

Marta Wiatr

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Rodzina jako środowisko uczące się

ABSTRACT: The Family as a Learning Environment

The article is devoted to the family environment, which is described through its various interpretations and conceptualizations represented in social pedagogy. The excessive exposure of the objective, static – and in the case of the family – the institutional dimension of the environment that dominates in literature suggests that its theoretical potential present in the elaboration and analysis of the post-modern man's existence is yet not exhausted. The purpose of this article is therefore to focus on the aspect of the environment that highlights the dynamics, structure, change and process. By emphasizing process-oriented, subjective dimension of the milieu, I would like to show its overlooked ability and the function of explaining a person's life within the family. I achieve my objective by augmenting the concept family milieu with the participle "learning environment". This phrasing allocates new meaning to family milieu. It becomes a self-navigating and reproducing, modifying system in which the learning process takes place. The above construct of family milieu allows us to study aspects of family life that have been neglected to date.

KEYWORDS: Environment, family environment, family, learning environment, reflexive modernization.

Wykorzystanie pojęcia *środowisko* do definiowania lub opisywania rodziny jest powszechną, szeroko stosowaną praktyką. Hasła takie jak: *rodzinne środowisko wychowawcze* lub *środowisko socjalizacyjne rodziny*, *rodzina jako środowisko* spotyka się zarówno w psychologii, socjologii jak i pedagogice społecznej. Jest w tym użyciu ukryte przekonanie, że wychowanie i dorastanie w tej, a nie innej rodzinie, ma znaczenie dla rozwoju jednostki. Jak to ujmuje Giza-Poleszczuk: „Zmienia coś w sytuacji dziecka” (Giza-Poleszczuk 2005, s. 42). Te środowiskowe uwarunkowania danej rodziny stają się przedmiotem licznych badań. Ich analiza wskazuje na jedno dominujące w literaturze przedmiotu rozumienie rodziny jako środowiska. *Środowisko rodzinne* zwykle jest sprowadzone do kategorii instytucji społecznej, ewentualnie instytucji wychowawczej, lub też do grupy społecznej czy wychowawczej. Dalsza analiza toczy

się wtedy już wyłącznie wzdłuż definicji dobranej kategorii. To, w moim przekonaniu nieuprawniona praktyka. Redukuje szerokie i wielowymiarowe pojmowanie środowiska do jego obiektywnych aspektów. Konsekwencją tego jest powszechne traktowanie go jako zewnętrznego w stosunku do jednostki, skończonego, gotowego (Theiss 2011). Coraz częściej też wśród pedagogów pojawiają się głosy, że takie środowisko traci swój potencjał wyjaśniania złożonej, dynamicznej, mozaikowej, zmiennej rzeczywistości społecznej.

Można przyjąć, że to nie sama kategoria środowiska przebrzmiewa, ale jedynie jej model przesadnie eksponujący jeden jego wymiar – obiektywny. Wysoki moim zdaniem potencjał teoretyczny *środowiska* w analizie rodziny (ale nie tylko rodziny) jest w ten sposób niewykorzystany. Celem artykułu jest zatem próba takiej konceptualizacji środowiska rodzinnego, która pozwoliłaby oderwać się od statystycznego obiektywnie istniejącego i określonego pojmowania środowiska, a następnie rodziny jako środowiska wychowawczego, i skierowanie uwagi na ten wymiar środowiska, który akcentuje dynamikę, konstrukcję, zmianę, proces. Poprzez zaakcentowanie procesualnego, subiektywnego wymiaru środowiska, niedoreprezentowanego w badaniach i opracowaniach, pragnę ożywić jego zdolność i funkcję wyjaśniania życia człowieka w rodzinie.

Zaznaczone w tytule 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. Uczenia się rozumianego jako nieodzowny i naturalny element uczestnictwa człowieka w świecie (Malewski 2006; Lalak 2010). Dokonuje się ono przez „interakcje z innymi, realizację zadań, rozwiązywanie rodzących się sprzeczności, [...] ustawiczne negocjowanie i renegocjowanie znaczeń świata” (Malewski 2006).

W tej perspektywie teoretycznej – zakorzenionej w koncepcjach procesualnych, dynamicznych, bliskich konstruktywizmowi i interpretatywizmowi – możliwie i zasadne stają się pytania o to, w jaki sposób rodzina staje się, tworzy, aktualizuje? W jaki sposób w codziennych decyzjach, wyborach, działaniach dokumentuje się dynamika, zmienność i stałość rodzina? W jaki sposób w interakcjach wyłaniają się poszczególne środowiska rodzinne? Jak rodzina przekształca swoją rzeczywistość? Czego jednostki uczą się o sobie i innych w rodzinie? Jakie znaczenie ma zdobywana wiedza dla wspólnego kreowania przestrzeni rodzinnej – środowiska rodzinnego? Wraz z tą perspektywą po-

jawiają się nowe możliwości i podejścia badawcze, które pozwalają penetrować słabo rozpoznane a obecne ważne w ludzkim doświadczeniu obszary życia rodzinnego.

Statyczny wymiar środowiska – w stronę rodziny jako instytucji społecznej

Konstytutywne cechy *środowiska* w pedagogice społecznej, dotyczą zarażem tego, co strukturalne, dotykalne, widzialne, policzalne, jak i tego co niewidzialne, niematerialne, duchowe. Tego, co obiektywne i subiektywne. Tę złożoność środowiska dostrzegali i podkreślali przedstawiciele zarówno pedagogiki społecznej, jak i socjologii wychowania, m.in. Helena Radlińska, Zygmunt Myślakowski, Aleksander Kamiński, Ryszard Wroczyński, Stanisław Kowalski, Florian Znaniński, Józef Pieter, Kazimierz Sośnicki, Włodzimierz Winclawski. Pomimo licznych rozważań nad wielowątkową naturą środowiska, w ostatnim półwieczu ubiegłego stulecia, dostrzegalna jest tendencja do akcentowania jednego jego wymiaru – obiektywnego.

Wymiar subiektywny, jako sfera niepowtarzalnych jednostkowych doświadczeń, przeżyć, które kształtują jednostkę, ale też są przez nią refleksyjnie konstruowane, stanowiła i stanowi nie lada wyzwanie metodologiczne. Zwłaszcza w pozytywistycznym nurcie uprawiania nauki. W wystandaryzowanym postępowaniu badawczym umyka cała sfera zmiennych subiektywnych narracji, codziennych konstrukcji i rekonstrukcji sensów. Problemy związane z badaniem subiektywnego wymiaru środowiska w taki sposób przedstawia Jacek Piekarski: „abstrahowanie od obiektywnego wymiaru zjawisk powoduje trudności w porównywaniu ze sobą choćby dwóch rodzin. Każda z nich może być różna od drugiej ze względu na swe cechy obiektywne, jak i sposób ich widzenia przez badanych.” (Piekarski 1986, s. 8). Wymiar niepowtarzalnych jednostkowych doświadczeń przeżyć trudno uchwytne w badaniu i niespełniający naukowych oczekiwań do generalizacji, usuwa się w cień, by w końcu prawie w ogóle zniknąć z obszaru badawczej ciekawości.

Indywidualny, właściwy poszczególnym jednostkom wymiar środowiska, jest raczej postrzegany jako domena psychologii. Alvin Bertrand i Zbigniew Wierzbicki w następujący sposób określają jego charakter „reprezentanci pierwszego poglądu twierdzą, że nie ma dwóch różnych jednostek ludzkich przebywających w ciągu życia w identycznym środowisku, każda jednostka jest pod wpływami swego własnego odrębnego środowiska. Ten punkt widzenia jest użyteczny w psychologii, nie wydawał się przydatnym badań pedagogiki społecznej. Ani praktyki, której te badania służą” (Bertrand i inni 1970, s. 39).

Ze względu na tę metodologiczną słabość wobec wyzwań jakie stawia subiektywny wymiar środowiska, wielu badaczy koncentruje się na badaniu obiektywnego wymiaru środowiska i traktuje je jako strukturę zewnętrzną wobec jednostki, dającą się opisać uchwytными parametrami. „Przyjeliśmy – piszą dalej Bertrand i Wierzbicki – koncepcję środowiska zobiektywizowanego, typowego środowiska społecznego, ujmującego środowisko od strony zbiorowości i dostrzegającego w nim sumę warunków tworzonych przez życie zbiorowe dla kształtowania się życia jednostek. Takie powtarzające się warunki społeczne (łącznie z przyrodniczymi i kulturalnymi) tworzą ludzkie środowiska terytorialne (wieś, osada, miasto). Ale pedagogowie społeczni udowodnili swymi badaniami, iż typowe kręgi środowiskowe tworzą także szkoła, zakład pracy, stowarzyszenie społeczne nawet rodzina” (tamże).

Badania pedagogów koncentrują się zatem wokół poszukiwania różnych typowych środowisk wiejskich, miejskich, ale także analizy środowisk szkolnych i rodzinnych, środowisk lokalnych, organizacji społecznych, zakładów pracy i grup młodzieżowych oraz odkrywania typowych dla nich czynników, mających wpływ na rozwój człowieka. Tak eksplorowane środowisko, objawia się ostatecznie w postaci struktury i funkcji, do których odnoszone są różnego rodzaju pomiary czynników środowiskowych jak nędza, bezrobocie, przemoc, uzależnienia. Na tej podstawie przewidywane i szacowane są dalsze szanse rozwojowe dzieci oraz projektowane propozycje wspierania ich i ich rodzin (Lalak 2007, s. 410). To obszar dobrze przebadany i opisany.

Jednowymiarowe rozumienie środowiska, zoperacjonalizowanego na poziomie instytucji społecznej o strukturach i funkcjach, zostało zaszczerpione na gruncie rodziny. Zdominowało badawcze postępowanie i zawładnęło dyskursem pedagogicznym (zob. Kawula i in. 1998). Do ogromnej popularności tego podejścia w opisywaniu rodziny przyczyniła się także silna tendencja w naukach społecznych, zakorzeniona w teorii funkcjonalno-strukturalnej, która propagowała tzw. rodzinę nuklearną jako instytucję funkcjonalną na rzecz swoich członków i systemu. Wdzięcznie spotkały się ze sobą obiektywistyczna wizja środowiska, jako pewien zestaw uwarunkowań ujętych w postaci mierzalnych parametrów i instytucjonalna wizja rodziny. Stworzyły obecne w dyskursach pedagogicznych rodzinne środowiska wychowawcze. Wybrzmiewają w nich takie kategorie, jak struktura rodziny, pozycje i role członków rodziny, listy potrzeb, style wychowawcze, postawy rodzicielskie. Stanowią one tło dla rozstrzygnięć dotyczących funkcjonalności rodziny. W zależności od różnych aberracji strukturalnych tej rodziny, badany i oceniany jest poziom wypełniania przez nią swych funkcji (Nowak-Dziemianowicz 2002). Badania koncentrują się w związku z tym na określonej grupie pytań. Zmierzają do identyfi-

kowania i mierzenia normy i anomalii życia rodzinnego, funkcji i dysfunkcji różnych rodzin. Ustalenia będące wynikiem tych badań stanowią punkt odniesienia dla prognoz szans rozwojowych dzieci dorastających w takich a nie innych środowiskach rodzinnych. Jak zauważa Mirosława Nowak-Dziemianowicz, przyczyniają się do wytwarzania wiedzy normatywnej, która wiele mówi o tym, jak być powinno, mniej o tym, jak jest i w jaki sposób jest to, co jest (zob. Giza-Poleszczuk 2005; Nowak-Dziemianowicz 2002).

Wyzwania nowoczesności

Postmodernistyczna diagnoza kondycji ludzkiej i świata późnonowoczesnego, w którym dotychczasowe modernistyczne XIX- i XX-wieczne miary zawodzą, umyka statycznym metodom pomiaru, jakimi dysponowała nauka w paradygmacie scjentyistycznym. Formuła badań wraz z całym instrumentarium badawczym, sensowna z punktu widzenia XX wiekowej nauki oraz sposobu doświadczania rzeczywistości w społeczeństwach przemysłowych, chybiają w zderzeniu z doświadczeniem czasów modernizacji refleksyjnej (Beck i in. 2009). Nie oferują już sensownych wyjaśnień świata, w rzeczywistości zdefragmentowanej, płynnej, rodzącej różne nieprzewidywalne ryzyko. Rodzina nuklearna, wraz z podziałem na role męską i żeńską, z formalną więzią między małżonkami i potomstwem, zamknięta we wspólnym, stabilnym gospodarstwie domowym, z „tradycyjnym” podziałem obowiązków – sfer kobiecych i męskich, okazuje się być jedynie jednym z wielu współistniejących obok siebie modeli, w których przebieg życia jednostek je tworzących w coraz większym stopniu przewiduje rozmaite relacje i konstelacje, nieprzewidywalne zwroty i różne obszary zaangażowania.

Minione wyobrażenie rodziny, nie przystaje do opisanego przez Ulricha Becka społeczeństwa ryzyka (Beck 2002). Ryzyko jest cechą immanentną wykorzenionego ze stabilnych kontekstów świata przemysłowego, życia późnonowoczesnego (Beck 2002, s. 114). Wykorzenianiu ze znanych kontekstów społecznych klasy, środowisk lokalnych, tradycyjnych środowisk społecznych towarzyszy jednoczesne zakorzenianie w nowych, przypadkowych lokalizacjach takich, jak rynek pracy, rynek edukacyjny, rynek konsumpcji, społeczno-prawne regulacje i zabezpieczenia, infrastruktura itd. (Beck 2002). One współtworzą dla indywidualium nowe ramy zależności. Towarzysząca procesom wykorzeniania indywidualizacja czyni pojedynczego człowieka odpowiedzialnym za własne indywidualne decyzje podejmowane wobec nieprzewidywalnego ryzyka. Poszczególne jednostki stają przed przymusem zarządzenia własnym losem – metamorfozy w kompetentne i efektywne „centrum plano-

wania i dowodzenia życiem” (Beck 2002, s. 112–113). Zdaniem Becka, Giddensa i Lasha, to właśnie postępująca modernizacja piętrzy rozmaitego rodzaju zagrożenia i tym samym wymusza na samotnej jednostce refleksyjne, uważne dokonywanie wyborów po to, by minimalizować, ograniczać lub po prostu rozkładać ryzyko.

W rzeczywistości, w której sprawdzone, „tradycyjne” sposoby na życie tracą swoją ważność, koniecznym jest wypracowanie – drogą prób i błędów i drogą refleksji nad nimi, – nowych wytycznych, wskazówek, kierunkowskazów. Ludzkość weszła w fazę „wypróbowywania form współżycia, której końca i wyniku nie da się przewidzieć” (Beck 2002, s. 177). Dobrą ilustracją próby urzeczywistnienia idei, która istnieje poza doświadczeniem, jest badany przez Joannę Ostouch-Kamińską typ rodziny partnerskiej (Ostouch-Kamińska 2011). Partnerzy tworzą ją w codziennym negocjowaniu oraz odtwarzaniu wynegocjowanego układu równowagi pozycji i władzy między sobą. Przejawia się to w praktykach życia codziennego. W działaniach partnerów dostrzegalne są codzienne zaangażowania, które – jak to ujmuje Giddens – „wymagają od człowieka nieustającego reflektowania, korygowania, negocjacji, dopasowywania i uaktualniania (Giddens 2003, s. 43).

Refleksyjność, jak wspomniano wcześniej, wywoływana jest koniecznością dokonywania wyborów, które mają minimalizować przyszłe i aktualne ryzyko (Beck i in. 2009). Dokonywanie wyboru i związane z tym podejmowanie decyzji wymaga zastanowienia, rozpoznania oraz zrozumienia zaistniałego stanu oraz konsekwencji potencjalnych i podjętych działań (Malewski 2006, s. 68). Nieodzownym elementem sytuacji wyboru czy podejmowania decyzji jest racjonalizacja. Jest to zdolność rozumienia założeń poprzedzających działanie (Malewski 2006, s. 69). Razem z refleksyjnością tworzy kompetencje można rzec współcześnie nieodzowne. W obszar zagadnień związanych z kompetencjami współcześnie niezbędnymi wpisują się wątki rozważań nad społeczeństwem wiedzy. Oczekiwania społeczeństwa wiedzy, rzeczywistość społeczeństwa wiedzy wymuszają na jednostkach osiągnięcie pewnych kompetencji. „Dla tych, którzy nie osiągną tych standardów ryzyko wykluczenia jest nawet bardziej drakońskie aniżeli było w dawnych społeczeństwach przemysłowych” (Field 2000, cyt. za: Alheit 2004, s. 21). Podstawą refleksyjnego działania, jest zatem zdolność dokonywania przemyślanych wyborów oraz umiejętność wyciągania wniosków z dotychczasowych działań. Efektem zaś jest zdobywanie i restrukturyzacja wiedzy – wiedzy praktycznej (Szymczak 2010, s. 70). Świadomość praktyczna wynika z wiedzy na temat społecznych następstw ludzkich działań. „Wszyscy kompetentni członkowie społeczeństwa odznaczają się rozległymi umiejętnościami praktycznego uczestnictwa w działalności społecznej

– są doświadczonymi socjologami” (Giddens 2003, s. 65, za: Szymczak 2010). Ta praktyczna wiedza orientuje ludzkie działanie. Inaczej rzecz ujmując, taki sposób bycia w świecie jest koniecznością i wiąże się z rozwojem. Ten zaś jest usytuowany w codzienności, w której poprzez refleksyjne samozwracanie, rozważanie, ocenianie jednostka uczy się postaw uważności jednocześnie restrukturyzując doświadczenie i rozwijając swoje kompetencje rozumienia i efektywnego działania w świecie.

Procesualny wymiar środowiska – w stronę rodziny jako środowiska uczącego się

Koncepcja współczesnego człowieka zdanego na ciągłe wybieranie i ciągle aktywne zastanawianie się nad przebiegiem własnego życia, ciągle refleksyjne samozwracanie się do siebie samego i zajmowanie stanowiska wobec swojego działania, rodzi konieczność wyjścia poza statyczne, obiektywne rozumienie środowiska i wymaga wydobycia tego aspektu pojęcia, który czyniłby sensownymi zawłościami ludzkiego funkcjonowania w złożonym świecie wartości, stosunków społecznych i kulturowych.

Zaproponowana przez Danutę Lalak definicja środowiska odpowiada na tę potrzebę. Według autorki środowisko jest immanentną sferą „ludzkiego doświadczenia opartą na personalnych i grupowych wartościach oraz relacjach społecznych, ugruntowaną obiektywnie w kontekście warunków społeczno-kulturowych, oraz wyznaczoną przebiegiem ludzkiego życia, która w sposób ciągły jest poddawana refleksji własnej podmiotu” (Lalak 2007, s. 411). Definicja ta pozwala dostrzec uwikłanie człowieka w procesy konstruowania, interpretowania i wybierania spośród konkurencyjnych definicji i znaczeń własnej roli, pozycji, zadań, własnej przestrzeni życia, sensu indywidualnego doświadczenia na tle zjawisk społeczno-kulturowych. Usytuowana w perspektywie konstrukcjonizmu i pragmatyzmu uwzględnia Schützowskie założenia o intersubiektywnym ukonstytuowaniu świata społecznego, w którym pragmatycznie zmotywowani ludzie, pozostają ze sobą w interakcjach, komunikują i uzgadniają wspólnie znaczenia doświadczanych zdarzeń i zjawisk. Intersubiektywność świata, interakcyjność i pragmatyzm działań ludzkich budują i podtrzymują wiarę człowieka w jedyność i konieczność świata, który dzielony jest z innymi. Obiektywizują go (Berger i in. 2010). Sprawiają, że działania innych wydają się zrozumiałe lub dają się sensownie wytłumaczyć. Jak to ujmuje Tomasz Maślanka rodzą poczucie, że „wiemy, jakie są powody, motywy i cele działania ludzi w określonych sytuacjach” (Maślanka 2012, s. 27). Potrafimy je sobie racjonalnie wyjaśniać.

W tej perspektywie interakcja, jako źródło i efekt znaczeń i symboli jest punktem centralnym. W jej wyniku bowiem zostaje wytworzone i następnie jest podtrzymywane uniwersum symboliczne. Nośnik wszelkich znaczeń w danej społeczności (Berger i Luckmann 2010, s. 159). Jest ono swego rodzaju kodem, matrycą, dla definiowania i postrzegania rzeczywistości – dla klasyfikacji doświadczeń (Gubrium i in. 1990, s. 12; Berger, Kellner 1994, s. 20). Umożliwia ujrzenie niezależnie względem siebie istniejących instytucji jako powiązanych i tworzących logiczną całość. W nim zawarta jest i w jego obrębie tworzy się cała wiedza potoczna danej społeczności, o tym jaki jest człowiek, jak postępuje, jakie są motywy jego działań (Berger Luckmann 2010, s. 156–157).

Wykorzystanie zakotwiczonych w pragmatyzmie i fenomenologii perspektyw konstrukcjonizmu i interakcjonizmu pozwala oderwać się od postrzegania środowiska rodzinnego li tylko na poziomie instytucji – jej struktury funkcji, stylów wychowawczych, postaw rodzicielskich itd., a tym samym oderwać się od produkcji wiedzy normatywnej. Otwiera nowe horyzonty myślenia i dopytywania o ludzkie doświadczenie świata rodzinnego i praktyczne konsekwencje tego doświadczenia. Oferuje coś więcej niż gniewne pomruki i bicie na alarm, przed zbliżającą się katastrofą społeczną.

Rodzina jako środowisko jest tu nie tyle instytucją o pewnych funkcjach pełnionych na rzecz członków i szerszego systemu, ale rodzajem przestrzeni relacyjnej, w której jednostki nieustająco uzgadniają i tworzą sensy i znaczenia, w obliczu zmieniających się kontekstów działania. Współczesny świat modernizacji refleksyjnej wymaga od nich refleksyjności. Rodzinę rozumie się odpowiednio do tego, co ludzie sami zaliczają do rodzinnego życia. Jaber Gubrium i James Holstein twierdzą, że rodzina ujawnia się, jest konstruowana i istnieje w ludzkiej konwersacji, w której wykorzystywane są dostępne w danym kręgu kategorie porządkowe i pojęcia (Gubrium i in. 1990, s. 12). Samo pojęcie rodziny również jest taką kategorią. Służy nadawaniu znaczeń relacjom społecznym.

Podążając tym tropem, zarówno małżeństwo, jak i rodzicielstwo rozważane są jako dynamiczny społeczny układ tworzący dla człowieka rodzaj porządku, w którym może on doświadczać swojego życia jako sensownego. Środowisko rodzinne postrzegane jest tu zarówno jako układ odniesienia dla jednostki, jak i interpretator oczekiwań społecznych wobec niej. Tworzy bowiem „uniwersum wspólnych znaczeń, bez których nie możliwe jest porozumienie” (Ostrowska 1990). Jak już wspomniano wyżej, w jego obręb wchodzi wiedza dotycząca świata i jego organizacji. Leży ono u podłoża ludzkiego działania w świecie. Obejmuje więc definicje statusów i wzajemnych ról, przywile-

jów i zobowiązań, norm i sankcji. Jest wypracowywane i ciągle na nowo podtrzymywane w codziennych interakcjach i codziennym życiu.

Nowożeńcy wnoszą do wspólnego życia swoją zinternalizowaną wiedzę o świecie i następnie muszą ją wspólnie uzgadniać, opowiadać, negocjować tak, aby świat stał się ich wspólnym światem (Hess i in. 1994, s. 3). Wiedzę, która – zwłaszcza w późnej nowoczesności – nie bywa tożsama, jest pochodną nie tylko dorastania w różnych środowiskach życia (z rodziną na czele), socjalizowania się zróżnicowanego ze względu na płeć (Ostrouch-Kamińska 2011), ale także życia w coraz bardziej zróżnicowanej kulturze. Kulturze, która nie daje ostatecznych, uniwersalnych kierunkowskazów i definicji, a jedynie generuje różnorakie możliwości (zahaczające o sens małżeństwa, sens posiadania dzieci, stosowanie kontroli narodzin i innych współczesnych rozterek) obarczone swoistym ryzykiem. Zróżnicowaną wizję świata i rodziny, własnego rodzicielstwa, małżonkowie czy partnerzy muszą uzgadniać, wypełniać i aktualizować w przeżyciu ich (Berger i in. 1994, s. 22–26). Każda rola w małżeńskiej sytuacji mniej lub bardziej spójna, dana w ogólnym zarysie w kulturowej definicji, jest reaktualizowana w ciągłym uzgadnianiu między partnerami. Jest wypełniana subiektywnymi, wynegocjowanymi znaczeniami. W trakcie negocjacji następuje godzenie własnych definicji relacji małżeńskiej z definicjami partnera. Ustalanie wspólnego świata. Proces ten jest przy okazji wiedzotwórczy. Z jednej strony jednostki kreują swój wspólny świat znaczeń, z drugiej zaś w zderzeniach z odmiennymi, nieprzystającymi do ich własnego horyzontami znaczeń u partnera interakcji mają możliwość dotrzeć i ujawniać swoje ukryte teorie – tzw. teorie-w-użyciu (Schön 1983).

Jednostki swoimi działaniami w obrębie rodziny w interakcjach potwierdzają sensowność, wspólność wypracowanej wizji. Rodzi się w nich i jest podtrzymywane poczucie zamieszkiwania wspólnego świata. To daje poczucie jego obiektywności, trwałości, stabilności (Berger i in. 1994, s. 27–30). Nowa rzeczywistość nie jest jednak określona raz na zawsze, ale wymaga podtrzymywania i tworzenia wciąż na nowo.

Narodzenie dziecka buduje nowy porządek – powołuje nowe statusy i nowe role. Wyzwała więc konieczność nowych uzgodnień, w toku których będzie konstruowana, a następnie podtrzymywana i modyfikowana nowa rzeczywistość rodzinna. Przejście do roli rodzica wymaga bowiem wypełniania i aktualizowania swoimi działaniami dostępnej kategorii rodzicielstwa (statusu i roli matki i ojca) oraz wzajemnego dopasowania i uzgadniania ról rodzicielskich (Stamp 1994). Rodzice nie stają się rodzicami jedynie przez własność posiadania dzieci, ale przez podejmowanie i aktualizowanie w działaniu roli rodzicielskiej oraz konstytuowanie i utrzymywanie własnego rodzicielstwa

we wspólnej rozmowie i w jej trakcie muszą renegotjować wspólną rodzinną rzeczywistość (Stamp 1994). Nowe sytuacje w rzeczywistości rodzinnej kreują zupełnie nowe interpretacje nowe negocjacje i powołują do życia nowe strategie działania. Ten proces zmiany można rozszerzać o dalsze zmieniające konteksty funkcjonowania, sytuacje (np. pójście dziecka do przedszkola potem do szkoły, niepełnosprawność lub choroba kogoś w rodzinie, strata pracy przez któreś z rodziców itd.), które dodatkowo widziane na tle wymuszających refleksyjność społeczeństwa rozmytego ryzyka, wymagają takich właśnie nieustających interpretacji i wyborów. Mają one charakter wiedzytwórczy.

Mirosława Matuszewska wykorzystując teorię Marii Tyszkowej o znaczeniu życiowego doświadczenia dla rozwoju człowieka twierdzi, że wypełnianie ról małżeńskich i rodzicielskich jest aktywnością, która staje się źródłem indywidualnego doświadczenia (Matuszewska 1990, s. 141–151). Organizacja tego doświadczenia implikuje zmiany rozwojowe w sferze wartości, emocji i działania. „Nowość” tych doświadczeń bierze się z nowości sytuacji, która choć znana (społecznie wiadomo, czym zajmują się rodzice i co to znaczy być żoną lub mężem), określona jest jedynie w najogólniejszych zarysach. Te zarysy są wypełniane konkretnymi, nowymi działaniami. Innymi słowy, pojęcie ról rodzinnych i wzory ich pełnienia kształtują się w dzieciństwie na podstawie doświadczeń, a następnie są przez jednostkę internalizowane i traktowane jako uniwersalne. Przeniesione na grunt własnej rodziny napotykać nie zawsze w pełni zgodne wzory pełnienia tych ról u partnera. Dopiero zdobywanie wspólnego doświadczenia przez małżonków, wzajemne przystosowywanie się do pełnienia ról jest jednocześnie tworzeniem własnego modelu małżeństwa i rodzicielstwa. W tym procesie, zdaniem autorki pojawiają się nowe formy aktywności. Wywołują one zmiany przystosowawcze w zachowaniu męża i żony w różnych sferach. Pełnienie nowych ról staje się źródłem nowych doświadczeń w tych sferach i przyczynia się do strukturacji doświadczeń a następnie do ich ponownej restrukturyzacji (Matuszewska 1990, s. 141–142). Wynikiem tego procesu jest nowa wiedza, nowe jej uporządkowanie, słowem uczenie się.

Połączenie wizji społeczeństwa modernizacji refleksyjnej stawiającej jednostkę wobec wyborów także w obszarze rzeczywistości rodzinnej oraz perspektywy konstrukcjonistycznej, która akcentuje uwikłanie człowieka w wiedzytwórcze procesy interpretacji i nadawania znaczeń swojemu życiu, losowi i coraz mniej ciągłej, stabilnej, a coraz bardziej fragmentarycznej, zmiennej rzeczywistości, prowadzi do traktowania rodziny jako środowiska uczącego się. Choć pomysł ten jest w polskiej literaturze nieznanym, w niemieckich opracowaniach ostatnich lat znajdujemy wyraźne nawiązania właśnie do takiego rozumienia rodziny. Mówi się więc o rodzinie jako miejscu kształcenia/kształ-

towania – Familie als Bildungsort (Familie als Bildungsort 2006), o rodzinie jako kulturze uczenia – Lernkultur Familie (Schmidt-Wenzel 2008), o rodzinie jako świecie/przestrzeni kształcenia – Bildungswelt (Bildungswelt Familie 2011), kulturach kształcenia (Kulturen der Bildung 2009).

Współczesne, liczne koncepcje uczenia się nie tworzą monolitu, zamkniętej uporządkowanej teorii. Raczej reprezentują one różne nurty i różne podejścia związane z założeniami ontologicznymi i epistemologicznymi. Rzetelne przedstawienie krajobrazu w tym obszarze wymaga osobnego opracowania. Na użytek tego wywodu przyjmuję, że uczenie się jest procesem nierozzerwalnie związanym z aktywnością ludzi w świecie. Jest wynikiem uczestnictwa w świecie i doświadczania świata. Cytując Wengerem, „uczenie się jest w swej istocie fundamentalnym zjawiskiem społecznym odzwierciedlającym naszą głębszą naturę społeczną, jako istot ludzkich, zdolnych do poznawania” (Wenger 1999, s. 30–31 za: Malewski 2006, s.43). W tym sensie „uczymy się rozmawiając z przyjaciółmi, próbując nowych rzeczy, słuchając radia, czytając książki, wertując katalogi i przeglądając strony internetowe” (Alheit 2009, s. 7).

W świetle wcześniejszych rozważań nad procesami wiedzytwórczymi w środowisku rodzinnym wyróżniam co najmniej trzy poziomy na których można mówić o uczeniu się. Na pierwszym z nich uczenie się przebiega w zwykłym codziennym intersubiektywnym konstytuowaniu świata życia, budowaniu, kształtowaniu środowiska rodzinnego jako pewnego lokalnego uniwersum znaczeń, jako lokalnej kultury rodzinnej. Jest procesem społecznym i społecznie konstruowanym (Illeris 2009). Wynika z interakcji. „Ucząc się przez interakcje z naszym środowiskiem, dzień po dniu, rok po roku, tkamy wiązki wierzeń, przekonań, obrazów, zasad i procedur postępowania” (MacFarlane 1995, za: Malewski 2006, s. 25). Rodzina jest tu rodzajem „mikroświata w makroświecie”, który jednostka wytwarza w interakcji. Jest przestrzenią, w której usytuowane jest życie. Zapośrednicza wiedzę i doświadczenie. Z przynależnością do niej wiąże się zdobywanie nowych umiejętności, kompetencji, wiedzy związanych z „przejmowaniem systemów przekonań, wartości, norm i zachowań akceptowalnych w danej społeczności” (Malewski 2006, s. 33–34).

Drugim poziomem, na którym można snuć rozważania o rodzinie jako środowisku uczącym się jest poziom przebudowywania struktury własnych doświadczeń w związku z ujawnianiem własnych przesądów, wiedzy i nieuświadomionych przekonań zintegrowanych z codziennym rutynowym działaniem. Ten nurt ma swe korzenie w pragmatyzmie i wiąże się z koncepcjami refleksyjności i refleksyjnego działania. Jak to przedstawia Schön (1983) osoby działające kompetentnie, to te, które są gotowe i umieją uświadamiać so-

bie, odkrywać w sobie własne, ukryte teorie działania (Schön, 1983). Czyli pokłady wiedzy najgłębszej, pierwotnej, niemej, niekwestionowanej, oczywistej. Oczywistej do momentu jej uświadomienia i zakwestionowania – do momentu poddania refleksji. Ta najgłębsza wiedza o nas samych przejawia się wyłącznie w działaniu, czy inaczej: ona to działanie kształtuje. Schön nazywa ją teoriami-w-użyciu – *therorie-in-use* (Schön, 1983). Budowanie tej wiedzy o sobie, sobie działającym w świecie, sobie w różnych rolach, wobec różnych zadań, i jej modyfikowanie, może stać się kołem zamachowym trwałych zmian we własnym działaniu. Wiedza o sobie samym pozwala odpowiadać na pytania o to, jakim jestem człowiekiem, jakim jestem pracownikiem, co jest dla mnie ważne, co lubię robić, z czym mam trudność i z czego może to wynikać, co mogę z tym zrobić?

Klasyki badań nad refleksyjnością Dewey, Schön, Kolb, Ross choć różnią się w wielu kwestiach wszyscy podkreślają rolę doświadczenia niezgodnego z wiedzą i przekonaniami doświadczającej jednostki oraz wskazują owo niezgodne doświadczenie jako drogę dotarcia do ukrytych *teorie-in-use* (Van Gyn 1996). Świadoma refleksja nad nimi, zakwestionowanie ich i próba obrony, mogą doprowadzić do przebudowy ujawnionych pokładów teorii-w-użyciu. Doświadczenia sprzeczności są udziałem nowożeńców, małżonków, partnerów, rodziców. Ci zderzając różne wizje rodziny, ról, postaw, podziału zadań, wzajemnych oczekiwań, powinności itd. wkraczają w proces refleksyjnego uczenia się, którego wstępnym etapem może być odkrycie własnych teorii-w-użyciu. W jego wyniku mamy do czynienia z procesem zdobywania kompetencji, reorganizowania wiedzy – słowem z uczeniem się.

Wreszcie trzeci poziom dla rozważań nad uczeniem się związany jest z rozwijaną przez Petera Alheita koncepcją uczenia się biograficznego, który przedstawia szerszą niż jednostkową perspektywę uczenia się (Alheit 2002, 2011). Traktuje je „jako (trans)formację struktur doświadczenia, wiedzy i działania w kontekście historii życia ludzi i ich rzeczywistości czyli w kontekście wszystkich aspektów życia” (Alheit 2002). Ten biograficzny wymiar wpisany jest również w mikroświat rodzinny. Według tego autora „procesy biograficznego kształcenia i doskonalenia trzeba rozumieć nie tylko jako formę realizacji jednostki, obdarzonej indywidualną i refleksyjną organizacją doświadczenia, wiedzy i zdolności. Dotyczą one również kwestii biograficznego kształtowania się społecznych sieci oraz procesów, zbiorowej wiedzy i praktyk społecznych” (Alheit 2002). Procesy biograficznego uczenia się i planowanie życia zależą od struktur instytucjonalnych i kontekstów świata życia (Alheit 2011). Mogą one sprzyjać lub utrudniać procesy kształcenia i doskonalenia. Rodzina, wytworzona przez działające jednostki stanowi jednocześnie subiektywną przestrzeń

życia jednostki, tworzy pewne repozytorium połączonych jednostkowych biografii, i w zależności od szerszych kontekstów społeczno-kulturowych i historycznych jej osadzenia wpływa na procesy zdobywania wiedzy i kompetencji przez jej członków.

Zakończenie

Zmiany paradygmatyczne w naukach społecznych pozwoliły ponownie określać i rozumieć pojęcia środowisko i rodzina a także przeformułowały rozumienie procesu uczenia się. Postrzeganie rodziny jako procesu, strumienia zdarzeń, który realizuje się wszak przez ciągłe odtwarzanie struktur interakcji, struktur mikroświata domu (sprzątanie, gotowanie) czy domowych rytuałów” (Giza-Poleszczuk 2005, s. 43), a środowiska jako – „rzeczywistego świata człowieka – świata doświadczenia” (Lalak 2010, s. 37) stawia nowe pytania o rodzinę jako środowisko uczące się. Otwiera pytania o ludzkie doświadczenia i ludzką aktywność w intersubiektywnym świecie i o towarzyszące im procesy wiedzytwórcze. Jak tworzone są społeczności uczące się, kultury uczące się, środowiska uczące się?

Zaproponowana tu konceptualizacja rodziny jako środowiska uczącego się jest zalewie wprawką, wczesnym rozpoznaniem, rozeznaniem. Na tym etapie zatem rodzi więcej pytań niż odpowiedzi. Są one natury ontologicznej, epistemologicznej i metodologicznej. Koncepcja rodziny jako środowiska uczącego się wymaga wielu przemyśleń i badań. Jest jednak w moim przekonaniu interesująca i niesie w sobie duży potencjał do wyjaśniania rodzinnej, zmiennej rzeczywistości.

STRESZCZENIE: Rodzina jako środowisko uczące się

Przedmiotem artykułu jest środowisko rodzinne, które omawiane jest w odniesieniu do różnych jego interpretacji i konceptualizacji perspektywie pedagogiki społecznej. Dominująca w literaturze przedmiotu nadmierna ekspozycja obiektywnego, statycznego – a w przypadku rodziny – instytucjonalnego wymiaru środowiska, sprawia, że jego potencjał teoretyczny w opisie i analizie ponowoczesnej egzystencji człowieka zdaje się być niewykorzystany. Celem artykułu jest zatem skierowanie uwagi na ten wymiar środowiska, który akcentuje dynamikę, konstrukcję, zmianę, proces. Poprzez zaakcentowanie procesualnego, subiektywnego wymiaru środowiska, chciałabym wykazać jego niedostrzeżoną zdolność i funkcję wyjaśniania życia człowieka w rodzinie. Zadania tego dokonuję poprzez dopełnienie koncepcji rodziny jako środowiska imiesłowem uczące się. Tak sformułowane hasło nadaje środowisku rodzinnemu nowe znaczenie. Staje się ona samokreującym się i odtwarzającym, modyfikującym układem, w którym przebiegają procesy uczenia się. Tak rozumiane środowisko rodzinne pozwala pytać o zaniedbane dotąd aspekty przestrzeni rodzinnej.

SŁOWA KLUCZOWE: Środowisko, środowisko rodzinne, rodzina, środowisko uczące się, modernizacja refleksyjna

Bibliografia

- Alheit P. (2002), „Podwójne oblicze” *całozyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 48, nr 4.
- Alheit P. (2002), *Wywiad narracyjny*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 2, nr 2.
- Alheit P. (2004), *Ponowoczesne wyzwania „społeczeństwa uczącego się”. Podejście krytyczne*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 28, nr 4.
- Alheit P. (2009), *Całozyciowe uczenie się i kapitał społeczny*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 48, nr 4.
- Alheit P. (2011), *Podejście biograficzne do całozyciowego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 55, nr 3.
- Beck U. (2002), *Społeczeństwo ryzyka*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Beck U., Giddens A. i Lash S. (2009), *Modernizacja refleksywna. Polityka tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, przeł. J. Konieczny, PWN, Warszawa.
- Berger P., Kellner H. (1994), *Marriage and the Construction of Reality. An Exercise in Microsociology of Knowledge*, [w:] Handel G. i Witchurch G.G. (red.). *The psychosocial interior of the Family*, New York.
- Berger P., Luckmann T. (2010), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik, PWN, Warszawa.
- Bertrand A.L., Wierzbicki Z.T. (1970), *Socjologia wsi w Stanach Zjednoczonych: stan i tendencje rozwojowe*. Wrocław: PAN.
- Lange A., Xylaender M. (red.) (2011), *Bildungswelt Familie. Theoretische Rahmung, empirische Befunde und disciplinaere Perspektiven*, Juventa, Weinheim und Munchen.
- Büchner P., Brake A. (red.) (2006), *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur von Mehrgenerationenfamilien*, VS Verlag, Wiesbaden.
- Field J. (2000), *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Stoke on Trent.
- Giddens A. (2003), *Stanowienie społeczeństwa*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Giza-Poleszczuk A. (2005), *Rodzina a system społeczny. Reprodukacja i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Gubrium J.F., Holstein J.A. (1990), *What is family*, Mountain View, Mayfield.
- Gyn G.H. van (1996), *Reflective Practice: The Needs of Professions and the Promise of Cooperative Education*, „Journal of Cooperative Education”, t. 31, nr 2.
- Hess R.D., Handel G. (1994), *The Family as a Psychosocial Organization*, [w:] Handel G., Witchurch G.G. (red.), *The psychosocial interior of the Family*, New York.
- Illeris K. (2009), *Na czym polega specyfika uczenia się dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 1, nr 45.
- Ilnicka R.M. (2008), *Środowiskowy kontekst niedostosowania społecznego młodzieży*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W. (1998), *Pedagogika rodziny Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Korzeniowska W., Murzyn A., Szuścik U. [red.] (2007), *Rodzina – w świetle zagrożeń realizacji dotychczasowych funkcji. Szkice monograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Melzer W., Tippelt R., (red.) (2009), *Kulturen der Bildung*, Verlag Barbara Budrich, Opladen.
- Lalak D. (2007), *Środowisko*, hasło [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. 6, Warszawa.
- Lalak D. (2010), *Życie jako biografia*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.

- MacFarlane A. (1995), *The changing university. Gutture Patterns of Teaching and Learning*, [w:] T. Schuller (red.), *Changing University?*, Open University Press, London.
- Malewski M. (2006), *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Środowisko”, t. 34, nr 2.
- Maślanka T. (2012), *Pragmatyczno-motywacyjny horyzont świata życia codziennego*, [w:] Maślanka T., Strzyczkowski K. (red.), *Między rutyną a refleksyjnością. Praktyki kulturowe i strategie życia codziennego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Matuszewska M. (1990), *Rodzicielstwo a system wartości*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, t. 2.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2002), *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Olearczyk T.E. (2007), *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Ostrouch-Kamińska J. (2011), *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Ostrowska A. (1990), *Chory w rodzinie – implikacje praktyczne płynące z teorii socjologicznych*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, t. 11.
- Piekarski J. (1986), *Zróżnicowanie wychowawcze środowisk rodzinnych w małym mieście*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Schmidt-Wenzel A. (2008), *Wie Eltern lernen. Eine empirisch qualitative Studie zur innerfamiliären Lernkultur*, Verlag Barbara Budrich, Opladen.
- Schön D.A. (1983), *The Reflexive Praktitioner*, New York.
- Stamp G.H. (1994), *The appropriation of the parental role through communication during the transition*, [w:] Handel G., Whitchurch G.G. (red.), *The psychosocial interior of the Family*, New York.
- Szymczak J. (2010), *Ze zdarzeniami krytycznymi w tle. Namysł nad refleksją w zawodzie nauczyciela*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 52, nr 4.
- Theiss W. (2011), *Wielowymiarowość przestrzeni i środowisk wychowawczych. Wstęp*, do: „Pedagogika Społeczna”, nr 3–4.
- Wenger E. (1999), *Learning as Social Participation*, „Knowledge Management Review”, t. 1, nr 6.