



Mirosław Kowalski

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID 0000-0003-2960-8258

Łukasz Albański

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID 0000-0001-5819-1557

Relacyjny aspekt wychowania w ujęciu Norberta Elias

Relational aspect of education by Norbert Elias

Abstract: The aim of the article is to show some opportunities for the use of Norbert Elias' ideas in order to study relational aspects of the process of education. The first part of the article presents theoretical frameworks for Elias' ideas. In the second part of the article focuses on the discussion about sociological implications for family from the relational education perspective.

Keywords: sociology of education, Norbert Elias, relationality, social ties, social relations and structures, family.

Wprowadzenie

Norbert Elias jest uważany za jednego z najważniejszych socjologów dwudziestego wieku, mimo tego, jego prace są wciąż relatywnie mniej znane w kręgu badaczy zajmujących się socjologicznymi implikacjami wychowania niż prace innych socjologów takich jak Florian Znaniecki, Emilie Durkheim, Talcott Parsons, czy Pierre Bourdieu (Gabriel, 2017; Lybeck, 2020; Szymański, 2013). Jedną z przyczyn mniejszego uznania dzieł Eliasa w polu socjologii edukacji jest być może trudność w zakwalifikowaniu ich według klucza głównych orientacji socjologicznych, który porządkuje sposób myślenia teoretycznego w tradycji akademickiej, wyznaczając standard omawiania materiału w podręcznikach i opracowaniach poświęconych analizie historii myśli społecznej. Druga z przyczyn jest być może bardziej prozaiczna, gdyż

Elias, mimo, że jego teoretyczne koncepcje są odkrywane na nowo właśnie teraz w odniesieniu do dzieciństwa i wychowania, nie poświęcił żadnej z prac tylko do analizy wspomnianych zagadnień. Socjologiczny dorobek Eliasa był zatem przez długi czas *terra incognita* dla badaczy wychowania i edukacji (Lybeck, 2020). Trzecia z przyczyn jest ukryta w specyfice myśli teoretycznej Eliasa, która wykazuje niezwykle zdolności syntezy, dającej możliwe szerokie spojrzenie na procesy społeczne, ale jednocześnie nie pozbawiającej jej refleksyjności i nie dają podstaw zasufladkowania jej w granicach określonej orientacji (Bucholc, 2016). U Eliasa mamy bowiem odniesienie zarówno do procesów historycznych, jak i struktur psychicznych oraz układów społecznych. Można zatem skonkludować, że podejście Eliasa do procesów wychowania jest szczególnie przydatne dla pedagogiki jako dyscypliny, która czerpie z dorobku innych dyscyplin w celu jak najpełniejszego opisu doświadczenia ludzkiego.

Propozycje teoretyczne Eliasa przede wszystkim porządkują pewne treści, a zarazem znoszą niektóre z dylematów i paradoksów tkwiących w socjologicznym opisie wychowania, dając możliwość przedstawienia bardziej dojrzałej i spójnej z innymi dyscyplinami koncepcji wychowania. Jednym z ważnych kwestii jest przewyższenie istniejącej ambiwalencji w socjologicznym opisie wychowania w stosunku do małego dziecka i wczesnych lat jego rozwoju (Gabriel, 2017). Innym z wyzwań, na które należy zwrócić uwagę, jest rozdarcie współczesnej refleksji socjologicznej na temat wychowania wokół kwestii adaptacji i emancypacji, spychające dyskusję socjologiczną w ramy coraz bardziej abstrakcyjnych konstrukcji i „rozwałkowywania” tego, co w rzeczywistości stanowi integralne części procesu wychowania (Albański, 2017). W koncepcji Eliasa istotne jest zrozumienie procesów społecznych jako wieloaspektowej całości.

Ważnym wymiarem praktycznym odwołania się do myśli Eliasa jest polemika z opiniami na temat wychowania, które starają się przedstawić ten proces jako ahistoryczny, oderwany od zależności z porządkiem kulturowo-społecznym, w którym wychowanie jest zakorzenione, przedstawiają wychowanie przede wszystkim jako trening kompetencji społecznych nastawiony na maksymalizację strategii skuteczności w realizacji planów i karier, negując lub bagatelizując znaczenie i wartość relacji międzypokoleniowych oraz pomijają personalistyczny sens egzystencji ludzkiej we współzależności z innymi ludźmi, tworząc opozycję abstrakcyjnej jednostki wobec abstrakcyjnej wizji społeczeństwa.

Założenia teoretyczne

Jednym z dylematów wpisanych w socjologiczne rozumienie procesu wychowania jest rozdarcie pomiędzy konceptualizacją społeczeństwa jako bytu ponadjednostkowego, albo autonomizacją jednostki, która jest przede wszystkim interpretowana w kategoriach zerwania z wcześniej obowiązującymi formami uspołecznienia. Postrzeganie społeczeństwa i jednostki jako dwóch osobnych płaszczyzn prowadziło do nieustających napięć i trudności w unifikacji socjologicznego dorobku, ukierunkowując uwagę badaczy na ten podział. Przełomem w socjologicznym myśleniu było odrzucenie dychotomii na rzecz ujęcia relacyjnego, które akcentuje znaczenie współzależnych sieci relacji, które wiążą konkretnych ludzi, a jednocześnie porządek i prawa, którym podlegają te sieci, uniemożliwia ich redukcję tylko do indywidualnych cech jednostek (Emirbayer, 1997). Prekursorem myślenia o rozbiciu antytezy jednostki i społeczeństwo był Elias, który zawarł przekonującą krytykę takiego stanowiska w swoich pracach.

Dla Eliasa społeczeństwo i jednostki stanowią zatem relacyjną całość, która ma swoje odzwierciedlenie w procesie cywilizacyjnym. Należy tutaj wskazać, że u Eliasa proces cywilizacyjny nie opiera się na ideałach rozumienia procesów historyczno-kulturowych w kategoriach prawidłowości, które wyznaczają kierunek ewolucji całego systemu, ani na traktowaniu procesu cywilizacyjnego jako przypadkowego i chaotycznego (Bucholc, 2016). Bieg zdarzeń jest nieprzewidywalny, a przez to niepoddający się kontroli i planowaniu, ale jednocześnie posiada on swoją ukrytą logikę. Ten ukryty sens procesu cywilizacyjnego stanowi istotny element refleksji socjologicznej Eliasa w jego pracach. Zdaniem Jerzego Szackiego (2003, s. 742) osobliwością socjologii Eliasa jest jej punkt wyjścia, którym nie była ani określona teoria ani metoda, a fascynacja Eliasa problemami cywilizacji, z której Europejczycy są tak dumni i są przekonani o jej niemalże deterministycznej naturze oraz dziejowej prawidłowości, podczas gdy, jak uważał Elias (1980, s. 431), żaden proces z natury nie jest przesądzony z góry, a zależy przede wszystkim od tego co ludzie robili i robią, nie zawsze zresztą będąc w pełni świadomymi następstw swoich czynów. Co istotne zatem Elias widział podmiotowość społeczną, także na najwyższym poziomie makrostruktur i zmian historycznych.

Elias interesował się procesem cywilizacji na trzech poziomach: jednostki, poszczególnych społeczeństw oraz ludzkości jako całości. Należy jednak tutaj wyraźnie podkreślić, że nigdy nie analizował żadnego z tych poziomów odrębnie, ale jego kluczem interpretacyjnym były zawsze relacje w zrozumieniu osobowości jednostek w nich uczestniczących, składających się z nich układów społecznych oraz dokonujących się w społeczeństwach

zmian. Najogólniej definiując proces cywilizacji w pracach Eliasa można stwierdzić, że proces ten oddala człowieka od poziomu zdeterminowanej biologicznej egzystencji, na rzecz wytworzenia habitusu, pojęcia, które zostało szeroko spopularyzowane przez Bourdieu, a będące rozumiane u Eliasa jako ogół cech, nabytych w procesie socjalizacji, które są odpowiedzialne za modyfikację cech wrodzonych człowieka (Elias, 2008). Habitus umożliwił Eliasowi syntezę różnych aspektów związanych ze sprawczością i adaptacją w egzystencjalną całość. Bowiem Elias nie odrzucał cech wrodzonych osób, ale uważał, że zachowanie ludzi jest następstwem, tego w jaki sposób są one zależne od środowiska, w którym owi ludzie znaleźli się (Bucholc, 2016, s. 83-84). Elias interesował się zatem bardziej lub mniej świadomym dostosowaniem zachowania ludzi do oczekiwań środowiska, z szczególnym uwzględnieniem właśnie nieświadomej adaptacji. Jednocześnie z procesem cywilizacji następuje proces eliminowania form zewnętrznej przemocy na rzecz bardziej subtelnych form oddziaływania na ludzi, poprzez wzorce zachowań i związane z nimi reakcje emocjonalne, tworzące normatywne standardy zachowania wraz z wyobrażeniami na temat tego, co jest akceptowane i nieakceptowane, piękne i brzydkie, czy dobre i złe. Natomiast wyuczenie habitusu nie jest procesem deterministycznym, ale dokonuje się poprzez naśladownictwo i korektę, włączając doświadczenie ludzkie jako konstytutywny element tego procesu.

Elias proponował rozpatrywanie procesów społecznych przez pryzmat relacji między poszczególnymi ludźmi, których doświadczenie mieści się w ramach również przez ludzi wytwarzanych układach relacji. Punktem wyjścia dla Eliasa była, jak zostało to wskazane na początku artykułu, relacja „ja” i „my” jako nierozłączny związek, lecz zmienny w czasie, a zatem wymagający odwołania się do konkretnej analizy społeczno-historycznej. Według Eliasa (2008, s. 26-27), umieszczenie człowieka w tkance dynamicznych związków, nie tylko pozwoliło na zrozumienie jego osobistego charakteru, ale także jego podmiotowości oraz nade wszystko jego uczuć i działań. Konceptualizacja zbiorowości zaś jako emanacji powiązań pomiędzy ludźmi umożliwia wskazanie właściwości i cech tej sieci, które niekoniecznie są redukowalne do prawidłowości cech i działań indywidualnych, tworząc przez to rzeczywistość społeczną, która nie jest w pełni przewidywalna i zamierzona przez jednostki. Elias (2008, s. 48) opisał to następująco: „sieć ludzi ma pewien porządek i podlega prawom znacznie potężniejszym i daleko różniącym się od tego, co tworzące tę sieć jednostki same planują i czego same pragną.” Wskazane tutaj obserwacje poczynione przez Eliasa mają szczególne

znaczenie dla zrozumienia procesu wychowania w wymiarze aktualnym, jak i biograficznym każdego człowieka.

Po pierwsze, zdaniem Eliasa (2008, s. 20) człowiek zależy przede wszystkim od miejsca w tej sieci ludzkiej, w której się rodzi i wychowuje. Warto przy tym zauważyć, że Elias wskazuje na zależność od innych ludzi, a nie na zależność bezpośrednio od społeczeństwa. Przyczyną tak sformułowanej myśli jest pełna konsekwencja u Eliasa, żeby nie sugerować jakiejś rzeczywistości zewnętrznej względem danego człowieka, ale podkreślić, że zmienność warunków społecznych ma swoje źródło w stosunkach międzyludzkich. Po drugie, uwarunkowanym społecznie zmianom ulega nie tylko ludzka świadomość, lecz również sfera popędów i emocji, która od pierwszych dni życia człowieka jest współzależna od stosunków łączących go z innymi ludźmi. Można zatem skonkludować, że nie można pojąć psychiki ludzkiej bez odniesienia jej do stosunków z innymi ludźmi, ale i te stosunki są trudne do zrozumienia, gdy rozpatruje się je w oderwaniu od przeżyć psychicznych człowieka. Trafnie ujął to J. Szacki (2003, s. 747) w swoim komentarzu do myśli Eliasa – „nie ma psychogenezy bez socjogenezy i odwrotnie”. Po trzecie, jak zauważył Elias (2008, s. 34), „indywidualność dorosłego można zrozumieć jedynie w kategoriach związków przydzielonych mu przez los”. Każda osoba jest zatem w pewien sposób zależna od relacji z innymi ludźmi, w jakie wchodziła, wchodzi i będzie wchodzić. Ponadto, ważne osoby w relacji pozostają na trwale w pamięci, świadomości i wyobraźni, dlatego nikt nigdy nie jest sam, gdyż jak twierdził Elias (2008, s. 43) „nawet charakter i forma samotności jednostki jest naznaczona przez historię jej związków, przez strukturę ludzkiej sieci, w której – jako jeden z jej węzłów – żyje i rozwija się jako jednostka”. Wskazana przez Eliasa relacyjność zakłada, że ludzie są wielorako zależni od innych ludzi i to nie tych jedynie, z którymi wchodzi w kontakt bezpośredni. Kluczowym elementem rozumienia procesu wychowania jest teza o współzależności. Po czwarte, osoby i łączące je sieci oraz układy społeczne charakteryzują się ciągłą zmiennością. Aby w pełni oddać dynamikę relacji, Elias używał terminu figuracja, który określał ową zmienność układów i sieci relacji między ludźmi. Termin figuracja został zresztą spopularyzowany poprzez odniesienie do tańców zbiorowych. Trudno wyobrazić sobie taniec bez tancerzy, ale każdy z nich musi dostosować się do swoich partnerów w tańcu i wcześniej ustalonych reguł, które mogą ulegać zmianie, lecz nie są ustanowione dowolnie przez tancerzy w danym momencie, którzy w trakcie tańca mają ograniczoną swobodę w rozporządzaniu nią. Według Eliasa (2008, s. 42), „sieć jest w ciągłym ruchu, jako nieustanne tkanie i rozplątanie powiązań”. Po piąte, istotą współzależności ale

także różnych form organizacji społecznej jest ich zależność od wzajemnych relacji i ich komplementarności, gdyż nawiązując do metafory tańca, trudno jest rozważać ruchy danego tancerza w izolacji od innych tańczących, żeby pojąć w pełni funkcje i sens jego ruchów.

Relacyjne ujęcie wychowania

Kluczem do opisu procesu wychowania jest zwrócenie uwagi na małe dzieci i ich rozwój społeczny w taki sposób, żeby uniknąć dychotomii w ich rozumieniu. Z jednej strony odejść od typowego rozumienia wychowania w kategoriach procesu zależnego przede wszystkim od zasobów, którymi dysponują rodzice, oraz w dużej mierze dopasowanego do zinstytucjonalizowanych realiów społeczeństwa, w którym żyją. Z drugiej zaś, aby unikać specyficznego dla niektórych socjologicznych nurtów rozumienia wychowania w obrębie modeli dziecięco-centrycznych lub dorosło-centrycznych (Albański, 2017). Proces wychowania dziecka zaczyna się na długo przedtem zanim zdobywa ono umiejętność czytania i rozumienia abstrakcyjnych relacji, podczas gdy przypadłością myślenia o człowieku jest odnoszenie rozważań do działania dorosłych i ukształtowanych osób. Jak ujął to Elias (2008, s. 27): „wydaje się, jakby dorośli ludzie, gdy tylko zaczynają zastanawiać się nad swoim pochodzeniem, mimo woli zapominali, że oni sami i wszyscy inni dorośli przyszli na świat jako małe dzieci.” Skłonność do myślenia w kategoriach „albo-albo” trzeba zastąpić, zdaniem Eliasa (2008, s. 28), zogniskowaną koncentracją na pierwotną społeczną relacyjność jako naturalną zależność osoby od życia z innymi ludźmi.

W przypadku małych dzieci, istotą stawania się przez nie istotami społecznymi są relacje z innymi ludźmi oparte na miłości i wychowaniu (*love and learning relations*) (Elias, 1987; Gabriel, 2011). Taka relacyjna charakterystyka umożliwia spojrzenie na wychowanie poprzez autonomiczne prawa relacji między pojedynczymi ludźmi, wskazując na dynamikę danego układu relacji w rodzinie jako będącego w ciągłym ruchu, w którym członkowie rodziny zmieniają się w swoich relacjach z innymi i poprzez związki między sobą, stale kształtują się i modyfikują we wzajemnych relacjach (Elias, 2008, s. 32). Podkreślenie współzależności pomiędzy dziećmi i rodzicami oraz łączących ich więzi emocjonalnych jest kluczowe dla zrozumienia – jak dynamika sieci odciska piętno na każdym członku społeczeństwa, czyli w jaki sposób ludzie przeobrażają się w swoich wzajemnych związkach i przez nie (Elias, 2008, s. 33). Na najwyższym poziomie złożoności dynamika sieci relacji realizuje się w toku przemian społecznych. Z perspektywy przemian dotyczących interpretacji i rozumienia dzieciństwa można wyróżnić różne

powiązania pomiędzy pragnieniami i zachowaniami ludzi, które przejawiają się w relacjach pomiędzy dziećmi i osobami dorosłymi: od zwiększającego się dystansu pomiędzy dzieciństwem a dorosłością jako efektu wychowawczych i socjalizacyjnych oddziaływań na rzecz osiągnięcia danego statusu w dorosłości poprzez edukację i planowanie przyszłej kariery zawodowej, zwiększonemu zaangażowaniu rodziców w odchowanie i wychowanie dziecka ze względu na zmniejszającą się liczbę dzieci w rodzinie oraz przekonaniu, że wraz z postępami socjalizacyjno-wychowawczymi w dorastaniu dziecka większą rolę zaczną odgrywać procesy samokontroli i samoregulacji zachowania (Van Krieken, 2005, s. 148). Na najniższym poziomie złożoności dynamiki sieci realizuje się we wzajemnych relacjach pomiędzy bliskimi osobami, które pomagają dziecku stworzyć wewnętrzne modele operacyjne siebie i ludzi, z którymi łączy je najbliższe związki (tzw. znaczących innych). Niewątpliwie istotnym elementem są emocje, które wywierają wpływ na ludzi, który popycha ich do utrzymywania silnych związków, co ma swoje przełożenie na podkreślenie przez Eliasa relacji miłości (Elias, 1987). Jednocześnie kulturowo regulowana ekspresja emocji pozwala ludziom przekazywać rozmaite, cenne komunikaty, czyli pozwala im lepiej rozumieć się, co ma z kolei znaczenie, przy uwspólnianiu zachowań i tworzeniu więzi.

Należy jednak podkreślić, że u Eliasa podstawową cechą więzi społecznej jest jej relacyjny charakter, a zatem więzi nie są tylko ograniczone do psychicznych odczuć osoby identyfikującej się ze swoimi bliskimi, lecz odnoszą się do relacji łączących jednostki z szerszymi układami społecznymi (Elias, 1998, s. 201). Oznacza to, że osoby współtworzą układy społeczne, a jednocześnie układy te stanowią kontekst, w odniesieniu do którego orientują swoje działanie. Tym co tworzy ramy wychowania w rodzinie są relacje pomiędzy matką, ojcem, dziećmi i rodzeństwem (więzi pomiędzy nimi), ale jednocześnie kształt i dynamika tych relacji względem siebie i innych członków rodziny są uwarunkowane przez to, co uznają oni jako działanie skoordynowane ze względu na istnienie łączącej ich więzi rodzinnej.

Potraktowanie relacyjności jako zasady leżącej u podstaw odtwarzania układów społecznych prowadzi do rozumienia rodziny w kategoriach nie samoistnego bytu, ale myślenia o rodzinie w kategoriach powiązań, które wytwarza (Elias, 1998, s. 202). Ma to fundamentalne znaczenie do analizy procesu wychowania w rodzinie, gdyż warunkuje uwagę badaczy na powiązania jako element odpowiedzialny za specyfikę i własności wychowania w rodzinie, które można opisać jako pewne regularności wynikające z powszechnej lub dominującej w danym okresie formy uspołecznienia ludzkich działań (Elias, 1998, s. 208). W ten sposób, wychowanie staje się

historycznie zlokalizowanym procesem. Wniosek ten ma istotne znaczenie dla przeciwdziałania rozumienia wychowania w kategoriach modelowych własności społeczeństwa lub poszczególnych jednostek w ich ahistorycznej analizie. Ponadto wychowanie ma zawsze miejsce w kontekście danego środowiska i jest zależne od porządku kulturowo-społecznego, w którym jest zakorzenione. Oznacza to, że generuje specyficzny typ doświadczeń ludzkich stanowiących podłoże reprezentacje rzeczywistości. Z tego też powodu, istnieje konieczność odwoływania się do wiedzy o przeszłych procesach, które oddziaływały na dane środowisko.

Ze względu na relacyjny charakter wychowania wyłaniają się także nieprzewidywalne zjawiska. Jak bowiem zakładał Elias (2008, s. 122), podejmowane działania, będące nawet uznanymi za racjonalne, splatając się ze sobą, generują efekty, jakie podejmujące działanie osoby nie były w stanie wcześniej przewidzieć. Zakładana przez niego kontekstualność ludzkich działań sugeruje, że korzenie bieżących problemów, którym osoby muszą stawić czoło, ma swoje odniesienie do szerszego kontekstu historycznego, gdyż każdy porządek społeczny wytwarza „skutki uboczne,” których próby usunięcia stwarzają nie tylko nowe możliwości, ale i nowe zagrożenia, stwarzając tym samym warunki do wyłonienia się nowych form organizacji społecznej. Jednym z nich jest szerzące się we współczesnym świecie przekonanie o indywidualizacji i autonomii pojedynczych osób oraz o rozpady więzi społecznych. Wizja „ja bez my” jest następstwem, według Eliasa (2008, s. 242), „większej nietrwałości związków my, które na wcześniejszych etapach miały często charakter trwający przez całe życie, nieuniknionych zewnętrznych ograniczeń, nadających jeszcze większe znaczenie ja, naszej własnej osobie, jako jedynemu stałemu czynnikowi, jedynej osobie, z której musimy przeżyć nasze życie”. Niewątpliwie u podstaw tego typu wizji i odczuć należałoby wskazać skłonność do pomniejszania podzielanego znaczenia identyfikacji tożsamościowej „my” na indywidualne działania osób w określone formy współistnienia z innymi oraz istnienia dla innych. Symptomaticznym sposobem patrzenia na świat jest pomniejszanie roli relacji międzypokoleniowych w procesach wychowania lub sprowadzanie ich przede wszystkim do wymiaru konfliktu i dominacji.

Relacje międzypokoleniowe mają charakter asymetryczny ze względu na różnice w oczekiwaniach i wymaganiach odnoszących się do pełnionych ról w rodzinie (Elias, 1998, s. 207). Nie muszą być one jednak oparte na nierównościach, które są przypisywane istniejącym dystansom władzy w rodzinie lub szybkością zmian społecznych zachodzących w otoczeniu rodziny. Podobnie jak obraz autonomicznych jednostek, samodzielnie dokonujących

wyborów swoich działań i na własną rękę konstruujących swoją niepowtarzalną biografię jest specyficznym opisem właściwości jednostki według ideologii liberalnej. Przeobrażenia społeczne i towarzyszące im zmiany w relacjach międzypokoleniowych nie uzasadniają jeszcze atomistycznej wizji odrębnych jednostek. Można nawet stwierdzić, że nie odnoszą się one o tyle co do zmniejszającej się siły więzi i relacji międzypokoleniowych, ile do samych zmian w obrębie definicji i rozumienia funkcji wychowania w rodzinie. Inaczej mówiąc, chodzi tutaj o położenie akcentu na zanikanie identyfikacji z innymi na rzecz samoidentyfikacji oraz przekładanie dobra własnego nad dobro wspólne.

Jednym z interesujących aspektów takiego ujęcia wychowania jest umiejscowienie tego procesu w wymiarze prywatnym, gdzie jego głównymi determinantami są osobiste predylekcje, dążenia, dyspozycje i ambicje nakierowane na partykularystyczne rozumienie siebie i swojego interesu. We współczesności prywatność stała się najważniejszą przestrzenią doświadczania własnej indywidualności i manifestowania własnej autonomii. Stąd też typowym komunikatem jest stwierdzenie, że wychowanie dziecka jest prywatną sprawą jego rodziców i jest zależne od ich wyboru i interesu. Innym przejawem takich odczuć względem znaczenia wychowania dziecka jest przeświadczenie rodziców o poszukiwaniu w tym procesie emocjonalnego spełniania własnego Ja. Poszukiwanie rodziców w procesie wychowania emocjonalnego spełniania własnego Ja rodzi wewnętrzne przekonanie u nich, że współdziałanie z dzieckiem polega na absolutnej otwartości i opowiadaniu mu o sobie jako warunek dzielenia uczuć i przeżywania wspólnych doświadczeń. Paradoksalnie jednak poszukiwanie autentyczności w relacji z dzieckiem poprzez emocjonalne spełnienie własnego Ja może prowadzić do niepożądanych skutków, gdyż skupienie się na własnej autentyczności, może utrudnić przyjęcie perspektywy drugiej osoby, gdyż wychowanie dziecka jest oceniane przez rodzica z perspektywy własnego rozwoju i samorealizacji w dążeniu do idealnej relacji z dzieckiem. Wyzwania i trudności wychowawcze są odbierane przez rodziców bardzo osobiście, niektórzy z nich czują się wręcz skrzywdzeni emocjonalnie przez niepowodzenia wychowawcze. Psychologizacja więzi z dzieckiem rodzi wewnętrzną sprzeczność w działaniach rodziców, z jednej strony jest tym związkiem, w którym liczy się autentyczność i otwartość na dzielenie uczuć i budowanie wspólnoty przeżywanego świata, a z drugiej stoi w sprzeczności do niezależności, gdy wchodzi w kolizję z wyobrażeniem siebie, oczekiwanymi efektami własnych działań i dążeniami do budowania idealnej relacji.

Podsumowanie

Wśród wymienionych w tekście zalet koncepcji N. Eliasa do analizy procesu wychowania w ujęciu relacyjnym należy jeszcze raz podkreślić jej wyjątkową wartość łączenia wiedzy z zakresu różnych dyscyplin nauk społecznych, a także biologicznych nawiązujących do rozwoju człowieka. Relacje są u Eliasa kluczem zarówno do zrozumienia osobowości osób w nich uczestniczących, dynamiki sieci i układów społecznych, jak i zmian historycznych oraz przemian dokonujących się na poziomie makrostruktur. Jednocześnie rozumienia relacyjności u Eliasa nie ma charakteru postulatu nawiązującego do danego modelu idealnego lub uniwersalnych właściwości, gdyż podmiotowość społeczna jest jego zdaniem zakorzeniona w rzeczywistych relacjach. Istota spojrzenia Eliasa (2008, s. 56) na relacyjność jest zawarta w następującym fragmencie: „nieustanne powiązania między pragnieniami i zachowaniami jednostki samej i innych ludzi, żyjących i zmarłych, a pewnym sensie nawet jeszcze nie narodzonych – słowem, zależność jednostki od innych, zależność innych od niej, ich funkcje dla niej i funkcje dla nich”.

Rozumienie procesu wychowania w ujęciu relacyjnym pozwala przeciwdziałać różnym tendencjom, które redukują wychowanie do roli treningu kompetencji i rozwoju pożądanых, bo przekładalnych na wymierne korzyści cech oraz negują sens społeczno-kulturowej bazy wychowania w relacjach międzypokoleniowych. Jednocześnie wskazuje w jaki sposób współczesna psychologizacja i racjonalizacja sposobów myślenia o wychowaniu dziecka sprzyja przekształceniom optyki rodzica. Pokazuje, jakie znaczenie na podmiotowość małego dziecka mają relacje oparte na miłości i wychowaniu go przez znaczących innych.

W podsumowaniu warto na koniec przytoczyć następujące słowa Eliasa (2008, s. 34-35), które w sposób niezwykle dobitny oddają sens zaprezentowanej w artykule koncepcji wychowania: „nawet jeśli przyjąć za pewnik, że każda osoba jest skończonym bytem samym w sobie, jednostką, która panuje nad sobą i nie może być kontrolowana lub regulowana przez nikogo innego bez własnego udziału, to nie jest pewne, że cała struktura jej samokontroli, zarówno świadomej, jak i nieświadomej, jest sieciowym produktem uformowanym w toku nieustannych wzajemnych oddziaływań w związkach z innymi ludźmi”.

Bibliografia:

- Albański, Ł. (2017). Socjologia dzieciństwa: dyskusja nad pozycją dziecka w socjologii. *Studia Edukacyjne*, 46, 73-88.
- Bucholc, M. (2016). *Kulturowa socjologia wiedzy Norberta Eliasa*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Elias, N. (1980). *Przemiany obyczajów w cywilizacji Zachodu*. Warszawa: PIW.
- Elias, N. (1987). On Human Beings and their Emotions: A Process-Sociological Essay. *Theory, Culture & Society*, 4(2-3), 339-361.
- Elias, N. (1998) The Civilizing of Parents. W: J. Goudsblom, S. Mennell (red.), *The Norbert Elias Reader* (189-211). New Jersey: Wiley Blackwell.
- Elias, N. (2008). *Społeczeństwo jednostek*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Emirbayer, M. (1997). Manifesto for a Relational Sociology. *American Journal of Sociology*, 103(2), 281-317.
- Gabriel, N. (2011). Norbert Elias and Developmental Psychology. *The Sociological Review*, 59(1), 202-219.
- Gabriel, N. (2017). *The Sociology of Early Childhood: Critical Perspectives*. London: Sage Publications Ltd.
- Lybeck, E. R. (2020). *Norbert Elias and the Sociology of Education*. London: Bloomsbury Academic.
- Szacki, J. (2003). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: PWN.
- Szymański, M. J. (2013). *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls.”
- Van Krieken, R. (2005). *Norbert Elias*. London: Routledge.