



MAREK ADAMCZYK¹

Katolicki Uniwersytet Lubelski

marek.adamczyk@kul.pl

ORCID: orcid.org/0000-0002-1418-4096

WYCHOWANIE MŁODZIEŻY PRZEZ MŁODZIEŻ – RELACYJNY WYMIAR FORMACJI RELIGIJNEJ W PEDAGOGICE SKAUTÓW EUROPY

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/SPLP.2024.001>

Streszczenie

Artykuł prezentuje podstawowe założenia (i wyniki badań) genetyki behawioralnej i teorii socjalizacji grupowej, które mają podważać wyjątkową rolę rodziny w procesie wychowania i wskazywać jednocześnie, że funkcję tę pełni tzw. *środowisko swoiste* (*środowisko niewspólne*). Kolejnym etapem jest próba krytycznego spojrzenia na zaprezentowane teorie i wskazanie ich kontrowersyjnych elementów. Choć najbardziej radykalne wnioski płynące z wyżej wymienionych teorii budzą słuszne zastrzeżenia, to cenne jest dowartościowanie w procesie socjalizacji środowiska rówieśniczego i próba opisanie mechanizmu jego wpływu w ramach spójnej teorii. Jeśli środowisko rówieśnicze rzeczywiście odgrywa tak ważną rolę w procesie socjalizacji, to rodzi się pytanie, w jakich warunkach może stać się istotnym pozytywnym elementem formacji religijnej i duchowej. Druga praktyczna i pastoralna część artykułu jest próbą odpowiedzi na to pytanie. Zostaje ona poprzedzona krótką refleksją dotyczącą relacyjnej natury Kościoła. W oparciu

¹ Marek Adamczyk, 1970, doktor nauk humanistycznych (socjologia), asystent w Katedrze Teologii Pastoralnej KUL, Rektor Wyższego Seminarium Duchownego w Radomiu.

o własne doświadczenia autor zaproponował analizę kilku konkretnych przypadków (*case study*), poprzez które można przedstawić mechanizmy wpływu grupy rówieśniczej na kształt formacji religijnej. Odwołanie do założeń metodyki harcerskiej w formie, w jakiej jest ona stosowana w Skautach Europy, ma charakter uniwersalny, wynika bowiem z naturalnych potrzeb nastolatków i mechanizmów rozwojowych, które wyraźniej ujawniają się dzięki zastosowaniu metodyki harcerskiej.

Słowa kluczowe: pedagogika harcerska, Skauci Europy, socjalizacja grupowa, wychowanie religijne.

*EDUCATING THE YOUTH BY THE YOUTH:
THE RELATIONAL DIMENSION OF THE RELIGIOUS EDUCATION
IN THE EUROPEAN SCOUT FEDERATION FORMATION*

Summary

The article presents some somebasic principles (and research conclusions) of behavioural genetics and the theory of group socialization that question the outstanding role of the family in the process of upbringing and indicate at the same time that so-called specific environment (not common environment) can fulfil this role. The next chapter is an attempt of critical evaluation of this theory and indicating its controversial elements. Although the most radical conclusions coming from above-mentioned propositions raise correct objections, showing appreciation in the process of socialization of peer group and trying to describe a mechanism of its impact within coherent theory is a valuable experience. If a peer group plays such a huge role in the process of socialization, then a question arises: in which circumstances couldit become a crucial, positive element of religious and spiritual formation? The latter practical and pastoral part of the article is an attempt to answer this question. It is preceded by a short reflection concerning the relative nature of Church. On the basis of his own experience the author proposed an analysis of specific cases (case studies) through which mechanisms of peer group's impact on the shape of the religious formation can be seen. The scout method principles, as used by the European Scout Federation, is universal, as it comes from the natural teenage needs and developmental mechanisms which can be easily observed via the application of the scout methodology.

Keywords: group socialization, scout pedagogy, religious upbringing, European Scout Federation

W tradycyjnym chrześcijańskim spojrzeniu na małżeństwo i rodzinę akcentujemy bardzo mocno rolę rodziców, zarówno w przekazywaniu życia, świadomie podejmowanych przez nich zadaniach wychowawczych, jak i kształtowanych w ramach socjalizacji wzorcach i normach. Nauczanie Kościoła ostatniego stulecia niezmiennie i w wielu wypowiedziach podkreśla fundamentalną rolę rodziny, która jest definiowana jako „pierwsza i naturalna społeczność”², „miejsce kształtowania się międzyludzkich relacji, pierwsza i żywotna komórka społeczna”³, „środowisko życia, w którym dziecko może się urodzić i rozwijać swe możliwości, nabywać świadomości własnej godności i przygotować się do podjęcia swego jedyne go niepowtarzalnego przeznaczenia”⁴, „pierwsze miejsce «humanizacji» osoby i społeczeństwa, kolebka życia i miłości, gdzie człowiek «rodzi się» i wzrasta, gdzie uczy się miłości i w którym kształtują się fundamentalne cnoty ludzkie”⁵. Jan Paweł II w *Familiaris consortio* stwierdził, że „prawo-obowiązek rodziców do wychowania jest czymś istotnym i jako taki związany jest z samym przekazywaniem życia ludzkiego; jest on pierwotny i mający pierwszeństwo w stosunku do zadań wychowawczych innych osób, z racji wyjątkowości stosunku miłości łączącej rodziców i dzieci”⁶. W uzasadnianiu takiego stanowiska Kościół odwołuje się do prawa naturalnego, teologii małżeństwa i życia rodzinnego, chrześcijańskiej antropologii i opartej na niej pedagogice.

W nowożytniej historii próby systemowego ograniczenia wychowawczych zadań rodziny i przekazanie ich instytucjom zewnętrznym stawały się znakiem rozpoznawczym systemów totalitarnych. Kościół nie tylko trafnie zdiagnozował je jako istotne zagrożenie, ale w ocenie tych systemów krytyka działań skierowanych wobec dzieci i młodzieży zajmowała istotne miejsce, choć wśród innych przejawów okrucieństwa nazistowskich czy komunistycznych rządów ideologiczna ingerencja w system wychowawczy mogła wydawać się kwestią poboczną⁷.

Ograniczenie znaczenia środowiska rodzinnego może być nie tylko efektem wdrożenia ideologicznego programu, ale również skutkiem organicznych przemian społecznych o charakterze ekonomicznym, kulturowym i społecznym, które zmieniając strukturę społeczną, równocześnie przedefiniują kształt i funkcje rodziny. W ramach dyferencjacji strukturalnej i funkcjonalnej widoczny jest proces formowania się wyspecjalizowanych instytucji obejmujących swoim zasięgiem kon-

² *Kompendium Nauki Społecznej Kościoła*, 211.

³ Jan Paweł II, List do rodzin *Gratissiman sane*, 17.

⁴ Jan Paweł II, *Centesimus annus*, 39.

⁵ Jan Paweł II, *Christifideles laici*, 40. Systematyczną, pogłębioną i całościową refleksję dotyczącą wychowania, ze szczególnym uwzględnieniem prawa rodziny, można odnaleźć w encyklice Piusa XI, *Divini illius Magistri*.

⁶ Jan Paweł II, *Familiaris consortio*, 36.

⁷ Pius XI, *Mit brennender Sorge*, 43–51, 58–59, Pius XI, *Divini Redemptoris*, 11, 28. Pius XI, *Non abbiamo bisogno*, 43–67, Pius XII, *Summi Pontificatus*, 50–59.

kretnie aspekty codziennego życia. Zdaniem T. Szlendaka socjologowie co najmniej od lat dwudziestych XX wieku są przekonani, że coraz więcej zadań, które w erze przedindustrialnej należały do rodziny (ekonomiczna, rekreacyjno-towarzyska, socjalizacyjna), dziś zostaje „zlecanych” innym wyspecjalizowanym instytucjom⁸.

Zjawisko ograniczenia wychowawczych funkcji rodziny – niezależnie od tego, czy jest rezultatem programów ideologicznych i politycznych, czy też efektem spontanicznych przemian kulturowych i społecznych – budzi wśród wierzących niepokój. Jeśli dominująca kultura przestała być nośnikiem chrześcijańskiego stylu życia, to rodzina jawiła się jako naturalne, podstawowe, organiczne i przede wszystkim jedno z ostatnich środowisk sprzyjających jego podtrzymywaniu. D. Hervieu-Léger, definiująca religię jako „formę pamięci”, wskazuje na upadek tradycyjnej rodziny, w której przekazywano symboliczne dziedzictwo z pokolenia na pokolenie, jako „trzon nowoczesnego kryzysu religijnego”⁹. Została bowiem przerwana naturalna międzypokoleniowa ciągłość, w której rodzice przekazywali dzieciom w procesie socjalizacji system wierzeń, przekonań, kodów kulturowych, norm i praktyk. W pluralistycznej kulturze dorastające dziecko, niezależnie od systemu wychowawczego, praktyk i przekonań rodziców, zanurzone jest w wiele aksjologicznych źródeł, które mniej lub bardziej bezpośrednio stoją w opozycji do systemu wartości, jaki pragnęliby przekazać swoim dzieciom tradycyjni rodzice. Pojawienie się w obszarze nauk społecznych przekonania, że proces socjalizacji powinien zachodzić poza środowiskiem rodzinnym, może budzić konserwatywny niepokój.

Prawdziwa troska o skuteczne wychowanie powinna skłaniać do poddania nowych – niekiedy zaskakujących – teorii wnikliwej i krytycznej analizie, pozwalającej odpowiedzieć na pytanie, czy oprócz tego, że są modne, są również prawdziwe. Rozpoznanie, w jakim zakresie proponowane koncepcje mogą wnieść coś cennego w refleksje o wychowaniu, pozwala z jednej strony na skuteczne uniknięcie zagrożeń, a z drugiej na właściwe uwzględnienie nowych metod w procesie wychowawczym. Może się również okazać, że chrześcijańska pedagogika od dawna w jakiejś formie uwzględnia postulaty zawarte w nowych koncepcjach. W przekonaniu autora zbieżność taka występuje między postulatami dwóch teoretycznych kierunków: genetyki behawioralnej i teorii socjalizacji grupowej oraz założeniami modelu wychowawczego proponowanego przez skauting.

Celem artykułu jest zreferowanie podstawowych założeń (i wyników badań) genetyki behawioralnej i teorii socjalizacji grupowej, które mają dowodzić, że w procesie wychowania i socjalizacji fundamentalne znaczenie odgrywa nie rodzina, ale tzw. *środowisko swoiste* (*środowisko niewspólne*). Kolejnym etapem

⁸ T. Szlendak, *Socjologia rodziny*, Warszawa 2011, s. 117.

⁹ D. Hervieu-Léger, *Religia jako pamięć*, „Nomos”, 1999, s. 180.

będzie próba krytycznego spojrzenia na tak sformułowaną tezę oraz wskazanie jej kontrowersyjnych elementów. Jeśli środowisko rówieśnicze rzeczywiście odgrywa tak ważną rolę w procesie socjalizacji, to rodzi się pytanie, w jakich warunkach może stać się istotnym pozytywnym elementem formacji religijnej i duchowej. Próba odpowiedzi na to pytanie zostanie podjęta w drugiej – pastoralnej – części artykułu. Ważnym celem tej refleksji jest wymiar pedagogiczny i praktyczny. W tej części rozważań autor, w oparciu o własne doświadczenia, odwoła się do analizy kilku konkretnych przypadków (*casy study*), zmierzając do pokazania wybranych mechanizmów „wychowania młodych przez młodych”, wpisanych w metodę wychowawczą zaproponowaną przez Skautów Europy.

GENETYKA BEHAWIORALNA I TEORIA SOCJALIZACJI GRUPOWEJ. RODZINA CZY RÓWIEŚNICY?

We współczesnej refleksji szeroko rozumianych nauk społecznych (psychologii rozwojowej, socjologii, pedagogiki, genetyki behawioralnej, antropologii) prezentowane są koncepcje wskazujące, że wpływ, jaki na rozwój dziecka mają rodzice i rodzinne środowisko, jest diametralnie mniejszy, niż byliśmy skłonni przypuszczać. Przy czym taki stan nie jest efektem współczesnych przemian społecznych i kulturowych, ale tak było od zawsze, choć nie potrafiliśmy tego zauważyć. Przyznawanie szczególnej, fundamentalnej roli życiu rodzinnemu miało być wynikiem trwałego metodologicznego błędu określanego jako „mit rodzicielski”. Zacerpnięte z wiedzy potocznej przekonanie, że „rodzina jest najważniejsza”, miało zostać bezkrytycznie przeniesione na grunt psychologii i pedagogiki. Zdaniem zwolenników tych koncepcji rzeczywiste motory rozwoju znajdują się jednak poza środowiskiem rodzinnym. Ta szokująca teza ma znajdować swoje potwierdzenie we współczesnych badaniach prowadzonych w ramach genetyki behawioralnej i teorii socjalizacji grupowej opisanych przez J. Harris.

Podstawowym elementem poddawany badaniu w ramach genetyki behawioralnej są cechy zachowania (cechy behawioralne), które mogą być mierzone za pomocą standaryzowanych testów (np. iloraz inteligencji, agresywność, skłonność do zachowań kompulsywnych). Zaletą analizy opartej na cechach behawioralnych jest możliwość definiowania konkretnych cech, ich standaryzacji oraz poddawania badaniom dużej liczby osób, co pozwala na diagnozowanie istotnych statystycznie zależności. Celem badawczym – stawianym na etapie rodzenia się genetyki behawioralnej – było ustalenie, jaki wpływ na zróżnicowanie konkretnych cech mają odpowiednio: geny, środowisko rodzinne oraz środowisko, którego badany nie dzieli ze swoim rodzeństwem (*środowisko swoiste*). W typowych przypadkach te trzy czynniki występują równocześnie i są ze sobą ściśle splecione. Jednostkę łączy ze swym rodzeństwem podobieństwo genetyczne, wychowanie w tej samej

rodzinie (gdzie poddawana jest takim samym lub podobnym oddziaływaniom) oraz zbliżone środowisko rówieśnicze.

Metodą, do której odwołują się genetycy behawioralni, było poddanie analizie takich osób, u których istniała możliwość odseparowania wymienionych czynników. Kolejnym krokiem była analiza statystyczna wielu takich przypadków i opisanie ujawniających się prawidłowości. Empiryczne badania podejmowane w ramach tego kierunku polegały na określeniu cech behawioralnych w kilku ściśle zdefiniowanych kategoriach przypadków:

- A) bliźniąt jednojajowych rozdzielonych tuż po urodzeniu i wychowanych w innych rodzinach,
- B) bliźniąt jednojajowych dorastających w jednej rodzinie,
- C) bliźniąt dwujajowych dorastających w jednym środowisku rodzinnym,
- D) rodzeństwa biologicznego i adoptowanego dorastającego w tych samych rodzinach.

Podsumowaniem wyników wielu badań były trzy prawa genetyki behawioralnej, sformułowane przez E. Turkheimera¹⁰:

- 1. Wszystkie ludzkie cechy behawioralne są dziedziczne,
- 2. Wpływ dorastania i bycia wychowywanym w tej samej rodzinie jest mniejszy niż wpływ genów,
- 3. Znaczna część zmienności w złożonych ludzkich cechach behawioralnych nie może być wytłumaczona jako efekt wpływu genów lub wpływu rodziny.

Dla naszych rozważań mniejsze znaczenie ma określenie siły biologicznego dziedziczenia cech behawioralnych, ciekawsze jest twierdzenie, że istotny wpływ na proces kształtowania ludzkiego zachowania odgrywa czynnik, który nie jest związany ani z dziedziczeniem, ani ze środowiskiem rodzinnym. Tym czynnikiem jest *środowisko swoiste* (którego jednostka nie dzieli ze swoim rodzeństwem). T. Szlendak, podsumowując wyniki badań przeprowadzonych przez genetyków behawioralnych, stwierdza, że wykazały one „w najlepszym razie nikły wpływ środowiska wspólnego” na cechy behawioralne. Jego zdaniem z trzech praw genetyki zachowania wynika, że „za 50% cech behawioralnych jednostki odpowiadają geny, za kolejne 50% środowisko swoiste, natomiast wpływ środowiska wspólnego jest zerowy”. Autor, świadomy radykalizmu takiego stwierdzenia,

¹⁰ E. Turkheimer, *Three Laws of Behavior Genetics and What They Mean*, „Current Directions of Psychological Science”, 2000, t. 9, s. 160. Jak wskazuje autor, przytoczone prawa nie są jego odkryciem, ale przedstawieniem rozporoszonych wyników genetyki behawioralnej w bardziej formalny i uporządkowany sposób. Później dodano jeszcze jedno – nieformalne – prawo genetyki, które mówiło, że zachowanie uwarunkowane jest przez wiele wariantów genów, z których każdy wyjaśnia niewielką część zmienności zachowania. (C.F. Chabris, J.J. Lee, D. Cesarini, D.J. Benjamin, D.I. Laibson, *The fourth law of behavior genetics*, „Current Directions in Psychological Science”, 2005, t. 24, s. 304–312.

dodaje, że „w najlepszym dla rodziny wypadku ma ona wpływ na 10% (odjętych od wpływu środowiska swoistego) wariancji cech behawioralnych jednostek”¹¹.

Do wyników badań genetyków behawioralnych odwoływała się J. Harris, dodając do nich własne argumenty świadczące o ograniczonym wpływie wychowania rodzicielskiego¹². W 1995 roku autorka opublikowała artykuł w „Psychological Review”, który zaczynał się od następującego passusu:

„Czy rodzice wywierają jakiś istotny, długotrwały wpływ na rozwój osobowości swojego dziecka? Niniejszy artykuł poddaje analizie ten problem i zawiera konkluzję, że odpowiedź jest negatywna”¹³.

Szukająca teza J. Harris, a zwłaszcza sposób jej argumentacji, została przyjęta przez znaczną część świata akademickiego, a autorka z biegiem lat, odpowiadając na zastrzeżenia, przedstawiła spójną i przemyślaną koncepcję opisywaną jako teoria socjalizacji grupowej¹⁴. Przekonanie określane przez J. Harris jako „mit rodzicielski” miało być elementem potocznych przeświadczeń, które z pozornej oczywistości powoli zostawały poddawane naukowej weryfikacji. Przez stulecia za efekt wychowania brano to, co było wynikiem dziedziczenia genów, które w rzeczywistości decydowały o cechach behawioralnych. Ojcem „mitu rodzicielskiego” we współczesnej psychologii miał być Zygmunt Freud, według którego wszystkie zaburzenia dorosłych mają swe źródło w wydarzeniach z wczesnego dzieciństwa, w których olbrzymią rolę odgrywali rodzice. Takie przekonanie zostało utrwalone przez behawioryzm, w ramach którego rodzice postrzegani byli jako kluczowi dysponenti nagród i kar, i w ten sposób mieli odgrywać znaczącą rolę w formowaniu wzorców zachowań nabywanych w okresie dzieciństwa¹⁵. W późniejszej pracy, J. Harris opisując przyczyny utrwalenia się mitu rodzicielskiego, wskazała również na naturalną skłonność do przeceniania swojego wpływu (egotyzm atrybucyjny) i uformowany ewolucyjnie instynkt rodzicielski, który sprawił, że jednostki mające bardziej troskliwych rodziców miały większe szanse na przeżycie¹⁶.

Według J. Harris wychowanie nie jest tym, co rodzice robią dzieciom, ale raczej tym, co robią same dzieci i czego doświadczają w środowisku rówieśniczym. Autorka, analizując sposób, w jaki dzieci emigrantów uczą się mówić, zauważyła, że zdecydowanie większe znaczenie ma wpływ grupy rówieśniczej niż środowiska rodzinnego. Niezależnie od proporcji czasu spędzanego w domu i wśród rówieśników, dziecko przyswaja język swoich kolegów i on staje się w codziennej

¹¹ T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2011, s. 26–27.

¹² J.R. Harris, *Geny czy wychowanie?*, Warszawa 1998.

¹³ J.R. Harris, *Where is the child's environment? A group socialization theory of development*, „Psychological Review” 102(3)/1995, s. 458.

¹⁴ J.R. Harris, *Geny*, s. 23.

¹⁵ Tamże, s. 23–24.

¹⁶ J. R. Harris, *Każdy inny. O naturze ludzi i niepowtarzalności człowieka*, Sopot 2010, s. 311–312.

komunikacji językiem naturalnym. Innym przykładem są dzieci osób głuchych, które szybko uczą się mówić, choć rodzice nie mają na to żadnego wpływu. Również doświadczenie tworzenia własnego – środowiskowego – języka migowego przez dzieci głuche, wychowujące się razem w internatach, czy przyswajanie w zamkniętych szkołach wzorców zachowań brytyjskich klas wyższych przez dzieci, które miały ograniczony kontakt z rodzicami. To wszystko wskazuje, że – jak stwierdził S. Pinkier – „anteny społeczne dzieci nastawione są na rówieśników, nie na rodziców”¹⁷. Według J. Harris dzieci mają niezwykłą zdolność odczytywania kontekstu sytuacji, w których uczestniczą, dostosowując odpowiednio swoje zachowanie w zależności od tego, czy biorą w nich udział dorośli (rodzice), czy rówieśnicy. W drugim przypadku ich zachowania mają w większym stopniu charakter naśladowczy, dziecko usiłuje powtarzać czynności rówieśników.

Ważnym argumentem było spostrzeżenie, że dziecko w grupie zmuszone jest do rywalizacji, określenia swojego miejsca w strukturze społecznej wspólnoty. W naturalny sposób w procesie społecznej adaptacji utrwała i doskonali te zdolności, które potwierdzają jego pozycję w grupie. W zależności od indywidualnych predyspozycji u jednej osoby będzie to sprawność fizyczna, uroda, u innej poczucie humoru lub zdolności przywódcze. W grupie rówieśniczej dziecko nie jest – jak w środowisku domowym – stosunkowo biernym przedmiotem troski rodziców, mniej lub bardziej starannie realizującym ich zalecenia. Nie jest również jednostką dostosowującą się do systemu kar i nagród, którymi dysponują wychowawcy, ale działającym podmiotem nabywającym świadomość, że jego działania i podejmowane decyzje określają miejsce zajmowane w grupie. Właśnie te procesy – przeżywane w *środowisku swoistym* – w zasadniczy sposób kształtują poczucie sprawczości i budują poczucie własnej wartości i autonomię.

Zwolennicy tej teorii wskazują, że rodziny nuklearne (rodzice plus kilkoro dzieci), które niemal przejęły większość funkcji socjalizujących, to „produkt” ery industrialnej, który pojawił się w okresie ostatnich dwustu lat, i choć współcześnie jest to model oczywisty i dominujący, to w perspektywie długiej historii ludzkości nie jest typowy. W społeczeństwach nomadycznych dziecko po krótkim okresie ścisłego związku z rodzicami (od trzech do pięciu lat) wtapiało się w grupę rówieśniczą i to w jej ramach zachodził właściwy proces socjalizacji. Procesy te intuicyjnie opisywało stwierdzenie, że „dziecko wychowuje cała wioska”. Kultura dziecięca jest rzeczywistością wytworzoną wewnątrz dominującej kultury dorosłych. J. Harris zwraca szczególną uwagę na znaczenie, jakie – zwłaszcza w pewnym wieku – odgrywają kultury dziecięce o charakterze zabawowym, w ramach

¹⁷ S. Pinkier, *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 557.

których tworzy się swoisty język, żarty i nieustannie dąży do wykpienia i przechytrzenia dorosłych¹⁸.

Wobec wniosków wyprowadzanych z badań genetyków behawioralnych i zwolenników teorii socjalizacji formułowano wiele zastrzeżeń. Nie jest bowiem jasne, czy można opisywać w sposób wyczerpujący efekt socjalizacji wyłącznie w oparciu o cechy behawioralne. Zachodzi obawa, że zawężamy badanie do tych wymiarów, które mają wyraźnie biologiczne (genetyczne) podłoże, by następnie odkryć, że dominujące znaczenie w procesie wychowania ma proces dziedziczenia. Poza obszarem badania znajdują się jednak te elementy (motywacyjne, kognitywne), które nie są odzwierciedlone przez standaryzowane cechy behawioralne, a które są modelowane w procesie socjalizacji i wychowania, i stanowią ich ważny efekt.

T. Szlendak, podsumowując rezultaty badań genetyków behawioralnych, stwierdza, że wpływ środowiska rodzinnego można określić jako „co najwyżej nikły”, co jego zdaniem prowadzi do zakwestionowania „niemal wszystkiego, co nauki społeczne do tej pory twierdziły o procesie wychowania”. W konsekwencji proponuje przeformułowanie metod terapeutycznych i programów pomocowych w taki sposób, by odzwierciedlały one rzeczywistość – to znaczy marginalną – rolę rodziny¹⁹. Jeśli jednak zestawimy przytoczone tezy ze źródłowymi opracowaniami genetyków behawioralnych, zauważymy, że te ostatnie są dużo ostrożniejsze w formułowaniu radykalnych tez. E. Turkheimer, w należącym już do klasyki artykule opisującym trzy prawa genetyki behawioralnej, zauważa, że twierdzenie, że „środowisko rodzinne nie jest ważną przyczyną wyników rozwojowych, jest błędne”²⁰. Stwierdza również, że samo „zachowanie wyłania się ze złożonych nieliniowych procesów rozwojowych”, pomiędzy którymi w złożonym procesie zachodzi nieustanna interakcja²¹. „Prosty model polegający na badaniu wariacji cech behawioralnych bliźniaków jednojajowych” oferuje „godną uwagi, choć zwodniczo prostą metodę, aby opisać całą interaktywną złożoność”. Zaproponowane przez genetyków behawioralnych, podążających tropem E. Turkheimer, próby znalezienia właściwego modelu statystycznego, odtwarzającego w miarodajny sposób siłę wpływu poszczególnych czynników na kształtowanie cech behawioralnych, ilustrują dobitnie złożoność samego procesu²². Formułowanie rewolucyjnych wniosków na podstawie diagnozowania jedynie prostych korelacji jest co najmniej ryzykowne.

Teoria socjalizacji grupowej – według deklaracji J. Harris – łączy ze sobą trzy różne obszary badań naukowych: socjalizację, rozwój osobowości i przekazywa-

¹⁸ J.R. Harris, *Geny*, s. 216–223.

¹⁹ T. Szlendak, *Socjologia*, s. 26.

²⁰ E. Turkheimer, *Three Laws*, s. 160.

²¹ Tamże, s. 162.

²² E. Turkheimer, M. Waldron, *Nonshared Environment: A Theoretical, Methodological and Quantitative Review*, „Psychological Bulletin” 1(2000), t. 126, s. 78–108.

nie kultury²³. Drugi z wymienionych elementów stanowi najsłabsze ogniwo analizy. Psychologia rozwojowa próbuje uchwycić poszczególne etapy rozwojowe, wskazując na ich zasadnicze różnice. Na każdym etapie życia dziecko ma bowiem inną wrażliwość, odmienną dynamikę rozwojową i różne potrzeby. Te same zewnętrzne czynniki występujące w różnym wieku mogą mieć odmienne znaczenie, jednocześnie sposób przeżycia jednego etapu rozwojowego może warunkować kolejne. W jednych to rola rodziców będzie decydująca, w innych *grupy swoistej*. To, w jaki sposób dziecko będzie funkcjonować w grupie rówieśniczej, zależy również od tego, z jakimi zasobami (lub brakami) do tej grupy wejdzie. Postrzeganie całego okresu rozwoju dziecka (młodego człowieka) jako jednolitego procesu i próba odpowiedzi na pytanie, co w tym procesie jest ważniejsze, rodzina czy grupa rówieśnicza, grzeszy dużym uproszczeniem. Rozwój jednostki to proces warunkowany przez wiele czynników pozostających ze sobą w złożonej interakcji, w której może mieć znaczenie zarówno kolejność poszczególnych wydarzeń, jak i etapy życia, w których są doświadczane.

Warto zwrócić uwagę na te konsekwencje koncepcji grupowej socjalizacji, które J. Harris pomija. Jeśli rola rodziców w rozwoju dziecka rzeczywiście byłaby „co najwyżej nikła”, oznaczałoby to konieczność przeformułowania znacznej części programów psychoterapeutycznych, które zmierzają – często w żmudnym i skomplikowanym procesie – do przełamania traum doświadczanych w środowisku rodzinnym. Jeśli wpływ rodziny byłby niewielki, czy uprawnione byłoby mówienie o znaczeniu traum doświadczanych właśnie w tym środowisku?

Podsumowując krytykę teorii socjalizacji grupowej, B. Pasamonik stwierdza, że koncepcja J. Harris jest „nierzetelna i jako taka niebezpieczna dla szukającego sensacji, łatwowiernego czytelnika”, jest również „bałamutna w swoich efektownych skrajnych sądach”. Krytyczka socjalizacji grupowej zauważa jednak, że teoria ta zasługuje na uwagę ze względu na dowartościowanie grupy rówieśniczej w dojrzewaniu osobowości jednostki²⁴. Właściwe rozumienie przebiegu procesu socjalizacji wymaga większego uwzględnienia znaczenia *grupy swoistej* (rówieśniczej), której rola – choć intuicyjnie jest zauważona (mówi się np. o wpływie złego środowiska) – w perspektywie teoretycznej jest niedowartościowana. Siłę rówieśniczego oddziaływania potwierdza harcerska pedagogika oparta na „wychowaniu młodych przez młodych”. W tym zakresie można zauważyć zbieżność między praktyką harcerskiego wychowania i intuicjami, które stały u początku formowania teorii socjalizacji grupowej. Relacje z rówieśnikami, ich charakter i intensywność, nie wpływają jedynie na kształtowanie sprawności społecznych, ale obejmują swoim zasięgiem osobisty rozwój intelektualny i sposób przeżywa-

²³ J.R. Harris, *Geny*, s. 216.

²⁴ B. Pasamonik, *Mit rodzicielskiego wychowania*, „Edukacja i dialog” 5(2002), http://edukacjaidialog.pl/archiwum/2002,100/maj,179/mit_rodzicielskiego_wychowania,1297.html (22.02.2024).

nia religijności. Rozwój życia duchowego dokonuje się w środowisku relacyjnym, a w naturalnych warunkach jest to również środowisko rówieśnicze (swoiste), i choć potwierdza to sama natura Kościoła jako wspólnoty, to prawda ta w niedostatecznym stopniu uwzględniona jest w refleksji pastoralnej.

RELACJA, ŚWIĘTOŚĆ, DOJRZEWANIE.

KOŚCIÓŁ JAKO ŚRODOWISKO SWOISTE RELIGIJNEJ SOCJALIZACJI.

W konstytucji *Lumen Gentium* znaleźć możemy doskonale znany już fragment: „[...] podobało się Bogu uświęcić i zbawiać ludzi nie pojedynczo, z wyłączeniem wszelkich wzajemnych powiązań, lecz ustanowić ich jako lud, który uznałby go w prawdzie i Jemu wiernie służyć”²⁵. Zdanie to dotyczy Kościoła, Ludu Bożego, w którym przekazywane są prawdy wiary i w sposób sakramentalny obecny jest Chrystus. Warto jednak zauważyć, że ojcowie soborowi, opisując Boży zamysł wobec człowieka, poszli nieco dalej, stwierdzając, że Bóg w dziele zbawczym uwzględnił „wszelkie wzajemne powiązania”. Użyte sformułowanie sugeruje, że nie chodzi wyłącznie o jedną konkretną więź, ale raczej o bogactwo wielopoziomowych i wieloaspektowych powiązań i interakcji, które w drodze do Boga mają swoje znaczenie i nie mogą być zignorowane.

W homilii w czasie Eucharystii kończącej Światowe Dni Młodzieży papież Franciszek zapytał: „Czy wiecie, co jest najlepszym narzędziem do ewangelizowania młodych ludzi?“, i zaraz odpowiedział: „Inny młody człowiek. Oto droga, którą wszyscy powinniście iść”²⁶! Papieskie wskazanie jest zbieżne z logiką socjalizacji grupowej wskazującej na dużą skuteczność rówieśników w przekazywaniu kulturowych wzorców.

Dwa zaprezentowane poniżej przekłady – zaczerpnięte z harcerskiego doświadczenia – ilustrują idee wychowania młodych przez młodych w formacji religijnej. Celem ich krótkiego omówienia jest wskazanie na te elementy, które mają decydujący wpływ na skuteczność tej metody.

Przykład 1

Jeden z szefów Skautów Europy, zapytany o najważniejsze przełomowe wydarzenie w historii swojego harcerskiego życia, bez wahania opowiedział o drobnym epizodzie z czasu, w którym jako nastolatek pełnił w zastępie funkcję czołowego. Jego zastępowy wyciągnął go z domu i w czasie prze-

²⁵ Sobór Watykański II, Konstytucja dogmatyczna *Lumen Gentium*, 9.

²⁶ Franciszek, *Homilia na zakończenie Światowych Dni Młodzieży*, Rio de Janeiro, 28 lipca 2013, https://www.vatican.va/content/francesco/pl/homilies/2013/documents/papa-francesco_20130728_celebrazione-xxviii-gmg.html (22.02.2023).

chadzki spontanicznie zaproponował wstąpienie do kościoła i wspólne odmówienie dziesiątki różańca. Naturalność całej sytuacji, przyjaźń, odmawianie na przemian kolejnych „zdrawasiek” wywarły na chłopcu głębokie wrażenie i stały się początkiem głębszego życia duchowego.

Charakter samego wydarzenia – odmówienie dziesiątki różańca – nie kryje w sobie potencjału przełomowego wydarzenia w życiu duchowym, jego siła polega jednak na relacyjnym kontekście. Modlitwę proponuje przyjaciel, który jest nieco starszy i jako zastępowy jest naturalnym autorytetem. Harcerz chce zyskać jego akceptację. Zaproszenie i sprawne włączenie się w taką czynność pośrednio wpływa na pozycję w grupie, określa bowiem relacje z liderem (zastępowym). Propozycja wspólnej modlitwy jest zaproszeniem do wspólnego przeżycia, zaproszeniem do relacji. Proponuje ją przyjaciel, a nie rodzic. Modlitwa odmawiana jest głośno, wymaga odwagi, przełamania lęku przed możliwą pomyłką i jest jednocześnie potwierdzeniem konkretnej sprawności, co w konsekwencji buduje pewność siebie. Modlitwa odmawiana w taki sposób może być postrzegana jako część kultury świata chłopięcej „bandy”, przyjaźni, czyli staje się „naszą” praktyką. Cały ten kontekst sprawia, że tradycyjna modlitwa przestaje być elementem świata dorosłych, do którego wdrażany jest chłopiec, ale staje się elementem rzeczywistości określanej przez J. Harris jako „kultura dziecięca”²⁷. To wszystko ma miejsce w idealnym momencie ważnego etapu rozwojowego. Harcerz szuka rówieśniczej akceptacji i jej uzyskanie służy budowaniu poczucia własnej wartości. Zamiast kontestować wskazania rodziców dotyczące obowiązków religijnych, nastolatek ma szansę układać praktykę modlitwy po swojemu (według wzorców rówieśniczych). Praktyka duchowa realizowana poza obszarem świata rodziców może stać się ważnym elementem formowania zrębów przyszłej męskiej duchowości.

Przykład 2

Przez prawie dziesięć lat byłem duszpasterzem na obozach szkoleniowych dla drużynowych. Uczestnikami byli kandydaci na szefów, studenci i uczniowie ostatnich klas szkół średnich. Formuła obozu przypominała typowy obóz harcerski, cała drużyna podzielona była na 7–10-osobowe zastępy, które obozowały samodzielnie, same przygotowywały posiłki, a wcześniej pionierkę (połowe łóżka, stoły, magazyny). Według metody harcerskiej zastęp jest zgranym zespołem ze swoją hierarchią, podziałem obowiązków, swoistą „bandą” rządzącą się prawem harcerskim. Co roku zmieniali się uczestnicy, więc szkielet programu religijnego pozostawał bez zmian. Jednym z ważnych elementów była nocna adoracja Najświętszego Sakramentu;

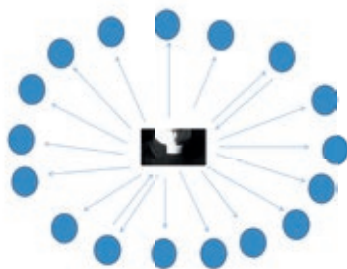
²⁷ J.R. Harris, *Geny*, s. 216–220.

przygotowywałem ją starannie i byłem do niej przywiązany. Pewnego roku na radzie drużyny uczestnicy zaproponowali radykalną zmianę formuły. Poprosili o możliwość samodzielnego prowadzenia adoracji w zastępach. Ksiądz miał jedynie procesyjnie przenosić Najświętszy Sakrament do kaplic przygotowanych w miejscach obozowania poszczególnych zastępów. Zgodziłem się na to z pewną dozą niechęci, będąc jednak przekonany, że nie powinienem dusić oddolnej inicjatywy. Efekt przerósł najśmielsze oczekiwania w aspekcie technicznym (przygotowane ołtarze, świeczniki, pochodnie oświetlające Najświętszy Sakrament), ale przede wszystkim w różnorodności i bardzo osobistym charakterze prowadzonych adoracji. W jednym zastępie czuć było wpływy duchowości charyzmatycznej, w innym w ciszy czytywano się w Słowo Boże, a w jeszcze innych odmawiano różaniec, koronkę i kilka tradycyjnych modlitw. To, co było uderzające, to przełamywanie oporu przed głośnym wspólnym prowadzeniem modlitwy. Treść i forma adoracji były wynikiem uzgodnień wewnątrz zastępu, tak samo jak podział zadań. Modlitwa stała się naturalnym elementem wewnętrznego życia zastępu. Nowa forma adoracji stała się stałym elementem kursu szkoleniowego przez kolejne lata.

Zmiana formuły adoracji była zgodna z harcerską metodą zakładającą aktywizację młodych. Według *Dyrektorium Religijnej Federacji Skautingu Europejskiego*, „młodzi, a szczególnie młodzi szefowie, nie powinny być postrzegani tylko jako przedmiot pasterskiej troski Kościoła: powinni być zachęceni do tego, aby stali się tym, kim są w rzeczywistości, tj. aktywnymi podmiotami, które biorą udział w ewangelizacji i w odnowie społecznej świata, który ich otacza”²⁸.

Największą przeszkodą w praktycznym zastosowaniu metody „wychowania młodych przez młodych” do formacji religijnej jest utrwalony i przyjmowany bezwiednie – zarówno przez młodych, jak i duszpasterzy – schemat, który sztywno określa metody „przekazywania” wiary. Ksiądz odgrywa w tym modelu rolę nauczyciela, szafarza sakramentów, doradcy duchowego i jednocześnie lidera wspólnoty również w sprawach, które nie mają związku z życiem duchowym. Symbolicznie schemat ten może być zilustrowany za pomocą grafiki przedstawiającej interakcje, które mają znaczenie w procesie formacji religijnej (grafika 1). Schemat ten obrazuje w uproszczony i nieco przejawiony sposób „klerykalny” model „przekazywania wiary”. Warto zwrócić uwagę, że długotrwałe funkcjonowanie według tego schematu, choć emocjonalnie atrakcyjne, może być poważnym zagrożeniem dla samego duszpasterza.

²⁸ *Dyrektorium Religijnej Federacji Skautingu Europejskiego*, 5, <https://www.skauci-pomorze.pl/onas/dokumenty-podstawowe/dyrektorium-religijne-fse/> (14.05.2024).



Grafika 1. Tradycyjny model formacji religijnej

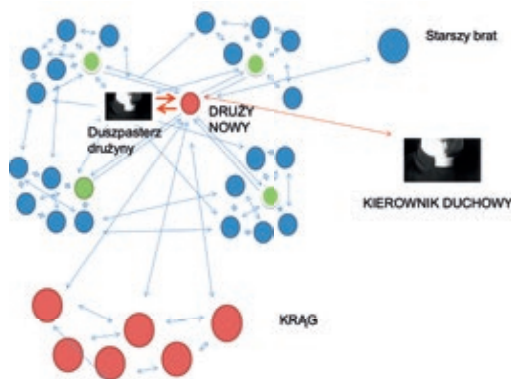
Nie oznacza to, że należy zakwestionować sens zaangażowania duszpasterza w tych obszarach (relacje interpersonalne, nauczanie, posługa sakramentalna), chodzi jedynie o uwzględnienie – i modelowanie – innych relacji, które w formacji religijnej odgrywać mogą znaczącą rolę. Grafika 2 ilustruje model interakcji wewnątrz drużyny harcerskiej, postrzegany z punktu widzenia formacji religijnej. W centrum znajduje się diada określana w metodyce harcerskiej jako „tandem wychowawczy”, to znaczy duszpasterz i drużynowy.



Grafika 2. Sieć interakcji w drużynie

Ich wzajemna relacja, wsparcie i podpowiedzi, jakie szef otrzymuje od duszpasterza, mogą mieć znaczący wpływ na życie religijne pojedynczych harcerzy i duchowy klimat wewnątrz drużyny i zastępu, ale procesy te nie są animowane bezpośrednio przez księdza, ale odpowiednio przez drużynowego (na forum drużyny) i zastępowego (w ramach zastępu). W ten sposób życie religijne staje się elementem kultury rówieśniczej, zyskując siłę oddziaływania opisaną przez teorię socjalizacji grupowej. Jednocześnie procesy wewnątrzgrupowe (w drużynie i zastępie) są korygowane przez prawo harcerskie i działanie drużynowego i dusz-

pasterza, co ma uchronić przed skutkami zbyt ostrej rywalizacji, które J. Harris opisuje jako efekt „kontrastu grupowego”²⁹.



Grafika 3. Wędrownik – drużynowy w sieci interakcji

Grafika 3 prezentuje w sposób poglądowy znaczące – z punktu widzenia formacji religijnej – interakcje, w jakie może zostać włączony wędrownik, który pełni jednocześnie funkcję drużynowego. Interakcje drużynowego zostały poszerzone o trzy nowe elementy. Drużynowy, który jest osobą pełnoletnią (najczęściej w wieku studenckim), zachęcany jest do korzystania z posługi stałego spowiednika (który często nie jest duszpasterzem drużyny) i „starszego brata”, który pełni funkcję mentora wprowadzającego w dorosłe życie. Te dwie osoby (każda w odmienny sposób) mogą być ważnymi osobami-przewodnikami na drodze odkrywania i realizowania swojego powołania. Harcerz nie tylko pełni funkcję drużynowego, ale przynależy też do Kręgu Wędrowników, gdzie w atmosferze przygody, zgodnie z „duchowością drogi”, realizuje osobistą formację ludzką i nadprzyrodzoną³⁰.

Omówione elementy pedagogiki harcerskiej mogą pozornie wydawać się idealnie zbieżne z postulatami socjalizacji grupowej. Zasadnicza różnica polega jednak na wyraźnym docenieniu roli rodziny i innych podmiotów wychowawczych. Jeśli J. Harris sugeruje, że zasadnicze motory ludzkiego rozwoju są usytuowane poza rodziną, to dokumenty programowe Federacji Skautingu Europejskiego, definiujące styl pedagogiczny tej organizacji, deklarują, że „skauting uważa się, obok szkoły, za komplementarny wobec rodziny, do której dziecko należy przede

²⁹ J.R. Harris, *Geny*, s. 142–163.

³⁰ Szczegółowe omówienie wskazań formacji duchowej dla gałęzi czerwonej (wędrowników i przewodniczek) znaleźć można w: *Wędrownicy*, w: *Vademecum duszpasterza*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Katolickiego „Zawisza” FSE, Warszawa 2011, s. 99–103.

wszystkim”³¹. Staranna lektura wszystkich dokumentów programowych przekonuje, że współpraca z rodzicami nie jest tylko deklaracją.

W programowej adhortacji Franciszek dostrzega, że „duszpasterstwo młodzieżowe, tak jak byliśmy przyzwyczajeni je prowadzić, ucierpiało w zderzeniu ze zmianami społecznymi”. Papież zauważa, że młodzi szukają „głębokiej duchowości” i „bardziej konkretnego poczucia przynależności”. „Nawet jeśli nie zawsze łatwo podejść do młodych – pisze Franciszek – dokonany został postęp w dwóch sferach: w świadomości, że cała wspólnota ich ewangelizuje i wychowuje oraz że pilna jest potrzeba, aby mieli większy wpływ”³². Metoda skautowa – w której punktem wyjścia jest zasada wychowania młodych przez młodych – zastosowana konsekwentnie zarówno na różnych etapach formacji harcerskiej, jak i wielu obszarach (również formacji duchowej), sprawia, że „cała wspólnota ewangelizuje i wychowuje” i buduje „głębsze poczucie przynależności”. Fenomen i skuteczność tej formuły sprawiają, że pożądana jest głębsza i bardziej szczegółowa refleksja pastoralna, która pozwoliłaby wskazać, w jakim zakresie praktyczne doświadczenie pedagogiczne ruchu skautowego może być zastosowane na szerszą skalę w duszpasterstwie młodzieży.

Bibliografia

Chabris C.F., Lee J.J., Cesarini D., Benjamin D.J., Laibson D.I., *The fourth law of behavior genetics*, „Current Directions in Psychological Science”, 2005, t. 24, s. 304–312.

Dyrektorium Religijne Federacji Skautingu Europejskiego, <https://www.skauci-pomorze.pl/o-nas/dokumenty-podstawowe/dyrektorium-religijne-fse/> (14.05.2024).

Franciszek, *Evangelii gaudium*

Harris J.R., *Geny czy wychowanie?*, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 1998.

Harris J.R., *Where is the child's environment? A group socialization theory of development*, „Psychological Review” 102(3)/1995, s. 458–489.

Hervieu-Léger D., *Religia jako pamięć*, „Nomos”, Kraków 1999.

J. R. Harris, *Każdy inny. O naturze ludzi i niepowtarzalności człowieka*, Wydawnictwo: Smak Słowa, Sopot 2010.

Jan Paweł II, *Centesimus annus*

Jan Paweł II, *Christifideles laici*

Jan Paweł II, *Familiaris consortio*

³¹ Karta Skautingu Europejskiego, 7, <https://skauci-europy.pl/dokumenty/> (15.05.2024).

³² Franciszek, *Evangelii gaudium*, 105–106.

Jan Paweł II, List do rodzin *Gratissiman sane Karta Skautingu Europejskiego*, <https://skauci-europy.pl/dokumenty/> (15.05.2024).

Kompedium Nauki Społecznej Kościoła

Migut B., *Wędrownicy*, w: *Vademecum duszpasterza*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Katolickiego „Zawisza” FSE, Warszawa 2011, s. 99–103.

Pasamonik B., *Mit rodzicielskiego wychowania*, „Edukacja i dialog” 5(2002), http://edukacjaialog.pl/archiwum/2002,100/maj,179/mit_rodzicielskiego_wychowania,1297.html (22.02.2024).

Pinkier S., *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Pius XI, *Divini illius Magistri*

Pius XI, *Divini Redemptoris*

Pius XI, *Mit brennender Sorge*

Pius XI, *Non abbiamo bisogno*

Pius XII, *Summi Pontificatus*

Sobór Watykański II, Konstytucja dogmatyczna *Lumen Gentium*

Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Turkheimer E., *Three Laws of Behavior Genetics and What They Mean*, „Current Directions of Psychological Science”, 2000, t. 9, s. 160–164.

Turkheimer E., Waldron M., *Nonshared Environment: A Theoretical, Methodological and Quantitative Review*, „Psychological Bulletin” 1(2000), t. 126, s. 78–108.