



Nadesłano: 30.08.2021
Zaakceptowano: 25.09.2021

Sugerowane cytowanie: Juszczak-Rygałto J. (2021). *Wzorce jako narzędzia transmisji oddziaływań wychowawczych*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 16, nr 4(62), s. 13-25. DOI: 10.35765/eetp.2021.1662.01

Joanna Juszczak-Rygałto

ORCID: 0000-0002-4176-9794

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Wzorce jako narzędzia transmisji oddziaływań wychowawczych

Patterns as Tools for the Transmission of Educational Influence

SŁOWA KLUCZE

pedagogika,
wychowanie,
dziecko, osobowość,
tożsamość, wzorzec,
pole wartości

ABSTRAKT

Definiując wychowanie jako proces pedagogiczny w zakresie oddziaływania na sferę osobowości jednostki, zakłada się, że prowadzony jest on jako działanie intencjonalne i nieintencjonalne przez zawodowych i niezawodowych wychowawców oraz działanie samokształceniowe. Wszystkie te działania można traktować jako transmisję wartości przy użyciu narzędzi kształtowania prawidłowych parametrów tożsamościowych, którymi są wzorce identyfikacyjne (wzorce postępowania), w skład których wchodzi wzorce osobowe i wzorce zachowań. W artykule zamieszczono opis tych wzorców i ich interpretację jako pola wartości, w obrębie których prowadzona jest określona gra społeczna wyznaczająca rodzaje wpływów wzorców na tożsamość jednostki. Pola wartości wzorców przenikają się i dzięki temu jest możliwa ich eksploracja w poszukiwaniu nowych wzorców i w poszerzaniu przestrzeni poznawczych. Współcześnie, w epoce zdominowanej przez Internet, dziecko jest zanurzone w galaktyce wzorców, w tym narzuconych instytucjonalnie, sugerowanych przez wychowawców oraz własnych, odkrytych samodzielnie. Spośród nich tylko wzorce akceptowane przez dziecko są uaktywniane w procesach transmisji oddziaływań wychowawczych opartych na imitacji, identyfikacji i internalizacji. W artykule przedstawiono charakterystykę tych oddziaływań z perspektywy pedagogiki wychowania i w powiązaniu z różnymi rodzajami stosowanych wzorców.

KEYWORDS ABSTRACT

pedagogy,
upbringing, child,
personality, identity,
role model, field of
values

Defining upbringing as a pedagogical process of influencing an individual's personality, it is assumed that the process is carried out as an intentional and unintentional activity by professional and non-professional educators, and also as a self-educational activity. All these activities can be perceived as a transmission of values using the tools of forming correct identity parameters, which are identification patterns (behaviour patterns) that include role models and models of behaviour. The article contains a description of these models and their interpretation as a field of values within which a specific social game is played, determining the types of influence of the patterns on the identity of an individual. The fields of values of the patterns permeate each other, which is why it is possible to explore them in search for new patterns and in extending the cognitive space. Today, in the era dominated by the Internet, the child is submerged in a world of patterns, including those institutionally imposed, those suggested by educators, and the ones the child discovered on their own. Among these, only the patterns accepted by the child are activated in the processes of transmission of educational influence based on imitation, identification and internalisation. The article presents the characteristics of this influence from the perspective of the pedagogy of upbringing and in relation to different types of patterns used.

Wprowadzenie

Wychowanie to świadomie planowana działalność społeczna, ukierunkowana na wywołanie zamierzonych zmian osobowości jednostki zgodnie z przyjętym modelem wychowawczym. Jest to intencjonalny proces pedagogiczny prowadzony przez zawodowych wychowawców, świadomych realizowanych celów i przygotowanych do pełnienia swojej funkcji, jak również przez niezawodowych wychowawców (np. rodziców), dla których jest to proces nie w pełni zrozumiały i dlatego najczęściej nie zdają oni sobie sprawy ze słuszności własnych poczynań wychowawczych. Złożoność wychowania wynika z tego, że w działalności tej nie chodzi tylko o zrozumienie i zapamiętanie pożądaných wychowawczo norm postępowania, lecz także o pełną ich akceptację i uzewnętrznienie w osobowości¹.

¹ W literaturze pedagogicznej (Śliwierski 2001: 25; Zarzecki 2012: 35-36; Żuk 2016: 189-190) spotyka się określenia: wychowanie dyrektywne (bezpośrednie) i wychowanie niedyrektywne. W wychowaniu dyrektywnym zakłada się, że wychowawca jest w pełni odpowiedzialny za rozwój wychowanków, wie, czego oni potrzebują i w jakim kierunku powinno podążać oddziaływanie wychowawcze. Wychowanie niedyrektywne to wspomaganie wychowanków w ich osobistym rozwoju. Oznacza to konieczność liczenia się z naturalnym i spontanicznym rozwojem dzieci i młodzieży w procesie wychowawczym, a tym samym

Zakres oddziaływania na sferę osobowości jednostki jest tym kryterium, które odróżnia wychowanie od socjalizacji. Anna Brzezińska (2000: 228) przyjmuje, że wychowanie odnosi się do zamierzonych działań wychowawczych, podczas gdy socjalizacja obejmuje całokształt wpływów i oddziaływań zewnętrznego otoczenia społecznego na wychowanka, w tym oddziaływań wychowawczych, które nie są w pełni intencjonalne (często mogą być w dużym zakresie niezamierzone i nieformalne, a nawet niezgodne z założonymi celami wychowawczymi). Kształcenie osobowości jednostki w procesie wychowania ma pomóc jej w zrozumieniu siebie i budowaniu własnej tożsamości, a poprzez nią ukształtować postawę wobec siebie i otaczającego świata. Może się ono odbywać jako działanie zinstytucjonalizowane i obligatoryjne (szkoła), czy też naturalne, nieintencjonalne (rodzina, bliższe i dalsze środowisko społeczne), lub jako samokształcenie, które w swojej istocie jest spontaniczne i nie poddaje się planowanym celom wychowawczym.

Współcześnie intencjonalne wychowanie jest rozpatrywane jako interakcja dwupodmiotowa. Inicjatorem zmian, które mają pojawić się u wychowanka, czyli stroną aktywną i sprawczą, jest wychowawca (instytucjonalny lub naturalny), a jednocześnie wychowanek jest również jednostką aktywną w takim znaczeniu, że działania wychowawcy odbiera w sposób indywidualny (Gurycka 1979; Dryll 2013). Wpływy wychowawcze są filtrowane przez osobowość wychowanka i rejestrowane jako indywidualne doświadczenia z danych sytuacji wychowawczych. Oznacza to, że jednostka poddaje się zewnętrznym oddziaływaniom wychowawczym tylko w takim zakresie, w jakim jest to zgodne z wartościami uznawanymi w obrębie jej indywidualnej tożsamości i konstytuujących ją narracji. W pedagogice pojęcie wartości odnoszone jest najczęściej do tego, co uważane jest za ważne w kształceniu i formowaniu młodego człowieka. Wartością jest to, do czego on dąży, jak postępuje, oraz świadomość tego, jak powinien postępować (Olearczyk 2005: 170).

Wychowanie samokształceniowe (autowychowanie) wynika z chęci pracy nad sobą w procesie poszukiwania wartości sensu. Jest to podjęcie przez wychowanka trudu bycia wychowawcą samego siebie. W procesie autowychowawczym interakcja jest jednopodmiotowa. Wychowanek sam inspiruje poszukiwanie wartości, zapoznaje się z nimi i decyduje o ich przyswojeniu lub odrzuceniu. W działaniach autowychowawczych „nie tworzy wartości, ale je odkrywa dla siebie” (Lipiec 1990: 18).

Cały proces wychowania można traktować jako łańcuch powiązanych ze sobą tego rodzaju interakcji i wówczas wychowanie należy rozumieć jako pewien typ relacji transmisji wartości, która ma określoną przeszłość i przyszłość (Katra 2014: 108; Kuczyński, Parkin, Pitman 2016: 143). Istotny jest wymiar czasu. Wcześniejsze interakcje

podmiotowego ich traktowania. W tym przypadku w wychowaniu istotną rolę spełnia aktywność wychowanka w samodzielnym poszukiwaniu wzorców wychowawczych.

wyznaczają aktualne poczucie tożsamości jednostki. Teraźniejszym interakcjom towarzyszy emocjonalne przekonanie, że ta relacja będzie trwać nadal, a zachodzące zmiany mogą okazać się w przyszłości bardziej lub mniej trwałe w procesie poznania siebie. Jest więc to proces statyczny w sensie zmian zachodzących w teraźniejszości, a jednocześnie ma charakter dynamiczny, jako zjawisko zmieniające się w czasie przyszłym w zależności od wieku jednostki, stopnia rozwoju jej tożsamości, zmian cywilizacyjno-kulturowych (Katra 2019: 34).

Celem artykułu było znalezienie odpowiedzi na pytania: jakie wartości, normy i wzorce są propagowane we współczesnym świecie?, oraz: jak stosowanie norm i wzorców pozwala na określenie i planowanie w pedagogice istniejących potrzeb wychowawczych? Metodologiczne badania polegały na przeprowadzeniu pogłębionej oraz krytycznej analizy i interpretacji literatury pedagogicznej związanej z wartościowaniem aspektów wychowawczych i niesionych przez nie wzorców. Powstał swoisty katalog kategorii i pojęć użytecznych w tworzeniu podstaw praktycznej działalności edukacyjnej.

Prezentowane opracowanie, w założeniu autorki, ma dla czytelnika stanowić wyzwanie do podjęcia poszukiwań w twórczym kreowaniu własnych implikacji wychowawczych.

Wzorce identyfikacyjne

W literaturze pedagogicznej pojęcia ‘wzoru’ i ‘wzorca’ często traktowane są synonimicznie. Definicje słownikowe wskazują jednak na nieco odmienny zakres obu pojęć. Według *Słownika języka polskiego* pod redakcją Witolda Doroszewskiego (1969), ‘wzór’ to osoba lub rzecz, którą warto naśladować, natomiast ‘wzorec’ to zespół cech, zasad uznanych za właściwe i godne naśladowania. Jak określała to Helena Radlińska (1961: 369), wzorec „przez swe składniki obiektywne wzbogaca i przetwarza wzór społeczny, powstający samorzutnie jako obraz godny szacunku i naśladownictwa. Im bardziej wzorec liczy się z wartościami wzoru – tym łatwiej wzór uzupełnia”. Wzorec ma zatem charakter normatywny i nosi w sobie cechy idealne. Takie skojarzenie wzorca z ideałem występuje w procesie socjalizacji i wychowania dzieci i młodzieży. Wzorec to zwykle coś pozytywnego, godnego naśladowania, a także cel, do którego należy dążyć. W tym właśnie ujęciu pojęcie wzorca jest interpretowane w dalszej części artykułu.

W wychowawczym kształceniu osobowości dziecka fundamentalną rolę pełnią narzędzia kreowania parametrów tożsamościowych, którymi są normatywne modele (wzorcy) aksjologicznie wartościujące pojedyncze lub liczne punkty odniesienia dla indywidualnych przekonań, zainteresowań, sposobów myślenia, czy też samooceny.

Funkcjonując w określonych kręgach wychowawczych otoczenia społecznego, poszukując nowych atrakcyjnych punktów odniesienia dla wartości, dziecko przyjmuje proponowane mu wzorce identyfikacyjne, które są dla niego atrakcyjne i z którymi chce się utożsamiać (Znaniński 1973). Stan wzorców identyfikacyjnych jest wartością podstawową dla każdej formacji kulturowej. Pozwala ocenić obowiązujący system wartości, etyczne wskaźniki postępowania i w ten sposób poznać główne elementy konstrukcyjne danej kultury (Świdarska-Włodarczyk 2015: 41).

Dla dziecka wzorce są z założenia pozytywnym zwierciadłem rzeczywistości i źródłem spełnienia jednostkowych oczekiwań w poszukiwaniu wartości do określenia samego siebie (Nikitorowicz 2009: 502). Użytkowanie wzorców jest więc powiązane z konstruowaniem zintegrowanej wewnętrznie i zewnętrznie tożsamości. Można przyjąć tezę, że budowanie tożsamości nie jest możliwe bez odniesienia się do wzorców jako niezbędnych narzędzi kreowania prawidłowych parametrów tożsamościowych.

W obrębie tych wzorców identyfikacyjnych wyróżnia się dwa rodzaje: wzorce osobowe oraz wzorce zachowań².

Wzorzec osobowy jest to opis lub wyobrażenie jakiejś osoby, której postępowanie i czyny uważa się za godne naśladowania (Okoń 2007: 357). Może to być współcześnie żyjący, wybitny pod jakimś względem człowiek, członek danej zbiorowości uznawany za wzór w zakresie pełnionej roli społecznej, bohater powieści, filmu, widowiska telewizyjnego lub wylansowany przez serwisy społecznościowe idol młodzieżowy lub celebryta. Jak określa to Maria Ossowska (2000: 13) „wzorcem osobowym dla danej jednostki czy danej grupy jest postać ludzka, która powinna być lub jest faktycznie dla danej jednostki lub dla danej grupy przedmiotem aspiracji”. W pedagogice wzorzec osobowy jest utożsamiany z autorytetem osoby reprezentującej we wspólnocie wszystko to, co zostało pozytywnie zweryfikowane przez doświadczenie wielu pokoleń (Hajduk 2001: 23). Tak wyróżniony wzorzec Józef Górniewicz (1997: 56) określił jako kulturowy wzorzec osobowy. Scharakteryzował go jako utrwalone w świadomości społeczności lokalnej wyobrażenie o tym, jak powinien zachowywać się człowiek tej wspólnoty w różnych sytuacjach i jaki powinien być. Wzorzec taki pozostaje stabilnym elementem w zmiennym życiu społecznym grupy i dotyczy bardziej wyobrażeń etycznych, niż realnego życia.

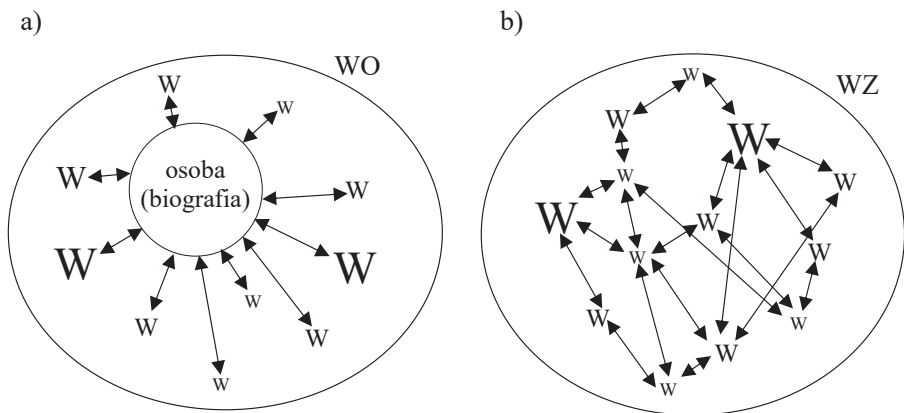
Wzorzec osobowy bazuje na realnie lub fikcyjnie istniejącej postaci oraz na reprezentowanych przez nią pożądanych społecznie atrybutach. Atrybuty te to zbiór wartości, które uruchamiają transmisję wpływów wychowawczych wzorca³. Wartościami są odrębne sygnały wychowawcze o różnym znaczeniu i hierarchii ważności, które wraz

² Do określenia wzorców bezosobowych stosowane są również terminy: wzorce postępowania, wzorce kulturowe, wzorce alegoryczne.

³ Wartości zawiadują różnymi dziedzinami aktywności podmiotu: jego myśleniem, działaniem w roli zawodowej, rodzinnej, wobec przyjaciół, znajomych, wrogów, działalności zorientowanej zarówno

z łączącymi je interakcjami tworzą pole wartości wzorca osobowego. Pola wartości wzorców osobowych są jednowymiarowe. Tym jedynym wymiarem jest odniesienie wszystkich wartości do osoby i jej biografii. Bezosobową formę ma natomiast wzorzec zachowań. Jedynym elementem strukturalnym jest tutaj pole wartości, które wobec braku elementu wiążącego jego wartości (czyli osoby i jej biografii) ma bardziej rozbudowaną sieć relacji między tymi wartościami. Pole wartości wzorca zachowań jest więc wielowymiarowe, co daje większe możliwości eksploracji wzorca. Schematy struktur wzorca osobowego i wzorca zachowań pokazano na rysunku 1. Dziecko poznaje bliższe i dalsze otoczenie społeczne poprzez eksplorację pola wartości wzorców osobowych, a w starszym wieku również wzorców zachowań. W miarę nabywania edukacyjnej sprawności wzorce zachowań stają się dominujące w procesach poznawczych.

Rysunek 1. Struktura wzorców identyfikacyjnych (W – wartości); a) wzorzec osobowy (WO); b) wzorzec zachowań (WZ)



Źródło: opracowanie własne

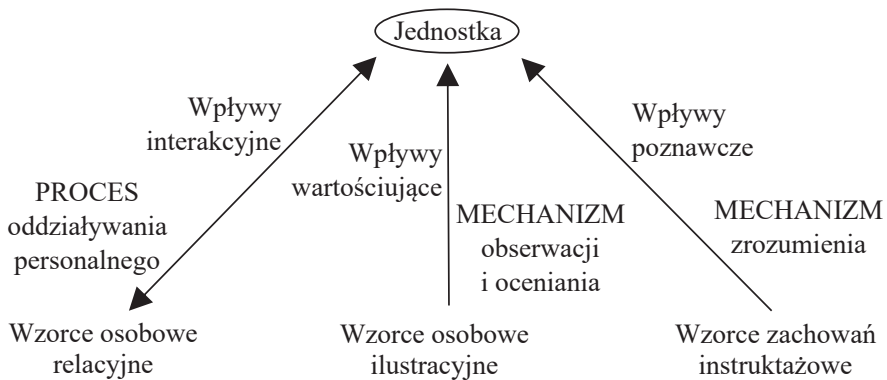
Teoria pola zakłada istnienie niewidzialnych i niemierzalnych związków przyczynowości⁴. Dzięki temu konkretne pole posiada podmiotowość sprawczą. Jak podkreśla John Martin (2010: 406), na plan pierwszy wysuwa się metafora gry jako najlepiej oddająca specyfikę logiki sprawczej wewnątrz pola. Dla pola wartości wzorców

na cele doraźne, jak i te długofalowe itp. (Kowalski 2021). W tej dziedzinie można założyć aksjologiczną omnipotencję: zdolność oddziaływania na wszystkie dziedziny ludzkiego bytu.

⁴ Teorię pola można określić mianem „totalnej” w tym sensie, iż kompleksowo odnosi się do rzeczywistości i w taki też sposób ją wyjaśnia. Teoria ta ukształtowała się w wyniku rozwoju zwłaszcza trzech nurtów naukowych: teorii Gestalt, teorii pola Kurta Lewina oraz koncepcji pola Pierre’a Bourdieu. Tym, co przede wszystkim je łączy, jest upodmiotowienie pola, tzn. traktowanie go jako podmiotu sprawczego (Mielczarek 2017).

identyfikacyjnych ma to istotne znaczenie, gdyż nabywanie cech osobowościowych może być ujmowane jako gra społeczna realizowana poprzez działanie jednostki właśnie w obrębie pola wzorca. Reguły gry społecznej modyfikowane są w zależności od sposobu organizacji pola dla wzorców osobowych i wzorca zachowań, co ilustruje rysunek 2. Status osoby jest determinantą przynależności danego wzorca do grupy wzorców osobowych relacyjnych i ilustracyjnych. Grupa wzorców osobowych relacyjnych to zbiór wzorców osób znaczących dla dziecka⁵. Znaczącymi z reguły są te osoby, z którymi dziecko spotyka się fizycznie, rzadziej są to osoby, o których jednostka ma jedynie wiedzę pośrednią. Relacje, które łączą jednostkę z postaciami znaczącymi, to relacje uzgadniania, negocjowania, porównywania się.

Rysunek 2. Rodzaje wpływów wzorców osobowych i wzorców zachowań na jednostkę



Źródło: opracowanie własne

W dzieciństwie osobami znaczącymi są przede wszystkim rodzice. Rozpoczęcie edukacji przedszkolnej, a następnie szkolnej, powoduje włączenie w krąg wzorców osobowych wychowawców i nauczycieli. Natomiast w okresie adolescencji zdecydowanie wzrasta znaczenie rówieśników, co oznacza, że wzorcami osobowymi relacyjnymi stają się osoby wybrane, a nie tylko te, z którymi kontakty interakcyjne przebiegają bez intencjonalnego wyboru. W tym okresie pojawiają się też wzorce osobowe ilustracyjne. Ta grupa wzorców osobowych (ilustracyjnych) dotyczy postaci historycznych,

⁵ Jako osobę znaczącą określa się każdą osobę, której opinii mają szczególne znaczenie w kształtowaniu biegu życia jednostki. Oddziaływanie osoby znaczącej zostawia trwałe oraz szczególnie ślad w strukturach psychicznych oraz zachowaniu jednostki i ma fundamentalne znaczenie dla przebiegu rozwoju psychospołecznego, zarówno w dzieciństwie, adolescencji, jak i w dorosłości. Z tego względu można uznać, że jest to osoba ważna, przyczyniająca się do zmian rozwojowych innej osoby, lub innych osób (Bakiera, Harwas-Napierała 2016).

postaci fikcyjnych z filmów i książek, osób realnych o ustabilizowanej biografii oraz osób współczesnych niewystępujących w otoczeniu dziecka, lub z którymi dziecko nie ma bezpośredniego kontaktu personalnego.

W zależności od rodzaju wzorca, występują różne formy jego wpływu na jednostkę⁶. Wpływy interakcyjne relacyjnych wzorców osobowych to dynamiczny proces asymilacji wartości i tworzenia przekonań i norm poprzez kontakty interpersonalne z osobą znaczącą oraz jednoczesnego podważania tych wartości. Transmisja wpływów wartościujących to mechanizm statycznego przekazu wartości ilustracyjnego wzorca osobowości (na podstawie obserwacji i oceny), w wyniku którego kolejna kulturowa realność staje się podobna do poprzedniej. Natomiast dla wzorców zachowań charakterystyczne są instruktażowe wpływy wychowawcze generowane za pomocą mechanizmów zrozumienia (oddziaływań poznawczych i myślowych).

Wyróżnia się trzy sposoby transmisji oddziaływań wychowawczych opartych na wzorcach identyfikacyjnych: imitacja (naśladownictwo i modelowanie), identyfikacja i internalizacja.

Imitacja jest to mechanizm psychologiczny charakterystyczny głównie dla wczesnego dzieciństwa. U dzieci szczególnie dobrze rozwinięta jest umiejętność naśladowania wzorców osobowych znaczących (polega na mechanicznym kopiowaniu zachowań osób znaczących). Jest to naturalny proces zdobywania pierwszych umiejętności społecznych. Jednak łatwo wymyka się on spod kontroli wychowawców. Warunkiem skuteczności jest przyciąganie uwagi – dziecko uczy się, obserwując. Koncentracja uwagi na znaczeniu obserwowanych zachowań prowadzi do wykształcenia umiejętności modelowania, poprzez które jednostka uzewnętrznia sens rejestrowanych zachowań, wychodzi poza wierne odtwarzanie i nabywa zdolności do stosowania ich symbolicznych równoważników.

Identyfikacja to podświadoma, lub nie w pełni uświadomiona operacja umysłowa, w wyniku której jednostka przypisuje sobie cechy wzorca osobowego (w tym przypadku może to być wzorec osoby rzeczywistej, jak również postaci fikcyjnej) i w ten sposób upodabnia się do niego. Następuje włączenie do własnej osobowości cech wzorca i nadanie im własnego charakteru. W miarę upływu czasu w procesie identyfikacji różnych wzorców może utrwalić się jeden wypadkowy wzorec postępowania.

⁶ W zależności od tego, jaki aspekt oddziaływania stanowi przedmiot analizy, do ich opisu stosuje się pojęcia: 'proces' i 'mechanizm'. Dla zaakcentowania procesualnych wpływów dwustronnych (ze względu na ich trwanie w czasie i następowanie po sobie ciągu interpersonalnych zmian) stosujemy pojęcie 'proces'. Natomiast dla podkreślenia sposobu, w jaki dokonują się jednostronne oddziaływania, używamy określenia 'mechanizm', zwłaszcza że pewne procesy (np. poznawcze, motywacyjne) są niedostępne dla obserwatora częścią złożonego postępowania występującego między punktem początkowym (wzorcem) i końcowym rezultatem (zachowaniem odbiorcy).

Internalizacja, z kolei, to asymilacja przez jednostkę norm wartości reprezentowanych przez wzorce związane z pojedynczą grupą społeczną.

Galaktyka wzorców

W przeszłości w kształtowaniu osobowości dziecka fundamentalną funkcję pełniły wyłącznie wzorce osobowe. Liczba dostępnych wzorców osobowych była ograniczona i stabilna. Wzorcami osobowymi byli głównie ludzie z najbliższego otoczenia: rodzice, krewni, osoby uznane za autorytety w danym środowisku. Było to konsekwencją tego, że świat człowieka ograniczał się do najbliższego otoczenia społecznego, jego warunków i zwyczajów egzystowania.

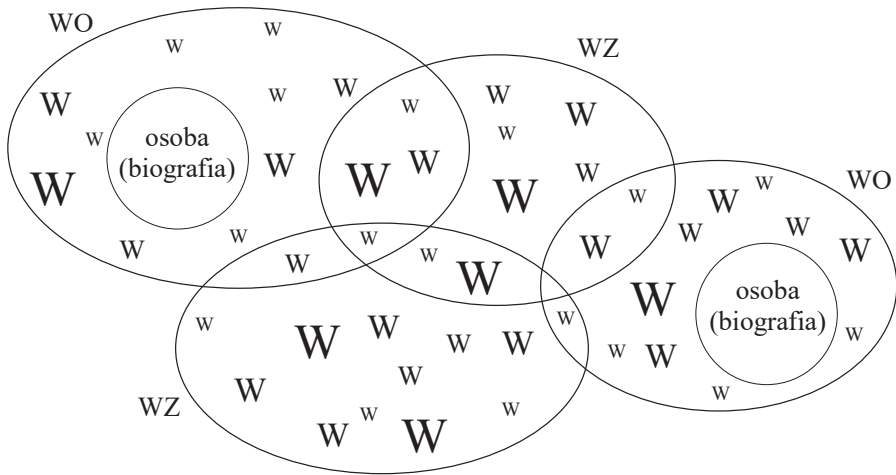
Współcześnie sytuacja jest dużo bardziej skomplikowana. Występujące zjawiska globalizacji obejmujące degradację dotychczasowych struktur społecznych i naruszenie hierarchii wartości, przy równoczesnym niebywałym rozwoju technologii dostarczania informacji. Wywołują z jednej strony niepokój współczesnego człowieka i lęk o przyszłość własną i świata, a z drugiej wymuszają poszukiwanie nowych wzorców w strategii przetrwania. Nieograniczone zasoby informacyjne Internetu generują nieograniczoną liczbę dostępnych wzorców. Użytkownik Internetu pozostaje wręcz zanurzony w galaktyce tych wzorców. Są to zarówno wzorce osobowe, jak i wzorce zachowań.

W obszarze horyzontów poznawczych jednostka dysponuje kilkunastoma wzorcami, a w niektórych przypadkach jest tych wzorców nawet kilkadziesiąt. Są to wzorce narzucone instytucjonalnie, sugerowane przez wychowawcę (w okresie szkolnym) lub pracodawcę (w dorosłości) oraz wzorce własne – odkryte i odszukane przez jednostkę. Najliczniejsza jednak grupa są to inne wzorce, które dla jednostki są niedostrzegalne i stanowią swoiste tło dla jej indywidualnych wzorców użytkowych – to tzw. czarna materia galaktyki wzorców. Spośród wzorców dostępnych dla jednostki można wyróżnić wzorce w pełni akceptowane, akceptowane częściowo, całkowicie odrzucone oraz ignorowane (na przykład z powodów światopoglądowych, ideologicznych, czy też kulturowych). W obrębie wzorców akceptowanych (całościowo lub częściowo) występują dwie grupy: wzorce preferowane, czyli te, których pola wartości w danej sytuacji poznawczej są analizowane i badane, oraz wzorce zawieszony, których pola wartości chwilowo nie podlegają przetwarzaniu (mogą być przetwarzane w przyszłości).

Pola wartości wzorców przenikają się (rysunek 3). Penetrowanie obszarów przenikania się pól wartości poszerza przestrzeń poznawczą. W ciągu życia jednostka cały czas prowadzi poszukiwania nowych wzorców poprzez eksplorację tych wspólnych obszarów pól wartości. Porządek badania może być różny: w niektórych wypadkach znajomość pewnej wartości może prowadzić do konkretyzującego ją wzorca, w innych

przypadkach dostrzeżenie wzorca będącego nosicielem danej wartości – może informować o randze oraz istnieniu tej wartości (Nowak 2015: 71). W efekcie może nastąpić akceptacja nowego wzorca i zamiana w hierarchii wzorców użytkowanych. Tendencje do poszukiwania i zmiany wzorców bywają silniejsze w okresie dorastania dziecka, niż w życiu dorosłym.

Rysunek 3. Przenikanie się struktur wzorców identyfikacyjnych (WO – wzorzec osobowy; WZ – wzorzec zachowań; W – wartości)



Źródło: opracowanie własne

Konkluzja

Dla młodszych dzieci najważniejsze jest przyswajanie wzorców osobowych znaczących. Ten proces odbywa się początkowo nieświadomie i bezkrytycznie. W miarę dorastania poszerza się zbiór wzorców oferowanych przez wychowawców, dążących do ukazania ich jako wartościujących wzorców identyfikacyjnych. Jednocześnie nowe wzorce skupiają uwagę krytyczną – młodzi ludzie dokonują uważnego oglądu, szukając w narzuconych wzorcach słabych stron i niekonsekwencji. Krytyczna ich ocena skłania do zastępowania wzorców – formułowanych odgórnie i narzucanych z zewnątrz – własnymi. Dzięki Internetowi młody człowiek ma pełną swobodę w samodzielnym poszukiwaniu wzorców. Roman Leppert (2006: 99) podkreśla, że te wybory młodzieży są trudne do zdefiniowania i głęboko przeciwstawne. Przeszość i historia są dla nowego pokolenia sprawą drugorzędną, zaś wielkie postacie, jako symbole kultury, nie

są już traktowane jako wzorce osobowe. Bycie w opozycji jest dla młodzieży ważniejsze niż podporządkowanie się programowanym wzorcom.

Obecnie dzieci i młodzież angażują się w samodzielne poszukiwanie wzorców identyfikacyjnych, które są dla nich atrakcyjne, a często ich wybór jest motywowany jedynie przeciwstawieniem się narzucanym wzorcom. W konsekwencji młodzież może zwracać się na przykład w kierunku wzorców dewiacyjnych, które są osiągalne w przestrzeni medialnej i łatwiej jest się z nimi identyfikować (Błachut, Gaberle, Krajewski 2004: 80–82, 100, 415). W ten sposób młody człowiek pozostaje sam z bagażem licznych wzorców, z którymi nie zawsze jest w stanie sobie aksjologicznie poradzić. Zagrożenie takiego stanu opisał Max Scheller (2004: 202). Jak stwierdził: „oddziaływanie wzorców jest ciemne i tajemnicze. Wzorce tkwią i zmieniają się w głębinach duszy każdego człowieka i każdej grupy ludzkiej”. Wzorzec oddziałuje najsilniej właśnie wtedy, gdy młody człowiek nie jest świadomy, co jest dla niego istotnym wzorcem i jakie jest jego pochodzenie. Im wcześniej wzorzec zostaje wchłonięty, tym silniej oddziałuje na jego rozwój i los – staje się subiektywną kategorią aksjologiczną, która performuje tożsamość jednostki (Nowak 2015: 70).

Sytuacja, kiedy wychowawca nie jest w stanie kontrolować wzorców, którymi operuje wychowanek, wymaga zmiany strategii procesu wychowania. Nowa strategia powinna opierać się na znajomości psychiki dziecka, szacunku do jego osobowości i wykorzystaniu jego naturalnych potrzeb dzielenia się wiedzą z innymi. Rola wychowawcy sprowadza się do aranżowania różnorodnych sytuacji, w których wychowanek ma możliwość swobodnej i partnerskiej rozmowy na temat współuczestnictwa w tworzeniu celów oraz ustalania obszarów, w których samodzielnie realizuje swoje cele osobiste. Powodzenie tej strategii jest uwarunkowane wytworzeniem obopólnej potrzeby bycia w relacjach wychowawczych, które w nowoczesnym ujęciu polegają na negocjowaniu zachowań. Wynikiem tego procesu jest ujawnienie użytkowanych wzorców. Ten pierwszy etap jest jedynie wstępem do dialektycznego ujęcia sprzeczności we wzorcach oczekiwanych przez wychowawcę i użytkowanych przez wychowanek. Właśnie ta sprzeczność jest podstawowym mechanizmem zmian wychowawczych. Radzenie sobie z tą sprzecznością, której nie da się uniknąć, jest zadaniem niełatwym i powinno być traktowane jako problem do rozwiązania w nowej strategii wychowania. Sprzeczności są bowiem zjawiskiem naturalnym w życiu człowieka, a nie czymś szkodliwym czy patologicznym.

Bibliografia

- Bakiera L., Harwas-Napierała B. (2016). *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Blachut J., Gaberle A., Krajewski K. (2004). *Kryminologia*, Kraków: Wydawnictwo ARCHE.
- Brzezińska A.I. (2000). *Psychologia wychowania*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk: GWP, s. 227–257.
- Doroszewski W. (red.). (1969). *Słownik języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dryll E. (2013). *Wrastanie w kulturę. Transmisja narracji w wychowaniu rodzinnym*, Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETIA.
- Gurycka A. (1979). *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hajduk E. (2001). *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Katra G. (2014). *Czas w wychowaniu*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 47, s. 105–114, DOI: 10.5604/00332860.1123975
- Katra G. (2019). *Współczesne ujęcia i modele wychowania*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 16, s. 27–48, DOI: 10.5604/01.3001.0013.6331
- Kowalski M. (2021). Świadomość aksjologiczna i/a tożsamość człowieka – perspektywa edukacyjna (analizy i refleksje), „Studia Paedagogica Ignatiana”, vol. 24, nr 1, s. 83–99, DOI: 10.12775/SPI.2021.1.004.
- Kuczyński L., Parkin C.M., Pitman R. (2016). *Socialization as dynamic process*, [w:] J.E. Grusec, P.D. Hastings (red.), *Handbook of socialization. Theory and research*, New York-London: Guilford Press, s. 135–157.
- Leppert R. (2006). *Tożsamość młodzieży w społeczeństwie naśladowczym*, [w:] R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodzież wobec (nie)gościnniej przyszłości*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 88–101.
- Levi Martin J. (2010). *Co to jest teoria pola?*, [w:] A. Manterys, J. Mucha (red.), *Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Wybór tekstów*, Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS, s. 375–418.
- Lipiec J. (1990). *Problemy egzystencjalne w teorii wartości*, [w:] J. Lipiec (red.), *Studia z ontologii i epistemologii wartości*, Kraków: Wydawnictwo Instytutu Filozofii UJ, s. 15–34.
- Mielczarek M. (2017). *Czym jest poradnicze pole i jak je badać?* „Studia Poradcoznawcze/ Journal of Counsellogy”, vol. 6, s. 58–72, DOI: 10.34862/sp.2017.3
- Nikitorowicz J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nowak W.M. (2015). *Dobro i wzory osobowe*, „Studia Philosophica Wratislaviensia”, vol. X, fasc. 4, s. 65–76.
- Okoń W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.

- Olearczyk T.E. (2005). *Znaczenie wartości w procesie wychowania*, „Państwo i Społeczeństwo”, t. 5, nr 4, s. 169–180.
- Ossowska M. (2000). *Ethos rycerski i jego odmiany*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Radlińska H. (1961). *Egzamin z pedagogiki społecznej*, [w:] H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław: Ossolineum.
- Scheler M. (2004). *Wolność, miłość, świętość*, tłum. G. Sowiński, Kraków: Wydawnictwo ZNAK.
- Śliwerski B. (2001). *Pedagogika niedyrektywna*, „Edukacja i Dialog”, nr 9–10, s. 18–26.
- Świdarska-Włodarczyk U. (2015). *Wzorzec osobowy czy wzorzec postępowania? Przyczynek do nowej definicji formułowanej z punktu widzenia historyka na przykładzie szlachty polskiej przełomu średniowiecza i czasów nowożytnych*, „In Gremio. Studia nad Historią, Kulturą i Polityką”, nr 9, s. 41–50.
- Zarzecki L. (2012). *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra: Wydawnictwo Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej.
- Znaniecki F. (1973). *Socjologia wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żuk G. (2016). *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Joanna Juszczyk-Rygallo
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie
e-mail: j.juszczyk-rygallo@ujd.edu.pl