

Anna Walulik*

MOJA MAMA MA SVOJĄ „ŚWIĘTĄ TRÓJCĘ” WYCHOWANIE W RODZINIE POLSKIEJ NA EMIGRACJI W AUSTRALII

Streszczenie. W problematykę rodzinnych biografii w sposób specyficzny wpisują się procesy wychowania w rodzinie na emigracji. W niniejszym artykule analizie i interpretacji poddane zostały opowieści o życiu rodziców i syna – Polaków związanych z emigracją do Australii. Wyłania się z nich specyficzny charakter prowadzonych procesów wychowawczych, który wyznaczają: kształtowanie tożsamości, wychowanie religijne i edukacja. Interpretacja wyodrębnionych kategorii upoważnia do stwierdzenia, że celem wychowania w rodzinie (i nie tylko) jest szczęśliwe życie dziecka (także dorosłego). Niniejszy artykuł pokazuje, że człowiek dla poczucia szczęśliwego życia potrzebuje jasnych punktów odniesień w wymiarach: historycznym, psychicznym, moralnym i duchowym. Stosunek do nich decyduje o tym, czy w procesach wychowania stosuje się zasady wynikające z pedagogiki ciągłości, czy radykalnej zmiany. Ocenie zasadności ich wykorzystania w praktyce może służyć refleksyjna ewaluacja.

Słowa kluczowe: tożsamość, wychowanie religijne, edukacja, ewaluacja, ciągłość

My mother has her “holy trinity”. Growing up in a Polish family on emigration in Australia

Summary. The issue matters of the family biographies comprises in a specific way the processes of upbringing in family on emigration. The article focuses on the analysis and interpretations of narrative on the sun's and father's life – Poles connected with the emigration to Australia. From them the peculiar character of the trajectory of upbringing processes. This character designates: molding the identity, religious upbringing, and education. The interpretation of the distinguished categories justifies the thesis that the aim of upbringing in family (and not only) is the child's happy life (adult's as well). This article shows that man needs transparent points in the following dimensions: historical, psychological, moral, and spiritual to feel happy. His/her attitude to them decides whether the principles coming from the pedagogy of continuity or the radical change are applied in the processes of upbringing. In this context, it can be claimed that the reflective evaluation can serve the assessment of justification of their use in practice.

Key words: identity, religious upbringing, education, evaluation, continuity

* Akademia Ignatianum w Krakowie, e-mail: walulika@gmail.com

Użyte w tytule określenie „święta trójca mojej mamy” pochodzi z opowieści, którą w roku 2017 uzyskałam podczas rozmowy z Piotrem – mężczyzną w okresie średniej dorosłości, urodzonym w Australii. Wypowiada¹ je w kontekście oczekiwań, jakie ma mama w stosunku do partnerów życiowych dzieci:

Zawsze żartowaliśmy z mamy i ciągle żartujemy, że co jest najważniejsze w sensie na przykład jakieś dziewczyny. To to, żeby była Polka, katoliczka i wykształcona. I dla mamy to jest chyba bardziej „święta trójca” niż nasza katolicka Trójca – najświętsze. Więc akurat mam taką dziewczynę: Polkę, katoliczkę, wykształconą, która spełnia wszystkie mamy kryteria i to jest śmieszne pod tym względem, bo nie wiem za bardzo po co. Nie wiem po co w tym w sensie tej polskości po co, bo jeśli chodzi o ukierunkowanie moralne i tak dalej to wychowani jesteśmy w tej kulturze katolickiej i to jest bardzo ważne. A co do wykształcenia to też pomaga w rozwoju swoim i dzieci. I tak zgadzam się oczywiście. A w sensie tej polskości to pytanie: po co? Czy to jest na porządku dziennym potrzebne?

Chociaż wątpliwości narratora, co do słuszności tych „wymogów” rodzą się tylko w kontekście polskości, to w tak pluralistycznej, wielokulturowej, ponowoczesnej rzeczywistości takie radykalne obwarowania muszą rodzić pytanie o charakter prowadzonych procesów wychowawczych. Analiza tej opowieści oraz opowieści rodziców pozwala ustalić, że poszczególne kategorie odnoszą się do kolejnych wymiarów wychowania. Ich interpretacja upoważnia do stwierdzenia, że celem wychowania w rodzinie (i nie tylko) jest szczęśliwe życie dziecka (także dorosłego). Niniejszy artykuł zmierza do odpowiedzi na pytanie: Czym charakteryzuje się wychowanie w rodzinie, które umożliwia osiągnięcie tak upragnionego przez wychowawców skutku w postaci szczęśliwego życia wychowanków?

Strukturę odpowiedzi na to pytanie wyznaczają wskazane przez rozmówcę kategorie, które w refleksji pedagogicznej odnieść można do: kształtowania tożsamości, wychowania religijnego i edukacji. Wydobywam je z opowieści syna wielokrotnie ją czytając i odnajduję odniesienia w opowieści rodziców. Do tego sposobu postępowania badawczego zainspirowało mnie spostrzeżenie duńskiego filozofa Sørensa Kierkegaarda, który w swoim dzienniku zapisał: „Mając czasem wolną godzinę, oglądam sobie ludzi z okna, i oglądam każdego człowieka w jego piękności. [...] widzę w nim bowiem jednostkę, która jest równocześnie człowiekiem ogólnym, widzę w nim tego, który ma konkretne zadanie w życiu, ma swoją teleologię w sobie samym, realizuje to swoje zadanie i widocznie zwycięża” (Kierkegaard, 2009, s. 247). Idąc tym tropem badam, jakie znaczenie wychowaniu w obrębie tych kategorii nadaje syn, a jakie rodzice. Ten sposób postępowania badawczego służy odkrywaniu uznanego systemu wartości zarówno w odniesieniu do wychowawcy/badacza, jak i wychowanka/badanego (Ciechowska, Walulik, 2018).

¹ Wypowiedzi rozmówców przytaczam w oryginale. Uzupełniłam je tylko znakami interpunkcyjnymi.

Biograficzne konteksty wychowania w rodzinie polskiej na emigracji w Australii

Moich rozmówców – Piotra i jego rodziców spotkałam w Holy Family Services w Marayong w Australii – Nowa Południowa Walia, dokładniej przedmieścia Sydney. Miejsce to zostało zakupione i wybudowane przez powojenną emigrację, gdy zaistniała potrzeba zaopiekowania się dziećmi Polaków, którzy przybyli z obozów i byli zobowiązani odpracować kontrakt. Bardzo szybko okazało się, że rodzice odpracowując kontrakt nie byli w stanie zaopiekować się dziećmi i w tym celu na zakupionym placu wybudowali sierociniec, w którym opiekę nad dziećmi sprawowały siostry nazaretanki. Z czasem wybudowano w tym miejscu również kościół, a później odpowiadając na pojawiające się coraz to nowe potrzeby, siostry zakładały przedszkole, szkoły, a wreszcie zespół placówek opieki dla osób starszych. Moi rozmówcy nie są wprost związani z tym miejscem, ale jak dla większości Polaków z Sydney i okolicy jest to miejsce dobrze znane. A obecnie ciocia Piotra jest pensjonariuszką Aged Care we wspomnianym Holy Family Services.

Marianna i Bronisław – rodzice Piotra przybyli do Australii na początku lat siedemdziesiątych dwudziestego wieku². Nie należą zatem ani do emigracji powojennej, ani tak zwanej „solidarnościowej”. Obydwoje są z wykształcenia geografami, rodzicami czwórki dzieci: córki i trzech synów, którzy osiągnęli wysoką pozycję społeczną. Żadne z nich nie związało swojej dorosłości z Australią. Dwoje najstarszych osiedliło się w Polsce. Autor analizowanej opowieści jest najmłodszy z czwórki rodzeństwa. Nie założył jeszcze rodziny. Aktualnie mieszka w Nowym Jorku, spotyka się z dziewczyną, również Polką, i sam żartobliwie zauważa, że być może dzięki temu będzie mógł wpisać się w oczekiwanie mamy.

Marianna i Bronisław są aktywnymi członkami Polonii i w tę działalność włączają dzieci. Piotr stwierdza:

Przez jakieś 2 lata nie było decyzji w Polonii, która by nie wymagała głosu, który by wychodził z naszej rodziny i to już był przesyt. W takim razie, gdy wyleciałem z Australii to częściowo było też i po to, żeby odejść od tego wszystkiego, bo przestało to być już przyjemnością i przestało to mi funkcjonować w życiu takim osobistym – nie mówię romantycznym, ale generalnie osobistym.

Ale opowiadając o życiu w Nowym Jorku, wyznaje:

Ja bardziej się identyfikuję z Polakami, którzy są w Polonii od teraz, nie z dziećmi, czy wnukami Polonii poprzednich pokoleń, nie z tym pierwszym pokoleniem. Czyli moi wszyscy najbliżsi koledzy, koleżanki, dziewczyna nawet, to są Polacy którzy wylądowali w Nowym Jorku najczęściej już z wykształceniem w Polsce, a nie ci którzy się urodzili tam, albo przyjechali, gdy mieli 3 czy 4 lata i bardziej są Amerykanami niż Polakami. [...] obecnie w Nowym Jorku jestem w zespole, który śpiewa po polsku. Jestem bar-

² Dane biograficzne uzupełniam na podstawie: Łacek, 2011, s. 85–124.

dzo dumny że mogę skomentować to, że przychodzą na nasze koncerty 250 osób, co nie jest wcale takie łatwe w Nowym Jorku zrobić, bo tam jest taka duża konkurencja i jeszcze bardziej się cieszę że 20–30% w ogóle nie rozumie, co się dzieje na scenie w sensie śpiewu, bo są to przeważnie moi znajomi z poprzednich prac i tak dalej, którzy zapraszają z kolei swoich znajomych, bo im się podoba klimat tego wszystkiego i ta muzyka im się bardzo podoba. To jest takie fajne połączenie właśnie z domu. Wzięte z tych różnych fragmentów polskości. Bardzo ważny aspekt, łączy nas muzyka.

Umiejętności muzyczne uzyskał Piotr w wieku szkolnym. Do wspomnianego przez Piotra klimatu, Polacy w Australii odnoszą się niezależnie od tego, z której pochodzą emigracji i w jakim są wieku. Odwołują się do tego klimatu także ci, którzy urodzili się już poza Polską i nie znają języka polskiego. Bezsprzecznie tworzą go relacje zawiązywane w harcerstwie i poprzez zaangażowanie w zespołach tanecznych („Kujawy”, „Syrenka”, „Lajkonik”). Piotr przyznaje:

Tańczyłem w zespole 14 lat. Moi najbliżsi znajomi w Australii to właśnie są ci i z harcerstwa i z tego zespołu. Najczęściej z obu, bo wszyscy robiliśmy te same rzeczy. W takim codziennym środowisku ludzie poznają swoich przyjaciół.

Kolejnym elementem budującym biografię Polaków na emigracji jest język rodziców, który Ewa Hoffman w swoim pamiętniku o języku określa językiem macierzystym, ojczystym, natiwnym, prymarnym, rodzimym, wyjściowym i źródłowym (Hoffman, 1995). Piotr stwierdza:

Nie wyobrażam sobie mówienia do rodziców po angielsku, bo nie było nigdy takiej opcji. Tak się nie robiło w domu. Koniec i kropka. I to nie tak, że to było wymagane szmatą albo pasem, ale tak po prostu się działo. Nie wiem, jak moi rodzice to zrobili, bo mam mnóstwo moich kolegów, którzy byli, tak obiektywnie patrząc, w podobnej sytuacji, tylko że w ogóle nie mówią po polsku. Może i rozumieją, ale nie potrafią już mówić, więc jakieś wysiłek na pewno ze strony rodziców był. Nie wiem, jakim cudem Oni to zrobili, ale tak zrobili.

Dla Piotra język jest podstawą zakorzenienia w kulturze rodziców. Można powiedzieć, że język identyfikuje jego tożsamość. Zaznacza, że znajomość języka rodziców jest wyrazem czerpania z tego samego źródła kulturowego. Można przypuszczać, że ta identyfikacja zostaje uświadomiona dopiero w dorosłości, gdyż proces uczenia się języka rodziców odbywał się w sposób nie-uświadomiony. Wyjaśnieniem jak się to odbywało jest opowieść mamy³, która w zakończeniu wyznaje: *Polski ma być tym, naprawdę czymś, co dodaje im skrzydeł, a nie plecakiem wyładowanym cegłami, który należy wyrzucić zaraz za rogiem.*

Jeszcze jednym elementem budującym biografię na emigracji jest religia. Zarówno przynależność do harcerstwa, jak i zespołów tanecznych, czy muzycznych łączy się w przypadku Polaków w Australii z Kościołem katolickim:

³ Problem ten jest przedmiotem moich odrębnych analiz. Tekst w przygotowaniu.

Rozumiem że wiele ludzi ma różne na przykład poglądy na przykład co do wiary, bo to [polskość – przyp. A.W.] jest w pewnym sensie podobne. Dlaczego ja chodzę do kościoła? To nie jest bo moi rodzice chodzą bo gdy wyleciałem z Sydney to pewnie ten powód już odpadłby dawno temu i bym nie chodził do kościoła.

Mama, ukazując źródło refleksji syna, mówi: *Była msza wieczorna tutaj polska i myśmy w zasadzie na ten świat przychodzili z rodziną całą. Dzieci czytały, śpiewały, Ewa psalmy śpiewała, chłopcy czytali, służyli do mszy.* W konkluzji opowieści o starszym synu Andrzeju, analogicznie, jak w odniesieniu do nauki języka polskiego, stwierdza: *Religia ma być pomocą, a nie ma być kulą u nogi, której on [Andrzej – przyp. A.W.] nie udźwignie.*

Nawet tak skrótowo zarysowane konteksty biograficzne wskazują na to, że w wychowaniu w rodzinie polskiej na emigracji szczególnie mocne akcenty były (są?) położone na rozwijanie świadomości uczestniczenia w ciągłości kulturowej i religijnej. Fundament tej ciągłości moi rozmówcy lokują w wychowaniu w rodzinie, którego celem jest osiągnięcie takich zdolności, które pozwolą odnaleźć swoje miejsce w nawet najbardziej skomplikowanym świecie dorosłych. Tym samym wpisują się w budowanie refleksji pedagogicznej (Sobiecki, 2017).

Kształtowanie tożsamości

Tożsamość człowieka, czyli jego wyobrażenie o sobie samym, ma dynamiczny charakter, dlatego można mówić, że podlega ona rozwojowi i na różnych etapach życia przebiega w odmienny sposób (Ilg, Betes-Ames, Baker, 1998). Stanowi swego rodzaju okulary, a może precyzyjniej percepcyjną soczewkę, przez którą człowiek postrzega samego siebie i otaczający go świat. Można zatem jej kształtowanie postrzegać w kategoriach jednostkowych, jak i zbiorowych (Bokszański, 2006). Ten sposób rozumienia tożsamości jest również obecny w narracji moich rozmówców.

Zanim przechodzimy do zasadniczej opowieści w luźnej rozmowie pytam Piotra, jak się żyje Polakowi na obczyźnie. Z charakterystycznym dla niego poczuciem odpowiedzialności za to, co mówi i robi, traktuje moje pytanie jako punkt wyjścia do opowieści:

Nie wiem, czy pytanie jest wyjątkowo specyficzne, ale rozumiem o co chodzi. Pierwsze pytanie: czy jestem Polakiem czy nie, to jest wieczny taki dysonans egzystencjalny, w sensie – kim jestem? Czy identyfikuję się jako Polak? Bardzo! Czy to jest na niekorzyść moją australijską? Nie! Jestem równie Australijczykiem jak i Polakiem. Tylko różnie! Inaczej Australijczykiem, inaczej Polakiem w sensie takim czysto praktycznym.

Przytoczona wypowiedź Piotra przywołuje na myśl definicję terminu tożsamość zamieszczoną w *Nowym słowniku języka polskiego*, z której wynika, że w odniesieniu do osoby to świadomość własnych cech i własnej odrębności, jako fakt, że ktoś jest „Tą” osobą, a w odniesieniu do grupy to wewnętrzna

spójność i poczucie jedności. Oznacza to, jak zauważa Jerzy Nikitorowicz (2005), że tożsamość jest konstruktem wielowymiarowym, łączącym w sobie elementy osobowe człowieka i centralne wartości grupy, do której osoba należy.

W tym kontekście oczywiste wydają się być słowa Piotra kończące refleksję wywołaną moim pytaniem, w której wskazuje na to, że tożsamość lokuje osobę w miejscu i czasie, odnosi do jej zakorzenienia i odsyła do społecznych identyfikacji: „Jestem przekonany, że niezależnie od tego, gdzie bym się urodził, a mając tych rodziców, byłbym wychowany tak samo”.

Źródło przekonania syna odnaleźć można w opowieści matki. Pani Mariana wspomina:

Właśnie problem w tym, że tutaj można na wszystko dziecku pozwolić i jest tak łatwo zabić u dziecka radość z posiadania czegoś, bo właściwie każdy może sobie pozwolić na to wszystko, co dla nas jako dzieci było nieosiągalne a tutaj to wszystko było pod ręką. Więc postawiliśmy taką zasadę że absolutnie nie wolno wpadać do sklepu i mówić: ja to chcę, ja to chcę... Nie, jeśli ci się coś podoba przypatrz się, popatrz na to wrócimy do domu przedyskutujemy i ewentualnie kupimy. Natomiast każdy może kupić jedną książeczkę, którą chce. Więc kupowali. Te książeczki były po angielsku, wyczytane na dziesiątki stron, czasami się podarły, więc żeśmy usuwali i kupowaliśmy taką samą nową, bo oni chcieli mieć te książeczki, ale jak młodszy któryś podarł czy coś to, żeby nie było tego, że książki można niszczyć.

Zawarte w przytoczonym fragmencie uzasadnienie postawy syna wskazuje na to, że termin tożsamość jest stosowany zamiennie z takimi pojęciami jak: identyfikacja czy samookreślenie i używany w celu podkreślenia niepowtarzalności osoby lub grupy. Z jednej strony wskazuje zatem na podobieństwo i odnosi się do trwania lub pozostawania tym lub takim samym, a z drugiej strony odnosi się do odróżniania się od innych i odrębności (Leppert, 2004, s. 69–383). Ta dwoistość wskazuje na dynamiczny charakter tożsamości i upoważnia do prowadzenia działań sprzyjających jej kształtowaniu.

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na inny fragment opowieści Pani Marianny:

Chodziło nam zawsze o to żeby nasze dzieci były akceptowane przez bardzo szerokie środowisko. W którymś roku – ponieważ nasze dzieci dostawały się zawsze do szkoły selekcyjnej bez żadnych dodatkowych jakichś tam korepetycji, bez niczego i kiedy trzecie z kolei dziecko dostało się selekcyjnej szkoły średniej, zastanawialiśmy się, co zrobić żeby on tam nie był odosobniony wśród tych ludzi, dzieci prominentnych polityków i naukowców urodzonych w Australii – Australijczyków, którzy mówią w domu pięknym angielskim. Nasze mówią ciągle w domu po polsku. Staraliśmy się o język, ale ciągle były dwa języki przeciw. Więc zaproponowałam Andrzejowi – trzeciemu z kolei, żeby na swoje urodziny-imieniny, czyli teraz na Andrzeja, żeby zaprosił całą swoją klasę tutaj do domu na przyjęcie. Dwoje starszych miało zorganizować dla tych dzieci – dla tej młodzieży – oni wtenczas mieli – powiedzmy po 12 lat, a nasi starsi mieli 14–15 i oni mieli zorganizować jakieś zabawy dla nich. A ja przygotuję polski obiad: 3-daniowy obiad z deserem, z budyniem, ze wszystkim, z ciastem. Zrobiłam tort urodzinowy i rodzice przyjeżdżali potem tutaj, żeby dzieci odebrać – nie do szkoły, tylko tutaj do domu, bo Andrzej przywiózł ich ze szkoły tutaj. I przyjechali rodzice. Na drugi

dzień Andrzej mówi: mamu moi, koledzy w szkole powiedzieli, że ich rodzice stwierdzili: wiesz, z tym chłopcem się możesz przyjaźnić, bo u nich w domu jest dużo książek. I Andrzej mówi: ja sobie nie zdawałem sprawy, że to jest ważne.

Rodzice Piotra w procesie kształtowania tożsamości odwołują się do rdzennych wartości, które ich wyróżniają w społeczności i dają możliwość rozpoznawania, dostrzeżenia inności, czy swoistości, co odróżnia od otoczenia, a jednocześnie pozwala identyfikować się z pewnymi konfiguracjami wartości i wzorów kulturowych (Reut, 2010). Piotr stwierdza:

Jestem wiecznie Polakiem na obczyźnie i wiecznie będę. Nawet, gdybym był w Polsce, bo wtedy staję się bardziej Australijczykiem, ta część mojej osobowości, które odróżnia mnie od społeczeństwa. To jest właśnie ta częstka australijska, czyli wiecznie ten cudzoziemiec, tak to można nazwać. Czy to mi przeszkadza? W żadnym przypadku! Ja myślę, że to wzbogaca rozumienie różnych kultur, w tym międzynarodowym świecie, w którym jesteśmy, jest bardzo ważne.

W rozumieniu moich rozmówców tożsamość staje się pewną formą wiedzy, która wskazuje miejsce człowieka w otaczającym go świecie. Takie ujęcie zwraca uwagę na to, że odpowiedzialna za kształtowanie tożsamości jest nie tylko osoba, ale w równej mierze środowisko, w którym żyje (Bielska, 2001).

Wychowanie religijne

Druga kategoria, która wynurza się w opowieści Piotra odnosi się do wychowania religijnego, które można doprecyzować jako wychowanie w wierze katolickiej. Jej zasady wypracowuje pedagogika katolicka, która wyrasta z systemu filozoficzno-społeczno-teologicznego, nazwanego personalizmem chrześcijańskim. Wyrósł on na gruncie refleksji chrześcijańskich filozofów, między innymi Jacquesa Maritaina, Emmanuela Mounier, Maxa Schelera, Teilharda de Chardin, Karola Wojtyły, Wincentego Granata, czy Czesława Stanisława Bartnika. Charakteryzuje się on dużą różnorodnością i otwartością, która w świetle wiary umożliwia prowadzenie refleksji nad egzystencją człowieka (Marek, 2017). Zwolennicy tego systemu postulują pełną afirmację natury człowieka poprzez wspieranie jego rozwoju, umożliwiające nabycie umiejętności podporządkowania wartości ekonomicznych i technicznych wartościom osobowo-duchowym (Marek, Walulik, 2017). Piotr mówi:

Ja wiem, dlaczego chodzę do kościoła i czasami brakuje mi tej wiary czasem jest to wiara albo niewiedza. Wczorajsze kazanie księdza to było dokładnie na ten temat i bardzo mnie się to spodobało, ale to, że Kościół mówi coś to jest jedna rzecz, ale czy rozumiemy dlaczego, jakie są te podstawy filozoficzne, religijne, teologiczne, które prowadzą do tej decyzji czy interpretacji pewnych rzeczy Kościoła.

Wypowiedź Piotra wydobywa na światło dzienne to, co w pedagogice religii określane jest terminami: „wychowanie do wiary” i „wychowanie w wierze”.

Użyte w nich przymyki „do” i „w” wskazują na to, że w procesach wychowania inspirowanych religią równocześnie występują dwie rzeczywistości: boska i ludzka, co oznacza, że proces ten przebiega zarówno w wymiarze wertykalnym, jak i horyzontalnym⁴.

Znaczenie, jakie tym wymiarom nadaje narrator można odnaleźć w opowieści rodziców, choć wydarzenie nie dotyczy wprost Piotra, lecz starszego syna Andrzeja. Pani Marianna wspomina:

Andrzej miał 21 lat i były tutaj jego urodziny przygotowaliśmy w domu i znowu inni ludzie zapraszali do lokali, do restauracji nas było nie stać na to. Myśmy musieli sami przygotować, tak żeby nasze dzieci miały więcej niż inni, ale inaczej. Więc żeśmy obydwój z Bronkiem przygotowali całe wspaniałe przyjęcie. Ponad 100 osób było na tych urodzinach. Nawet było bardzo coś innego, coś ciekawiej i bawili się prawie do rana. Kilka osób tutaj zostało u nas w domu i potem, na drugi dzień, czyli na 12:00 godzinę w południe nie zdążyliśmy pójść na mszę. Ale była msza wieczorna tutaj polska i myśmy w zasadzie na tą przechodzili z rodziną. [...] więc idziemy wszyscy wieczorem do kościoła, wiadomo było Andrzej pojechał z kolegami, bo go gdzieś zaprosili i w pewnym momencie Andrzej dzwoni i mówi: mamo oni dla mnie organizują barbecue na plaży o godzinie gdzieś 5:00 po południu. Ja sobie myślę powinnam powiedzieć: Andrzej, ale dzisiaj jest niedziela. Pomyślałam jednak sobie, że nie powiem. On ma 21 lat, to nie jest dziecko, to jest jego decyzja i w dalszym ciągu religia ma być pomocą, a nie ma być kulą u nogi, której on nie udźwignie – zobaczymy. Żał mi było bardzo, ale myślę sobie: my pójdziemy wszyscy. Wszyscy poszliśmy, no i msza święta prawie rozpoczyna się, wbiega Andrzej i mówi: tak pomyślałem sobie: Czy to prawda, że ja nie opuściłem ani jednej mszy w moim życiu? Ja mówię: prawda. Dlatego, że urodziłeś się we wtorek i ja już przyszedłam do domu i w niedzielę poszliśmy do kościoła z tobą, więc rzeczywiście jesteś dzieckiem, który nie opuścił ani jednej mszy. I on mówi: i ja sobie tak pomyślałem: Jeśli moje 21 urodziny mają być tym naznaczone, że to jest pierwszy raz kiedy ja opuściłem mszę świętą, to dla mnie by powstał taki zgrzyt w moim sumieniu. No i przyszedł. I mówi: nic nie szkodzi. Będą mieli barbecue beze mnie. A Bronek potem mówi: nic się nie przejmuj. Ja Cię zawiozę. Wsadził go do samochodu po mszy i objechali kilka plaży i znaleźli tą grupę. Dołączył się do nich chwilczkę później, bo to bliźniutko było, jakieś 20 km i nic mu to nie zaszkodziło, absolutnie! Ale pozostało to, że jednak się poczuł odpowiedzialny i to dobrze.

Opowiedziane doświadczenie uwrażliwia na to, że wiara jest darem Boga, więc nie jest własnością wychowawcy, który mógłby ją przekazać (Marek, Mółka, Walulik, 2018, s. 121–136). Zadaniem wychowawców jest tworzenie przestrzeni całościowego procesu edukacyjnego, w którym człowiek może twórczo angażować się w poszukiwanie i odkrywanie prawdy (Suwalska, 2017). Chodzi o poszukiwanie właściwych sposobów dorastania do wiary oraz wynikających z niej postaw (Murawski, 2011).

W przytoczonych wypowiedziach uwagę zwraca jeszcze jeden aspekt związany z wychowaniem religijnym, jakim jest uwzględnianie w prowadzonych procesach poznania naturalnego i religijnego (Marek, 2014). Syn rozróżnia: *czasem jest to wiara albo niewiedza*, a matka wyjaśnia: *On ma 21 lat, to nie jest*

⁴ Przy czym wychowania „do” i „w” wierze nie należy utożsamiać z wychowaniem religijnym. Zob. Marek, 2014, s. 156–159.

dziecko, to jest jego decyzja i w dalszym ciągu religia ma być pomocą, a nie ma być kulą u nogi, której on nie udźwignie – zobaczymy.

Wychowanie religijne w tym przypadku utożsamiane jest z wychowaniem katolickim, ale rozumiane jako wychowanie przeznaczone dla chrześcijan i szerzej dla wszystkich, którzy uznają zasadność uwzględniania wymiaru religijnego w procesach wychowania. Chodzi o wychowanie oparte na zasadach i wartościach wypływających z wyznawanej wiary. Piotr wskazuje na potrzebę budowania wiary na fundamentach filozoficznych. W innym miejscu opowieści stwierdza:

Ja się czuję najwygodniej obecnie i wiem, że to się zmienia z czasem, też jest gdzieś na pograniczu teologii i filozofii, że tam ja jestem na obecnym moim rozwoju życiowym i duchowym. Gdzieś tam jestem, że mam nie zawsze, mam te momenty głębokiej wiary, ale czasami je mam, szczególnie w Wielkanoc.

W analizowanym przypadku rodzice są świadomi, że wychowanie religijne stwarza doskonałe warunki kształtowania u dzieci odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Procesy wychowania nie zostały sprowadzone do wiedzy o zasadach życia religijnego i sentymentalnych zwyczajów. Ważniejsze są umiejętności przyjmowania i identyfikowania się z przedmiotem wiary – żywym Bogiem oraz okazywanie Mu bezgranicznego zaufania i posłuszeństwa. Wyjawia to Pani Marianna, gdy mówi: *Zależało nam na tym, żeby nasze dzieci zawsze miały swój bardzo mocny taki etyczny, moralny kościół.*

Obecne jest w tej wypowiedzi przekonanie o hierarchicznym charakterze wychowania, ale takim, które nie polega na wydawaniu rozkazów z jednej strony, a z drugiej bezmyślnego ich wykonywania, lecz opiera się na przeświadczeniu, że jeśli chcemy „kogoś wychować, to musi być ów, który wychowuje. Ktoś jest tu podmiotem, a ktoś przedmiotem wychowania” (Nalaskowski, 2008, s. 217–218). Celem tak rozumianego procesu wychowania jest udzielanie osobie pomocy przy kształtowaniu prawdziwych przekonań oraz podtrzymywanie i wspieranie ich autentycznymi motywami. Chodzi o udzielanie konkretnej pomocy, która pozwoli podejmować osobiste decyzje rozstrzygające o formach i kierunkach jej rozwoju. W działaniach również w tych należy widzieć naturalną drogę do osiągania przez człowieka celu religijnego, jakim jest życie z Bogiem w jedności i miłości przez całą wieczność.

Takie rozumienie hierarchiczności w wychowaniu służy rozwojowi osoby, a jego brak powoduje, że „próbujemy urządzić edukację w kształcie hybrydy, mieszanki chrześcijaństwa z wolnym rynkiem. Sami szarpiąc się pomiędzy porządkiem hierarchicznym i liberalnym agnostycyzmem” (Rauszcher, Angel, Langer, 2008, s. 119). Do tego, aby wychowanie oparte na hierarchicznych strukturach nie miało charakteru jednostronnych oddziaływań, konieczne jest przekonanie wychowawcy, że reprezentowana przez niego instytucja nie kształtuje osoby, a jedynie stwarza dla jej rozwoju mniej lub bardziej korzystne warunki. Troska o stworzenie jej odpowiednich warunków rozwoju domaga się przekazywania i przyjmowania autentycznych wartości, a odrzucania

pseudowartości. Wynika z tego i to, że rozwój, doskonalenie, kształtowanie osoby jest i musi być jej dziełem, owocem ludzkich wysiłków (Majka, 2005). Dlatego też zaangażowanie, o jakim mowa, wymaga odpowiedniej motywacji, jako że bez niej człowiek nie jest w stanie się rozwijać i efektywnie działać w harmonii z innymi.

Rozumienie wychowania religijnego odkryte w opowieściach moich rozmówców wpisuje je w edukację religijną, której cechą jest zdolność przeciążania przeciwstawiania sobie wiary i rozumu, co umożliwia zarówno osobom jak też instytucjom otwierać się na wymiar transcendentny, a to z kolei ułatwia integralną formację kulturową (Krysztofik, Walulik, 2016). Tak rozumiana edukacja religijna wpisuje się w edukację uznawaną za ogół „oddziaływań międzygeneracyjnych kształtujących zdolności życiowe: fizyczne, poznawcze, estetyczne, moralne i religijne”, które prowadzą człowieka „ku górze”, a więc czynią z niego istotę dojrzałą duchowo (Milerski, 1998).

Edukacja

Piotr w swojej opowieści nie nawiązuje w żadnym wymiarze do edukacji formalnej czy pozaformalnej (np. polska szkoła). Nawet zapytany o wspomnienia z dzieciństwa czy młodości nie mówi nic o szkole, lecz przywołuje wydarzenia z rodzinnego domu. Również koledzy, których wspomina to osoby z harcerstwa, czy zespołów polonijnych, co jest charakterystyczne dla większości moich rozmówców. To spostrzeżenie przywołuję w rozmowie z Piotrem, niejako pytając o powody pomijania polskiej szkoły, w której działalność od wielu lat są zaangażowani jego rodzice. Piotr wyjaśnia:

Fakt jest że dzieci chodzą tam z przymusu, bo nie jest fajnie w polskiej szkole. Umówmy się: to jest czytanie, pisanie, zadanie domowe i żadne dziecko nie chce tam chodzić. Tak naprawdę do żadnej szkoły nie, do jakiegokolwiek szkoły. Nie chodzi tylko o polską szkołę, ale żeby wygłupiać się z kolegami w jakimś lesie, ognisko rozpałić na przykład, to jak najbardziej. To już jest ciekawe i wtedy czujesz, że jest fajnie. Masz przyjemne wrażenia z tego wszystkiego. Ja jestem pełen podziwu dla mojej mamy, że potrafi uczniów zarazić czymś fajnym, że generalnie lubią moją mamę jako nauczycielkę i to jest fantastyczne. Ale problem jest taki, że ona jest jedną z niewielu, którzy potrafią to. Moja nauczycielka pani Kowalska bardzo przyjemna, bardzo fajna, ale nie powiem, żeby ona wzbudziła we mnie jakąś wielką ochotę do polskiej szkoły.

Na podstawie tej wypowiedzi nie sposób przyznać słuszność C. Banachowi (2005, s. 11), który przekonuje, że „Szkoła – jako wartość społeczna i podstawowa instytucja kształcenia i wychowania ma zapewnić odpowiednie warunki rozwoju uczniom – wychowankom, będąc nośnikiem wartości i doświadczeń oraz rozumienia świata i siebie, a także miejscem zaspakajania ich potrzeb, kształtowania postaw, umiejętności i kompetencji”. Należy również zauważyć, że spośród podmiotów szkoły jako instytucji narrator wymienia tylko nauczyciela. Być może wynika to z więzi, jakie łączą narratora z rodzicami,

którzy z wykształcenia są nauczycielami. Pani Marianna pracowała w zawodzie przez wiele lat, a aktualnie jest w różnych formach zaangażowana w edukację pozaformalną. Pan Bronisław nie podejmował w Australii pracy nauczycielskiej, ale w okresie, kiedy dzieci uczestniczyły w edukacji jako rodzic angażował się w różne formy działalności. Można też przypuszczać, że narrator podziela wysokie, społeczne oczekiwania wobec tej grupy zawodowej (Szymańska, 2019).

Mimo braku bezpośrednich odniesień do edukacji formalnej i krytycznej refleksji na temat szkoły należy zauważyć, że sposób, w jaki narrator przygląda się swojemu życiu podczas opowieści świadczy o tym, że dla niego najważniejsze są skutki edukacji dla dorosłego życia, niezależnie w jakiej formie są osiągane. Piotr opowiada:

Podróżowałem po świecie i byli na przykład ci tłumacze, co na przykład siedzą w jakiejś budce, gdzieś tam z tyłu przy mikrofonach i kolejna anegdota. A to było w Panamie i zauważyłem słuchając tych tłumaczy, którzy tłumaczyli na portugalski, na hiszpański dlaczego były długie przerwy i niczego nie mówili, nic nie mówili. Nagle jakieś słowo wpadło i wtedy tłumaczyli za jednym zamachem i to mnie zainteresowało, bo mam zainteresowania językowe. Teraz póki co uczę się rosyjskiego. Francuskiego się uczyłem wiele lat i pomyślałem: o co tutaj chodzi? A to chodziło o rodzaj rzeczownika, że zanim to po hiszpańsku wszystkie przymiotniki, czasowniki i tak dalej są podporządkowane rodzajom rzeczownika. Żeby tłumaczyć, musieli usłyszeć o co chodzi, jaki jest rzeczownik, żeby wiedzieć jak mają przetłumaczyć to zdanie. I tak pomyślałem: ok mogę pomóc i powiedzieć wprost że teraz będzie lekcja o..., żeby tłumacząc już było wiadomo, o jaki rzeczownik chodzi, o jaki podmiot chodzi. Wprowadziłem tę metodologię i to zadziałało. Czyli są takie pozytywne cechy znajomości jakiegoś języka. To nieważne, czy to jest polski, czy nie, ale jest w naszym międzynarodowym świecie ważne, żeby móc współczuć w pewnym sensie innym ludziom i rozumieć, jakie mogą mieć kłopoty tu i tam. To jest związane z takim osobiście, zawodowym zakresem.

Opowiedziane doświadczenie pokazuje, że skutkiem podejmowanej edukacji są takie kompetencje, które nie tylko pozwalają sprawnie funkcjonować w świecie dorosłych, ale co więcej wyzwalają potrzebę ich rozwijania i udoskonalania. Analizowany sposób funkcjonowania w świecie dorosłych uwarunkowuje na wielowymiarowość uczenia się. Knud Illeris za podstawowe uznaje: wymiar poznawczy, emocjonalny i społeczny (Illeris, 2006). Narrator swoją postawą udowadnia, że współczesność potrzebuje nowoczesnej, zreformowanej szkoły, która „jest w stanie wychowywać człowieka twórczego, otwartego na zmiany wywołane cywilizacją wiedzy, ale jednocześnie pewnie poruszającego się w świecie wartości i przygotowanego do funkcjonowania w demokracji samorządowej” (Konarzewski, 1998, s. 106).

Takie rozumienie edukacji przez syna jest tożsame z myśleniem rodziców o edukacji, chociaż w ich opowieści odniesienia do edukacji formalnej są liczne. Uzasadniając wybór szkoły, Pani Marianna mówi:

Chodziło nam zawsze o to, żeby nasze dzieci były akceptowane przez bardzo szerokie środowisko. Na przykład to mamy obok szkoły katolickiej, a nasze dzieci chodziły do szkoły publicznej. Po pierwsze z tego powodu, że nas nie było stać na szkołę

katolicką. Mieliśmy czworo dzieci i tylko jedno z nas mogło pracować, dlatego że myśmy nie chcieli nikomu dać dzieci pod opiekę. Uważamy, że to my jesteśmy odpowiedzialni. To są nasze dzieci i my musimy tak sobie organizować życie, żebyśmy mogli po prostu sobie poradzić. [...] Z drugiej strony doszliśmy do wniosku, że jednak my chcemy, żeby nasze dzieci były katolikami, czyli oni muszą być przygotowani na życie w innym środowisku. Nie mogą być w środowisku hermetycznym katolickim, bo wtenczas jak my będziemy z nimi dyskutować.

Wypowiedź ta wskazuje na to, że rodzice postrzegają szkołę jako wartość, ale są świadomi, że to oni są pierwszymi wychowawcami swoich dzieci (Katechizm Kościoła Katolickiego, 1994, s. 1653) i świat wartości ma przenikać zarówno rodzinę, jak i szkołę (Wąsiński, 2018). W proces edukacji szkolnej wpisują konieczność respektowania ich systemu wartości, który wiąże z katolicyzmem. Można powiedzieć, że stają się niejako pionierami myślenia o edukacji religijnej na emigracji w modelu konfesyjno-dialogicznym (Biernat, Krakowiak, Leszniewski, Turowska, 2018). Pokazuje to współczesną tendencję związaną z edukacją religijną. Oznacza to, że roli szkoły nie ograniczają tylko do działań związanych z uzyskiwaniem przez dzieci nowej wiedzy, ale przyznają jej w tym zakresie znaczącą rolę. Pan Bronisław wspomina:

Z Andrzejem to wyszły takie historie, że bardzo nie chcieli, żeby Andrzej poszedł w podstawowej szkole do takich opportunity class, bo w Australii, ze szkół podstawowych w czwartej klasie, kto chce może zdawać egzamin do tak zwanej Opportunity class. To jest jedna klasa 30-osobowa na przynajmniej 15 do 20 szkół w okolicy, złożona z najlepszych uczniów. Zwykle przypada jeden, dwóch albo żaden uczeń może się ze szkoły dostać do tej klasy. Ewa się nie dostała, bo nam w ogóle nie powiedzieli, że jest taka możliwość. Tomek był w tej Opportunity class dlatego, że nauczycielka Kanadyjka, która tu była na obowiązkowej praktyce i ta nauczycielka zgłosiła Tomka do tego konkursu i Tomek przeszedł jako pierwszy, czy drugi w tej niesamowitej konkurencji. Potem za 2 lata Andrzej. To była cała historia już w szkole. Ja opowiadam nie dlatego, że jakimś bohaterami jesteśmy, czy coś, ale to są takie przypadki. To było w 87 roku, myśmy pojechali do Polski i Andrzej zdawał jeden czy dwa miesiące wcześniej egzamin z matematyki, żeby pójść do tej klasy opportunity i pojechaliśmy do Polski. Nie było nas 3 miesiące. Przyjechaliśmy w pierwszym tygodniu października, czyli w drugim tygodniu października poszedł do szkoły i zaraz po przyjeździe do szkoły zdaje się na drugi, czy trzeci dzień zdawał egzamin z języka angielskiego, gdzie przez trzy miesiące nie używał angielskiego prawie w ogóle. To było troszeczkę nie fair zrobione, ale to chodziło o to, żeby się nie dostał do opportunitate klasy. Andrzej się dostał – jeden ze szkoły.

Satysfakcja rodziców z osiągnięć dzieci uzyskiwanych w edukacji formalnej ma swoje źródło w przywołanym już przekonaniu, że to oni są głównymi nauczycielami dzieci i to w tym najnowocześniejszym rozumieniu. Zakłada ono, że podstawowym zadaniem nauczyciela, ale również szkoły jako instytucji jest tworzenie przestrzeni, w której uczeń będzie mógł rozwijać swoje zdolności i wykorzystywać możliwości. Pan Bronisław wspomina jedno z zebrań rodziców w klasie, do której uczęszczały dzieci:

Po moim krótkim głosie obudziło się szeregiem emigrantów i zaczęli bić brawo. I to, i tamto zaczynają dokładać, i w końcu zapadła decyzja taka, że programy na poszcze-

gólne semestry i roczne będą w bibliotece. Kto jest zainteresowany, może przyjść do biblioteki; poprosić, żeby sobie wziąć do domu, albo sobie przeczytać. A podręczniki zobaczymy. A bo to by trzeba było podnieść opłaty. W takim razie zrobmy takie opłaty, że nie wszystko za darmo czy za te 20 \$ publiczne tylko. Ja wiem, że te podręczniki kosztują dużo, ale niech kosztują nawet 60 \$ jeden. Być może niejeden rodzic nie będzie mógł sobie pozwolić, ale to sprzedam najwyżej komuś na drugi rok, a jak nie to przyniosę do biblioteki. No i wyszło tak że z tych 20 \$ podniesiono do 120 opłaty – nieobowiązkowe, jeżeli ktoś nie może to może być zwolniony. Potem na drugi rok podniesiono do 180, ale otrzymaliśmy najlepsze podręczniki, jakie były dostępne na szkołę średnią. To były rzeczywiście podręczniki bardzo dobre.

Ten sposób rozumienia roli szkoły nie ogranicza jej zadań do transmisji wiedzy, ale też nie pomniejsza jej znaczenia dla rozwoju ucznia. Wiedza ma stanowić istotny element w budowaniu (jak określa to Pani Marianna) swojego, bardzo mocnego, etycznego, moralnego „kośca”, który ma zostać wspólnie wypracowany, a nie narzucony nakazami, czy zakazami. Pokazuje to także przywołana wcześniej motywacja dotycząca wyboru szkoły („jak my będziemy z nimi dyskutować”).

Rozumienie edukacji szkolnej przez moich rozmówców lokuje się w przestrzeni wyznaczanej przez pedagogikę towarzyszenia. Wśród wielu jej odmian⁵ analizowana opowieść kieruje uwagę na pedagogikę towarzyszenia opartą na duchowości ignacjańskiej, która uzmysławia, że „walor kultury oraz religii człowiek może rozpoznać dzięki towarzyszeniu innych osób. Wszystko to dokonuje się na drodze jego rozwoju społecznego i kulturowego, a także na mocy nawiązywanych relacji z naturą, otoczeniem, innymi osobami oraz samą Transcendencją” (Marek, 2017, s. 297).

Skuteczność tej drogi wychowawczego myślenia i działania wyraża się w potrzebie poszukiwania „czegoś więcej”. Zarówno rodzice, jak i syn mają jej świadomość i tym uzasadniają swoje decyzje dotyczące ich życia. Poszukiwanie nowych możliwości wyrasta z przekonania, że nie interesuje ich przeciętność. Pani Marianna, opowiadając o losach swoich dzieci (żadne z nich nie mieszka obecnie w Australii), mówi:

Piotrka skierowano do Stanów do pracy na pół roku. Miał wrócić, zamiast tego został dłużej i ja myślę, że z nimi jest tak, że oni troszeczkę przerośli Australię. W tej chwili na przykład mówią, że gdyby wrócili do Australii to już nie do tego środowiska, w którym byli. Ja porównuję to jak nasz wyjazd na studia, że myśmy przerośli środowisko, w którym przynajmniej ja, ale Bronek tak samo, w którym myśmy się urodzili, wychowali i nawet skończyli średnią szkołę. Myśmy byli ponad to i ja w tej chwili to czuję.

W przywołanej pedagogice towarzyszenia ten sposób myślenia wyrasta z jezuickiego „cura personalis” oraz „magis”. Jak zauważa Zbigniew Marek „oba te terminy przeniesione na płaszczyznę wychowania nadają mu nową jakość. Ta nowa jakość wychowania związana jest przede wszystkim z samym

⁵ Wystarczy wspomnieć choćby najbardziej znaną koncepcję Janusza Korczak, czy Henryka Rowida, Wilhelma Diltheya, Karla Ersta Nipkowa, czy przedstawicieli pedagogiki krytycznej.

postrzeganiem godności osoby i dowartościowaniem jej podmiotowości” (Marek, 2017, s. 296).

Takie rozumienie roli szkoły i szerzej edukacji w ogóle stawia nauczyciela w sytuacji, w której jego działania mają zmierzać do budowania świata wartości, bo jak zauważa Maria Szymańska „aksjologiczna orientacja kształcenia wyraźnie wpisuje się w kształcenie personalistyczne, czy humanistyczne” (Szymańska, 2019, s. 19). Oznacza to, że wychowanie do wartości jest czymś więcej niż wspomaganie w osiąganiu kompetencji, służących sprawnemu poruszaniu się w świecie dorosłych. Chodzi o wyposażenie wychowanka w zdolność wejścia w określoną orientację aksjologiczną wyrażającą się w dokonywanych wyborach (Olbrycht).

W kierunku pedagogiki „ciągłości”

Pojęciem, wokół którego buduje Piotr swoją narrację jest „kontekst”. Używa słowa ponad 20 razy, umieszczając je w różnych konstelacjach: np. ktoś jest w jakimś kontekście; wiedzą, w którym są kontekście; są Polakami, ale wiedzą że są w kontekście Ameryki; pisaliśmy metodologię w kontekście niektórych spraw, którymi się zajmowała firma; jeżeli się nie zrozumie kontekstu nie zrozumie by innego kontekstu; ktoś jest w jakimś kontekście, że mieści się w jakimś kontekście historycznym że nie jesteśmy tutaj tak na teraz bez powodu itd. W tych wyrażeniach używa pojęcia zgodnie z jednym ze znaczeń wymienionych w definicji słownikowej, jako zespół czynników współistniejących, powiązanych z czymś, i odnosi je do wszystkich wcześniej analizowanych kategorii (tożsamość, wiara, edukacja).

Śluchając tej opowieści można wręcz odnieść wrażenie, że narrator postuluje się pojęciem „kontekst” jak wytrychem. Zniknęło ono jednak w momencie, gdy odkryłam, że również siebie charakteryzuje poprzez odniesienie do tego pojęcia: „jestem człowiekiem, który bardzo chce być świadomy kontekstu tego, co się robi” i dalej: „nie patrzę na kontekst w całości, tylko na poszczególne osoby w kontekście”. Zwraca przez to uwagę na to, że kontekst utożsamia z całym zespołem odniesień niezbędnych do rozumienia egzystencji⁶:

Z dzieciństwa to mnóstwo wydarzeń które pamiętam indywidualnych fragmentów które wchodzi w taki bardzo ciekawy witraż podobnie jak tutaj w Marayong jest mnóstwo różnych kolorów i jakoś to jest zjednoczone patrząc na 2–3 takie fragmenty to niewiele daje, ale ten kontekst jest bardzo ważny. Zacznę od tego, że to, co łączy to jakaś stała tematyka, muzyka, obozowanie, miłość do przyrody, miłość do języków, dużo czytania – bardzo dużo czytaliśmy.

⁶ Jest to znacznie głębsze rozumienie niż słownikowe: zespół odniesień niezbędnych do zrozumienia utworu literackiego, dzieła naukowego itp. Zob. *Kontekst*, [w:] *Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/slovníki/kontekst.html> (dostęp: 29.03.2021).

W ten sam sposób pojęcie to rozumiane jest z perspektywy pedagogiki towarzyszenia wywodzącej się z pedagogii ignacjańskiej. Jak zauważa Z. Marek, przywiązuje się w niej duże znaczenie do poznania środowiska wychowanka, ponieważ wychowanie zanurzone jest w egzystencję ucznia. Dlatego nauczyciel powinien możliwie najlepiej znać sytuację, w jakiej uczeń żyje. Nie tylko czynniki socjalno-ekonomiczne, czy polityczne, ale przede wszystkim oczekiwania, przekonania, predyspozycje, osiągnięcia czy też braki ucznia, zarówno te fizyczne, jak też duchowe (Marek, 2017, s. 44). To rozumienie kontekstu jest obecne w opowieści Piotra, co uzewnętrznia się poprzez identyfikowanie kontekstu z kotwiczeniem, zakorzeniem i ciągłością. Narrator stwierdza:

Jest coś w tym że moi rodzice to oczywiście urodzili się w Polsce, że moi dziadkowie pradiadkowie i prapradziadkowie też w tych zawodach byli. I dalej, że jest jakaś ciągłość że nie jestem przypadkowym Australijczykiem, który jest na przykład obecnie w Stanach Zjednoczonych. To zakotwiczenie jest bardzo ważne, żeby zakorzenieć się w tradycji, mieć tożsamość, co stanowi kim jesteś i dlaczego. Co mi się podoba to to, że jest jakaś ciągłość moralna przynajmniej od 2000 lat [w chrześcijaństwie – przyp. A.W.], że to jest ważne, że ktoś jest w jakimś kontekście, że mieści się w jakimś kontekście historycznym, że nie jesteśmy tutaj tak na teraz bez powodu.

W całej opowieści Piotra zastanawiające jest nieustanne nawiązywanie do kategorii, które Benedykt XVI określa mianem hermeneutyki ciągłości i rozwoju. Papież odnosi je wprawdzie do recepcji postanowień Soboru Watykańskiego II i ich interpretacji w świetle Tradycji (Benedykt XVI), ale jego wyjaśnienia można odnieść do szerszej rzeczywistości – właściwie do każdej, która podlega reformie służącej kształtowaniu tożsamości podmiotu. *Hermeneutyka ciągłości* w tym znaczeniu, to interpretacja niejasności, czy wieloznaczności w świetle podstawowych odniesień wypracowanych w poprzednich pokoleniach.

Papież ustawiając na przeciwległych biegunach hermeneutykę odnowy zachowującej ciągłość podmiotu z hermeneutyką nieciągłości i zerwania z przeszłością, która może doprowadzić do rozłamu, jednoznacznie wskazuje, że tylko hermeneutyka ciągłości jest w stanie kształtować tożsamość podmiotu niezależnie kim/czym on jest. Piotr mówi: *Chodzi tutaj o temat ciągłości, że coś było przed nimi, będzie po nich jak najbardziej.*

Następnie doprecyzowuje, że dostrzega „ciągłość” historyczną, psychiczną, moralną i duchową. Każdą z nich utożsamia z kotwiczeniem, zakorzeniem. Objasnia je, opowiadając o swoich związkach z polonijnymi zespołami folklorystycznymi, harcerstwem i Kościołem katolickim:

Aby zainwestować w tę ciągłość przynajmniej w jakimś stopniu rodzice wysyłają tam [do zespołów – przyp. A.W.] swoje dzieci. [...] Mam wrażenie, że są wnuki, które są w harcerstwie i to są takie myśli budujące, że nawet, jeżeli te liczby nie są wielkie, to jednak ta ciągłość, to zainteresowanie harcerstwem jakoś tam jest. [...] żeby wiedzieć dlaczego 24 grudnia jemy taką czy inną zupę to bez tego kontekstu jest to banalne ale w tym kontekście ta banalność przemienia się w coś bardzo wzniosłego. To bardzo potrzebne, bardzo piękne. Można zadbać o ciągłość wiary o wiele łatwiej niż zadbać o swoją narodowość.

Wszystkie te elementy narrator łączy z polskością, a największą „ciągłość” przyznaje wierze katolickiej. Dostrzega w Kościele katolickim nie tylko – jak zauważa Marian Nowak przywołując Jacka Woronieckiego – „potężny aparat wychowawczy... z całym jego życiem nadprzyrodzonym, z jego nauką, liturgią, sakramentami i duszpasterstwem” (Nowak, 2018, s. 12), ale przede wszystkim dostrzega pedagogiczną mądrość Kościoła. Co więcej uznaje, że w Kościele jak w soczewce skupiają się najistotniejsze składowe jego życia:

Na przykład moja wiara. Wiem skąd ona jest. Mogę się z nią zidentyfikować, wiem co to znaczy i mogę swobodnie przyjść w jakieś nieznane środowisko, nie bojąc się że stracę to. Bo jest to niemożliwe, żeby to stracić. Tak wyniosłem z domu.

Znaczenie ciągłości, do której wielokrotnie nawiązuje syn, można odnaleźć w opowieści rodziców. Pan Bronisław opowiada:

każdy z nich w jakiś sposób sobie radzi, ale pod względem tym, takiego poczucia odpowiedzialności i takiej powiedzmy służenia pomocy innym ludziom. To jest ważne jest to oni widzą potrzebę. [...] Tak, jesteśmy zadowoleni, że oni nie tylko przyzwyczaili się chodzić do kościoła, ale czują taką potrzebę, że to jest coś więcej niż tylko takie sobie chodzenie. Może też dlatego, że uczestniczyli w kościele czynnie, bo uczestniczyli razem z nami i jeden przez drugiego... Mania głównie o to dbała, bo ja pracowałem.

W rozumieniu narratorów ciągłość posiada w sobie olbrzymi potencjał służący rozwojowi osoby. Jednak jego waga zależy od zaangażowania w wartości, które decydują o zakorzenieniu, czy zakotwiczeniu:

Jest dobrze właśnie być częścią tego kontekstu. Nie czuję się jako osoba, która – jak to skomentować – nie jestem biernym odbiorcą tych obrzędów, ja jestem częścią tych obrzędów i częścią tego kontekstu, w tym sensie, że nie jestem przypadkowym odbiorcą tego, co jest. To jakby mój obowiązek, żeby o to zadbać podobnie jak moi przodkowie zrobili. Jeśli osoba nie ma podstaw, jeśli nie pogodziła się z tymi korzeniami, jeśli nie rozumie dlaczego pewne obrzędy nie są tylko obrzędami, ale jest to tradycja, czyli obrzęd z treścią, to jest niemożliwe, żeby te obrzędy same tylko utrzymać. Sam widziałem na swoim doświadczeniu, że harcerstwo nie przetrwało, trzeba je było reaktywować.

Rozumienie ciągłości przez moich rozmówców wskazuje na to, że w procesach wychowania nie można poprzestać na nawet najbardziej starannym rozważaniu środków prowadzących do celu i nawet najtrafniejszym wskazywaniu, który z nich jest odpowiedni, ale należy przede wszystkim podejmować takie działania, które umożliwią wychowankowi osiągnięcie umiejętności roztropnego podejmowania decyzji (Horowski, 2019).

Odwolując się do zasad hermeneutyki ciągłości można zaryzykować stwierdzenie, że jest to szczególnie ważne w wychowaniu do życia w ponowoczesności, która jest czasem gwałtownych przemian, niepewności, swego rodzaju „nienadążania” za tym, co się dzieje w życiu osobistym, społecznym, globalnym, gdy codzienność charakteryzuje się czasem doświadczania coraz

to nowych wydarzeń, lub tak zwanych „starych”, ale w nowych kontekstach (Walulik, 2017, s. 16). Piotr mówi: żeby sprawdzać się z jakimś obiektywnym..., obiektywną filozofią, jak moje życie się sprawdza przed takim egzaminem i takie coś mi *bardzo odpowiada*.

Przedstawione analizy pokazują, że wychowanie oparte na pedagogice ciągłości daje szansę poczucia szczęśliwego życia, co rodzi potrzebę wypracowania zasad ewaluacji jej skuteczności. Sam narrator odpowiada:

Generalnie rzecz biorąc ja wiem, że najlepszy sprawdzian, czy coś jest wytrzymałe, czy te korzenie są zdrowe i silne i tak dalej jak w takim przypadku jak osoba zachowuje się na o obczyźnie i ja jestem przekonany, że ja przez te 13 lat jestem zupełnie gdzie indziej, ani w Polsce, ani w Australii, czuję, że te korzenie moje z wychowania wystarczająco silne, że one przetrwały te 13 lat i się potwierdziły jako odpowiednie.

W wypowiedzi tej narrator opowiada się za refleksyjną ewaluacją (Jaskuła, 2016), opartą na mocnym fundamencie aksjologicznym (Korporowicz, 2016). Analizowane opowieści o życiu rodzą przekonanie, że prowadzenie procesów wychowawczych uwzględniających zasadę ciągłości mogą być skuteczne, ale wymagają nieustannego prowadzenia ewaluacji rozumianej jako zaproszenie do rozwoju, gdyż „zaproszenie oznacza dobrowolność, akceptację, a nawet pewien stan świadomości, a więc nie przymus i powinność”, a rozwój zakłada „dynamikę, wzmocnienie, interaktywność i perspektywność, co z kolei pociąga za sobą element uspołecznienia” (Jaskuła, 2013). Dokładnie te elementy wydobywa narrator jako istotne dla rozumienia szczęśliwego życia. Jego „podpowiedź” sugeruje, że w tworzeniu zasad ewaluacji procesów wychowania opartych na pedagogice ciągłości warto sięgnąć do idei jagiellońskich (Korporowicz, 2017). Przypatrując się im z perspektywy antropologicznej można łatwo dostrzec, że tego typu działania ze swej natury budują porozumienie między teorią i praktyką społeczną, co stanowi cel pedagogiki ciągłości.

Podsumowanie

Zaprezentowana analiza opowieści rodziców i syna o życiu Polaków na obczyźnie pozwoliła wskazać przesłanki do budowy teorii, którą można określić mianem: pedagogika ciągłości. Wyrasta ona z refleksji nad takimi kategoriami jak: tożsamość, religia i edukacja. Wychowanie w rodzinie kształtuje tożsamość poprzez decyzje, jakie osoba podejmuje względem „Innego”, którym w rozumieniu narratorów jest nie tylko drugi człowiek, ale także osobowy Bóg. Przy nabywaniu tej umiejętności znaczącą rolę może odegrać religia i edukacja, gdyż – jak wynika z analiz – tożsamość staje się pewną formą wiedzy, która wskazuje miejsce człowieka w otaczającym go świecie, a religia wyposaża w zdolność wejścia w określoną orientację aksjologiczną wyrażającą się w dokonywanych wyborach.

Odkrywanie znaczenia tych kategorii dla wychowania pozwoliło wskazać, że człowiek dla poczucia szczęśliwego życia potrzebuje jasnych punktów

odniesień w wymiarach: historycznym, psychicznym, moralnym i duchowym. Stosunek do nich decyduje o tym, czy w procesach wychowania stosuje się zasady wynikające z pedagogiki ciągłości, czy radykalnej zmiany. Ocenie zasadności ich wykorzystania w praktyce może służyć refleksyjna ewaluacja, której materiał (jak pokazały to przedstawione analizy) mogą dostarczać między innymi jakościowe techniki gromadzenia danych.

Bibliografia

- Banach C., 2005, *Szkoła w reformie systemu edukacji*, [w:] J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Benedykt XVI, *Spotkanie z kardynałami, biskupami i pracownikami Kurii Rzymskiej 22.12.2005*, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt_xvi/przemowienia/kuriarz_22122005.html (dostęp: 6.06.2019).
- Bielska E., 2001, *Konteksty społeczeństwa globalnego a perspektywy tożsamości*, [w:] T. Bajkowski, K. Sawicki (red.), *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne. Wyzwania dla edukacji XXI wieku*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
- Biernat T., Krakowiak P., Leszniewski T., Turowska D., 2018, *Wychowanie religijne dzieci emigrantów zarobkowych jako wyzwanie dla rodziców, duszpasterzy i katechetów (na przykładzie Szkocji)*, „*Paedagogia Christiana*”, nr 1 (41), s. 223–245.
- Bokszański Z., 2006, *Tożsamości zbiorowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ciechowska M., Walulik A., 2018, *Integral Upbringing in the Perspective of Pedagogical Qualitative Research*, „*Paedagogia Christiana*”, nr 2 (42), s. 85–100.
- Hoffman E., 1995, *Zagubione w przekładzie*, tłum. M. Ronikier, „Aneks”, Londyn.
- Horowski J., 2019, *Education for Forgiveness in the Context of Developing Prudence*, „*Ethics and Education*”, vol. 14 (3), <https://www.tandfonline.com/eprint/388eZQCbgJiFzYWvV9kp/full?target=10.1080/17449642.2019.1624483> (dostęp: 6.06.2019).
- Ilg F.L., Betes-Ames L., Baker S.M., 1998, *Rozwój psychiczny dziecka*, tłum. M. Przyłipiak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Illeris K., 2006, *Trzy wymiary uczenia się*, tłum. A. Jurgiel et al., Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Jaskuła S., 2013, *Pedagogika ewaluacji*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*”, nr 4 (64), s. 45–54.
- Jaskuła S., 2016, *Ewaluacja refleksyjna i refleksyjność w ewaluacji*, „*Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne*”, nr 15 (2), s. 15–24.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*, 1994, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań.
- Kierkegaard S., 2009, *Dziennik uwodziciela i inne pisma*, tłum. S. Lack, Hachette Livre Polska, Warszawa.
- Konarzewski K., 1998, *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Korporowicz L., 2016, *Ewaluacja w społeczeństwie. Doświadczenia polskie*, „*Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne*”, t. 15 (2), s. 7–13.
- Korporowicz L., 2017, *Jagiellonian Values*, [w:] L. Korporowicz, S. Jaskuła, M. Stefanović (eds.), *Jagiellonian Ideas towards Challenges of Modern Times*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Krysztófik J., Walulik A., 2016, *Edukacja religijna i jej miejsce w ponowoczesności*, „*Studia Katechetyczne*”, t. 12, s. 35–50.
- Leppert R., 2004, *Tożsamość młodzieży w społeczeństwie naśladowczym*, [w:] *Teraźniejszość jako źródło wyzwań edukacyjnych*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Wrocław.

- Łacek M., 2011, *Moje wspomnienia*, [w:] E. Mycielska-Dowgiałło (red.), *Ci, o których powinniśmy pamiętać. Fascynujące życiorysy Polaków rozsianych po świecie*, t. 2, Szkoła Wyższa Przy-
mierz Rodzin w Warszawie, Warszawa.
- Majka J., 2005, *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, [w:] F. Adamski
(red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Marek Z., 2014, *Religia. Pomoc, czy zagrożenie dla edukacji?*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Marek Z., 2017, *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa ignacjańska*, Akademia Ignatianum,
Kraków.
- Marek Z., Walulik A., 2017, *Pedagogika katolicka w perspektywie pedagogiki transcendentnej*,
„Horyzonty Wychowania”, t. 16 (30), s. 125–141.
- Marek Z., Mółka J., Walulik A., 2018, *Integral Upbringing Inspired by Gospel*, „Paedagogia Chris-
tiana”, nr 2 (42), s. 121–136.
- Milerski B., 1998, *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*,
Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Warszawa.
- Murawski R., 2011, *Wychowanie w wierze: co to jest?*, [w:] R. Buchta, S. Dziekoński (red.), *Wy-
chowanie w wierze w kontekście przemian współczesności*, Księgarnia św. Jacka, Katowice.
- Nalaskowski A., 2008, *Zateizowana transcendencja czyli niejasność wychowania*, [w:] W. Pasier-
bek (red.), *Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today / Pedagogika igna-
cjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedago-
giczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Nikitorowicz J., 2005, *Mikroświat dziecka w ustawicznym procesie kreowania tożsamości*, „Prob-
lemy Wczesnej Edukacji”, nr 2, s. 23–30.
- Nowak M., 2018, *Education as Support for the Integral Development of the Pupil*, „Paedagogia
Christiana”, nr 2 (42), s. 11–32.
- Olbrycht K., *Wychowanie do wartości*, <http://www.fidesetratio.org.pl/files/plikipdf/olbrycht1.pdf>
(dostęp: 29.03.2021).
- Rauszcher E., Angel H-F., Langer M. (Hrsg.), 2008, *E. Josef Korherr – Studien zur religiösen Er-
ziehung und Bildung*, Verlag Dr. Kovač, Hamburg.
- Reut M., 2010, *Narracja i tożsamość. Pytanie o „Ja” jako problem etyczny i pedagogiczny*, Wy-
dawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Sobiecki M., 2017, *Rola refleksyjności w kształtowaniu tożsamości kulturowej*, „Studia Pedago-
giczne”, t. LXX, s. 81–89.
- Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/kontekst.html> (dostęp: 29.03.2021).
- Suwalska A., 2017, *Lifelong Guidance in Finnish Education in Context of Globalization*, „Studia
Pedagogiczne”, t. LXX.
- Szymańska M., 2019, *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ig-
natianum, Kraków.
- Walulik A., 2017, *Synergiczny charakter towarzyszenia wychowawczego*, [w:] Z. Marek, *Pedago-
gika towarzyszenia. Perspektywa ignacjańska*, Akademia Ignatianum, Kraków.
- Wąsiński A., 2018, *Autokreacja małżonków bezdzietnych do wielowymiarowego rodzicielstwa
adopcyjnego. Perspektywa pedagogiczno-antropologiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu
Łódzkiego, Łódź.