

DANUTA OPOZDA

KRYTERIA OPISU ORIENTACJI WYCHOWAWCZYCH
Z INDYWIDUALIZMEM I KOLEKTYWIZMEM W TLE

Analizy z zakresu historii i teorii wychowania pokazują wyraźnie, że w zasadzie każde pokolenie wypracowuje pewne zasoby wiedzy o wychowaniu, które uobecniają się w teorii i praktyce edukacyjnej¹. Wprawdzie pluralizm rzeczywistości otaczającej współczesnego człowieka szczególnie sprzyja znacznemu zróżnicowaniu poglądów na temat wychowania, to jednak obserwuje się dystrybucję w przestrzeni społecznej powszechnych, ogólnych przekonań (wiedzy potocznej), które można traktować jako ukonkretnioną formę społecznych mentalności dotyczących wychowania. Jak zauważa J. Reykowski: „W umysłach poszczególnych jednostek tworzą się pewne wyobrażenia co do zasad, wedle których życie społeczne powinno funkcjonować (przekonania normatywne). Na ich podstawie jednostka ocenia świat społeczny [...] przekonania tego rodzaju są, z reguły, wytworem zbiorowym – tworzy je i podziela grupa społeczna. Pozostają one w ścisłych związkach z koncepcją świata społecznego i osobowością jednostki. Stanowią one osiowy składnik mentalności człowieka, rozumianej jako system ogólnych zasad, którymi jednostka (zbiorowość) kieruje się przy przetwarzaniu informacji

Dr DANUTA OPOZDA – starszy wykładowca, Instytut Pedagogiki KUL, Droga Męczenników Majdanka 70, 20-325 Lublin; e-mail: danan@kul.lublin.pl

¹ B. Ś l i w e r s k i, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2001; M. N o w a k, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2008.

o życiu społecznym”². Mentalności, czy też orientacje społeczne dotyczące różnych obszarów rzeczywistości wywodzą się z modeli kulturowych, które różnicowane są między innymi przez wymiar określony jako indywidualizm – kolektywizm.

Założenia indywidualizmu i kolektywizmu kształtujące mentalności społeczne także w odniesieniu do rzeczywistości edukacyjnej, ukierunkowują formowanie przekonań ludzi na temat wychowania. Wychowanie wpisane silnie w doświadczenie pojedynczego człowieka i będące ważnym obszarem życia społecznego, w sposób zrozumiały pozostaje przedmiotową treścią mentalności jednostki, która jest zawsze zakotwiczona w mentalności grup społecznych. Respektując jednostkowy i powszechny wymiar wychowania, w niniejszym tekście podejmuję przede wszystkim kwestie dotyczące ogólnych tendencji, zaznaczających się w kształtowaniu orientacji wychowawczych jako elementu mentalności społecznych. Ważnym uwarunkowaniem uogólnionych i dominujących przekonań w związku z wychowaniem są konteksty socjokulturowe. Predyktory o kulturowym charakterze wyznaczają powszechne przekonania na temat wychowania, które wstępnie można określić mianem orientacji wychowawczych, preferowanych przez kolejne pokolenia. Kwestie tu zaprezentowane odnoszą się do instytucjonalnych i naturalnych środowisk wychowania, z ukierunkowaniem jednak na problematykę wychowania w rodzinie.

Poniżej przedstawiam ogólnie zagadnienie indywidualizmu i kolektywizmu, będącego istotnym wymiarem kultury i stanowiącego podstawę kształtowania się mentalności pedagogicznych, a bardziej szczegółowo, orientacji wychowawczych. W odniesieniu do wychowawców, głównie zaś rodziców, wymiar ten pełni znaczącą rolę w formowaniu się modeli wychowawczych (modeli rodzicielstwa). W dalszej kolejności proponuję wyróżnienie kryteriów, które – jak sądzę – umożliwiają opis przyjętych orientacji wychowawczych i ich podstawowych atrybutów. W ostatniej części więcej miejsca poświęcam orientacji wychowawczej, określonej jako relatywnie przyzwalająca. Jak pokazują międzykulturowe badania nad rodziną, ma ona charakter ekspansywnie ujawniającej się tendencji w procesie wychowania w rodzinie. Jej opis i konsekwencje można przedstawić i rozważać w odniesieniu do dziecka, rodziców i całego systemu rodzinnego. Podjęta problematyka i prowadzona analiza teo-

² J. R e y k o w s k i, *Ukryte założenia normatywne jako osiowy składnik mentalności*, w: *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań: Wydawnictwo Nakom 1990, s. 7.

retyczna jest częściowo utrzymana w perspektywie pedagogiki rodziny. Znajduje ona jednak również swą aktualność w odniesieniu do innych środowisk wychowawczych i podmiotów szeroko rozumianej edukacji.

I. INDYWIDUALISTYCZNA I KOLEKTYWISTYCZNA (MENTALNOŚĆ) ORIENTACJA

1. MENTALNOŚĆ I ORIENTACJE

Indywidualizm i kolektywizm pozostaje w ścisłym związku z kategorią teoretyczno-badawczą, jaką jest mentalność i orientacje społeczne. Mentalność i orientacje są pojęciami, które czasami bywają zamiennie używane. Mentalność to „swoisty sposób myślenia i ustosunkowania się do rzeczywistości, jednostki lub grupy społecznej, ogólne nastawienia i stopień aktywności intelektualnej, uwarunkowane biologicznie i społecznie”³. Intelektualny aspekt mentalności (umysłowości) eksponuje J. Reykowski⁴, zdaniem którego mentalność wywodzi się z rozbudowanego systemu wiedzy. Jej fundamentem są przekonania o zasadach, na których opiera się świat społeczny. „Zasady te traktowane są jako prawdy oczywiste”⁵. Ludzie przynależący do danej kultury podzielają określone systemy i charakteryzuje ich podobieństwo mentalności. Osiowym elementem mentalności społecznych są tak zwane „ukryte założenia normatywne” (UZN), które organizują życie społeczne i którymi ludźmi kierują się przy przetwarzaniu informacji o otoczeniu społecznym⁶.

Orientacja zaś najogólniej może oznaczać trafne rozumienie sytuacji, umiejętność rozeznania się w czymś i rozumienie czegoś, ale także skłanianie się ku czemuś⁷. Wyraża pewnego rodzaju aprobatę dla jakiegoś kierunku, zespołu też opisujących określony aspekt rzeczywistości. Ma więc w tym znaczeniu bardziej podmiotowy, niż mentalność, charakter. Można przykładowo z jednej strony orientować się w tezach indywidualizmu i kolektywizmu, z drugiej zaś, można również mieć orientację indywidualistyczną lub kolektywistyczną, czyli skłaniać się do jednego z tych stanowisk. Orientacje często

³ *Słownik języka polskiego*, t. III, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1996, s. 132.

⁴ Por. R e y k o w s k i, *Ukryte założenia*.

⁵ J. R e y k o w s k i, *Psychologia polityczna*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. III, red. J. Strelau, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2003, s. 389.

⁶ R e y k o w s k i, *Ukryte założenia*, s. 16.

⁷ *Słownik języka polskiego*, s. 519.

porządkuje się i rozważa w opozycyjnych parach, co oznacza w rezultacie, że charakteryzują one jakiś obszar rzeczywistości społecznej z wykorzystaniem kryterium (tak jak ma to miejsce w wypadku wymiaru indywidualizm–kolektywizm), które opisać można na kontinuum o przeciwstawnych krańcach.

Na bardziej indywidualny wymiar orientacji zwraca uwagę M. Ziółkowski⁸, podkreślając, że stanowią one całościowy stosunek do świata (systemu) społecznego. „Orientacje są pewnymi zgeneralizowanymi tendencjami do postrzegania, wartościowania, odczuwania i reagowania na rzeczywistość społeczną. W warstwie formułowanych ideałów czy percepcji świata zawierać one mogą pewne konkretne przekonania, ściśle określone treściowo. Zawierają jednak one przede wszystkim pewne podstawowe kategorie wartościowania, rozpoznawania i odczuwania obiektów dostępnych percepcji czy wartościowaniu”⁹. Na orientacje zatem składają się następujące podstawowe elementy: wartości, potoczna wiedza o rzeczywistości, ocena postrzeganego stanu systemu, dyspozycje do zachowań. Człowiek dzięki posiadanym orientacjom może porządkować, definiować i reagować na obiekty otoczenia. Zdaniem K. Skarżyńskiej, orientacja służy jednostce jako „przewodnik” w konkretnych sytuacjach dzięki temu, że zawiera „poznawcze, motywacyjne i moralne elementy odnoszące się do określonych sytuacji”¹⁰.

Zarówno mentalność, jak i orientacje charakteryzują zazwyczaj społeczności żyjące w określonych warunkach socjokulturowych. Ogólnie mentalność, czasami rozumiana również jako rodzaj umysłowości, wyróżnia się głównie intelektualnym atrybutem, odnoszona jest zazwyczaj do zbiorowości i warunkowana kulturowymi czynnikami. Natomiast orientacja oprócz zasad i przekonań objętych intelektem, zawiera komponenty emocjonalne, ewaluacyjne, wartościujące oraz jest wynikiem wpływów kulturowych i indywidualnych czynników (właściwości, biografia). W literaturze podejmującej te zagadnienia orientacje mają bardziej podrzędny charakter w stosunku do mentalności. Czytelnie świadczy o tym chociażby tytuł książki poświęconej tym zagadnieniom pod redakcją J. Reykowskiego, K. Skarżyńskiej i M. Ziółkowskiego: *Orientacje społeczne jako element mentalności*. Mentalności społeczne

⁸ Por. M. Ziółkowski, *Orientacje indywidualne a system społeczny*, w: *Orientacje społeczne jako element mentalności*.

⁹ Tamże, s. 57.

¹⁰ Por. K. Skarżyńska, *Orientacja egalitarna i nieegalitarna*, w: *Orientacje społeczne jako element mentalności*, s. 139.

stanowią więc podstawę do kształtowania się orientacji w obszarze szeroko rozumianej edukacji.

Różnego rodzaju mentalności i orientacje są przedmiotem humanistyki i nauk społecznych. Ich treściowy zakres wyznaczają przyjęte kryteria dotyczące życia społecznego czy politycznego, kryteria te mogą także wskazywać na zastosowanie określonej metodologii. W pedagogice o orientacjach mówi się zazwyczaj w odniesieniu do aksjomatów związanych z daną teorią i koncepcją wychowania oraz przyjętym paradygmatem w uprawianiu pedagogiki jako dziedziny nauki¹¹.

2. INDYWIDUALIZM I KOLEKTYWIZM

Indywidualizm i kolektywizm jest interesującą i nadrzędną kategorią charakteryzującą mentalności i orientacje dotyczące szeroko rozumianej rzeczywistości społecznej. Wymiar ten jest w antropologii źródłowo uzasadniany i wyjaśniany w odniesieniu do koncepcji ludzkiej egzystencji i koncepcji świata społecznego. Z tego względu wiele ważnych pedagogicznie kwestii można wyprowadzić dla teorii i praktyki edukacyjnej, przyjmując tezy indywidualizmu i kolektywizmu jako kryterium w opisie, wyjaśnianiu i rozumieniu rzeczywistości wychowawczej. Pełni on bazową funkcję dla kształtujących się mentalność pedagogicznych i orientacji wychowawczych.

Na ogólnym poziomie rozważań należy przyjąć, że indywidualizm i kolektywizm są kategoriami przeciwstawnymi, pozostającymi w dychotomii i opozycji względem siebie. Ich opis dokonywany jest na zasadzie efektu kontrastu. Kategorie te, tworząc przeciwstawną parę, implikują różne znaczenia w organizacji życia społecznego i relacjach interpersonalnych.

Indywidualizm oznacza, że pierwszoplanowe miejsce zajmuje jednostka będąca podmiotem działań, dla której kolektyw, społeczność jest tłem i przedmiotem postępowania. Świat społeczny jest sceną, na której zwyciężają silniejsi i lepiej przystosowani. W skrajnym wymiarze zwycięstwo i sukces adaptacyjny jest wynikiem walki, w umiarkowanym zaś – jest wynikiem respektowania ogólnie przyjętych reguł, umożliwiających zachowanie zindywidualizowanej przestrzeni i jednostkowych programów działań. Indywidualizm

¹¹ Por. *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 1998; *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2006; T. H e j n i c k a - B e z w i ń s k a, *Pedagogika ogólna*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2008; N o w a k, *Teorie i koncepcje*.

zakłada, że jednostka ma prawo do własnych wyborów, inicjatyw, sama i niezależnie określa programy swojego życia, formułuje poglądy i sposoby zachowania, nie powinna ulegać presji i naciskom otoczenia, nie powinna kierować się interesami społecznymi, lecz interesem osobistym. Sama siebie definiuje, sama powinna określać cele swojego życia, „sama też za ich realizację i za formy tej realizacji odpowiada, zwłaszcza że sama w sobie musi znaleźć racje swojego działania”¹². Orientację indywidualistyczną wyróżnia samodzielność, poleganie na sobie i autonomia. Jak zauważa J. Reykowski, jednostka ma wysokie poczucie odrębności, samostanowienia i samokontroli, sama określa, co jest dobre lub złe. Jej relacje z innymi ludźmi oparte są na zasadzie wymiany, współpracy lub rywalizacji¹³.

Cechą orientacji kolektywistycznej jest rozumienie kolektywu jako samostannego bytu, bez którego nie możliwe byłoby istnienie i funkcjonowanie jednostki. Kolektywizm zakłada, że generalnie człowiek nie jest odrębnym bytem, lecz częścią większej społecznej całości. Grupa określa kryteria dobra i zła oraz bierze odpowiedzialność za jednostkę. Kolektywizm udziela priorytetów społeczności, kolektyw jest właściwym podmiotem działań, natomiast jednostki w stosunku do niego są jedynie przedmiotami. Kolektyw określa inicjatywę, cele, programy działań, które są wspólne i obowiązujące wszystkich. Jednostka wprawdzie może osobiste cele i programy konfrontować ze społecznymi, ale ostatecznie i tak musi uznać nadrzędność tych drugich. Jednostka nie jest w stanie określić pozytywnej społecznie drogi postępowania, powinna podporządkowywać się interesom społecznym i woli kolektywu. „Kolektyw ma racje zawsze, a więc za negatywne skutki swojego działania jednostka odpowiada tylko wówczas, gdy działa wbrew woli kolektywu”¹⁴. Zdaniem Reykowskiego charakter relacji interpersonalnych zależy od tego, czy zachodzą one między członkami jednej grupy, czy też jednostka nawiązuje relacje z członkami innych grup. W pierwszym wypadku częściej opierają się na zasadach więzi emocjonalnej, poczucia przynależności i więzi lojalności, w drugim zaś na zasadach rywalizacji.

Badania prowadzone nad mentalnością społeczeństw pokazują, że częściej w krajach dalekiego wschodu i krajach afrykańskich dominuje kolektywistyczna organizacja społeczeństw. Natomiast w krajach głównie Europy Zachodniej

¹² K. O b u c h o w s k i, *Kolektywizm – Indywidualizm – Ideologizm*, w: *Orientacje społeczne jako element mentalności*, s. 94.

¹³ J. R e y k o w s k i, *Kolektywizm i indywidualizm jako kategorie opisu zmian społecznych i mentalności*, „Przegląd Psychologiczny” 1992, nr 35, s. 147-171.

¹⁴ O b u c h o w s k i, *Kolektywizm – Indywidualizm*, s. 94.

i Środkowej oraz w Ameryce społeczeństwa charakteryzuje kultura indywidualizmu.

Według badań J. Reykowskiego, od końca lat osiemdziesiątych można wyróżnić trzy rodzaje mentalności polskiego społeczeństwa związane z cechami indywidualizmu i kolektywizmu. Należą do nich: orientacja indywidualistyczno-demokratyczna – eksponująca autonomię, wolność i podmiotowość jednostki; orientacja kolektywistyczno-autorytarna – respektująca zbiorowe dobro, tradycję, autorytety, opinie starszych; orientacja egoistyczno-roszczeniowa, w której udziela się priorytetu interesom osobistym i przywilejom, ludzie są ukierunkowani na własne korzyści przy minimalnych nakładach. Wyodrębnione orientacje nie stanowią stałych dyspozycji różniących ludzi, „ponieważ u tej samej osoby mogą współwystępować różne orientacje normatywne. Główne różnice między ludźmi dotyczą tego, jakie orientacje u nich dominują w typowych sytuacjach, a nie tego, jakie ich zawsze charakteryzują”¹⁵.

Podstawowe tezy indywidualizmu i kolektywizmu, polaryzujące orientacje dotyczące funkcjonowania systemów społecznych i stosunków interpersonalnych, są przedmiotem analiz prowadzonych w perspektywie nauk społecznych szczególnie bliskich pedagogice. Problematyka więzi społecznych, wspólnot i stowarzyszeń, równości społecznej, solidarności podejmowana przez socjologię oraz psychologiczne zagadnienia dotyczące spostrzegania interpersonalnego, postaw, orientacji interpersonalnej, orientacji egalitarnej i nieegalitarnej, poczucia kontroli i dobrostanu psychicznego¹⁶ – stanowią istotne tło dla podejmowanych w tym kontekście pedagogicznych analiz nad procesami edukacyjnymi.

Interesujące są również badania międzykulturowe prowadzone nad rodziną, uwzględniające założenia indywidualizmu i kolektywizmu. One także dostarczają cennych i ciekawych danych do pedagogicznej weryfikacji twierdzeń i interpretacji zdarzeń związanych z realizacją funkcji wychowawczej w rodzinie. W wyniku tego rodzaju badań C. Kagitcibasi wyróżnił trzy modele rodzin i rodzicielstwa odpowiadające określonym modelom kultury. To model niezależności – występujący w kulturze indywidualistycznej, model zależności – odpowiadający kulturze kolektywistycznej oraz model współzależności emo-

¹⁵ R e y k o w s k i, *Psychologia polityczna*, s. 393.

¹⁶ Por. W. D a b, *Indywidualizm i kolektywizm jako orientacje społeczno-polityczne*, w: *Orientacje społeczne jako element mentalności*; J. C z a p i ń s k i, *Szczęście – złudzenie czy konieczność? Cebulowa teoria szczęścia w świetle nowych danych empirycznych*, w: *Złudzenia, które pozwalają żyć. Szkice ze społecznej psychologii osobowości*, red. M. Kofta, T. Szustrowa, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2001.

cyjonalnej – związany z tak zwaną kulturą wspólnotową (preferowany między innymi przez przedstawicieli personalizmu, a także zwolenników założeń komunitarianizmu). W opisie i wyjaśnianiu powyższych modeli rodziny można wyróżnić socjologiczne i psychologiczne kryteria, porządkujące ogólną problematykę i wskazujące na atrybuty charakterystyczne dla danego modelu rodziny. Wśród nich znajduje się na przykład status kobiety, warunki życiowe (miasto–wieś, przemysłowe, technologiczne), struktura rodziny, cechy systemu rodzinnego, podział władzy, modele rodzicielstwa, charakter relacji interpersonalnych, typ i trwałość więzi. Z punktu widzenia pedagogiki kryteriami są – rzecz jasna – te czynniki, które w szczególny sposób wiążą się z problematyką wychowania.

Trzem modelom rodziny adekwatnie odpowiadają modele rodzicielstwa, określone także terminami „niezależność”, „zależność” i „współzależność”. Ich implikacje są wyraźnie obecne w teorii i praktyce edukacyjnej. Każdemu z tych modeli rodzicielstwa odpowiadają określone atrybuty wychowania, które w rezultacie składają się na trzy orientacje wychowawcze. Socjokulturowe predyktory stanowią o uniwersalności opisu tych orientacji. Z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że orientacje te charakteryzują wychowawców, którzy przynależą do danej społeczności żyjącej w określonej kulturze i mogą istotnie ukierunkowywać ich działania w określonych sytuacjach wychowawczych. Propozycję pedagogicznego opisu orientacji wychowawczych przedstawiam poniżej.

II. KRYTERIA OPISU INDYWIDUALISTYCZNYCH I KOLEKTYWISTYCZNYCH ORIENTACJI WYCHOWAWCZYCH

Pedagogiczny opis orientacji wychowawczych wywodzi się z głównych założeń indywidualizmu i kolektywizmu dotyczących charakteru stosunków interpersonalnych oraz relacji jednostki z grupą (formalną lub/i nieformalną), udzielania życiowych priorytetów i dbałości o zaspokajanie potrzeb oraz realizacji planów i dążeń ludzi. Ogólnie chodzi więc o rodzaj wyznaczanych celów i charakter podejmowanej aktywności, zorientowanej bardziej albo na grupę, albo na jednostkę.

Opis orientacji wychowawczych można rozwinąć w trzech kierunkach: orientacji relatywnie przyzwalającej, autorytarnej i współzależności emocjonalnej (wspólnotowej, opartej na autorytecie). W odniesieniu do problematyki rodzinnej, taki podział za C. Kagitcibasi przyjmuje B. Harwas-Napierała, wyróżniając rodzicielstwo relatywnie przyzwalające, autorytarne i oparte na

autorytecie, gdzie podstawą rozróżnienia jest konfiguracja udzielanej autonomii i kontroli w interakcjach rodzica z dzieckiem¹⁷. Zgodnie z trzema modelami rodziny odpowiadającymi rodzajom kultur, wyodrębniono trzy typy rodzicielstwa: 1) niezależność – oznacza typ rodzicielstwa relatywnie przyzwalającego, priorytetem jest tu dążenie do osiągnięcia autonomii przez rodzica i dziecko, dążenie do polegania na sobie oraz słaba kontrola, 2) zależność – wiąże się z typem rodzicielstwa autorytarnego, wyróżniającego się stałą i ścisłą kontrolą, 3) typ rodzicielstwa w modelu współzależności emocjonalnej – to rodzicielstwo oparte na autorytecie, polegające na równoważeniu autonomii i kontroli oraz dążeniu do dialogu i harmonii w kontaktach interpersonalnych.

Przyjęte trzy orientacje wychowawcze ujawniają się w realizacji funkcji wychowawczej nie tylko w rodzinie, ale również w innych środowiskach wychowawczych o instytucjonalnym i naturalnym charakterze. Poziom ogólności charakterystyki tych orientacji umiejscawia je w teorii i praktyce wychowawczej w odniesieniu do zróżnicowanych podmiotów i sytuacji edukacyjnych. Sądzę, że z pedagogicznego punktu widzenia można zaproponować jako ważne, następujące kryteria opisu orientacji wychowawczych: typ kultury, model wychowawcy, podstawowy atrybut stosunków interpersonalnych (relacji wychowawczej), obecność autorytetów, dominujący styl wychowania, zakres udzielanej opieki i wsparcia, charakter przyjętego kontekstu w wychowaniu, dominujące procesy rozwojowo-wychowawcze, kształtowany wymiar tożsamości, eksponowana funkcja wychowania (przeważająca racjonalność).

W tabeli 1. przedstawiam w sposób skrótowy propozycję charakterystyki orientacji wychowawczych. W kolumnie pierwszej podane są kryteria porządkujące opis orientacji. Następne kolumny, odpowiadające kolejnym orientacjom, zawierają podstawowe atrybuty wychowania zgodnego z daną orientacją. Oczywiście nie jest to opis kompletny, wymaga raczej dalszych uzupełnień i analiz. Zauważyć również należy, że opis taki konstruowany jest na zasadzie kontrastu, ponieważ indywidualizm – kolektywizm jest kategorią zdychotymizowaną i rozumianą jako dwa przeciwległe krańce jednego wymiaru. Pomiędzy skrajnymi charakterystykami znajduje się więc wiele pośrednich opisów i rozwiązań. Przeciwwagą dla tych skrajności jest orientacja wychowawcza, oparta na autorytecie, która równoważy przeciwstawne atrybuty.

¹⁷ B. Harwas - Napierała, *Zmiany w funkcjonowaniu rodziny i ich konsekwencje dla rozwoju rodziców*, w: *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, red. B. Harwas-Napierała, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 2003, s. 16.

Tab. 1. Rodzaj i kryteria opisu orientacji wychowawczych
wyznaczanych wymiarem indywidualizm-kolektywizm

ORIENTACJA WYCHOWAWCZA KRYTERIA	RELATYWNIE PRZYZWALAJĄCA	AUTORYTARNA	OPARTA NA AUTORYTECIE
Typ kultury	Indywidualizm	Kolektywizm	Wspólnotowy
Model wychowawcy	Niezależnościowy	Zależnościowy	Współzależność emocjonalna
Podstawowy atrybut dążeń i relacji wychowawczej	Autonomia	Silna kontrola	Równoważenie kontroli i autonomii
Obecność autorytetów	Brak	Autorytet ujarz- miający – władzy, przewagi siły, (zależność)	Autorytet wyzw- lający (przynależność)
Dominujący styl wychowania	Liberalny (obojętny) albo naiwny	Autokratyczny (para- doksalny)	Demokratyczny (dojrzały)
Zakres udzielanej opieki	Poleganie na sobie, swoboda, ograniczona opieka	Nieograniczona opieka i wsparcie (nadopiekuńczość) lub koncentracja na zadaniach	Proporcje w opiece stosownie do rozwo- jowych możliwości dziecka
Charakter kontekstów (odwołań)	Egzemplaryczny (relatywizm, pluralizm i zmienność)	Kategorialny (podporządkowanie)	Zachowanie proporcji między jednostkowością a powszechnością
Dominujące procesy rozwojowo-wycho- wawcze	Indywiduacja	Identyfikacja	Równoważenie indy- widuacji z identy- fikacją
Kształtowany wymiar tożsamości	Tożsamość osobista – indywidualna (odrębność)	Tożsamość spo- łeczna (podobień- stwo, przynależność)	Zachowanie w rów- nowadze obu wymia- rów tożsamości
Ekspozowana funkcja wychowania	Emancypacyjna	Socjalizacyjna (adaptacyjna)	Współwystępowanie obu funkcji

Źródło: D. Opozda, opracowanie własne

1. TYP KULTURY, MODELE WYCHOWAWCY, RELACJA WYCHOWAWCZA

Kulturowe modele różnicowane wymiarem indywidualizmu i kolektywizmu stanowią pierwsze kryterium i podstawę wyodrębnienia orientacji wychowawczych. Modele kulturowe dominujące w danych społecznościach i określające mentalności społeczne, ukierunkowują formowanie się sieci przekonań co do motywów, sposobów wychowania, zasad, środków, jakości relacji wychowawczej czy celów ogólnych i szczegółowych stawianych w wychowaniu. Społeczne przekonania dotyczące przestrzeni edukacyjnej są dystrybuowane i transmitowane w danej społeczności i regulowane są kulturowymi kanonami. Udział czynników socjokulturowych i indywidualnych w kształtowaniu orientacji wychowawczej jednostki jest w pewnym stopniu równoważony.

Uwzględniając założenia indywidualizmu i kolektywizmu, model wychowawcy (rodzica, nauczyciela, opiekuna) ma odpowiednio charakter niezależnościowy, zależnościowy lub współzależności emocjonalnej. Wyznacza to dążenia i jakość relacji wychowawczej, adekwatnie sygnowanej autonomią, silną kontrolą lub równoważeniem obu atrybutów¹⁸. W orientacji relatywnie przywalającej dominują starania o niezależność, samodzielność, swobodę i autonomię. Dotyczy to *de facto* obu stron interakcji wychowawczej. Poczucie niezależności wychowawcy jest tak samo istotne, jak szybkie osiągnięcie niezależności i autonomii przez dziecko. Chodzi więc o zaspokajanie własnych potrzeb i o to, by stwarzać warunki do realizacji osobistych celów zarówno jednych, jak i drugich, według zindywidualizowanych zasad (akceptowanych społecznie). Jakość relacji jest zdarzeniem drugoplanowym i o tyle istotnym, o ile ułatwia, a przynajmniej nie zakłóca realizacji własnych interesów. Silne przekonanie o konieczności polegania na sobie, uniezależniania się od innych, samowystarczalności, prawo, a nawet przymus realizacji własnego dobra i zindywidualizowanego określania tego, co wartościowe i bezwartościowe, w istocie oddala jednostkę od innych ludzi, osłabia siłę więzi i poczucie przynależności. W efekcie prowadzi może do psychicznej izolacji i poczucia osamotnienia.

W orientacji autorytarnej atrybutem podstawowym jest ścisła kontrola, której zarówno przyczyną, jak i skutkiem ma być silna zależność. Przejawiać się może ona przesadną asymetrią w relacji wychowawczej, wynikającą prawdopodobnie albo z przewagi, siły, władzy i dominacji wychowawcy, albo z nadmiaru opieki. W obu tych sytuacjach zależność jest wielopłaszczyznowa

¹⁸ H a r w a s - N a p i e r a ł a, *Zmiany w funkcjonowaniu*, s. 16.

i dochodzi do silnego związania o zróżnicowanym charakterze. Przestrzeń osobista jest tu więc zredukowana do minimum, szczególnie w odniesieniu do wychowanka. Można przypuszczać, że granice między wychowawcą a wychowankiem są zaburzone: są całkowicie zamknięte, przepuszczalne w jednym kierunku albo całkowicie otwarte. D. Field prowadząc analizy w paradygmacie systemowym, zauważa, że każdy z tych wariantów nie jest pożądany wychowawczo¹⁹.

2. AUTORYTET I STYL WYCHOWANIA

Obecność autorytetów i styl wychowania stanowią kolejne kryteria. Udostępniają one treści, które są komplementarnym dopełnieniem dotychczasowego opisu. Dbałość o poczucie autonomii, niezależność i samostanowienie, charakterystyczne dla orientacji relatywnie przyzwalającej, wyklucza obecność jakichkolwiek autorytetów, a w umiarkowanym podejściu minimalizuje potrzebę ich posiadania i odwoływania się do wzorów osobowych. Sami wychowawcy skrajnie zorientowani wobec założeń indywidualizmu, osłabiają rangę wzorów osobowych i pozbawiają siebie możliwości bycia autorytetem, wymuszając u dzieci szybką samodzielność i niezależność. Wzmacniają w ten sposób u siebie i wychowanków myślenie i zachowania egocentryczne. W rezultacie dochodzi do stopniowego ograniczania wpływu wychowawczego i skracania czasu oddziaływań wychowawczych, co szczególnie wyraźnie jest zauważalne w wychowaniu rodzinnym. Preferuje się koleżeństwo w relacjach wychowawczych i rozmiękcza metody wychowania. Lansowane jest partnerstwo w szerokim tego słowa rozumieniu – także społeczne, zrównujące role i pozycje społeczne w stosunkach interpersonalnych, które w swojej istocie charakteryzować się powinny społeczną asymetrią²⁰. Takie podejście w wychowaniu koresponduje z ideami wychowania bezstresowego i liberalnym stylem wychowania, „który może przyjmować dwie skrajne formy [...] styl liberalny rodziców kochających i rodziców odrzucających”²¹.

¹⁹ D. F i e l d, *Osobowości rodzinne: zrozumienie korzeni swojej osobowości kluczem do zrozumienia siebie i innych*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Logos” 1999.

²⁰ Por. D. K l u s - S t a n i s k a, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: Wydawnictwo UWM 2000; D. O p o z d a, *Rodzicielstwo w pułapce partnerstwa (?): zmiany w rozwoju jako predyktor relacji rodzic-dziecko*, w: *Partnerstwo w rodzinie. Istota i uwarunkowania relacji między rodzicami i dziećmi*, red. J. Truskolaska, Lublin: Wydawnictwo KUL 2009.

²¹ M. R y ś, *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej 2001, s. 17.

Dla orientacji autorytarnej charakterystyczny jest autokratyczny styl wychowania, oparty na silnym autorytecie władzy i dominacji. Kluczowe znaczenie autorytetu w relacji interpersonalnej polega na określaniu planów, celów i działań przez wymuszanie submisji. Nie jest to autorytet rozwojowy, przeciwnie – ujarzmia i ogranicza rozwój jednostki, wprowadzając zależność opartą na lęku i zagrożeniu. To autorytet uprawniony, wynikający z przypisanego mu statusu, a niekoniecznie z wpływu normatywnego lub/i informacyjnego. Rodzice manifestują swoją władzę, „starają się utrzymać dyscyplinę nie szanując autonomii dziecka”²². Zdaniem Smidchenn, skrajne nasilenie autokratyzmu w wychowaniu jest paradoksalnym stylem wychowania, w którym przy braku wsparcia emocjonalnego i życzliwości w kontaktach interpersonalnych dominuje w nadmiarze rozbudowany zespół zasad, norm i wymagań, precyzyjnie egzekwowanych i wzmacnianych systemem kar. Wychowanie zorientowane wokół zasad kolektywizmu oznacza, że relacje wychowawcze są mocno zhierarchizowane i określane stosunkami dominacji, podrzędności i posłuszeństwa. Spostrzeganie zaś świata społecznego jest silnie nasycone uprzedzeniami i stereotypami. Wobec osób przynależących do innych społeczności, wyrażających odmienne przekonania, okazywana jest niechęć, dezaprobata i brak tolerancji²³.

3. OPIEKA

Interesującym kryterium w opisie orientacji jest system opieki. Tezy indywidualizmu i kolektywizmu wyznaczają zakres działań opiekuńczych, które w ocenie pedagogicznej mają znaczące znamiona wychowawcze, poprzez opiekę bowiem uaktywnia się wychowanie. Naturalną konsekwencją przyjęcia orientacji indywidualistycznej w wychowaniu jest ograniczanie i wycofywanie czynności opiekuńczych wobec wychowanka, co sprzyjać ma, zgodnie z podstawowymi założeniami, szybkiemu osiągnięciu autonomii, niezależności i poleganiu na sobie.

W orientacji kolektywistycznej spodziewać się można nieograniczonej opieki głównie wówczas, gdy mniejszą wartość przypisuje się autorytetowi władzy i dominacji w relacjach społecznych. Nadrzędny jednak atrybut zo-

²² R. J. G e r r i g, P. G. Z i m b a r d o, *Psychologia i życie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2009, s. 332.

²³ Por. G. S m i d t c h e n n, *Ethik und Protest. Molerbilder und Wortkonflikte junger Menschen*, Opladen 1992.

staje zachowany, gdyż rozbudowany system działań opiekuńczych pozbawia jednostkę możliwości uzyskiwania coraz większej samodzielności i prowadzi do silnej zależności. Obserwuje się to wyraźnie w rodzinach nadopieczonych²⁴, w których skrajnie opóźnia się start dziecka w kolejne etapy życia i nie przygotowuje się go do podejmowania w bardziej samodzielny sposób zadań rozwojowych przypadających na następne okresy ontogenezy. Wychowawczym problemem w tych rodzinach staje się tak zwana „nie odcięta pępowina”, czyli silna zależność dziecka od rodziców i brak samodzielności.

W kontekście powyższych uwag warto chociażby wspomnieć o postawach rodzicielskich, które mogą korelować z przyjętą orientacją wychowawczą. Przyjmując typologię zaproponowaną przez M. Ziemińską²⁵, przypuszczać można, że postawa nadmiernie chroniąca i nadmiernie wymagająca współwystępować będzie z nasileniem orientacji kolektywistycznej, natomiast unikająca – z nasileniem orientacji indywidualistycznej, wymaga to jednak empirycznej weryfikacji twierdzeń.

4. KONTEKST ODNIESIENI, PROCESY ROZWOJOWO-WYCHOWAWCZE, POCZUCIE TOŻSAMOŚCI

Na atrybuty orientacji indywidualistycznej i kolektywistycznej o znaczeniu pedagogicznym również zwracają uwagę kryteria, które można określić mianem psychopedagogicznych. Należą do nich procesy rozwojowo-wychowawcze oraz poczucie tożsamości. Warto jednak najpierw podkreślić eksponowany kontekst procesu wychowania i rodzaj odwołań. Sądzę, że można go określić jako egzemplaryczny i kategorialny.

W orientacji relatywnie przyzwalającej wszelkie kwestie dotyczące formułowania celów, planów, dążenia, systemy wartości, potrzeby są silnie indywidualizowane i odnoszone zawsze do konkretnej jednostki. To jej niepowtarzalna sytuacja życiowa i osobiste korzyści regulują stosunki interpersonalne, są podstawą wszelkiej aktywności oraz ocen i formułowanych sądów o otaczającej rzeczywistości. Społeczność w praktyce edukacyjnej pełni podrzędną rolę, jest „odskocznią” do osiągnięcia oczekiwanych sukcesów osobistych, pozostaje tłem, ponieważ priorytet ma „jednostkowy egzemplarz”. Odwołaniem w wychowaniu nie są więc ogólne normy, cele i dobro wspól-

²⁴ R y ś, *Systemy rodzinne*, s. 15.

²⁵ Por. M. Z i e m s k a, *Postawy rodzicielskie*, Warszawa: Wiedza Powszechna 2009.

ne, lecz subiektywna ocena świata „pojedynczego egzemplarza” – a więc jednostkowa reprezentacja rzeczywistości, informacyjne zasoby subiektywnej wiedzy o nim, sposób przeżywania i procesy wartościowania. Jest to kontekst egzemplaryczny, zindywidualizowany i społeczny. Respektowanie przede wszystkim tego kontekstu oznacza silne nasycenie subiektywizmem i relatywizmem orientacji wychowawczej. Jednocześnie prowadzi do bezgranicznego pluralizmu oraz wymusza respektowanie ciągłej zmienności i płynności w wychowaniu. Destabilizuje proces wychowania i kształtuje przekonanie, że nie ma on trwałych podstaw oraz stałych kryteriów odniesień.

Wychowanie w oczywisty sposób zorientowane jest zatem na indywidualizację, która jest centralnym procesem rozwojowym, a nawet jest temu procesowi podporządkowane. Oznacza to, że wychowanie ma wspomagać rozwój w kierunku spójnej osobowości, w którym jednostka, jak podkreśla Jung, uzyskuje swoją niepowtarzalność, radykalną odmienność w stosunku do innych ludzi i „odchodzi od tego, co wspólne w zakresie postaw, norm i wartościowania”²⁶.

W logiczny sposób pojawia się w tym kontekście rozważanie zagadnienie tożsamości, które *nota bene* w pedagogice zyskuje coraz większą „popularność”, jako kategoria teoretyczno-badawcza. Kształtująca się w cyklu życia człowieka tożsamość²⁷ ujęta jest w podstawowych wymiarach: osobistym i społecznym. W wychowawczej orientacji relatywnie przyzwalającej, ekspozowany jest osobisty jej wymiar. Wychowanie powinno więc zmierzać do odkrywania przez jednostkę swej identyczności i kształtowania poczucia odrębności. Przeżywanie własnej tożsamości jest zorientowane na wielowymiarowe „ja”. Oznacza to silną koncentrację na sobie, własnych potrzebach, pragnieniach, dążeniach, uczuciach oraz na własnym rozumieniu, interpretacji otaczającej rzeczywistości. Wychowawczy niepokój budzi tu na przykład pytanie o rozwój postaw prospołecznych i skłonności do pomagania innym, która – jak pokazują badania prowadzone na terenie psychologii społecznej – z reguły „jest słabsza w społeczeństwach indywidualistycznych niż kolektywistycznych”²⁸.

²⁶ A. G a ł d o w a, *Powszechność i wyjątek: rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2000, s. 164.

²⁷ Por. J. M i l u s k a, *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 1996.

²⁸ B. W o j c i s z k e, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar” 2002, s. 322.

Kontekst wychowawczy w orientacji autorytarnej ma charakter kategoryalny, kolektywny i apersonalny. Oznacza to, że proces wychowania przebiega w odniesieniu do kategorii osób, sytuacji, zdarzeń i obiektów, w odniesieniu do uogólnionego obrazu otaczającej rzeczywistości, pojmowanej w kategoriach powszechności i uśrednień. Wypracowane przez społeczność zasady, reguły, ustalenia, standardy zachowań, strategie działań i cele służące danej grupie, są nadrzędne wobec jednostkowych interesów. Wydaje się, że w wychowaniu powieła się więc stałe mechanizmy i projekty, które służą ogółowi i respektują wyłącznie wspólny interes. Jednostka jest drobnym elementem większej całości, a wychowanie prowadzone może być do schematycznego procesu włączania i podporządkowywania jej systemowi społecznemu.

Podstawowym pasem transmisji wpływów wychowawczych jest proces identyfikacji. Jednostka rozwija się poprzez naśladownictwo, modelowanie i identyfikację przez dostarczanie modeli i wzorów. Nie eksponuje się w tej orientacji odrębności, nie szuka się różnic, lecz podobieństw. Swą tożsamość jednostka odnajduje w kategorii „my”. Wychowanie jest więc ukierunkowane na budowanie poczucia przynależności do społeczności – rodziny, klasy, grupy zainteresowań, etnicznej itp. Kształtowanie silnej identyfikacji jednostki z grupą odślania problem wychowawczy, jakim są postawy wobec „Innych”.

5. FUNKCJA WYCHOWANIA

Uwzględnienie wymiaru indywidualizm–kolektywizm implikuje funkcje emancypacyjną i socjalizacyjną wychowania²⁹. W opisie orientacji wychowawczych „wyjściowym” wymiarem jest indywidualizm i kolektywizm, natomiast funkcje wychowania stanowią kryterium „zamykające”. Dwie racjonalności: emancypacyjna i adaptacyjna³⁰ odpowiadają modelom kulturowym kształtującym mentalności społeczne. Ukierunkowują i syntetyzują refleksje o wychowaniu oraz, zgodnie z dychotomicznym ujęciem wymiaru indywidualizm–kolektywizm, polaryzują stanowiska przede wszystkim w odniesieniu do rozwoju człowieka i znaczenia wychowania (cele wychowania, środki ich realizacji, zasady, metody) w ujawnianiu jakościowych zmian rozwojowych.

²⁹ A. B r z e z i ń s k a, *Psychologia wychowania*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. III, s. 238.

³⁰ R. K w a ś n i c a, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP 2007, s. 138-140.

Opis orientacji wychowawczej relatywnie przyzwalającej dopełniają atrybuty racjonalności emancypacyjnej. Celem wychowania, zgodnie z racjonalnością emancypacyjną, jest wspieranie rozwoju rozumianego jako samo-realizacja oraz wyzwalamie istniejącego potencjału, prowadzenie do zmian przez wykraczanie poza to, co już możliwe i oczekiwane. Podstawą działań wychowawczych jest przewodnia teza o transgresyjnych możliwościach człowieka. Zadania wychowawcze polegają w głównej mierze na organizowaniu warunków i sytuacji, która umożliwi ujawnianie indywidualnych potrzeb, możliwości i potencjału, bez stosowania przymusu i nacisku. Ponieważ główne znaczenie ma autonomia dziecka i jego prawo do własnej drogi rozwoju, wychowawca nie ocenia, lecz partneruje dziecku i współdziała z nim. Dąży się zatem do odformalizowania wychowania w sensie warunków, relacji i organizacji działań.

Orientacja autorytarna w wychowaniu implikuje właściwości racjonalności adaptacyjnej, eksponując znaczenie funkcji socjalizacyjnej. Oznacza to, że rozwój wyraża się w procesach adaptacyjnych, co w skrajnym ujęciu określa bierne przystosowanie jako kierunek i cel rozwoju jednostki, minimalizując twórczą adaptację i potrzebę kreowania i reorganizacji najbliższego otoczenia. Celem wychowania jest przystosowanie jednostki do zastanych warunków i jej funkcjonowanie zgodne z obowiązującymi wzorcami osobowymi. Wychowanie dokonuje się przez bezpośrednie oddziaływanie, przekazywanie gotowej wiedzy i podporządkowanie wychowawcy z zastosowaniem wzmocnień pozytywnych i negatywnych (nagród i kar), środków przymusu i kontroli. Ma ono sformalizowany charakter i rygorystycznie określoną formułę organizacyjną.

Zaproponowane atrybuty wyróżnionych orientacji wychowawczych, wynikające z założeń indywidualizmu i kolektywizmu dotyczących koncepcji człowieka i jego otoczenia społecznego, odnoszą się do krańcowych opisów. Orientacja relatywnie przyzwalająca i pozostająca w opozycji do niej orientacja autorytarna skupiają przeciwstawne właściwości mentalności ludzi na temat wychowania. Pomiędzy nimi w pewnym sensie znajduje się orientacja oparta na autorytecie, która *de facto* integruje właściwości skrajnie rozumianych orientacji, stanowiąc swego rodzaju wypośrodkowanie.

W orientacji opartej na autorytecie cechą relacji wychowawczej jest współzależność emocjonalna. Oznacza to życzliwość, zgodę i harmonię w kontaktach interpersonalnych, udzielanie wsparcia emocjonalnego, znaczenie dialogu i zachowanie właściwych ról i pozycji społecznych. Wychowawca adekwatnie do sytuacji stosuje system kontroli, umożliwiając rozwój auto-

nomii i niezależności dziecka, co sprzyjać ma osiągnięciu przez nie samodzielności i przygotowuje do dojrzałego pełnienia społecznych ról w życiu dorosłym. Źródłem autorytetu jest więc prawidłowa relacja z dzieckiem, mądrość, atrybuty osobowościowe i kompetencje wychowawcy. Autorytet wyzwalający daje wychowankowi poczucie bezpiecznej przynależności, a nie lękowej zależności i umożliwia oddziaływanie wychowawcze w płaszczyźnie informacyjnej i normatywnej. Przeważającym stylem wychowawczym w tej orientacji jest styl demokratyczny, wymagający dialogu, wyjaśnień i respektowania interesów osobistych i społecznych. W niektórych okolicznościach (na przykład w sytuacji konieczności szybkiej realizacji zadania) mogą być również aktywizowane atrybuty stylu liberalnego lub autokratycznego. Zakres i forma udzielanej opieki zależy od możliwości rozwojowych dziecka, czynników osobowościowych oraz sytuacyjnych. Uzupełnieniem opisu są postawy rodzicielskie, które generalnie cechuje umiar w dawaniu opieki i pomocy, wymaganiach, kierowaniu i bliskości emocjonalnej, gdyż „najwłaściwsze są postawy pośrednie zgodne z zasadą «złotego środka» Arystotelesa”³¹.

Kontekstem dla oddziaływań wychowawczych jest zarówno wymiar egzemplaryczny, jak i kategorialny. Uwzględnia się bowiem zindywidualizowane i podmiotowe dążenia, sytuację, w jakiej aktualnie znajduje się jednostka, oraz cele, plany i wymagania społeczności, w której żyje, zachowując proporcje między jednostkowością i wyjątkiem a powszechnością. Orientację tę wyróżnia dążenie do utrzymania równowagi w kształtowaniu tożsamości osobistej i społecznej, dowartościowując w równym stopniu rozwojowe procesy indywidualizacji i identyfikacji. Zapewnia to integrację dwóch istotnych dla człowieka tendencji: tendencji do odrębności i przeżywania własnej tożsamości oraz tendencji do podobieństwa, czyli przynależności do kogoś i uczestnictwa w grupie. Zachowanie rozwojowej równowagi między poczuciem tożsamości osobistej i społecznej zapewnia lepsze funkcjonowanie jednostki i grupy, z którą się identyfikuje. Łączenie w orientacji wychowawczej opartej na dojrzałym autorytecie założeń indywidualizmu i kolektywizmu wymaga w teorii, a głównie w praktyce edukacyjnej, integracji emancypacyjnej i socjalizacyjnej funkcji wychowania.

³¹ M. Braun - Gałkowska, *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*, Lublin: TN KUL 1992, s. 34.

III. EKSPANSJA ORIENTACJI RELATYWNIE PRYZYWAJĄCEJ – IMPLIKACJE Z PERSPEKTYWY PEDAGOGIKI RODZINY

Niektórzy badacze międzykulturowi są zdania, że ekspansja modelu niezależności związanego z kulturą indywidualistyczną jest nie tylko związana ze społeczeństwem przemysłowym³², ale generalnie jest tendencją ogólnosiątkową. Analizy prowadzone przez D. Myersa wskazują, że wraz z nasileniem tendencji indywidualistycznych w kontaktach interpersonalnych integralność rodziny spada. „Jeśli indywidualizm powoduje erozję więzi rodzinnych, to przede wszystkim powinniśmy oczekiwać, że wzrost indywidualizmu koreluje w czasie z upadkiem rodziny – co rzeczywiście ma miejsce”³³.

W Polsce obserwuje się również w wielu płaszczyznach życia społecznego wpływ, czy wręcz dominację też indywidualizmu. Także rodzina polska zbliża się dynamicznie do modelu niezależności, co niesie ze sobą wiele niepokojących zjawisk³⁴. Utrwalający się niezależnościowy model rodziny i związana z nim wychowawcza orientacja relatywnie przyzwalająca, osłabia przede wszystkim funkcję wychowania rodzinnego. Zarysowujące się trendy w wychowaniu rodzinnym można pokrótce prześledzić, uwzględniając osobę dziecka, rodzica i cechy systemu rodzinnego.

Mając na uwadze zakres i kierunek działań wychowawczych oraz przewidywane skutki w odniesieniu do osoby dziecka w rodzinie, można zwrócić uwagę między innymi na trzy aspekty orientacji relatywnie przyzwalającej.

Po pierwsze, wychowanie jest ukierunkowane na kształtowanie u dzieci silnej potrzeby uniezależniania się od innych i potrzeby polegania na sobie. Kształtuje to u dziecka postawy egocentryczne, które w efekcie utrudniają dojrzałe funkcjonowanie personalne.

Po drugie, lansując ideę wczesnego usamodzielniania dzieci i szybkiego osiągnięcia autonomii w różnych obszarach życia, w rezultacie kształtuje się przekonanie, że w sytuacjach trudnych, wymagających pomocy i współpracy, nie należy oczekiwać wsparcia, a także nie ma powinności udzielania go innym, gdyż każdy powinien liczyć wyłącznie na siebie. W orientacji relatywnie przyzwalającej – jak wspominałam – wymusza się samodzielność. Trzeba

³² Por. B. S z a c k a, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa: Oficyna Naukowa 2003.

³³ D. G. M y e r s, *Bliskie związki a jakość życia*, w: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2004, s. 228.

³⁴ H a r w a s - N a p i e r a ł a, *Zmiany w funkcjonowaniu*, s. 16.

zaznaczyć jednak, że nie ma to wiele wspólnego z treningiem samodzielności. W tym wypadku bowiem samodzielność bardziej oznacza postępowanie po swojemu, niż wyraża podejmowanie odpowiedzialności za swoje zachowanie.

Po trzecie, koleżeński i partnerski charakter relacji rodzic–dziecko prowadzi do zrównania ról i pozycji społecznych oraz znacznej poufałości, mimo różnic między uczestnikami interakcji wychowawczych w rodzinie, wynikających chociażby z psychologicznych zmian rozwojowych i z zasobu nagromadzonych indywidualnych doświadczeń. W efekcie dochodzi do rozmycia granic wewnątrzrodzinnych, szczególnie między podsystemami rodziców i dzieci. Sytuacje te utrudniają rodzicom pełnienie ról wychowawczych, sprzyjają zjawisku parentyfikacji i wymuszaniu dorosłości u dzieci. Ponadto towarzyszy temu utrata, spadek albo wręcz rezygnacja z autorytetu rodzicielskiego. Wzmaga to podatność dziecka na wpływy autorytetów i wzorów konkurencyjnych, które kreowane są na przykład przez środki masowego przekazu, gdzie o autorytecie może decydować częstość emisji, a nie kompetencje i właściwości osoby³⁵.

Powyższe zależności oczywiście nie mają charakteru linearnego, przeciwnie – są wplecione w sieć zjawisk i zdarzeń, wynikających z udzielanego w wychowaniu pierwszeństwa orientacji indywidualistycznej.

W rodzinie preferującej orientację relatywnie przyzwalającą, zauważa się również pewne cechy związane bardziej jednostkowo z osobą rodzica. Jego priorytetowym celem staje się zazwyczaj samorealizacja siebie nie poprzez wychowanie dzieci, lecz przez inne rodzaje podejmowanej aktywności³⁶. Tymczasem wychowanie dzieci jest ważnym zadaniem rozwojowym w okresie wczesnej i średniej dorosłości³⁷. Minimalizowanie lub fragmentaryzacja tego zadania, czyli mała obecność dziecka w życiu rodzica, wycofanie się rodzica, pasywność albo błędnie pojęta rola wychowawcza (na przykład kumpłowanie z dzieckiem), pozbawia dorosłego doświadczeń związanych z odgrywaniem ról rodzicielskich, które – zdaniem E. Eriksona i D. J. Levinsona – są istotne dla indywidualnego rozwoju dorosłego³⁸. Sprzyja to nadmiernemu koncen-

³⁵ Tamże, s. 18.

³⁶ M y e r s, *Bliskie związki*, s. 219.

³⁷ E. G u r b a, *Wczesna dorosłość*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, t. II, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2000, s. 219; M. O l e j n i k, *Średnia dorosłość. Wiek średni*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, s. 243.

³⁸ Za: G u r b a, *Wczesna dorosłość*.

trowaniu się na sobie, kształtowaniu egocentryzmu w myśleniu i działaniu, traktowaniu siebie jak dziecko i oczekiwaniu takich zachowań od innych. Rozwija się mit wiecznej młodości, który generuje niepożądane zjawiska, jak na przykład lęk przed podejmowaniem ról rodzicielskich czy roli dziadków.

System rodzinny, w którym dominuje orientacja relatywnie przyzwalająca, wyróżnia osłabienie więzi emocjonalnej oraz dystans psychiczny między rodzicami i dziećmi. Indywidualizm powoduje erozję więzi rodzinnych i nasila poczucie osamotnienia i izolacji. B. Harwas-Napierała stwierdza, że brak bliskości psychicznej ogranicza wymianę i przejmowanie doświadczeń od osób bliskich, rodzina nie stanowi ważnego układu odniesienia i źródła wsparcia psychicznego. Następuje wyraźne zubożenie więzi z rodziną poszerzoną, co z kolei zawęży transmisję międzypokoleniową. Z pedagogicznego punktu widzenia redukuje to zakres wpływu wychowawczego, jaki ma miejsce w rodzinie wielopokoleniowej³⁹ przez ograniczoną (najczęściej niewielką) ilość relacji wewnątrzrodzinnych i wzorów osobowych, dostarczanych standardów zachowań, mniejszą różnorodność doświadczeń, głównie społecznych i emocjonalnych.

Orientacja relatywnie przyzwalająca, coraz wyraźniej dominująca w mentalności pedagogicznej, przez eksponowanie niezależności i autonomii, w istotnym zakresie pozbawia lub w najlepszej sytuacji wyraźnie ogranicza wychowanie w rodzinie, co rzutuje na kierunek rozwoju nie tylko dziecka, ale i dorosłego. Zmniejszenie zakresu wpływu wychowawczego znacznie osłabia wewnątrzrodzinną socjalizację i utrudnia przygotowanie dziecka do dorosłości. Aprobata dla skrajnej postaci tej orientacji świadczyć może wręcz o niewydolności wychowawczej rodziny. Harwas-Napierała⁴⁰ zwraca ponadto uwagę, że osłabienie funkcji wychowawczej rodziny może też w efekcie kształtować taką mentalność społeczną, w której zaburzenia rozwojowe, niepowodzenie i zaburzenia w zachowaniu wyjaśnia się głównie przez odwołanie do czynników biologicznych, a nie szuka się ich w obszarze wychowania rodzinnego.

³⁹ J. W i l k, *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*, Lublin: Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska 2002, s. 58.

⁴⁰ H a r w a s - N a p i e r a ł a, *Zmiany w funkcjonowaniu*, s. 22.

*

Mentalności pedagogiczne charakteryzuje głównie intelektualny wymiar przekonań i tworzą je raczej zasoby wiedzy potocznej intersubiektywnie podzielanej przez członków danej społeczności na temat tego, jak wychowywać dzieci. Orientacje wychowawcze mają podmiotowy charakter, gdyż oprócz informacji wyróżnia je nasycenie emocjonalne i procesy wartościowania. Stanowią one niejako pochodną mentalności pedagogicznych, które kształtowane są w określonych warunkach kulturowych, wyznaczonych tezami indywidualizmu i kolektywizmu. Wymiar ten, wywodzący się z antropologii filozoficznej, różnicując modele kulturowe, pełni bazową funkcję dla kształtowania się orientacji edukacyjnych. Oczywiście orientacje wychowawcze mogą być wyznaczone również innymi predyktorami (na przykład rodzaj religii), niemniej jednak wymiar indywidualizm–kolektywizm określa je w istotny sposób przez założenia wskazujące na koncepcje człowieka, jego relacje z innymi i koncepcje wychowania. Wyodrębnione powyżej orientacje: relatywnie przyzwalająca, autorytarna i wspólnotowa, nawiązują do kulturowych modeli niezależności, zależności i współzależności, obecnych w przestrzeni społecznej.

W pedagogicznym opisie orientacji wychowawczych można posłużyć się zróżnicowanymi kryteriami. Te, które zostały tu zaprezentowane, stanowią rodzaj propozycji uwzględniającej skrajne charakterystyki indywidualizmu i kolektywizmu. W związku z tym podkreślić warto, że radykalne określanie tego wymiaru implikuje wyraźnie krańcowe właściwości mentalności pedagogicznych. Dychotomicznie rozumiany indywidualizm i kolektywizm polaryzuje silnie orientacje wychowawcze, prowadząc do opisu przeciwstawieństw i wykluczeń, do spostrzegania i definiowania pewnych skrajnych zjawisk edukacyjnych. W teorii i praktyce pedagogicznej konstytuują się wówczas między innymi takie dylematy, jak: wyjątek – powszechność, emancypacja – adaptacja, autonomia – kontrola, indywidualizacja – identyfikacja, egzemplaryczność – kategoryalność, tożsamość osobista – tożsamość społeczna.

Respektowanie wyłącznie skrajności może oznaczać pewnego rodzaju redukcjonizm i prowadzić do zagrożeń w teorii i praktyce wychowawczej. W szerszej perspektywie warto zauważyć, że upadek komunizmu świadczy o porażce skrajnego kolektywizmu, a amerykańska recesja społeczna świadczy o porażce skrajnego indywidualizmu. Propozycją dla dychotomii jest przyjęcie stanowiska umiaru, które nie kontrastuje wymiaru, lecz integruje jego atrybuty, równoważy pedagogiczne aspekty indywidualizmu i kolektywizmu,

wydobywając ich wartość. Podejście dychotomiczne narzuca wykluczenie i deprecjonowanie jednych atrybutów na rzecz przeciwstawnych. Nie chodzi tu jednak o proste uśrednianie atrybutów, lecz raczej o zachowanie ich istoty i komplementarne współwystępowanie. Przykładowo – w takim samym stopniu w rozwoju człowieka ważny jest proces indywidualizacji, jak i identyfikacji, a w wychowaniu istotne jest zarówno kształtowanie autonomii, jak i respektowanie autorytetu. Współzależność staje się zatem pewnego rodzaju antidotum na radykalność i jej konsekwencje. Tymczasem orientacje wychowawcze jako element mentalności pedagogicznych stopniowo, ale coraz wyraźniej kreowane są pod silnym wpływem kultury indywidualizmu, co stanowi rodzaj zagrożenia nie tylko, jak to przedstawiono w wychowaniu rodzinnym, ale i w innych sytuacjach wychowawczych. Zagadnienia te można odnieść do środowisk zinstytucjonalizowanych i naturalnych, do typowych relacji wychowawca–wychowanek i do grupowych relacji międzyrówieśniczych.

Opis orientacji wychowawczych ma oczywiście charakter „otwarty” i stanowi rodzaj propozycji i wyeksponowania pewnych zagadnień pedagogicznie ważnych. Istnieją wskazania do dalszych wyjaśnień i interpretacji tych kwestii. Oznacza to potrzebę pedagogicznie uszczegółowionej operacjonalizacji terminów orientacji wychowawczych, testowania hipotez, stawiania pytań o inne kryteria opisu (na przykład według struktury procesu wychowania), o warunki aktywizowania orientacji wychowawczych w konkretnych sytuacjach życiowych. Istnieje również potrzeba tworzenia modeli teoretycznych i syntez w ujmowaniu tej problematyki.

BIBLIOGRAFIA

- B r a u n - G a ł k o w s k a M.: Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa, Lublin: TN KUL 1992.
- B r z e z i ń s k a A.: Psychologia wychowania, w: Psychologia. Podręcznik akademicki, red. J. Strelau, t. III, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2003.
- C z a p i ń s k i J.: Szczęście – złudzenie czy konieczność? Cebulowa teoria szczęścia w świetle nowych danych empirycznych, w: Złudzenia, które pozwalają żyć. Szkice ze społecznej psychologii osobowości, red. M. Kofta, T. Szustrowa, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2001.

- D a a b W.: Indywidualizm i kolektywizm jako orientacje społeczno-polityczne, w: *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań: Wydawnictwo Nakom 1990.
- F i e l d D.: Osobowości rodzinne: zrozumienie korzeni swojej osobowości kluczem do zrozumienia siebie i innych, Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Logos” 1999.
- G a ł d o w a A.: Powszechność i wyjątek: rozwój osobowości człowieka dorosłego, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2000.
- G e r r i g R. J., Z i m b a r d o P. G.: *Psychologia i życie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2009.
- G u r b a E.: Wczesna dorosłość, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, t. II, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2000.
- H a r w a s - N a p i e r a ł a B.: Zmiany w funkcjonowaniu rodziny i ich konsekwencje dla rozwoju rodziców, w: *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, red. B. Harwas-Napierała, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 2003.
- H e j n i c k a - B e z w i ń s k a T.: *Pedagogika ogólna*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2008.
- K a g i t c i b a s i C.: *Family and Human Development Across Cultures*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates 1996.
- K l u s - S t a ń s k a D.: *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: Wydawnictwo UWM 2000.
- K w a ś n i c a R.: *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP 2007.
- Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2006.
- M i l u s k a J.: *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 1996.
- M y e r s D. G.: *Bliskie związki a jakość życia*, w: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2004.
- N o w a k M.: *Metodologia pedagogiki między „naukowością/teoretycznością” a „praktycznością”*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2006.
- N o w a k M.: *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2008.
- O l e j n i k M.: Średnia dorosłość. Wiek średni, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, t. II, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2000.
- O p o z d a D.: *Rodzicielstwo w pułapce partnerstwa (?): zmiany w rozwoju jako predyktor relacji rodzic-dziecko*, w: *Partnerstwo w rodzinie. Istota i uwarunkowania relacji między rodzicami i dziećmi*, red. J. Truskołaska, Lublin: Wydawnictwo KUL 2009.

- O b u c h o w s k i K.: Kolektywizm – Indywidualizm – Ideologizm, w: Orientacje społeczne jako element mentalności, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań: Wydawnictwo Nakom 1990.
- Orientacje w metodologii badań pedagogicznych, red. S. Palka, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 1998.
- R e y k o w s k i J.: Ukryte założenia normatywne jako osiowy składnik mentalności, w: Orientacje społeczne jako element mentalności, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań: Wydawnictwo Nakom 1990.
- R e y k o w s k i J.: Kolektywizm i indywidualizm jako kategorie opisu zmian społecznych i mentalności, „Przegląd Psychologiczny” 1992, nr 35, s. 147-171.
- R e y k o w s k i J.: Psychologia polityczna, w: Psychologia. Podręcznik akademicki, red. J. Strelau, t. III, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2003.
- R y ś M.: Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej 2001.
- S m i d t c h e n n G.: Ethik und Protest. Molerbilder und Wortkonflikte junger Menschen, Opladen 1992.
- S k a r ż y ń s k a K.: Orientacja egalitarna i nieegalitarna, w: Orientacje społeczne jako element mentalności, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań: Wydawnictwo Nakom 1990.
- Słownik języka polskiego, t. III, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1996.
- S z a c k a B.: Wprowadzenie do socjologii, Warszawa: Oficyna Naukowa 2003.
- Ś l i w e r s k i B.: Współczesne teorie i nurty wychowania, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2001.
- W i l k J.: Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane, Lublin: Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska 2002.
- W o j c i s z k e B.: Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar” 2002.
- Z i e m s k a M.: Postawy rodzicielskie, Warszawa: Wiedza Powszechna 2009.
- Z i ó ł k o w s k i M.: Orientacje indywidualne a system społeczny, w: Orientacje społeczne jako element mentalności, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań: Wydawnictwo Nakom 1990.

CRITERIA OF DESCRIPTION OF THE UP BRINGING ORIENTATION
WITH THE BACKGROUND OF THE INDIVIDUALISM
AND COLLECTIVISM

S u m m a r y

The article focuses on the theoretical analysis of the individual and collective mental assumptions of the pedagogic. The dimension between the individualism and the collectivism which is descendent from cultural models play the role in the process of shaping and polarizing the educational orientation. The description of the orientation is presented by illustrating chosen aspects. The radical statement of this dimension implies abject characteristics in the process of up bringing. In the sphere of the theory and the pedagogical practice there are certain dilemmas such as: the exception- the ubiquitous, the emancipation – the adaptation, the autonomy – the control, the individual – the identification, the idiosyncratic – the category, the self-identity – the social-identity. Facing all aspects which are named here there is a submission of temperance which does not dichotomizes that dimension but integrates its attributes.

Słowa kluczowe: orientacje wychowawcze, indywidualizm i kolektywizm.

Key words: bringing orientation, the individualism and collectivism.