



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXXI (3/2024)

nadesłany: 10.08.2024 r. – przyjęty: 14.11.2024 r.

Grzegorz PYSZCZEK*

Etnoteorie wychowania w perspektywie koncepcji współczynnika humanistycznego Floriana Znanieckiego

Parental ethnotheories in the perspective of Florian Znaniecki's concept of the humanistic coefficient

Abstrakt

Cel. Treścią artykułu jest etnoteoria wychowania oraz pokazanie, jak uwzględnienie współczynnika humanistycznego może wpłynąć na jej badanie. Koncepcja etnoteorii wychowania wyrosła na bazie badań niszy rozwojowej Sary Harkness i Charlesa Supera. Twierdzili oni, że obok czynników fizycznych, społecznych i kulturowych ważnym elementem środowiska wychowawczego dziecka są poglądy jego opiekunów na temat wychowania. Badania tych naukowców zainicjowały cały szereg badań nad etnoteoriami wychowania w różnych częściach świata. Pokazano podstawowe cechy charakteryzujące etnoteorię wychowania. Po pierwsze, dotyczy ona szeroko rozumianej sfery wychowania. Po drugie, jest traktowana jako coś oczywistego i bezdyskusyjnego. Po trzecie zaś, jest podzielana nie tylko przez poszczególne jednostki, lecz także przez całą społeczność,

* e-mail: gpyszczek@aps.edu.pl

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Instytut Filozofii i Socjologii, Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa, Polska

The Maria Grzegorzewska University, Institute of Philosophy and Sociology, Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa, Poland

ORCID: 0000-0003-4221-7614

w ramach której funkcjonują opiekunowie. Wskazano na kontekst teoretyczny, w którym pojawiło się to zagadnienie. Były nimi z jednej strony badania typu etnograficznego, z drugiej zaś – różnego typu badania myślenia potocznego.

Metody i materiały. W pracy wykorzystano koncepcje niszy rozwojowej i etnokultury wychowania S. Harkness i C. Supera, a także koncepcję współczynnika humanistycznego Floriana Znanickiego.

Wyniki i wnioski. Starano się pokazać fundamentalną rolę koncepcji współczynnika humanistycznego F. Znanickiego w badaniach społecznych i kulturowych. Wskazano możliwość pogłębienia badań nad etnoteorią wychowania poprzez odwołanie się do tej koncepcji. Chodziłoby tu o rekonstrukcję wewnętrznej struktury środowiska wyznającego pewnego typu etnoteorię, a także o ukazanie postaw tego typu środowiska wobec innych elementów wychowawczych.

Słowa kluczowe: etnoteoria wychowania, współczynnik humanistyczny, środowisko wychowawcze, Florian Znanicki, wychowanie.

Abstract

Aim. The aim of the article is to show how taking into account the humanistic coefficient can influence the study of the ethnotheory of upbringing. It shows what the ethnotheory of upbringing is. The concept of ethnotheory of upbringing arose from the research of the development niche by Sara Harkness and Charles Super. They claimed that, apart from physical, social, and cultural factors, an important element of a child's educational environment are the views of its guardians on upbringing. The basic features characterizing the ethnotheory of upbringing are described. Firstly, it concerns the broadly understood sphere of upbringing. Secondly, it is treated as obvious and indisputable. Thirdly, it is shared not only by individuals, but by the entire community within which caregivers function. The theoretical context in which this issue appeared was indicated. These included, on the one hand, ethnographic research, and on the other, various types of research on everyday thinking.

Methods and materials. The work uses the concepts of developmental niche and ethnocultural upbringing expounded by S. Harkness and C. Super, as well as the concept of the humanistic coefficient expounded by Florian Znanicki.

Results and conclusion. The article recalls the concept of the humanistic coefficient presented by Florian Znanicki. Its fundamental role in social and cultural research was shown. Possibilities of deepening research on ethnotheories of upbringing by referring to this concept were indicated. Firstly, it would be about reconstructing the internal layout of an environment that believes in a certain type of ethnotheory. Secondly, to show the attitudes of this type of environment towards other elements of the upbringing environment.

Keywords: parental ethnotheories, humanistic coefficient, upbringing environment, Florian Znaniecki, upbringing.

Wprowadzenie

Na problem etnoteorii wychowania zwraca się coraz większą uwagę zarówno w teorii, jak i w praktyce pedagogicznej. Wydają się one stałymi i nieusuwalnymi elementami każdego oddziaływania pedagogicznego, choć oczywiście przynajmniej w niektórych przypadkach nie zawsze pożądanymi. W artykule tym nie będziemy się zajmować treściami zawartymi w różnych etnoteoriach wychowania. To istotne zagadnienie pozostawiamy pedagogom. Artykuł ma charakter socjologiczny i będzie próbą refleksji nad społecznym funkcjonowaniem etnoteorii wychowania, jej związkami zarówno z praktyką podmiotów kierujących się podstawowymi zasadami określonych etnoteorii, jak i z innymi koncepcjami norm i zasad wychowania. Zagadnieniu etnoteorii wychowania poświęcono już wiele interesujących badań empirycznych (Dryll, 2022). Na dzień dzisiejszy nie ma jednak satysfakcjonującego ujęcia teoretycznego tego problemu, a to skazuje nas na intuicyjną konceptualizację, której skutkiem może być to, że tym samym terminem obejmujemy zjawiska czasami nawet znacznie się od siebie różniące.

Artykuł w swoim zamierzeniu ma być pewną próbą ujęcia teoretycznych problemów związanych z zagadnieniem etnoteorii wychowania. Refleksja nad tego typu zagadnieniami wymaga odniesienia do jakiegoś ujęcia teoretycznego. Odniesieniem tym będzie koncepcja współczynnika humanistycznego zaprezentowana przez Floriana Znanieckiego. Warto wspominać o F. Znanieckim w kontekście problematyki wychowania. Socjologia wychowania F. Znanieckiego jest bowiem jednym z fundamentalnych składników jego ogólnej teorii socjologicznej. Nie jest tylko zbiorem zasad stosowanych w jakiejś szczególnej sferze życia społecznego, lecz jej najgłębszym jądrem. Społeczeństwo według F. Znanieckiego jest zawsze społeczeństwem wychowującym. Pierwszy tom swojej fundamentalnej *Socjologii wychowania* opatrzył on tytułem *Wychowujące społeczeństwo*.

W obszarze anglojęzycznym używa się pojęcia *parental ethnotheories*. Elżbieta Dryll jako polskiego odpowiednika używa pojęcia *etnoteoria wychowania*. Być może jest ono bardziej trafne niż oryginał. Coraz częściej bowiem zaczyna się badać etnoteorie nauczycieli i innych opiekunów.

Pierwsza część artykułu dotyczy tego, czym jest etnoteoria wychowania, w jakim sensie jest używane to pojęcie w rozmaitych inicjatywach badawczych i w jakim kontekście się pojawiło. W drugiej części artykułu zostanie przypomniana koncepcja współczynnika humanistycznego F. Znanieckiego. Zostanie też podjęta próba ukazania znaczenia zasady współczynnika humanistycznego dla badania etnoteorii wychowania.

Intencją artykułu jest pokazanie, jak odniesienie do tej kwestii może uczynić refleksję nad etnoteoriami jeszcze bardziej pogłębioną i precyzyjną.

Etnoteorie wychowania

Problematyka etnoteorii wychowania oraz szereg przedsięwzięć badawczych związanych z nią pojawiły się w ciągu ostatnich czterech dekad i stają się coraz bardziej popularne. Inicjalne uwagi na jej temat zostały sformułowane przez klasyków tej problematyki w 1986 roku (Super, Harkness, 1986). Recepcja w Polsce jest jednak na razie dość ograniczona. Pojawił się przede wszystkim przeglądowy artykuł E. Dryll (2022). Ta teoria nie wydaje się, nawet w kontekście globalnym, dobrze ugruntowana teoretycznie. Pionierzy badań nad fenomenem etnoteorii wychowania – Sara Harkness i Charles Super – skupiają się przede wszystkim na badaniach empirycznych. Problem etnoteorii wychowania traktują jako element swojej koncepcji niszy rozwojowej (Super, Harkness, 1986). Oprócz pojedynczych artykułów mamy do czynienia tylko ze zbiorami tekstów, np. wydanym pod redakcją S. Harkness i C. Supera, *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences* (1996). Brak odrębnej monografii nie wpływa dobrze na recepcję zagadnienia.

Koncepcja etnoteorii wychowania powstała w obrębie szerszej koncepcji niszy rozwojowej S. Harkness i C. M. Supera (Harkness, Super, 1996). Rozważania tego typu mają dużą tradycję. Warto wspomnieć o teorii systemów ekologicznych Uriego Bronfenbrennera, która powstała w USA, natomiast na gruncie polskim – o teorii środowiska wychowawczego F. Znanieckiego. Według S. Harkness i C. Supera niszę rozwojową tworzą trzy podstawowe elementy:

- środowisko fizyczne i społeczne,
- zespół zastanych praktyk wychowawczych,
- psychologia opiekunów.

Etnoteorie wychowania zaliczają oni do trzeciej grupy, czyli do sfery psychiki opiekunów. Są to poglądy rodziców lub innych opiekunów dotyczące wychowywania przez nich swoich dzieci.

W Polsce problematyce etnoteorii wychowania sporo uwagi poświęciła E. Dryll (2022). Omawia ona poglądy S. Harkness i C. Supera i pisze:

[...] najwięcej uwagi poświęca się czynnikowi wchodzącemu w skład trzeciego elementu – przekonaniom rodzicielskim (*parents' cultural beliefs*). Ale, jak widać, nie chodzi tu o cechy indywidualne czy nawet wspólne jednej rodzinie, lecz takie, które charakteryzują społeczność, z jaką rodzina się identyfikuje. Przekonania

te mają charakter wiedzy oczywistej, oczekiwań niepodawanych w wątpliwość, uprawomocnionych poprzez sam fakt, że „tak myślą wszyscy”. Przekonania, nazywane etnoteoriami, dotyczą rodzicielstwa, dziecka i mechanizmów rozwoju, a wynikają z nich określone praktyki wychowawcze (Dryll, 2022, s. 43).

Można więc powiedzieć, że etnoteorie wychowania charakteryzują się trzema podstawowymi cechami. Po pierwsze, dotyczą całej sfery wychowania. Po drugie, są traktowane jako oczywiste i bezdyskusyjne. Po trzecie zaś, są podzielane nie tylko przez poszczególne jednostki, lecz także przez całą społeczność, w ramach której funkcjonuje rodzina. Skomentujmy krótko te trzy podstawowe cechy etnoteorii wychowania, aby lepiej zrozumieć specyfikę społecznego i epistemicznego ich funkcjonowania.

Po pierwsze, etnoterie wychowania dotyczą głównie spraw wychowania, ale siłą rzeczy muszą spoglądać daleko poza nie. Nie mogą skupiać się tylko na podstawowych technikach oddziaływania wychowawczego, czyli perswazji, nagradzaniu i karaniu. Z jednej strony, celem wychowania jest dojście do ideału kulturowego obecnego w danej kulturze, więc siłą rzeczy etnoteoria wychowania musi się łączyć z filozofią lub religią. Z drugiej zaś strony, w jej obręb wchodzi cały kompleks zagadnień związanych z pełnieniem roli dziecka, a więc np. długość czasu samego dzieciństwa lub też prawa i obowiązki dziecka w różnych okresach dzieciństwa. Z reguły w takim ujęciu rodzina jest zbiorowością bierną, jeżeli chodzi o ustalanie norm zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Tak jednak nie musi być (Dyczewski, 2004; Chądzyńska, Dryll, 2004).

Po drugie, warto spojrzeć na problem etnoteorii wychowania od strony czysto epistemologicznej. Nie jest ona wiedzą w pełni dyskursywną, którą po odpowiednim treningu można z łatwością zwerbalizować. Nie jest to jednak też „wiedza cicha”, jak nazywa takie zjawisko Michael Polanyi (*tacit knowledge*, czasami nazywana także wiedzą osobistą, *personal knowledge*) (za: Chmielewska-Banaszak, Magier, 2004). To określenie oznacza wiedzę intuicyjnie oczywistą, ale niezwykle trudną do zwerbalizowania, jak np. o tym, jak jeździć na rowerze. Jest ona wiedzą świadomą, a przynajmniej w miarę łatwą do uświadomienia, pozbawioną jednak systematycznego uzasadnienia. Fundamentem kontekstu epistemologicznego funkcjonowania etnoteorii wychowania jest przeciwstawienie sobie dwóch formacji epistemicznych. Z jednej strony jest to wiedza akademicka i ekspercka, legitymizowana przez odpowiednie instytucje edukacyjne i naukowe, a z drugiej strony – poglądy przeciętnego człowieka dotyczące określonej sfery rzeczywistości, wywodzące się często z wielopokoleniowej tradycji, kultywowanej przez jakąś społeczność.

Po trzecie, istotny jest problem społecznego kontekstu funkcjonowania etnoteorii wychowania. Jaka grupa jest podstawowym punktem odniesienia? Czy w grę wchodzi tylko grupa, czy także znaczący inni? Kim oni są w konkretnym przypadku? Nie mamy jednej etnoteorii wychowania wyznawanej przez wszystkich laików, osoby nie-

będące ekspertami. Jest ich wiele. Co wyznacza granice oddziaływania okręconych etnoteorii wychowania? Czy są to granice etniczne, regionalne, klasowe? Ten problem jest najistotniejszym zagadnieniem dla socjologa. Wróćmy do niego w zakończeniu tej części artykułu.

W wspomnianym powyżej artykule E. Dryll (2022) znajdziemy liczne opisy badań nad różnymi etnoteoriami, a zarazem różnicami między nimi. W celu ilustracji warto opisać jedno z takich badań, z których raport opublikowano w zeszłym roku (Song i in., 2023). Wydaje się ono reprezentatywne dla badań nad etnoteoriami. Tak jak w tym przypadku, często przeprowadza je zespół badaczy z rozmaitych krajów (tutaj: Korea Południowa, Niemcy, USA, Nepal, Indie). Badania te mają charakter porównawczy, przy czym często porównuje się kraje z kręgu kultury europejskiej z krajami pozaeuropejskimi (w przypadku tego badania są to kraje, z których pochodzą autorzy). Osią porównań jest często zróżnicowanie kulturowe zestawione z postrzeganiem indywidualnego „ja”. Problematykę tę spopularyzowali Hazel Rose Markus i Shinobu Kitayama (1991). Chodzi o różnicę między „ja” niezależnym (podstawą jest odrębność „ja” od innych „ja”) a „ja” współzależnym (podstawą jest zbieżność indywidualnego „ja” z innymi „ja”). Zróżnicowanie to łączy się z różnymi formami interakcji występującymi w ramach procesu wychowania. Badanie dotyczyło 472 matek dzieci w wieku 6–7 lat, pochodzących z pięciu krajów. Starano się, aby matki pochodziły jednak z tej samej warstwy socjoekonomicznej. Stosowano różne techniki badawcze. Podstawą było badanie winietowe, które starało się uchwycić reakcje matek na prezentowane im epizody. Dotyczyło ono kulturowych aspektów wrażliwości matek. Podstawą badania były odpowiedzi kobiet związane z epizodami zogniskowanymi wokół jednego problemu: Czy istotne jest, aby matka zawsze uważnie obserwowała dziecko, aby wiedzieć, kiedy zaoferować pomoc, czy też powinna czekać, aż dziecko o nią poprosi? Postawę pierwszą – nieustannej czujności – nazwano wrażliwością aktywną, drugą zaś – wrażliwością bierną. Według wyników badania matki z Indii i Nepalu odznaczały się najbardziej aktywną wrażliwością, zaś matki z Niemiec najniższą. Pomędzy skrajnościami sytuowały się matki z USA i Korei Południowej.

Przykład tego badania dobrze pokazuje specyfikę intelektualną i empiryczną tego typu przedsięwzięć. Badania nad specyfiką kulturową procesów wychowania nie są przecież czymś nowym. Znajdziemy je u klasyków antropologii takich jak Bronisław Malinowski (1936) czy Margaret Mead (1986). Wraz z rozwojem tej formy badań pojawiła się odrębna dyscyplina – antropologia edukacji – której pionierem był George Spindler (za: Drozdowicz, 2019). W ramach badań antropologicznych zajmowano się samą strukturą procesu wychowania, jak i wpływem określonej formy wychowania na kształt podstawowych treści danej kultury.

Aby to ostatnie zilustrować, przypomnijmy pracę japońskiego psychologa Takeo Doi z 1971 roku, zatytułowaną *Amae no kōzō* (*Anatomia zależności*), kiedyś głośną, a dzisiaj raczej zapomnianą. Praca zdobyła dużą popularność zarówno w samej Japonii,

jak i za granicą. Według T. Doi podstawą japońskiego wychowania jest *amae*, czyli dążenie do biernej zależności od innych osób, przede wszystkim matki. Okres dzieciństwa oparty na *amae* tworzy swoistego rodzaju wzorzec behawioralno-emocjonalny, który później ulega przeniesieniu na innego typu relacje społeczne. *Amae* zarówno w samej Japonii, jak i poza jej granicami było z jednej strony mocno chwalone, z drugiej zaś krytykowane. Widziano w *amae* podstawę japońskiej solidarności i lojalności grupowej, lecz także przyczynę konformizmu i tłamszenia indywidualizmu.

Na tym tle wyraźnie widać specyfikę badań nad etnoteoriami wychowania. Po pierwsze, mają one najczęściej wymiar praktyczny. Powstają w kontekście pedagogicznym, edukacyjnym i pediatrycznym. Po drugie, często mają charakter porównawczy, komparatystyczny. Po trzecie, dotyczą przede wszystkim przekonań i poglądów rodziców. Wspomniane powyżej natury badawcze też odnosiły się do przekonań rodziców i opiekunów, znacznie jednak częściej starały się obserwować zachowania. Tego typu podejście często nie pozwalało odróżnić zachowań uwarunkowanych czysto sytuacyjnie od zachowań naprawdę pożądaných i chcianých przez rodziców.

Nie należy mylić problemu etnoteorii wychowania z etnopedagogiką, która jest terminem popularyzowanym w Polsce przez Jerzego Nikitorowicza (2017). Etnopedagogika dotyczy przede wszystkim przekazu wartości specyficznych dla konkretnych grup etnicznych. Obszary współoddziaływania etnoteorii wychowania i etnopedagogiki mogą się ze sobą przecinać. Etnoteorie wychowania mogą akceptować albo odrzucać określone dziedzictwo kulturowe. Etnopedagogika może uznawać określone przekonania związane z konkretnymi etnoteoriami jako część dziedzictwa kulturowego.

Tak rozumiane etnoteorie wychowania często wiążą się z odbiorem nacechowanym silnymi i ambiwalentnymi emocjami. Z jednej strony pojawiają się emocje negatywne na skutek postrzegania etnoteorii jako zbioru irracjonalnych przesądów, których skutki są szkodliwe. Z drugiej zaś strony są też emocje pozytywne, kiedy widzi się w etnoteoriach bogate dziedzictwo wywodzące się z żywej praktyki i doświadczenia wychowawczego. W obydwu przypadkach mamy jednak do czynienia ze swoistym docenianiem społecznej roli etnoteorii. W pierwszym przypadku chodzi o ich wykorzystanie, a w drugim o ich wykorzystanie, czego przykładem jest znana w swoim czasie książka amerykańskiej dziennikarki Jean Liedloff – *Continuum koncept* (1975) (wydanie polskie: *W głębi kontinuum*, 1995). Autorka opisuje w niej praktyki wychowawcze jednego z plemion zamieszkującego puszcę w Wenezueli i rekomenduje te etnoteorie jako w pełni uzasadnione także dla współczesnego społeczeństwa.

Na podejmowanie zagadnienia etnoteorii wychowania wpływa na pewno kontekst społeczny i intelektualny, w którym jest ono umiejscowione. W obrębie różnych nauk humanistycznych i społecznych coraz częściej zaczęto zastanawiać się nad tym, jakiego typu poglądy i przekonania towarzyszą ludziom aktywnym w różnych sferach kultury i życia społecznego.

Prowadzi się badania związane z wszelkiego typu spotkaniami międzykulturowymi, w ramach których próbuje się rekonstruować wiedzę przedstawicieli innych kultur na dany temat. W tym kontekście często napotykamy przedrostek etno- (np. etnobiologia, etnomedycyna). Dość często używa się też pojęć „wiedza tradycyjna” lub „wiedza lokalna”. Klasyczną pracą dotyczącą tej problematyki jest *Wiedza lokalna: Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej* Clifforda Geertza (2005).

Jest to wiedza konkretnych społeczności etnicznych, nieposiadająca charakteru dyskursywnego i sformalizowanego. Inicjatywą tego typu była na pewno etnofilozofia, która wyrosła na gruncie badań nad mentalnością Afrykanów (Jedynak, 1995)*. Etnofilozofia zaprzeczała tezie mówiącej o tym, że filozofia afrykańska nie istnieje. Starła się ją rekonstruować w oparciu o język, rytuały i opowieści mieszkańców czarnej Afryki. Protestowała przeciwko sprowadzaniu filozofii do zinstytucjonalizowanego, dyskursywnego przekazu.

Ponadto podejmuje się próby rekonstrukcji treści i formy myślenia potocznego. Przy czym potoczność myślenia jest rozumiana jako cecha osób niebędących ekspertami w jakiejś dziedzinie (na temat relacji między wiedzą eksperta a wiedzą potoczną zob. *Schütz*, 1985). Wiedza tego typu jest uproszczeniem wiedzy eksperckiej**. O ile badania typu etnograficznego są z reguły dość znane, to o badaniach potoczności wie się znacznie mniej. Zasygnalizujemy trzy bardzo różne przykłady.

Niezwykle istotną inicjatywą tego typu był na pewno nurt w socjologii powstały w latach 60. XX wieku zwany etnometodologią***. Animatorzy etnometodologii odwoływali się zresztą do procedur badawczych ukształtowanych w obrębie etnologii. Przedrostek etno- w pojęciu etnometodologia oznacza, że badania dotyczyły konkretnych

* Zaczęto tworzyć także etnofilozofie związane z innymi regionami świata. Coraz częściej nazywa się je jednak *indigenous philosophy*.

** Można jednak szukać przykładów opisywanego pojęcia znacznie dawniej. Taką rolę pełniła na pewno refleksja nad *common sense* (zdrowym rozsądkiem), wyraźnie widoczna już w XVIII wieku w obrębie szkockiej szkoły zdrowego rozsądku, której przedstawicielem był Thomas Reid (zob. Hołówka, 1986). Warto wspomnieć o dorobku badawczym związanym z nurtem filozofii eksperymentalnej (Wysocki, 2011). Jeżeli chodzi o Polskę, to trzeba wspomnieć o pracy Zbigniewa Raua, Katarzyny M. Staszyńskiej, Macieja Chmielińskiego, Krzysztofa Zagórskiego – *Doktryna Polaków: Klasyczna filozofia polityczna w dyskursie potocznym*.

*** Czołowym przedstawicielem tej szkoły był Harold Garfinkel (1917–2011). Jego książka *Studia z etnometodologii* była w pewnej mierze zbliżona do propozycji etnometodologów, ale wychodziła z innych założeń teoretycznych, z koncepcji wyobraźni socjologicznej Charlesa Millsa (2017). W Polsce podejście tego typu zaowocowało pracami o wyobraźni ekonomicznej Polaków (m.in. Zagórski, Koźmiński, Morawski, Piotrowska, Rae, Strumińska-Kutra, 2015).

grup społecznych. W ramach tych badań etnometodolodzy starali się dotrzeć do przekonania członków tych grup. Za wtórne uznaje się różnego typu kodeksy, statuty i inne artefakty symboliczne, które określają zasady oraz normy tworzenia ładu grupowego.

Warto wspomnieć o nurcie badawczym zwanym fizyką naiwną, zapoczątkowanym przez włoskiego psychologa Paolo Bozziego (1991). Nurt ten stara się zrekonstruować sposób widzenia zjawisk fizycznych przez niefizyka: człowieka, który nie miał kontaktu z fizyką akademicką lub którego kontakt z nią był słaby.

Innym mocno rozwijającym się nurtem badawczym jest psychologiczne badanie ukrytych torii osobowości (Lachowicz-Tabaczek, 2004)*. Nurt ten przyjmuje, że obrazy osobowości powstające w trakcie ludzkiego życia, dotyczące zarówno innych ludzi, jak i samego siebie, są w dużej mierze określane poprzez ukryte teorie osobowości. Każdy człowiek ma ukrytą osobowość, której jak wskazuje przymiotnik „ukryta”, nie jest w pełni świadomy. Ukryte teorie osobowości mogą zdaniem badaczy prowadzić do powstawania zniekształconego obrazu rzeczywistości, którego konsekwencją są różnego typu zachowania dysfunkcyjne.

Oba rodzaje inicjatyw badawczych często przeplatają się ze sobą i trudno niejednokrotnie je odróżnić. Wydaje się, że w przypadku etnoteorii wychowania mamy do czynienia z konglomeratem obydwu podejść. Jerome Bruner w swej książce *Kultura edukacji* (2010) używa na zjawiska w dużej mierze analogiczne do etnoteorii wychowania pojęcia *folk pedagogy*. W polskim wydaniu przetłumaczono to jako „pedagogika potoczna”. Do takiego splątania obydwu perspektyw dochodzi też np. w naukach o zarządzaniu, gdzie mówi się o *tribal knowledge*, która jest atrybutem współczesnej korporacji. Warto również wspomnieć o swoistej ofensywie metody etnograficznej poza obszarem zbiorowości plemiennych i ludowych, np. w Polsce jest to widoczne na gruncie szkół (np. Kawecki, 1996) lub różnych organizacji (np. Kostera, 2011).

Tego typu konglomerat, choć może być pod wieloma względami płodny heurystycznie, nie sprzyja klarowności podejścia badawczego. Wspomniano powyżej o pewnej nieostrości pojęcia etnoteorii wychowania w kontekście socjologicznym. Wynika ona być może z tego, że podejścia typu etnograficznego bardzo często uznają przedmiot swoich badań za atrybut wyodrębnionej społeczności. Kultura, w tym wszelkie formy „wiedzy lokalnej”, z reguły są efektem wzajemnej interakcji i bardzo często transmisji międzypokoleniowej. Badanie potoczności natomiast zasadniczo ujmuje swój przedmiot badań indywidualistycznie. Dotyczy wiedzy konkretnych jednostek, która wynika z wpływu społeczeństwa na daną osobę i z jej osobistego doświadczenia. Podobieństwa wiedzy tych jednostek wynikają z podobieństwa ich sytuacji społecznej, a nie z wzajemnych interakcji lub z przekazu międzypokoleniowego.

* Ukryte teorie osobowości to część psychologii potocznej (*folk psychology*). Należy ją odróżnić od psychologii popularnej, która jest domeną literatury typu poradnikowego.

Etnoteorie wychowania w perspektywie koncepcji współczynnika humanistycznego F. Znanieckiego

Socjologia F. Znanieckiego nie jest obecnie wiodącym paradygmatem teoretycznym, zarówno w ramach socjologii ogólnej, jak i w ramach socjologii wychowania. Powodów tego można wymienić kilka. Z jednej strony jest to na pewno związane z peryferyjnym charakterem polskiej socjologii, jak i polskiej kultury w ogóle, z drugiej zaś strony ze współczesną rezerwą do odwoływania się do klasyków, jak i do tworzenia ogólniejszych koncepcji teoretycznych (na ten temat szerzej: Witkowski, 2022).

Koncepcje socjologiczne F. Znanieckiego często określa się łącznie jako kulturalizm (Hałas, 2010). Nie był on w stanie zgodzić się z wszelkiego typu propozycjami naturalistycznymi, widzącymi źródło przemian zarówno społecznych, jak i kulturalnych w oddziaływaniu czynników przyrodniczych (np. determinizmy genetyczne lub geograficzne). Jednak odrzucał też sprowadzanie dynamiki kultury i świata społecznego do faktów czysto psychologicznych, do zmian w obrębie indywidualnego „ja”. Kulturalizm F. Znanieckiego był oczywiście fundamentem jego wszelkiej refleksji, zarówno nad procesami socjalizacji, jak i wychowania. Wychowanie było dla niego w dużej mierze międzygeneracyjnym przekazem kultury, przede wszystkim ukształtowanym kulturowo.

Nie zapominajmy, że F. Znaniecki był nie tylko teoretykiem wychowania, lecz także praktykiem. Warto wspomnieć o założonej przez niego szkole socjologicznej i o olbrzymiej rzeczy wychowanków, a także o jego projektach tworzenia nowego modelu edukacji, którego efektem miał być rozwój innowacyjnych i kreatywnych potencjałów jednostek (Znaniecki, 1998). W kontekście głównego przedmiotu artykułu, którym są etnoteorie wychowania i ich badanie, warto odnieść się przede wszystkim do jednego z najbardziej znanych zagadnień poruszanych przez F. Znanieckiego, a mianowicie do współczynnika humanistycznego. To pojęcie jest wręcz automatycznie kojarzone z nazwiskiem tego polskiego socjologa, a dla niektórych jest kwintesencją jego dorobku intelektualnego. Jest to koncepcja znana nie tylko w Polsce, lecz także na świecie.

Czym jest współczynnik humanistyczny? Oddajmy głos samemu F. Znanieckiemu (2011):

[...] dla uczonego [...] system kulturowy jest realnie i obiektywnie taki, jaki był (lub jest) dany owym podmiotom historycznym wówczas, gdy go doświadczały (lub doświadczały), mając z nim aktywnie do czynienia. Słowem, dane badacza kultury są zawsze „czyjeś, nigdy niczyje”. Tę zasadniczą cechę danych kulturowych nazywamy współczynnikiem humanistycznym (s. 180).

Przypatrzmy się szkicowo kilku konsekwencjom stosowania zasady współczynnika humanistycznego. Podstawą tej zasady jest to, że sama zewnętrzna obserwacja ludzkiego

zachowania nie wystarczy do satysfakcjonującego opisu działań człowieka, a szerzej – do odkrywania prawidłowości rządzących życiem społecznym i kulturalnym. Wiedza o zachowaniach człowieka powinna być, według zasady współczynnika humanistycznego, uzupełniona o przekonania, jakie ma jednostka w stosunku do aktywności, jaką jest w danym momencie pochłonięta. Jednostka może uznawać dane zachowanie za niezwykle satysfakcjonujące, zgodne z akceptowaną przez nią linię życiową, ale też odwrotnie – może do danych zachowań czuć się zmuszana, na przykład przez czynniki społeczne bądź przyrodnicze. To tylko jedno z wielu możliwych podejść konkretnej jednostki do określonego zachowania. Zasada współczynnika humanistycznego obejmuje nie tylko konkretne działanie dokonywane tu i teraz. O współczynniku humanistycznym możemy mówić także w kontekście zasad i reguł, które są podstawą podejmowania określonego działania. Jednostka może uważać je za w pełni wiarygodne i zgodne z jej doświadczeniem życiowym. Może być jednak przeciwnie – osoba dokonuje określonych działań tylko dlatego, że tego oczekuje jej otoczenie. Do zasad określających naturę tego działania może odnosić się nieufnie, traktować je jako niezrozumiałe albo wręcz narzucone.

Zasadę współczynnika humanistycznego można też odnieść do ekspertów i instytucji, które są gwarantami poprawności dokonywanych działań. Eksperci i instytucje mogą być obdarzane zarówno zaufaniem, jak i skrajną nieufnością. Jednostka może postępować zgodnie z zaleceniami ekspertów, chociaż nie ufa im, ale boi się konsekwencji otwartej kontestacji eksperckich porad. Może także pragnąć całego szeregu satysfakcjonujących dla niej zachowań i myśli, ale w żaden sposób nie ujawniać tego z obawy, że zostanie uznana za dewianta.

Spojrzenie na problematykę etnoteorii wychowania w kontekście koncepcji współczynnika humanistycznego może wzbogacić refleksję nad etnoteoriami wychowania, umożliwić bardziej precyzyjne określanie granic oddziaływania etnoteorii i ukazać złożoność ich struktury. Koncepcja ta mówi o tym, że analiza jakichkolwiek zachowań i działań, zarówno społecznych, jak i indywidualnych, powinna brać pod uwagę stosunek jednostki do tych działań. Zasada współczynnika humanistycznego w kontekście badań nad etnoteoriami wychowania wskazuje na kilka istotnych zagadnień, które powinny być postawione w tym kontekście. Wybierzmy dwa, zdaniem autora, interesujące problemy. Nie wyczerpują one w pełni przedstawianego tutaj zagadnienia, są jednak istotnymi czynnikami kontekstualnymi, do których powinna odnosić się bardziej pogłębiona analiza etnoteorii wychowania. Problemami tymi są:

- wewnętrzna struktura środowiska związanego z jakąś etnoteorią wychowania,
- stosunek tego środowiska do innych elementów środowiska wychowawczego.

Istotna wydaje się kwestia wewnętrznej struktury środowiska związanego z jakąś etnoteorią wychowania. Można zapytać, jaki jest sens istnienia tego typu wewnętrznej struktury. Odpowiedź na to pytanie wydaje się dosyć prosta. Nie jest tak bowiem, że

opiekun zawsze wie, jak ma postępować w danej sytuacji wychowawczej. Sytuacja nowego typu wymaga albo refleksji własnej dotyczącej tego, jak należy zareagować, albo też odwołania się do opinii zewnętrznej. Chociaż znaczenia refleksji własnej nie można lekceważyć, to powinno się jednak założyć, że problemy wychowawcze związane z reguły z silnym obciążeniem emocjonalnym będą łączyły się z jakąś formą odwoływania się do czynników zewnętrznych. Aby mogło to mieć miejsce, musi istnieć odpowiednia sieć interakcji i związanych z nią wzorców zachowania.

Jako przykład konieczności odwoływania się do opinii czynników zewnętrznych przypatrzmy się kwestii uwarunkowań sytuacyjnych procesu wychowania. Rodzic i innego typu wychowawcy mogą bowiem posiadać określone etnoteorie wychowania, ale odstępować od nich w określonych sytuacjach. Na przykład mogą być przekonani o ważnej roli swobody dzieci w okresie dorastania, jednak sytuacja dużego zagrożenia związanego np. z wojną lub przestępczością powoduje, że znacznie ograniczają oni tę swobodę. Wpływ różnego typu czynników sytuacyjnych może być niezwykle silny i istotny. Mogą to być np. sytuacja ekonomiczna, poziom zagrożenia, sytuacja zdrowotna, ilość dzieci w rodzinie, spotkanie z inną kulturą i pojawienie się alternatywnego modelu rodziny czy wychowania szkolnego.

Rodzice ulegający emocjom pod wpływem nacisków sytuacyjnych przeżywają dysonans uwarunkowany bieżącą sytuacją. Niektórzy decydują się na migrację w regiony, w których będą mogli wychowywać dzieci zgodnie ze swoimi przekonaniem. Większość pozostaje na miejscu i dalej boryka się z tą sytuacją. Możliwa jest też oczywiście kolektywna walka z destrukcyjnymi czynnikami sytuacyjnymi, jednak jej wynik zawsze jest niepewny, bo może się zakończyć zarówno wygraną, jak i przegraną. Tego typu uwarunkowania sytuacyjne rodzą nieustanne pytania dotyczące tego, na ile można w danej sytuacji odstąpić od pewnego modelu wychowawczego, a na ile trzeba stawiać opór zewnętrznym okolicznościom. Pytania te siłą rzeczy muszą być stawiane w obszarze pewnego kręgu społecznego. Odpowiedzialność tylko i wyłącznie indywidualna może być dla wielu osób czymś, czemu nie są w stanie podołać.

Niezależnie od tego, czy te czynniki sytuacyjne ustaną, czy też staną się trwałymi determinantami danego społeczeństwa, w każdej z tych sytuacji dochodzi do długiego okresu rozdźwięku między praktyką wychowawczą a przyjętymi etnoteoriami wychowania. Okres ten można uchwycić w badaniach tylko dzięki oparciu ich o zasadę współczynnika humanistycznego. Nawet jeżeli widzimy z zewnątrz sytuację zagrożenia, trudno nam ocenić, na ile członkowie tej społeczności są jej świadomi, na ile ją doceniają, na ile lekceważą, a na ile przeceniają. Sytuację badawczą może komplikować to, że przynajmniej niektóre etnoteorie wychowania zawierają w sobie normy związane z niektórymi zagrożeniami sytuacyjnymi, ukształtowane przez dziedzictwo grupy.

Wyróżniamy dwa modele przekazu i formowania się etnoteorii wychowania. Pierwszy jest związany z liczną rodziną charakteryzującą się silnymi więziami. Z reguły jest

ona charakterystyczna dla obszarów słabiej zurbanizowanych. Co istotne, więzi rodzinne w dużej mierze przenikają się tutaj z więziami sąsiedzkimi. Jest to środowisko najbardziej zbliżone do środowiska tradycyjnego. Problemy związane z wychowaniem są tu tematem konwersacji zachodzącej w codziennych interakcjach. Wpływ transmisji międzypokoleniowej konfrontowanej z oddziaływaniem mediów, grup rówieśniczych i szkoły jest o wiele słabszy, niż miało to miejsce w przeszłości.

Drugi model jest związany z małą rodziną. Alternatywą dla więzi rodzinnych są niejednokrotnie relacje koleżeńskie i przyjacielskie polegające na wspólnej pracy zawodowej lub spędzaniu czasu wolnego. Często są także więzi rodziców z innymi rodzicami, których dzieci chodzą razem do szkoły. W ramach tych interakcji kształtują się przekonania dotyczące wychowywania dzieci. Są one konfrontowane z tradycjami rodzinnymi określonych jednostek, a także z przekazem medialnym (poradniki, programy telewizyjne, blogi itd.).

Konkretne środowiska związane z etnoteoriami wychowania będą zbliżały się do któregoś z tych dwóch skrajnych typów, ale będą miały z reguły swój unikalny kształt. Będą przenikać się z innymi środowiskami i tworzyć sieci wzajemnych zależności. Nad tymi sieciami zwykle rozpościera się oddziaływanie makrostruktury typu narodowego, klasowego i religijnego, mające duży wpływ na to, co dzieje się w sferze mikro. Poglądy rodziców na wychowanie dzieci (etnoteorie) łączą się ściśle z ich opiniami, z tym, komu ufają w sferze wychowania, a kogo w tej sferze się obawiają. Tylko konsekwentne trzymanie się zasady współczynnika humanistycznego może umożliwić nam rekonstrukcję konkretnych etnoteorii.

Zasygnalizujmy też kwestię stosunku środowiska związanego z jakąś etnoteorią wychowania do różnych elementów środowiska wychowawczego. Wydaje się, że ten stosunek może bardzo się różnić i oscylować od bliskości poprzez obojętność, aż do ukrytej, a czasami jawnej wrogości.

Aby pokazać złożoność zagadnień postawionych wyżej, odwołajmy się do koncepcji środowiska wychowawczego F. Znanieckiego. Według niego środowisko wychowawcze „[...] obejmuje [...] wszystkie te osoby i grupy społeczne, z którymi dana grupa wymaga lub dozwala, aby [wychowana osoba] się stykała w okresie swojego przygotowywania do przyszłego członkostwa” (Znaniecki, 2001, s. 51). A zaraz poniżej dodaje: „[...] żadna grupa nie jest w stanie wyłącznie i całkowicie zorganizować [...] środowiska wychowawczego w swoim tylko interesie, lecz wymagania różnych grup kombinują się, łączą i krzyżują w najrozmaitszy sposób” (Znaniecki, 2001, s. 51). Warto wspomnieć o tym, że zainteresowanie F. Znanieckiego środowiskiem wychowawczym ma także charakter biograficzny. Uczęszczał on do szkoły w okresie rozbiorów. Edukację szkolną organizowaną przez zaborców uzupełniała rodzina oraz kręgi młodzieżowe kultywujące język, literaturę i kulturę polską (Dulczewski, 1984).

Środowisko wychowawcze w perspektywie F. Znanieckiego z reguły ma więc charakter złożony. Oddziaływania wychowawcze rodziny, szkoły i mediów współistnieją ze

sobą. Czasami wzmacniają swój przekaz poprzez to współistnienie, czasami zaś przekazy te kolidują ze sobą. Fenomeny niechęci do jakiegoś elementu środowiska wychowawczego, np. rodziny, szkoły lub mediów, są dobrze znane od dawna. Dla jednych podstawowym elementem środowiska wychowawczego, pożądanym i obdarzonym szacunkiem, może być rodzina, a dla innych wręcz przeciwnie. Może być ona postrzegana jako ostoja bezpieczeństwa i zakorzenienia, ale też jako sfera krępująca rozwój. Tak rozumiane środowisko wychowawcze jest areną nieustannych kontestacji i nawiązywania aliansów zarówno w perspektywie indywidualnej, jak i zbiorowej. Powstanie tak złożonego i rozbudowanego środowiska wychowawczego jest oczywiście zbieżne z przemianą modelu rodziny z tradycyjnego na nowoczesny. Nie sposób tutaj rozwinąć tego tematu. Warto jednak wspomnieć o tym, że dychotomia tych dwóch modeli bywa kwestionowana. Turecka uczona Çiğdem Kagitçibasi wprowadza trzeci model rodziny: zależności emocjonalnej, ceniący wartości rodzinne, ale oddzielający je od wartości ekonomicznych (Kagitçibasi, 2017).

Na chwilę zatrzymajmy się nad kwestią niechęci do własnego środowiska. Jeszcze sto lat temu większość Europy żyła w małych społecznościach (wiejskich, małomiasteczkowych), opartych na bezpośrednich więziach sąsiedzkich, które przenikały się z więziami rodzinnymi. Społeczność ta była naturalnym kontekstem odniesienia, jeżeli chodzi o kulturę. Podstawowych przekonań tej kultury jednostka uczyła się w procesie socjalizacji. Podobnie rzecz miała się z przekonaniem dotyczącym wychowania. Już wtedy trwały jednak potężne procesy społeczne rozrywające tego typu więzi. Masowa ruchliwość, w ramach której człowiek przyjmował inną rolę społeczną niż jego rodzice, oraz mobilność spowodowały, że proces socjalizacji stał się o wiele bardziej skomplikowany niż do tej pory. Na jednostkę zaczęły wpływać zarówno środowisko pochodzenia, jak i środowisko, do którego weszła, np. poprzez uzyskanie wykształcenia. Podobnie wygląda to w przypadku migracji.

W ramach tych procesów szkoła stała się jednym z podstawowych narzędzi awansu społecznego, drogą do zajęcia w przyszłości wyższej pozycji społecznej niż rodzice (Sorokin, 2009). W tym kontekście wychowawcze wymagania środowiska, w którym wyrastała jednostka, musiały siłą rzeczy schodzić na dalszy plan. Wiele osób zaczęło mieć aspiracje, które mogło zrealizować dopiero w dalekiej przyszłości lub w ogóle nie miało szans na ich spełnienie. Mimo to środowiska, do których aspirowały, były dla nich przedmiotami identyfikacji, i to często znacznie silniejszej niż środowiska, z których się wywodziły. Jednostka nie musi należeć do grupy, z którą się identyfikuje. W języku teorii socjologicznej Roberta Mertona można powiedzieć, że grupa odniesienia nie musi być grupą uczestnictwa (za: Skeris, 1979). Sytuacja, w której wiele osób respektuje wymagania określonej etnoteorii wychowania, ale zasadniczo jej nie akceptuje albo nie akceptuje w pełni, wydaje się możliwa i realna. Postępowanie zgodne z wymogami etnoteorii jest efektem strachu przed wykluczeniem i ostracyzmem. Rodziny wolałyby wychowywać dzieci zgodnie z normami innych środowisk i często

w pewnym zakresie tak czynią. Muszą jednak dokonywać ustępstw na rzecz środowiska społecznego, którego są elementem.

Można także dostrzec przypadki pełnej akceptacji etnoteorii wychowania swojego środowiska i rezerwy wobec elementów obcych, często wobec szkoły. W szczególności warto tu wspomnieć o szeregu przykładów podanych przez ucznia F. Znanieckiego – Józefa Chałasińskiego – w jego studium o wychowaniu w domu obcym (Chałasiński, 1969). System ten był powszechny przed rozwojem masowego szkolnictwa i polegał na czynnym uczestnictwie dziecka w rodzinie innej niż jego własna. Można wspomnieć tu o systemie czeladniczym w rzemiośle czy kilkuletnich pobytach młodzieży szlacheckiej w innych dworach. W szczególności w kulturze niemieckiej odróżniano *Lehrjahre* od *Wanderjahre*, które było wychowaniem polegającym na wędrowce z postojami w różnych domach. Przy czym to *Wanderjahre* był wyższym, lepszym i bardziej praktycznym typem edukacji niż edukacja szkolna.

W *Panu Tadeuszu* odnajdujemy takie oto słowa wypowiediane przez Sędziego, będące swoistą apologią etnoteorii wychowania środowiska szlacheckiego:

My na naukę młodzież do stolicy dajem
 I nie przeczym, że nasi synowie i wnuki
 Mają od starych więcej książkowej nauki;
 Ale co dzień postrzegam, jak młódź cierpi na tem,
 Że nie ma szkół uczących żyć z ludźmi i światem.
 Dawniej na dwory pańskie jechał szlachcic młody,
 Ja sam lat dziesięć byłem dworskim Wojewody,
 Ojca Podkomorzego, Mościwego Pana
 (Mówiąc, Podkomorzemu ścisnął za kolana);
 On mnie radą do usług publicznych sposobił,
 Z opieki nie wypuścił, aż człowiekiem zrobił.
 W mym domu wiecznie będzie jego pamięć droga,
 Co dzień za duszę jego proszę Pana Boga (Mickiewicz, s. 11).

Widać tu wyraźnie pełną akceptację własnego środowiska i jego etnoteorii wychowania. Praktyk wychowawczych związanych z tym środowiskiem nic nie zastąpi. Tylko one gwarantują sukces wychowawczy.

Zjawisko niechęci do szkoły napotkać można współcześnie w wielu innych kontekstach. Wspomnijmy o mocno podkreślanej przez Pierre'a Bourdieu i Basila Bernsteina niechęci niższych klas społecznych do szkoły jako narzędzia etykietowania (za: Bielecka-Prus, 2010), a także o dążeniu niektórych środowisk ze średnich klas społecznych do tworzenia form edukacji domowej alternatywnych wobec szkoły (Budajczak, 2004; Holt, 2007). W tym drugim kontekście warto wspomnieć o ruchu na rzecz

edukacji domowej inteligencji polskiej przełomu XIX i XX wieku (Jurczyszyn, 2013).

W obydwu przypadkach: zarówno negacji, jak i akceptacji środowiska związanego z określoną teorią wychowania, nie jesteśmy w stanie uchwycić tych zjawisk bez odwołania się do zasady współczynnika humanistycznego. Obydwa problemy można sprowadzić do jednego podstawowego. W życiu jednostki może występować długotrwały rozdział między jej postępowaniem a zasadami, które ona wyznaje. Bez odwołania się do zasady współczynnika humanistycznego nie jesteśmy w stanie dotrzeć do istoty określonej sytuacji wychowawczej i społecznej. Problematyka etnoteorii wychowania jest niezwykle istotna i ważna. Nie sposób wyeliminować etnoteorii z obszarów procesu wychowawczego. Może, choć nie musi być ważnym i cennym czynnikiem oddziaływania wychowawczego umożliwiającym żywe reagowanie na konkretne i bieżące problemy. Istniejący już, niezwykle interesujący dorobek badawczy w tej dziedzinie powinien być nieustannie pogłębiany na gruncie metodologicznym i epistemologicznym.

Bibliografia

- Bielecka-Prus, J. (2010). *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole: Teoria Basila Bernsteina*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bruner, J. (2010). *Kultura edukacji*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Budajczak, M. (2004). *Edukacja domowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Chałasiński, J. (1969). *Spoleczeństwo i wychowanie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Chądzyńska, M., Dryll, E. (2004). Etos rodzinny – wspólnota znaczeń wyrażająca się w strukturze autonarracji ojców, matek i ich dzieci. *Studia Psychologiczne*, 42(2), 17–26.
- Chmielewska-Banaszak, D., Magier, E. (2004). Wiedza milcząca: Jawne versus utajone: Nowe spojrzenie na poznawcze i społeczne funkcjonowanie człowieka. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 4(162), 751–763.
- Doi, T. (1980). *The anatomy of dependence* [Anatomia zależności]. Tokyo: Kodansha.
- Drozdowicz, J. (2019). *Antropologia edukacji: Studium różnicy kulturowej w społeczeństwie otwartym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Dryll, E. (2022). Rodzina w systemie społecznym: Klasyczne teorie i badania psychologii międzykulturowej. *Psychologia Wychowawcza*, 66(24), 36–59. DOI: 10.5604/01.3001.0016.0963.
- Dulcowski, Z. (1984). *Florian Znaniecki: Życie i dzieło*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

- Dyczewski, L. (2004). Kreatywna rola rodziny w kształtowaniu dziedzictwa kulturowego i rozwoju społeczności lokalnej. W: G. Soszyńska (red.), *Rodzina – myśl i działanie* (ss. 71–86). Lublin: Wydawnictwo Polihymnia.
- Garfinkel, H. (2007). *Studia z etnometodologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Geertz, C. (2005). *Wiedza lokalna: Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Hałas, E. (2010). *Towards the world culture society: Florian Znaniecki's culturalism*. [W stronę społeczeństwa światowej kultury: Kulturalizm Floriana Znanieckiego]. Frankfurt am Main – New York: Peter Lang.
- Harkness, S., Super, C. M. (red.) (1996). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences* [Systemy uwarunkowanych kulturowo przekonań rodziców: Ich korzenie, wyraz i konsekwencje]. New York: Guilford Press.
- Harkness, S., Super, C. M. (1992). Parental ethnotheories in action [Rodzicielskie etnoteorie w działaniu]. W: I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi, J. J. Goodnow (red.), *Parental believe system: The psychological consequences for children* (ss. 373–391). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holt, J. (2007). *Zamiast edukacji: Warunki do uczenia się przez działanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hołówka, T. (1986). *Myślenie potoczne*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Jedynak, S. (1995). *Ex oriente lux: Szkice filozoficzno-antropologiczne dla miłośników kultur Wschodu*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Jurczyszyn, M. (2013). Nauczanie domowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku. *Pedagogika Rodziny*, 3(1), 19–29.
- Kagitçibasi, C. (2017). *Family, self, and human development across cultures: Theory and applications* [Rodzina, jaźń i rozwój człowieka w perspektywie kulturowej: Teoria i zastosowania]. New York: Routledge, Taylor & Francis Group. DOI: 10.4324/9781315205281.
- Kawecki, I. (1996). *Etnografia i szkoła*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kostera, M. (red.) (2011). *Etnografia organizacji*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lachowicz-Tabaczek, K. (2004). *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Liedloff, J. (1995). *W głębi kontinuum*. Katowice: Dom Wydawniczo-Księgarski Kos.
- Malinowski, B. (1936). Native Education and Culture Contact [Edukacja rodzima i kontakt kulturowy]. *International Review of Missions*, 25, 480–517.
- Markus, H. R., Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation [Kultura i jaźń: Implikacje dla poznania, emocji i motywacji]. *Psychological Review*, 98(2), 224–253. DOI: 10.1037/0033-295X.98.2.224.

- Mead, M. (1986). *Płeć i charakter w trzech społecznościach pierwotnych*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Mickiewicz, A. (b. d.). *Pan Tadeusz*. Pobrane z: <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/pan-tadeusz.pdf>.
- Mills, C. (2017). *Wyobrażenia socjologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nikitorowicz, J. (2017). *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rau, Z., Staszyńska, K. M., Chmieliński, M., Zagórski, K. (2018). *Doktryna Polaków: Klasyczna filozofia polityczna w dyskursie potocznym*. Łódź – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Schütz, A. (1985). Światły obywatel: Esej o społecznym zróżnicowaniu wiedzy. *Literatura na Świecie*, 2, 269–284.
- Skeris, P. (1979). *Teoria grup: (Studium mechanizmów interakcji międzyludzkich): Rozprawa doktorska*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Song, J. H., Cho, S. I., Trommsdorff, G., Cole, P., Niraula, S., Mishra, R. (2023). Being sensitive in their own way: Parental ethnotheories of caregiver sensitivity and child emotion regulation across five countries [Być wrażliwym na swój sposób: Wrażliwość opiekunów i regulacja emocji dzieci jako przedmiot etnoteorii rodziców z pięciu krajów]. *Frontiers in Psychology*, 14, 1283748. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1283748.
- Sorokin, P. (2009). *Ruchliwość społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Super, J., Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture [Nisza rozwojowa: konceptualizacja relacji między dzieckiem a kulturą]. *International Journal of Behavioral Development*, 9(4), 545–569. DOI: 10.1177/016502548600900409.
- Witkowski, L. (2022). *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce: Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wysocki, T. (2011). *Filozofia eksperymentalna jako metodologia filozoficzna*. Wrocław: Tomasz Wysocki.
- Zagórski, K., Koźmiński, A. K., Morawski, W., Piotrowska, K., Rae, G., Strumińska-Kutra, M. (2015). *Postawy ekonomiczne w czasach niepewności: Ekonomiczna wyobrażenia Polaków 2012–2014*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Znaniecki, F. (1998). *Education and social change* [Edukacja i zmiana społeczna]. Frankfurt am Main – New York: Peter Lang.
- Znaniecki, F. (2001). *Socjologia wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Znaniecki, F. (2011). *Współczynnik humanistyczny*. Poznań: Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk.