnie jest dzisiaj, gdzie większość osób przeżywając złość, irytację, pozwala sobie na tę

¹⁴ Tamże, s. 57.

¹⁵ C. A. Smith, R. S. Lazarus, za: E. Zdanewicz-Ścigała, T. Maruszewski, *Teorie emocji*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, t. 2, red. J. Strelau, Gdańsk 2006, s. 409.

¹⁶ Por. E. H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 2000.

emocję, jednak nie akceptuje ich u dzieci, u których jest ona zupełnie naturalną tendencją przystosowawczą organizmu do radzenia sobie z przeciwnościami losu. Opisy doświadczania gniewu zawierają relacje o przeżywaniu bardzo silnych tendencji do działania mającego kogoś skrzywdzić czy coś uszkodzić¹⁷, co wywołuje lęk i niepokój u osób uczestniczących w interakcji z osobą doświadczającą gniewu. Gniew ma swoją funkcję adaptacyjną, polegającą na chęci usunięcia źródła czynników szkodliwych z otoczenia i przeciwdziałania szkodzie, przy czym jednostka przypisuje winę innej osobie za zaistniałą sytuację¹⁸.

N. L. Stein i P. A. Levine (1990) uważają, że frustracja jest wystarczającym warunkiem wystąpienia gniewu. Opisali oni sekwencje procesów prowadzących do wystąpienia gniewu. Po pierwsze – człowiek jest przekonany, że jest w stanie osiągnąć określony cel lub stan, po drugie – ocenia, że są one w danym momencie stracone, ale widzi możliwość ich odzyskania¹⁹.

W związku z tym, iż gniew ma najbliższe konotacje z agresją, jest tą emocją, której ekspresja spotyka się z bardziej negatywnym odbiorem społecznym niż inne stany. „Dlatego też już małe dzieci są poddane treningowi hamowania ekspresji gniewu. Oddziaływania tego rodzaju mają miejsce przede wszystkim ze strony rodziców, ale również rówieśników” (E. Lemerise, K. Dodge, 2005). R. S. Lazarus (1991) zwrócił uwagę, że w okresie dorosłości tendencja do hamowania gniewu może mieć wewnętrzne uzasadnienie. Człowiek ogranicza ekspresję gniewu, kiedy na przykład przewiduje, że mogłaby narazić na szwank przyjaźń. Jest bardzo wiele sytuacji społecznych narzucających taką konieczność. Na przykład bez względu na to, jak bardzo może być uzasadniony gniew, nie okazuje się go swojemu szefowi. Z jednej strony, hamowanie gniewu może przynieść jednostce korzyści, szczególnie w sensie społecznym, gdyż nieokazanie swojego gniewu może wpłynąć na takie jak dotychczas traktowanie ze strony osoby, od której jesteśmy zależni, co nie miałoby miejsca, gdybyśmy swój gniew pokazali, wówczas stosunek osoby będącej z nami w interakcji zmieniłby się. Z drugiej jednak strony, ponosimy konsekwencje natury psychicznej wynikające z tłumienia gniewu, złości czy frustracji. Okazuje się, że osoby, które ze względu na pracę lub sytuację

¹⁷ L. Berkowitz, za: W. Łosiak, *Psychologia...*, dz. cyt.

¹⁸ C. A. Smith, R. S. Lazarus, za: E. Zdankiewicz-Ścigała, T. Maruszewski, *Teorie emocji*, dz. cyt., s. 409.

¹⁹ W. Łosiak, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 59.

życiową są zmuszone do częstego tłumienia swojego gniewu, są również częściej narażone na utratę swojego zdrowia.

Dzieci są w swoim funkcjonowaniu uzależnione od rodziców, dlatego muszą często tłumić swój gniew, by nie zostać odrzucone przez rodziców. W sytuacji gdy rodzic tłumii swoje emocje złości i gniewu, najczęściej też nie pozwala na ich przeżywanie swoim dzieciom. Dzieci odczuwają wówczas częściej frustrację i niepokój, gdyż nie potrafią sobie poradzić z emocjonalnym ładunkiem ekspresji odczuwanym biologicznie i funkcjonalnie. Takie sfrustrowane dziecko budzi w rodzicu niepokój i lęk o prawidłowość swojego rodzicielstwa. To błędne koło powoduje, że dziecko coraz częściej będzie zachowywało się w sposób, który będzie budził agresję u rodziców. „Niektóre cechy i zachowania dzieci mogą wyzwać w rodzicach silne uczucia złości i wybuchy gniewu. Jednakże odczuwając w stosunku do swego potomstwa złość, mają oni poczucie winy, a co za tym idzie, za wszelką cenę starają się kontrolować pełne nienawiści uczucia i myśli o wymierzeniu kary. Mimo to nieudolność, niechlujstwo, krzykliwość i płacz, bezradność, czy bezbronny wygląd dziecka często wywołują w rodzicach przemożną chęć ukarania go. W takich przypadkach dziecko na ogół jest postrzegane jako winne i uważane za przyczynę złości i rozdrażnienia rodziców. Jeśli rodzice działają pod wpływem gniewu, wówczas będą oni próbowali usprawiedliwić swoje reakcje wobec dziecka twierdząc, iż to dziecko zachowało się «niestosownie», że «doprowadziło ich do szału». Kiedy taki wzorec się utrwali, dziecko rzeczywiście staje się denerwujące i nie jest już tą «niewinną czystą istotą», jaką było kiedyś. Ma skłonność do pasywno-agresywnych zachowań w stosunku do rodziców, przez co utrzymuje wizerunek «krnąbrnego bachora» formułowany we wcześniejszych fazach rozwoju”²⁰.

Wstręt

Jest to emocja podstawowa, którą możemy zaobserwować już u niemowląt, którym podamy coś gorzkiego. Początkowo wstręt wywołują (P. Rozin, 1997) nieprzyjemne smaki, potem niektóre wydzieliny i wydaliny oraz zwierzęta, zaniedbanie higieny osobistej, naruszenie powłok ciała, śmierć, niektóre praktyki seksualne, bezpośredni lub pośredni kontakt z ludźmi obcymi, niepożądanymi, wreszcie niektóre działania o niemoralnym charakterze. W tym ostatnim przypadku chodzi o pogwałcenie „etyki ducho-

.....
²⁰ R. W. Fireston, *Nietoksyczne rodzicielstwo. Jak mądrze wychowywać dzieci*, Warszawa 2007, s. 32–33.

wej”, standardów naszego duchowego Ja. Można jednak odróżnić wstręt podstawowy związany z czynnikami biologicznymi budzącymi odragę i z pokarmem, czy uszkodzeniami ciała oraz wstręt moralny wywoływany przez wszelkiego rodzaju niemoralne zachowania²¹.

Wstręt jest emocją podstawową, ale nie spełnia takich funkcji jak lęk, gniew czy smutek, jest po prostu tą emocją, która informuje nas, na ile ktoś radzi sobie z odrażającymi sytuacjami i w związku z tym na ile dana jednostka może pełnić określone funkcje społeczne, które wymagałyby od niej dostosowania się do czynników wywołujących wstręt.

Wstyd i poczucie winy

Pojawiają się jako efekt złożonych procesów poznawczych dotyczących Ja. Są to emocje, które nazywane są samoświadomościowymi, gdyż jednostka, aby je odczuwać, musi mieć świadomość samej siebie i wiązać określone sytuacje w życiu z własnymi działaniami. W sytuacji gdy jednostka ocenia jakieś zdarzenie w ścisłej zależności od innych osób, wówczas prędzej będzie odczuwała gniew czy złość na inne osoby. Zdaniem M. Lewisa (1992) możemy mówić o doświadczaniu wstydu i poczucia winy, kiedy po pierwsze – jednostka dokonała ustalenia własnych norm, zasad i celów, po drugie – ocenia zdarzenie jako porażkę, a po trzecie – dokonuje autoatrybucji, przypisując sobie odpowiedzialność za niepowodzenie. To, czy doświadczymy wstydu i poczucia winy, zależy od charakteru autoatrybucji. Jeżeli jest całościowa, uogólniona, człowiek jest przekonany, że doświadczył porażki, ponieważ jest niedobry, zły, mało wartościowy. Mamy wtedy do czynienia ze wstydem. Jeśli natomiast atrybucja jest szczegółowa, człowiek przypisuje sobie porażkę, skupia się na określonym zachowaniu w danej sytuacji, możemy mówić o poczuciu winy²².

R. S. Lazarus (1991) uważa, że wstyd pojawia się w związku z niespełnionymi ideami ego, wtedy, gdy świadkiem tego jest inna znacząca osoba z otoczenia. Uważał on, że prototypem takiej osoby jest rodzic, od którego zazwyczaj pochodzą wymagania idealnego ego, którego obecność może być tylko symboliczna. Z kolei poczucie winy pojawia się wtedy, gdy zrobiliśmy coś, albo tylko chcieliśmy zrobić, co jest sprzeczne z zasadami moralnymi, szczególnie wtedy, gdy wyrządziło to krzywdę innym osobom.

.....
²¹ W. Łosiak, *Psychologia...*, dz. cyt.

²² Tamże, s. 62.

E. H. Erikson (1968) w swojej teorii rozwoju ego wyodrębnił wstyd i poczucie winy jako kategorie rozwoju, które kształtują się kolejno na drugim i trzecim etapie rozwoju ego.

Drugi etap rozwoju ego to kryzys pomiędzy autonomią *vs* wstydem i zwątpieniem. Od dziecka w tym stadium oczekuje się, by robiło pewne rzeczy samodzielnie. Pierwsze podstawowe wymagania formułowane przez rodziców wiążą się z treningiem czystości. Sposób, w jaki ten kryzys jest rozwiązany, wpływa na to, czy dzieci czują, że ich działania są skuteczne i że mają kontrolę nad swoim otoczeniem (autonomia), czy też czują, że nie radzą sobie z zadaniami i są kontrolowane przez innych (wstyd i zwątpienie). Związek pomiędzy rodzicami a dzieckiem jest ważny w trakcie rozwiązywania tego kryzysu. Ciepłi i akceptujący rodzice mają tendencję do takiej strukturalizacji otoczenia, aby dziecko mogło doświadczyć sukcesów i poczucia autonomii, podczas gdy wrodszy i nadmiernie kontrolujący rodzice mogą wytwarzać poczucie zwątpienia.

Wstyd jest mało zbadanym rodzajem emocji, ponieważ w naszej cywilizacji bardzo łatwo i wcześnie wchłania go wina. Pojęcie wstydu sugeruje, iż ktoś jest całkowicie wystawiony na spojrzenia innych i jest tego świadom, w związku z tym czuje się zażenowany i skrępowany. Wstyd z początku wyraża się odruchem krycia twarzy lub chęci zapadnięcia się – tu i teraz – pod ziemię. Najprawdopodobniej jest to gniew zwrócony przeciwko sobie samemu, przeciw Ja. Nadmierne zawstydzanie nie wiedzie do autentycznej przyzwoitości, lecz do skrycie podjętego postanowienia, aby zostać niezauważonym, ponieważ wtedy wszystko uchodzi płazem – albo wręcz w rezultacie do prowokacyjnego bezwstydu²³.

Na trzecim etapie rozwoju ego E. H. Erikson mówi o inicjatywie *vs* poczuciu winy. W tym stadium dzieci osiągają większą swobodę w eksploracji własnego środowiska i często podejmują zadania, których rodzice nie aprobuja. Kiedy dzieci radzą sobie z tymi zadaniami, odczuwają odpowiedzialność za siebie i wytwarzają poczucie celu. W efekcie mają tendencję do podejmowania nowych wyzwań w przyszłości. Poczucie winy pojawia się, kiedy inicjatywa w podejmowaniu nowych czynności czy zadań albo przekracza granice możliwości dziecka, albo jest uporczywie powstrzymywana przez rodziców, którzy nie chcą, aby dzieci ograniczały ich własne inicjatywy. Trudnym aspektem wychowania dzieci jest usta-

.....
²³ E. H. Erikson, *Dzieciństwo i...*, dz. cyt., s. 263.

lenie, jaką dawkę wolności i ochrony powinny one otrzymać, aby mogły rozwinąć w sobie poczucie kompetencji²⁴.

Emocjonalność w rodzinie w relacjach dzieci z ich rodzicami – prawidłowości i dysfunkcje

Życie oparte jest na skomplikowanych przesłankach logicznych, zależnościowych i być może nie zawsze weryfikowalnych, ale na pewno zawsze takich, za które należy brać odpowiedzialność i ponosić konsekwencje. Takich umiejętności uczymy się w cyklu całego życia, określając naszą tożsamość i rozwijając ego. Większość zasad funkcjonowania życia społecznego i umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach oraz kreowania własnego życia zdobywamy w rodzinie. Okres dzieciństwa w literaturze przedmiotu psychologii jest bardzo szeroko opisany, niemniej jednak można podsumować rozważania wokół tego okresu jako pewnego rodzaju szczepionkę psychospołeczną, którą dziecko jest zaszczepione, by na jej bazie w dorosłym życiu podejmować ważne decyzje i reagować zgodnie z wyuczonym skryptym zachowań. To rodzice i rodzina, którzy w głównej mierze wpływają na rozwój ego dziecka, decydują o sposobach reagowania dziecka w trudnych sytuacjach życiowych. Postawy rodzicielskie, które są wynikiem interakcji pomiędzy oczekiwaniami rodziców względem dziecka a jego temperamentem, z którym przychodzi na świat, warunkują podatność i odporność dziecka na radzenie sobie z emocjami i uczuciami, które pojawiają się każdego dnia, niemalże w każdej jego chwili.

Zazwyczaj rodzice chronią i kochają swoje dzieci, oddają im się w pełni, są przekonani, że poświęcają swoje życie w imię dobrego rozwoju dziecka. Zgodnie z istniejącymi w danym czasie i w danym społeczeństwie przekonaniami wychowują swoje dzieci, by były radosne i szczęśliwe. K. A. Wojcieszek (2005) uważa, iż „(...) biorąc rzecz metafizycznie, powiemy, że rodzice od strony aktu istnienia zawsze chronią, i nie może być inaczej, jeśli nie zdradzą swojego dziecka odmową miłości, natomiast od strony istoty (tego jacy są, od strony treści, zwłaszcza ich możliwości niematerialnej i materialnej) niekiedy chronią, a niekiedy nie”²⁵. Chęć posiadania dzieci i potrzeba ich wychowania mieści się

²⁴ M. H. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa 1997, s. 371–376.

²⁵ K. A. Wojcieszek, *Na początku była rozpacz... Antropologiczne podstawy profilaktyki*, Kraków 2005, s. 49.

w naturze człowieka. Jeżeli oczekiwania w stosunku do dziecka są zgodne z jego charakterem i naturą, wówczas wychowanie okazuje się przyjemnością samą w sobie, jednak natura ludzka ujawnia się w różnej formie i nie zawsze oczekiwania rodziców zgodne są z predyspozycjami dzieci. Za taki stan rzeczy, w której postawy rodzicielskie ujawniają się w formie negatywnej, nie można nikogo winić, jednak emocje, jakie pojawiają się w stosunku do dziecka wychowywanego w tej sytuacji, częściej są negatywne. To warunkuje pojawianie się negatywnych emocji u dziecka i na zasadzie sprzężenia zwrotnego potwierdzają się negatywne postawy rodzicielskie.

Dziecko jest uzależnione emocjonalnie od rodziców, od nich też uczy się swojej emocjonalności. Emocjonalność rodziców nie jest stała i nie można też jej przewidzieć.

W postawach rodzicielskich przejawia się duża ambiwalencja, ich uczucia w stosunku do dzieci są zarówno przyjazne, jak i wrogie. Społecznie trudno jest zaakceptować fakt, że można dziecko zarówno kochać, jak i nienawidzić, gdyż takie emocje budzą poczucie winy. Lepiej zatem udawać swoją wszechobecną i stałą miłość, by ktoś z zewnątrz nie podał w wątpliwość rodzicielskiej miłości wobec dzieci. Jednakże, jak zauważa R. W. Fireston, „rodzice wciąż myślą prawdziwą miłość, oddanie i troskę o dobro własnego potomstwa z wyimaginowanym związkiem i pełnym lęku przywiązaniem, będącym w istocie destrukcyjną zależnością czy urojoną więzią. Wychowanie nie może być skuteczne, jeśli nie uwzględni podstawowej ambiwalencji rodziców i jej źródeł. Negatywne, wrogie uczucia wobec własnych dzieci nie są społecznie akceptowane. Rodzice ujawniają więc silny opór przed uświadomieniem sobie tak negatywnych uczuć i emocji i na ogół zaprzeczają jawną czy ukrytą agresję wobec własnych dzieci”²⁶. Zatem brak akceptacji własnych negatywnych emocji wobec dzieci może warunkować przejawy agresji wobec nich i braku akceptacji ich samych. Na zasadzie wyuczonej efektywności zachowań rodzicielskich dzieci uczą się reagowania w różnych sytuacjach od swoich rodziców, a najczęściej dowiadują się w procesie socjalizacji, iż należy tłumić negatywne emocje, by być kochanym, potrzebnym i zauważanym.

Przyznanie się do negatywnych uczuć i emocji przynosi pozytywne skutki. Rodzice czują się wobec dzieci mniej winni, uświadamiając sobie naturalny proces pojawiania się negatywnych emocji. Mogą dzielić się nimi z innymi rodzicami, doświadczając swoistego katharsis, które nie tylko

.....
²⁶ R. W. Fireston, *Nietoksyczne...*, dz. cyt., s. 31.

redukuje ich poczucie winy, lecz również pomaga im zyskać kontrolę nad wrogim zachowaniem w interakcjach rodzinnych²⁷. Wszyscy, którzy wykazują krytyczne, drwiące wzorce myślenia i ukrytą agresję w stosunku do siebie samych, inkorporowali je lub zasymilowali z negatywnych postaw własnych rodziców. To spowodowało destrukcyjny proces myślenia, czyli „głos wewnętrzny”. Zatem negatywne postawy rodziców wobec siebie samych predysponują czy generują samoograniczające i autodestrukcyjne zachowania u ich dzieci. Te negatywne wzorce zachowań i cechy charakteru często okazują się przymusowymi powtórzeniami zachowań rodziców²⁸. Najbardziej wartościowa dla prawidłowego rozwoju emocjonalnego dziecka jest dobrze funkcjonująca rodzina, która „wywiera ogromny wpływ na zachowania się jednostki zarówno wewnątrz rodziny, jak i na zewnątrz. Rodzina taka dysponuje walorami wychowawczymi nie do zastąpienia przez inne, pozarodzinne środowiska”²⁹.

Relacje w rodzinie pełnej też bywają zaburzone, a za takie uważa się wszystkie, które nie spełniają warunków otwartej, spójnej, przejrzystej i w miarę przewidywalnej komunikacji pomiędzy członkami w systemie rodziny. Komunikacja zaburzona to taka, która uwzględnia dyskwalifikację, której celem jest nie tyle „(...) ustosunkowanie się do samego komunikatu, co zaprzeczenie, że on w ogóle istnieje, czy też, że istnieje partner interakcji”³⁰. Takie formy komunikacji oddelegowują ciężar brania odpowiedzialności za jakość relacji w rodzinie i służą wykorzystywaniu symptomów chorobowych do ułożenia sobie odpowiednich relacji, co nie służy prawidłowemu rozwojowi emocjonalnemu dzieci. Jednak w kontekście struktury rodziny należy zwrócić uwagę na sytuację dziecka w rodzinie niepełnej, pomimo faktu, że dzieci utrzymują kontakty z rodzicem, który porzucił rodzinę. Często w takich sytuacjach dochodzi do rozróżnienia między aspektem zawartości (treści) i relacji procesu porozumiewania się pomiędzy dziećmi a rodzicami. „Aspekt zawartości obejmuje przekazywane przez uczestników informacje, będące podmiotem ich komunikacji, niezależnie od tego czy są one prawdziwe, czy fałszywe, ważne lub nie, albo czy są rozstrzygalne. Aspekt

.....

²⁷ Tamże, s. 35.

²⁸ Tamże, s. 37–49.

²⁹ S. Czerkat, *Rodzina: podstawowe środowiska kształtowania człowieka*, [w:] *Pierwszy Świętokrzyski Kongres Rodziny*, red. J. Śledzianowski, Kielce 1995, s. 119.

³⁰ G. Iniewicz, *Między komunikacją a psychopatologią. Próba refleksji*, [w:] *Ewolucja myślenia systemowego w terapii rodzin. Od metafory cybernetycznej do dialogu i narracji*, red. L. Górniak, B. Józefik, Kraków 2003, s. 151.

relacyjny odnosi się do sposobu definiowania relacji pomiędzy uczestnikami interakcji i wskazuje, jak powinna zostać zinterpretowana treść zawarta w komunikatach przedmiotowych”³¹. Komunikaty relacyjne w rodzinach rozbitych i tych o zaburzonych wzorcach komunikacji nie są do końca określone. Dzieci w takich układach nie wiedzą, jak mają interpretować poszczególne komunikaty, bo nie są pewne, z jakich pozycji są one przekazywane, jaką rolę pełnią poszczególne osoby w rodzinie, matki, ojca, ojczyma, macochy i innych. Taka sytuacja tworzy emocjonalny dysonans pomiędzy odczuciami dziecka a oczekiwaniami wobec niego, co zaburza rozwój emocjonalny.

Zatem kolejną przyczyną, jaką można upatrywać w zaburzonym rozwoju emocjonalnym dziecka, jest fizyczny i/lub emocjonalny brak jednego z rodziców. Dużą rolę w prawidłowym rozwoju emocjonalnym dzieci przypisuje się matce, która ma bliski emocjonalny związek z dzieckiem od momentu poczęcia. Pozytywne relacje między dzieckiem a ojcem są natomiast warunkiem stopniowego osiągnięcia przez nie dojrzałości emocjonalnej i społecznej. „(...) Nie wystarczy sam fakt posiadania ojca, konieczna jest jego uchwytna dla dziecka obecność w rodzinie, a także aktywny udział w wychowaniu”³². Ojciec, który jest stabilny emocjonalnie i potrafi przejąć na siebie obowiązki, które wymagają siły i zdecydowania, może dostarczyć dziecku emocjonalnego wsparcia. Brak takiego ojca w rodzinie może powodować niedosyt uczuciowy u dzieci i brak satysfakcji z wzajemnych kontaktów³³. W rodzinach niepełnych najczęściej występuje brak ojca, a w pełnych często zauważany jest deficyt emocjonalny w relacji ojca z dzieckiem, dlatego też interakcje dziecka z nim są specyficzne, a dominują interakcje z matką, która często wymaga od dzieci bardziej dojrzałego zachowania”³⁴, co czyni wymagania wobec dziecka nieadekwatnymi, nadmiernymi, a co za tym idzie niewłaściwymi. Jednak rozbitcie czy rozpad rodziny z powodu śmierci jednego z rodziców nie zawsze musi, chociaż często prowadzi, do zaburzeń procesu uspołecznienia i rozwoju emocjonalnego dzieci. „Zagrożenie to wynika z możliwości zaistnienia warunków wychowawczych utrudniających kompensację braku ojca lub matki. Najgorsza wychowawczo sytuacja występuje w tych rodzinach, w których rozbitcie rodziny poprzedzone jest konfliktami na podłożu głębokich

.....
³¹ Tamże, s. 154.

³² H. Filipczuk, *Rodzina a rozwój psychiczny dziecka*, Warszawa 1981, s. 117.

³³ Por. M. Baum, *Samotne rodzicielstwo*, [w:] „Edukacja i Dialog” 1996, nr 6(79), s. 27.

³⁴ J. Brągiel, *Wychowanie w rodzinie niepełnej*, Opole 1990, s. 47.

antagonizmów między rodzicami”³⁵. Fundamentem „(...) prawidłowych stosunków w rodzinie jest równowaga i stabilność, poczucie odpowiedzialności i więź emocjonalna istniejąca pomiędzy poszczególnymi członkami”³⁶. W dojrzałości emocjonalnej rodziców upatruje się wzorców prawidłowości rozwoju emocjonalnego dzieci. Okres poprzedzający dojrzewanie dzieci, związany z procesem kształtowania tożsamości, jest swoistego rodzaju preludium do najbardziej emocjonalnego, najbardziej wybuchowego i spektakularnego momentu w rozwoju rodziny, okresu, gdy dzieci doświadczają ekspresji siebie poprzez emocje uzewnętrznione i stymulowane przez rozwój biologiczny, społeczny i poznawczy.

Emocje dojrzewającego dziecka wyzwaniem dla tożsamości wszystkich członków rodziny

Okres dojrzewania jest jednym z najbardziej charakterystycznych momentów w życiu zarówno samej młodzieży, jak i jej rodziców. W pomocy psychologicznej widoczny jest wzrost zainteresowania uzyskaniem porady przez osoby, które mają dzieci w wieku dojrzewania. Najczęściej wynika to z faktu nieradzenia sobie przez obie strony z pojawiającymi się, często przejawianymi w sposób destrukcyjny emocjami. Może to oznaczać, że sfera rozwoju emocjonalnego była do tej pory w rodzinie traktowana marginalnie. Im większe zaburzenia komunikacji w rodzinie były do tej pory, tym bardziej burzliwy okres czeka ją w czasie radzenia sobie z okresem adolescencji. Przy dużej wybuchowości i częstych zmianach nastroju wśród młodzieży ich ekspresja przeżyć bywa mało czytelna dla rodziców, co rodzi piętrzące się problemy w komunikacji wewnątrzrodzinnej, szczególnie że dzieci zataczają coraz szersze kręgi relacyjne poza rodziną. „Kiedy dzieci wchodzą w okres dojrzewania, rodzina staje w obliczu nowych wyzwań organizacyjnych, związanych zwłaszcza z autonomią i niezależnością. Rodzice mogą nie być w stanie utrzymać pełni władzy, ale też nie mogą jej się zrzec zupełnie”³⁷. Transformacja uczuciowa i relacyjna w rodzinie z dorastającymi dziećmi w dużej mierze jest uzależniona od podejścia rodziców do ekspresji emocjonalnej swoich nastolatków oraz

³⁵ M. Chrost, *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*, Kraków 2012, s. 91.

³⁶ E. Januszewska, *Style reagowania na stres w kontekście postaw rodzicielskich. Badania młodzieży w okresie adolescencji*, [w:] *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001, s. 317.

³⁷ H. Goldenberg, I. Goldenberg, *Terapia rodzin*, Kraków 2006, s. 41.

od własnej świadomości swoich stanów emocjonalnych i posiadanych kompetencji w obszarze radzenia sobie z emocjami. „Rozwój umiejętności wyrażania emocji w okresie dorastania jest uzależniony od oczekiwań społecznych i wcześniejszych doświadczeń nastolatka, w tym przede wszystkim od relacji z innymi osobami”³⁸. Na ten okres przypadają rodzinie jeszcze inne wyzwania, które związane są bezpośrednio z zadaniami rozwojowymi nastolatków, jak i rodziców, będących w kryzysie wieku średniego. Zmienia się wiele obszarów życia rodzinnego, począwszy od tych, które związane są z renegocjacją panujących do tej pory reguł życia rodzinnego, jak i tych, które zakładają zmianę w procesie stawiania się niezależną dorosłą jednostką ze strony adolescenta, jak i przekonfigurowania myślenia o sobie jako o rodzicach dorosłych dzieci ze strony rodziców. Jest to swoiste przygotowanie się do sprawdzianu z życia – egzekwowania od siebie jako rodziców tego, jak trud włożony w wychowanie dziecka przynosi efekty. „Zmienienie reguł, narzucanie ograniczeń i renegocjowanie ról – to wszystko staje się konieczne, w miarę jak nastolatki dążą do większego stopnia samookreślenia, stopniowo uniezależniając się od rodziców oraz zwracając się po poradę i wsparcie do rówieśników. Młody człowiek w okresie adolescencji musi sam wypracować równowagę, wykształcić tożsamość i zacząć budowanie własnej autonomii wobec rodziny”³⁹. Często okazuje się to bardzo trudne, chociaż zazwyczaj osiągalne. Kontakty młodych z rodzicami mają często emocjonalny charakter, jednak nie zawsze mają aż tak konfliktowy przebieg, jak się potocznie uważa⁴⁰. Pojawianie się różnych emocji, o różnej walencji i natężeniu jest niezbędne do wytworzenia w sobie poczucia kompetencji i radzenia sobie w świecie społecznym. Problemem rozwojowym nie jest samo występowanie emocji, a raczej stosunek do osoby przejawiającej emocje i ocenianie jednostki przez ich pryzmat, co stanowi podawanie w wątpliwość emocji samej w sobie. Emocja jest krótkotrwałym stanem, a nie stałym elementem tożsamości jednostki. Naddawanie emocjonalności młodzieży statusu tożsamości może skutkować negatywnym obrazem siebie. Emocje są przeżywane przez jednostkę w danym momencie, są ulotne i tylko możliwość ich pełnego doświadczenia może pozwolić

³⁸ L. Bakiera, *Czy dorastanie musi być trudne?*, Warszawa 2009, s. 50.

³⁹ H. Goldenberg, I. Goldenberg, *Terapia...*, dz. cyt., s. 41.

⁴⁰ Por. E. Jundziłł, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży. Diagnoza – Zaspokajanie*, Gdańsk 2005; A. Kwak, *Relacja młodzieży z rodzicami z perspektywy przemian społecznych. Stałość czy modyfikacja. Referat wygłoszony na Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Poznań 2000; L. Bakiera, *Czy dorastanie...*, dz. cyt.

na jej zakończenie i zdobycie wiedzy o sobie. W sytuacji, w której rodzice krytykują, obwiniają dzieci czy demaskują ich emocje, ujawnia się ich poczucie braku kompetencji i pewności siebie.

Celem rozwojowym wychowania młodzieży jest stworzenie przez rodziców warunków dla prawidłowego rozwoju, nie tylko fizycznego, biologicznego, ale również psychospołecznego i emocjonalnego, których emocje są najważniejszym korelatem, a mierzalnym wskaźnikiem osiągnięcia dojrzałości jest zdolność panowania nad swoimi przeżyciami, osiągnięta w wieku dorosłym, a osiągnięta w wieku dojrzewania. Efektem tego jest obraz siebie, jako pewnej siebie osoby, zdolnej do⁴¹:

- rozpoznawania własnego stanu emocjonalnego i stanu emocjonalnego innych osób,
- rozumienia naturalnego rozwoju emocji,
- analizowania własnych emocji i emocji innych osób,
- sterowania (radzenia sobie) z własnymi emocjami i emocjami innych osób.

W konsekwencji mamy do czynienia z człowiekiem dobrze przystosowanym, posiadającym pozytywny obraz samego siebie, akceptującym siebie samego takim, jakim jest i w sposób świadomy niestosującym mechanizmu obronnego, jakim jest dysocjacja. Zmierza ona do tego, aby odłączyć od siebie i nie uważać za swoje nieaprobowanego przez siebie uczucia, pragnienia czy motywu działania⁴².

Osobowość człowieka odnoszącego w życiu sukcesy, a zatem również osoby dojrzałej emocjonalnie, charakteryzuje się następującymi cechami:

- dobrą znajomością i jasnością własnych celów życiowych,
- względnie obiektywną samooceną, dobrym rozeznaniem w swoich możliwościach, w swoich słabych i mocnych stronach,
- trzeźwym myśleniem, zwłaszcza zdolnością przewidywania skutków swego działania, logicznym myśleniem,
- szczerością wobec samego siebie,
- życzliwym nastawieniem do ludzi, miłością do ludzi,
- dobrocią i pewnym stopniem wspałości⁴³.

Poczucie pewności siebie i poziom samowiedzy są również związane z posiadaniem wiedzy na temat tego, jaki obraz samego siebie jest negatywny, i z umiejętnością pracy nad sobą, aby nie dopuścić możliwości

⁴¹ Por. D. Servan-Schreiber, *Pokonać stres, lęk i depresję bez leków i psychoanalizy*, Kraków 2003, s. 22.

⁴² A. Combi, D. Snyg, za: S. Siek, *Osobowość a higiena psychiczna*, Warszawa 1980.

⁴³ M. Maltz, za: S. Siek, *Osobowość a higiena...*, dz. cyt., Warszawa 1980.

posiadania negatywnego obrazu siebie, lecz przeciwnie – wzmacniać własny pozytywny wizerunek.

Zdaniem A. Brzezińskiej negatywna osobowość wyraża się ujemnym, deprecjonującym siebie mniemaniem o sobie. Nazywa tę ujemną samoocenę „samoodtrąceniem”, które wyraża się tym, że człowiek nie docenia tego, co osiągnął, przeżywa poczucie winy, poczucie krzywdy, ma do siebie pretensje i żal, źle myśli i mówi o sobie i o najbliższym otoczeniu⁴⁴.

K. Horney uznaje negatywny obraz siebie jako element neurotycznej osobowości. Kształtowanie się negatywnego obrazu siebie jest według niej związane z pojęciem lęku podstawowego, który definiuje jako „uczucie doznawane przez dziecko, iż jest ono osamotnione i bezradne w potencjalnie wrogim świecie”⁴⁵. Takie osamotnienie dziecka nie zawsze jest wynikiem świadomego odrzucenia emocjonalnego czy fizycznego dziecka, ale często wynikać może z niedojrzałości emocjonalnej rodziców, którzy nie radząc sobie ze swoimi przeżyciami, nie potrafią realnie ocenić wielu sytuacji, co wpływa niekorzystnie na kształtowanie tożsamości osobowej dzieci w okresie dojrzewania. W dzisiejszych czasach, czasach kultu rozumu, w szeroko rozumianej edukacji, bardzo często dbamy o rozwój poznawczy, wzmacniając poczucie kompetencji w dziedzinie wiedzy, ale zapominamy o rozwoju emocjonalnym. Takie bagatelizowanie stanów uczuciowych, czy po prostu sfery przeżyć emocjonalnych dzieci i rodziców, jest przyczynkiem do umacniania poczucia lęku i strachu, który jest domeną wśród przeżyć zachodniego konsumenta.

Zakończenie

Relacje międzygeneracyjne nacechowane są dużą dynamiką emocjonalną, która jest charakterystyczna dla rodziny posiadającej dorastające dzieci.

.....
⁴⁴ A. Brzezińska, za: S. Siek, *Osobowość...*, dz. cyt., s. 299.

⁴⁵ Szeroki zakres niekorzystnych czynników oddziałujących na dziecko może spowodować u niego brak poczucia bezpieczeństwa. Takimi czynnikami są: (a) bezpośrednia lub pośrednia dominacja, (b) obojętność, (c) niekonsekwentne postępowanie, (d) brak poszanowania jego indywidualnych potrzeb, (e) brak rzeczywistego pokierowania nim, (f) poniżające je postawy, (g) okazywanie mu zbyt wiele podziwu lub (h) jego brak, (i) brak wiarygodnej serdeczności, (j) zmuszanie go do stawiania po czyjejś stronie w sporach między rodzicami, (k) zbyt wiele lub za (l) mało obowiązków, (l) nadmierna opiekuńczość, (m) izolowanie od innych dzieci, (n) niesprawiedliwość, (o) dyskryminacja, (p) niedotrzymywanie przyrzeczeń, (r) wroga atmosfera itd. (K. Horney, za: C. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, Warszawa 2002).

Z racji zmiany kierunku sił rozwojowych wszystkich członków rodziny emocje pojawiające się w relacjach między młodzieżą a jej rodzicami są często spektakularne, znamienne, ale również zasadne. Oddzielenie się tożsamościowe młodego człowieka od rodziców musi zakładać aspekt buntu, dystansu, który zrodzić może przestrzeń do dalszych eksploracji każdego członka rodziny. Ważna jest jednak atmosfera, jaka panuje w rodzinie. Otwarta komunikacja potrzeb, ustalone normy, granice i wyraźne przesłanie wartości rodzinnych pozwalają na odkrywanie kompetencji młodego człowieka. Wszystko, co zakłóca poczucie bezpieczeństwa dziecka w relacjach z rodzicami, wywołuje natomiast podstawowy lęk. „Lęk jest uczuciem najbardziej zaraźliwym, najłatwiej udziela się otoczeniu (...) Lęk o niedużym nasileniu połączony jest zwykle z uczuciem niepokoju i z tendencją do uczuć agresywnych”⁴⁶. W procesie rozwoju rodziny najwięcej lęku pojawia się w fazie, w której rodzą się dzieci, co generuje lęk o życie dzieci i własne kompetencje wychowawcze. Oznacza to, iż okres niemowlęcy i kryzys poczucia bezpieczeństwa *vs* brak poczucia bezpieczeństwa (E.H. Erikson, 2002) jest najistotniejszym etapem w formułowaniu się pozytywnego lub negatywnego obrazu siebie. Również okres adolescencji, w którym kształtuje się tożsamość, jest istotny w procesie samowiedzy dorastającej młodzieży. Okres ten bezpośrednio wiąże się z okresem niemowlęctwa, gdzie relacje z osobą znaczącą, niepozbawione dużej dozy emocjonalności, uczą dziecko obrazu siebie.

Dziecko pozbawione poczucia bezpieczeństwa i pełne lęku rozwija różne strategie, za pomocą których walczy ze swoimi uczuciami izolacji i bezradności⁴⁷. W takiej sytuacji dziecko może stać się wrogiem i starać się zemścić na tych, którzy je odrzucili lub źle traktują. Może stać się zbyt uległe, aby odzyskać miłość, którą utraciło. Może wytworzyć sobie nierealistyczny, wyidealizowany obraz siebie, aby skompensować swe poczucie niższości⁴⁸. Takie dziecko ma w sobie uwewnętrznione emocje negatywne, które uruchamia w każdej sytuacji porażki czy odrzucenia, bez względu na sposób myślenia, jaki prezentuje.

Osiągnięcie tożsamości dojrzałej i pewne siebie ego dziecka i rodzica możliwe są w dwóch przypadkach – gdy dziecko uczone jest nie tylko odnoszenia sukcesu, który wpływa na poczucie własnej wartości, ale również w sytuacji, gdy uczone jest radzenia sobie z odnoszonymi porażkami.

⁴⁶ L. Klichowski, *Lęk, strach, panika. Przyczyny i zapobieganie*, Poznań 1994, s. 11.

⁴⁷ K. Horney, za: C. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, dz. cyt.

⁴⁸ Tamże.

Wówczas nabiera zaufania do siebie i kształtuje pozytywny obraz siebie, który warunkuje optymistyczną postawę wobec świata i życia. W drugiej możliwej sytuacji wykreowania optymistycznej, pewnej siebie i radzącej sobie w sytuacjach życia codziennego jednostki, która w dzieciństwie nie doświadczyła odpowiednich stymulacji ze strony osób znaczących, może ona zmienić swoją postawę życiową, ale po analizie doświadczeń i przeformowaniu dotychczasowych niewłaściwych skryptów radzenia sobie w sytuacjach porażki. Przede wszystkim jednak powinna uświadomić sobie tłumione negatywne emocje, które zostały „zmagazynowane” na przestrzeni lat, a które nauczyła się tłumić. „Wiele osób tłumiących swoje uczucia wykazuje zarazem tendencje do nadmiernych reakcji. (...) Gdy złość ulegnie stłumieniu, tworzą się urazy”⁴⁹. Emocjonalność w rodzinie powinna być żywa, ekspresyjna, nieraniąca uczuć drugiej osoby, ale możliwa dla każdego członka rodziny. W przeciwnym razie dochodzi do tłumienia negatywnych emocji, które zmusza do zaprzeczania im, i tłumienia urazów. „Kiedy również one ulegną zaprzeczeniu, złość leżąca u ich podłoża żarzy się jak drzemiący wulkan, dając znać o swoim istnieniu małymi kłębami pary – w postaci rozdrażnienia lub krytycznych uwag – wydobywającymi się ze szczelin w skorupie. Ale u wielu osób ciągła frustracja podnosi, zwiększa temperaturę wewnętrznego ognia aż do wybuchu w postaci pozornie irracjonalnej, przesadnej reakcji. Wyrażenie wściekłości nie przynosi ulgi, ponieważ reakcja jest tak gwałtowna, że wywołuje poczucie winy, co na nowo roznieca płomień wrogości”⁵⁰. Gdy w procesie wychowania nie wyrażamy autentycznych emocji względem dzieci, wówczas tłumiona złość przynosi negatywne konsekwencje w odbiorze rodziców przez dzieci, które uczą się, jak tłumić emocje, a w dorosłości mają skłonność do wyrażania wściekłości. Niezbędna jest wiedza na temat samych emocji, jak i procesu radzenia sobie z nimi, by świadomie nimi zarządzać i uczyć dzieci, poprzez naśladowanie, jak same mają sobie radzić z pojawiającymi się emocjami, które mają funkcje adaptacyjne.

Literatura

BAKIERA L., *Czy dorastanie musi być trudne?*, Warszawa 2009.

BAUM M., *Samotne rodzicielstwo*, [w:] „Edukacja i Dialog” 1996, nr 6(79).

.....
⁴⁹ A. Lowen, *Miłość, seks i serce*, Warszawa 1991, s. 125.

⁵⁰ Tamże.

- BRĄGIEL J., *Wychowanie w rodzinie niepełnej*, Opole 1990.
- CHROST M., *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*, Kraków 2012.
- DEMBO M. H., *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa 1997.
- DOBROCHYŃSKI B., *Ciemna strona psychiki. Geneza i historia idei nieświadomości*, Kraków 2001.
- ERIKSON E. H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 2000.
- Ewolucja myślenia systemowego w terapii rodzin. Od metafory cybernetycznej do dialogu i narracji*, red. L. Górniak, B. Józefik, Kraków 2003.
- FIRESTON R. W., *Nietoksyczne rodzicielstwo. Jak mądrze wychowywać dzieci*, Warszawa 2007.
- FILIPCZUK H., *Rodzina a rozwój psychiczny dziecka*, Warszawa 1981.
- GOLDENBERG H., GOLDENBERG I., *Terapia rodzin*, Kraków 2006.
- HALL C., LINDZEY G., *Teorie osobowości*, Warszawa 2002.
- JAKUBOWSKA B., JAKUBOWSKI J., ŁYPACEWICZ A., RYLKE H., *JA I INNI*, WARSZAWA 1987.
- JUNDZIŁ E., *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży. Diagnoza – Zaspokajanie*, Gdańsk 2005.
- KLICHOWSKI L., *Lęk, strach, panika. Przyczyny i zapobieganie*, Poznań 1994.
- KWAK A., *Relacja młodzieży z rodzicami z perspektywy przemian społecznych. Stałość czy modyfikacja. Referat wygłoszony na Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*. Poznań, 2000.
- LEMERISE E. A., DODGE K. A., *Rozwój złości i wrogich interakcji*, [w:] *Psychologia emocji*, ed. M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, Gdańsk 2005.
- LOWEN A., *Miłość, seks i serce*, Warszawa 1991.
- ŁOSIAK W., *Psychologia emocji*, Warszawa 2007.
- MACIEJEWSKA T., *Samooceńca dziecka a oddziaływanie wychowawcze*, „Życie Szkoły” 1974, nr 12.
- Pierwszy Świętokrzyski Kongres Rodziny*, red. J. Śledzianowski, Kielce 1995.
- POWER M. J., DALGLEISH T., *Cognition and Emotion From Order to Disorder*, Hove 1997.
- Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, Gdańsk 2006.
- Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001.
- SCHEICH G., *Pozytywne myślenie. Czy może zaszkodzić*, Gdańsk 2000.
- SELINGMAN M. E. P., *Optymistyczne dziecko. Jak wychowywać dzieci, aby nauczyć je optymizmu i dawania sobie ze wszystkim rady*, Poznań 1997.
- SERVAN-SCHREIBER D., *Pokonać stres, lęk i depresję bez leków i psychoanalizy*, Kraków 2003.
- SIĘK S., *Osobowość a higiena psychiczna*, Warszawa 1980.
- Terapia systemowa Berta Hellinger*, red. G. Weber, Gdańsk 2005.
- WOJCISZAK K. A., *Na początku była rozpacz... Antropologiczne podstawy profilaktyki*, Kraków 2005.
- Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, red. B. Kaj, Bydgoszcz 1997.
- ZDANEWICZ-ŚCIGAŁA E., MARUSZEWSKI T., *Teorie emocji*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, t. 2, red. J. Strelau, Gdańsk 2006.

Emocje w relacjach między młodzieżą a jej rodzicami

Artykuł stanowi próbę ukazania ważności emocji w życiu młodych osób w ich relacjach z rodzicami. Przedstawiam charakterystykę podstawowych emocji, aby wskazać na to, jakie są ich przejawy w relacjach rodzinnych. Okres dojrzewania pod względem emocjonalnym jest wielce charakterystyczny, w dużej mierze to właśnie emocje pojawiające się w relacji rodziców z młodzieżą determinują ową relację. Dynamika relacji rodzinnych może przebiegać w sposób prawidłowy, gdy jest nacechowana rozumieniem i artykulacją emocji, nazywaniem ich, co jest sposobem na poradzenie sobie z emocjami. Okres, gdy rodzina posiada dorastające dzieci, staje się wyzwaniem dla wszystkich jej członków, a efektem zaangażowania wszystkich osób uwikłanych w relację rodzinną może być nowa, bardziej dojrzała forma komunikacji swoich potrzeb.

Emotions in the relationship between the youth and their parents

The article is an attempt to show the validity of emotion in the lives of young people in their relationships with their parents. I present the characteristics of basic emotions to indicate what are their manifestations in family relationships. Puberty emotionally is highly distinctive, to a large extent it is the emotions of the relationship of parents with young people determine this relationship. The dynamics of family relationships can be carried out in a proper manner, it is characterized by understanding and articulation of emotions, naming them as a way to deal with emotions. The period of the family who has adolescent children is a challenge for all members of the family and the result of the commitment of all those involved in family relationship may be a new, more mature form of communication of their needs.

Socjalizacja rodzajowa dziewcząt w kontekście relacji z rodzicami

Wprowadzenie

Nie ulega wątpliwości, że dokonujące się w kulturze przemiany objęły swoim zasięgiem również współczesną rodzinę, prowadząc do redefinicji relacji nie tylko w diadzie małżeńskiej¹, ale i w sferze stosunków rodzicielskich². Pojęcie partnerstwa postrzeganego przez pryzmat pełnej zaufania oraz wolności, ale i opartej na wzajemnym szacunku więzi dziecka z rodzicami, zmieniło sposób komunikacji międzypokoleniowej³, a w konsekwencji wpłynęło na formę i treść przekazów socjalizacyjnych. Nie bez znaczenia pozostaje w tym kontekście założenie o istnieniu związku pomiędzy pojęciem relacji i socjalizacji. Jak pisze W. Wrzesień, „bez względu (...) na to, czy oddziaływania między pokoleniami w rodzinie przybierają postać konfliktu czy nie, to i tak stanowią one podstawowy element procesu socjalizacji”⁴. Staje się to szczególnie czytelne w przypadku kobiet, które zyskując formalny dostęp do edukacji i kariery zawo-

¹ Por. A. Giddens, *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2007.

² J. Ostroch-Kamińska, *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*, Kraków 2011, s. 107.

³ A. Błasiak, *Oddziaływania wychowawcze w rodzinie. Zagadnienia wybrane*, Kraków 2012, s. 81–84.

⁴ W. Wrzesień, *Relacje międzypokoleniowe a rodzina*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 2000, nr 12, s. 65.

dowej, zmieniły również swoją pozycję w strukturze rodzinnej⁵. Uzyskanie profesjonalnego wykształcenia, zdobycie satysfakcjonującej pracy zawodowej gwarantującej niezależność ekonomiczną stały się dla większości młodych kobiet działaniem priorytetowym, trwającym zazwyczaj do 30. roku życia. Rozbudzany przez rodziców w toku relacji poziom aspiracji córek oraz towarzyszące temu przyzwolenie na samodzielne kreowanie własnej biografii zredefiniowały hierarchię priorytetów dziewcząt w zakresie realizacji poszczególnych zadań rozwojowych⁶. Potwierdziły to wyniki badań przeprowadzone w środowisku nastoletnich uczennic (Łaciak, 2002)⁷ czy szerzej w populacji młodzieży (Cybal-Michalska, 2013)⁸, (Peret-Drażewska, 2014)⁹, (Kancierz, 2016)¹⁰.

Jednak w wielu przypadkach unowocześniony obraz kobiecości nie jako równoległe współwystępuje z jego tradycyjną wizją. Mianowicie przesłanie o najważniejszej życiowej roli – żony, matki, strażniczki domowego ogniska ponoszącej odpowiedzialność za efektywne funkcjonowanie całego systemu rodzinnego – wydaje się nadal obecne w świadomości wielu współczesnych kobiet.

Staje się to czytelne zarówno w przypadku singielek, niepozostających w związku uczuciowym, jak i kobiet posiadających własną rodzinę nuklearną. Pierwsze zazwyczaj postrzegają brak partnera jako sytuację przejściową, a chęć założenia rodziny argumentują pragnieniem zrealizowania wszystkich zadań życiowych. Jak wskazują dane CBOS z 2013 roku, „szczęście rodzinne jako podstawową wartość codziennego życia częściej akcentują kobiety (84%)”¹¹. Podobny stosunek ujawniają wobec macierzyństwa. „W grupie osób mających od 25 do 34 lat posiadanie potomstwa deklaruje blisko trzy czwarte kobiet (72%)”¹². Również w badaniach E. Paprzyskiej pozytywny obraz współczesnej miejskiej singielki napotyka opór ze

⁵ Por. A. Judzińska, *Womanhood—contemporary paradoxes of equality and exclusion*, „Journal of Gender and Power” 2014, Vol. 2, No. 2.

⁶ B. D. Whitehead, *Why There Are No Good Men Left: The Romantic Plight of the New Single Woman*, New York 2003, s. 9.

⁷ B. Łaciak, *Aspiracje i plany na przyszłość młodych kobiet*, [w:] *Kobiety w Polsce na przełomie wieków. Nowy kontrakt płci?*, red. M. Fuszara, Warszawa 2002.

⁸ A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013.

⁹ P. Peret-Drażewska, *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2014.

¹⁰ B. Kancierz, *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Poznań 2016.

¹¹ CBOS, *Rodzina – jej współczesne znaczenie i rozumienie. Komunikat z badań*, Warszawa 2013, s. 3, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_033_13.PDF (dostęp: 15.07.2016).

¹² Tamże.

strony tradycyjnego przekazu o małżeństwie i macierzyństwie jako formie wypełniającej kobiecość. Młode kobiety w przeważającej większości postrzegają bycie singielką jako sytuację tymczasową, a pojęcie singielstwa definiują w kategoriach wyboru (rezygnacja z niesatysfakcjonującego związku) bądź przymusu (brak odpowiedniego partnera)¹³. Można w tym kontekście przytoczyć dość kontrowersyjny przykład pragnienia „zdobycia” doświadczeń związanych z samą uroczystością zaślubin, odnosząc się do przykładu singielek z Japonii. Dzięki kreatywności jednego z biur matrymonialnych stworzono im możliwość wzięcia ślubu bez partnera, zgodnie z właściwą dla tej uroczystości oprawą (przygotowania do ślubu: przymiarka sukni, wybór makijażu, ceremonia, przyjęcie weselne oraz podróż poślubna)¹⁴.

Z kolei w przypadku kobiet zameężnych stereotypowe ujęcie roli płciowej odzwierciedla się w formie wykonywania tradycyjnych prac domowych oraz przyjęcia postawy opiekuńczej, tożsamej z poczuciem odpowiedzialności za najbliższych. Zgodnie z wynikami badań CBOS z 2013 roku odnoszą się one m.in. do przygotowywania posiłków (67%), zmywania naczyń (58%), sprzątania (58%), prania (81%), prasowania (82%)¹⁵. Jak wskazuje N. Hipsz, autorka raportu „O roli kobiet w rodzinie”, „mimo stopniowej egalitaryzacji relacji damsko-męskich, w dalszym ciągu głównie na kobietach spoczywa troska o domowe ognisko (...) W ponad dwóch piątych związków sprawowanie obowiązków domowych ciąży bowiem wyłącznie na kobietach¹⁶”. Z badań CBOS wynika również, że w większości gospodarstw domowych odpowiedzialność za podejmowanie decyzji spoczywa na kobietach¹⁷.

Dlaczego tak się dzieje? Czy elementem konstytutywnym staje się „kobieca natura” postrzegana przez pryzmat uwarunkowań biologicznych determinujących szereg zachowań społecznych? Czy przyczyn należy upatrywać raczej we wzorcach kulturowych obecnych w mechanizmach stereotypizacji głęboko niekiedy zakorzenionych w świadomości rodziców (głównie matek) i transmitowanych w toku relacji z córkami? Wybór

.....
¹³ E. Paprzycka, *Kobiety żyjące w pojedynkę. Pomiędzy wyborem a przymusem*, Warszawa 2008, s. 330–332.

¹⁴ M. Kruczkowska, *W Japonii powiększa się samotne plemię*, „Gazeta Wyborcza”, <http://wyborcza.pl/1,75248,18817672,w-japonii-powieksza-sie-samotne-plemie.html> (dostęp: 1.07.2016).

¹⁵ CBOS, *O roli kobiet w rodzinie. Komunikat z badań*, Warszawa 2013, s. 14, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_030_13.PDF (dostęp: 15.07.2016).

¹⁶ Tamże, s. 16, 17.

¹⁷ Tamże, s. 15.

odpowiedzi jest w znacznym stopniu uzależniony od paradygmatu, który przyjmie badacz, analizując zachodzące w świecie zjawiska. W związku z tym niezbędne wydaje się uprzednie przywołanie podstawowych koncepcji oglądu rzeczywistości społecznej oraz związanych z nią sposobów definiowania płci.

Esencjalizm i konstruktywizm społeczny jako perspektywy oglądu rzeczywistości

W pewnym uproszczeniu zakłada się, że istnieją dwie perspektywy odbioru świata społecznego. Pierwsza, określana mianem esencjalizmu, przyjmuje, że otaczająca rzeczywistość wyraża się w nieredukowalnej i dookreślonej „istocie rzeczy”. Niezmiennej i wiecznej. Dotyczy to również pojęcia płci, która zdaniem esencjalistów stanowi naturalne (wynikające z uwarunkowań biologicznych) źródło różnic pomiędzy mężczyznami i kobietami. Definiowana przez pryzmat ekstrapolacji cech biologicznych na sferę ról i zachowań społecznych, wyraża swój konstytutywny i deterministyczny charakter. W konsekwencji męskość i kobiecość zostają przedstawione jako dwie przeciwstawne i wzajemnie wykluczające się kategorie¹⁸. Według drugiej perspektywy, określonej mianem konstruktywizmu społecznego, którą przyjmę za wiodącą w niniejszym artykule, rzeczywistość społeczna ma charakter intersubiektywny, ponieważ dostęp do niej możliwy jest tylko za pośrednictwem języka. To głównie język współtworzy i porządkuje rzeczywistość, nadając jej określone znaczenia wypracowane drogą porozumienia pomiędzy członkami danej przestrzeni kulturowej¹⁹. Kwintesencja teorii zawiera się w słowach E. Zamojskiej. Jak podkreśla badaczka, „według stanowiska konstruktywizmu społecznego świat społeczny to nie zewnętrzna wobec ludzi, niezmienna i niezależna od nich rzeczywistość, to konstrukt(y) tworzone i instytucjonalizowane w trakcie interakcji społecznej, komunikacji międzyludzkiej, utrwalane w tradycji i przekazywane poprzez socjalizację następnym pokoleniom”²⁰.

¹⁸ M. Rudaś-Grodzka, K. Nadana-Sokołowska (i in.), *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze*, Warszawa 2014, s. 248, 517.

¹⁹ Zob. P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, Warszawa 1983, s. 85–121.

²⁰ E. Zamojska, *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach*, Poznań 2010, s. 151.

Założenia optyki konstruktywistycznej wykraczają także poza deterministyczne ramy ujmowania płci jako kategorii wyłącznie biologicznej. Oznacza to, że męskość i kobiecość z uwagi na swój dyskursywny charakter stanowią kategorie zmienne w czasie, miejscu i w przestrzeni²¹. W ujęciu konstruktywistów odpowiedzialność za utrwalanie dominujących wzorców płci ponoszą procesy transmisji kulturowej. Zatem znaczenia wpisujące się w pojęcie męskości i kobiecości odzwierciedlają ustalony społecznie porządek ról, prezentowany jednostkom zazwyczaj w formie uproszczonych schematów – stereotypów płci²². Złożony proces ich nabywania rozpoczyna się już w okresie wczesnego dzieciństwa. Zostaje określony mianem socjalizacji rodzajowej, która, jak przyjmuje L. Kopciewicz, „utrwała przede wszystkim system pozycji, które maskuje repertuar zachowań uznawanych przez społeczeństwo jako właściwe dla kobiet lub mężczyzn. Efektem socjalizacji jest więc nie tylko urzeczywistnienie przez konkretną jednostkę owej społecznie określonej wiedzy o tym, co to znaczy być kobietą lub mężczyzną, ale przede wszystkim zajęcie pozycji, których ta wiedza jest pochodną. Działanie socjalizacyjne jest tu utożsamiane z narzuceniem dziecku partykularnej wersji rzeczywistości przez wiele komunikatów porządkujących jej obraz ze względu na kryterium płci”²³. Oczywiście zakres owych standardów może podlegać przemianom w zależności od indywidualnych doświadczeń jednostki powstałych głównie w wyniku relacji ze znaczącymi innymi.

Znaczenie relacji w procesie socjalizacji rodzajowej

Jak wskazują C. Berryman-Fink, D. Ballard-Reisch oraz L. H. Newman, „proces socjalizacji do ról związanych z płcią jest nierozzerwalnie związany z procesem komunikacji (...) Jawne oraz ukryte komunikaty otrzymywane od osób znaczących takich jak rodzice, nauczyciele i rówieśnicy oraz zewnętrzny wpływ mass mediów, służą modelowaniu i wzmocnie-

.....
²¹ A. Gromkowska-Melosik, *Badania kulturowe w perspektywie społecznego konstruktywizmu (na przykładzie tożsamości kobiet)*, [w:] *Kultura popularna: konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Kraków 2010, s. 167.

²² L. A. Rudman, P. Glick, *The Social Psychology of Gender: How Power and Intimacy Shape Gender Relations*, New York–London 2008, s. 5–9. W ujęciu L. Brannon są to „przekonania na temat cech charakteryzujących kobiety bądź mężczyzn oraz zajęć, które są dla nich odpowiednie”, za: L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, tłum. M. Kacmajor, Gdańsk 2002, s. 240.

²³ L. Kopciewicz, *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Kraków 2003, s. 50.

niu zachowań, które są postrzegane jako właściwe lub niewłaściwe dla naszej płci”²⁴. Podążając dalej niniejszą logiką, można przyjąć, że relacje interpersonalne wysyczone są szeregiem wyobrażeń na temat męskości i kobiecości, przez co odgrywają elementarną rolę w procesie socjalizacji rodzajowej. Zdaniem amerykańskiej psycholożki S. Liptz-Bem stawanie się przedstawicielem określonej płci zachodzi w złożonym procesie wra-
stania jednostki w kulturę. Obejmuje on zarówno etap uwewnętrzniania przez dziecko obowiązujących pryzmatów rodzaju, jak i kształtowanie zgodnie z nimi własnej tożsamości²⁵. Czym są owe pryzmaty rodzaju? S. L. Bem definiuje je jako głęboko zakorzenione w strukturze społecznej „ukryte założenia dotyczące płci i rodzaju” powielające „schemat męskiej dominacji”²⁶. Nie wynikają one przy tym z uwarunkowań biologicznych adekwatnych dla mężczyzn i kobiet, lecz stanowią produkt kulturowego podziału pracy (obowiązków) ze względu na płęć przekazywanego dzieciom od momentu narodzin (np. to społeczny podział pracy, a nie instynkt macierzyński wzbudza w dziewczętach i kobietach „potrzebę” sprawowania opieki nad dziećmi).

Badaczka wyodrębnia istnienie trzech głównych pryzmatów rodzaju organizujących życie społeczne jednostek: esencjalizm biologiczny, androcentryzm oraz polaryzację rodzajową. Pierwszy zawiera w sobie przekonanie, że źródła różnic zarówno anatomicznych, jak i psychologicznych i intelektualnych pomiędzy mężczyznami i kobietami warunkowane są wyłącznie biologią²⁷. Drugi odnosi się do założenia, że świat społeczny zorganizowany jest według męskich standardów przyjmujących postać kulturowej normy, w którą kobiece doświadczenia z racji swojej odmienności się nie wpisują²⁸. Polaryzacja rodzajów stanowi z kolei konsekwencję powyższych czynników, lokując męskość i kobiecość na dwóch przeciwległych biegunach. Tak skonstruowany obraz rzeczywistości społecznej staje się swoistą matrycą w kształtowaniu wyobrażeń na temat własnej płci²⁹. Zadaniem dziecka jest w tym przypadku „dostosowanie”

.....
²⁴ C. Berryman-Fink, D. Ballard-Reisch, L. H. Newman, *Preface*, [w:] *Communication and Sex-role Socialization*, ed. C. Berryman-Fink, D. Ballard-Reisch, L. H. Newman, New York & London 2015, s. xiii.

²⁵ S. Liptz-Bem, *Męskość, kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, tłum. S. Pikiel, Gdańsk 2000, s. 134.

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże, s. 31.

²⁸ Tamże, s. 49.

²⁹ Tamże, s. 83–84.

płci biologicznej (sprowadzającej się do różnic anatomicznych i fizjologicznych) do standardów wpisujących się w kulturowe wzorce męskości lub kobiecości³⁰.

Relacje pomiędzy matką i córką jako podstawowy nośnik wartości wpisujących się w socjalizację rodzajową dziewcząt

Mając na uwadze wielopłaszczyznowość procesu socjalizacji rodzajowej, na potrzeby niniejszego tekstu ograniczę się do wybranego jej obszaru, jakim jest środowisko rodzinne. Podejmę w nim refleksję nad znaczeniem – transmitowanych w toku relacji – przekazów rodzicielskich, szczególnie macierzyńskich (na poziomie świadomym i podprogowym) w nabywaniu przez dziewczęta wyobrażeń o byciu kobietą oraz wpływie tych przekazów na kształt ról pełnionych w dorosłości. Jednocześnie przyjmę za J. Otrouch założenie, że to w przeważającej większości „związek córki z matką jest m.in. przedmiotem transmisji międzypokoleniowej jako formy różnorodnych zachowań, rozpatrywanych pod kątem istnienia określonych zgodności między nimi, jak również różnic, a także większej bądź mniejszej ciągłości tych form zachowania się”³¹. Z kolei – jak wskazuje dalej autorka – „podstawowa teza transmisji międzypokoleniowej zakłada, że kluczową rolę pełni w niej proces socjalizacji, uważany od czasów Emila Durkheima za główny mechanizm przekazywania kultury między pokoleniami”³². Mając na uwadze istnienie funkcjonalnej zależności pomiędzy relacją a socjalizacją rodzajową, w dalszej części rozważań skoncentruję się na ich transmisyjnej roli, odwołując się do koncepcji ambiwalencji w socjalizacji autorstwa J. M. Bardwik i E. Douvan. Jak wskazuje E. Paprzycka, należy ją postrzegać w kontekście „przekazów socjalizacyjnych kierowanych do kobiet, jak i w aspekcie doznawania przez nie przeciwstawnych odczuć związanych z realizacją roli kobiety”³³.

Zgodnie z jej założeniami już od momentu narodzin dziewczynki przygotowywane są do podjęcia tradycyjnej kobiecej roli: żony i matki. Ujawnia się to w komunikatach, postawach i wartościach generowanych

³⁰ Tamże, s. 135.

³¹ J. Otrouch, *Nieuchwytnie. Relacje matek i córek w codzienności*, Olsztyn 2004, s. 55.

³² Tamże, s. 56.

³³ E. Paprzycka, *Ambiwalencja – analiza socjalizacji kobiet w perspektywie gender*, „Przegląd Socjologiczny” 2010, nr 3(59), s. 34.

(głównie ze strony matki) zarówno na poziome werbalnym, jak i poza-werbalnym. Warto w tym kontekście przytoczyć myśl T. Rostowskiej, iż zakres identyfikacji jest tym większy, im bardziej pozytywna i bliższa jest relacja matki z córką. Matka przyjmuje wówczas rolę figury – obrazu dojrzałej kobiecości, z którą dziewczynka się utożsamia i którą stara się naśladować³⁴. Doskonale ujmuje to w swoich rozważaniach M. Nowak-Dziemianowicz, która wskazuje na płciowe zróżnicowanie socjalizacyjne obejmujące „treść, zakres oraz metody i formy kontroli, jakiej poddawane są zachowania córek i synów”³⁵. Odwołując się do wyników badań własnych, wyodrębnia cztery kategorie przekazów rodzicielskich, wpisujących się w konstrukcję obrazu świata dziewcząt.

Pierwszy uwypukla się w sposób pośredni podczas projektowania najbliższego otoczenia dziecka. Pokój dziewczynki powinien być schludny, przytulny i kolorowy. Spełnia to iście wychowawczą funkcję, ponieważ generuje przesłanie o wpisującym się w pojęcie kobiecości poczuciu estetyki i nakazie dbałości o porządek. Znikomą rolę odgrywają w tym przypadku te elementy wyposażenia, które odpowiedzialne są za stymulację rozwoju zainteresowań (np. globus), gdyż z reguły zarezerwowane są dla chłopców. W organizację przestrzeni dziewcząt wpisują się także kryteria związane z doborem odpowiednich zabawek. Ich forma i treść (np. lalki-niemowlęta, zestawy do gotowania) bezpośrednio nawiązują do przyszłej, fundamentalnej roli kobiety: żony, matki, strażniczki domowego ogniska.

Drugi kontekst odnosi się do fenomenu umiejscowienia poczucia szczęścia. W przypadku dziewcząt ulokowane jest ono niejako poza nimi. To inni ludzie (w przyszłości głównie mężczyźni) stanowią dla nich zwierciadło, w odbiciu którego każdorazowo się przeglądają, poszukując aprobaty i uznania. Podobnie dzieje się z budowaniem poczucia własnej wartości, którego konstrukcja opiera się na opinii otoczenia³⁶. Niezwykle trafne wydaje się w tym kontekście stwierdzenie francuskiego socjologa P. Bourdieau, który podkreśla, że kobiecość postrzegana jest jako „przedmiot symboliczny, którego bycie (esse) jest przede wszystkim byciem-widzianą (perci pi)”³⁷. Jak nadmienienia M. Nowak-Dziemianowicz, „wydaje się

.....
³⁴ T. Rostowska, *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*, Łódź 1995, s. 15; za: J. Ostrouch, *Nieuchwytnie...*, dz. cyt., s. 57.

³⁵ M. Nowak-Dziemianowicz, *Różni czy tacy sami? Dziewczynki i chłopcy jako przedmiot i podmiot edukacji*, [w:] *Poprzez praktykę do profesjonalizmu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela*, red. B. Kutrowska, A. Pereświat-Sołtan, Wrocław 2014, s. 129.

³⁶ Tamże, s. 124–128.

³⁷ P. Bourdieu, *Męska dominacja*, tłum. L. Kopciewicz, Warszawa 2004, s. 82.

więc, że w rodzinnej socjalizacji związanej z płcią, sfera fizyczna kobiet organizuje się wokół wyglądu jako stymulującej wartości ich własnej powierzchowności”³⁸. Ujawnia się to w subtelnych, lecz niewątpliwie regularnych komunikatach werbalnych – „muszę/pragnę wyglądać pięknie” – oraz niewerbalnych (nadmierna dbałość o wygląd zewnętrzny oraz oczekiwanie na opinię ze strony otoczenia) transmitowanych przede wszystkim w relacji z matką.

Kolejny kontekst odnosi się do zakresu powinności dziewczynek względem rodziny. Wynikają one zazwyczaj z treści postaw macierzyńskich, w wyniku których dochodzi do reprodukcji ich własnych, w tym przypadku stereotypowych wyobrażeń na temat powinności wpisujących się w pojęcie kobiecości. Dom rodzinny stanowi w ich przekonaniu pierwotną płaszczyznę nabywania przez córkę „naturalnych”³⁹, kobiecych kompetencji związanych ze sprawowaniem opieki i działaniem na rzecz innych ludzi. Określająca wizerunek dziewczynki statyczność odnosi się również do imperatywu przebywania w obrębie domowej przestrzeni, której zbyt częste opuszczanie może nabrać negatywnych konotacji. Z jednej strony, wiąże się z niedostatecznym wykonywaniem obowiązków domowych, z drugiej, świadczy o naruszeniu zasad dobrego wychowania.

Czwarta kategoria dotyczy zagrożeń, jakie może napotkać dziewczynka, później kobieta, ze strony świata zewnętrznego. Warto nadmienić, że i w tym przypadku nośniczką owych komunikatów staje się matka. Jak wskazuje badaczka, oscylują one głównie wokół nieprawidłowości w zakresie relacji interpersonalnych, głównie związków uczuciowych. Mieszczą w sobie zarówno informacje o zachowaniu dystansu wobec mężczyzn, których „należy się bać”. Z drugiej, konstruują wizję małżeństwa i macierzyństwa jako formy wypełniającej kobiecość. Siła przekazu o konieczności zrealizowania się w roli żony i matki jest tak intensywna, że sama konfrontacja dziewczynki z kobietą niepodjmującą tych ról budzi zarówno zdziwienie, jak i współczucie. Kwintesencję obrazu zagrożeń, na który uwagę zwraca autorka, stanowi proces kreowania przez matkę obrazu kobiecości w kategoriach martyrologicznych. Mianowicie definiowany jest przez pryzmat licznych wyrzeczeń i poświęceń oraz permanentnego zmagania się z przeciwnościami losu⁴⁰.

³⁸ M. Nowak-Dziemianowicz, *Różni...*, dz. cyt., s. 128.

³⁹ Uwarunkowanych biologicznie – przyp. A. J.

⁴⁰ M. Nowak-Dziemianowicz, *Różni...*, dz. cyt., s. 128–136.

Kolejny interesujący kontekst teorii ambiwalencji w socjalizacji dotyczy kształtowania się u dziewcząt postawy zależnej (o której częściowo wspomniałam w powyższym akapicie). Zdaniem autorek pojawia się ona głównie wskutek wzmacniania w dziewczynkach tendencji konformistycznych. W konsekwencji jawnym bądź ukrytym aspektem każdej aktywności staje się dążenie do uzyskania miłości i afiliacji⁴¹. Szczególny przypadek, o którym nadmieniam M. Ziemska, stanowi uwikłanie w relację z matką, która z powodu samotności bądź własnych tendencji zależnościowych przenosi na córkę nadmierną potrzebę bliskości, uniemożliwiając tym samym efektywny przebieg procesu separacji-indywiduacji⁴². Punkt przełomowy dla kształtowania się tendencji zależnościowych przypada na okres adolescencji, z uwagi na wykształcenie zewnętrznych atrybutów kobiecości. Zmiany w zakresie fizjonomii wymagają odpowiedniej oprawy behawioralnej, której treść wymusza na dziewczynce otoczenie społeczne, w tym przypadku rodzice⁴³. W konsekwencji dochodzi tu do odtwarzania wykształconej w dzieciństwie postawy uległej, tożsamej ze stereotypowym obrazem kobiety. Jak podkreślają J. M. Bardwick i E. Douvan, „dziewczynki nie zachęca się do porzucenia wcześniejszych technik odnoszenia się do dorosłych i do posługiwania się innymi ludźmi dla określenia swej tożsamości, do manipulowania przedmiotami i do zaspokajania potrzeb emocjonalnych”⁴⁴. Wydaje się to szczególnie znamienne z uwagi na dokonujący się w okresie adolescencji proces kształtowania tożsamości, a co za tym idzie budowania bliższych, również miłosnych więzi z innymi ludźmi⁴⁵.

W nieco szerszym, bo kulturowym kontekście osadza ten problem B. Budrowska. Badaczka podkreśla, że tradycyjny przekaz socjalizacyjny kierowany do dziewcząt stanowi skutek odtwarzanej od stuleci podrzędnej w stosunku do mężczyzn pozycji kobiet w strukturze rodzinnej i społecznej. Jak zauważa autorka, „w naszym kręgu kulturowym osobowość młodej dziewczyny kształtowana jest w taki sposób, że staje się ona bardziej niż chłopiec zależna, konformistyczna, pasywna i ma większą trudność w uwolnieniu się od wymogów kontekstu społecz-

.....
⁴¹ J. M. Bardwick, E. Douvan, *Ambiwalencja: socjalizowanie kobiet*, [w:] *Nikt nie rodzi się kobietą*, Warszawa 1982, red. T. Hołówa, s. 172.

⁴² M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Warszawa 1979; za: J. Ostroch, *Nieuchwytnie...*, dz. cyt., s. 73.

⁴³ Tamże, s. 170.

⁴⁴ Tamże, s. 167.

⁴⁵ Por. E. Karmolińska-Jagodzka, *Podmiotowość a tożsamość współczesnego człowieka w przestrzeni rodzinnej. Dyskurs teoretyczny*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 31.

nego⁴⁶". Ponadto, w ujęciu A. Titkow i H. Domańskiego, praktyki socjalizacyjne ukierunkowane na dziewczęta wiążą się z wyższym w porównaniu do chłopców poziomem stawianych oczekiwań i wymagań. Przejawiają również znaczący rygoryzm negatywnie rzutuujący na kształtującą się samoocenę⁴⁷.

Na tej podstawie wyodrębnia się drugi, sprzeczny element socjalizacyjnej układanki. Jak wskazują J. M. Bardwick i E. Douvan, młode dziewczęta (szczególnie z klasy średniej) otrzymują od rodziców jednoczesny przekaz (a zarazem przyzwolenie) o potrzebie autokreacji i samorealizacji. Priorytetem staje się więc uzyskanie dobrego wykształcenia, gwarantującego sukces na rynku pracy oraz związanej z nim niezależności ekonomicznej. Zatem by sprostać tym oczekiwaniom, kobieta powinna przyjąć cechy tradycyjnie uznawane w kulturze za męskie: pewność siebie, zdolność do podjęcia rywalizacji, niezależność czy kreatywność. O ile w okresie dzieciństwa nie generuje to szczególnie silnego dysonansu, z uwagi na brak wyraźnych różnic w zakresie zewnętrznych atrybutów płciowych, o tyle w okresie dojrzewania staje się dość problematyczne, wywołując poczucie ambiwalencji, z którym młoda kobieta może zmagać się już do końca życia⁴⁸. W ciału, jak podkreślają S. Liptz-Bem⁴⁹, C. West i D. H. Zimmermann⁵⁰ czy R. Connell⁵¹, wpisuje się przecież system kulturowych znaczeń formułowanych na podstawie oczekiwań adekwatnych dla biologicznej płci męskiej lub żeńskiej.

W ten oto sposób wracamy do problemu postawionego na początku artykułu. Egalitarno-stereotypowa wizja kobiecości będąca, jak starałam się wykazać, efektem ambiwalencji w socjalizacji, ujawnia się wśród kobiet w następujący sposób: niezależne finansowo, lecz zależne emocjonalnie, pozycję zawodową i status społeczny budują zazwyczaj na życiowym fundamencie, jakim są związki międzyludzkie⁵². Z jednej więc strony, już w okresie wczesnego dzieciństwa poddawane są – w toku relacji z rodzicami (głównie matkami) – sprzecznym komunikatom socjaliza-

⁴⁶ B. Budrowska, *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Wrocław 2000, s. 15.

⁴⁷ A. Titkow, H. Domański, *Posłowie*, [w:] *Co to znaczy być kobietą w Polsce*, red. A. Titkow, H. Domański, Warszawa 1995, s. 258.

⁴⁸ J. M. Bardwick, E. Douvan, *Ambiwalencja...*, dz. cyt., s. 170–174.

⁴⁹ S. Liptz-Bem, *Męskość...*, dz. cyt., s. 31, 49, 83–84.

⁵⁰ C. West, D. H. Zimmermann, *Doing gender*, "Gender and Society" 1987, Vol. 1, No. 2, s. 126, 131–135.

⁵¹ R. Connell, *Socjologia płci. Płeć w ujęciu globalnym*, tłum. O. Siara, Warszawa 2013, s. 163–165.

⁵² J. M. Bardwick, E. Douvan, *Ambiwalencja...*, dz. cyt., s. 177.

cyjnym: „bądź wykształcona i samodzielna, podejmij rywalizację, osiągnij sukces zawodowy”, „bądź kobieca, tj. wrażliwa, empatyczna, opiekuńcza, zorientowana na relacje”. Z drugiej strony, w życiu dorosłym same doznają wewnętrznego rozdźwięku w związku z zakresem ról, które powinny jako kobiety pełnić. Doskonałą w tym przypadku egzemplifikacją efektów tradycyjnej socjalizacji rodzajowej w rodzinie jest „syndrom superkobiety”, o którym wspomina B. Budrowska. Stanowi on odpowiedź zarówno na tradycyjny obraz kobiecości związany z dążeniem do perfekcji, jak i na problem pogodzenia wszystkich fragmentarycznych tożsamości obecnych tak w pracy zawodowej, jak i w życiu prywatnym. W konsekwencji dorosła kobieta pielęgnuje w sobie przeświadczenie, że każda czynność, której się podejmie, powinna egzemplifikować jej profesjonalizm⁵³.

Swoje rozważania zakończę syntetyczną, lecz otwierającą przestrzeń do dalszej dyskusji refleksją. Międzygeneracyjny proces komunikacji rodzinnej jako jeden z kluczowych elementów socjalizacji płciowej dziewcząt przyzwala wprowadzić na przyjmowanie ról dotychczas kobietom niedostępnych. Nie wyposaża ich jednak w odpowiednie narzędzia sprzyjające efektywnej i bezkonfliktowej realizacji tych ról. Warto więc podjąć głębszą analizę nad znaczeniem i stygmatyzującą funkcją pierwotnej polaryzacji rodzajowej, która częściowo – będąc wynikiem identyfikacji córki ze stereotypową wizją kobiecości w osobie matki – w mniejszym lub większym stopniu towarzyszy współczesnym kobietom (a w szerszym kontekście, również i mężczyznom) w realizacji projektu biograficznego⁵⁴.

Literatura

- BARDWICK J. M., DOUVAN, E., *Ambiwalencja: socjalizowanie kobiet*, [w:] *Nikt nie rodzi się kobietą*, red. T. Hołówa, Warszawa 1982.
- BERGER P. L., LUCKMANN T., *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, Warszawa 1983.
- BERRYMAN-FINK C., BALLARD-REISCH D., NEWMAN L. H., *Preface*, [w:] *Communication and Sex-role Socialization*, ed. C. Berryman-Fink, D. Ballard-Reisch, L. H. Newman, New York & London 2015.

⁵³ B. Budrowska, *Znikoma reprezentacja kobiet w elitach – próby wyjaśnienia*, [w:] *Szklany sufit: bariery i ograniczenia karier kobiet. Monografia zjawiska*, red. A. Titkow, Warszawa 2003, s. 65–66.

⁵⁴ Szerzej na temat propozycji zrównoważenia pozycji mężczyzn i kobiet – E. Zamojska, *Równość...*, dz. cyt., s. 83–84.

- BŁASIAK A., *Oddziaływania wychowawcze w rodzinie. Zagadnienia wybrane*, Kraków 2012.
- BOURDIEU P., *Męska dominacja*, tłum. L. Kopciewicz, Warszawa 2004.
- BUDROWSKA B., *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Wrocław 2000.
- BUDROWSKA B., *Znikoma reprezentacja kobiet w elitach – próby wyjaśnień*, [w:] *Szklany sufit: bariery i ograniczenia karier kobiet. Monografia zjawiska*, red. A. Titkow, Warszawa 2003.
- BRANNON L., *Psychologia rodzaju*, tłum. M. Kacmajor, Gdańsk 2002.
- CBOS, *Rodzina – jej współczesne znaczenie i rozumienie. Komunikat z badań*, Warszawa 2013, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_033_13.PDF (dostęp: 15.07.2016).
- CBOS, *O roli kobiet w rodzinie. Komunikat z badań*, Warszawa 2013, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_030_13.PDF (dostęp: 15.07.2016).
- CONNELL R., *Socjologia płci. Płeć w ujęciu globalnym*, tłum. O. Siara, Warszawa 2013.
- CYBAL-MICHALSKA A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013.
- GIDDENS A., *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2007.
- GROMKOWSKA-MELOSİK A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011.
- GROMKOWSKA-MELOSİK A., *Badania kulturowe w perspektywie społecznego konstrukttywizmu (na przykładzie tożsamości kobiet)*, [w:] *Kultura popularna: konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Kraków 2010.
- JUDZIŃSKA A., *Womanhood – contemporary paradoxes of equality and exclusion*, "Journal of Gender and Power" 2014, Vol. 2, No. 2.
- KANCLERZ B., *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Poznań 2016.
- KARMOLIŃSKA-JAGODZIK E., *Podmiotowość a tożsamość współczesnego człowieka w przestrzeni rodzinnej. Dyskurs teoretyczny*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 31.
- KOPCIEWICZ L., *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Kraków 2003.
- LIPTZ-BEM S., *Męskość, kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, tłum. S. Pikiel, Gdańsk 2000.
- ŁACIAK B., *Aspiracje i plany na przyszłość młodych kobiet*, [w:] *Kobiety w Polsce na przełomie wieków. Nowy kontrakt płci?*, red. M. Fuszara, Warszawa 2002.
- NOWAK-DZIEMIANOWICZ M., *Różni czy tacy sami? Dziewczyny i chłopcy jako przedmiot i podmiot edukacji*, [w:] *Poprzez praktykę do profesjonalizmu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela*, red. B. Kutrowska, A. Pereświet-Sołtan, Wrocław 2014.
- OSTROUCH J., *Nieuchwytnie. Relacje matek i córek w codzienności*, Olsztyn 2004, s. 55.
- OSTROUCH-KAMIŃSKA J., *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*, Kraków 2011.
- PAPRZYCKA E., *Ambiwalencja – analiza socjalizacji kobiet w perspektywie gender*, „Przegląd Socjologiczny” 2010, nr 3(59).
- PERET-DRAŻEWSKA P., *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2014.

- ROSTOWSKA T., *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*, Łódź 1995.
- RUDAŚ-GRODZKA M., NADANA-SOKOŁOWSKA K. (1 IN.), *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze*, Warszawa 2014.
- RUDMAN L. A., GLICK P., *The Social Psychology of Gender: How Power and Intimacy Shape Gender Relations*, New York–London 2008.
- TITKOW A., DOMAŃSKI H., *Postłowie*, [w:] *Co to znaczy być kobietą w Polsce*, red. A. Titkow, H. Domański, Warszawa 1995.
- WEST C., ZIMMERMANN D. H., *Doing gender*, "Gender and Society" 1987, Vol. 1, No. 2, s. 126, 131–135.
- WHITEHEAD B. D., *Why There Are No Good Men Left: The Romantic Plight of the New Single Woman*, New York 2003.
- WRZESIEŃ W., *Relacje międzypokoleniowe a rodzina*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 2000, nr 12, s. 65.
- ZAMOJSKA E., *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach*, Poznań 2010.
- ZIEMSKA M., *Rodzina a osobowość*, Warszawa 1979.

Socjalizacja rodzajowa dziewcząt w kontekście relacji z rodzicami

Dokonujące się w kulturze zmiany związane z dostępem kobiet do edukacji i kariery zawodowej wpłynęły znacząco na treść przekazów socjalizacyjnych kierowanych do dziewcząt. Uzyskanie profesjonalnego wykształcenia, zdobycie satysfakcjonującej pracy zapewniającej niezależność ekonomiczną stało się dla młodych kobiet istotnym przedsięwzięciem okresu wczesnej dorosłości. Jednak, jak wskazują wyniki badań, nie zmieniło to w pełni ich konformistycznego nastawienia wobec wciąż obecnego w oddziaływaniach socjalizacyjnych przekazu o najważniejszej roli kobiecej: żony, matki, strażniczki domowego ogniska, która ponosi odpowiedzialność za prawidłowe funkcjonowanie systemu rodzinnego. Na tej podstawie autorka artykułu podejmuje refleksję nad kształtem współczesnej socjalizacji rodzajowej kobiet, przyjmując perspektywę gender. Mając na uwadze wielopłaszczyznowość tego procesu, na potrzeby niniejszego tekstu ogranicza się do wybranej płaszczyzny, jaką jest środowisko rodzinne. Obszar szczególnego zainteresowania stanowi dla niej znaczenie przekazów rodzicielskich (na poziomie świadomym i podprogowym) rozpatrywanych w kontekście nabywania przez dziewczęta wyobrażeń o byciu kobietą oraz wpływu tych przekazów na kształt ról pełnionych w dorosłości.

Gender Socialization of Girls in the Context of Relationships with Parents

The changes concerning women's access to education and professional career occurring in culture have had a considerable influence on the contents of socialisation messages addressed to girls. Obtaining professional education and getting a satisfactory job ensuring economic independence have become an important undertaking of early adulthood to young women. However, as the research results have shown, this has not completely changed their conformist attitude towards the message, still existing in socialisation impacts, of the most important female role: wife and mother providing warmth and comfort of home and taking responsibility for the effective functioning of the whole family. On this basis, the article's author reflects on the condition of the contemporary gender socialisation of women from the perspective of gender studies. Bearing in mind the multidimensionality of this process, she limits the article to the selected dimension and it is a family environment. Here, the area of special interest is the significance of parental messages (conscious and subliminal) discussed in the context of girls acquiring ideas of being a woman and the impact of these messages on the roles performed in adulthood.

Noty o autorach

Justyna Jakubowska-Baranek jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, pracuje w Zakładzie Pedagogicznych Problemów Młodzieży na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe oscylują wokół problematyki młodzieży, a koncentrują się na uwarunkowaniach, przejawach i implikacjach zjawisk dotyczących przemian w sferze obyczajowości młodzieży, jej dylematów tożsamościowych oraz szans i zagrożeń adolescencyjnych w aspekcie psychologicznym, pedagogicznym i społeczno-kulturowym. Zajmuje się również uniwersytecką edukacją pedagogiczną przyszłych nauczycieli. Jest uczestniczką wielu konferencji i seminariów naukowych oraz autorką publikacji, głównie z zakresu pedagogiki młodzieży, m.in.: *Adaptacja młodzieży rozpoczynającej studia uniwersyteckie do środowiska akademickiego*, Poznań 2004.

Aneta Judzińska jest doktorantką w Zakładzie Pedagogicznych Problemów Młodzieży na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania badawcze oscylują wokół problematyki płci kulturowej, głównie w kontekście edukacyjnego i zawodowego funkcjonowania kobiet. Autorka artykułów naukowych (m.in. *Cesarska kobiecość monarchii naddunajskiej – w cieniu balansującej kontroli. Studium psychospołeczne*), w tym dwóch w języku angielskim (*Womanhood—contemporary paradoxes of equality and exclusion* oraz *(She) Woman and (He) University. Attraction Fatale or L'amour Réciproque? The Academic Careers of Women*).

Bożena Kanclerz jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunktem w Zakładzie Pedagogicznych Problemów Młodzieży na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz pedagogiem młodzieży. Swoje doświadczenie zawodowe w pracy z młodzieżą zdobywała jako wychowawca młodzieży w placówce opiekuńczo-wychowawczej oraz jako kurator społeczny do spraw rodzinnych i nieletnich. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół młodzieży jako podmiocie perspektywnych zmian oraz młodzieży jako podmiocie oddziaływań wychowawczych i socjalizacyjnych. Autorka artykułów naukowych, monografii pt.: *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej* oraz artykułów *Poczucie sprawstwa młodzieży w świecie permanentnej zmiany* i *Orientacje życiowe młodzieży – ich uwarunkowania i przemiany*.

Ewa Karmolińska-Jagodzik jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Pracuje jako adiunkt w Zakładzie Pedagogicznych Problemów Młodzieży na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jest psychologiem, psychoterapeutą w trakcie certyfikacji w Wielkopolskim Towarzystwie Terapii Systemowej oraz wykładowcą w Wyższej Szkole Humanistycznej w Lesznie. Posiada doświadczenie w pracy z młodzieżą, dziećmi, nauczycielami – prowadzi autorskie warsztaty i szkolenia, jest certyfikowaną terapeutką pracy z ciałem metodą TRE. Prowadzi wykłady, konwersatoria ze studentami oraz psychoterapię rodzin. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki młodzieży, dzieci, rodziny w ujęciu systemowym oraz relacji międzygeneracyjnych i procesów komunikacji w systemie rodzinnym. Autorka wielu artykułów naukowych, w tym monografii: *Młodzież ze środowisk zagrożonych marginalizacją wobec własnej przyszłości*, Leszno 2009. Prace pod redakcją zbiorową: E. Karmolińska-Jagodzik, I. Nowosad (red.), *Potencjał szkoły w tworzeniu więzi ze środowiskiem*, Leszno 2013; E. Karmolińska-Jagodzik, I. Nowosad, A. Soroka-Fedorczuk (red.), *Edukacja w Kulturze. Kultura (w) Edukacji*, 2016 <https://www.e-bookowo.pl/pedagogika/edukacja-w-kulturze-kultura-w-edukacji.html>.

Waldemar Kmiecikowski, dr hab., profesor nadzwyczajny w WSH Leszno. Ukończył studia magisterskie na kierunku pedagogika specjalna (WSPS w Warszawie), jest absolwentem studiów podyplomowych w zakresie resocjalizacji. Posiada stopień naukowy doktora nauk teologicznych (UAM w Poznaniu) i stopień naukowy doktora habilitowanego w zakresie filozofii (UMK w Toruniu). Jest autorem książek *Istnienie idealne i intencjonalne*

w ujęciu Romana Ingardena. *Badania ontologiczne i Etyka między doświadczeniem a ontologią. Krąpiec-Ingarden-Czeżowski*. Waldemar Kmieciowski w swych rozprawach koncentruje się na dwudziestowiecznej filozofii polskiej.

Dobrochna Młodak jest absolwentką pierwszego stopnia pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, a obecnie studentką drugiego roku drugiego stopnia poradnictwa i pomocy psychopedagogicznej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Interesuje się głównie rozwojem człowieka, a szczególnie etapem adolescencji – przemian zachodzących w tym okresie, kształtowaniem się tożsamości oraz relacjami z rodzicami, jak i rówieśnikami.

Piotr Mosiek jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, pracuje jako adiunkt w Katedrze Podstaw Pedagogiki w Wyższej Szkole Humanistycznej w Lesznie. Jego obszary badawcze oraz zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki edukacyjnych możliwości przeciwdziałania bezrobociu i społeczno-kulturowych uwarunkowań procesu marginalizacji, jak również środowiskowych/modernizacyjnych kontekstów funkcjonowania współczesnej szkoły i jej współpracy ze środowiskiem lokalnym. Jest autorem książki: *Edukacja, bezrobocie, wsparcie społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Leszno 2004, współredaktorem (wspólnie z T. Frąckowiakiem, A. Radziewiczem-Winnickim) opracowania: *Społeczne procesy modernizacyjne w środowisku lokalnym średniego miasta (doświadczenia i propozycje)*, Leszno 2005 oraz wielu artykułów z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii bezrobocia.

Lucyna Myszk-Strychalska jest doktorem nauk humanistycznych w dziedzinie pedagogiki. Pracuje jako adiunkt w Zakładzie Pedagogicznych Problemów Młodzieży na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania badawcze zogniskowane są wokół zagadnienia młodzieży, problemów okresu dojrzewania, dylematów tożsamościowych oraz przede wszystkim tematyki kariery oraz orientacji zawodowych przyjmowanych przez młodych ludzi przygotowujących się do aktywnego partycypowania w przestrzeni rynku pracy.

Paulina Peret-Drażewska jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunktem w Zakładzie Pedagogicznych Problemów Młodzieży na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe to: funkcjonowanie

i style życia współczesnej młodzieży, społeczno-kulturowy wymiar globalizacji, zachowania ryzykowne młodzieży i spostrzeganie społeczne. Jest autorką wielu artykułów naukowych, w tym monografii: *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2014.

Monika Popow jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunktem na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zajmuje się doświadczeniem uczenia się w perspektywie społecznej oraz kulturowej, edukacją obywatelską, badaniem mediów edukacyjnych i podręczników szkolnych oraz pedagogiką porównawczą. Jest autorką artykułów naukowych i książki *Kategoria narodu w dyskursie edukacyjnym. Analiza procesów konstruowania tożsamości w podręcznikach szkolnych*, Poznań 2015. Stypendystka Międzynarodowego Instytutu Badań nad Podręcznikami Szkolnymi im. Georga Eckerta – członek sieci Leibnitz w Brunshwiku w Niemczech.

Anna Sprutta-Szymlet w 2003 roku ukończyła psychologię na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. 13-letnie doświadczenie zawodowe zdobyła, pracując w Powiatowym Centrum Pomocy Rodzinie w Lesznie, współpracując z rodzinami zastępczymi, dziećmi umieszczonymi w pieczy zastępczej oraz mężczyznami stosującymi przemoc domową. Jest psychologiem, terapeutą, specjalizującym się w pracy z rodzinami, parami zgodnie z założeniami terapii systemowej (w trakcie certyfikacji w Wielkopolskim Towarzystwie Terapii Systemowej). Fascynuje się rodzicielstwem bliskości – zajmuje się propagowaniem postaw wychowawczych szanujących prawa i uczucia dziecka. Posiada bogate doświadczenie w interwencjach kryzysowych, wsparciu i terapii rodzin z trudnościami wychowawczymi, pracy z dziećmi. Prowadzi szkolenia i warsztaty dla rodziców i opiekunów zgodnie z akredytowanym Programem Wspierania Rodziny.

Lektura recenzowanego tomu, poświęconego międzypokoleniowym relacjom młodzieży z jej rodzicami, ukazuje zmiany, jakim poddawane są w naszej cywilizacji relacje jednostki z innymi, pociągające za sobą wzrost problemów w kreowaniu własnej tożsamości. Refleksje obecne w tym obszarze myślenia określiłbym jako „ucieczkę od bliskości w stronę samotności”.

W procesie edukacji główny nacisk kierowany jest na rywalizację, kolekcjonowanie osiągnięć, zdobywanie wiedzy i umiejętności, które są bardzo potrzebne, w znikomym zaś stopniu na umiejętność rozpoznawania własnych emocji, własnych potrzeb, potrzeb drugiej osoby. Te umiejętności są wyznacznikiem dojrzałości emocjonalnej jednostki. Zasadnym wydaje się pytanie: jak w świecie zdominowanym przez wszechobecną rywalizację, brak zaufania, ukształtować własne relacje z otoczeniem satysfakcjonujące obie strony?

Prezentowany zbiór wartościowych studiów i artykułów z pewnością okaże się pomocny w znalezieniu odpowiedzi na powyższe pytanie. Takie jest też jego przesłanie sformułowane we „Wprowadzeniu” przez Redaktor Naukową tego opracowania.

(Z recenzji prof. zw. dra hab. Aleksandra Zandeckiego)

Wydawnictwo WSH w Lesznie
ISBN 978-83-61876-84-7

