



Hubert Tomkowiak\*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

# Kultura ma znaczenie – implikacje dla strategii budowania rzeczywistości wychowawczej i kultury pedagogicznej

## KEYWORDS

welfare, well-being, culture, pedagogical culture, pedagogization of parents (parents' education)

## ABSTRACT

Hubert Tomkowiak, *Kultura ma znaczenie – implikacje dla strategii budowania rzeczywistości wychowawczej i kultury pedagogicznej* [Culture matters - implications for strategies of building educational reality and pedagogical culture]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(20) 2021, Poznań 2021, pp. 173–190, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2021.20.10

The considerations presented are an attempt to search for analogies between the influence of culture on the well-being of nations and the influence of pedagogical culture on the well-being of growing up generations. Raising the level of pedagogical culture, especially of parents, should be an important task of the Polish school. A somewhat forgotten tool for its realization is the pedagogization of parents, the rank of which should be systemically raised to a level ensuring its universal application. Therefore there is a need for a new, educational paradigm of school.

## 1. Wpływ kultury na budowanie dobrobytu

Przedstawione poniżej refleksje na temat potrzeby zmian w strategii budowania rzeczywistości wychowawczej oraz ich kierunku opierają się na głębokim przekonaniu o słuszności tezy, zawartej w tytule doniosłej pracy, *Kultura ma znaczenie*, dostarczającej rozmaitych argumentów za krytycznym znaczeniem

---

\* ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1461-739X>.

kultury dla funkcjonowania społeczeństw i ich dobrobytu. Mowa tu o zbiorze esejów pod redakcją Harrisona i Huntingtona (2000), który powstał jako efekt sympozjum zatytułowanego „Wartości kulturowe a rozwój społeczeństw”, które odbyło się w dniach 23–25 kwietnia 1999 roku w American Academy of Arts and Sciences w Cambridge pod egidą Harwardzkiej Akademii Studiów Międzynarodowych i Lokalnych. Mimo że głównym kontekstem przedstawionych tam analiz był ogólny dobrobyt społeczny i gospodarka, to przecież jest oczywiste, że ma to ścisły związek z edukacją i wychowaniem. Stanowią one bowiem swoisty pas transmisyjny, zarówno międzypokoleniowy, jak i pomiędzy strukturą kulturową i społeczną. Taki też kontekst interpretacyjny przyjmujemy. W geniezie zaprezentowanych rozważań wspomina się, że zwrócenie się w kierunku kultury jako czynnika sukcesu niektórych nacji i jego braku u innych, było efektem dewaluacji bardzo popularnej i powszechnie akceptowanej we wcześniejszych okresach tezy o źródłach zacofania gospodarczego zlokalizowanych w kolonialnej przeszłości, często wygenerowanej przez nią zależności bądź rasizm. Brak satysfakcjonującego usprawiedliwienia ubóstwa czy dyktatur kolonializmem i zależnością, zaś zapóźnienia mniejszości w USA rasizmem i dyskryminacją skierował uwagę badaczy w kierunku paradygmatu kulturowego. Tym bardziej, że inne orientacje teoretyczne, jak geograficzna czy klimatyczna również zawodziły, dostarczając zbyt dużo wyjątków. Zaczęto więc coraz bardziej dostrzegać rolę wartości i postaw przejawianych w ramach danej kultury jako czynników ułatwiających bądź utrudniających postęp cywilizacyjny (Harrison, Huntington, 2003: 22–23). Jednym z dość jaskrawych przykładów podawanym przez Huntingtona jest sytuacja dwóch państw, Ghany i Korei Południowej, które na początku lat 60. XX w. znajdowały się na bardzo zbliżonym poziomie rozwoju, czyli posiadały podobną strukturę gospodarki i zbliżony produkt narodowy brutto na jednego mieszkańca (Harrison, Huntington, 2003: 11). Trzydzieści lat później kraje te dzieliła już przepaść cywilizacyjna, czego wyrazem był m.in. ów wskaźnik, który dla Ghany wynosił jedną piętnastą dochodu na osobę, jaki był w Korei Południowej. Ciężko to uzasadnić innymi czynnikami, jak choćby położenie geopolityczne czy też pomoc zagraniczna, która również była zbliżona. Inny argument za dominującym znaczeniem kultury dla poziomu bytu to zbliżony poziom prosperowania tych samych mniejszości w różnych społeczeństwach. Podaje się tutaj przykłady mniejszości chińskiej w Tajlandii, Malezji, Indonezji, Stanach Zjednoczonych i na Filipinach; mniejszości japońskiej w Brazylii i Stanach Zjednoczonych, Basków w Hiszpanii i Ameryce Łacińskiej oraz Żydów na wszystkich kontynentach (Harrison, Huntington, 2003: 27). Ciężko przejść obojętnie obok takiego argumentu.

Oczywiście sprawa nie jest jednoznacznie oczywista, a tym samym łatwa do udowodnienia w sposób niepozostawiający wątpliwości, jednak, jak zauważa Porter, to że postawy, wartości i przekonania wywierają wpływ na ludzkie zachowania i rozwój cywilizacyjny nie ulega wątpliwości. Wyzwaniem jednak pozostaje udzielenie odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób kultura wpływa na prosperitę wśród innych, determinujących postęp czynników (Porter, 2003: 59). Poszukując źródeł dobrobytu, badacze doszli do wniosku, że stopa życiowa danego narodu jest pochodną produktywności, z jaką gospodaruje on swoimi zasobami ludzkimi, kapitałowymi i naturalnymi. Jak zauważa Porter, w ramach tego nowego paradygmatu produktywności nie istnieją dobre i złe sektory. Tym, co może dać przewagę danemu przedsiębiorstwu, są efektywne metody zarządzania, najlepsi fachowcy, najnowocześniejsze technologie. Nie ma zaś znaczenia na przykład to, jaki charakter ma gospodarka danego państwa (rolniczy, usługowy, wytwórczy), jakie są jego zasoby naturalne czy też jaka jest dostępność taniej siły roboczej. Zatem gdy mowa o źródłach zasobności społeczeństw przewaga komparatywna (zwana też przewagą względną), czyli przewaga uzyskana poprzez zdolność do produkowania wyrobu po niższym koszcie, niż jest w stanie zrobić to konkurent, ustąpiła miejsca przewadze konkurencyjnej. Jak zauważa Porter, stopa życiowa rośnie tylko w tych państwach, w których zwiększanie produktywności w firmach odbywa się poprzez poszukiwanie nowych sposobów zdobywania przewagi na polu wiedzy, inwestycji i innowacyjności. Dodatkowo źródła przewagi mają coraz bardziej lokalny charakter (Porter, 2003: 61–64). Z kolei Lindsay (2003) wraz z innymi badaczami, poszukując odpowiedzi na pytanie, dlaczego wprowadzanie przemian w niedorozwiniętych gospodarkach przychodzi z takim trudem, dochodzi do wniosku, że cała sztuka polega na zmianie sposobu, w jaki ludzie myślą o swoich problemach biznesowych lub też o generowaniu bogactwa. W jego rozumieniu przewagę komparatywną i przewagę konkurencyjną różni przede wszystkim wzorce myślowe charakterystyczne dla liderów biznesu i przedstawicieli rządów krajów rozwijających się. Tabela 1 prezentuje ich podział ze względu na cechy pro- i antyrozwojowe.

Na podstawie badań prowadzonych w pięciu dużych kolumbijskich miastach Lindsay wraz z innymi badaczami doszedł do wniosku, że na charakter wyborów dokonywanych przez regiony ma wpływ nie tyle kultura, co sposób w jaki poszczególni liderzy postrzegają generowanie bogactwa. Zaobserwowane w badaniach różnice przekonań na ten temat, jak również na temat kapitału społecznego i kierunku działania stanowiły pochodną modeli umysłowych prezentowanych przez członków władz poszczególnych miast. Z kolei podczas prowadzonych w Wenezueli drobiazgowych badań na temat tego, co ludzie myślą o najważniejszych sprawach, udało się wskazać pięć grup charakteryzujących się niepowtarzalnymi poglądami.

Tabela 1. Cechy utrudniające i ułatwiające rozwój

Cechy antyrozwojowe	Cechy prorozwojowe
Chronione rynki	Globalizacja i konkurencja
Koncentrowanie uwagi na poziomie makroekonomicznym	Koncentrowanie uwagi na poziomie mikroekonomicznym
Dostęp do liderów	Produktywność na poziomie firmy
Koncentrowanie uwagi na kapitale fizycznym/finansowym	Koncentrowanie uwagi na kapitale ludzkim/wiedzy
Hierarchia i sztywna organizacja	Elastyczne merytokracyjne organizacje
Ekonomia skali	Elastyczność
Zależność od zagranicznych partnerów	Strategie migracji
Podejście reaktywne	Podejście proaktywne
Rząd jako główny planista	Wspólna wizja i współdziałanie
Redystrybucja bogactwa	Generowanie bogactwa
Paternalizm	Innowacyjność

Źródło: Lindsay, 2003: 419

W jeszcze innych badaniach prowadzonych w Salwadorze przeprowadzono sondaż na próbie niemal czterystu liderów i również uzyskano potwierdzenie, że najbardziej reprezentatywnym wyznacznikiem przemian są modele umysłowe. Wyodrębniono w nich pięć różnych wizji potencjału konkurencyjnego Salwadoru. Najliczniejszy podzbiór stanowiła grupa określona przez badaczy jako „sfrustrowani”, czyli ludzie pozbawieni opinii na temat tego, jaki model gospodarki pomógłby Salwadorowi, zniechęceni i niezadowoleni. Druga grupa to „etatyści”, przekonani, że wystarczy niewielka grupa rządowych ekspertów, którzy podjęliby odpowiednie decyzje. Trzecia to „wojownicy”, pełni wiary w zwykłych obywateli i przekonani, że przy odpowiednim poparciu rządu obywatele wyprowadzą Salwador na drogę postępu i rozwoju. Czwarte gremium stanowili „protekcjoniści”, aprobujący subsydia państwowe i ochronne stawki celne jako doskonałe narzędzia skutecznej konkurencji. Ostatnia, piąta grupa, wyraźnie odróżniała się od pozostałych. Byli to zwolennicy tzw. otwartej ekonomii, którzy wierzyli w znaczenie i sens kontaktów międzynarodowych, wymiany naukowej itp. (Lindsay, 2003: 418–426). Co istotne, każdy z przedstawionych pięciu modeli umysłowych miał swoich przedstawicieli pośród wszystkich grup demograficznych i geograficznych, a zatem, jak podkreśla Lindsay, „rzeczywiste podziały kraju nie były pochodną miejsca zamieszkania ani profesji, lecz fundamentalnych przekonań, założeń i postaw dotyczących źródeł bogactwa” (Lindsay, 2003: 426). Dalej utrzymuje, że choć Salwador funkcjonuje pod znakiem dramatu długotrwałej wojny domowej i pozostaje naznaczony piętnem najmniejszego i najgęściej zaludnionego państwa Ameryki Środkowej, to nawet w takim, poróżnionym wewnętrznie i osłabionym

na tle sąsiadów kraju, możliwe jest wypracowanie wspólnej wizji pod warunkiem zastosowania odpowiedniej segmentacji. Nie może to być jednak segmentacja polityczna, ekonomiczna, demograficzna czy też geograficzna, gdyż nie zapewniają one dostatecznego zrozumienia zapatrywań obywateli na rzeczywistość. Umożliwia to dopiero segmentacja zgodna z modelami umysłowymi (Lindsay, 2003: 427).

## **2. Kultura ekonomiczna, kultura pedagogiczna – w poszukiwaniu analogii**

Jeśli zgodzić się z przytoczonymi tutaj pokrótce wybranymi stanowiskami badaczy i przyjąć za pewnik, że kultura lub też pozostające z nią w dynamicznym związku modele umysłowe mają istotne znaczenie dla rozwoju całych systemów społecznych czy narodów, ich dobrobytu lub niepowodzeń w jego osiągnięciu, to nasuwają się pytania o ewentualne analogie do poszukiwań czynników istotnych dla rozwoju bądź stagnacji systemu wychowawczego. Spróbujmy zatem je poczynić. Jednym z pojęć używanych na polu poszukiwań zależności między kulturą a rozwojem gospodarczym jest pojęcie kultury ekonomicznej, przez które rozumie się te przekonania, postawy i wartości, które mają związek z aktywnością gospodarczą jednostek, organizacji lub innych instytucji (Porter, 2003: 59). Analogicznie na polu rozważań na temat znaczenia norm kulturowych dla przebiegu procesu wychowawczego możemy się posługiwać ugruntowanym w pedagogice pojęciem kultury pedagogicznej (Błasiak, 2019; Frączek, 2013; Wilk, 2016). Jej poziom ma istotny wpływ na teraźniejszość i przyszłość młodych pokoleń, podobnie jak kultura ekonomiczna ma istotny wpływ na teraźniejszy i przyszły dobrobyt narodu. Spośród podawanych w literaturze definicji, na potrzeby naszych rozważań przytoczymy najbardziej zwartą, zaproponowaną przez Wilka, który pisze: „Kultura pedagogiczna jest częścią ogólnej kultury społeczeństwa obejmującą ogół wartości i norm oraz sposobów zachowania się wobec zadań wychowawczych” (Wilk, 2016: 100). Zachowanie to zależy m.in. od uświadomionych celów wychowania, o których właściwie dzisiaj się nie mówi, a które są przecież kluczowe dla planowania wszelkich oddziaływań. Dokąd zmierzamy, jaka jest wizja, główny cel? Dopiero po jego wytyczeniu można próbować ustalić, jak chcemy go realizować. A zatem jakie są wartości, które przyświecają bądź powinny przyświecać wychowaniu dorastających pokoleń?

Wydaje się, że na tym polu panuje spory chaos, zarówno w obszarze tak zwanej misji szkoły, jak i celów wyznaczanych sobie przez rodziców. Pozostając w dyskursie instytucjonalnym, trzeba stwierdzić, że wprowadzony wraz z reformą z 1999

roku obowiązek tworzenia i wdrażania programu wychowawczego szkoły, uzupełniony w 2002 roku obowiązkiem tworzenia i wdrażania programu profilaktycznego szkoły, od początku były mniej lub bardziej fikcyjną próbą formalnego zdefiniowania i zadekretowania wychowawczej roli szkoły. Na dodatek oba te programy miały stanowić odrębne, choć ściśle powiązane ze sobą dokumenty, co dodatkowo przysparzało autorom nie lada trudności w ich konstruowaniu. Ten sztuczny i zupełnie niepotrzebny podział zlikwidowano dopiero w 2017 roku, co niestety nie zmienia wiele w samej istocie oddziaływań wychowawczo-profilaktycznych, które nadal mają w dużej mierze charakter działań pozornych (por. Konopczyński, Borowik, Chlebowski, Kolemba, Szorc, Szada-Borzyszkowska, Wieczorek, 2017: 11). Fikcja ta pogłębiała się z każdym rokiem, kiedy rywalizacja w rankingach szkół nabierała coraz większego tempa. Ciężko wskazać racjonalne powody, dla których cokolwiek miałyby się w obu tych kwestiach zmienić, gdy przedmiotem wszelkich ocen działalności placówek szkolnych pozostają wyniki nauczania weryfikowane na egzaminach, zaś działalność wychowawcza pozostaje tylko i wyłącznie deklaratywna. Słyszymy wiele o jakości kształcenia, zupełnie nie słyszymy o jakości wychowania. Pożądanym obrazem szkoły jest właściwie bliżej nieokreślony, stąd wielu może odnosić wrażenie, że jest to właśnie ten obecny. I trzeba tu jasno powiedzieć, że wszelkie zmiany bazujące na modyfikacjach kształcenia nauczycieli, zwykle polegające na postulatach poszerzenia programu nauczania, prowadzących się do wydłużenia kursu pedagogiki lub psychologii, nie mają najmniejszych szans na wywołanie jakiegokolwiek zmiany. Tu potrzeba zmian systemowych dotyczących samego funkcjonowania szkoły, zatrzymanie nieokiełznanego wyścigu na średnie ocen i miejsca w rankingach przy jednoczesnym podniesieniu rangi działań wychowawczych. Jest to oczywiście bardzo trudne, gdyż o ile weryfikacja przyswojonej wiedzy przy użyciu zobiektywizowanych testów nie przedstawia większych trudności, o tyle jakościowa (bo inną trudno tutaj sobie wyobrazić) ocena pracy wychowawczej szkoły lub pojedynczego nauczyciela jest bardzo trudna i musiałaby się doczekać stworzenia jakiejś bazy dobrych praktyk czy specjalnie dedykowanej metodologii. Niestety nie słyszymy o takich planach.

### **3. Kultura pedagogiczna rodziców**

Kultura pedagogiczna jest odnoszona do różnych podmiotów, w literaturze mówi się o kulturze pedagogicznej rodziców, kulturze pedagogicznej nauczycieli i wychowawców, kulturze pedagogicznej osób zajmujących się kształceniem dorosłych, kulturze pedagogicznej kierowników w zakładach pracy, kulturze pedagogicznej

dorosłych, którzy nie są bezpośrednio związani z pracą wychowawczą (Frączek, 2013: 190). Najczęściej jednak kultura pedagogiczna osadzana jest dzisiaj w kontekście rodziców, podobnie jak kultura ekonomiczna w kontekście liderów. „Liderami wychowania” każdego dziecka powinni bowiem być jego rodzice, gdyż to oni dysponują potencjalnie największą siłą oddziaływania. Powinno im być udzielane szerokie wsparcie w zakresie aktualnej wiedzy pedagogicznej i pomoc w trudnych sytuacjach wychowawczych. Kłopot w tym, że wiedza ta często stoi w oczywistej sprzeczności z tym, jak szkoła funkcjonuje. W efekcie tego współczesny nauczyciel, usiłując wypełniać tę rolę, byłby zupełnie niewiarygodny jako przedstawiciel i siłą rzeczy „funkcjonariusz” systemu, zobligowany wieloma powinnościami.

Według Maciaszkowej kultura pedagogiczna rodziców to „zdolność do reagowania w sytuacjach wychowawczych, zgodna z potrzebami dziecka, określona przez wiedzę, system wartości, norm i sposobów zachowania, połączona ze świadomością celów wychowania i umiejętnością działania wychowawczego w zakresie metod i środków wychowawczych” (Maciaszkowa, 1977: 164). Zdaniem Wilka w zakres kultury pedagogicznej rodziców wchodzi następujące elementy: świadomość wychowawcza, umiejętność nawiązywania relacji wychowawczej, wiedza pedagogiczna, umiejętność stosowania metod i środków wychowawczych (Wilk, 2016: 101–110). Świadomość wychowawcza polega na świadomości tego, co człowiek robi i jakie są tego skutki, a zatem oznacza również odpowiedzialność. Powinna uwzględniać możliwości i potrzeby dziecka i wyrażać się w zrozumieniu tego, że wychowanie w żadnym wypadku nie powinno być tresurą, lecz procesem obustronnym. Umiejętność nawiązywania relacji wychowawczej (drugi element) nie jest dana automatycznie w wyniku poczęcia dziecka i nie jest równoznaczna z miłością do niego. Stosunek wychowawczy wg Wilka wykracza poza naturalną miłość i obejmuje: przychyłność, walkę, tolerancję i przewodnictwo. Przychyłność określa jako dodatnie zabarwienie emocjonalne w relacjach z dzieckiem. Przez walkę rozumie kontekst naturalnej kolizji dwóch indywidualności, rodzica i dziecka, która nie powinna być nigdy eskalowana. Tolerancja to po prostu wyrozumiałość wobec dziecka, która daje mu swobodę, radość, a przez to możliwość samodzielnego rozwoju. Z kolei przewodnictwo jest formą wsparcia, które może przybierać niekiedy nawet formy motywacyjnego nacisku. Trzecim elementem kultury pedagogicznej rodziców jest wiedza pedagogiczna. Jak zauważa Wilk, wystarczy, jeśli znane będą pewne kanony, zasady, które stanowią jakąś syntezę owej wiedzy. Przytacza w tym miejscu zbiór zasad zaproponowanych przez Porębę, które stanowią dobry przykład takiego kanonu. Są to: zasada obecności wychowawców, zasada uczestnictwa obojga rodziców w wychowaniu, zasada miłości wychowawczej, zasada stałości i konsekwencji, zasada jednolitości albo harmonijności,

zasada umiaru, zasada indywidualizacji, zasada wszechstronności, zasada aktywności dziecka, zasada samowychowania (Poręba, 1969: 455–459). Choć pochodzą z dość odległej w czasie publikacji, to nie straciły nic na aktualności, jednak warto tu nadmienić, że poszukujący podobnej syntetycznej wiedzy o wychowaniu rodzic znajdzie ją dzisiaj w wielu bardziej przystępnych publikacjach. Podajmy tutaj choćby przykład zebranych w podobnej formie najważniejszych tez Janusza Korczaka, np. <https://zabieganamama.com/20-przykazan-janusza-korczaka-dla-rodzicow>, <https://miastodzieci.pl/czytelnia/zlote-mysli-janusza-korczaka-o-szkole-nauce-i-wychowaniu> czy też bardzo popularne w naszym kraju w ostatnich latach publikacje Jespera Juula, wreszcie rozliczne portale o wychowaniu, dostarczające bardzo zsyntetyzowanych treści, np. <https://dziecisawazne.pl>, <https://www.blogojciec.pl>. Niestety, mimo ogromnej dostępności wiedzy pedagogicznej prezentowanej w rozmaitych formach najważniejszymi źródłami informacji na temat wychowania dzieci pozostają własna intuicja i najbliżsi. Ilustrują to badania Włodarczyk przeprowadzone na próbie 661 rodziców (Włodarczyk, 2017: 101). Co ciekawe, w porównaniu do kobiet, mężczyźni wyżej cenią opinie nauczycieli/lek od opinii psychologów/pedagogów, zaś kobiety, w porównaniu do mężczyzn, wyżej cenią warsztaty dla rodziców niż źródła takie, jak telewizja, książki i czasopisma (tab. 2).

Tabela 2. Ocena ważności źródeł informacji na temat wychowywania dzieci (od 1 do 9, gdzie 1 wskazuje na najważniejsze źródło, a 9 – na najmniej ważne), rodzice ogółem i w podziale na płeć

<i>Jakie źródło informacji na temat wychowywania dzieci jest dla Pana(-i) najważniejsze?</i>	Ogółem	Kobieta	Mężczyzna
Własne doświadczenie / intuicja	1	1	1
Członkowie rodziny lub przyjaciele	2	2	2
Psychologowie/pedagogowie	3	3	4
Opiekunowie/nauczyciele w żłobku/przedszkolu	4	4	3
Położne/pielęgniarki/lekarze	5	5	5
Książki/czasopisma/telewizja	6	7	6
Warsztaty/treningi dla rodziców	7	6	7
Internet (blogi, strony dla rodziców)	8	8	8
Inne	9	9	9

Źródło: Włodarczyk, 2017

Czwartym elementem kultury pedagogicznej jest umiejętność stosowania metod i środków wychowawczych, przez co rozumie się stosowanie właściwych metod, czyli takich, które: uwzględniają możliwości dziecka, oddziałują wzmacniająco, zapobiegają sytuacjom niepożądanym, bazują na rozmowie z dzieckiem,



oparte są na własnym przykładzie (Poręba, 1969: 459–461; Wilk, 2016: 108). Jak trafnie zauważa Frączek, kultura pedagogiczna rodziców uzależniona jest od ich ogólnej kultury oraz od stopnia uświadamiania sobie własnej roli wychowawczej, stąd ważne jest nie tylko podnoszenie kultury pedagogicznej rodziców, lecz również ich kultury ogólnej (Frączek, 2013: 190).

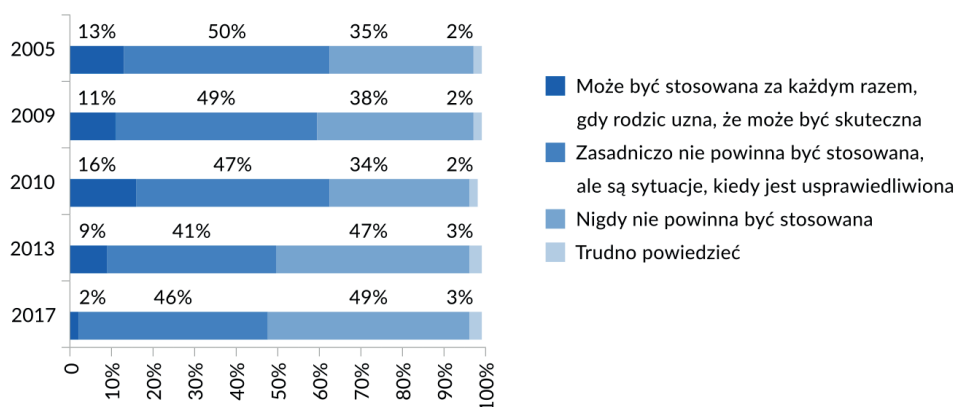
#### 4. Dobrobyt, dobrostan, wychowanie

Jeśli zgodzimy się, że istotnym elementem dobrobytu, obok wielu innych składników, jest wysoki poziom dobrostanu (dobrego życia – ang. *well-being*) wśród członków społeczeństwa, to dostrzeżemy natychmiast oczywistą korelację pomiędzy jakością wychowania a poziomem dobrobytu. Jak go bowiem definiuje Fairbanks: „dobrobyt to zdolność jednostki, grupy bądź narodu do zapewnienia schronienia, wyżywienia oraz innych materialnych dóbr umożliwiających prowadzenie dobrego życia zgodnie z ich własną definicją tego pojęcia. Dobrobyt pomaga wytworzyć w ludzkich sercach i umysłach stosowną przestrzeń, dzięki której mogą prowadzić zdrowe życie pod względem emocjonalnym i duchowym, zgodnie z własnymi preferencjami, nieskrępowani codziennymi troskami o dobra materialne niezbędne do przeżycia” (Fairbanks, 2003: 396). Można go rozumieć tak, jak czynią to ekonomiści, czyli jako strumień przychodu, zdolność osoby do nabycia określonych dóbr, siłę nabywczą. Można jednak dobrobyt rozumieć również jako zbiór zasobów, co daje możliwość dostrzeżenia szerszego kontekstu, skłania do podejmowania prób inwestowania w środowisko sprzyjające większej produktywności, a dodatkowo pozwala ocenić potencjał danego narodu do produkowania dóbr w przyszłości (Fairbanks, 2003: 397). Jest to zatem znacznie ciekawsza, trafniejsza i bardziej wyczerpująca konceptualizacja tego pojęcia.

Tak jak oczywistym celem rozwoju poszczególnych narodów czy całej ludzkości jest dobrobyt, tak celem wychowania jest dobrostan dorastających pokoleń. Plany jego realizacji powinniśmy rozpocząć od analizy zasobów i segmentacji zgodnej z modelami umysłowymi, która, co bardzo prawdopodobne, mogłaby wykazać, podobnie jak w przytoczonych badaniach, że poszczególne modele mają przedstawicieli we wszystkich grupach demograficznych i geograficznych, a taki stan rzeczy znacznie zwiększa szanse na wypracowanie wspólnej wizji.

Idąc dalej w tej analogii, jeśli rozważaniach na poziomie makroekonomicznym poważne autorytety poddają wnikliwej analizie możliwości oddziaływania na rozwojowe elementy kultury (ekonomicznej), tym bardziej powinny być analizowane możliwości oddziaływania na podnoszące jakość środowiska wychowawczego

i zapewniające jak najwyższy dobrostan dzieci i młodzieży elementy kultury pedagogicznej, w szczególności kultury pedagogicznej rodziców. I owszem, można wskazać przykłady takich oddziaływań, które powinny stanowić zachętę do dalszej, wzmożonej działalności na tym polu. Są nimi choćby ponawiane co jakiś czas kampanie społeczne dotyczące ważkich problemów społecznych, jak na przykład przemoc w rodzinie. Weszły już one do wachlarza standardowych działań agencji rządowych (<https://www.gov.pl/web/rodzina/kampanie-spoeczne-przemoc>), choć ciężko ciągle mówić o sukcesach na tym polu. Bardziej pozytywnym przykładem dość skutecznego oddziaływania na przebieg procesu wychowawczego poprzez korygowanie normy kulturowej jest norma dotycząca kar cielesnych. Choć życzylibyśmy sobie znacznie szybszego tempa tych zmian, to jednak nie można zaprzeczyć, że mają one miejsce. Dynamikę zmian w tym obszarze na przestrzeni lat 2005–2013 opracowała Włodarczyk, a wcześniej Makaruk i przedstawia się ona następująco (Włodarczyk, 2017; Makaruk, 2013).



Wykres 1. Stosunek do stosowania kar fizycznych w latach 2005, 2009, 2010, 2013 i 2017

Źródło: Włodarczyk, 2017 na podstawie Makaruk, 2013

Jak widzimy na wykresie 1, pełne przyzwolenie na kary fizyczne spadło z 13% w 2005 roku do zaledwie 2% w roku 2017. Grupa dopuszczająca kary fizyczne zmniejszyła się w tym samym czasie zaledwie o 4% (z 50% na 46%), ale najbardziej chyba cieszy zasadniczy wzrost grupy osób wykluczających kary fizyczne z jednej trzeciej do niemal połowy populacji badanych (z 35% na 49%). Są to zmiany, które napawają optymizmem i stanowią dobrą ilustrację tego, że taka modyfikacja norm jest możliwa, wymaga to jednak czasu i konsekwentnych działań.

W ten sposób docieramy do kwestii kluczowej. Nie da się bowiem modyfikować norm i wzorców kulturowych w sposób zatowiszony, koncentrując się

na wybranej grupie. Tego rodzaju procesy wymagają poważnych zmian systemowych, poprzedzonych debatą z udziałem wszystkich zainteresowanych grup społecznych oraz specjalistów, co niestety nie jest standardem w naszym kraju. Obok działań globalnych, jak wspomniane kampanie społeczne, istotnych zmian systemowych (np. odchodzenie od rankingowania szkół), modyfikacji w kształceniu nauczycieli – co powinno być obecnie łatwiejsze, bo oto mamy teraz jedno ministerstwo obejmujące wszystkie szczeble edukacji (Ministerstwo Edukacji i Nauki), modyfikacji samego sposobu funkcjonowania szkół (np. koniec fikcji programów wychowawczo-profilaktycznych, redukcja zróżnicowania funkcjonowania poszczególnych placówek ze względu na zasobność danego samorządu), szkoła powinna powrócić do działalności edukacyjnej i wspierającej dla rodziców. Chodzi tu o nieco zapomniane dziś hasło „pedagogizacji rodziców”. Jak to często bywa, to co można zrobić już teraz, bez wprowadzania jakichkolwiek zmian formalnych, to po prostu urealnić istniejące zapisy ustawowe. Artykuł 1 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe mówi bowiem:

System oświaty zapewnia w szczególności:

- 1) realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju;
- 2) **wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny;**
- 3) wychowanie rozumiane jako wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, wzmocnienie i uzupełnianie przez działania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży (DzU z 2021 r. poz. 1082).

Jak widać, mimo, że nie posłużono się tutaj pojęciem pedagogizacji, to pkt 2 wyraźnie o niej mówi. Choć jest to artykuł, który otwiera cały ten obszerny dokument, to niestety pozostaje kolejną ogólnikową deklaracją, za którą nie stoją żadne rozwiązania systemowe. Jednak stwarza on formalne możliwości dla działalności edukacyjnej skierowanej do rodziców. Za opracowanie hasła „pedagogizacja rodziców” na łamach encyklopedii pedagogicznej jest odpowiedzialny Kawula, który pisze: „pedagogizacja rodziców jest to działalność zmierzająca do stałego wzbogacania posiadanej przez rodziców potocznej wiedzy pedagogicznej o elementy naukowej wiedzy o wychowaniu dzieci i młodzieży, dostarczanie rodzicom wiadomości o celach, zadaniach, treściach, metodach, środkach i uwarunkowaniu procesu wychowania zachodzącego w rodzinie, szkole, zakładzie wychowawczym, w różnych organizacjach ze szczególnym położeniem nacisku na uzupełnienie ich wiedzy o wychowaniu ich dzieci w rodzinie” (Kawula, 1996: 581). Jako jej główny cel wskazuje przyczynianie się do stałego podnosze-

nia stopnia refleksyjności rodziców w ich działalności wychowawczej. Co jeszcze istotniejsze, pedagogizacja – zdaniem autora – powinna dotyczyć jak najszerszej rzeszy rodziców, bez jakichkolwiek prób np. wyodrębniania rodziców dzieci przysparzających jakichś problemów wychowawczych. Warto to podkreślić, gdyż sam akt pedagogizacji może być i bywa odbierany jako rodzaj pouczenia, ponadto dotyka dość intymnych aspektów życia wewnątrzrodzinnego, a zatem jest to dość delikatna kwestia. Z drugiej strony od 2010 roku mamy już w szkołach swoisty system selekcji związany z edukacją włączającą, która przewiduje diagnozowanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i tworzenie dla nich specjalnych programów oddziaływań (IPET – indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, PDW – plan działań wspierających). Kategoria SPE obejmuje m.in. osoby niedostosowane społecznie oraz zagrożone niedostosowaniem społecznym. Ta, na pierwszy rzut oka, słuszna i potrzebna reforma ma niestety wiele mankamentów, choć trzeba zdecydowanie pochwalić stojące za nią intencje (por. Tomkowiak, 2017). A zatem pedagogizacja powinna być skierowana do szerokiego grona wszystkich rodziców, co wymusza jej dość uniwersalną, prostą formę. Grupa rodziców nigdy nie jest bowiem jednorodna. Jak zauważa Kawula, są to osoby dorosłe, z pewnymi doświadczeniami życiowymi, utrwalonymi poglądami, postawami i przyzwyczajeniami, które niejednokrotnie należałoby poddać korekcji. Rodzice reprezentują również różny stopień rozwoju kulturalnego, moralnego i intelektualnego (Kawula, 1996: 585). Za możliwie najbardziej przystępną i syntetyczną formą przekazu przemawiają też współczesne realia życia, które przekładają się na powszechny deficyt czasu.

Podnoszenie ogólnej kultury pedagogicznej społeczeństwa nie jest łatwym zadaniem, jednak osiągnięcie takich działań powinna być realizacja zupełnie nowej wizji szkoły ukierunkowanej na dobrostan ucznia, a nie wynik edukacyjny placówki. W obecnych realiach nie można mieć pretensji do nauczycieli i dyrektorów szkół, że poddani presji oczekiwań wysokich wyników, a niekiedy także presji związanej z możliwą likwidacją placówki (mała liczba uczniów w danej dzielnicy) robią wszystko, co mogą, aby zaprezentować swoją placówkę jako kuźnię talentów i świątynię sukcesu. Działania te niejednokrotnie przypominają komercyjny marketing firm i korporacji. Przyciąganie uczniów z najlepszymi świadectwami ma głęboki sens w tych okolicznościach, gdyż zwiększa szanse na utrzymanie lub poprawienie wyników egzaminów (ósmych klas lub maturalnych). Niestety zupełnie umyka tutaj kontekst dorastania, dezorganizacji rodziny czy wykluczenia rówieśniczego, o którym w ostatnim czasie już w ogóle się nie mówi, być może przyjmując, że rozwiązuje go edukacja włączająca. Same statystyki rozwodów

powinny być przyczynkiem do poważnych zmian przywracających na łono szkoły realną i poważną działalność wychowawczą i edukacyjno-wspierającą skierowaną do rodziców. Zobrazujmy ich dynamikę choćby stosunkiem orzeczonych rozwodów do zawartych w danym roku małżeństw (tab. 3). Statystyki te wyglądają następująco:

Tabela 3. Liczba oraz stosunek orzeczonych rozwodów do zawartych małżeństw w wybranych latach

Rok	Małżeństwa	Rozwody	R/M
1980	307 373	39 833	0,13
1990	255 369	42 436	0,17
2000	211 150	42 770	0,20
2010	228 337	61 300	0,27
2018	192 443	62 843	0,33
2019	183 371	65 341	0,36

Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS

Jak widać, liczba rozwodów w stosunku do zawieranych małżeństw rośnie nieprzerwanie od 1980 roku. Można to oczywiście tłumaczyć rosnącą liczbą związków nieformalnych, ale przecież tam również dochodzi do rozstań, a z braku ograniczeń formalnych prawdopodobnie nawet częściej niż w małżeństwach. Dodajmy, że każdy rozwód stawia dziecko w trudnej sytuacji i stwarza zagrożenia dla jego dalszego rozwoju, tymczasem wielu wychowawców dowiaduje się o nowej sytuacji dziecka pokątnie, przypadkowo, podczas gdy powinni oni być informowani w pierwszej kolejności. Do debaty nad zmianami nie skłania decydentów również niechlubne drugie miejsce Polski w Europie pod względem liczby samobójstw nastolatków. W zamian mówi się tylko o fatalnej kondycji polskiej psychiatrii. Owszem, to duży problem, wymagający natychmiastowych działań naprawczych, jednak równolegle powinniśmy starać się poszukiwać zmian ukierunkowanych na „leczenie przyczynowe”, a nie tylko „objawowe”. Szkoła zawsze będzie na tym polu posiadała największy potencjał, dlatego warto cały czas myśleć o pożądanym kierunku zmian w jej funkcjonowaniu. Odnosząc do rzeczywistości funkcjonowania szkoły, mając jednocześnie na uwadze przytoczone wyżej wzorce myślowe Lindsay o cechach anty- i prorozwojowych, czyli sprzyjających bądź nie rozwojowi dobrobytu, można pokusić się o zbudowanie analogicznego katalogu cech wpływających na realizację wychowawczej funkcji szkoły. Spojrzenie z tej perspektywy mogłoby zaowocować taką oto kafeletką:

Tabela 4. Cechy utrudniające i ułatwiające wychowawczą pracę szkoły

Cech antywychowawcze	Cechy prowychowawcze
Szkoła skoncentrowana na książce	Szkoła skoncentrowana na współpracy ze środowiskiem
Centralne zarządzanie	Uwzględnianie lokalnych uwarunkowań
Koncentracja na programie, wynikach nauczania, testach, rankingach	Koncentracja na uczniu, społeczności klasy, szkoły, na aspekcie wychowawczym
Przedmiotowe traktowanie ucznia	Podmiotowe traktowanie ucznia
Sztywna organizacja	Elastyczna organizacja
Podejście reaktywne	Podejście proaktywne
MEN jako główny planista	Wspólna wizja i współdziałanie z instytucjami lokalnymi
Aktywność inicjowana odgórnie	Samodzielne inicjowanie aktywności
Zachowawczość	Innowacja

Źródło: opracowanie własne

Potrzebujemy nowego paradygmatu jakości kształcenia, a może właśnie mówmy wprost: jakości wychowania, przygotowywania do realnego życia, w którym istotne znaczenie będą miały na przykład kompetencje społeczne i umiejętność współpracy, którą nie sposób osiągnąć w realiach nieustającej szkolnej konkurencji. Parafrazując przytoczone wyżej słowa Portera, który mówi o tym, że nie istnieją dobre i złe sektory gospodarki, moglibyśmy powiedzieć, że nie istnieją dobre i złe szkoły, natomiast tym co daje faktyczną przewagę i sukces są cechy „prowychowawcze” z prawej kolumny tabeli 4. Niechaj przewaga oparta na zasobach – czyli pozyskanych wszelkimi możliwymi sposobami (marketing) najlepszymi uczniami, w rozumieniu ich wyników testów w przypadku szkół średnich lub odpowiednio nastawionych na osiągnięcie wysokich wyników rodzin pochodzenia – ustąpi przewadze opartej na jakości środowiska wychowawczego, realnej integracji, budowaniu społeczności, koncentracji na uczniu/wychowanku i jego potrzebach. Niechaj za lepszą szkołę uchodzi ta, do której dzieci chętniej uczęszczają, w której lepiej się czują, w której mogą zawsze liczyć na pomoc w każdym zakresie, w której rozwijają pełne spektrum swoich zainteresowań, w której budowana jest wspólnota, a wzajemna współpraca jest codzienną rutyną. Znow, parafrazując Portera, niech przewaga komparatywna, za której odpowiednik w pewnym sensie możemy uznać bazowanie na naborze, który przekłada się na lepsze wyniki w rankingach, ustąpi, tak jak ma to miejsce w obszarze rozwoju dobrobytu, przewadze konkurencyjnej na polu jakości wychowania, gdzie zwiększenie atrakcyjności szkoły odbywa się na polu wiedzy (o wychowanku i jego potrzebach), inwestycji (w wychowanka,

jego dobrą kondycję psychiczną, kontakt społeczny, zanurzenie w społeczności), innowacji (dotyczącej sposobów nauczania i budowania zaangażowania wychowanków w życie szkoły). Choć brzmi to jak lista pobożnych życzeń, to pamiętajmy, że przykład fińskiej edukacji pokazuje, że można iść w tym kierunku i że warto, a w dodatku, że w dłuższej perspektywie to się ewidentnie opłaca. Oczywiście przykład fiński bazuje na tamtejszej kulturze, jednak nie jest ona aż tak bardzo odległa od naszej. Zmiana jest możliwa, musi być jednak dokładnie przemyślana i zaplanowana.

## **5. Podsumowanie**

Instytucjonalne oddziaływania wychowawcze na dorastające pokolenia bazują głównie na systemie szkolnictwa i to właśnie tam powinniśmy koncentrować naszą uwagę. Szkoła ciągle ma ogromny wpływ na kształtowanie postaw i budowanie kultury pedagogicznej zarówno rodziców, jak i całego społeczeństwa. Musi być jednak tego wpływu świadoma i z tej wiodącej roli się wywiązywać. Z jednej strony chodzi tu o partnerstwo z rodzicem, pewną otwartość i gotowość udzielania wsparcia, z drugiej o swoiste nadawanie tonu, rozumiane jako wskazywanie zasadniczego kierunku czy też celu wychowania. W obu tych obszarach kluczowa jest wiarygodność szkoły jako instytucji, czyli znów, z jednej strony kontekst wspierający w kontaktach z rodzicami, z drugiej pewna spójność poszczególnych aspektów funkcjonowania zarówno szkoły, jak i całego systemu edukacji. Taki spójny przekaz co do zasadniczego kierunku, w którym zmierza cały system, jest warunkiem koniecznym sukcesu, jakim byłaby zasadnicza zmiana paradygmatu szkoły i celu wychowania. Oczywiście nie należy ograniczać środowiska wychowawczego jedynie do rodziny i szkoły. Na zachowanie wychowanka ma wpływ każdy składnik szerokiego kontekstu społecznego i kulturowego, w jakim funkcjonuje, choć z różnym natężeniem. Każdy z nich powinien być brany pod uwagę przy projektowaniu działań zorientowanych na podniesienie kultury pedagogicznej: zarówno bezpośredni wychowawcy (rodzice, nauczyciele), jak i pozostałe osoby tworzące kontekst socjalizacyjny, a także szeroko rozumiane media.

Takie szerokie spojrzenie powinno być dzisiaj oczywistością, gdyż refleksja tego rodzaju jest obecna od dawna w obszarach wielu subdyscyplin pedagogiki, włącznie z tak na pozór hermetyczną dziedziną, jaką jest na przykład pedagogika resocjalizacyjna, gdzie od dawna funkcjonuje konsensus co do pożądanego kierunku zmian. W potocznym odbiorze resocjalizacja ma bowiem dość ujednolicone rozumienie i jest na ogół kojarzona z placówką, jaką jest zakład karny,

a zatem z izolacją od społeczeństwa. Tymczasem, odczarowując niejako termin „resocjalizacja”, trzeba przypomnieć, że oznacza on po prostu powtórny socjalizację, co bywa podkreślane stosowaną czasami pisownią „re-socjalizacja”. Mowa zatem o powtórnym uspołecznieniu, czyli powtórnym przystosowaniu jednostki do życia w społeczeństwie, czego nie da się dokonać w zupełnej izolacji od życia społecznego i co do tego panuje dzisiaj powszechna zgoda wśród badaczy. Ambrozik stwierdza wręcz „(...) w czasach nam współczesnych, (...), zachowanie izolacyjnego charakteru instytucji resocjalizacyjnych i równie oderwanych od rzeczywistości czynności wychowawczych podejmowanych wobec osadzonych w nich przestępców graniczy wręcz z absurdem” (Ambrozik, 2016: 167). Skoro więc w ten sposób myślimy dzisiaj o zakładach karnych i prowadzonej tam działalności resocjalizacyjnej, tym bardziej nie możemy traktować szkoły i prowadzonej tam działalności socjalizacyjnej i wychowawczej jako wyizolowanej z szerszego kontekstu środowiskowego instytucji. Wręcz przeciwnie, należy ją postrzegać jako bardzo mocno osadzoną w środowisku lokalnym i takiego też osadzenia i współpracy ze środowiskiem oczekiwać od każdej placówki.

Kultura ma znaczenie, ale ma też ogromną siłę, czasem destrukcyjną. Przykładem takiego silnego, negatywnego oddziaływania może być choćby zjawisko anoreksji, czyli jadłowstrętu psychicznego, który jest przeciwieństwem formy autodestrukcji m.in. z przyczyn kulturowych. Choć w etiologii jadłowstrętu, która zasadniczo nie jest w pełni poznana, wskazuje się na podłoże wieloczynnikowe, zaś kultura jest tutaj wymieniana jako tylko jeden z pomniejszych czynników (składowa czynnika środowiskowego), to jednak istnieją badania potwierdzające zależność pomiędzy zaburzeniami odżywiania a czynnikami kulturowymi, m.in. prowadzone nad mieszkankami Singapuru i Meksyku eksponowanymi na kulturę zachodnią, lub jak bywa to ujmowane – „westernizację” (ang. *westernisation*). Co ciekawe, jadłowstręt psychiczny z podobną częstotliwością występuje w krajach wysoko rozwiniętych na całym świecie, dotyczy 0,3–1% kobiet i 0,1–0,13% mężczyzn, zaś największa zapadalność występuje między 13 a 19 rokiem życia, a więc w okresie najbardziej intensywnego rozwoju osobowości i jednocześnie największej podatności na wpływy (Kręgielska-Narozna, Walczak-Gałęzewska, Lis, Bogdański, 2014: 2). Zatem kultura może oddziaływać z siłą, która popycha ludzi do autodestrukcji. Tym bardziej starajmy się skierować tę ogromną siłę w pożądanym, dającym nadzieję na lepszą przyszłość kierunku.

Reasumując, budowanie kultury pedagogicznej powinno być istotnym zadaniem dedykowanych instytucji rządowych i pozarządowych, co musiałoby się wiązać z odpowiednim wsparciem finansowym państwa, poprzedzonym jednak wcześniej wypracowaniem dobrze przemyślanej i bogato konsultowanej wspólnej



wizji kierunku, w jakim chcemy zmierzać. Pierwszym i najistotniejszym przyczółkiem jest tutaj oczywiście szkoła wraz z całym jej potencjałem. Jej realne uaktywnienie na tym polu wymagałoby jednak zasadniczego przeniesienia uwagi z wyników nauczania na wyniki wychowania na pierwszym miejscu, traktując edukację jako narzędzie i kontekst wychowania. Wzorować się tutaj można na słynnym już dzisiaj w skali globu z niekonwencjonalnego podejścia do edukacji modelu fińskiego, gdzie szkoła ma przede wszystkim za zadanie przygotować do życia i to temu zadaniu podporządkowana jest cała edukacja szkolna, zarówno w zakresie programu, jak i formy nauczania. Być może warto tutaj, niejako na dobry początek, zwracać uwagę na niuanse i dokonywać małych, z pozoru kosmetycznych zmian w zapisach ustaw i rozporządzeń, które też przecież mają pewną moc kulturotwórczą, jeśli chodzi o stosowany w nich język. W ostatnich dekadach przyjęło się mówić o podopiecznych szkoły „uczniowie”, zaś określenie „wychowanek/ka” zostało niejako zarezerwowane dla osób przebywających w zakładach poprawczych i wychowawczych. Może należałoby zacząć mówić bardziej o wychowankach miast o uczniach, co byłoby, na początek, swoistą symboliczną korektą kierunku, w jakim chcielibyśmy, aby zmierzał nasz system edukacyjny (a może... wychowawczy?).

## Bibliografia

- Ambrozik W. (2016), *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*, Kraków, s. 167–168.
- Błasiak A. (2019), Kultura pedagogiczna rodziców jako wewnątrzrodzinny determinant jakości procesu wychowania najmłodszego pokolenia, *Studia Paedagogica Ignatiana*, t. 22, nr 2, s. 83–101, <https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/SPI/article/view/SPI.2019.2.004>, dostęp: 15.03.2021.
- Fairbanks M. (2003), *Zmiana mentalności narodu, czyli składniki procesu budowania dobrobytu*, [w:] L.E. Harrison, S.P. Huntington (red.), *Kultura ma znaczenie*, tłum. S. Dymczyk, Poznań, s. 394–411.
- Frączek Z. (2013), Kultura pedagogiczna rodziców w perspektywie analiz teoretycznych i w badaniach empirycznych, *Pedagogika Rodziny*, 3/1, s. 187–199, [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Pedagogika\\_Rodziny/Pedagogika\\_Rodziny-r2013-t3-n1/Pedagogika\\_Rodziny-r2013-t3-n1-s187-199/Pedagogika\\_Rodziny-r2013-t3-n1-s187-199.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Pedagogika_Rodziny/Pedagogika_Rodziny-r2013-t3-n1/Pedagogika_Rodziny-r2013-t3-n1-s187-199/Pedagogika_Rodziny-r2013-t3-n1-s187-199.pdf), dostęp: 15.03.2021.
- Harrison L.E., Huntington S.P. (red.) (2000), *Culture Matters. How Values Shape Human Progress*, New York.
- Harrison L.E., Huntington S.P. (red.) (2003), *Kultura ma znaczenie*, tłum. S. Dymczyk, Poznań. <https://dziecisawazne.pl>, dostęp: 15.03.2021.
- <https://miastodzieci.pl/czytelnia/zlote-mysli-janusza-korczaaka-o-szkole-nauce-i-wychowaniu>, dostęp: 15.03.2021.
- <https://www.blogojciec.pl>, dostęp: 15.03.2021.

- <https://www.gov.pl/web/rodzina/kampanie-spoeczne-przemoc>, dostęp: 15.03.2021.
- <https://zabieganamama.com/20-przykazan-janusza-korcaka-dla-rodzicow>, dostęp: 15.03.2021.
- Kawula S. (1996), *Pedagogizacja rodziców*, [w:] W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa, s. 581–585.
- Konopczyński M., Borowik J., Chlebowski P., Kolemba M., Szorc K., Szada-Borzyszkowska J., Wiczorek M. (2017), *Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły i placówki oświatowej. Materiały szkoleniowe dla nauczycieli konsultantów i doradców metodycznych*, Warszawa, s. 10–12, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6191>, dostęp: 15.03.2021.
- Kręgielska-Narozna M., Walczak-Gałęzewska M., Lis I., Bogdański P. (2014), Jadłowstręt psychiczny – co widzą „motyle”?, *Farmacja Współczesna*, 7, s. 1–6, [https://www.akademiamedycyny.pl/wp-content/uploads/2016/05/201404\\_Farmacja\\_003.pdf](https://www.akademiamedycyny.pl/wp-content/uploads/2016/05/201404_Farmacja_003.pdf), dostęp: 15.03.2021.
- Lindsay S. (2003), *Kultura, modele umysłowe i dobrobyt narodowy*, [w:] L.E. Harrison, S.P. Huntington (red.), *Kultura ma znaczenie*, tłum. S. Dymczyk, Poznań, s. 412–429.
- Maciaszkowa J. (1977), *Kultura pedagogiczna rodziców*, [w:] J. Wołczyk (red.), *Pedagogika opiekuńcza. Materiały z krajowej konferencji Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, Warszawa, s. 164.
- Makaruk K. (2013), Postawy Polaków wobec kar fizycznych a ich stosowanie w praktyce rodzicielskiej, *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 12(4), s. 40–53, <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/43/34>, dostęp: 15.03.2021.
- Poręba J. (1969), Pedagogizacja rodziców, *Studia Warmińskie*, VI, s. 423–487, <https://wmbc.olsztyn.pl/dlibra/publication/11071?tab=1>, dostęp: 15.03.2021.
- Porter M.E. (2003), *Postawy, wartości i przekonania a makroekonomia dobrobytu*, [w:] L.E. Harrison, S.P. Huntington (red.), *Kultura ma znaczenie*, tłum. S. Dymczyk, Poznań, s. 59–79.
- Tomkowiak H. (2017), *Idea inkluzji jako przedmiot działań (quasi)reformatorskich w kontekście kryzysu funkcji wychowawczej szkoły*, [w:] W. Ambrozik (red.), *Horyzonty pedagogiki resocjalizacyjnej. Księga Jubileuszowa Profesora Wiesława Ambrozika*, Poznań, s. 297–310.
- Wilk J. (2016), *Pedagogika rodziny*, Lublin, <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/14965/Pedagogika%20rodziny.pdf?sequence=1>, dostęp: 15.03.2021.
- Włodarczyk J. (2017), Klaps za karę. Wyniki badania postaw i stosowania kar fizycznych w Polsce, *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 16(4), s. 81–107, <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/687>, dostęp: 15.03.2021.

## Akty prawne

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (tekst ujednolicony: DzU z 2021 r. poz. 1082), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf>, dostęp: 08.12.2021.