

KULTURA EDUKACJA

Kwartalnik nr 1/2006

RECENZENT TOMU
prof. dr hab. Grażyna Krzyminiewska

RADA NAUKOWA

Czesław Banach, Anna Bugalska, Iwona Centka, Kazimierz Denek, Wielisława Furmanek, Władysław Grygolec, Stanisław Kawula, Kazimierz Krzysztofek, Stefan Kwiatkowski, Zbigniew Lachowicz, Tadeusz Lewowicki, Czesław Łapicz, Adam Marszałek, Maria Mendel, Czesław Mojsiewicz, Longin Pastusiak, Marek Przepiórski, Maciej Sekunda, Bronisław Siemieniecki, Konrad W. Studnicki-Gizbert, Stanisław Widerszpil, Tadeusz Zawadzak, Marcin Żółtak

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Ryszard Borowicz – redaktor naczelny
Marian Kowalewski – zastępca redaktora naczelnego
Krystyna Szafraniec, Włodzimierz Tyburski

SEKRETARZE

Joanna Marszałek-Kawa, Arkadiusz Karwacki, Magdalena Rupińska

TŁUMACZENIE

Aleksandra Alfut

REDAKCJA TECHNICZNA

Iwona Banasiak

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek

Toruń 2006

ISSN 1230-266X

SPIS TREŚCI**ARTYKUŁY–STUDIA**

KAZIMIERZ SZMYD

Edukacja dla kultury społecznej i kondycja wspólnoty7

ADAM DUBIK

KULT, czyli Kazika Staszewskiego strategia dekonstrukcji22

TOMASZ KOZŁOWSKI

Zarys nowej perspektywy w teorii socjalizacji. Skok poznawczo-behawioralny37

ANNA GAWEŁ

Kultura zdrowotna szkoły.....63

WOJCIECH SROCZYŃSKI

„Środowisko niewidzialne” w andragogice.....74**KOMUNIKATY–SPRAWOZDANIA**

KATARZYNA WASILEWSKA

Porządek i ład społeczny w świecie młodzieży a jakość więzi w sytuacji zmieniającej się rzeczywistości polskiej.....90

JAROSŁAW GŁĘBORSKI

Relacje pomiędzy jednostką a społeczeństwem i ich wpływ na kształtowanie się kultury.....97

MARTA KRASUSKA - BETIUK

Cytaty literackie w świadomości studentów pedagogiki. Relacja z badań108

SEBASTIAN TABOŁ	
<i>Niebezpieczne gry komputerowe</i>	117

SŁAWOMIR CZACHOWSKI, KRZYSZTOF BUCZKOWSKI	
<i>Spoleczne uwarunkowania wyboru specjalizacji lekarza rodzinnego</i>	127

RECENZJE-OMÓWIENIA

Tomasz Marciniak (rec.), <i>Człowiek w próbowce. Komiks. Etyka. Medycyna</i> , Tomasz Kołodziejczak (red.)	143
---	-----

Stanisław Kawula (rec.), Urszula Kempieńska, <i>Małżeństwa młodocianych: przyczyny i konsekwencje</i>	146
---	-----

Kamila Kamińska (rec.), James Gilligan, <i>Wstyd i przemoc – refleksje nad śmiertelną epidemią</i>	149
--	-----

Elżbieta Szeffler (rec.), Joanna Jung, <i>Lila i bestia z szafy</i>	153
---	-----

CONTENTS

ARTICLES–STUDIES

KAZIMIERZ SZMYD
Education for social culture and the state of community.....7

ADAM DUBIK
KULT, i.e. the strategy of deconstruction by Kazik Staszewski.....22

TOMASZ KOZŁOWSKI
*The basic ideas of a new perspective in the theory of socialisation:
A cognitive-behavioral leap*.....37

ANNA GAWEŁ
The health culture of school.....63

WOJCIECH SROCZYŃSKI
“Unvisible environment” in adult education74

COMMUNICATES – RELATIONS

KATARZYNA WASILEWSKA
*Social law and order in the world of youth and the quality of bonds
in the context of changing Polish reality*.....90

JAROSŁAW GŁĘBORSKI
*Relation between an individual and society
and their influence on culture*.....97

MARTA KRASUSKA-BETIUK
*Literary quotations in the consciousness of pedagogy students:
A Report from research*.....108

SEBASTIAN TABOŁ
Dangerous computer games 17

SŁAWOMIR CZACHOWSKI, KRZYSZTOF BUCZKOWSKI
Social conditioning of choosing to be a family doctor..... 127

REVIEWS-DISCUSSIONS

Tomasz Marciniak (rev.), *A man in a test-tube: A Comic Book:*
Ethics: Medicine, Tomasz Kołodziejczyk (ed.) 143

Stanisław Kawula (rev.), Urszula Kempieńska, *Marriages of the juvenile:*
Reasons and Consequences 146

Kamila Kamińska (rev.), James Gilligan, *Shame and violence:*
thoughts on a deadly epidemic 149

Elżbieta Szeffler (rev.), Joanna Jung, *A Lily and a Beast from a wardrobe* 153

ARTYKUŁY–SPRAWOZDANIA

Kazimierz Szmyd

EDUKACJA DLA KULTURY SPOŁECZNEJ I KONDYCJA WSPÓLNOTY

1. Edukacyjne aspekty więzi i tożsamości wspólnoty

Można przyjąć, że osobowość uspołeczniona pojmowana jako zespół ogólnie respektowanych wartości moralnych, obywatelskich, rodzaj poczucia wspólnoty, więzi społecznej i kulturowej – rozpatrywana w kontekście dokonujących się u nas przemian w sferze postaw ludzkich i wyobrażeń życia zbiorowego – nie została w pełni pedagogicznie zidentyfikowana, ani też aplikacyjnie wyrażona w szeroko rozumianej rzeczywistości edukacyjnej. Brak jest również adekwatnej dla tej doniosłej sprawy determinacji intelektualnej, wszechstronniejszej refleksji aksjologicznej oraz wyrazistej orientacji teleologiczno-wychowawczej dla kształtowania zasad kultury współżycia zbiorowego. Szkoła, pedagogika społeczno-moralna, edukacja dorosłych nie podejmują w dostatecznym stopniu wielu ujemnych zjawisk życia publicznego, a zwłaszcza konieczności edukacyjnego rozwiązania objawiających się coraz powszechniej drastycznych antynomii współistnienia społecznego, inercji obywatelskiej, lekceważenia państwa i zubożenia wobec społeczeństwa jako wartości zbiorowej. Bagatelizuje się także problematykę zobowiązań (powinności) państwa wobec jednostki, jako niepowtarzalnego, jedyne w swoim rodzaju (obok rodziny) środowiska rozwoju człowieka. Znika powoli ów emocjonalny komponent poczucia wspólnoty, jednoczący nas patriotyzm zbiorowej pamięci, tradycji i ciągłości kulturowej – rozumianej jako wieloraka wspólnota miejsca, historii, zdarzeń współczesności a zwłaszcza jako jednocząca nas wspólna perspektywa. Podział się gdzieś również naturalny, zarazem krytyczny i rozumny namysł nad współczesną racją „polskości”, nad wspólnym losem, obecną i przyszłą kondycją państwa i obywatelskością, nad treścią i sensem współczesnego mitu, etosu, pojęcia ojczyzny itp.¹

¹ Należy tu przywołać interesującą twórczość okresu II Rzeczypospolitej takich m.in. autorów, jak: K. Sośnicki, *Podstawy wychowania państwowego*, Lwów–Warszawa 1933; Z. Mysłakowski, *O kulturze*

Chodzi tu właściwie o kluczowe problemy wychowania ogólnego, czyli przygotowania dla życia i współżycia społeczno-moralnego ludzi, dla kultury obywatelskiej, w tym także dla publicznego zaistnienia jednostki w warunkach „wolności i zniewolenia”, w „nowej i nienowej” już sytuacji ustrojowo-ekonomicznej, w dobie ciągle dokonującej się przebudowy egzystencjalnych podstaw istnienia wspólnoty. Dziedziny te wymagają współczesnego przewartościowania, zarówno w teorii pedagogicznej, jak i praktyce wychowawczej. Póki co, są one najczęściej obecne w płytkich „pseudodebatkach” różnych ugrupowań politycznych i orientacji ideowych. W tym w istocie rzeczy instrumentalnym i indoktrynującym „dyskursie” tkwi niestety wiele treści nietolerancji, wrogości, ksenofobii i zwykłej niewiedzy w dziedzinie wartości zbiorowego współistnienia w państwie i całym jego kontekście otoczenia zewnętrznego; europejskiego i światowego, międzykulturowego i wieloświatopoglądowego. Brak jest natomiast miejsca dla społecznej wykładni „zobiektywizowanej” hierarchii wartości, ogólnie uznanych, uniwersalnych, trwałych i koniecznych, zarazem jednoczących nas i równocześnie otwierających na świat zewnętrzny paradygmatów wychowawczych.

Wszystko to uruchamia i wzmacnia procesy dezintegrujące poczucie więzi społecznych, ugruntowuje proces oddalania się i różnicowania środowisk ludzkich, zaburza i rujnuje tradycyjne związki grupowe, obywatelskie i społeczne, jednostkowe i publiczne. Wyraźnie jawi się konflikt pomiędzy tym, co narodowe, państwowe, obywatelskie, osobiste i ogólne – pojmowane jako wartości dla wszystkich. Mamy do czynienia z dość powszechnym kryzysem społecznym i edukacyjnym zarazem. Jest on spowodowany niecywilizowanymi, bezrefleksyjnymi i odczłowieczonymi mechanizmami rodzimego kapitalizmu, a zwłaszcza jego skutkami w dziedzinie aksjologii życia społecznego, naruszeniami godności człowieka jednostkowego i całych grup społecznych. Ewidentny stał się kryzys ogólnie pojętej sfery „waloryzacyjno-socjalnej”, wspierającej ludzi do aktywności osobistej i obywatelskiej w państwie. Ofiarą tych procesów stają się najubożsi, ludzie zmarginalizowani społecznie, odrzuceni, także różne mniejszości – światopoglądowe, obyczajowe, etniczne, wyznaniowe, kulturowe itp. W tym kręgu spraw współżycia społecznego rodzą się patologie losu osobistego i frustracje społeczne, zanik poczucia tożsamości własnej na tle otoczenia życiowego, rezygnacja z aktywności społecznej, analfabetyzm obywatelski i polityczny itp.

współżycia. Rozważania i propozycje, Warszawa 1967; idem, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa 1964; B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna*, Lwów–Warszawa 1938; M. Ziemiłowicz, *Rodzina a wychowanie państwowe*, Lwów–Warszawa 1932; B. Suchodolski, *Kultura współżycia a wychowanie*, Warszawa 1935; idem, *Wychowanie społeczno-moralne*, Warszawa 1936; H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska wychowawczego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa 1935.

2. Wychowanie dla kultury współistnienia i zachowań obywatelskich

Ogólnie można przyjąć, że oświata dla różnych mniejszości w Polsce i świecie przeżywa obecnie kryzys aksjologii, treści i poziomu oddziaływań kulturotwórczych. Nie przygotowuje do dialogu, przez to utrudnia integrację społeczną i kulturową (stąd jesteśmy świadkami gwałtownych zająć na tzw. przedmieściach wielkich aglomeracji, np. ostatnio w Paryżu i innych miastach). Z tych powodów pojawia się skłonność do identyfikowania własnej grupy czy środowiska poprzez zanegowanie „Innych i Obcych”. Dzieje się to często na poziomie konkurencji o prawa socjalne i warunki bytowe, o status materialny, który zawsze warunkowany jest dostępnością i szansami edukacyjnymi. Z ubolewaniem należy stwierdzić, iż brak jest odpowiedzi na te zjawiska, zarówno w teorii pedagogicznej, jak i w praktyce społeczno-edukacyjnej naszego „postkomunistycznego” i „zreformowanego” systemu oświatowo-wychowawczego. Nie zarysowano pod względem aksjologicznym, teleologicznym w zasadzie żadnej konstrukcji społecznej i wychowawczej dla kultury współbycia i współistnienia ludzi w społeczeństwie nieuchronnie podlegającym dezintegracji ekonomicznej, przez to też i kulturowej. Nie ma też jakiejś koncepcji czy wizji edukacyjnej jednoczącej ludzi w tym dramatycznym wyścigu dostosowania się do nowych warunków życia. Nikt na dobrą sprawę, jak dotąd, nie podjął takiego zadania. Nie zajmuje się tym zarówno „instytucjonalny” system tzw. polityki oświatowo-wychowawczej państwa, jak i środowiska pedagogiki naukowej, poza nielicznymi wyjątkami, jak: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, T. Lewowicki, Z. Melosik, A. Nałaskowski, J. Szmyd, L. Kołakowski, J. Staniszkis, M. Szyszkowska i inni². Czynią to zresztą z różnych motywacji pedagogicznych, postaw intelektualnych, orientacji filozoficznych i ideowych.

Tak naprawdę w pedagogice ostatnich lat ujawnił się swoisty kryzys czytelnej, wraźliwej aksjologii i adekwatnej społecznie teleologii wychowania w dziedzinie ludzkich spraw w zderzeniu ze społeczeństwem i „nowymi wartościami życia”. Dlatego też pojawia się niewiele trafnych, pożądaných i w pewnym sensie „drastycznie pogłębionych” analiz, ocen i propozycji rekonstrukcji systemu wychowania społeczno-obywatelskiego w szerokim tego słowa pojęciu. Chodzi w tych poszukiwaniach o wychowanie społeczne, obywatelskie, moralne, dla samoświadomości bycia członkiem wspólnoty, świadomości państwa i społeczeństwa jako wspólnej wartości moralnej i przestrzeni życiowo-egzystencjalnej dla wszystkich.

Nadal nieprzewyciężony został ów syndrom socjalistycznego pojmowania państwa z wszystkimi zafalszowaniami tego pojęcia i realnych form jego bytu. Można odnieść

² Warto tu wskazać na takich jeszcze autorów i ich prace: J. Szczepański, *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa 1989; L. Kołakowski, *Szukanie barbarzyńcy. Złudzenia uniwersalizmu kulturowego* [w:] idem, *Czy diabeł może być zbawiony*, Londyn 1984; J. Brzeziński, Z. Kwieciński, *Polacy u progu*, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1–2; Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994; B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990; E. Gruszczyk-Kolczyńska, *O tym, jak kosztem mirażu podniesienia poziomu nauczania niszczy się proces wychowania. Pułapki wprowadzonej reformy oświaty*, „Trybuna” 2001, nr 77, s. 12 i inne.

wrażenie, że podobnie jak w poprzedniej epoce, tak i teraz ujawniają się obszary osobliwego tabu aksjologicznego, zwłaszcza jeśli idzie o wychowanie dla i poprzez wartości uniwersalne, obywatelskie, światopoglądowe i pluralistyczne zarazem. W edukacji nie znajdujemy współczesnej odpowiedzi na pytania: czym jest państwo, jaka jest i powinna być jednostka i społeczeństwo oraz jak kształtować cały splot relacji pomiędzy tymi podmiotami. Sądzi się, że ludzie nauczą się tego sami, a jak przyswajają i interpretują obecną rzeczywistość, widać gołym okiem w irracjonalnych zachowaniach ludzi podatnych na manipulację i indoktrynację z różnych zresztą stron.

Wiele problemów dotyczy np. przejawów religijności i autonomii światopoglądowej, którym nie towarzyszy rzetelny dyskurs teoretyczny i aksjologiczny, podejmowany na płaszczyźnie edukacji religioznawczej i kulturoznawczej. Mamy raczej do czynienia z podskórnym, a nawet jawnym tłumieniem spontanicznej ekspresji zróżnicowanych poglądów, w tym i nie tylko w tym względzie. W wielu szkołach i środowiskach wytworzyła się osobliwa „hipokryzja poprawności” światopoglądowej, podobnej do tej z poprzedniej epoki, którą uznaliśmy w tym sensie za patologiczną, destrukcyjną moralnie i wychowawczo. Stan taki czyni ogromne szkody, także dla „obowiązujących” preferencji religijnych i światopoglądowych. Jest to stan znamieny dla pewnych obciążeń mentalnych znacznej części społeczeństwa i cech polskiego katolicyzmu: zewnętrznego, emocjonalnego i bezrefleksyjnego, często upolitycznionego w swym charakterze i celach pozawyznaniowych.

Warto wskazać na kilka jeszcze innych i ważnych obecnie kwestii dotyczących ogólnej aksjologii wychowania społeczno-moralnego oraz obywatelskiego młodzieży i społeczności ludzi dorosłych. Nadal istnieją, a nawet ulegają wzmocnieniu dezintegrujące społeczeństwo stereotypy: „my, wy, oni”, Polacy „lepsi i gorsi”. Większość ludzi zagubionych w tym przeciwstawnym, antynomicznym sposobie opisu i ocenie rzeczywistości społecznej czuje się zdezorientowana w swoich przekonaniach osobistych i orientacjach społecznych, obywatelskich itp. Mówiąc obrazowo, wielu ludzi „odbija się od ściany do ściany”, to w jedną lub drugą stronę, w rezultacie tendencyjnych i indoktrynujących oddziaływań, które nie mają umiaru, utraciły język tolerancji dla zróżnicowanych orientacji życiowych i światopoglądowo-obyczajowych itp. Powoduje to ewidentne szkody moralne, utrudnia w sensie edukacyjnym i obywatelskim tworzenie w istocie demokratycznego i pluralistycznego społeczeństwa, zorientowanego na pozytywne wartości tradycji polskiej, światłej kultury współistnienia (współżycia), wyrażania uczuć społecznych, o „ponadzaściankowym” horyzoncie myśli, zgodnej z ogólnoludzkimi i zróżnicowanymi tendencjami cywilizacji humanistycznej (B. Suchodolski, I. Wojnar, J. Legowicz, J. Szczepański, J. Tischner, A. Przeclawska, T. Nowacki, M. S. Szymański, L. Bauman, L. Kołakowski, Z. Kwieciński i inni)³. W istocie rzeczy chodzi o edukacyjne

³ Por. m.in.: B. Suchodolski, *Rozważania o kulturze przyszłości narodu*, Szczecin 1989; I. Wojnar, *Kulturowy wymiar edukacji* [w:] *Budowa środków zaufania międzynarodowym zadaniem kultury*, Z. Łomny (red.), Opole 1993, s. 72–73; J. Szmyd, *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne* (*Szkice z filozofii wycho-*

i wychowawcze wykorzenianie ciasnych i jednostronnych poglądów swoistego kołtuństwa i rodzimego zaścianka (zaprzaństwa), wyrażającego się nieakceptacją inności, nietolerancją dla odrębności myśli, postaw i wyznawanych wartości, orientacji moralnych, światopoglądowych i form relacji międzyludzkich itp.

Zdumiewające są w tym kontekście głoszone przez ośrodki skrajnej idei narodowej postulaty osobności i odrębności, wręcz izolacji i niechęci wobec „pozapolskiej” i pozakatolickiej inności. I można by przechodzić nad tym do porządku dziennego, traktując je jako osobliwą część rzeczywistości społeczeństwa pluralistycznego, gdyby nie fakt, że są one głośne, fundamentalne, złowrogie, nihilistyczne – oddziaływające na szerokie formacje młodzieży „wszechpolskiej” i innych wielorako sfrustrowanych środowisk ludzkich. Dotyczy to zwłaszcza, ale nie tylko, edukacyjnie „wykluczonej” młodzieży wielkich obszarów ponurych „blokowisk”, i tzw. obszarów „beznadziei wiejskiej”, ludzi bez jakiegokolwiek przyszłości na zmianę siebie i swojego otoczenia.

„Ideologia” takiego myślenia obecna jest w kręgach młodzieży dziedziczącej poczucie wykluczenia, marginalizacji i realnie doświadczanej bezradności, gdzie rodzą się uczucia „odwetu” za krzywdy prawdziwe i wymaginowane, zawinione i niezawinione. Te zjawiska stanowią o współczesnych wyzwaniach naszej pedagogiki i odpowiedzialnych projekcjach edukacyjnych, które powinny wiązać problemy wychowania, świadomości i ekonomii państwa w całość myśli, programu i działań pedagogicznych, a w istocie także socjalnych, kompensacyjnych itp.

Dodajmy, że to zaściankowe, opresyjne i nietolerancyjne wyobrażenie życia przez znaczne kręgi młodzieży, które w istocie rzeczy marginalizują znaczny segment życia społecznego, kłóci się z werbalnie głoszoną ideą edukacji otwartej na usuwanie barier edukacyjnych i dla indywidualnego rozwoju każdego. Pozostaje to w radykalnej sprzeczności z postulatem równości praw i obowiązków, szans i możliwości. Brak stosowanej konstrukcji edukacyjnej, jednolitej i otwartej, dyskursywnej i naukowo uzasadnionej, obudowanej treściami kulturowymi, socjologicznymi, pedagogiczno-psychologicznej – czyni w istocie rzeczy działalność wychowawczą państwa na tym polu mało skuteczną, iluzoryczną i zarazem niepokojącą. Dlatego konieczna wydaje się poważna i pogłębiona refleksja nad stanem naszej edukacji, zagrożeń i potrzeb.

wania), Kraków 2002; Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992; Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań 1995; A. Radziwiłł, *O szkole, wychowaniu i polityce*, Warszawa 1992; B. Śliwerski, *Przemiany w edukacji polskiej po 1990 r. Diagnoza i perspektywy*, „Forum Oświatowe” 2002, nr 1(26); M. J. Szymański, *Edukacja w procesie przemian*, Warszawa 1993; J. Tischner, *Wiara w godzinie przełomu* [w:] *Humanistyka przełomu wieków*, J. Koziielecki (red.), Warszawa 1999; *Spółczesność, kultura, osobowość*, Z. Bokszański, B. Sułkowski, A. Tysza (red.), Warszawa–Łódź 1990; A. Horbowski, *Kultura i edukacja*, Rzeszów 2000.

3. W kręgu wartości społecznych i aksjologii edukacyjnej

Nie ma współcześnie alternatywy edukacyjnej, jak poznawanie kultury europejskiej i świata w kontekście naszego wkładu do niej. Pożądana jest nowa filozofia w dziedzinie teleologii kulturowej, społecznej i polityki opiniotwórczej kreującej postawy ludzi w tym względzie. Niezbędne są zwłaszcza spotkania ludzi i ich kultur, gruntowne i obiektywne, ciągle na nowo aktualizowane poznanie dziejących się procesów społecznych i zjawisk kulturowych w świecie globalnym, sąsiedztwie geokulturowym i lokalnym, w kręgach małych ojczyzn itp. Dlatego zdumiewająca jest inercja systemu wychowawczego w artykułowaniu współczesnych standardów, nastawień, poglądów i wrażliwości związanych z kształtowaniem postaw tolerancji i zrozumienia dla innych kulturowości, odrębnych orientacji światopoglądowych. Dotkliwy jest brak określonego „kanonu” wartości wychowawczych dla wielokulturowości, dla kształtowania pozytywnego kosmopolityzmu kulturowego, nawiązującego do głównych nurtów europejskich i pozaeuropejskich kręgów umysłowych, estetycznych i ogólnie cywilizacyjnych.

Ciągle istnieje osobliwe przyzwolenie dotyczące „tolerancji dla nietolerancji”. W majestacie prawa toleruje się „ideologiczno-pokulturowe” bojkoty młodzieżowe działające pod patronatem ksenofobicznych, nietolerancyjnych przywódców tzw. formacji „patriotycznych”. Grają oni na płytkich przeżyciach sfrustrowanej i zdezorientowanej młodzieży, wyzwalając prymitywne instynkty zachowań zbiorowej hucpy „patriotycznej”. Są one przejawem lokalnych i ponadlokalnych szowinizmów, demonstracji karykaturalnej polskości i patologicznej odrębności narodowej, tzw. „zdrowej części narodu”. I nie jest to zjawisko wcale marginalne, a gdyby ono nawet takie było, to niewątpliwie istnieje i poszerza się, a publiczny system wychowawczy nie ma w tej sprawie żadnego stanowiska, a w każdym razie nie stara się go wyrażać.

Potrzebna jest więc reorientacja edukacyjna wobec tych ewidentnych strat moralno-społecznych, a przede wszystkim dla kształtowania samoświadomości kultury współistnienia i „współrozwoju” razem z innymi, jako otwartej, perspektywnej tożsamości własnej Polaków w Europie i świecie. Chodzi o budowanie wspólnego etosu kulturowego, tolerancji wywiedzionej z naszej tradycji, trafnie wpisujących się we współczesną polskość, w procesy przemian intelektualnych i mentalność młodzieży „wyzwalającej” się w kierunku Europy. Te zjawiska i procesy nie są świadomie i konsekwentnie wspierane w skali tzw. polityki edukacyjnej państwa. W istocie rzeczy myśl krytyczna, wolna i pogłębiona aksjologia pedagogiczna, oparta na uniwersalnych treściach, umożliwiają kształtowanie pluralistycznego pod względem światopoglądowym państwa. Zaniedbania systemu wychowawczego wspiera nieuzasadniona „poprawność” religijno-światopoglądowa, a także w istocie rzeczy jednostronność światopoglądowa wielu mediów, również publicznych, mających realizować tzw. misję społeczną, kierując się racją publiczną, wobec zróżnicowanego społeczeństwa, państwa i jego wartości ogólniejszych, uniwersalnych. Wychowawczo niedostrzegane są również kwe-

stie dyskryminacji rasowej, seksualnej, etnicznej, a także pytania o etyczne problemy ludzkiej aborcji, eutanazji itp. Są one skrywane, mniej czy bardziej izolowane od wychowawczego dyskursu z młodzieżą gimnazjalną, licealną i dorosłej społeczności.

Swoistą próżnią wychowawczą otacza się problemy degradacji osobowej, egzystencjalnej, obywatelskiej i kulturowej wielu warstw społecznych, zjawiska bezdomności, bezrobocia, odrzucenia, wykluczenia ludzi itp. Nie wyjaśnia się wychowawczo i etycznie źródeł i natury tych zjawisk, a zwłaszcza potrzeby rozwiązywania tych problemów w perspektywie moralnej, edukacyjnej, obywatelskiej, sąsiedzkiej, społeczno-obywatelskiej itp. Wreszcie groźnym i nadal „nierozwiązywalnym” problemem socjalno-wychowawczym, a nawet o wymiarze „antropologiczno-moralnym” staje się zagadnienie „samozniewolenia” ludzi, młodzieży, marginalizowanych zawodowo kobiet po pięćdziesiątce, sfrustrowanych w swych rolach społecznych i rodzinnych mężczyzn, „osobników przegranych”, często ze względu na niskie kwalifikacje społeczne, zawodowe, cechy charakterologiczne i wiek. Dotyczy to także ich rodzin i lokalnych skupisk ludzkich, społeczności sąsiedzkich i całych środowisk „postsocjalistycznej mentalności”.

Powstaje więc pytanie, czy możemy edukacyjnie przejść nad tym do porządku dziennego? Wielu ludzi utraciło i nadal traci naturalne (normalne) mechanizmy samorozwoju i autokreacji osobistej w społeczeństwie. Stąd niezbędna jest nowa jakość wychowania dla uczestnictwa obywatelskiego poszukującego immanentnej (organicznej) jedności sensu życia osobowego z ogólnym, publicznym i kulturowym wymiarem wspólnoty. Natomiast otoczenie edukacyjne, instytucjonalne i, niestety, coraz częściej immanentna przestrzeń etyczna wychowania społecznego są wobec tych zjawisk obojętne. Ludzie ci, o których mowa, tracą zaś „wrażliwość na siebie”, poczucie sensu egzystencjalnego i kulturowego, zdolność postrzegania życia w dalszej perspektywie aniżeli przetrwanie jeszcze jednego dnia. Jest to więc problem o wielkim ciężarze aksjologicznym, wychowawczym, edukacyjnym, także i religijno-moralnym. Wiele rodzin dotkniętych „wszechstronnym ubóstwem” przekazuje myślenie i wzorce patologiczne, rezygnację i zgodę na brak wysiłku, ambicji, na brak perspektyw itp. Te antywartości są przekazywane tą naturalną drogą dalszym pokoleniom jako osobliwa prawda o życiu, swoisty posąg osobistego i środowiskowego napiętnowania.

System wychowawczy pozbawiony jest w swym nurcie „aksjologiczno-moralnym” dostatecznej wrażliwości na problemy socjalne, etyczne, moralne w sensie jednostkowym i w skali zbiorowej. Brak jest zwłaszcza praktycznych, aplikacyjnych ujęć tych kwestii w dziedzinie współczesnego wychowania dla ról społeczno-obywatelskich, o randze wykraczającej poza szkolne formy rytuałów wychowawczych, realizowanych poprzez imprezy i uroczystości okazjonalne, religijne czy patriotyczne, z których młodzież prawie nic nie wynosi w sensie refleksji społeczno-aksjologicznej i przeświadczeń życiowych w tym względzie. Nie wyartykułowano również celów wychowania dla moralnego zrozumienia i wspierania ludzi, którym się nie powiodło, dla rencistów, emerytów, ludzi starych, chorych i niepełnosprawnych, a nawet dla kombatantów o proweniencjach patriotycznych i solidarnościowych. System cierpi na brak rzeczywistej

i nieformalnej wrażliwości osobowej, prawdziwej podmiotowości i humanistycznej zdolności do kształtowania niezafalszowanych, tj. etycznie „normalnych” zachowań osobowych. Istniejąca literatura przedmiotu, choć interesująca diagnostycznie i opisowo, nie zawsze wskazuje pedagogiczne i społeczne rozwiązania narastającego problemu⁴.

Mimo istniejących, często drastycznych sprzeczności, żywotnych frustracji, napięć społecznych, przejawów obojętności wobec państwa jako wspólnego dobra, wyrasta generacja młodych, która poszukuje i wyraża osobiste oczekiwania uczestnictwa społecznego, budowania uświadomionych więzi wspólnoty, rozwijania i współczesnego dopełniania polskości w nowych czasach. Ta formacja pokoleniowa związana jest z licznymi na szczęście ośrodkami akademickimi, a także ze światłą i umiarkowaną myślą społeczną i otwartymi kręgami kulturowego sytuowania Polski w świecie i zrównoważonego jej rozwoju w perspektywie wielokulturowej. W tym kontekście ważne jest rozwijanie i wspieranie edukacji, staży naukowych i zawodowych, różnych form obcowania z odmienną cywilizacją duchową i umysłową polskiej młodzieży na Zachodzie i na Wschodzie. Ale ważne jest nade wszystko, iżby chciała ona do Polski wracać i wpływać na procesy zmian, rekonstruować tożsamość współczesną Polaków. Polska nie może być bowiem eksporterem „polskości” w postaci tysięcy młodych ludzi skazanych na Zachodzie na kulturowy niebyt, traktowana instrumentalnie jako „gorsza” siła robocza.

Tu objawia się cała złożoność problemu polskiej tożsamości bycia sobą i w świecie, nasz edukacyjno-kulturowy dylemat współczesności. Nie możemy z własnej winy stać się paradoksalnie pariasami rodzimego i globalnego establishmentu, skazanymi na brak perspektywy, na erozję kulturową i edukacyjną, na prostą asymilację ekonomiczną, na wyjąłowanie tożsamości własnej w „narzuconym globalnie” podziale pracy, której nie mamy u siebie.

Istniejąca rzeczywistość społeczna i edukacyjna wymaga zgoła innej „megametody” i strategii wychowawczej, w istocie nowej filozofii edukacji dla kultury współzycia „rozwarstwionych” grup społecznych, możliwych orientacji w ramach szerszych wspólnot. Wymaga to rzetelnego edukacyjnego wyjaśniania różnic i zagrożeń dla jednostki, także istoty i natury konfliktów, dylematów o charakterze społeczno-ekonomicznym, moralnym i społecznym. Konieczny jest więc edukacyjny dyskurs, być może jakiś klu-

⁴ Por m.in.: D. Raś, *Společne uwarunkowania problemów wychowania w środowisku lokalnym. Perspektywy i zagrożenia* [w:] *Problemy i tendencje we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce*, A. Radziejewicz-Winnicki (red.), Katowice 1995; L. Kozaczuk, *Sytuacja ludności byłego PGR-u*, „Polityka Społeczna” 1995, nr 2, s. 17; *Rodzina w polityce społeczno-gospodarczej państwa lat dziewięćdziesiątych*, „Problemy Rodziny” 1994, nr 2, s. 17–18; H. Świda-Zięba, *Mechanizmy zniewolenia społeczeństwa. Refleksje u schyłku formacji*, Warszawa 1990; J. Mrówczyński, *Ku nowemu humanizmowi – światowa dekada rozwoju kulturalnego*, „Człowiek i Społeczeństwo” 1994, t. XI, s. 139–142; *Dzisiejsza młodzież. Stereotypy i rzeczywistość po 1989 roku*, B. Fatyga, A. Tyszkiewicz (red.), Warszawa 1997.

czowy spór o sens świadomościowy i aksjologiczny państwowości własnej na miarę debaty, która trwała w okresie II Rzeczypospolitej⁵. Mógłby to być dyskurs usuwający rozmaite tabu, przemilczenia i spłylenia procesów wychowawczo-moralnych w imię racji ogólniejszych, wspólnych, integrujących ludzi w Polsce, mimo nieuchronnych różnic społeczno-ekonomicznych. Ale czy to możliwe?

Warto, jak sądzę, pamiętać, iż kultura jako całość ludzkich urzeczywistnień twórczych ma ze swej istoty nade wszystko głęboki sens edukacyjny, poznawczy, przeżyciowy i wartościujący, moralny, intelektualny, estetyczny i etyczny. Rozciąga się ona także na oceny państwa, rzeczywistości społeczne i moralne, na zasady życia publicznego i jednostkowego, na wartości i standardy wychowania w skomplikowanym, społecznym i kulturowym wymiarze.

4. Niektóre oceny, pytania – potrzeby i możliwości

Można i trzeba w końcu tych rozważań postawić pytania: Czy społeczna, ludzka afirmatywność, otwartość, szczerowość, lojalność, poczucie wspólnoty, więzi i solidarności to wartości przebrzmiałe, należące już jedynie do mitologii społecznej, romantycznego i oświeceniowego etosu humanistycznego i niespełnionych postulatów kultury etycznej? Czy tzw. etos polskości i obywatelskości, wrażliwość społeczna, odczuwanie związanej z tym tożsamości kulturowo-aksjologicznej – ma współcześnie jakąś żywotną wartość wychowawczą i wystarczający sens edukacyjny? Czy niestety, te fundamentalne dziedziny świadomości jednostkowej i zbiorowej należą do kategorii anachronizmów historycznej świadomości Polaków, nigdy zresztą nie spełnionej w wystarczającym stopniu?

I wreszcie pytanie o to, czy na tym swoistym „pobojowisku zniewolenia podmiotowego”, w kręgu konsumpcyjnej wizji świata, neoliberalnych i postmodernistycznych koncepcji kryteriów poznawczo-wartościujących, wobec społecznego relatywizmu „wartości i antywartości”, i odwołujących się do nich modeli życia, uobecniających się także w realiach rodzimego, pełnego hipokryzji aksjologicznej ładu społecznego – możliwe jest wskrzeszenie „nowego wychowania” o treściach elementarnego solidaryzmu społecznego, dla realnego uczestnictwa „wszystkich” w owocach dokonujących się zmian i przebudowy „Wspólnego Domu”? Ponadto czy możliwe jest powszechniejsze czerpanie satysfakcji z życia w tym kraju, z udziału w kształtowaniu własnego, osobowego i zbiorowego świata wartości, rzeczywistości, które nie gubią sensu ojczyzny, żywotnych znaczeń polskości, świadomego obywatelstwa itp.?

⁵ Por. m.in.: F. Araszkiewicz, *Ideale wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978; K. Bartnicka, *Wychowanie państwowe*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1972, t. XV, s. 61–131; D. Drynda, *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki, orientacje, kontrowersje*, Katowice 1987; K. Jakubiak, *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, Bydgoszcz 1994.

Wydaje się, że niepodjęcie tych wyzwań edukacyjnych grozi powolnym „obsuwaniem” się i pogubieniem naszej tożsamości kulturowej po Europie i świecie, a na pewno jakąś nieprzewidywalną erozją jego tradycyjnych, najbardziej kulturowo immanentnych cech i niepowtarzalnych imponderabiliów polskości jako kultury znaczącej. Nie można zgodzić się z tym, że jest to proces nieuchronnie destrukcyjny i pozostający poza jakimkolwiek wpływem wychowawczym i edukacyjnym. Na pewno możemy przeciwstawić się fundamentalnej unifikacji myślenia i kulturowych sposobów życia. Możemy także edukacyjnie działać na rzecz zachowania różnic, umacniać wielokulturowość rzeczywistość. Wreszcie nie musimy akceptować pozornej jednolitości kultur, bo tak naprawdę jest to niemożliwe i niepożądane, prowadzi do nieuchronnych konfliktów. Są to, jak widać, realne dylematy edukacji współczesnej.

Wyższą rangę edukacyjną powinna uzyskać problematyka „wieloswiatopoglądowa”, pojmowana jako styl myślenia afirmującego „innego człowieka”, uznającego korzenie jego wspólnoty duchowej i kulturowej, tradycje historyczne i prawa do istnienia we współczesności, kontynuującego własną tożsamość. Wymaga to wiedzy obejmującej różne punkty widzenia wielokulturowego, niearbitralnego osądzania zróżnicowanych form świadomości bycia w świecie, rozumienia i przeżywania tego świata. Szkoła i system wychowywania w swej fascynacji edukacją pragmatyczną, ekonomiczną, technologiczną gubi szerszy horyzont wychowania humanistycznego, filozoficznego, literackiego, aksjologicznego itp. Nasza rzeczywistość wychowawcza nie ma generalnie społeczno-aksjologicznej i etycznej ścieżki wychowania realizowanej konsekwentnie w duchu odczytywania znaczeń własnej kultury i orientacji wielokulturowej. Jest to raczej nauczanie faktów o różnych kulturach lub przyswajanie pewnych umiejętności językowo-instrumentalnych i powierzchownej orientacji geokulturowej. Brak jest natomiast rozwiniętych, dojrzałych i przekonywujących odniesień do innych kultur, ich duchowości i obyczajowości. Dominuje prosta, bezrefleksyjna asymilacja pewnych treści, powierzchowna poprawność dydaktyczna, brak zaś rzeczywistego dialogu, dyskursu, wymiany i oceny aksjologicznej, przeżyć, porównań itp.

Odwracamy się często od rzeczywistych problemów i programów owej wiary w wychowanie człowieka i „wszystkich ludzi” z przełomu XIX i XX⁶ wieku i lat 80. Jak pisze B. Łagowski⁷, w naszym eurocentrycznym myśleniu, zachwianych społecznych, partykularnej, osobnej „edukacji świadomościowej” dominuje klimat nieszczerości i hipokryzja. Wyraża się ona wyznawaniem takiej „ideologii wielokulturowej”, która w imię złe pojętej poprawności chroni przed krytyką także różne fundamentalizmy kulturowe, religijne, bagatelizuje je itp. Powstaje w ten sposób dramatyczna luka edukacyjna, wy-

⁶ Por. m.in.: H. Key, *Stulecie dziecka (1900)*, Warszawa 1928; J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Warszawa 1916; idem, *Jak myślimy*, Warszawa 1957; J. W. Botkin i in., *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”*. Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa 1982; E. Faure i in., *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975.

⁷ B. Łagowski, „Przegląd” 7.07.2005, s. 21.

rażająca się brakiem zrozumienia, porozumienia i autentycznego zbliżenia pomiędzy ludźmi różnych światów żyjących obok siebie, na jednej ulicy, często w jednym domu itp. W takim przypadku odmienne tradycje, wartości duchowe, owe światy i różne światopoglądy w rzeczywistości nie spotykają się ze sobą. Rezultatem tego stanu rzeczy są: ignorancja, podejrzliwość, fobie wyzwalające poczucie wzajemnego zagrożenia. Powoduje to wzajemne oddalanie się ludzi, dezintegracje środowiskowe, światopoglądowe i kulturowe. Utrwalają się ekonomiczne rozwarstwienia, głębokie podziały w sferze komunikacji międzyludzkiej. Tworzą się grupy ludzkie i środowiska kulturowe, których dzieli wszystko, nie łączy zaś nic.

Powrót do wielu myśli wychowawczych o charakterze humanistycznym, kulturowym i wielokulturowym, społeczno-moralnym i aksjologicznym wydaje się więc potrzebą obecnego czasu. W tym kontekście orientacje pedagogiki kultury i dziedzina aksjologii wychowania jawią się jako aktualne i ciągle inspirujące (W. Dilthey, E. Spranger, F. Znaniecki, S. Hessen, B. Nawroczyński, Z. Mysłakowski, B. Suchodolski i inni)⁸. W przeciwnym razie pozostaje nam w skali najszerzej konkurencja, lub instrumentalna, uprzedmiotowiona współpraca ludzi na gruncie zdehumanizowanych relacji ekonomicznych, walka o panowanie nad innymi, dokonująca się w imię coraz wyższej konsumpcji. Wtedy też zaczyna dominować konkurencja instynktowna, biologiczna i gatunkowa, eliminująca kulturę humanistyczną i etyczną refleksję nad człowiekiem, której emanacją jest aksjologicznie pojęte wychowanie. Przewyciężenia wymaga również historycznie ugruntowana w naszej świadomości opozycja wolności człowieka wobec dwoistości natury obywatelskości i odpowiedzialności za państwo, jego współczesny etos, aspiracje kulturowe, perspektywy społeczne i jednostkowe nadzieje egzystencjalne ludzi⁹. Bo choć owe treści wychowawcze i życiowe są jakby antynomiczne

⁸ Por m.in.: *Pedagogika kultury (historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju)*, J. Gajda (red.), Lublin 1998; *Edukacja humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świetle programów i potrzeb*, J. Kida (red.), Rzeszów 2003; *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, T. Frąckowiak (red.), Warszawa 2001.

⁹ Warto tu wskazać na niektóre stanowiska wyrażane przez formację zwolenników wychowania państwowego, obywatelskiego i społecznego w okresie II Rzeczypospolitej. Poglądy to niekiedy dość radykalne, ale też interesujące w swej warstwie intelektualnej, aksjologicznej i teleologicznej, wyrażające ducha ówczesnych postulatów integracji społeczno-kulturowej wokół państwa jako wartości osobowej i wspólnej. W wielu publikacjach zawarte są inspirujące także dzisiaj cele, ideały, wartości edukacyjne. Są to m.in.: W. Adamski, *Wychowanie państwowe – próba ujęcia podstaw socjologicznych*, Poznań 1933; L. Carlo, *Potrzeba poczucia państwowego u nas*, Kraków 1924; S. Czerwiński, *O nowy ideał wychowawczy*, Warszawa 1931; J. Hoppe, *Obywatel–państwo*, Warszawa 1933; J. Komaniecki, *Wychowanie państwowo-obywatelskie. Garść uwag o naukach humanistycznych*, Kraków 1932; H. Pohoska, *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, Warszawa 1933; A. Skwarczyński, *Myśli o nowej Polsce*, Warszawa 1931. Por. w tym kontekście monografie: K. Jakubiak, *Wychowanie państwowe...*; A. Radziwiłł, *Ideologia wychowawcza sanacji i jej odbicie w polityce szkolnej w latach 1926–1939*, Uniwersytet Warszawski 1966 (maszynopis pracy doktorskiej); S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1966.

ze swej istoty, to jednak są immanentnie nierozłączne, współlistnieją obok siebie i funkcjonują razem w realnym życiu jednostki, społeczeństwa, narodu i każdej zorganizowanej grupy społecznej.

Konieczne wydaje się również rozwijanie edukacji filozoficznej i religioznawczej, nie dla jakiegokolwiek indoktrynacji światopoglądowej, ale w duchu zrozumienia źródeł i odmienności kultur duchowych, natury religijności jako fundamentalnej części ogólnej kultury ludzkiej. Ważna edukacyjnie staje się problematyka kultury religijnej, pojmowanej jako psychologiczna potrzeba przeżyć transcendentnych, także człowieka współczesnego. Zdumiewać może fakt, że na żadnym szczeblu edukacji szkolnej nie przysposabia się młodzieży do rzeczywistego wypełniania ról społecznych, między-ludzkich standardów współlbycia razem itp. Nie rozwija się również podstawowych umiejętności psychologicznych, pedagogicznych przydatnych w życiu rodzinnym, zawodowym i społecznym, zdolności rozpoznawania psychiczności własnej i cech osobowości innych. Nie dyskutuje się o niezbędnych standardach kultury współżycia w rodzinie, zasad zwykłej przyzwoitości życiowej itp. I nie chodzi tu o mechaniczne „nauczenie” tych dziedzin samoświadomości osobowej, ale o budzenie i rozwijanie wrażliwości i otwartości bycia człowiekiem zdolnym do właściwej oceny siebie i innych, do samooceny, autorefleksji i autokreacji.

5. Uwagi na zakończenie

Współczesna polska szkoła, mimo reformy, a może właśnie dlatego, jest nijaka wychowawczo, bez wyrazistej treści aksjologicznej, pozbawiona wyraźnej misji i wizji, a także właściwie współdziałających ze sobą i rozumiejących się podmiotów procesu edukacyjnego. „Niewydolni zawodowo” są w dużej mierze nauczyciele, pozbawieni właściwego statusu materialno-egzystencjalnego, charyzmy, odwagi, motywacji i woli. Pozbawieni są determinacji intelektualnej i motywacji kreatywnych, a także gotowości do utożsamiania się z rolą społeczną i pedagogiczną własnego zawodu. Profesja ta jest coraz gorzej postrzegana przez władze, rodziców, lokalne społeczności itp. Większość nauczycieli jest jakby pozbawiona własnej „osobowości zawodowej” na miarę wyzwań czasu. Robią to, co muszą, lepiej czy gorzej, głównie po to, żeby spełnić formalne kryteria zawodowe i zadowolić osoby oceniające ich pracę, i aby zachować etat. Zabiegają jak klienci biura pracy o uznanie ich formalnie podwyższanych kwalifikacji, stając się powoli oportunistami, pozbawieni entuzjazmu, zdominowani przez kręgi zawołowanej presji lokalno-klerykalnej i establishmentu polityczno-samorządowego, gminnego i powiatowego. Panoszą się więc wychowawcza hipokryzja, podwójna moralność, niejasne standardy zachowań, które zwalczyliśmy w imię czystości zasad społecznych i etyki wychowania w minionym czasie.

Wobec ewidentnego kryzysu społecznych wartości, erozji zasad i obyczajów współżycia ludzi, degradacji etyki politycznej, a także upadku rodzinnej tradycji przyzwoitości – jak zawsze jedynym remedium wobec tego całego zła pozostają edukacja i wychowanie, rodzice i nauczyciel. Konieczna jest jednak gruntowna rekonstrukcja teleologii i aksjologii społeczno-wychowawczej. Przy czym pojęcia te należy rozumieć w sposób szeroki, pełny i spójny, respektujący uniwersalne wartości, realistycznie dostosowane do czasów obecnych. Współczesna nasza teleologia i aksjologia wychowania dla wartości społecznych, obywatelskich, dla etyki i etosu państwa nie może mieć charakteru „urzeczowionego”, formalnie zdefiniowanych, zamkniętych i ostatecznych celów, jakiegos katalogu dogmatów i postulatów. Natomiast powinna mieć nade wszystko głębszy sens intelektualny, spojrzenie wartościujące i oceniające, nastawienie na wyzwalaanie czynników pedagogiki podmiotowej i humanistycznej.

Dlatego konieczna jest w Polsce poważna debata teoretyczna i analiza praktyczno-aplikacyjna skupiająca przedstawicieli różnych dyscyplin i nurtów holistycznie pojętej antropologii wychowania, edukacji wielowymiarowej, tj. filozofów, kulturoznawców, socjologów, psychologów, politologów i oczywiście pedagogów teoretyków i praktyków. Jedynie takie forum, skoncentrowane wyraźnie na problemie edukacji i wychowania, może coś zdziałać. I nie chodzi tu o kolejny raport o stanie edukacji. Uważam, że jest to możliwe i niezbędne dla uzyskania konsensusu aksjologicznego, intelektualnego, pedagogicznego i kulturowo-społecznego. Można wyrazić przekonanie, że taki projekt może się udać, gdyż wbrew pozorom, wielu ludzi tego chce. Oczekują tego społeczeństwo, młodzież, nauczyciele i przyszłość naszego kraju.

LITERATURA:

- Adamski W., *Wychowanie państwowe – próba ujęcia podstaw socjologicznych*, Poznań 1933.
- Araszkiewicz F., *Ideale wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978.
- Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, T. Frąckowiak (red.), Warszawa 2001.
- Bartnicka K., *Wychowanie państwowe*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1972, t. XV.
- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994.
- Botkin J. W. i in., *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”*. Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa 1982.
- Brzeziński J., Z. Kwieciński, *Polacy u progu*, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1–2.
- Carlo L., *Potrzeba poczucia państwowego u nas*, Kraków 1924.
- Czerwiński S., *O nowy ideał wychowawczy*, Warszawa 1931.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie*, Warszawa 1916.
- Dewey J., *Jak myślimy*, Warszawa 1957.
- Drynda D., *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki, orientacje, kontrowersje*, Katowice 1987.

- Dzisiejsza młodzież. Stereotypy i rzeczywistość po 1989 roku*, B. Fatyga, A. Tyszkiewicz (red.), Warszawa 1997.
- Edukacja humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świetle programów i potrzeb*, J. Kida (red.), Rzeszów 2003.
- Faure E. i in., *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *O tym, jak kosztem miraży podniesienia poziomu nauczania niszczy się proces wychowania. Pułapki wprowadzonej reformy oświaty*, „Trybuna” 2001, nr 77.
- Hoppe J., *Obywatel–państwo*, Warszawa 1933.
- Horbowski A., *Kultura i edukacja*, Rzeszów 2000.
- Jakubiak K., *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, Bydgoszcz 1994.
- Key H., *Stulecie dziecka (1900)*, Warszawa 1928.
- Kołąkowski L., *Szukanie barbarzyńcy. Złudzenia uniwersalizmu kulturowego* [w:] idem, *Czy diabeł może być zbawiony*, Londyn 1984.
- Komaniecki J., *Wychowanie państwowo-obywatelskie. Garść uwag o naukach humanistycznych*, Kraków 1932.
- Kozaczk L., *Sytuacja ludności byłego PGR-u*, „Polityka Społeczna” 1995, nr 2.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992.
- Łagowski B., „Przegląd” 7.07.2005.
- Mauersberg S., *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1966.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań 1995.
- Mrówczyński J., *Ku nowemu humanizmowi – światowa dekada rozwoju kulturalnego*, „Człowiek i Społeczeństwo” 1994, t. XI.
- Mysłakowski Z., *O kulturze współżycia. Rozważania i propozycje*, Warszawa 1967.
- Mysłakowski Z., *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa 1964.
- Nawroczyński B., *Polska myśl pedagogiczna*, Lwów–Warszawa 1938.
- Pedagogika kultury (historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju)*, J. Gajda (red.), Lublin 1998.
- Pohoska H., *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, Warszawa 1933.
- Radlińska H., *Stosunek wychowawcy do środowiska wychowawczego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa 1935.
- Radziwiłł A., *Ideologia wychowawcza sanacji i jej odbicie w polityce szkolnej w latach 1926–1939*, Uniwersytet Warszawski 1966 (maszynopis pracy doktorskiej).
- Radziwiłł A., *O szkole, wychowaniu i polityce*, Warszawa 1992.
- Raś D., *Społeczne uwarunkowania problemów wychowania w środowisku lokalnym. Perspektywy i zagrożenia* [w:] *Problemy i tendencje we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce*, A. Radziewicz-Winnicki (red.), Katowice 1995.
- Rodzina w polityce społeczno-gospodarczej państwa lat dziewięćdziesiątych*, „Problemy Rodziny” 1994, nr 2.

- Skwarczyński A., *Myśli o nowej Polsce*, Warszawa 1931.
- Sośnicki K., *Podstawy wychowania państwowego*, Lwów–Warszawa 1933.
- Spółczeństwo, kultura, osobowość*, Z. Bokszański, B. Sułkowski, A. Tyszka (red.), Warszawa–Łódź 1990.
- Suchodolski B., *Kultura współżycia a wychowanie*, Warszawa 1935.
- Suchodolski B., *Rozważania o kulturze przyszłości narodu*, Szczecin 1989.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.
- Suchodolski B., *Wychowanie społeczno-moralne*, Warszawa 1936.
- Szczepański J., *Spółeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa 1989.
- Szmyd J., *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne (Szkice z filozofii wychowania)*, Kraków 2002.
- Szymański M. J., *Edukacja w procesie przemian*, Warszawa 1993.
- Śliwowski B., *Przemiany w edukacji polskiej po 1990 r. Diagnoza i perspektywy*, „Forum Oświatowe” 2002, nr 1(26).
- Świda-Zięba H., *Mechanizmy zniewolenia społeczeństwa. Refleksje u schyłku formacji*, Warszawa 1990.
- Tischner J., *Wiara w godzinie przełomu* [w:] *Humanistyka przełomu wieków*, J. Koziński (red.), Warszawa 1999.
- Wojnar I., *Kulturowy wymiar edukacji* [w:] *Budowa środków zaufania międzynarodowym zadaniem kultury*, Z. Łomny (red.), Opole 1993.
- Ziemnowicz M., *Rodzina a wychowanie państwowe*, Lwów–Warszawa 1932.



Adam Dubik

KULT, CZYLI KAZIKA STASZEWSKIEGO STRATEGIA DEKONSTRUKCJI

W dominujących dzisiaj w Polsce dyskursach filozoficznych wiele uwagi poświęca się, aż nazbyt może, postmodernistycznej strategii *dekonstruowania* idei tak fundamentalnych dla humanistycznej tradycji Zachodu, jakimi są idee jednej homogenicznej rzeczywistości lub ukonstytuowanego w pełni podmiotu. Niewiele natomiast mówi się już o bliższych nam kulturowo sposobach dekonstruowania, a więc różnicowania i problematyzowania utrwalonych wyobrażeń o świecie¹.

Skłonny jestem sądzić, że jedno z bardziej intrygujących poznawczo zjawisk tego rodzaju wyznacza działalność literacko-muzyczna Kazika Staszewskiego, twórcy zespołu rockowego *KULT*. Wielbiony przez jednych, nierozumiany przez innych, ten utalentowany artysta o filozoficznym zacięciu w tekstach swoich piosenek podejmuje kwestie ważne i aktualne, które wszystkich nas w pewien sposób dotykają i dotyczą. Zdając sobie sprawę z beznadziejności prób pełnego zdania sprawy z tematu anonowanego w tytule niniejszego artykułu, spróbuję podjąć się w nim wyeksponowania niektórych z filozoficznych treści obecnych w twórczości Staszewskiego i pokazania, co dla mnie najistotniejsze dla zrozumienia, na czym polega fenomen *KULT-u*.

Chciałbym od razu na wstępie poczynić pewne zastrzeżenia, żeby uniknąć nieporozumień. Daleki jestem od twierdzenia, iż można prawomocnie zestawiać na jednej płaszczyźnie skomplikowane teksty filozoficzne, które wymagają od czytelnika pewnego przygotowania, z tekstami piosenek młodzieżowych. Nie oznacza to wszakże, iż między tymi odmiennymi formami aktywności kulturotwórczej nie zachodzą pewne istotne punkty zbieżne. Już Kartezjusz mówił, że myśli głębokie spotykamy raczej u po-

¹ Wobec zdumiewającej niejednoznaczności pojęcia dekonstrukcji, wprowadzonego do filozofii przez J. Derridę, posługuję się tym pojęciem w znaczeniu najbardziej ogólnym. Przez działalność dekonstrukcyjną rozumiem działalność kulturową umiejscowioną wewnątrz pozornie trwałej struktury sensu, zmierzającą do jej relatywizacji poprzez odniesienie do innych możliwych sensów; por. B. Banasiak, *Na tropach dekonstrukcji* [w:] J. Derrida, *Pismo filozofii*, tłum. B. Banasiak i inni, Kraków 1993, s. 11–13.

etów, a nie u filozofów². Wystarczy – moim zdaniem – nieco się tylko pochylić nad tekstami ambitniejszych piosenek, by dojść do przekonania, że ich autorzy poszukują na własny rachunek i na własną odpowiedzialność odpowiedzi na pytania, które zawsze ożywiały refleksję filozoficzną: Kim jest człowiek? Czym jest wolność? Jakim wartościom należy być wierny? I nie przeczy temu okoliczność, iż swoje poglądy artykułują oni w formie nie zawsze *na serio* (co zrozumiałe samo przez się przy pisaniu tekstów do utworów muzycznych), jakkolwiek w sposób wyraźny, bez przysłowiowego dzielenia włosa na czworo. Paradoksalnie, odnajdujemy w tekstach piosenek Staszewskiego, idących *pod prąd* dominujących trendów współczesnej kultury rozrywkowej, treści wyostające nasze spojrzenie na zagmatwane relacje człowieka ze światem, które to relacje są niewidoczne z perspektywy abstrakcyjnych systemów filozoficznych. Nie bez powodu szwajcarski uczony Jean Piaget piętnował nadużycia poznawcze filozofii systemowych, wysuwających w wielu punktach wątpliwe idee³. Wcześniej William James sprzeciwiał się interpretowaniu świata w nabrzmiałych ideologią kategoriach systemowej jedności⁴. U nas przeciwko uproszczeniom „kapłańskiego” nastawienia poznawczego występował Leszek Kołakowski, opowiadając się za „błazeńską” postawą intelektualną nakierowaną na „ujawnianie sprzeczności tego, co wydaje się naoczne i bezsporne”⁵. Znajdujemy tu i tam ostatecznie zawsze ten sam problem, przybierający różne postacie, który zależy od zwykłej uczciwości intelektualnej⁶. Problem ten daje się streścić w pytaniu: Jak uchronić się przed pokusą umacniania własnego radykalizmu, tzn. narzucania pewnych prawd ogólnych (typu: *każdy rozsądny człowiek wie, że...*) jako mających obowiązywać w każdym przypadku, niezależnie od okoliczności? Wielkim walorem twórczości artystycznej Staszewskiego jest właśnie kształtowanie takiej *błazeńskiej* postawy krytycznej nieufności wobec wszelkich dogmatów, jak się o tym jeszcze będziemy mieli okazję przekonać. Ale nie wybiegajmy myślą naprzód.

Przedtem zwróćmy uwagę na pewną zuchwałość Staszewskiego, który dysponując wyostrzonym poczuciem tego, co w filozofii przyjęło się określać nazwą zdolności dziwienia się rzeczom zwykłym z pozoru, próbuje wydobyć spod nawarstwień *oficjalnego* dyskursu „różnice różnic”, jeśli to Derridiańskie wyrażenie jest na miejscu⁷. Już same tytuły płyt i kaset tego oryginalnego, podążającego konsekwentnie własną drogą twórcy (45 89, *Tan*, 12 groszy, *Kaenzet*, *Melassa* czy *Kazelot*, ale także tytuły jego pio-

² Cytuję za B. Skargą; por. *Wypowiedź filozoficzna a wymogi racjonalizmu* [w:] eadem, *Przeszłość i interpretacje. Z warsztatu historyka filozofii*, Warszawa 1987, s. 123.

³ „Filozofowie zawsze mieli gotowe odpowiedzi”; por. J. Piaget, *Mądrość i złudzenia filozofii*, tłum. M. Miłkacz, Warszawa 1967, s. 28.

⁴ Por. W. James, *Pragmatyzm. Nowe imię paru starych stylów myślenia*, tłum. M. Szczubiałka, Warszawa 1998, s. 57–58, 192.

⁵ Por. L. Kołakowski, *Kapłan i błazen* [w:] *Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone z lat 1955–1968*, Londyn 1989, s. 178.

⁶ Por. J. Piaget, op.cit., s. 11.

⁷ Por. J. Derrida, op.cit., s. 47.

senek: *Mędracy, Lofix, Etno 2* czy *Jatne*) stanowią ilustrację pozytywnej dążności związanej z zabiegiem innowacyjnego *pasozytowania* na języku, który w poezji przejawia się najwyraźniej, chociaż uobecnia się też w nauce⁸. Uściślijmy natychmiast, iż chodzi tu o dekonstrukcyjny zabieg naruszania, łamania utrwalonych form wypowiedzi w celu odsłonięcia gry dwuznaczności i napięć znaczeniowych, umożliwiającej wyjście poza zakrzeplę formy języka, by tak rzec, *oficjalnego* – bliskiego spikerom telewizyjnym, informujących nas tym samym papierowym tonem o ofiarach wojny w Iraku i o pogodzie na jutro. Języka naznaczonego pewną represyjnością (w sensie Herberta Marcusego⁹). Uwrażliwiony na konkret życia, Staszewski odpowiada inteligentną ironią i błazenadą na próby zafałszowywania rzeczywistości przez zamykanie jej w ramach dyskursu o charakterze komercyjnym i politycznym. Dąży, jak pisze, do rozbicia skorupy „kłamliwego języka”, który „zadaje cierpienia”, aby odsłonić zróżnicowany, konfliktowy charakter naszej egzystencji w świecie poddanym wpływowi przemożnych sił rynku, polityki, kościoła. Za sprawą bardzo osobistego sposobu artykułowania swego punktu widzenia i kunsztownej aranżacji muzycznej, animator *KULT-u* potrafi w przedziwny sposób wprawić w wibrację obraz świata, odsłaniając ukryte aspekty naszego życia *tu i teraz*.

Postawę Staszewskiego, wnikliwego obserwatora naszej codzienności, można określić najkrócej jako *realizm krytyczny*. Jest to realizm wyrastający z pełnego zaangażowania i autentycznej pasji sprzeciwu wobec pewnej hipokryzji właściwej wszelkim homogenicznym, zamkniętym, systemowym wizjom świata, które stają się czymś niebezpiecznym z chwilą, gdy prowadzą do nietolerancji wobec tego, co jako *inne* lub *różne* wyłamuje się z utrwalonych schematyzmów. Nieszczęście polega na tym, że wizje tego rodzaju mają tendencję do przepoczwarczenia się, z chwilą wcielenia ich w życie, w swoje przeciwieństwo, prowadząc do konfliktów i wypraw krzyżowych przeciw innowiercom. Chociaż to może wydać się niezwykle, impulsy do takiej refleksji znajdujemy nie tylko w pracach współczesnych postmodernistów broniących tego, co *inne*, przed imperializmem *Tego samego*, ale także w utworach muzycznych *KULT-u*. I tak w piosence *Świadomość* stajemy przed niebłahym pytaniem:

„Powiedz co to znaczy, gdy ktoś myśli inaczej i gdy mówi inaczej,
czy to ci nie przeszkadza?”

Pytanie to okazuje się brzemiennie w konsekwencje z chwilą odniesienia do kontekstu wydarzeń historycznych:

⁸ Np. w fizyce kwantowej, która poddana została, jak pokazał Gaston Bachelard, permanentnej „rewolucji semantycznej”; por. G. Bachelard, *Le Matérialisme rationnel*, Paris 1980, s. 215.

⁹ Por. H. Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy. Badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, tłum. S. Konopacki i inni, Warszawa 1991, s. 120–122.

„Jedna rewolucja niszczy drugą rewolucję,
zobacz, to tylko walka instytucji.
W imię tej walki co pewien czas ponury,
ruszają na podboje armie kute w zbroje”.

Ale też cechą niezmiernie charakterystyczną twórczości artystycznej Staszewskiego jest ostry sprzeciw wobec wszelkich form przemocy – zarówno tej małej, znanej z własnego podwórka, jak i tej przyjmującej wymiar globalny lub historyczny. W utworze *Idź przodem* motyw przemocy pojawia się w podwójnym aspekcie: najpierw w makroskali, jaką wyznacza oszukańcza strategia działań wojennych, potem w skali mikro, nawiązującej do scen z życia młodzieży określanej nazwą *blokatorów* lub *dresiarzy* w wielkich metropoliach. Obie te perspektywy łączy nasycone pesymizmem przekonanie, że wykorzystywanie ludzi słabych przez jednostki silne nie jest jakimś wyjątkiem w relacjach międzyludzkich, lecz raczej regułą:

„Wódz oczy wzniosł ku niebu, wzywając je na świadka,
pokoju chcąc nad życie, przysięgał na krew matki.
Posyłając jednocześnie pancernych dwieście dywizji,
ale przodem oficera bez żadnej amunicji.
Idź przodem, idź przodem, idź przodem, idź przodem, stary
niech wiedzą, że mamy pokojowe zamiary.
Tak w mieście z nazwy nieznanym idę razem z kolegami,
zza rogu się wychyla brudna wataha z bejsbolami.
Widzę, że szykuje się coś bardzo bardzo bardzo niedobrego,
wypychamy aż do przodu kolegę najmniejszego.
Idź przodem (...)”.

Wszelako świat znany nam z utworów *KULT-u* to świat konfliktowy, naznaczony różnymi formami wrogich napięć wygenerowanych życiem w społeczeństwach zdominowanych rywalizacją, pogonią za pieniądzem i sukcesem (współcześnie), oraz podlegających procesom nadrzędnym wobec woli jednostek (historycznie). Człowiek okazuje się tu istotą drapieżną w swych dążeniach, nienasyconą w zagarnianiu, samolubną w używaniu. Przede wszystkim jednak jest on dostosowanym do warunków rynkowych konsumentem, który z takim samym upodobaniem i zachłannością pochłania przedmioty codziennego użytku, co wytwory przemysłu rozrywkowego. Przed uleganiem presji ideologii konsumpcyjnej, zagłuszającej głębsze formy porozumienia międzyludzkiego, przestrzega Staszewski w jednej ze swych wczesnych piosenek:

„Konsument mówi, że je aby jeść, konsument pli aby pleść,
jego bracia stoją radia wokół, słuchają politycznego bełkotu.
Potem wszyscy razem siadają do stołu, piją wódkę, gadają, fioletowe twarze mają.

A gdy więcej nie zjedzą i nie wypiją, gromadzą się tłumnie przed telewizją.
A wszyscy oni bombardowani śmieciami, wszyscy oni zasypywani informacjami”.
(fragment utworu *Konsument*)

Krytyczny impet, jaki emanuje z wielu utworów *KULT-u*, nie ma oczywiście na celu nihilistycznego unieważnienia zastanego porządku. Za sprawą tajemniczej mocy komunikowania się w dynamicznej muzyce wypełnionej elektryzującymi kombinacjami słów, budzi w bardziej refleksyjnych słuchaczach odruch sprzeciwu wobec złudnej oczywistości tego, co *rozumiałe samo przez się*. Sprzeciw ten (o charakterze tyleż racjonalnym, co emocjonalnym) dokonuje się ze względu na nas samych, jakkolwiek w tle migoce pewien idealny cel, niczym horyzont na drodze bez końca, jak sugeruje osobiwa wizualizacja muzyczna *Ostatecznego krachu wielkiej korporacji*¹⁰. Staszewski nie pozuje na proroka; nie usiłuje przekazać nam jakiejś głębokiej prawdy o tym, jak być powinno. Właściwie nie wiemy więcej, niż wiedzieliśmy, zanim wybraliśmy się na koncert *KULT-u*, lecz to, co odtąd wiemy, wiemy inaczej, widzimy w innym świetle, odkrywamy w tym pewną zapoznaną głębię. Atoli owo uwalnianie się od stroniczej egocentryczności własnego punktu widzenia nie jest łatwe, skoro łączy się z bolesnym napięciem między korpusem dawnych przekonań a nowością, jaką wnosi doświadczenie. Taki bowiem sens wyłania się z jednej z szeregu podobnych wypowiedzi autora: „To bardzo boli, ale wyrwij się z mentalnej niewoli”, wypowiedzi zahaczającej, od strony epistemologicznej, o szerszy problem przebiegu procesów poznawczych na granicy wiedzy i nie/wiedzy. Najciekawsze, jak mniemam, rozwiązanie tego problemu przedstawił francuski filozof Gaston Bachelard w swojej dynamicznej teorii rozwoju wiedzy w trybie przełamywania różnych „przeszkód poznawczych”¹¹. W tym punkcie chciałbym jednak nawiązać do innej kwestii.

Otóż przedstawiciele orientacji intelektualnej określanej w filozofii nazwą *sztuki podejrzeń* (Marks, Nietzsche, Freud) dawno już wykazali, iż przejawiamy naturalną skłonność do samooszukiwania się, zatajania rzeczywistych motywów kierujących naszym postępowaniem przez ukazywanie ich w lepszym świetle, niż faktycznie są. W aspekcie społeczno-historycznym motyw samooszukiwania się przyjmuje, jak wiadomo, postać „fałszywej świadomości”, to znaczy ideologii odpowiadającej materialnej sytuacji określonej grupy społecznej¹². Odpowiednio nazwą dezideologizacji życia społecznego można, zdaje się, określić wszystkie te działania podejmowane w kulturze, które służą ujawnianiu rzeczywistych interesów grup społecznych – i tych sprawujących władzę, i tych władzy pozbawionej. Przejawy tak pojmowanej dezideologizacji

¹⁰ Tak brzmi tytuł jednej z płyt i kaset *KULT-u*.

¹¹ „(...) c’est en termes d’obstacles qu’il faut poser le problème de la connaissance scientifique”; por. G. Bachelard, *La Formation de l’esprit scientifique*, Paris 1969, s. 13.

¹² Por. S. Blackburn, *Okswordzki słownik filozoficzny*, tłum. C. Cieśliński i inni, Warszawa 1997, s. 119.

życia społecznego znajdujemy w różnych utworach Staszewskiego, m.in. w dalszej części wspomnianej już piosenki *Świadomość*, gdzie autor poddaje krytycznej rozbiórce pojęcie wolności:

„A ludzie są wolnymi, słyhać w koło,
co to za hasło, to jest oszustwo.
W imię tej idei co pewien czas ponury,
ruszają na podboje armie kute w zbroje.
A ludzie są wolnymi, słyhać w koło,
co to za hasło, to jest oszustwo.
Niesione na sztandarach, niesione przez armie,
cała Ziemia, ludzie cierpią potwornie.
Miej świadomość (...)”

Zarysowawszy z grubsza problematykę obecną w piosenkach *KULT-u*, jak też sposób, w jaki oddziałują one na refleksyjnie nastawionych słuchaczy – jakże odmienny od utworów muzycznych innych zespołów rockowych, które takich problemów nie stawiają, chciałbym teraz zwrócić uwagę na wyróżniony obiekt krytyki Staszewskiego, jakim jest dwulicowość polityków. W politykach widzi on ludzi o krótkowzrocznej duszy, lecz wielkich ambicjach, którzy wykorzystują zdobytą pozycję społeczną do realizacji swoich partykularnych interesów. W ogóle polityka Polski okresu zakrętu cywilizacyjnego, kojarzona przez Staszewskiego z najmroczniejszą sferą życia społecznego: korupcją oraz powiązaniem typu mafijnego (i to zanim jeszcze afery gospodarcze warstw rządzących stały się u nas przedmiotem sejmowych i publicznych debat), jawi się tu jako niebezpieczna dla społeczeństwa. Groźnym efektem ubocznym tej zapści etycznej klas rządzących okresu przeobrażeń społeczno-ekonomicznych w naszym kraju jest postępujący stan zubożenia i apatii, który dotyka bardzo wielu ludzi i sprawia, że zachowania odbiegające od normalności niepostrzeżenie stają się czymś prawie że normalnym. W świecie zdominowanym postawą *na mieć*, uczciwość niewiele znaczy:

„W mieście zło zalewa dobro,
w tych czasach dobro nisko upadło.
Brak idei wszystkich jednoczy,
kilku nie może zjednoczyć”.
(z utworu *Ja wiem to*)

W obliczu tego osobliwego *przewartościowania wartości*, jakie dokonało się na oczach jednego pokolenia, trzeba pewnej odwagi intelektualnej, aby zapytać: „Które prawo dla nas, a które prawo dla nich”. Jednakże problematyka aksjologiczna ma tu o wiele poważniejszy i szerszy zakres, ponieważ jest także natury teologiczno-psycho-

logicznej; dotyka kwestii korzeni wiary religijnej, a jeszcze bardziej przyczyn zahamowań naszej aktywności umysłowej z nią związanych. Analiza tekstów Staszewskiego prowadzi do przekonania, że chodzi mu nie tyle o kwestionowanie wiary religijnej jako takiej, ile o krytykę katechizmowego obrazu świata, jaki generuje ona w umysłach ludzi. Zapewne zgodziłby się on z opinią Ericha Fromma, iż wiara w Boga jest dla wielu psychologiczną wiarą w śpieszącego z pomocą Ojca¹³. W każdym razie taka uproszczona wizja świata, oparta na dychotomicznych opozycjach typu zbawieni/potępieni, jest dla lidera *KULT-u* zbyt naiwna w konfrontacji z rzeczywistością, by mogła być prawdziwa. Dlatego też chcąc dochować wierność samemu sobie, gotów on jest uznać się za grzesznika:

„Jestem grzesznikiem, i o tym wiem,
grzesznikiem jestem, tak to wiem.
Jestem świętym, taka różnica,
taka różnica mnie nie zachwyca”
(fragment piosenki *Grzesznik*)

Przejdźmy teraz do piosenki zatytułowanej *Zabierz mu wszystko*, w której Staszewski z właściwą mu ostrością intelektu nawiązuje do biblijnej przypowieści o Hiobie. Piosenka ta zachwyca nie tylko finezyjną grą słów i dźwięków, ale również konsekwencją, z jaką przeciwstawia on całokształt naszego bycia w świecie prawdom wiary, które otacza nimb społecznego autorytetu, a które wymykają się naszej zdolności pojmowania, i w tym sensie są czymś nie do zaakceptowania. Można by rzec, iż mocno zakorzeniony w dziejach myśli filozoficznej konflikt między rozumem i wiarą znajduje tu nowy, artystyczny wyraz:

„Był potężny, był bogaty, był szczęśliwy,
chwalił Pana.
Był bogaty, był szczęśliwy, był potężny,
chwalił Pana.
A Ty zabierz mu wszystko, co jego (...),
ale nie rusz jego samego.
Stracił dom, stracił szczęście, stracił zdrowie,
a chwalił Pana.
Stracił swe dzieci, stracił szczęście, stracił wszystko,
a chwalił Pana.
A Ty zabierz mu wszystko, co jego (...),
ale nie rusz jego samego.

¹³ Por. E. Fromm, *O sztuce miłości*, tłum. M. Czerwiński, Warszawa 1994, s. 65.

Paradoksalnie, idealistyczna optyka postrzegania świata duchowego jako wyższego i dominującego nad światem materialnym wyrzucona drzwiami powraca oknem, to znaczy pojawia się tu w wydaniu świeckim (w oświeceniowym sensie słowa) – krytycznym, wychodzącym ku niewyczerpanemu różnicowaniu życia, wolnym od ciężenia dogmatów i niekwestionowanych autorytetów. Takie wrażenie odnosimy, wsłuchując się z uwagą, a wkrótce z entuzjazmem, w dalsze strofy piosenki *Grzesznik*:

„Wierzę w rzeczy, co się nie kończą,
to, co dobrze widać, szybko się skończy.
Wszystko na tym świecie minie,
a moje słowo nie przeminie”.

Klimat zadumy nad kruchością rzeczy daje się odczuć w utworze o Hemingwayowskiej nazwie *Komu bije dzwon*, w którym na pierwszy plan wysuwa się wolna od religijnych przesądów myśl o śmierci, o ostatnich chwilach życia człowieka. Jak sugeruje Staszewski, szanse życia rozkładają się nierówno, skoro jedni umierają młodo, podczas gdy inni dożywają późnej starości. Myśl o śmierci jest tu jednak czymś więcej niż prostą konstatacją faktu umieralności, czy też raczej nierównomiernego rozkładania się tego faktu wzdłuż osi czasu. Wznieca refleksję nad bilansem życia, jakby chcąc sprawdzić, która szala się w nim przechyliła: czy ta związana z postawą *na mieć*, ceniącą sobie przyjemności życia, czy ta związana z postawą *na być*:

„Znowu dziś widzę zachód Słońca,
znowu udało się doczekać końca.
Mniej szczęścia mieli, ilu ich było,
wielu, nawet ich nie liczyłem.
Codzienne żniwo swoje zbieram,
kres podróży każdego dnia.
Być czy mieć, takie dwa pytania,
bliżej ku celom posiadania (...).
Który dzień będzie ten ostatni,
byłem czy miałem, dwie zagadki”.

Odnosząc się z daleko posuniętą nieufnością do pozycji bezpiecznego dystansu, jaki stwarza perspektywa całościowego, systemowego oglądu świata przez teologów i kaznodziejów, o których Nietzsche mówił sarkastycznie, że obiecują wszystko, lecz niczego nie dotrzymują¹⁴, Staszewski koncentruje swoją uwagę właśnie na zjawiskach konkretnych, na naszej codziennej krzątaninie. Przedmiotem jego rozmyślań są zda-

¹⁴ Por. F. Nietzsche, *Antychrześcijańskie. Przekleństwo chrześcijaństwa*, tłum. G. Sowiński, Kraków 1996, s. 78.

rzenia rozgrywające się na ulicach, w szkołach i kościołach, w komisariatach i urzędach. Uczulony na pluralizm rzeczy, stara się on wydobyć na jaw sprzeczności interesów między normami ładu społecznego a wielorakością ludzkich postaw i zachowań:

„By włożyć ci obrączkę na palec,
spowiednika okłamałem”.

Co charakterystyczne i wymagające w tym punkcie pewnego uwypuklenia, swoją dezaprobatę wobec społecznego *status quo* Staszewski wyraża, nawiązując do trudnej sytuacji egzystencjalnej ludzi tworzących podstawę piramidy społecznej: bezrobotnych, wykorzystywanych, uzależnionych. I tak lejtmotywem utworu opatrzonego sugestywnym tytułem: *220 V*, jest zawężona do jednego punktu perspektywa widzenia świata przez alkoholika, wyrażona przy pomocy mocnych, lecz starannie dobranych sformułowań potocznych, które w rytmie dynamicznej muzyki jego zespołu nabywają osobliwie poetyckiej aury, przez co nie rażąc tego, kto słucha i rozumie. Naczelne przesłanie tej piosenki można wyrazić, mówiąc, iż ludzie będący w dramatycznej sytuacji egzystencjalnej wymagają, jak inni, uszanowania tego, co zawsze domaga się obrony: ich człowieczeństwa.

Zauważmy dalej, iż Staszewski stawia sprawę politycznego zaangażowania artystów w duchu zbieżnym do pewnego stopnia z Nietzscheańską krytyką¹⁵; sojusz państwa z kulturą, jakkolwiek sprzyja stabilizacji życiowej i zapewnia poczucie bezpieczeństwa, prowadzi prędzej lub później do uzależnienia sztuki od państwa i jej degradacji. Dzieje się tak, ponieważ artysta „syty” nie zamierza niczego zmieniać, zadowala go w pełni to, co jest, wiarygodny jest tylko artysta „głodny”, zdolny do samopoznania i ponoszenia wyrzeczeń. Pod żadnym pozorem nie wolno kupczyć muzyką, ani schlebiać wątpliwym gustom gawiedzi¹⁶. Bowiem uwikłanie się w łatwe konformizmy prowadzi do wyparcia się samego siebie, a to najgorsze, co może nam się przytrafić. Bezpośredni, szczerzy ton wypowiedzi Staszewskiego sprawia, że używane przezeń wulgaryzmy nabywają pozytywnych odcieni znaczeniowych zrodzonych z zaangażowanego, krytycznego, odpowiedzialnego stosunku do świata. Zgadzałoby się to podejście ze stwierdzeniem, iż praktykowana na żywo mowa nasza w pewien sposób odwraca się od znaczenia, nie dba o nie, co widać na podstawie faktu, że temu samemu słowu mogą towarzyszyć rozmaite wyobrażenia¹⁷. Poza tym – i to jest istotne – język, w którym siłą rzeczy wyrażamy nasze myśli, jest już pewną elementarną interpretacją życia, która mocno nas ogranicza¹⁸. Dzięki niemu wyrażamy siebie, lecz jednocześnie krępije

¹⁵ W kwestii tej por. F. Nietzsche, *Niewczesne rozważania*, tłum. M. Łukasiewicz, Kraków 1996, s. 249 i n.

¹⁶ Stąd tytuł piosenki Staszewskiego: *Jak bardzo możesz zmienić się, by zmienić swoją muzykę*.

¹⁷ Por. M. Merleau-Ponty, *Proza świata. Eseje o mowie*, tłum. E. Bieńkowska i inni, Warszawa 1976, s. 45; J. P. Sartre, *Wyobrażenia*, tłum. A. Śpiewak i P. Mróz, Kraków 1998, s. 52.

¹⁸ Por. J. Ortega y Gasset, *Wokół Galileusza*, tłum. E. Burska, Warszawa 1993, s. 19.

on naszą ekspresję; nasze myśli nie dają się w pełni ująć w słowa, nie są z nimi do końca tożsame¹⁹. Staszewski nie zamierza, nawet w sferze języka, wynosić się nad innych; stara się on najbardziej adekwatnych narzędzi użyć, aby opisać rzeczywistość w sposób niezafałszowany oficjalnym dyskursem, który wydaje mu się pusty i kłamliwy. Jego krytyka jest wyzbyta narcystycznego samoodniesienia, skoro odnosi się także do własnego krytycyzmu („być może się myślę, ale widzę, że...”).

Odnotujmy ponadto, iż twórca *KULT-u* zdaje sobie doskonale sprawę z tego, że wielość i różnorodność form aktywności kulturowej jest koniecznym warunkiem jej żywotności, co najdobitniejszy wyraz znajduje w utworze *Brooklyńska Rada Żydów*. Akcja innej piosenki rozgrywa się natomiast w bliższej nam scenerii wybrzeża bałtyckiego, na deptaku w Wejherowie, gdzie grupa „siła-ludzi” usiłuje wzbudzić zainteresowanie młodych pań, które „takim argumentom przeciwstawić mogły tylko swoją wnet ucieczkę prędką”. Otóż to: to właśnie uwrażliwienie na klimat zdarzeń codziennych, z pozoru tak zwyczajnych, że nie wartych jakiegos szczególnego zainteresowania, zbliża artystyczne dokonania Staszewskiego do twórczości najbardziej znamienitych polskich autorów tekstów śpiewanych, że wymienię nazwiska Agnieszki Osieckiej i Jeremiego Przybory. W słowach znanej piosenki Osieckiej *To wszystko z nudów, wysoki sądzie*, znajdujemy również sceny jakby prosto z życia wzięte, których rzekoma zwyczajność aż szumi znaczeniami. Skłania przy tym do niewesołej refleksji fakt, iż piosenki Przybory do muzyki Jerzego Wasowskiego, pełne smaku literackiego i niewymuszonego autentyzmu, w wykonaniu młodych pokoleń wykonawców nie zdołały nawet zbliżyć się do poziomu artystycznego, jaki znamy z *Kabaretu Starszych Panów* (takie przynajmniej odnosimy wrażenie). Dodajmy, iż w swej twórczości Staszewski korzysta nie tylko z doświadczeń osobistych, ale też tych będących udziałem najbliższych mu osób, o czym świadczy podwójna, opatrzona wspólnym tytułem płyta *Tata Kazika*, wypełniona utworami utrzymanymi w bardziej lirycznym nastroju. Pewne odstępstwo stanowi natomiast krążek *Piosenki Toma Waitsa* (choć już wcześniej śpiewał on melodie Kurta Weilla), będący kunsztowną aranżacją tekstów tego amerykańskiego poety, wokalisty i kompozytora. Pobieźny nawet przegląd tytułów zamieszczonych na niej utworów intryguje swym uwikłaniem w egzystencjalnie doniosłe treści: *Czekając na wczoraj; Bóg wyjechał w interesach; Rozpacz płynie poprzez świat; W brzuchu wieloryba; Część, której masz już dość*. Z kolei ostatnio wydany podwójny album Staszewskiego pt. *Czterdziesty pierwszy* – tytuł odpowiada czterdziestym pierwszym urodzinom „legendy polskiego rocka”²⁰ – zawiera nowe, trudne, miejscami przytłaczające

¹⁹ Jak zauważa Vladimir Jankéléwicz, paradoksalnie człowiek może wyrażać siebie właśnie dlatego, że coś krępuje jego ekspresję: „Ponieważ jesteśmy ludźmi, niemożność ekspresji staje się dla nas środkiem ekspresji”; por. V. Jankéléwicz, *To, co nieuchronne*, tłum. M. Kwaterko, Warszawa 2005, s. 19.

²⁰ Por. M. Szczęśniak, *Kazik godny Kultu. Nowa płyta legendy polskiego rocka*, „Życie Kulturalne” październik 2004, nr 1, s. 11.

demaskatorskim patosem utwory muzyczne, uznane przez krytyków za „autentyczne i wiarygodne”²¹.

Zresztą imponujący jest przekrój podejmowanych przez Staszewskiego tematów, wyznaczających myślowy pejzaż jego piosenek, które wspólnie tworzą styl pewnej narracji o epoce przemian ustrojowych, gdzie coś się kończy i coś się zaczyna. Wydarzenia historyczne, do których robi on aluzje, sięgają wczesnych lat powojennych zdominowanych wpływem marksistowskiej frazeologii i fatamorganą bezklasowego społeczeństwa równych szans. Tak więc podczas gdy płyte o nazwie złożonej z dwóch par cyfr: 45 89, rozpoczyna patetyczny ton wypowiedzi Władysława Gomułki: „Towarzysze, obywatele, ludu pracujący stolicy”, po których słyszymy odgłosy przepychanek ulicznych ze zmilitaryzowanymi oddziałami ówczesnej Milicji Obywatelskiej, w utworze zatytułowanym *Parada wspomnień* autor nasz nawiązuje do wydarzeń z lat swojej młodości, sięgających pamiętnego grudnia stanu wojennego. Okresu, kiedy bardzo liczyły się więzi koleżeńskie lojalności i solidarności. Również tutaj przewija się mroczny obraz ulicznych zamieszek i ideologicznej paplaniny z jednej strony, z drugiej zaś strony właściwa zwłaszcza ludziom młodym skłonność do ponoszenia ryzyka związanego z działalnością poza oficjalnymi organami państwa, przedstawiana z nostalgią typową dla wspomnień z tego etapu życia („nie, te czasy już nie powtórzą się”). Gdy młodość przemija, a przemija zawsze za wcześnie, stajemy się bardziej dojrzaלי, bardziej refleksyjnie nastawieni do życia. Klimat filozoficznej zadumy nad przemijalnością i nieodwracalnością zdarzeń, do której trudno przywyknąć, będąc jeszcze w pełni sił, dominuje w utworze *Trzy gwiazdy*:

„Pierwsza gwiazda na niebie przez szybę zagląda,
siedzę przy obrusie, którego nikt nie sprząta.
Tylko Twoje oczy trzymają mnie przy życiu,
kto wiele ma, ten wiele może utracić. (...)
Sporo czasu minęło i czas ten płynie,
to się może nie podobać, ale tego się nie zmieni”.

Kwestia przemijania pojawia się też w innej piosence Staszewskiego: *Gdybym wiedział to co wiem*, przywodzącej na myśl znaną przynajmniej od epoki Heraklita prawdę, że człowiek jest istotą żyjącą w czasie, stale zmieniającą się. Świadomość tej zmienności, wyraz dojrzałości osobowej, nadaje naszej egzystencji głębszy sens:

„Gdy ogarnąć mogłem wreszcie, co ważne tutaj jest,
mocniej serce mi zabiło, coś się otworzyło.
Świat odmienny się stał, inny wymiar już miał,
gdybym umiał cofnąć się (...)”.

²¹ Por. R. Sankowski, *Ostatni sprawiedliwy?*, „Gazeta Wyborcza” 1.10.2004, s. 13.

Motyw zmiennych kolei losu, który zarysowuje się w utworach muzycznych *KULT-u*, powstałych w okresie około dwudziestu lat, nie zawęza się bynajmniej do autobiograficznej refleksji nad czasem minionym; tkwi u podstaw bliskiego Staszewskiemu przekonania, że życie autentyczne to życie wypełnione poszukiwaniem sensu wolnym od wszelkich nacisków zewnętrznych – partyjnych, klerykalnych lub jakichkolwiek innych form nadzoru i kontroli. W świecie poddanym wpływowi czasu i przypadku, każdy swój sens musi próbować znaleźć sam, wybierając spośród wielu możliwości, potykając się i próbując na nowo („te drogi nie mają żadnych znaków, nie ma recept, nie ma podręczników”). Rzecz jasna, wychowanie rodzinne i nauczanie szkolne kształtują naszą osobowość od najmłodszych lat, jak mówią mądre słowa piosenki *Kochajcie dzieci swoje* „bo jesteście dla nich wzorem”, lecz tak naprawdę uczymy się na swoich błędach. Z wiekiem nabywamy na ogół umiejętność odróżniania tego, co ważne, od tego, co mniej istotne, chociaż nigdy definitywnie, ponieważ droga prób i błędów, a nie Boska nieomyślność, jest rzeczą ludzką. W utworze *Jeźdźcy* z charakterystycznym brzmącym refrenem „jadą czterej jeźdźcy jadą”, obraz głodu, wojny i śmierci wpisany jest w problem kondycji ludzkiej. Obraz ten domknięty zostaje w końcowych strofach utworu słowami o przewadze wartości tak kruchych, zdawałoby się, jak nadzieja, przyjaźń i miłość, bez których życie w społeczeństwach industrialnych byłoby trudne do zniesienia. Kwestia miłości, rozważana przez Staszewskiego w wielu aspektach i na wielu płaszczyznach, wymagałaby osobnego potraktowania ze względu na bogactwo treści, jakie ze sobą niesie. Jeśli zaś chodzi o kwestię przyjaźni, która powraca w tekstach *KULT-u* z różnych lat, nasuwa ona w sposób naturalny skojarzenie z celną uwagą Nietzschego, iż między posiadaniem jednego przyjaciela a nieposiadaniem żadnego zawiera się nieskończoność, jak zawsze między czymś a niczym²². Tych i innych zagadnień Staszewski nie rozważa systematycznie; podchodzi do nich jakby mimochodem, a jednocześnie niezwykle precyzyjnie, niczym przy użyciu skalpela poprzez odpowiednie ustawianie problemu i zbliżania się doń w błyskotliwych, często prowokacyjnych wypowiedziach, które odsłaniają rozmaite odcienie naszej zażyłości ze światem.

Wsluchując się w treść utworów Staszewskiego, odnajdujemy kilka tematów przewodnich, sygnalizujących zdumiewającą rozbieżność między tym, jak jest, i tym, jak być powinno. Przykładem wymownym jest tu bolesny rozstęp między głębokim pragnieniem miłości i jego spełnieniem w świecie poddanym wszechobecnej presji pieniądza (Kazik nie byłby Kazikiem, gdyby naruszając pewną dyscyplinę intelektualną, śpiewał sentymentalnie o uczuciach). Inny przykład tej rozbieżności to zdumiewający rozziew między romantycznym wyobrażeniem Polski *sielskiej i anielskiej* a szarą rzeczywistością, której znakiem rozpoznawczym są empiryczne przejawy biedy, a nie obrazy upowszechniane w przekazach telewizyjnych („obraz kłamie, kłamie, nie jest obecny”, słyszymy w utworze *Radio mówi mi co rano jako jest*). Kontrast ten ulega

²² Por. F. Nietzsche, *Niewczesne rozważania*, s. 185.

dotatkowo wzmocnieniu przez inteligentne obnażanie przez Staszewskiego bezkarnej samowoli warstw rządzących, ale także naszych tradycyjnych przywar narodowych ze względu na znaczenie, jakie odgrywają obecnie:

„Odplywa juz ostatni statek stad, nikt sie potem nie zabierze, bedzie lament i lamanie rak.

Tak dzisiaj tu została zabita demokracja, jacyś ludzie wyrzucili ją do ubikacji.

Ta kraina to ruina, pies obdarte flaki żre, wiecznie złych meneli, pragnie bić po twarzy mnie,

bo nie jestem z tych stron, a to bardzo źle rokuje,

jego wizji świata, i ja zaraz to poczuje”.

(fragment utworu *Legenda ludowa*)

Jednakże najbardziej bodaj wzruszający przykład tego kontrastu, o którym wyżej była mowa, znajdujemy w jednej z wczesnych piosenek Staszewskiego, zatytułowanej *Polska*, zrodzonej z młodzieńczego buntu przeciwko optymistycznej ideologii okresu przechodzenia od socjalizmu do gospodarki wolnorynkowej, i radosnej niefrasobliwości znamionującej tych, którzy jej ulegli. Doprawdy, trzeba pewnej wrażliwości, by zanotować:

„Poranne zorze, poranne zorze, gdy idę w Sopocie nad morzem po plaży brudno-piaskowej.

Bałtyk śmierdzi ropą naftową”.

Ogarnia nas entuzjazm, gdy w dalszej części utworu słyszymy:

„Nocne sklepy z mlekiem, patrzę, co się dzieje pod sklepem,

tłum przystawia komuś do twarzy pięści, żądają dla niego kary śmierci.

Znowu poranne pociągi, ja stoję i patrzę na mundurowe dziwolągi.

Czy byłeś kiedyś w Kutnie na dworcu w nocy,

jest tak brudno i brzydko, że pękają oczy.

Polska, mieszkam w Polsce, mieszkam w Polsce, mieszkam tu, tu, tu”.

Ten przyjmujący postać pewnej prowokacji obraz kulturowo-obyczajowego upadku wywołanego nieudaniem (z uwagi na koszty ponoszone przez społeczeństwo) eksperymentem ekonomicznym w naszym kraju, próbą stworzenia wszystkiego od zdrowych podstaw (tym razem już na pewno), ma nami wstrząsnąć, wyrwać z błogostanu „mentalnej niedzieli”, zmusić do myślenia. Obraz ten byłby jednak niepełny bez wskazania na głęboki rozdzwitek, jaki zachodzi między wzniosłymi ideałami chrześcijaństwa głoszącego pokorę i miłość bliźniego a ziemską potęgą kościołów zabiegających o swe wpływy. Konkludując, powiemy, iż w swej bogatej działalności artystycznej, której

zaledwie skrawek tu nakreśliliśmy, Staszewski przeciwstawia się ustawicznie wszelkim postaciom panowania człowieka nad człowiekiem; od znieawidzonej przezeń „militaryzacji”, poprzez odgórne narzucanie uniwersalnych reguł i norm, których ślepe respektowanie pozbawia człowieka indywidualności, aż do nader wyrafinowanych nieraz postaci psychologicznej dominacji, gdy fasadowa moralność skrywa panowanie silniejszego. W naszym zatowizowanym i zantagonizowanym w dużej mierze społeczeństwie trzeba próbować wyrażać tyle prawdy w kulturze, ile się tylko da; aspekt dydaktyczny, jakkolwiek artystycznie przetworzony, jest w tekstach piosenek tego utalentowanego barda polskiego wyraźnie widoczny.

Spod gestów rewolty Staszewskiego przeciw absurdom życia społeczno-politycznego w Polsce przeziara autentyczna tęsknota za odrodzeniem się człowieka, w ścisłym związku z poszukianiem odpowiedzi na podstawowe pytania, które zawsze inspirowały refleksję humanistyczną w jej rozmaitych obszarach: Kim jesteś? Czy apróbujesz zastaną rzeczywistość? Czy wystarczy ci ona? Warto sobie te pytania zadać po wysłuchaniu piosenek *KULT-u*.

LITERATURA:

Bachelard G., *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris 1969.

Bachelard G., *Le Matérialisme rationnel*, Paris 1980.

Banasiak B., *Na tropach dekonstrukcji* [w:] J. Derrida, *Pismo filozofii*, tłum. B. Banasiak i inni, Kraków 1993.

Blackburn S., *Okswordzki słownik filozoficzny*, tłum. C. Cieśliński i inni, Warszawa 1997.

Derrida J., *Pismo filozofii*, tłum. B. Banasiak i inni, Kraków 1993.

Fromm E., *O sztuce miłości*, tłum. M. Czerwiński, Warszawa 1994.

James W., *Pragmatyzm. Nowe imię paru starych stylów myślenia*, tłum. M. Szczubiałka, Warszawa 1998.

Jankéléwitch V., *To, co nieuchronne*, tłum. M. Kwaterko, Warszawa 2005.

Kołąkowski L., *Kapłan i błazen* [w:] *Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone z lat 1955–1968*, Londyn 1989.

Marcuse H., *Człowiek jednowymiarowy. Badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, tłum. S. Konopacki i inni, Warszawa 1991.

Merleau-Ponty M., *Proza świata. Eseje o mowie*, tłum. E. Bieńkowska i inni, Warszawa 1976.

Nietzsche F., *Antychrześcijanin. Przekleństwo chrześcijaństwa*, tłum. G. Sowiński, Kraków 1996.

Nietzsche F., *Niewczesne rozważania*, tłum. M. Łukasiewicz, Kraków 1996.

- Ortega y Gasset J. P., *Wokół Galileusza*, tłum. E. Burska, Warszawa 1993.
- Piaget J., *Mądrość i złudzenia filozofii*, tłum. M. Mikłacz, Warszawa 1967.
- Sankowski R., *Ostatni sprawiedliwy?*, „Gazeta Wyborcza” 1.10.2004.
- Sartre J. P., *Wyobraźnia*, tłum. A. Śpiewak i P. Mróz, Kraków 1998.
- Skarga B., *Wypowiedź filozoficzna a wymogi racjonalizmu* [w:] eadem, *Przeszłość i interpretacje. Z warsztatu historyka filozofii*, Warszawa 1987.
- Szczęśniak M., *Kazik godny Kultu. Nowa płyta legendy polskiego rocka*, „Życie Kulturalne” październik 2004, nr 1.



Tomasz Kozłowski

ZARYS NOWEJ PERSPEKTYWY W TEORII SOCJALIZACJI. SKOK POZNAWCZO-BEHAWIORALNY

Fakt, który może skłonić do przeinterpretowania obecnych i dominujących podejść w teorii socjalizacji pierwotnej, może na pierwszy rzut oka wydawać się mało znaczący i niegodny głębszej uwagi, przynajmniej nie z punktu widzenia nauk społecznych, zwłaszcza socjologii. Faktem tym jest występowanie u wszystkich ludzi tzw. amnezji wczesnodziecięcej, a więc niemożności przypomnienia sobie wydarzeń z bardzo wczesnych okresów dzieciństwa. U różnych jednostek dolna granica chronologiczna w magazynach pamięci epizodycznej może być różna: u jednych są to 4 lata, inni twierdzą zaś, że z powodzeniem potrafią przypomnieć sobie wydarzenia, które miały miejsce jeszcze na długo przed osiągnięciem 3 lat. Zasadniczo jednak, dla potrzeb naszych rozważań, można tę granicę ustalić na wiek 3 lat.

Zwykle są to obrazy przeżyć, które cechują się pewną intensywnością i pewną „wagą”, jaką miały, bądź mają dla nas do dnia dzisiejszego. Jedni pamiętają, jak się zgubili, inni z kolei gwałtowny przestraszyć, ból, radość itp. Słowem, najczęściej są to ślady, które powstały pod wpływem intensywnych przeżyć. Nie to jest jednak najistotniejsze, ważne jest bowiem, że fakt amnezji wczesnodziecięcej może wskazywać na istotne niedobory samoświadomości u rozwijającego się dziecka. I właśnie refleksja nad znaczeniem świadomości i samoświadomości w rozwoju, akulturacji i życiu społecznym młodego człowieka będzie przedmiotem niniejszego tekstu. Pomocne w tym względzie będą ustalenia z zakresu psychologii ewolucyjnej. Zgodnie z tym podejściem, ludzki umysł jest produktem selekcji naturalnej, podobnie jak inne części ciała. Psychologia ewolucyjna postrzega umysł jako twór złożony z wielu modułów przeznaczonych do rozwiązywania wielorakich problemów, które istotne były z punktu widzenia naszych przodków żyjących setki tysięcy lat temu na sawannach Afryki¹. W tym świe-

¹ D. M. Buss, *Psychologia ewolucyjna. Jak wytłumaczyć społeczne zachowanie człowieka? Najnowsze koncepcje*, tłum. M. Orski, Gdańsk 2001; L. Cosmides, J. Tooby, *Evolutionary psychology and the emotions* [w:] *Handbook of emotions*, M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (red.), New York 2000.

tle rozważania dotyczące roli samoświadomości w życiu człowieka uzyskują dodatkowy wymiar, stanowią bowiem próbę odpowiedzi na pytanie, jaka jest przystosowawcza genetyka i funkcja poczucia „ja”. Możliwe, że tak sformułowane pytania pozwolą dostrzec nowe znaczenie obserwowanych procesów.

1. Świadomość vs samoświadomość – zakres pojęć

Zanim jednak przejdziemy do analizy stanów psychicznych i ich konsekwencji dla społecznej kompetencji dziecka, warto zwrócić uwagę na same pojęcia świadomości i samoświadomości. Zbyt dużym uproszczeniem, a nawet ewidentnym błędem, jest traktowanie ich zamiennie. Co prawda niektórzy badacze czynią tak świadomie, ponieważ, jak twierdzą, jedno pojęcie nie może istnieć bez drugiego i *vice versa*², wielu jednak czyni to bez głębszej refleksji nad znaczeniem tych słów i tylko z kontekstu można wywnioskować, że pod terminem „świadomość” rozumieją również „samoświadomość”³. Pozostaną przy tym ważnym i znaczącym, mimo wszystko, rozgraniczeniu z kilku powodów. Przede wszystkim badania neurologiczne wyraźnie wskazują na istnienie struktur, które odpowiedzialne są za r ó ż n e poziomy świadomości (w tym za samoświadomość⁴), przy czym, jak można by się tego spodziewać, uszkodzenie niektórych może doprowadzić do ubytków samoświadomości, a nie ma większego wpływu na dalsze funkcjonowanie świadomości. Po drugie, obserwacja bardzo złożonego behawioru niektórych zwierząt, zwłaszcza zaś wielu gatunków ssaków, pozwala przypuszczać, że posiadają one pewne formy świadomości⁵, a przecież nie można oczekiwać od nich posiadania takiego samego pojęcia „ja”, jakim posługuje się człowiek, chociażby z tego względu, że zwierzęta nie dysponują językiem symbolicznym, który, jak wykażę później, w bardzo istotny sposób współgra z rozwojem samoświadomości, jeśli nawet nie warunkuje jej całkowicie.

Przy próbie analizy pojęć świadomości i samoświadomości warto zauważyć, że wielu autorów ma swoją terminologię i różnie oba procesy nazywa. W literaturze przedmiotu spotkać się więc możemy ze świadomością rdzenną i rozszerzoną⁶, ze świadomością pierwotną i świadomością wyższego rzędu⁷, świadomością percepcyjną i in-

² B. Korzeniewski, *Od neuronu do (samo)świadomości*, Warszawa 2005, s. 125–137.

³ Sytuację taką można zaobserwować np. w niektórych kanonicznych podręcznikach ze wstępu do socjologii, gdzie nagminnie używane jest pojęcie „świadomości”, również w znaczeniu „ja”.

⁴ A. R. Damasio, *Tajemnica świadomości. Jak ciało i emocje współtworzą świadomość*, tłum. M. Karpiński, Poznań 2000, s. 192–196.

⁵ Por. H. Ditfurth, *Duch nie spadł z nieba*, tłum. A. D. Tauszyńska, Warszawa 1979, s. 298–306.

⁶ Por. A. R. Damasio, *Tajemnica świadomości...*, s. 181–221.

⁷ Por. G. M. Edelman, *Przenikliwe powietrze, jasny ogień. O materii umysłu*, tłum. J. Rączaszek, Warszawa 1998, s. 163, 173.

trospekcyjną⁸; zasadniczo jednak odnoszą się one do tych samych zjawisk i opisywane są w tych samych kategoriach. Dla potrzeb tego tekstu posługiwać się będę najbardziej przejrzystym, jak sądzę, rozróżnieniem: świadomość i samoświadomość.

Różnica ta wynika z bardzo wielu czynników, zarówno dotyczących określonych obszarów pamięci i dostępu do nich, używania języka, jak i rodzaju intencji, które kierują naszą uwagą lub zachowaniem. Scharakteryzujemy je nieco dokładniej.

Rozważania na temat (samo)świadomości należy zacząć od przybliżenia pojęcia uwagi, które nie jest z nią tożsame. Uwaga jest procesem, który niejako współtworzy świadomość, ale często jest od niej zupełnie niezależny. Uwaga pozwala niejako na odbieranie bodźców płynących ze środowiska, świadomość zaś na ich przetwarzanie. Zanim jednak nastąpi przetwarzanie, uwaga musi być skupiona na obiekcie wystarczająco długo, by zgromadzić wystarczającą ilość informacji, które dopiero wtedy będą mogły być poddane świadomej obróbce; wynika z tego również, że uwaga może istnieć bez świadomości (rejestrwanie impulsów płynących z otoczenia odbywa się wtedy zupełnie automatycznie), a zatem samo przerzucanie uwagi z miejsca na miejsce nie implikuje od razu świadomości podmiotu. Antonio Damasio⁹ podaje przykłady pacjentów z zaburzeniami świadomości, którzy nie byli w stanie skupić się nad czymś dłużej niż kilka sekund i ich uwaga co chwila przekierowywana była na coraz to nowy przedmiot, coraz to nową twarz, dźwięk, kolor itp. Tego typu koncentracja uwagi właściwa jest wielu gatunkom zwierząt, w głównej mierze ssakom¹⁰.

Świadomość, gdybyśmy chcieli zdefiniować ją bardziej obrazowo, można przyrównać do „poczucia, że świat jest”, samoświadomość natomiast do „poczucia, że się jest”, ew. „poczucia, że się wie”¹¹. W pewien sposób również „opozycję” tę dobrze oddają dwa spośród kilku rodzajów pamięci, jakimi dysponuje istota ludzka, a które dla omawianych przez nas pojęć mają znaczenie zasadnicze: pamięć krótkotrwała i pamięć epizodyczna, zwłaszcza zaś jej szczególna odmiana, czyli pamięć autobiograficzna (przy próbach opisu samoświadomości nie bez znaczenia jest również pamięć deklaratywna,

⁸ D. R. Griffin, *Umysły zwierząt. Czy zwierzęta mają świadomość?*, tłum. M. Ślósarska, A. Tabaczyńska, Gdańsk 2004, s. 30–32.

⁹ A. R. Damasio, *Tajemnica świadomości...*, s. 100.

¹⁰ Zob. H. Ditfurth, *op.cit.*, s. 147–150.

¹¹ Damasio (A. R. Damasio, *Tajemnica świadomości...*, s. 103–104) dla zilustrowania tych wrażeń przytacza przypadek odzyskiwania przytomności lub gwałtownego wybudzenia z głębokiego snu, kiedy to świadome procesy są nieaktywne: w takich momentach docierają do nas przez pierwsze ułamki sekundy nieuporządkowane bodźce, o których wiemy, że istnieją, otaczają nas, ale których nie potrafimy odpowiednio zintegrować, co w rezultacie może nawet doprowadzić do przerażenia lub chwilowej paniki. Warto zwrócić uwagę, że brak wyraźnego poczucia „ja” oraz brak dostępu do magazynów pamięci skutkuje czymś na kształt paraliżu, który daje nam niezbędnych kilka chwil, by obraz powoli zaczął się układać w całość, a wspomnienia zaczęły powracać – wtedy właśnie nasze „ja” dochodzi do głosu i możemy już mówić o przetwarzaniu bodźców z użyciem samoświadomości.

a ma to związek z wykorzystywaniem języka, o czym będzie jeszcze mowa)¹². Pamięć krótkotrwała to, by użyć metafory komputerowej, RAM naszego umysłu. Jest to pamięć operacyjna, której zadaniem jest przede wszystkim przechowywanie informacji o bieżącej chwili i czynnościach w niej podejmowanych. Ma ona bardzo ograniczony zasób (za jej sprawą jesteśmy w stanie przez krótki czas przechować ślady od 5 do 9 elementów, np. przypadkowych liczb czy pozbawionych znaczenia sylab) i tylko szczególnego rodzaju trening umożliwi poszerzenie jej zasobów¹³. Jak już wspomniałem, koncentruje się ona wyłącznie na chwili obecnej, co w wyraźny i jednoznaczny sposób koreluje z zadaniami świadomości, która nazywana jest niekiedy „pamiętaną terażniejszością”¹⁴. Niektórzy bardzo dokładnie określają „granice” tej terażniejszości: Ernst Pöppel utrzymuje na przykład, że obejmuje ona ok. 3 sekund¹⁵, zdarzenia odleglejsze w czasie postrzegane są przez umysł jako przyszłość lub przeszłość. Owa „terażniejszość” i skupienie nad nią będące podstawową rolą świadomości znajduje dobry wyraz w metaforze reflektora, który oświetla scenę. Snop światła nie jest w stanie objąć całości, jedynie wybrany fragment i aby mieć pewność, że do podmiotu docierać będzie wystarczająca liczba informacji, ów snop winien być przerwany w coraz to nowe miejsce, przy czym informacje zebrane uprzednio – tracone są bezpowrotnie, w związku z czym nigdy nie może powstać coś takiego jak z i n t e g r o w a n y o b r a z c a ł e j s c e n y, informacje nie przechodzą do magazynów pamięci długotrwałej, a nawet jeśli taki proces zachodzi – umysł nie ma tam świadomego dostępu. Możliwa zatem jest tylko percepcja, w przeciwieństwie do introspekcji¹⁶.

Choć uniemożliwia wytworzenie spójnego obrazu świata, świadomość konieczna jest, by w ogóle cokolwiek poczuć, w związku z tym, zgodnie z tym podejściem, należy odrzucić twierdzenia, które z zachowania organizmu każą nam wyciągać wnioski o jego stanach psychicznych, czy konkretniej, o d c z u c i a c h. Motyl, którego mózg z powodzeniem mieści się na łebku od szpilki, szamoczący się po przekłuciu szpilką zachowuje się j a k b y odczuwał ból, najprawdopodobniej jednak nie odczuwa zupełnie nic, a jego zachowanie nie jest niczym więcej, jak wypadkową impulsów wysyłanych przez mózg reagujący na bodźce z otoczenia.

Samoświadomość natomiast umożliwia gwałtowny przeskok jakościowy, który przejawia się nie tylko w poczuciu „ja”, ale także w dostępie do pamięci epizodycznej oraz budowie scalonego obrazu otoczenia, nie tylko w danej chwili, ale nawet w szerszej

¹² Ph. G. Zimbardo, *Psychologia społeczna*, Warszawa 1999, s. 355.

¹³ Ibidem, s. 364–365.

¹⁴ Por. G. M. Edelman, *op.cit.*, s. 155.

¹⁵ Autor przytacza szereg dowodów na poparcie tej tezy, jednym z wielu i chyba najciekawszym jest wskazanie na czasową strukturę wierszy i wypowiedzi, gdzie z zadziwiającą dokładnością wszelkiego rodzaju przerwy, znaki przestankowe, frazy pojawiają się właśnie w około trzysekundowych odstępach czasu. Por. E. Pöppel, *Granice świadomości*, Warszawa 1989, s. 78.

¹⁶ Por. D. R. Griffin, *op.cit.*, s. 30.

perspektywie czasowej oraz, co oczywiste, określaniu miejsca podmiotu w całym otoczeniu oraz względem jego poszczególnych elementów. „(...) Wykracza poza ‘tu i teraz’ świadomości rdzennej – zarówno w tył, jak i naprzód. ‘Tu i teraz’ pozostaje, lecz zostaje otoczone przeszłością – w stopniu, który jest potrzebny, by rozumieć teraz – oraz, co równie istotne, antycypowaną przyszłością”¹⁷. Konsekwencje antycypowania są nie do przecenienia: świadomy zamysł i przewidywanie zdarzeń połączone dają możliwość planowania. Planowanie z kolei implikuje, z konieczności, możliwość myślenia symbolicznego a w rezultacie również zdolności językowe. Odkrywanie u gatunków „podejrzewanych” o samoświadomość, takich jak szympansy czy delfiny, nadspodziewanych zdolności językowych tak naprawdę nie powinno więc nikogo dziwić¹⁸.

W celu krótkiego podsumowania, warto w tym miejscu przedstawić zbiorczą tabelę, w której odnajdziemy czołowe cechy obu charakteryzowanych przez nas zjawisk:

Tabela 1. Podsumowanie głównych twierdzeń dotyczących zagadnień świadomości i samoświadomości

	Świadomość (świadomość odczuwająca, rdzenna, pierwotna, percepcyjna)	Samoświadomość (świadomość rozszerzona, wyższego rzędu, introspekcyjna)
Funkcje i cechy szczególne	<ul style="list-style-type: none"> • Konieczna, by cokolwiek w ogóle poczuć • Wiedza, że jest coś takiego, jak świat, bodźce, odczucia, niekoniecznie zaś jest to związane z odczuwaniem „ja” • Skupiona jest na chwili bieżącej, na okolicznościach składających się na środowisko, w którym znajduje się osobnik • Cecha ściśle biologiczna, niezależna od procesu socjalizacji, języka czy rodzajów pamięci • „Ja” rdzenne, o ile w ogóle występuje, ma charakter przejściowy, chwilowy, tworzony na potrzeby chwili i każdego obiektu, który zajmuje uwagę organizmu • Umożliwia ona skuteczne kierowanie uwagą, korygowanie drobnych błędów, jest niczym snop światła oświetlający mały fragment sceny • Zaangażowana pamięć krótkotrwała 	<ul style="list-style-type: none"> • Umożliwia rozróżnienie między nami samymi a resztą świata • Źródło szczególnej wiedzy o niektórych procesach zachodzących w nas samych, „świadomość bycia świadomymi”. Wiemy, że wiemy pewne rzeczy • Wyposaża organizm w „wyszukane” poczucie siebie, swojej tożsamości, osoby • Nie tylko świadomość chwili, ale i zaistniałej przeszłości, w tym indywidualnej, autobiograficznej historii, jak i przewidywanej (również planowanej) przyszłości • Zjawisko wielopoziomowe, zmienne, ewoluujące w ciągu życia organizmu. Wymaga pamięci, a jej możliwości są znacząco poszerzone w momencie przyswojenia i posługiwania się językiem • „Ja” autobiograficzne, które „opiera się” na usystematyzowanych wspomnieniach sytuacji, model tożsamości i przeszłości • Zaangażowana pamięć autobiograficzna

Opracował T. Kozłowski

¹⁷ A. R. Damasio, *Tajemnica świadomości...*, s. 211.

¹⁸ Por. J. Aitchison, *Ziarna mowy*, tłum. M. Sykurska-Derwojed, Warszawa 2002, s. 151–156.

2. Filogeneza samoświadomości

Ponieważ człowiek jest istotą, która prócz niewątpliwie dużego zaplecza kulturowego, wciąż pozostaje taką samą biologiczną formą, powstałą w wyniku milionów lat ewolucji, oznacza to, że tak jak u wszystkich innych organizmów żywych, tak i jego konstrukcja jest rezultatem działania ślepych sił doboru naturalnego¹⁹. Zgodnie z logiką ewolucji, możemy przypuszczać, że w zasadzie wszystkie predyspozycje, które możemy określać mianem „wrodzone”, były i często są nadal przydatne w życiu i zwiększają naszą wartość przystosowawczą, czyli mówiąc językiem mniej biologicznym, łączą ilość genów w puli całego gatunku (a jeszcze prościej – liczbę potomków), albowiem właśnie ta zmienna jest decydującą w procesie selekcji naturalnej. Każdy organizm dąży do pozostawienia jak największej liczby potomków. Osiągane jest to na różne sposoby, czasem nawet dopiero w przyszłych pokoleniach, ale nie to jest najważniejsze dla naszych rozważań. Istotne jest to, by uświadomić sobie, że nie tylko nasze ciało, mięśnie, szkielet, narządy zmysłów zaprogramowane są biologicznie. Nie inaczej sprawa ma się bowiem z naszą psychiką, która również w dużym stopniu podlega biologicznemu (ewolucyjnemu) determinizmowi²⁰. Skoro tak, oznacza to, że o wiele właściwości nie tylko naszej budowy, ale również konstytucji psychicznej możemy zapytać: „w jaki sposób cecha ta przyczyniała się do przetrwania organizmu, a w ostateczności do wydania większej liczby potomstwa?” Rola świadomości (nie samoświadomości!) została jednoznacznie określona jako pomoc w nawigacji w złożonym środowisku osobnika. Dla stosunkowo prostych organizmów, takich jak jamochłony, płazińce, robaki, skorupiaki, owady, pajęczaki „doświadczanie” środowiska jest stosunkowo proste, a zachowanie regulowane jest na zasadzie prostych odruchów, instynktów i programów reagowania²¹. W przypadku wyższych kręgowców, takich jak ptaki a w szczególności ssaki – sytuacja dość mocno się zmienia. Są to organizmy o bardziej zaawansowanej budowie, a jednocześnie (może przede wszystkim) o bardziej wszechstronnym wachlarzu zachowań, mniej przewidywalne niż prostsze formy życia. Pociąga to za sobą konieczność uwzględniania większej ilości istotnych bodźców płynących ze środowiska. Pierre van den Berghe²² zwraca uwagę na komplikujące się środowisko społeczne wielu ssaków oraz na zasadę, która zaczyna je regulować: regułę wzajemności. Sądzę, że

¹⁹ Por. R. Dawkins, *Samolubny gen*, tłum. M. Skoneczny, Warszawa 1996, s. 17–30; S. J. Gould, *Niewczesny pogrzeb Darwina. Wybór esejów*, tłum. N. Kancewicz-Hoffman, Warszawa 1999, s. 131–142.

²⁰ Zob. np. D. M. Buss, op.cit., s. 70–73; I. Eibl-Eibesfeldt, *Miłość i nienawiść*, tłum. Z. Stromenger, Warszawa 1998, s. 31–42; E. O. Wilson, *Socjobiologia*, tłum. M. Siemiński, Warszawa 2000, s. 291–321.

²¹ Dla przykładu – życie kleszcza ogranicza się do reakcji na trzy rodzaje bodźców: woń kwasu mławego (zapach żywiciela i sygnał do spadnięcia z drzewa), ciepło ciała żywiciela i uczucie sytości po wypiciu dostatecznej ilości krwi. Za: B. Korzeniewski, op.cit., s. 118–119.

²² P. L. van den Berghe, *Łączenie paradygmatów: biologia i nauki społeczne*, tłum. B. Szacka [w:] *Człowiek, zwierzę społeczne*, B. Szacka, J. Szacki, K. Najder (red.), Warszawa 1991, s. 336.

występowanie tej reguły oraz pojawienie się świadomości na poziomie wyższych kręgowców nie są przypadkową zbieżnością. Zasada wzajemności, jeżeli ma być pomyślnie stosowana i z korzyścią dla obu stron, musi opierać się na bezbłędnym rozpoznaniu osobnika – partnera w takiej relacji²³. A jest to tylko jeden z szeregu problemów. Bardzo możliwe, że nieświadome organizmy na tym etapie rozwoju mogłyby nie poradzić sobie z tak dużą złożonością środowiska. W związku z tym powstała wyraźna presja na wytworzenie się świadomości jako cechy, która pomoże w selekcyjonowaniu bodźców i adekwatnej reakcji na nie. Tyle o roli świadomości.

Problemy zaczynają się przy ewolucyjnym wyjaśnianiu fenomenu pojęcia „ja”. Co ciekawe, psychologia ewolucyjna nie daje jasnej odpowiedzi na pytanie dotyczące ludzkiej samoświadomości. Co najmniej dziwne jest, że samoświadomość, jeśli nie liczyć w pewnym stopniu samoświadomych delfinów i szympanów, pojawiła się w tak rozwiniętej co u ludzi formie prawdopodobnie tylko raz w całej historii naturalnej! Przy jakiego rodzaju problemie okazała się tak nieodzowna? Steven Pinker, autor głośnej książki „Jak działa umysł” stwierdza, że „nie była tylko problemem, ale nieomal cudem”²⁴.

Gdybyśmy jednak pokusili się o odpowiedź na to pytanie, na pochodzenie „ja” może wskazywać istnienie ważnych problemów adaptacyjnych, którym przodkowie człowieka na afrykańskiej sawannie zmuszeni byli stawić czoła. Oprócz unikania drapieżników, umiejętności dokonania wyboru właściwego pożywienia i habitatu, znalezienia odpowiedniego partnera seksualnego, umiejętnej opieki nad dziećmi i krewnymi, dochodziły jeszcze ważne wymogi skutecznej komunikacji z innymi osobnikami naszego gatunku, „czytania” w umysłach innych osobników tego samego gatunku, zawieranie sojuszy i przyjaźni, a więc czynniki natury *stricte* społecznej²⁵. I to tam właśnie należy doszukiwać się korzeni samoświadomości.

Rosnąca złożoność środowiska społecznego *homo sapiens* i jego przodków powstanie pojęcia „ja” uczyniła o wiele bardziej prawdopodobnym. Jeśli wziąć pod uwagę czynniki, które pojawiły się wraz ze wzrostem liczebności grupy, wymogami precyzyjnej komunikacji, budowy prężnej koalicji wojenno-łowieckiej, zależnościami wynikającymi z hierarchii grupowej i do tego jeszcze wysoką inteligencją członków społecz-

²³ W tym miejscu mógłby pojawić się zarzut, że skoro zwierzęta rozpoznają się nawzajem, oznacza to, że mają one świadomy dostęp do zasobów pamięci epizodycznej, porównują obraz zastany z tym, który pamiętają i na jego podstawie dopiero podejmują stosowne decyzje. Okazuje się jednak, że można rozpoznawać coś bez przypominania, o czym przekonują eksperymenty ze ślepowidzeniem (*blindsight*), gdzie badani z częstotnością istotną statystycznie wskazywali na przedmioty pokazywane im wcześniej w czasie zbyt krótkim, by mogli je świadomie zarejestrować. „Jakimś cudem” udawało im się zdumiewająco często dokonywać właściwego wyboru. Por. np. E. M. Macphail, *Ewolucja świadomości*, tłum. R. Bartołd, Poznań 2002, s. 273.

²⁴ S. Pinker, *Jak działa umysł*, tłum. M. Koraszewska, Warszawa 2002, s. 146.

²⁵ Por. S. Baron-Cohen, *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*, Cambridge, MA-London 1999, s. 13–17.

ności, wnet jasnym się stanie, że pojawienie się samoświadomości było nieuniknione. Społeczność złożona z kilkudziesięciu bardzo inteligentnych istot sprzyja nie tylko możliwości tworzenia trwałych sojuszy i przyjaźni, przyczynia się również do oszukiwania. Ta specyfika, którą najprościej streścić jako sprzyjająca wykształceniu manipulacji, lawirowania, oszukiwania i empatii, doprowadziła do tego, że pojedynczy osobnik, jeśli chciał przetrwać i wyciągnąć korzyści nie tylko dla siebie, ale także dla swego potomstwa, musiał w interakcjach uwzględniać to, jak widzą go inni, jak jest oceniany, czy jest wiarygodny, czy mówi (ew. inna forma komunikacji) przekonująco, jaka jest krążąca o nim „opinia”, jak powinien się zachować, by ukryć swe intencje lub jak inni chcą, by on się zachował. W twierdzeniu tym pobrzmiewają echa socjologii George’a Herberta Meada i Charlesa Hortona Cooleya, o ile jednak ich założenia o genezie jaźni odzwierciedlonej odnosiły się w głównej mierze do wykształcania „ja” w ciągu życia jednostki, o tyle w naszej perspektywie uzyskują one ściśle biologiczny i ewolucyjny sens, który nie tylko przesądza o społeczno-kulturowej kompetencji jednostki, ale przede wszystkim przemawia na korzyść jej łącznej wartości przystosowawczej. Innymi słowy, paradygmat ewolucyjny umożliwia spojrzenie na „ja” jako na właściwość, która dawała wyraźną przewagę nad osobnikami, które nie wykształcały takiego właśnie pojęcia.

3. Ontogeneza samoświadomości

Spśród dominujących teorii socjalizacji na szczególną uwagę zasługują dwie, które w znacznym stopniu skupiają się na wykształcaniu przez jednostkę poczucia „ja” i uwzględniają w tym celu jej biopsychologiczną konstytucję: jest to teoria etapów poznawczych Jeana Piageta oraz interakcjonizm symboliczny w wydaniu G. H. Meada. W odróżnieniu od teorii psychoanalizy czy behawioryzmu, które większy akcent stawiły na rolę otoczenia, te koncentrują się na analizie pewnych niezmiennych predyspozycji jednostki i naturze oddziaływań zarówno z innymi osobnikami, jak i samym tylko środowiskiem, dlatego też w oparciu o płynące z nich ustalenia możemy wiele powiedzieć na temat wykształcania „ja” przez jednostkę. Jest ono rezultatem wzajemnych interakcji biologicznych uwarunkowań i środowiska, które niejako stymuluje prawidłowy rozwój jednostki podług reguł zakodowanych genetycznie. U Meada (generalnie w całej tradycji behawioryzmu i pragmatyzmu społecznego) „ja” jest rezultatem prób postawienia się na miejscu innych i wykształcania „jaźni odzwierciedlonej”, co dokonuje się w procesie komunikacji symbolicznej²⁶ i ostatecznie skutkuje wykształceniem złożonej struktury „uogólnionego innego”. U Piageta z kolei „ja” wykształca

²⁶ Por. np. J. H. Turner, *Socjologia. Podstawowe pojęcia i ich zastosowanie*, tłum. E. Różalska, Warszawa 1998, s. 397–398; J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002, s. 579.

się w procesie przechodzenia od fazy „egocentryzmu epistemologicznego” (czyli ostrzegania całego świata przez pryzmat własnych doświadczeń i przypisywania wszystkim swoich przekonań) do fazy, gdzie możliwe jest już odróżnienie treści *mojego* umysłu od treści *innego* umysłu (można ten moment usytuować na pograniczu fazy przedoperacyjnej i fazy operacji konkretnych, a więc ok. 5. roku życia²⁷). Zarówno jedna, jak i druga z podanych teorii za kluczową w rozwoju jednostki uznaje rolę, jaką odgrywa uświadamianie bądź też nie- stanów mentalnych innych ludzi.

Psychologia ewolucyjna dochodzi do podobnych ustaleń, jednak ukazuje je w nieco innym świetle, bowiem umiejętność relatywizowania swego punktu widzenia jest w niej ukazana już nie jako rezultat oddziaływań wrodzonych mechanizmów i środowiska, ale raczej jako predyspozycja, która pomaga podmiotowi w manipulowaniu otoczeniem i wyciąganiem z tego osobistych korzyści. Zdolność tę psychologowie ewolucyjni nazywają Teorią Umysłu²⁸ (*Theory of Mind*). Jest to zbiór instynktownie przyjmowanych hipotez na temat zasad funkcjonowania ludzkiego umysłu, zarówno własnego, jak i innych aktorów życia społecznego. Niczym teoria naukowa pozwala ona przewidywać nie tylko zachowania jednostki, ale także jej stany psychiczne, przekonania, wiedzę, emocje itp.

Obecnie przyjmuje się, że Teorię Umysłu dzieci rozwijają w wieku ok. 4 lat. W wykryciu jej funkcjonowania pomaga szereg prostych testów. Zasada wszystkich jest jednak bardzo podobna. Oto jeden z nich, zwany testem Sally-Ann²⁹: dziecku przedstawia się historyjkę obrazkową, której bohaterkami są dwie dziewczynki. Jedna z nich ma słodycze, chowa je pod poduszką (czemu druga przygląda się z zaciekawieniem), po czym wychodzi z pokoju. W tym czasie druga dziewczynka skrzętnie wykorzystuje nieobecność pierwszej, wykrada cukierki dla siebie i chowa je do kieszeni. Po chwili niczego nieświadoma, choć już ograbiona, nieszczęśnica wraca do pokoju i w tym momencie zadaje się dziecku pytanie: Jak sądzisz, gdzie jej zdaniem są cukierki? Dziecko z prawidłowo rozwiniętą Teorią Umysłu odpowie: pod poduszką. Maluchy, u których ten mechanizm jeszcze nie występuje, wykazują cechy typowe dla Piagetowskiego egocentryzmu epistemologicznego, a więc to, co wiedzą same (cukierki zostały zabrane), przypisują wszystkim wokoło, dlatego też odpowiedź będzie brzmieć: w kieszeni! Zdaniem psychologów ewolucyjnych ta właśnie zdolność (dla nas będąca czymś oczywistym, ale warto uświadomić sobie fakt, że jej brak najprawdopodobniej jest bezpo-

²⁷ Por. K. J. Tillmann, *Teorie socjalizacji*, Warszawa 1996, s. 92.

²⁸ Można również spotkać się z bardziej ogólnym terminem „Inteligencja Makiaweliczna”. Dalej używam również skrótu ToMM (od *Theory of Mind Mechanism*). Por. np. S. Baron-Cohen, op.cit., s. 31–35; E. M. Macphail, op.cit., s. 230–240; M. Białecka-Pikul, *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu*, Kraków 2002, s. 33–34.

²⁹ Imiona postaci prezentowanych dziecku w teście. Można mówić również o teście fałszywych przekonania.

średnią przyczyną autyzmu³⁰) umożliwia nam oszukiwanie oraz wykrywanie oszusta, a z biologicznego punktu widzenia ma to kolosalne znaczenie w środowisku społecznym *homo sapiens*.

W tym miejscu widać wyraźnie w jaki sposób psychologia ewolucyjna zazębia się z ustaleniami psychologii poznawczej i pragmatyzmu społecznego. Wszystkie one w rozwoju jednostki olbrzymi akcent kładą na zdolność uwzględniania stanów psychicznych partnera interakcji. Można zatem wyciągnąć wniosek (i jednocześnie postawić hipotezę), że dzieci, które nie radzą sobie z testem Sally-Ann (i *de facto* nie potrafią kłamać), mają poważne braki w strukturze swojego „ja”, a więc, krótko mówiąc, nie są samoświadome. Sprawdzenie tej hipotezy postawiłem sobie za cel w swoich badaniach przeprowadzanych w trzech toruńskich przedszkolach wśród dzieci w różnym wieku. Każde z badanych dzieci poddawane było dwóm testom. Pierwszy z nich wykrywał działanie Teorii Umysłu (Sally-Ann), drugi natomiast miał za zadanie sprawdzić, czy dziecko jest samoświadome. W tym celu prezentowałem dziecku jego własne zdjęcie dostarczone mi przez rodziców w tajemnicy przed dzieckiem, aby zminimalizować ryzyko nauczenia się poprawnej odpowiedzi. Zdjęcia te robione były w „naturalnych” sytuacjach, nie u fotografa, dziecko mogło na nim przebywać samo lub w towarzystwie innych osób, w domu, na dworze, na wakacjach itd. Druga, samonarzucająca się w takich wypadkach możliwość to po prostu postawienie przed dzieckiem lustro i spytanie kogo widzi. Zrezygnowałem jednak z tej metody, ponieważ dziecko za sprawą długotrwałego treningu (niemało razy w życiu widziało przecież lustro) może być po prostu nauczone, że postać, która porusza się dokładnie tak samo jak ono, to ktoś, kogo określamy mianem „ja”, co teoretycznie jest przecież możliwe³¹. Z tego właśnie powodu zdecydowałem, że lepiej będzie przedstawić dziecku jego własną fotografię, która jest obrazem statycznym, wymagającym od dziecka pewnego skupienia, gdzie samemu należy odnaleźć to, co pozwala udzielić odpowiedzi na pytanie: co widzisz? Ponadto refleksja nad fotografią często angażuje również pamięć autobiograficzną, widoczny jest przecież na niej cały kontekst, a nie tylko główny bohater.

³⁰ Por. S. Baron-Cohen, op.cit., s. 59–84.

³¹ Z podobnego stanowiska Euan Macphail przeprowadził atak na wnioski wyciągane z eksperymentu Gordona Gallupa (por. G. G. Gallup, *Chimpanzees: self-recognition*, „Science” 1970, nr 167, s. 86–87), który jakoby miałby dowodzić istnienia samoświadomości u szympanów. Przypomnijmy, że eksperyment polegał najpierw na uspieniu szympanów, namalowaniu im na czole kropki i następnie na sprawdzeniu, czy zainteresują się nią, spoglądając w lustro, w którym od dłuższego czasu zwykły się przeglądać, co miałyby dowieść, że posiadają w mózgu one reprezentację własnego ciała. Szympany, spoglądając w zwierciadło, dotykały kropki. Zdaniem Macphaila nie dowodzi to jednak, że szympan jest samoświadomy, a jedynie, że „widzi znak – nowy bodziec – i po prostu używa lustra, żeby pokierować ruchami ręki tak, by jego palec dotknął znaku. W tym przypadku doświadczenie szympana nauczyło go, że bezpośrednio sięganie ku obiektowi widzianemu nie doprowadzi do kontaktu z tym obiektem; nauczył się, jak poruszać kończynami, żeby osiągnąć pożądaną serię obrazów w lustrze” (E. M. Macphail, op.cit., s. 233).

4. Teoria Umysłu a wykrywanie intencjonalności

Zanim przejdziemy do omawiania zachowań dzieci, u których Teoria Umysłu nie jest jeszcze w pełni wykształcona, konieczne jest uczynienie pewnego istotnego rozróżnienia. Wielu osobom wydawać się może co najmniej dziwne, że małym dzieciom psychologowie ewolucyjni odmawiają umiejętności empatii i rozumienia zachowań innych ludzi. Zwykła obserwacja zdaje się przecież ujawniać zupełnie co innego. Dzieci wydają się rozumieć nasze zachowania, rozumieją, co do nich mówimy (przynajmniej bardzo często i pod warunkiem, że jest to jasno sformułowany przekaz). Sprawa nie przedstawia się jednak tak jasno. „Czytanie w umysłach” faktycznie jest rzeczą bardzo trudną i złożoną, stanowi przy tym rezultat procesu, który zdaniem Barona-Cohena uwzględnić musi co najmniej trzy ważne elementy: detektor intencjonalności (dalej ID – od *Intentionality Detector*), detektor nakierowania wzroku (EDD – *Eye Direction Detector*), mechanizm podzielanej uwagi (SAM – *Shared Attention Mechanism*) i wreszcie ToMM³². Dla naszych rozważań największe znaczenie ma jednak samo ID. Jak za chwilę się przekonamy – myślenie w kategoriach intencjonalności nie implikuje jeszcze biegłego posługiwania się całą „terminologią mentalną” i tworzenia własnych „hipotez roboczych”, dotyczących funkcjonowania umysłu i jego roli.

Detektor intencjonalności jest stosunkowo prostą zdolnością, która identyfikuje pośród wielu różnorodnych, często przypadkowych zdarzeń te, które można przypisać działalności organizmów żywych, a te kierują się z reguły pewną celowością. Mówiąc krótko i obrazowo, dzięki jego pracy potrafimy nawet tak abstrakcyjnym twórcom, jak figury geometryczne poruszające się w obrębie pewnego zbioru, przypisać chęci wydostania się, ucieczki, agresji itp., choć z obiektywnego punktu widzenia nie stanowią one nic więcej jak tylko poruszające się kwadraty, trójkąty czy kółka. Co istotne, ID pozwala na interpretację zachowań wyłącznie w terminach wolicjonalnych, co skutkuje na rozumieniu motywów pod warunkiem, że ich istotą jest *manifestacja*. Dzięki ID można poprawnie stosować terminy „chcieć”, „mieć na celu”, „mieć w planie”, można również nadprzypisywać (*overattribute*) cechy organizmów żywych bytom nieożywionym, biorąc pod uwagę zarówno pewien, nieoczekiwany, „nieprzypadkowy” ruch czy działania³³, jak i elementy budowy (nogi stołu). Za sprawą ID wiemy, że ktoś (coś), kto (co) krzyczy i gwałtownie się zachowuje, może stanowić zagrożenie i nas uderzyć, wiemy, że ktoś, kto bierze do ręki cukierka (lub choćby patrzy na niego – tutaj w grę wchodzi EDD), będzie najpewniej chciał go zjeść itp. Warunkiem, kiedy ID będzie działał poprawnie, jest, jak już wcześniej wspomniałem, manifestacja – zachowanie musi być widoczne, to ono sprawia, że możemy wnioskować o zamiarach. Teoria Umysłu z kolei pozwala wnioskowaniu „wyprzedzić” widoczne skutki. Możemy

³² S. Baron-Cohen, op.cit., s. 31–58.

³³ To właśnie dzięki ID zawdzięczamy funkcjonowanie pojęcia „złośliwości rzeczy martwych”.

spodziewać się, że podmiot myśli w taki, a nie inny sposób i że zrobi to lub co innego. ToMM rozszerza również nasze mentalne słownictwo i zakres wiedzy o umyśle, zacytnamy uwzględniać nie tylko przejawiające się w behaviorze cele, ale także pragnienia, myśli, przekonania (również te fałszywe – to właśnie dzięki temu potrafimy w ogóle kłamać), intencje, nadzieje, wspomnienia, lęki... ID pozwala na rozumienie tylko prostych celów, bez zagłębiania się w dynamikę umysłu, przekonania, wiedzę. Aby lepiej zaznaczyć tę różnicę, posłużyłem się kiedyś przykładem psa, który poprawnie może interpretować nasze zachowania, czyli np. cieszy się, gdy niesiemy mu miskę z jedzeniem, natomiast nie ma dla niego najmniejszego znaczenia, że możemy to czynić od niechcenia bądź z przekory (jeśli np. żona upiera się, by nie dawać psu resztek tortu), że potajemnie możemy skrywać do niego niechęć, obgadywać go z sąsiadem, szydzić z niego i gardzić nim. Odczytywanie intencji, jakie skłonne bylibyśmy przypisywać małym dzieciom, opiera się zatem na prostym kojarzeniu ze sobą zachowań i interpretowaniu ich w terminach wolicjonalnych, gdzie większe znaczenie ma to, co ktoś może za chwilę zrobić, a nie pomyśleć. Tym, którzy wciąż uparcie twierdzą, że o empatii dziecka świadczy choćby to, że wydaje się ono bezbłędnie rozpoznawać i wyczuwać, w jakim jesteśmy nastroju, wyjaśniam, że istnieje raptem sześć emocji, które dziecko, nawet bardzo małe, jest w stanie odczytać (strach, radość, smutek, obrzydzenie, zaskoczenie, złość) i adekwatnie zareagować, jednak nie ma to nic wspólnego z wczuwaniem się w sytuację innej osoby z tego względu, że właśnie tym emocjom towarzyszy wyraźna mimika³⁴, której rozpoznawanie zakodowane jest już u wielu zwierząt. Nie pozwoli to jednak w ustaleniu, czy partner interakcji zechce nas za chwilę oszukać lub czy jest dwulicowy, gdyż wyciąganie takich wniosków umożliwia tylko Teoria Umysłu i przewidywanie w oparciu o to, co (umyślnie) nie ma n i e m a n i f e s t o w a n e.

5. Związek pomiędzy obecnością modułu Teorii Umysłu a samoświadomością dziecka. Wyniki badań

Badaniu poddałem łącznie 66 dzieci. Grupę tę stanowiły dzieci z najmłodszych grup trzech przedszkoli (trzylatki – 44) oraz nieco starsze (czterolatki – 22). Na podstawie osiągniętych rezultatów okazało się, że uprawnione jest mówienie o ścisłym związku występującym pomiędzy Teorią Umysłu a stopniem samoświadomości dziecka. Dzieci, które test fałszywych przekonań przeszły pomyślnie, wszystkie, z wyjątkiem jednego, potrafiły bez problemu rozpoznać się na zdjęciu. Nie bez znaczenia jest tutaj sposób, w jaki relacjonowały, co widzą: przybliżyły cały kontekst, w jakim zrobiono zdjęcie, co pamiętają z tego czasu, co robią na tym zdjęciu (czasem nie musiałem nawet pytać – natychmiast wykrzykiwały, co widzą: „to ja i delfinek”, „to ja, bawię się w policjanta”,

³⁴ I. Eibl-Eibesfeldt, op.cit., s. 31–43.

„jeżdżę na rowerze”), do opisu używały zazwyczaj pierwszej osoby (aż 92% badanych!):

Badacz: Kto to jest?

Dziecko: *To jestem ja.*

Lub w innej sytuacji:

Badacz: Kogo tu widzisz?

Dziecko: *Siebie.*

O samoświadomości dziecka czasem wnosić można było już podczas przeprowadzania testu Sally-Ann. Przejawiała się ona w odpowiedziach w stylu: „Ja bym szukała pod poduszką”. Zanim przejdziemy do omawiania dalszej części badań, warto od razu wspomnieć, że dzieci z wykształconą Teorią Umysłu były zdecydowanie bardziej rozmowne. Sugerowałyby to istnienie jakiegoś związku pomiędzy ToMM a językiem, ewentualnie samoświadomością a rozwijaniem zdolności językowych, lub – co uważam za najbardziej prawdopodobne – wzajemnej zależności wszystkich trzech czynników. Dzieci, które nie rozwinęły jeszcze ToMM, rzadziej skłonne są do szerszego, słownego opisywania tego, co widzą. Na fakt ten zwrócili uwagę Euan Macphail i Marta Białecka-Pikul. O ile jednak Macphail przyczyn gwałtownego zwiększenia się zdolności językowych doszukuje się w rozwoju samoświadomości, o tyle Białecka-Pikul tłumaczy to właśnie rozwinięciem ToMM. Macphail idzie nawet odrobinę dalej i w ogóle odmawia samoświadomości każdemu podmiotowi, jeżeli ten nie potrafi posługiwać się językiem: „Istnieje (...) duża grupa ludzi, którzy nie potrafią mówić – niemowlęta. Intuicyjnie może się wydawać oczywiste, że małe dzieci mają odczucia. Niemniej jednak od dawna toczą się spory o to, czy niemowlęta faktycznie odczuwają ból, a jeśli tak, to w jakim wieku – przed urodzeniem lub po – ta zdolność się pojawia”³⁵. Na tym twierdzeniu opiera on dalsze, które tłumaczą występowanie amnezji wczesnodziecięcej. Jego zdaniem maluchy, „które nie posługują się jeszcze językiem, nie potrafią w typowy sposób pokazać nam, że świadomie przypominają sobie te zdarzenia, ponieważ ów typowy sposób opiera się na użyciu języka – i właśnie niezdolność *s w i a d o m e g o* do przypominania sobie przez dorosłych doświadczeń z niemowlęctwa jest istotą amnezji wczesnodziecięcej” [wyr. – T.K.]³⁶. Białecka-Pikul natomiast, nie bez racji, w aktywności ToMM doszukuje się zdolności do myślenia metaforycznego. Jej zdaniem najlepiej przejawia się ono właśnie w języku. Według niej język w dużej mierze warunkuje rozwój dziecięcej Teorii Umysłu choćby z tego względu, że posługuje się terminami mającymi bez-

³⁵ E. M. Macphail, op.cit., s. 214.

³⁶ Ibidem, s. 220.

pośrednie odniesienia do stanów psychicznych. Typowymi „czasownikami mentalnymi” są np.: myśleć, rozumieć, czuć, pamiętać, przeczuwać itp.³⁷

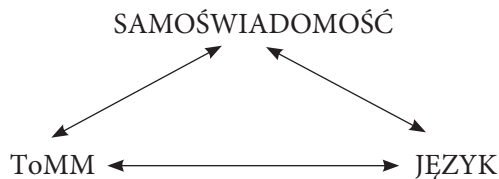
Z obu tych podejść płynie szereg wniosków, które znajdują potwierdzenie w obserwowanych przypadkach. Należałoby się na przykład spodziewać, że dzieci autystyczne (czyli trwale pozbawione ToMM) będą wykazywać o wiele mniejszy stopień samoświadomości – i tak jest w istocie, co w swojej pracy sugeruje Stanley Greenspan: „Dzieci z fizycznymi problemami wpływającymi na funkcjonowanie układu nerwowego wykazują również upośledzenia świadomości [w sensie samoświadomości – T.K.]. Dzieci z autystycznymi objawami rzadko wykazują jakikolwiek stopień samoświadomości czy autorefleksji, dopóki nie zostaną poddane terapii”³⁸. Podobne „niedobory” powinny wykazywać wszelkie osoby, które miały, bądź mają problemy z przyswojeniem języka, np. głusi. „Stwierdzono istnienie statystycznie istotnych różnic w rozumowaniu fałszywych przekonań między dziećmi głuchymi a dziećmi normalnie rozwijającymi się. Dzieci głuche, które potrafiły mówić, rozwiązywały testy fałszywych przekonań (...) średnio w wieku 7 lat i 4 miesięcy [przypomnijmy, że dzieci normalnie słyszące rozwiązują podobne testy w wieku 3–4 lat – T.K.], a ich koledzy, używający języka migowego, w wieku 4 lat i 6 miesięcy. (...) Spontaniczne używanie czasowników mentalnych silniej korelowało ze zdolnością do rozwiązywania testów fałszywych przekonań niż wiek dzieci”³⁹. Współwystępowanie zaburzeń o tym charakterze i wzajemne powiązanie samoświadomości, zdolności językowych i Teorii Umysłu pozwala zakładać, że te trzy czynniki są ściśle ze sobą powiązane i – być może – nie są rezultatem uaktywniania w mózgu w trakcie rozwoju jednostki trzech osobnych mechanizmów, ale wręcz przeciwnie – że umożliwia je jeden proces, jedna zasadnicza zmiana⁴⁰. Płynie stąd jeszcze jeden wniosek: niemożliwa jest sytuacja, w której jeden z trzech elementów jest nieobecny, podczas gdy dwa pozostałe są rozwinięte. Nie sposób nawet wyobrazić sobie osoby, która płynnie mówi i jednocześnie nie jest samoświadoma, nie sposób odnaleźć osoby w pełni samoświadomej i jednocześnie niezdolnej do nazwania procesów, które w niej zachodzą, niezdolnej do jakiegokolwiek komunikacji, podobnie na porażkę skazane będą próby odnalezienia kogoś, kto mówi, jest samoświadomy, ale nie potrafi jednocześnie uswiadomić sobie, że inni mają umysły podobne do jego własnego. Najlepiej zależność tę przedstawić za pomocą prostego schematu:

³⁷ M. Białecka-Pikul, op.cit., s. 47.

³⁸ S. I. Greenspan, B. L. Benderly, *Rozwój umysłu. Emocjonalne podstawy inteligencji*, tłum. M. Koraszewska, Poznań 2000, s. 136.

³⁹ M. Białecka-Pikul, op.cit., s. 47.

⁴⁰ Ku istnieniu takiej ewentualności skłania się również Michael Tomasello w pracy pt. *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, Warszawa 2002, s. 85–107.



W myśl tej zależności sytuacja, w której dziecko patrząc na swoje zdjęcie, mówi o sobie mało, nie jest wynikiem tylko o niskiego stopnia samoświadomości, bądź tylko o słabego opanowania języka, ewentualnie tylko o słabego radzenia sobie z testami Sally-Ann. Jest wypadkową jednego, drugiego i trzeciego. A zatem należałoby się spodziewać, że przedszkolaki, które nie potrafią poprawnie rozwiązać testu fałszywych przekonań, powinny mieć słabiej rozwiniętą samoświadomość. I rzeczywiście taka zależność występuje. O ile wszystkie dzieci z rozwiniętą Teorią Umysłu nie mają problemu z rozpoznaniem siebie na fotografii i w zdecydowanej większości (92%) używają w tym celu pierwszej osoby, o tyle wśród dzieci bez ToMM odsetek ten spada o blisko połowę (ok. 54% przypadków)! Aż 46% dzieci bez ToMM mówi o sobie zupełnie inaczej niż ich koledzy, którzy pomyślnie przeszli przez test fałszywych przekonań. Mniejszy stopień samoświadomości przejawiał się na kilka sposobów:

1. Najbardziej charakterystyczne było nieużywanie przez dzieci pierwszej osoby (60%) przypadków. Przyjmowało to następującą formę:

Badacz: Kto to?

Dziecko (*o sobie*): Klaudia;

Badacz: Kogo widzisz?

Dziecko (*o sobie*): Rafałka;

2. Miewałem przypadki, w których dzieci na pytania dotyczące zdjęć nie odpowiadały n i c. Dzieciom z rozwiniętym ToMM taka sytuacja nie przytrafiła się nigdy.
3. Resztę przypadków stanowiły przypadki, gdzie słabo rozwinięta samoświadomość dawała o sobie znać w bardzo ciekawy sposób. Dziecko patrząc na swoją fotografię, nie zwraca na siebie uwagi i wymienia siebie na końcu, dopiero po całej serii pytań nierzadko zakończonej bezpośrednim wskazaniem palcem przez badacza. Przykład:

Badacz: Kto jest na tym zdjęciu?

Dziecko: Tata.

Badacz: I kto?

Dziecko: Dziadek.

Badacz: I kto jeszcze?

Dziecko: Samochody.

Badacz: I co jeszcze mi powiesz o tym zdjęciu? Kogo jeszcze widzisz?

Dziecko: (*patrzy*)

Badacz: No, przypatrz się dobrze.

Dziecko: (*brak reakcji*)

Badacz: (*wskazując dziecku jego podobiznę*) A to kto?

Dziecko: Ja (*ew. podaje imię*)⁴¹.

Wypada zadać pytanie, dlaczego zgodnie z naszą hipotezą o współzależności samoświadomości i ToMM, korelacja nie była stu- lub blisko stuprocentowa? Co można powiedzieć o pozostałych 54% dzieci, które „palą” test Sally-Ann, a jednak rozpoznają się na zdjęciach? Przede wszystkim błędem byłoby podchodzić do tego związku w sposób aż tak kategoriyczny. Umysł człowieka i jego niebywała wręcz złożoność, nieomal ze swej natury, pozwalają spodziewać się pewnych niejednoznaczności i etapów przejściowych. Nie można przecież jednego dnia zasnąć jeszcze bez, a drugiego wstać już z wykształconą Teorią Umysłu i samoświadomością! Jest to pewien proces, który wymaga czasu, a jego elementy nie muszą przecież rozwijać się dokładnie w takim samym tempie. Należy raczej spodziewać się, że elementy te nawzajem sprzęgają się i współwarunkują, w związku z czym nawet jeśli jeden jest bardziej rozwinięty, drugi i tak go „dogoni”. Jak sądzę, wystarczająco istotny jest sam fakt, że wśród dzieci z ToMM odsetek 54% spada aż do 8%! Z pewnością nie jest to bez znaczenia. Po drugie, nie należy zapominać, że rozwój małego człowieka nie odbywa się w całkowitej izolacji od zdobywcy dzisiejszej kultury, zwłaszcza techniki audiowizualnej. W dzisiejszych czasach nie tylko dorośli, ale również dzieci o wiele częściej mają okazję podziwiać się na zdjęciach czy filmach (a, jak twierdzą przedszkolanki, z którymi rozmawiałem, maluchy z reguły bardzo lubią oglądanie zdjęć). Oznacza to, że nawet prostą i niewymagającą żadnego świadomego namysłu metodą warunkowania, podczas przeglądania z rodzicami albumów ze zdjęciami czy oglądania nagrań video, dziecko miało szansę nauczenia się, że postać, którą widzi, to ktoś, kogo bez większego namysłu określa się mianem „ja”. Dlatego właśnie tak wielkie znaczenie ma, gdy dziecko przy próbach opisu zdarzeń

⁴¹ W tym punkcie pojawić się może zarzut, że, być może, dziecko z tego powodu nie wskazywało siebie, ponieważ na zdjęciu były obecne również inne osoby i prawdopodobnie myślało, że jego zadanie to wymienić te osoby, wyjaśnić kim są, przy czym swoją obecność traktowało jako rzecz oczywistą. Myślę, że za odrzuceniem tej ewentualności przemawia fakt, że analogiczne sytuacje powtarzały się również w przypadku zdjęć, na których dziecko było przedstawione samo. Prócz tego, nawet jeśli dziecko w tak opaczny sposób zrozumiałoby zadanie, nie powinno mieć przecież problemu z nazwaniem siebie, a takie trudności miały miejsce.

ze zdjęcia mówi o sobie więcej, czyli co robi, gdzie się znajduje, kiedy to było, a nie tylko reaguje pojedynczym, automatycznym „ja”.

Obserwacje, jakich udało mi się dokonać, zarówno zachowania dzieci z ToMM, jak i bez tego mechanizmu, mogą prowadzić do bardzo ciekawych wniosków. Skoro już wykazaliśmy, że dużym nadużyciem byłoby stosowanie wobec dzieci bez Teorii Umysłu (z racji ich wieku posługuję się dalej uogólnieniem „trzylatki”) prób wyjaśniania ich zachowań implikujących samoświadomość, spróbujmy odpowiedzieć na pytanie, czy możliwa jest trafna interpretacja posługująca się aparatem pojęciowym z zakresu behawioryzmu⁴²? Dalej postaram się wykazać, że interakcje, jakie obserwowałem wśród trzylatków, można tłumaczyć w oparciu o prosty schemat S-R, który zakłada stosunkowo niewielki (jeśli w ogóle) udział świadomego namysłu. Zdaniem Tomasello, dzieci, które nie potrafią wczuć się w sytuację innego człowieka i nie potrafią uświadamiać sobie treści innych umysłów, niezdolne są też do jakichkolwiek form naśladownictwa⁴³, a z tego wnosić można, że ich wachlarz zachowań będzie bardzo znacznie uproszczony. Pamiętajmy, że aby móc coś skutecznie naśladować, nieodzowne jest uświadomienie sobie intencji, które kierują tym, kogo się obserwuje i kogo chce się naśladować. Jeżeli jednostka jest do tego niezdolna, nawet najprostsze czynności, które praktycznie nie powinny stanowić żadnego problemu przy próbach naśladownictwa, będą tylko niejasną mieszaniną ruchów i przypadków, z której trudno wyłowić jakikolwiek cel⁴⁴. „Kluczowymi elementami naśladownictwa są: a) decyzja, co naśladować albo co uznaje się za ‘takie samo’ lub ‘podobne’; b) złożone transformacje jednego punktu widzenia na inny oraz c) wykonanie stosownych ruchów ciała”⁴⁵. Z tego z kolei wyciągnąć można wniosek, że dzieci bez ToMM niezdolne są do naśladowania i dlatego mogą mieć poważne problemy z internalizacją normy społecznej. Podkreśla to również Michael Tomasello, twierdząc, że ta „różnica poznawcza ma całą lawinę konsekwencji, gdyż umożliwia pewne nowe, wyjątkowo skuteczne formy dziedziczenia kulturowego. Pojawienie się rozumienia innych ludzi jako istot intencjonalnych, „takich jak ja”, sprawia, że stają się możliwe: a) proces socjogenezy, dzięki któremu wiele jednostek wspólnie przyczynia się do powstania kulturowych wytworów i praktyk, których historia się akumuluje; b) procesy uczenia się kulturowego i internalizacji, za pomocą których rozwijające się jednostki zaczynają używać, a następnie internalizują aspekty produktów wytworzonych przez członków ich gatunku”⁴⁶. Do

⁴² Jak wiadomo, kierunek ten odrzuca w swej metodzie wszelkiego rodzaju introspekcję oraz terminy odnoszące się do psychiki jednostki, w tym również samoświadomość. Por. B. F. Skinner, *Poza wolność i godność*, tłum. W. Szlenberger, Warszawa 1978; idem, *Zachowanie się organizmów*, tłum. K. Dudziak, Warszawa 1995; Ph. G. Zimbardo, op.cit., s. 312–314.

⁴³ M. Tomasello, op.cit., s. 126.

⁴⁴ Por. np. S. Blackmore, *Maszyna memowa*, tłum. N. Radomski, Poznań 2003, s. 87.

⁴⁵ Ibidem, s. 91–92.

⁴⁶ M. Tomasello, op.cit., s. 24.

podobnych rozważań wrócimy niebawem, tymczasem proponuję skupić się nieco nad analizą zachowań dzieci, które miałem okazję obserwować.

Zwykły dzień w przedszkolu stanowi, jak sądzę, zwłaszcza w młodszych grupach niewyczerpaną kopalnię przykładów interakcji, do analizy których nie trzeba by wcale zaprzęgać pojęć spod znaku autorefleksji, samoświadomości, samowiedzy czy nawet planowania, świadomych intencji itd. Specyfika zachowań społecznych, tak jak rozumieją ją zwykli dorośli ludzie, polega między innymi na adekwatnym reagowaniu w wiecznie modyfikującej się rzeczywistości, przesyconej intencjonalnym zamysłem. Rzeczywistość społeczna to nie rzeczywistość przedmiotów i oddziaływań, jest to rzeczywistość zamiarów. Zasadniczo reagowanie oparte na pewnym automatyzmie, wyczeniu może okazać się zupełnie nieprzystające, co ze świata interakcji symbolicznych, przynajmniej teoretycznie, eliminuje podmioty działające na zasadzie tresury, a nie świadomej refleksji nad sensem zachowań. Za przejaw świadomości należy zatem uznać celowość i adekwatność zachowań⁴⁷, zdolność do naśladownictwa⁴⁸ oraz, zdaniem niektórych, również precyzję wykonania poszczególnych zadań⁴⁹ – z tego też względu w mej analizie pojawiać będą się nie tylko zachowania *stricte* społeczne, ale również działania indywidualne, takie jak np. rysowanie.

Pierwszą wskazówką, która pozwala na analizowanie zachowań trzylatków bez konieczności uwzględniania „ja” podmiotu, jest działanie na zasadzie prostych s k o - j a r z e ń. Dzieci wydają się często nie zwracać uwagi na pewne szczegóły sytuacyjne, co w oczywisty sposób kłóci się z niektórymi kryteriami wyznaczającymi stopień samoświadomości (patrz przypis 41). Dla zilustrowania tej tezy posłużę się następującym przykładem: miałem okazję przysłuchiwać się rozmowie przedszkolanki z dziećmi na temat wycieczki do straży pożarnej poprzedniego dnia. Padaly najróżniejsze pytania dotyczące pracy strażaków, zadań, sprzętu itp. W pewnej chwili pojawił się temat wozu strażackiego. Zgłosił się pewien chłopiec, który nagle zaczął wszystkim zgromadzonym opowiadać o przejażdżce samochodem z tatą. Oczywiście w żaden sposób nie pasowało to do kontekstu (znamienne jednak, że żadnemu dziecku nie wydawało się to niczym nadzwyczajnym). Prawdopodobne wyjaśnienie tego zdarzenia mogłoby brzmieć następująco: dziecko, słysząc pewne słowa-klucze, takie jak „samochód” czy „jazda”, przywołuje na zasadzie skojarzeń pewne treści, pomija niestety cały kontekst. Zachowanie więc było nieprecyzyjne i nieadekwatne, co pozwala podważyć ewentualny pogląd o samoświadomości trzylatka. Innym przykładem służyła dziewczynka, która podczas tej samej rozmowy zgłaszała się do odpowiedzi, których nie miała prawa znać, ponieważ, jak wyjaśniła mi przedszkolanka, nie było jej na wycieczce do straży, a tego właśnie dotyczyło pytanie. Możliwe więc, że działała ona na zasadzie prostego,

⁴⁷ A. R. Damasio, *Tajemnica świadomości...*, s. 95–96.

⁴⁸ S. Blackmore, *op.cit.*, s. 84–92.

⁴⁹ D. R. Griffin, *op.cit.*, s. 85–111.

wyuczonego schematu: „pani pyta – ja odpowiadam (nieważne – dobrze, czy źle)”. Jeszcze bardziej automatycznymi reakcjami skojarzeniowymi wykazał się inny chłopiec: podczas zajęć z malowania ów chłopiec, widząc na stoliku spodek z wodą (przygotowany w celu rozrabiania farb), podszedł doń i... zaczął się żegnać „w imię Ojca i Syna...”⁵⁰ To i poprzednie zachowania można by z powodzeniem wyjaśnić, odwołując się do schematu bodziec–reakcja. Bodźcami mogą być pojedyncze słowa, czy przedmioty, które u dzieci bez ToMM konotują pewne, czasem bardzo konkretne zestawy zachowań, żeby nie powiedzieć – ruchów.

Jak wcześniej zostało wyszczególnione, brak ToMM, uniemożliwiając skuteczne naśladownictwo, negatywnie wpływa na sam proces nabywania kultury, w związku z czym nie można mówić o internalizowaniu normy, a jedynie o zachowaniu uzyskanym dzięki warunkowaniu. Wśród małych dzieci najlepiej widoczne jest to podczas wielokrotnego upominania je o zrobienie/nierobienie czegoś⁵¹. Myślę, że taki stan rzeczy tłumaczyć można nie tylko niezdolnością do internalizacji, ale także wykorzystaniem świadomości (nie samoświadomości) i jej wybiórczego, reflektorowego postrzegania świata. Jak pamiętamy, taki proces poznawczy uniemożliwia świadome zapamiętywanie tego, co się postrzega. Jeżeli coś znika z pola widzenia reflektora i uwagi – to jest to nie do odzyskania, gdyż wciąż występuje niemożność zbudowania w umyśle całej „sceny”. W tej sytuacji możemy liczyć tylko na skromną pomoc „bufora” pamięci krótkotrwałej. I to właśnie, jak sądzę, jest bezpośrednią przyczyną konieczności warunkowania dziecka (na przykład przez wielokrotne powtarzanie próśb). Dopiero w późniejszym wieku dziecko będzie potrafiło wyobrazić sobie pewną ogólną scenę (samoświadomość), a myślenie abstrakcyjne oraz umiejętność zbadania oczekiwań względem własnej osoby (Teoria Umysłu) pozwoli na uwewnętrznienie pewnej panującej – powszechnie czy w danej sytuacji – normy. Ta sama prawidłowość przejawiać się może również podczas sytuacji, które pośród dzieci są nagminne – w wielokrotnym oglądaniu/słuchaniu tej samej bajki, nawet raz po raz. Dla zilustrowania działania mechanizmów, o których mowa, użyłem kiedyś wyrażenia, że „nawet najlepszy kawał

⁵⁰ Nie mówiąc już o tym, że w przypadku języka sakralnego dziecko, zwłaszcza tak małe, bardzo rzadko zdaje sobie sprawę ze znaczenia tych słów, co jeszcze mocniej przemawia na rzecz tezy o automatyzmie zachowań. Niestety, w tym wypadku odesłać mogę jedynie na Forum „Gazety Wyborczej” (Forum Humorum), gdzie nie brak wątków internautów przyznających, że w dzieciństwie nie rozumieli wielu pieśni, modlitw, zwrotów, wykorzystywanej z tej okazji ciężkiej, tradycyjnej składni itp. Popularny był zwłaszcza motyw tajemniczej Nacudii, „bohaterki” pieśni *Na cud Jonasza*, co oczywiście w żadnej mierze nie przeszkadzało w śpiewaniu. Na marginesie, fakt ten i jemu podobne mogłyby stanowić ciekawe studium z zakresu socjalizacji do religii.

⁵¹ Oczywiście trwanie przy swoim i upór nie musi jednoznacznie wskazywać na mniejszy stopień samoświadomości, wszak podobnych sytuacji nie brak w życiu dorosłych. Jest jednak zasadnicza różnica – wielokrotnie upominani dorośli starają się zazwyczaj, by nie przyłapano ich przy następnej próbie, dzieci z kolei nic sobie z tego nie robią i swoje zachowanie będą kontynuować do momentu, aż skojarzą go z karą.

nie śmiesz wiecznie⁵². Otóż takie dzieci najwyraźniej śmiesz. Uwielbiają one wielokrotnie słuchać ulubionej opowieści i za każdym razem towarzyszy temu takie samo zaciekawienie.

Równie interesujące wnioski można wyciągnąć z rysunków trzylatków. Przede wszystkim stosunkowo rzadko trafiają się rysunki, na których zachowane są podstawowe proporcje, dokładnie wzajemny rozkład przedmiotów, który faktycznie ma pewne odwzorowanie w świecie rzeczywistym. Co jest najbardziej charakterystyczne dla strażackiego wozu?⁵³ Oczywiście: czerwony kolor oraz drabina – i te właśnie elementy najłatwiej było spostrzec na pracach dzieci. Wóz często przybierał postać czerwonej plamy (gdyż zapewne na tym najłatwiej koncentrowała się uwaga rysującego), to ona stanowiła centralny punkt, wokół którego zorganizowane było dalsze rysowanie. Można by wysunąć tezę, że rysunek odwzorowuje nie zaobserwowany przedmiot, ale raczej „mapę”, śledzi drogę przekierowywania „reflektora świadomości” z jednego miejsca w drugie: na rysunkach często widać powtarzające się elementy drabiny, całe mnóstwo kół, części, które podczas rysowania wciąż przypominały się dziecku, które zupełnie absorbował jego uwagę. Samo przedstawianie elementów jest dość schematyczne i trudno poddaje się jakiejś spontanicznej zmianie, co nasuwa przypuszczenie, że schematy te mogą być stosowane bezrefleksyjnie i bez względu na kontekst (np. okna w samochodzie nierzadko przypominają te z domów, mają firanki, samochód – każdy – jest prostokątem na kołach. Zaobserwowałem też przypadek chłopca, który samochody malował na każdym rysunku, choćby i tym przedstawiającym plażę czy środek lasu. Zdaniem przedszkolanki, zawsze tak robił, bo po prostu lubił samochody. Inna dziewczynka analogicznie cały wóz strażacki przystroiła ptakami). Pozwala to sądzić, że dzieci nie przeprowadzają żadnej pogłębionej analizy tego, co robią, nie poddają swej pracy szczególnemu namysłowi, nie analizują świadomie i w odpowiednim kontekście treści swej pamięci i świadomości⁵⁴. Tylko predyspozycja do ujęcia całej sceny otwierałaby drzwi do wiernego odtworzenia rzeczywistości, dziecku nie sprawiałoby większego problemu dokładniejsze rozplanowanie poszczególnych części, ale tak nie jest – na rysunkach pojawia się to, co najbardziej charakterystyczne i co najszybciej przykuwa uwagę, ewentualnie to, co mocno utrwalone i co łatwo wyzwalane jest na zasadzie bodziec reakcja (papier + kredki = rysują to co zawsze). Precyzja wykonania, kryterium

⁵² T. Kozłowski, *Popnatura i masowa nuda. Czy popkultura wypełni pustkę wolnego czasu?* [w:] *Na pokaz. O konsumeryzmie w kapitalizmie bez kapitału*, T. Szlendak, K. Pietrowicz (red.), Toruń 2004, s. 198.

⁵³ Czytaj: co najbardziej przykuwa uwagę? Z czego najbardziej wóz strażacki słynie?

⁵⁴ Obserwowałem również wypadki, w których dzieci otwarcie przyznawały, że nie wiedzą, co rysują. Udało mi się również wmówić jednemu z nich, że tak naprawdę rysuje coś innego niż sądził, na co tamten bez żadnego oporu przystał. Za to do niezmiernej rzadkości (zaobserwowałem takie zdarzenie jedynie raz) należały sytuacje, gdy trzylatek na zadane pytanie odpowiedział: muszę pomyśleć.

Griffina, nie pozwala na przypisaniu dzieciom wysokiej samoświadomości. Prace nie-rzadko były chaotyczne, z wyskakującymi niespodziewanie postaciami, wyrwanymi z kontekstu obiektami (zachowane są tylko podstawowe zasady porządku: góra – dół, przód – tył). Czy tak właśnie wygląda świat oświetlany „reflektorem świadomości”, owa „pamiętana teraźniejszość” – wypełniona wynurzającymi się fenomenami, których przyczyn nie jesteśmy pewni i do których trzeba się przyzwyczajać, nawyknąć, ponieważ ich zachowania nie można do końca przewidzieć i pozostaje jedynie zareagować w oparciu o odpowiednie, proste warunkowanie?

Co równie ciekawe, trzylatki prawie nigdy, zdaniem przedszkolank, nie rysują siebie. Ich uwaga skierowana jest raczej na to, co widzą. Takie przejawy działania reprezentacji siebie samego obserwować można dopiero u starszych dzieci. Jak można się domyśleć – nie pozostaje to bez wpływu na stosunki interpersonalne dzieci bez ToMM. Dzieci te, jako że psychika innych ludzi pozostaje dla nich niezgłębioną tajemnicą, nie zwracają szczególnej uwagi na cechy wyróżniające danego osobnika. Praktycznie nie spotyka się wśród trzylatków przedszkolnych przyjaźni czy „par zakochanych”. Nie ma zadzierzgniętych znajomości w stylu „mój najlepszy/najgorszy kolega”, „moja najlepsza/najgorsza koleżanka”. Z tego też względu szybko przekonamy się przy tego typu próbach, że budowanie socjogramu dla dzieci bez ToMM jest na dłuższą metę pozbawione sensu. Nie ma tam koalicji, szarych eminencji, do rzadkości należą socjometryczne dwójki czy zażarte antagonizmy (świadczy o tym choćby to, że trzylatki zazwyczaj nie dokuczają sobie nawzajem, w przeciwieństwie do starszych dzieci, które względem określonych osób potrafią być bardzo złośliwe). Wśród sześciolatków sprawa wygląda zupełnie inaczej. Tam dzieci dobierają się w grupy, kierując się kryterium sympatii i antypatii. Trzylatkom z reguły jest obojętne, z kim będą w parze – byłem świadkiem zabawy, która tego wymagała. Jedynym kryterium było kryterium bliskości. Świat dzieci bez Teorii Umysłu jest światem instynktownej, ewentualnie uwarunkowanej tresury, gdzie nie ma miejsca na świadome planowanie działań społecznych. To, o czym mówiliśmy przed chwilą, wynikać może z faktu, że dla dzieci w tym wieku większe znaczenie ma nie budowanie określonych relacji, ale *m a t e r i a l - n i e r o z u m i a n y c e l* (czy jak powiedziałby behawiorysta – nagroda) i tylko ze względu na niego dzieci organizują jakieś strategie zachowania. O ile dla cztero-, pięciolatków zabawa z innym dzieckiem sama w sobie jest już przyjemna, o tyle radość płynąca z tego faktu trzylatkom jest jeszcze obca. Bawią się *o b o k s i e b i e*, nie ma czegoś takiego, jak zabawa z podziałem na role czy wspólne osiągnięcie wyznaczonego celu, na przykład zbudowanie najwyższej wieży etc. Jest im obojętne, co czuje partner interakcji, o czym świadczy następująca obserwacja: byłem świadkiem, gdy jedno z dzieci w grupie obchodziło urodziny. Mama chłopca przyniosła tort, dzieci ustawiły się w kole, otaczając szczęśliwca i na komendę przedszkolanki zaczęły śpiewać „Sto lat”, co nagle niezmiernie przeraziło jubilata. Nie reagując na jego wrzaski i płacz, dzieci beznamietnie rozglądały się po sali (nie przerywając śpiewu), wyglądały za okna, błędziły wzrokiem po ścianach i suficie.

Zabawy trzylatków, oprócz faktu, że w przeważającej większości są aspołeczne i indywidualne, prawie nigdy nie zawierają „elementu udawania”⁵⁵. Zdarzają się momenty, w których jakiś przedmiot symbolizuje inny, ale ani razu nie udało mi się zaobserwować sytuacji, w której dziecko wciela się w inną postać i przejmuje jej repertuar zachowań.

6. Próba podsumowania. Ogólna charakterystyka zachowania dzieci bez Teorii Umysłu

Z moich obserwacji⁵⁶ wyłaniają się wnioski, które pozwalają poddać w wątpliwość samoświadomość małego dziecka i większy akcent położyć na wykorzystanie świadomości, mechanizmów instynktownych bądź warunkowanych, na niekorzyść świadomego internalizowania norm i nabywania kultury w oparciu o komunikację symboliczną. Zasady, które rządzą światem społecznym dzieci bez ToMM i samoświadomości, wydają się brzmieć następująco:

1. Słabo wykształcona samoświadomość i Teoria Umysłu nie pozwala na skupienie się nad własnymi cechami charakteru i własnym życiem wewnętrznym, co jeszcze mniejsze znaczenie ma u partnera interakcji. Pociąga to za sobą następujące konsekwencje:
 - a) tymczasowość interakcji i nietrwałość układów, które można określić mianem przyjaźni, której istotą jest przecież wyjątkowość drugiej osoby, dobre rozumienie jej (znaczenie empatii!) itp. Na taki stan rzeczy wskazuje niemal zupełny brak socjometrycznych „dwójek”;
 - b) zorientowanie na materialnie rozumiany, doraźny cel, w znikomym zaś stopniu na świadome budowanie relacji z drugą osobą⁵⁷.
2. O interakcjach trzylatków nie można wprawdzie powiedzieć, że są zupełnie przypadkowe, ale z faktu, że świadomość dziecka jest jak reflektor, któremu nieubłagane i nieodwracalnie umyka cała scena, wnosić można, że wszystko, co potrafi choć na chwilę odwrócić uwagę malucha, może doprowadzić do dramatycznego załamania się interakcji. Dlatego właśnie tak wielkim wyzwaniem jest utrzymanie dziecka w skupieniu. Z tego również powodu trzeba im niestrudzenie powtarzać to samo, zupełnie jak za pierwszym razem. To właśnie sprawia, że próby internalizowania norm skazane są na porażkę.

⁵⁵ Udawanie w oczywisty sposób łączy się z naśladownictwem. Obecnie wiemy już, że autyści, po dejrzeniu o nierozwinięciu ToMM, nie potrafią udawać.

⁵⁶ Które w całości zamierzam przedstawić w przygotowywanej książce pt. *Kłamię, więc jestem*.

⁵⁷ Specjalnie podkreślam tutaj znaczenie słowa „świadome”, nie należy bowiem zapominać, że istnieje szereg wrodzonych mechanizmów ułatwiających wykształcenie się więzi międzyosobniczej. Por. np. R. Baker, E. Oram, *Wojny dziecięce. Macierzyństwo, ojcostwo i właśnie rodzinne*, tłum. T. Chawziuk, Poznań 2001, s. 111–132. Są to jednak zjawiska o zupełnie innym charakterze.

3. Działania odnoszą się głównie (a najprawdopodobniej – wyłącznie) do chwili obecnej. Niemożliwa jest głębsza refleksja nad czasem przeszłym i przyszłym, co skutkuje również niemożnością planowania określonych działań. Przyczyn tego stanu doszukiwać się można także w braku dostępu do pamięci epizodycznej i nieumiejętności skonstruowania swojej własnej autobiografii. Braki te pociągają za sobą następujące konsekwencje:
 - a) bez umiejętności planowania nie można mówić o pełnoprawnym podmiocie działań społecznych. Dziecko nie uświadamia sobie w pełni skutków własnych działań;
 - b) idea „reputacji” czy „dobrego zdania” jest dziecku zupełnie obca. Stanowi to kolejny argument, który usprawiedliwia działanie zorientowane na materialny cel, niż na czasochłonne budowanie więzi. Nie bez wpływu jest to zapewne dla poprawnego rozumienia pojęcia normy społecznej;
 - c) skupienie tylko na bieżącej chwili przekreśla możliwość naśladowania i udawania. Odnosi się ona bowiem do bytów nieobecnych „tu i teraz”.
4. Uwzględnianie stanów umysłowych i innych niemanifestowanych przeżyć, skrywanych intencji praktycznie nie występuje. Dzieci bez Teorii Umysłu opierają swe działanie tylko na widocznych, bezpośrednio obserwowalnych przesłankach (zachowaniach). Parter interakcji o tyle ma pragnienia, o ile towarzyszy im „behawioralny korelat”. Skoro ktoś bierze do ręki dany przedmiot, zrozumiałe jest, że tego właśnie chce i *vice versa*: skoro czegoś pragniemy, po prostu to robimy. Sytuacja, kiedy ktoś chce wziąć słodycze i jednocześnie stara się od tego powstrzymać z tylko sobie znanych pobudek, może być dla dzieci bez ToMM nie do pojęcia. Tylko naocznie obserwowane manifestacje stanowią fundament adekwatnego działania. W zachowaniu nie kierują się domysłem, prawdopodobieństwem, planem, nie biorą pod uwagę tego, czego nie można dotknąć czy zobaczyć.

Te ustalenia pozwalają przypuszczać, że samoświadomość i ToMM są ze sobą silnie powiązane. Nie jest jasne, czy jedno jest przyczyną drugiego, czy odwrotnie, najpewniej są one wynikiem jednego procesu, jednej zmiany, która zachodzi w umyśle trzy-, czterolatka. Brak tych zdolności skutecznie utrudnia stawianie się w pozycji innej osoby, uniemożliwia zrozumienie oczekiwań względem naszej osoby i tym samym nie dopuszcza do zrozumienia norm społecznych. Nie bez znaczenia jest również niezdolność do wybiegania myślą w przyszłość i przeszłość. Obserwacje starszych dzieci, złożona struktura społeczna ich grupy, zabawy z podziałem na role, budowanie relacji silnie skorelowane z umiejętnością rozwiązywania testu Sally-Ann sugerują, że socjalizacja człowieka może mieć przebieg nie ciągły, ale skokowy⁵⁸. Teoria, jaką usiłuję tu zarysować, przewiduje istnienie dwóch zasadniczych faz rozwoju,

⁵⁸ Oczywiście skokowy w tym sensie, że jest rezultatem niewielu zmian o fundamentalnym znaczeniu, ale nie zmian dokonujących się z dnia na dzień.

z których każda jest jakościowo odrębna i rządzi się innymi prawami. Każda z nich charakteryzuje się tworzeniem specyficznych założeń o świecie, co przejawia się w rodzaju zachowań społecznych. Każda z nich wykorzystuje charakterystyczne zdolności umysłowe. Pierwszą fazę nazwałbym fazą przed-makiaweliczną⁵⁹. Charakterystyczne dla niej jest to, że podmiot nie wykształca jeszcze poczucia „ja” oraz Teorii Umysłu, w związku z tym, o czym była już mowa wcześniej, nie potrafi tworzyć reprezentacji obrazu całej sceny w umyśle, nie potrafi „czytać” w umysłach innych, nie zwraca uwagi na ukryte motywy działań oraz na indywidualne cechy charakteru. Uczy się na zasadzie biernego warunkowania, a posługiwanie się językiem jest dość ograniczone. Nie internalizuje normy, ponieważ nie potrafi uogólniać, wychodzić poza określony kontekst, nie uświadamia sobie również oczekiwań względem jego osoby. Drugi etap to faza makiaweliczna, charakteryzująca się wykształceniem „ja” oraz Teorii Umysłu, co pozwala uświadamiać sobie stany mentalne innych osób, umożliwia zaawansowaną manipulację partnerem interakcji w zależności od potrzeb podmiotu, uwzględniać to, co niemanifestowalne i nieobserwowalne. W fazie tej możliwe jest planowanie własnych działań w oderwaniu od chwili obecnej, umożliwia ona internalizowanie norm nie przez behawiorystyczne warunkowanie, ale dzięki myśleniu symbolicznemu i komunikacji.

Różne perspektywy, czy to behawiorystyczna, czy interakcjonistyczno-symboliczna, są zdecydowanie nazbyt ogólne. Potrafią wyjaśnić (albo przynajmniej roszczą sobie do tego pretensje) przebieg socjalizacji człowieka, jednak śmiem twierdzić, że o wiele lepszą propozycję stanowiłoby założenie, w którym teoria uczenia się na zasadach S-R zarezerwowana byłaby dla wyjaśniania zachowań jednostki w wieku od 0 do ok. 3–4 lat, zaś interakcjonizm symboliczny – dla jednostek starszych. Piagetowska perspektywa poznawcza z kolei doskonale wpasowuje się we wnioski płynące z koncepcji ToMM: zarówno w jednej, jak i drugiej występuje wspomniany przez nas na początku „egocentryzm epistemologiczny”, który – w jednym przypadku kończy się wraz z wykształceniem Teorii Umysłu, w drugim zaś – z wkroczeniem w etap operacji konkretnych.

Na zakończenie podsumujmy nasze wywody w formie tabeli:

⁵⁹ W nawiązaniu do terminu „Inteligencji Makiawelicznej”, czyli – w skrócie – zdolności manipulowania innymi osobami.

Tabela 2. Główne wnioski wyłaniające się z badań

	Etap przedmakiaweliczny	Etap makiaweliczny
Samoświadomość	Rzadko wykorzystywana	Niezbędna
Teoria Umysłu	Brak	Jest
Nabywanie kompetencji społeczno-kulturowej	Bierne wycuczenie (behawiorystyczna teoria uczenia się)	Aktywna internalizacja na zasadzie dialogu (interakcjonizm symboliczny)
Zasady rządzące życiem społecznym	Niezwracanie uwagi na cechy charakteru, zarówno swoje, jak i partnera; nietrwałość i periodyczność interakcji, zorientowanie na materialny cel, brak empatii; brak umiejętności planowania; brak możliwości skutecznej manipulacji partnerem; nieumiejętność internalizowania normy, uogólniania sytuacji społecznych; funkcjonowanie w dużej mierze oparte na zasadzie skojarzeń (warunkowanie);	Cechy jednostkowe odgrywają istotną rolę; umiejętność budowania trwałych relacji (przyjaźń), możliwość empatii; cele o charakterze niematerialnym (symbolicznym bądź społecznym); planowanie; umiejętność manipulacji, oszukiwania oraz wykrywania oszustwa; zdolność uogólniania i abstrahowania, możliwość internalizacji normy; funkcjonowanie oparte na myśleniu logicznym, przewidywaniu skutków swoich działań, odwoływaniu się do zasobów pamięci i systemu normatywnego;
Zdolności poznawcze	Stadium sensoryczno-motoryczne i przedoperacyjne	Stadium operacji konkretnych i formalnych

Opracował T. Kozłowski

Nowa teoria socjalizacji powinna przede wszystkim skupić się na tym, by ukazać skokowy charakter rozwoju i, w konsekwencji, różnorodność praw rządzących tym rozwojem na poszczególnych jego etapach. Nie należy się lękać, że tak złożony proces, jakim jest uspołecznienie człowieka, na całej swej długości będzie rządzić się jednakowymi prawami. Wręcz przeciwnie, powinniśmy oczekiwać, że prawidła te będą się zmieniać.

LITERATURA:

- Aitchison J., *Ziarna mowy*, tłum. M. Sykurska-Derwojed, Warszawa 2002.
- Baker R., Oram E., *Wojny dziecięce. Macierzyństwo, ojcostwo i waśnie rodzinne*, tłum. T. Chawziuk, Poznań 2001.
- Baron-Cohen S., *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*, Cambridge, MA-London 1999.
- Berghe P. L. van den, *Łączenie paradygmatów: biologia i nauki społeczne*, tłum. B. Szacka [w:] *Człowiek, zwierzę społeczne*, B. Szacka, J. Szacki, K. Najder (red.), Warszawa 1991.
- Białecka-Pikul M., *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu*, Kraków 2002.
- Blackmore S., *Maszyna memowa*, tłum. N. Radomski, Poznań 2003.

- Buss D. M., *Psychologia ewolucyjna. Jak wytłumaczyć społeczne zachowanie człowieka? Najnowsze koncepcje*, tłum. M. Orski, Gdańsk 2001.
- Cosmides L., Tooby J., *Evolutionary psychology and the emotions* [w:] *Handbook of emotions*, M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (red.), New York 2000.
- Damasio A. R., *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*, tłum. M. Karpiński, Poznań 2002.
- Damasio A. R., *Tajemnica świadomości. Jak ciało i emocje współtworzą świadomość*, tłum. M. Karpiński, Poznań 2000.
- Dawkins R., *Samolubny gen*, tłum. M. Skoneczny, Warszawa 1996.
- Ditfurth H. von, *Duch nie spadł z nieba*, tłum. A. D. Tauszyńska, Warszawa 1979.
- Edelman G. M., *Przenikliwe powietrze, jasny ogień. O materii umysłu*, tłum. J. Rączaszek, Warszawa 1998.
- Eibl-Eibesfeldt I., *Miłość i nienawiść*, tłum. Z. Stromenger, Warszawa 1998.
- Gallup G. G., *Chimpanzees: self-recognition*, „Science” 1970, nr 167.
- Gould S. J., *Niewczesny pogrzeb Darwina. Wybór esejów*, tłum. N. Kancewicz-Hoffman, Warszawa 1999.
- Greenspan S. I., Benderly B. L., *Rozwój umysłu. Emocjonalne podstawy inteligencji*, tłum. M. Koraszewska, Poznań 2000.
- Griffin D. R., *Umysły zwierząt. Czy zwierzęta mają świadomość?*, tłum. M. Ślósarska, A. Tabaczyńska, Gdańsk 2004.
- Korzeniewski B., *Od neuronu do (samo)świadomości*, Warszawa 2005.
- Kozłowski T., *Popkultura i masowa nuda. Czy popkultura wypełni pustkę wolnego czasu?* [w:] *Na pokaz. O konsumeryzmie w kapitalizmie bez kapitału*, T. Szlendak, K. Pietrowicz (red.), Toruń 2004.
- Macphail E. M., *Ewolucja świadomości*, tłum. R. Bartołod, Poznań 2002.
- Pinker S., *Jak działa umysł*, tłum. M. Koraszewska, Warszawa 2002.
- Pöppel E., *Granice świadomości*, Warszawa 1989.
- Skinner B. F., *Poza wolnością i godnością*, tłum. W. Szlenberger, Warszawa 1978.
- Skinner B. F., *Zachowanie się organizmów*, tłum. K. Dudziak, Warszawa 1995.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002.
- Tillmann K. J., *Teorie socjalizacji*, Warszawa 1996.
- Tomasello M., *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, Warszawa 2002.
- Turner J. H., *Socjologia. Podstawowe pojęcia i ich zastosowanie*, tłum. E. Różalska, Warszawa 1998.
- Wilson E. O., *Socjobiologia*, tłum. M. Siemiński, Warszawa 2000.
- Zimbardo Ph. G., *Psychologia społeczna*, Warszawa 1999.
- Zimbardo Ph. G., *Psychologia i życie*, tłum. E. Czarniawska, J. Łuczyński, J. Radzicki, J. Suchecki, Warszawa 2002.

Anna Gawęł

KULTURA ZDROWOTNA SZKOŁY

Jednym z czynników wpływających na zdrowie dzieci i młodzieży jest niewątpliwie specyfika szeroko rozumianego środowiska szkolnego. Wystarczy zauważyć, że wśród możliwych zdrowotnych konsekwencji przebywania uczniów w szkole wymienia się wady postawy, skrzywienia kręgosłupa, zaburzenia związane z nadmierną ekspozycją na hałas, skutki wypadków przyczynowo związanych z infrastrukturą szkoły oraz zaburzenia zdrowia i rozwoju psychicznego, wyrażające się lękiem, strachem, podwyższonym poziomem agresji, zaniżoną samooceną, poczuciem bezradności i braku samoskuteczności.

Związek środowiska szkolnego ze zdrowiem uczniów może być poddany analizie przy uwzględnieniu płaszczyzny bezpośredniej jak i pośredniej zależności. Oddziaływanie bezpośrednie szkoły na zdrowie związane będzie wówczas z kształtowaniem samopoczucia uczniów (traktowanego jako wskaźnik definicyjny zdrowia) oraz występującymi u nich zaburzeniami w sferze somatycznej i psychospołecznej. Wpływ pośredni środowiska szkolnego na zdrowie wyrażać się będzie natomiast jego udziałem w kształtowaniu zachowań zdrowotnych uczniów, a także podmiotowych i pozapodmiotowych uwarunkowań tych zachowań. Ten rodzaj wpływu związany będzie z przebiegającą w środowisku szkolnym socjalizacją zdrowotną uczniów oraz podejmowanymi w niej działaniami edukacyjnymi.

Interesujące poznawczo wydaje się przeprowadzenie analizy wpływu funkcjonowania szkoły na zdrowie uczniów przy zastosowaniu pojęcia kultury zdrowotnej i to w dwojakim znaczeniu: kultury zdrowotnej ucznia oraz kultury zdrowotnej szkoły jako instytucji i określonej społeczności. W pierwszym przypadku odnosimy się do kultury jednostki, w drugim zaś do kultury zbiorowości. To drugie ujęcie zakłada, że szkoła oferuje członkom swojej społeczności określoną kulturę zdrowotną. Szczególnie istotny jest tutaj fakt, iż kultura ta ma swój udział w kształtowaniu osobistej kultury zdrowotnej jednostek, jak również można dostrzec jej bezpośredni i pośredni wpływ na stan ich zdrowia.

1. Pojęcie kultury zdrowotnej

Jakkolwiek etymologia wyrażenia *kultura* sięga czasów klasycznej starożytności, to w obrębie humanistyki pojęcie kultury, kształtowane na gruncie przeciwstawienia pomiędzy kulturą a naturą oraz rozróżniania terminów kultura i cywilizacja, upowszechniło się dopiero w wieku XX.

Kultura w ujęciu szerokim traktowana jest jako całość konstytuowana przez, pokrywające się w pewnym sensie z rozróżnieniem cywilizacji i kultury, kulturę materialną i duchową. Przykładem takiego rozumienia kultury jest definicja Jana Szczepańskiego, odwołująca się do stanowiska Stefana Czarnowskiego, zgodnie z którą kultura to „... ogół wytworów działalności ludzkiej, materialnych i niematerialnych, wartości i uznawanych sposobów postępowania, zobiektywizowanych i przyjętych w dowolnych zbiorowościach, przekazywanych innym zbiorowościom i następnym pokoleniom”¹. Przyjmując takie ujęcie, zjawiska kulturowe rozpatrywać można w trzech aspektach: materialnym, behawioralnym i psychologicznym. Materialnym korelatem zjawiska kulturowego będzie zatem przedmiot przyrodniczy bądź stworzony przez człowieka, płaszczyzna behawioralna związana będzie z zachowaniami motorycznymi lub werbalnymi, zaś wyróżnienie płaszczyzny psychologicznej związane będzie z faktem, iż zarówno przedmioty materialne, jak i zachowania ludzkie nabierają znaczenia jedynie dzięki wymiarowi psychicznemu².

Zgodnie z ujęciem antropologicznym wyróżnić można kilka płaszczyzn analizy zjawisk kulturowych. Po pierwsze, można poddać badaniu kwestie związane z internalizacją kultury, przyswajaniem jej przez świadomość, doświadczenie lub nawyki ludzi. Inne aspekty zjawisk kulturowych poddawane analizom to normy, reguły i wartości kulturalne, a także przedmioty i wytwory oraz instytucje³.

Powszechnie akceptowane w antropologii i naukach pokrewnych dystrybutywne rozumienie kultury oznacza, że może ona być odnoszona do cech i zjawisk występujących w określonej zbiorowości, umożliwia również prowadzenie analiz kulturowego wymiaru instytucji. Jeżeli przyjmujemy, że instytucje to sieć społecznych i zarazem kulturowych stosunków organizujących daną zbiorowość i decydujących o jej specyfice, a ich kulturowy wymiar wyraża się w normach i regularnościach zachowań⁴, to uzasadnione wydaje się wyodrębnienie kultury szkoły. Może być ona rozumiana za Ireneuszem Kaweckim jako „... zbiór zazębiających i upodabniających się, choć czasami izolowanych i różnorodnych przekonań, wartości, norm, rytuałów i ceremonii”⁵, przy jednoczesnym

¹ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1963, s. 43–44.

² E. Nowicka, *Świat człowieka – świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej*, Warszawa 1991, s. 66–70.

³ A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Warszawa 1981, s. 26.

⁴ Por. E. Nowicka, op.cit, s. 82–84.

⁵ I. Kaweck, *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*, Kraków 2003, s. 94.

założeniu, że kulturowy wymiar szkoły jako instytucji wyraża się przede wszystkim w regularności zachowań przejawianych przez członków społeczności szkolnej.

Operowanie terminem kultura wymaga stosowania określonej aparatury pojęciowej. Kazimierz Żygulski podkreśla użyteczność terminów *dobra kultury* oraz *wartości kultury* w opisie i wyjaśnianiu jej zjawisk. Do dóbr kultury autor zalicza rzeczy (przedmioty materialne), znaki oraz zachowania kulturowe. Za podstawowe uznać należy także pojęcie *norm kultury*, przez które rozumie się reguły determinujące postępowanie jednostki, które związane są z przyjętymi w danej kulturze systemami wartości⁶. Z normami kultury wiąże się z kolei pojęcie *wzoru kulturowego*. Jednym ze sposobów antropologicznego rozumienia wzoru kulturowego jest traktowanie go jako przyjętego w danej zbiorowości sposobu zachowania lub myślenia, to jest zjawiska natury normatywno-behawioralnej⁷.

Antonina Kłoskowska, wybitny socjolog kultury, operuje pojęciem *kulturowych wzorów zachowań*, przez które rozumie te zachowania, które są społecznym nawykiem, odznaczają się, mając swe źródło w procesie uczenia się, regularnością, oraz wykazując zdolność generalizowania reakcji odnoszonych do określonych podmiotów. Wzory te przyswajane są w toku socjalizacji i stosowane w różnych sytuacjach, niezależnie od miejsca i okoliczności towarzyszących ich kontekstowi⁸. Oczywiście nie wszystkie zachowania mieszczą się w obrębie zjawisk kultury. Kwalifikacji takiej można dokonać, odwołując się do wyróżnionych przez A. Kłoskowską dwóch typów zachowań – bezpośrednich i symbolicznych. Czynności bezpośrednie to „zachowania polegające na manipulacji własnym ciałem i wszelkimi przedmiotami zewnętrznymi dla osiągnięcia bezpośrednich, obiektywnych rezultatów tych manipulacji”, natomiast zachowania symboliczne jedynie przekazują jakieś znaczenie lub wyrażają wartość. Mianem kulturowych określić można zatem zachowania symboliczne oraz te zachowania bezpośrednie, które zostały społecznie skanalizowane i przebiegają według wzorów wykształconych i przyswojonych w ramach danej kultury⁹.

Wydaje się, że wystarczającym uprawomocnieniem do wyodrębnienia w zakresie ludzkiej kultury jej subdziedziny w postaci kultury, zdrowotnej jest uznanie faktu, iż życie człowieka, jego ciało i zdrowie stanowią dla zdecydowanej większości kultur wysoko cenione wartości. Ewa Roman, odpowiadając na pytanie o miejsce wartości życia ludzkiego i zdrowia w społecznym systemie kultury, stwierdza, że w każdej kulturze pojawiają się swoiste zespoły poglądów, norm, zwyczajów i zasad regulujących stosunek do tej wartości oraz wzorów zachowań ją chroniących¹⁰. Biorąc pod uwagę,

⁶ K. Żygulski, *Wstęp do zagadnień kultury*, Warszawa 1972, s. 23–24.

⁷ E. Nowicka, op.cit., s. 76.

⁸ A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 1964, s. 23.

⁹ Ibidem, s. 81–83.

¹⁰ E. Roman, *Kulturowe wzory zachowań zdrowotnych jako efekt procesu socjalizacji młodzieży*, „Forum Oświatowe” 1994, nr 1.

że zdrowie jest zjawiskiem wielowymiarowym, rangę wartości kulturowej przypisać można poszczególnym jego aspektom. W zakres kultury zdrowotnej wchodzić będzie zatem kultura zdrowia fizycznego (cielesnego, somatycznego), psychicznego, społecznego i duchowego.

Pod pojęciem dóbr kultury zdrowotnej rozumieć należy rzeczy, znaki i zachowania związane z ludzkim ciałem i zdrowiem. Rzeczami jako dobrami kultury zdrowotnej będą różnego rodzaju przedmioty materialne, pochodzenia naturalnego oraz wytworzone przez człowieka, wykorzystywane dla realizacji zachowań związanych z poszczególnymi jej dziedzinami czy też dla nich znaczące. Znajdziemy wśród nich m.in. przedmioty codziennego użytku, służące zaspokajaniu potrzeb zdrowotnych wynikających z witalnego znaczenia ciała, przedmioty materialne związane z działaniami medycznymi czy też wykorzystywane w rehabilitacji i sporcie. Do znaków zaliczymy przedmioty i stany rzeczy symbolizujące miejsca i czynności związane z utrzymaniem i pomnażaniem zdrowia, a także zapobieganiem jego utracie, leczeniem i kompensacją – oznakowanie placówek ratownictwa medycznego, miejsc przeznaczonych do zaspokajania potrzeb fizjologicznych oraz służących utrzymywaniu higieny osobistej, oznakowanie graficzne i dźwiękowe karetok pogotowia, znaki zakazu palenia tytoniu czy spożywania alkoholu, oznakowanie pojazdów dla niepełnosprawnych i przeznaczonych dla nich miejsc parkingowych, fachowa terminologia medyczna i in.

Miejsce szczególne w kulturze zdrowotnej społeczeństw przyznać należy ujawnianym przez ich członków zachowaniom kulturowym związanym ze zdrowiem. E. Roman mianem kulturowych wzorów zachowań zdrowotnych określa społecznie ujawniane przez jednostki sposoby chronienia (odtwarzania, tworzenia, utrwalania, modyfikacji itp.) zdrowia jako wartości uznawanej w danej grupie społecznej, przekazywane z pokolenia na pokolenie mechanizmem socjalizacji, bądź kreowane i utrwalane w sytuacjach społecznych¹¹. Chodzi tu zatem o takie zachowania zdrowotne, u podstaw realizacji których znajduje się uświadomiona bądź nieuświadomiona norma, jaką jest ochrona wartości zdrowia. Norma ta będzie odgrywać podstawową rolę w procesie przekazywania i przyswajania określonych sposobów zachowania w kontekście ich związku ze zdrowiem, aczkolwiek trzeba pamiętać, że szereg zachowań zdrowotnych o charakterze kulturowym jest przyswajanych przez człowieka, zwłaszcza w pierwszych latach jego życia, na drodze naśladownictwa. Należy w tym miejscu zauważyć, że w ramach kultury zdrowotnej społeczeństw obserwować można szereg wzorów zachowań łamiących jej podstawową normę – wystarczy wymienić tu chociażby takie zachowania, jak nieracjonalne odżywianie się, nieprzestrzeganie zasad bezpieczeństwa w ruchu drogowym, palenie tytoniu, spożywanie alkoholu czy innych

¹¹ E. Roman, *Młodzież studiująca wobec wartości własnego zdrowia (studium socjopedagogiczne)*, Poznań 1998, s. 35.

substancji psychoaktywnych. Biorąc pod uwagę ich różnorodność i regularność pojawiania się, prawomocne wydaje się stwierdzenie, iż w ramach kultury zdrowotnej większości społeczeństw obserwować można w równej mierze społecznie ujawniane przez jednostki sposoby chronienia, jak i niszczenia jej podstawowej wartości. Biorąc wreszcie pod uwagę wyróżnione przez A. Kłoskowską typy zachowań kulturowych, do kulturowych wzorów zachowań zdrowotnych zaliczyć należy zarówno zachowania bezpośrednie, jak i symboliczne. Zachowaniami bezpośrednimi będą tu zwyczajowe formy uniwersalnych czynności związanych z utrzymaniem zdrowia (zwyczaje żywieniowe, nawyki higieniczne, zachowania rekreacyjne, zachowania medyczne i in.) oraz czynności składające się na kulturowe wzory zachowań antyzdrowotnych. Zachowania symboliczne związane będą natomiast z kulturą zdrowia psychospołecznego oraz z symbolicznymi przejawami kultury ciała, które obserwować można w ramach kultury sportowej, cyrkowej czy taneczno-baletowej¹².

Interesującą mnie w tym opracowaniu kulturę zdrowotną szkoły lokuję w ramach kultury szkoły, natomiast kulturze zdrowotnej jednostki przypisuję rangę subdziedziny kultury jednostki. Przyjmuję przy tym za K. Żygulskim, że kultura jednostki oznacza „... stopień, w jakim dana jednostka przyswoiła sobie, a zwłaszcza zaakceptowała wewnętrznie, umiejętności posługiwania się rzeczami i znakami, a przede wszystkim zachowania się zgodnie z wzorami i wzorcami uznawanymi w danym kręgu społecznym za szczególnie cenne”¹³. Tak rozumiana kultura zdrowotna jednostki obejmować więc będzie przejawiane przez nią nawykowe i intencjonalne zachowania zdrowotne, czy w szerszym ujęciu: styl życia, a także posiadaną wiedzę na temat zdrowia, przekonania zdrowotne i umiejętności życiowe.

2. Wymiary kultury zdrowotnej szkoły

Szkoła stanowi dla dzieci i młodzieży jedno z najważniejszych środowisk wychowawczych. Obok domu rodzinnego, to ona właśnie jest miejscem, w którym młodzi ludzie spędzają większą część swojego życia. Przebywanie w szkole wiąże się nieuchronnie z podleganiem jej oddziaływaniom, i to zarówno tym o charakterze intencjonalnym, związanym z realizowaniem przez nią podstawowych zadań edukacyjnych, jak również wpływom niezamierzonym, określanym mianem socjalizacji.

Analizując rzeczywistość szkolną, nie sposób nie dostrzec w podejmowanych przez nią działaniach edukacyjnych oraz w jej środowisku fizycznym i psychospołecznym aspektów związanych ze zdrowiem uczniów i pracowników szkoły. Jeżeli do tego weź-

¹² Por. A. Pawłucki, *Wychowanie jako kulturowa rzeczywistość. Na przykładzie wychowania do wartości ciała*, Gdańsk 1992, s. 163.

¹³ K. Żygulski, op.cit., s. 98–99.

miemy pod uwagę wielowymiarowy charakter zdrowia, to okaże się, że lista czynników tkwiących w funkcjonowaniu szkoły, które wywierają bezpośredni bądź pośredni wpływ na zdrowie, jest niezwykle obszerna. Przy założeniu, że względnie zintegrowany zespół tych czynników cechuje pewna trwałość, przejawiająca się powtarzalnością wpływów w stosunku do kolejnych pokoleń uczniowskich, można je poddać analizie na płaszczyźnie zjawisk kulturowych. Odwołując się do poczynionych wcześniej ustaleń, przyjmuję, że „kulturę zdrowotną szkoły konstytuują działania edukacyjne ukierunkowane na utrzymanie i pomnażanie zdrowia, a realizowane w oparciu o założenia programowe szkoły, elementy jej środowiska materialnego posiadające znaczenie zdrowotne, czynniki środowiska psychospołecznego kształtujące samopoczucie członków społeczności szkolnej oraz względnie regularnie ujawniane przez nich na terenie szkoły wzory zachowań zdrowotnych”.

Niezwykle pożytecznym kryterium porządkowania elementów, składających się na kulturę zdrowotną szkoły, jest wyróżnienie w obrębie jej dóbr rzeczy, znaków i zachowań skupionych wokół zdrowia jako wartości kulturowej.

Rzeczy, czyli przedmioty materialne, których użytkowanie związane jest ze zdrowiem uczniów i pracowników szkoły, rozpatrywać można, biorąc pod uwagę dwie zasadnicze subdziedziny kultury zdrowotnej – kulturę zdrowia fizycznego oraz kulturę zdrowia psychospołecznego. Do przedmiotów kultury zdrowia fizycznego zaliczyć należy w pierwszym rzędzie te, które służyć mają zaspokajaniu przez członków społeczności szkolnej ich podstawowych potrzeb, określanych zgodnie z teorią hierarchii potrzeb A. Masłowa potrzebami „niższego rzędu” – fizjologicznych oraz bezpieczeństwa fizycznego. Wśród tych pierwszych wymienić należy potrzeby wydalnicze, oddychania, zaspokojenia głodu oraz przestrzeni życiowej. Elementy wyposażenia szkoły niepozostające bez wpływu na zdrowie somatyczne uczniów to także meble szkolne, oświetlenie czy zabezpieczenie przed hałasem. Jak wiadomo, każdy budynek szkolny powinien spełniać podstawowe wymogi w zakresie warunków higieniczno-sanitarnych (zaopatrzenie w wodę, umywalnie, toalety), mikroklimatu, oświetlenia, ochrony przed hałasem i mebli szkolnych, które precyzyjnie określają stosowne przepisy¹⁴. Wydaje się jednak, że wymogi te nie zawsze – głównie z przyczyn ekonomicznych – mogą być spełnione, co w efekcie powoduje, że niektóre szkoły nie są w stanie zagwarantować swoim uczniom należytych w tym zakresie warunków. Potwierdzeniem tej tezy mogą być wyniki badań przeprowadzonych w Polsce w 2002 roku w ramach Międzynarodowych Badań nad Zachowaniami Zdrowotnymi Młodzieży Szkolnej (HBSC – Health Behaviour in School-aged Children), które obejmowały m.in. ocenę środowiska fizycznego szkół podstawowych i gimnazjalnych (publicznych i niepublicznych), dokonaną przez dyrektorów wylosowanych do badań placówek. Okazało się, że optymalny bądź zadowalający poziom wyposażenia w toalety i umywalnie wykazuje jedynie 77,3%

¹⁴ Por. A. Mandrowska-Xinxo, *Samooceńca środowiska fizycznego szkoły* [w:] *Jak tworzymy szkołę promującą zdrowie*, B. Woynarowska (red.), Warszawa 1995, s. 136–140.

szkół, podobny jest odsetek szkół, w których dobór mebli szkolnych do wzrostu uczniów uznać można za prawidłowy (74,9%). Należy przy tym podkreślić, że jedynie 9% szkół stwarza zadowalające warunki architektoniczne dla uczniów niepełnosprawnych ruchowo. Badania wykazały również, że w większości szkół (80,2%) istnieje możliwość spożycia obiadu lub ciepłego posiłku¹⁵.

Ważnym elementem zdrowotnej kultury materialnej szkoły jest jej zaplecze sportowe (boisko szkolne, sala gimnastyczna) i wyposażenie w sprzęt sportowy. Należy do niej także, często nieobecne w szkole, zaplecze medyczne (gabinet pielęgniarki szkolnej) oraz wyposażenie w podstawowe materiały opatrunkowe i leki (apteczki pierwszej pomocy).

Przedmioty kultury zdrowotnej szkoły związane są nie tylko ze zdrowiem somatycznym uczniów i nauczycieli. Środowisko fizyczne szkoły powinno bowiem gwarantować także zaspokajanie takich potrzeb psychicznych i społecznych, jak potrzeby estetyczne, ładu i harmonii, kontaktów społecznych z rówieśnikami, prywatności i intymności. Kwestię tę analizuje Aleksander Nalaskowski¹⁶, zwracając uwagę na społeczno-kulturowe znaczenie przestrzeni szkoły, w obrębie której wyróżnia przestrzeń publiczną, przestrzeń prywatną wraz z zakamarkami prywatności oraz jej subskładową w postaci przestrzeni intymnej. Autor zauważa, że relacje pomiędzy publicznością a prywatnością wypełniającą przestrzeń szkoły stanowią istotny wyróżnik jej klimatu.

Znaki kultury zdrowotnej szkoły traktować można w dwojaki sposób. Zaliczyć do nich należy po pierwsze symboliczne oznakowanie miejsc i czynności związanych ze zdrowiem (umywalnie, toalety, wyjścia ewakuacyjne, gabinet medyczny, droga przeciwpożarowa, znaki zakazu palenia tytoniu itp.), z drugiej zaś strony wydaje się, że kryteria znaków kultury zdrowotnej spełniają pewne cechy środowiska psychospołecznego szkoły.

Termin *środowisko psychospołeczne szkoły* związany jest z pojęciem klimatu społecznego, traktowanym zazwyczaj w polskiej literaturze pedagogicznej w znaczeniu zaproponowanym przez Lesława Pytkę, który definiuje klimat społeczny instytucjonalnego środowiska wychowawczego jako „... zbiór subiektywnie postrzeganych przez wychowanków i wychowawców charakterystycznych cech, sytuacji, zdarzeń, będących względnie trwałymi skutkami jego funkcjonowania w ramach przyjętego systemu organizacyjnego i pedagogicznego, kształtujący motywacje i zachowania jednostek i grup społecznych tej instytucji”¹⁷. W odniesieniu do środowiska szkolnego autor uwzględnia trzy płaszczyzny jego analizy: stosunki interpersonalne (zaangażowanie, afiliacja, pomoc nauczycielska), rozwój osobisty (ukierunkowanie na osiągnięcia, współzawodnic-

¹⁵ Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie szkolne a zdrowie i zachowania zdrowotne uczniów w Polsce. Raport z badań, B. Woynarowska (red.), Warszawa 2003, s. 137–140.

¹⁶ A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002.

¹⁷ L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodyczne*, Warszawa 1993, s. 103.

two) oraz system organizacyjny (porządek i organizacja, jasność reguł, kontrola)¹⁸. Z kolei Hans-Ludwig Schmidt, odwołując się do ustaleń poczynionych przez H. G. Holtappelsa i U. Meiera (1997), uznaje, że klimat społeczny szkoły stanowi wraz z kulturą procesu nauczania wyróżnik klimatu szkoły. Zgodnie z jego koncepcją, o klimacie społecznym szkoły decydują: zaangażowanie nauczycieli świadczące o zainteresowaniu uczniami i wspieraniu ich rozwoju, relacje pomiędzy uczniami oraz uczniami i nauczycielami, restrykcyjność szkoły, etykietyzacja oraz stwarzanie uczniom możliwości uczestniczenia w podejmowaniu decyzji i planowaniu różnych szkolnych przedsięwzięć¹⁹. Podobny w swej wymowie jest sposób traktowania środowiska psychospołecznego szkoły w przywoływanych już badaniach HBSC. Zoperacjonalizowane ono tu zostało do takich elementów, jak: odczuwanie przez uczniów autonomii wyrażającej się ich uczestnictwem w życiu szkoły i w zajęciach szkolnych oraz udziałem w podejmowaniu decyzji co do sposobów swojego uczenia się; postrzeganie przez dzieci i młodzież wymagań szkolnych oraz wsparcia ze strony nauczycieli, innych uczniów i rodziców (związanego ze szkołą)²⁰.

W świetle przedstawionych koncepcji można przyjąć za Marią Sokołowską²¹, że zasadniczymi czynnikami wpływającymi na specyfikę klimatu szkoły są:

- Jakość stosunków interpersonalnych między członkami społeczności szkolnej. Chodzi tu nie tylko o kontakty nauczycieli z uczniami (aczkolwiek te mają bezpośredni wpływ na zdrowie i samopoczucie dzieci i młodzieży), bowiem na kształt klimatu psychospołecznego placówki szkolnej w dużej mierze wpływają także relacje w wymiarach: uczeń – uczeń, nauczyciel – nauczyciel oraz nauczyciel – rodzice uczniów;
- Reguły życia szkolnego wynikające z obowiązujących w niej regulaminów i zarządzeń;
- Oferowany uczniom przez szkołę system wsparcia społecznego, które obejmuje nie tylko wsparcie ze strony nauczycieli i innych uczniów, ale związany jest też z dostępnością i jakością instytucjonalnej profesjonalnej pomocy na terenie szkoły (obecność pedagoga szkolnego, system opieki medycznej w szkole).

Niewątpliwie jednak zasadniczym czynnikiem kształtującym klimat społeczny szkoły jest przyjęty przez nią model wychowania, przy założeniu, że jest on przez wszystkich nauczycieli (oraz pozostałych pracowników szkoły) akceptowany i konsekwentnie realizowany.

¹⁸ Ibidem, s. 107.

¹⁹ H. L. Schmidt, *Przemoc w szkołach niemieckich. Problemy metodologiczne, wyniki badawcze* [w:] *Agresja i przemoc w szkołach polskich i niemieckich*, K. Ostrowska, J. Tatarowicz (red.), Warszawa 1998, s. 28.

²⁰ *Środowisko psychospołeczne szkoły...*, s. 18–19.

²¹ Por. M. Sokołowska, *Klimat szkoły jako czynnik wpływający na realizację edukacji prozdrowotnej*, „Edukacja Zdrowotna i Promocja Zdrowia w Szkole” 2003, z. 6, s. 5–12.

Z Międzynarodowych Badań nad Zachowaniami Zdrowotnymi Młodzieży Szkolnej wynika, że sposób postrzegania przez uczniów środowiska psychospołecznego szkoły ma związek z dokonywaną przez nich samooceną zdrowia, częstotliwością odczuwania niektórych subiektywnych dolegliwości somatycznych i psychicznych (ból głowy, brzucha i pleców, przygnębienie, rozdrażnienie i zły humor, zdenerwowanie, trudności w zasypianiu), odczuwaniem niezadowolenia ze swego obecnego życia oraz podejmowaniem zachowań ryzykownych dla zdrowia²². Cechy środowiska psychospołecznego szkoły, stanowiące jeden z wyróżników jej kultury zdrowotnej, uznać więc można za istotny zasób dla zdrowia dzieci i młodzieży.

Kulturę zdrowotną szkoły konstytuują wreszcie przejawiane na jej terenie przez członków społeczności szkolnej zachowania zdrowotne, spełniające kryterium wzoru kulturowego. Chodzi tu o takie zachowania, które realizowane są w oparciu o normę kulturową, jaką jest ochrona i pomnażanie zdrowia. Wyróżnić można wśród nich zarówno zachowania bezpośrednie, jak i symboliczne. Analiza teoretycznie możliwych obrazów tych zachowań wskazuje na udział różnorodnych czynników w ich kształtowaniu. Wymienić wśród nich należy zarówno sposób realizacji w szkole edukacji zdrowotnej, jak również elementy oferowanego przez nią środowiska materialnego i obowiązującego systemu organizacyjnego oraz cechy klimatu psychospołecznego danej placówki oświatowej.

Do występujących na terenie szkoły wzorów bezpośrednich zachowań zdrowotnych uczniów zaliczyć można:

Zachowania żywieniowe

W tej grupie zachowań wymienić należy spożywanie przez uczniów w szkole II śniadania oraz ciepłego posiłku. Realizacja tych zachowań związana jest niewątpliwie z systemem organizacyjnym placówki (uczniowie muszą mieć odpowiednią ilość czasu na spożycie posiłku) i jej bazą materialną (obecność stołówki szkolnej, sklepiku). Niekwestionowany wydaje się także udział szkoły w umożliwianiu uczniom zaspokojenia głodu poprzez udzielanie wsparcia finansowego w postaci darmowych posiłków.

Zachowania higieniczne

Realizacja przez uczniów tej grupy zachowań na terenie szkoły pozostawia zazwyczaj wiele do życzenia, a wpływa na to szereg czynników. Wymienić wśród nich można, na przykład, niewystarczające zaopatrzenie w materiały higieniczne (mydło, papier toaletowy) czy uchybienia w zakresie porządku i estetyki w pomieszczeniach sanitarnych, co w równej mierze związane jest z niewydolnością organizacyjną szkoły, jak i z niedostatkami w zakresie osobistej kultury zdrowotnej uczniów. Należy tu także zwrócić uwagę na fakt, iż szkolne toalety traktowane są przez uczniów w większości

²² *Postrzeganie środowiska psychospołecznego szkoły przez uczniów w Polsce i innych krajach. Raport z badań*, B. Woynarowska, J. Mazur (oprac.), Warszawa 2004, s. 5.

szkół jako „zakamarki prywatności”, co powoduje, że częstokroć nie są używane zgodnie z ich przeznaczeniem. Wydaje się, że można w związku z tym zasugerować stwierdzenie, że zachowania higieniczne są przez uczniów w szkole świadomie ograniczane do niezbędnego minimum.

Zachowania rekreacyjne

Realizacji tych zachowań służyć mają w codziennym życiu szkolnym przerwy międzylekcyjne. Biorąc pod uwagę ich długość, trudno tu jednak mówić o możliwości efektywnego odpoczynku po wysiłku umysłowym. Do tej grupy zaliczyć należy także organizowane przez szkołę wycieczki turystyczne czy tzw. „zielone szkoły”.

Aktywność fizyczną

Podstawową formą realizacji tych zachowań są ćwiczenia fizyczne i gry zespołowe podczas lekcji wychowania fizycznego, a także udział uczniów w niesformalizowanych grach sportowych na boisku szkolnym, szkolnych korytarzach czy w sali gimnastycznej. Materialne zaplecze sportowe szkoły w bardzo wyraźny sposób będzie różnicowało sposób realizacji tej aktywności.

Na terenie szkoły realizowane są również przez uczniów kulturowe wzory zachowań zdrowotnych o charakterze symbolicznym, wykazujące pośredni wpływ na zdrowie. Są nimi przede wszystkim zachowania reaktywne związane z sytuacjami generowanymi przez środowisko psychospołeczne szkoły.

Mówiąc o występujących w szkole wzorach zachowań zdrowotnych, nie sposób pominąć tych, które są wyrazem łamania podstawowej normy kultury zdrowotnej. Szkoła jest przecież miejscem, w którym ujawniane są przez uczniów na ogromną skalę i z dużą regularnością zachowania antyzdrowotne, w tym zachowania ryzykowne dla zdrowia: używanie substancji psychoaktywnych, agresja i przemoc.

Warto wreszcie zauważyć, że szkoła jako instytucja uczestniczy w kształtowaniu się kultury zdrowotnej uczniów, traktowanej jako element kultury jednostki. Udział ten wyrażać się będzie, po pierwsze, podejmowaniem przez nauczycieli i wychowawców działań edukacyjnych zmierzających do wyposażenia uczniów w wiedzę na temat zdrowia oraz formowania na jej podbudowie przekonań, których posiadanie z jednej strony sprzyja podejmowaniu aktywności prozdrowotnej, z drugiej zaś stanowi czynnik ochronny w odniesieniu do zachowań szkodzących zdrowiu. Po drugie, szkoła ma swój istotny udział w kształtowaniu się u dzieci i młodzieży umiejętności życiowych (ang. *life skills*), sprzyjających podejmowaniu pozytywnych zachowań przystosowawczych w obliczu wymogów i wyzwań stawianych przez codzienne życie. Zgodnie z zaleceniami Światowej Organizacji Zdrowia, edukacja w zakresie umiejętności życiowych powinna zostać włączona do podstawowych zadań szkoły²³. Po trzecie wreszcie, szko-

²³ B. Woynarowska, *Kształtowanie umiejętności życiowych u dzieci i młodzieży – wyzwanie dla szkoły*, „Chowanna” 2002, t. 1 (18), s. 59–62.

ła poprzez oferowane przez siebie środowisko materialne i system organizacyjny oraz podejmowane w ramach wychowania zdrowotnego działania ma swój wkład w kształtowanie się nawyków zdrowotnych i stylu życia dzieci i młodzieży. Otwarte pozostaje jednak pytanie, w jakim stopniu współczesna polska szkoła uczestniczy w formowaniu kultury zdrowotnej przebywających w niej dzieci i młodzieży.

LITERATURA:

- Kawecki I., *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*, Kraków 2003.
- Kłoskowska A., *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 1964.
- Kłoskowska A., *Socjologia kultury*, Warszawa 1981.
- Mandrowska-Xinxo A., *Samoocena środowiska fizycznego szkoły [w:] Jak tworzymy szkołę promującą zdrowie*, B. Woynarowska (red.), Warszawa 1995.
- Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002.
- Nowicka E., *Świat człowieka – świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej*, Warszawa 1991.
- Pawłucki A., *Wychowanie jako kulturowa rzeczywistość. Na przykładzie wychowania do wartości ciała*, Gdańsk 1992.
- Postrzeganie środowiska psychospołecznego szkoły przez uczniów w Polsce i innych krajach. Raport z badań*, B. Woynarowska, J. Mazur (oprac.), Warszawa 2004.
- Pytko L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodyczne*, Warszawa 1993.
- Roman E., *Kulturowe wzory zachowań zdrowotnych jako efekt procesu socjalizacji młodzieży*, „Forum Oświatowe” 1994, nr 1.
- Roman E., *Młodzież studiująca wobec wartości własnego zdrowia (studium socjopedagogiczne)*, Poznań 1998.
- Schmidt H. L., *Przemoc w szkołach niemieckich. Problemy metodologiczne, wyniki badawcze [w:] Agresja i przemoc w szkołach polskich i niemieckich*, K. Ostrowska, J. Tatarowicz (red.), Warszawa 1998.
- Sokołowska M., *Klimat szkoły jako czynnik wpływający na realizację edukacji prozdrowotnej*, „Edukacja Zdrowotna i Promocja Zdrowia w Szkole” 2003, z. 6.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1963.
- Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie szkolne a zdrowie i zachowania zdrowotne uczniów w Polsce. Raport z badań*, B. Woynarowska (red.), Warszawa 2003.
- Woynarowska B., *Kształtowanie umiejętności życiowych u dzieci i młodzieży – wyzwanie dla szkoły*, „Chowanna” 2002, t. 1 (18).
- Żygulski K., *Wstęp do zagadnień kultury*, Warszawa 1972.

Wojciech Sroczyński

„ŚRODOWISKO NIEWIDZIALNE” W ANDRAGOGICE

1. Środowisko z punktu widzenia andragogiki humanistycznej

Wizja pedagogiki społecznej jako nauki zainteresowanej wzajemnym stosunkiem jednostki i środowiska, jego wpływem na rozwój istoty ludzkiej oraz wpływem ludzi na samo środowisko, tak aby służyło jak najlepiej człowiekowi, zgodnie z przyjętym ideałem, została wprowadzona do refleksji naukowej przez H. Radlińską i nie straciła na aktualności. Przypomnijmy rzecz oczywistą, która dla niniejszego dyskursu ma istotne znaczenie, że pedagogika społeczna ma dwa oblicza: jest nauką humanistyczną i praktyczną. Nie tylko poznaje i opisuje środowisko wychowawcze człowieka, ale stara się je organizować tak, aby jak najwięcej korzyści z egzystencji w nim wyniósł człowiek. Pojęcie środowiska nie jest jednak jednakowo interpretowane przez pedagogów społecznych. Alicja Kargulowa¹ uważa, że w pedagogice społecznej można odnotować co najmniej trzy stanowiska, zgodnie z którymi środowisko traktuje się następująco: 1) jako miejsce naturalnego rozwoju jednostki, czyli podłoże, z którego osoba jako całość biosocjokulturowa czerpie niezbędne dla rozwoju składniki – materię, energię i informację. Mówi się tutaj o środowisku biologicznym, przyrodniczym – fizycznym, którego czynniki determinują bardziej rozwój organizmu, aniżeli wychowanie². Jego rolę doceniamy w kontekście rozwoju biopsychologicznego osoby. Rozwój *biosu*³ ma zasadnicze znaczenie dla rozwoju osobowości, stąd nie można nie badać środowiska z punktu widzenia jego wpływu na organizm i osobowość człowieka. Diagnozując czynniki środowiskowe

¹ A. Kargulowa, *Kilka uwag na temat przesłanek metodologicznych pedagogiki społecznej (relacja jednostka–środowisko)* [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, Warszawa 1998.

² Stąd niektórzy pedagodzy nie wymieniają tak rozumianego środowiska wśród czynników rozwoju osobniczego. Zob.: D. Jankowski, *Szkoła–środowisko–współdziałanie*, Toruń 2001, rozdz. II.

³ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981.

z punktu widzenia rozwoju istoty ludzkiej, stosuje się niejednokrotnie zalecenia zmiany środowiska życia, podobnie jak w leczeniu medycznym, np. wyjazd z zanieczyszczonych obszarów Górnego Śląska nad morze; 2) jako układ celowo dobieganych czynników (bodźców) dla urobienia wychowanka przez propagowanie wzorów zachowań społecznych i organizowanie lepszego „świata”, w którym przebywają wychowankowie; 3) jako układ społecznych interakcji świadomych podmiotów społecznych. Jest to środowisko interakcji wychowawczych, któremu T. Frąckowiak przypisuje ważną rolę jako środowisku wychowania i jako przedmiotowi badań pedagogicznych⁴.

Uwagi dotyczące relacji środowisko – wychowanie w całej rozciągłości dotyczą andragogiki. Jej celem jest odzwierciedlenie rzeczywistości, w której żyją ludzie dorośli po to, by lepiej móc je organizować z punktu widzenia potrzeb ludzkich⁵. Dodajmy: podstawowych – przyjmując klasyfikację potrzeb Masłowa – ale i rozwojowych. Zatrzymajmy się w tym miejscu na moment, by zapytać, co to znaczy „rozwojowe” w odniesieniu do człowieka dorosłego? Czy z tego wynika, że w kolejnych etapach ludzkiego życia wychowanie przybiera inną funkcję – biegnąc od „pielęgnacji”, „opieki”, „prowadzenia za rękę”, do „podtrzymywania na duchu”, inspiracji, doradzania, aktywizacji i wspierania w okresie późnej dorosłości. Zauważamy też, że na inny ontycznie zakres zjawisk kładzie ona akcent: już nie tyle na rolę *physis* człowieka, jego sferę *biosu* w aspekcie rozwojowym, ile na znaczenie jego *ethosu* i *agosu*, czyli wpływ sytuacji społecznych i pedagogicznych. Zdaniem S. Hessena, teoria wychowania wyróżnia warstwy – psychospołeczną, społeczną, kulturalną i moralną, dzięki czemu „jednostka ludzka istnieje jak gdyby razem w czterech płaszczyznach bytu, którym odpowiadają cztery warstwy wychowania: organizm jako byt psychofizyczny, jako jednostka społeczna, jako osobowość włączona w tradycję kulturalną i jako członek królestwa duchów”⁶. Jeśli więc istnieje taki wymiar, jak duchowość człowieka, to pełnię swego rozwoju osiąga ona w okresie życia, którym szczególnie interesuje się andragogika. Wspomaganie człowieka dorosłego w rozwoju tej jego warstwy, to już nie tyle praktyczna funkcja andragogiki, ile jej rola humanistyczna. Jeśli, nie ujmując pedagogice niczego z jej *praxis*, zapytamy o jej znaczenie humanistyczne, to okaże się, że andragogika jest nie tyle teorią organizacji, pewną odmianą pedagogicznej prakseologii, ale przede wszystkim humanistyką, której podstawy tkwią nie tyle w celach, treściach, metodach, ile w naturze „humanistycznego” podejścia do człowieka dorosłego. W podejściu tym ważne jest rozumienie „świata człowieka”, jego hierarchii wartości, świa-

⁴ T. Frąckowiak, *Pedagogika społeczna jako teoria środowiska życia i wychowania człowieka. Próba postawienia problemu* [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, Łódź 1998, s. 131.

⁵ A. Kargulowa, *Wspólny przedmiot badań andragogów i poradocznawstwa: wspomaganie człowieka w rozwoju* [w:] *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje. Studia ofiarowane Profesor Eugenii Annie Wesołowskiej z okazji 50-lecia pracy pedagogicznej i naukowej*, E. Przybylska (red.), Toruń 2001, s. 93.

⁶ S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Lwów 1939, s. 215–241.

topoglądu, który kieruje postępowaniem człowieka jako osoby, jako istoty posiadającej własną duchowość⁷. Tak więc nie tylko „rozumiejące” podejście do badania życiowych sytuacji społeczno-wychowawczych człowieka dorosłego, ale humanistyczne ich poznanie i traktowanie stają się paradygmatem „humanistycznie” zorientowanych badań pedagogicznych w odniesieniu do osoby dorosłej. Społeczną naturę człowieka badają właśnie nauki humanistyczne⁸. Humanistykę najprościej wyróżnić, pokazując jej odrębność od przyrodoznawstwa. W rzeczywistości badanej przez nauki można bowiem wyróżnić: a) substancje martwe, b) istoty żywe, c) istoty myślące i dokonujące wyboru, działające rozumnie i kulturotwórczo, czyli będące obiektem nauk humanistycznych. Przyjmuje się, że przyrodoznawstwo to nauki o naturze, czyli o tym, co nie zależy od woli i działalności ludzkiej⁹. S. Kamiński wyróżnia wśród nauk humanistycznych (1) dyscypliny o człowieku, (2) o wytworach kulturowych, (3) o dziejach człowieka społecznego i jego wytworach. Według W. Diltheya nauki humanistyczne za przedmiot badań obierają to, co nie jest dostępne bezpośredniemu poznaniu. Wyróżniają się dążeniem do poznania „formy obiektywizacji ludzkiego ducha” i w tym znaczeniu są to „nauki o duchu” (*Geistwissenschaften*). Obiektem ich badań zatem są wytwory pisane, dzieła sztuki, zwyczaje, obyczaje, instytucje itp.¹⁰ „Duchowość” to atrybut wyłącznie ludzki, związany z czynnościami intelektualnymi, uczuciami i dążeniami do przekraczania tego, co materialne.

Uczeń Diltheya – Herman Nohl¹¹ uważał zatem, że teoria pedagogiczna jest „rozjaśniającą refleksją” praktyki. Zwrócić trzeba tutaj uwagę na to, że jest więc także koncepcją humanistyczną nie tylko w tym sensie, że podejmuje „humanistyczny” paradygmat badawczy, ale także w tym znaczeniu, że chce pomóc człowiekowi w poznawaniu mechanizmów kierowania własnym życiem. Stanowisko to przywodzi na myśl koncepcję F. Znanieckiego, z jego „współczynnikami humanistycznym”, a także nasuwa skojarzenia z podejściem badawczym, tzw. „socjologii rozumiejącej” Maxa Webera. Andragogika może zatem badać „dialektykę ruchów życia”, przyczyniając się do ich zrozumienia. Na jej humanistyczny charakter wpłynęły także koncepcje innych socjologów, zwłaszcza teorie Emila Durkheima i Ferdinanda Tonnies¹².

„Humanistyka” andragogiki jest więc zakorzeniona w humanistycznych koncepcjach socjologicznych i psychologicznych¹³ i one w dużym stopniu pomagają opisywać to środowisko, które jest „niewidzialne”, a zatem którego nie można poznać i opisać

⁷ J. Kunowski, op.cit., s. 249 i n.

⁸ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1967.

⁹ S. Kamiński, *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1992, s. 293–300.

¹⁰ D. Urbaniak-Zajac, *Dwie koncepcje pedagogiki społecznej* [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, Warszawa 1998, s. 70.

¹¹ Ibidem, s. 70.

¹² T. Jałmuża, W. Leżańska, E. Witkowska, *Pedagogika społeczna w podręcznikach historii wychowania* [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, Warszawa 1998, s. 64.

¹³ *Pedagogika społeczna*, S. Kawula (red.), Toruń 2001, s. 14.

przy pomocy neopozytywistycznego paradygmatu metodologicznego. Humanistyczny charakter andragogiki widoczny jest również w warstwie aksjologicznej.

Wspomaganie człowieka dorosłego w jego rozwoju duchowym to między innymi zrozumienie jego światopoglądu, jego własnej „filozofii”. Jan Krzysztof Kelus w jednej z piosenek opowiada o człowieku, który „przez chwilę był poetą”. Był nim dzięki niebanalnemu spostrzeżeniu i wyrażeniu świata, w którym przecież na co dzień istnieje, a którego odczucie i „wyrażenie” jest możliwe w wyniku osobistego doświadczenia świata w procesie zaistniałej z nim interakcji. Zewnętrzny świat człowieka jawi się mu w działaniu, jakie ma miejsce w toku interakcji z tym światem i w wyniku komunikacji z drugim człowiekiem. Niczego by się autor piosenki, której bohaterem uczynił napotkanego przypadkowo człowieka, nie dowiedział, co on myśli o świecie, gdyby mu tego nie zakomunikował.

Dodajmy także, iż „humanistyka” to ujawniana niejednokrotnie w rozmaitych rozważaniach teoretycznych ideologia pedagogiki społecznej, przez którą rozumie się wizję człowieczeństwa kreowaną na podstawie określonej filozofii wychowania. A tych wizji jest niemało – od socjologizmu, pragmatyzmu, społecznego utylitaryzmu, intelektualizmu, woluntaryzmu, ujęć empiryczno-scjentystycznych, personalistycznych, chrześcijańskich¹⁴, po wpływy neomarksizmu i postmodernizmu. Czy obecne w owych „oficjalnych” wykładniach aksjologicznych nurty ideologiczne nie są jedynie materiałem dysput teoretyków, kreujących „świat”, który wcale nie musi być zgodny ze „światem” ludzi?

Zapoczątkowana przez R. Wroczyńskiego typologia środowiska wychowawczego, wyodrębniająca określone jego elementy, może być sprowadzona do podziału dychotomicznego na: środowisko materialne (fizyczne); środowisko duchowe (symboliczne). Jemu chcemy poświęcić więcej miejsca w tym szkicu.

W relacji środowisko–człowiek–wychowanie, w jego percepcji własnego otoczenia, homogenizacji ulega także zewnętrzne środowisko. W szerszym wymiarze prowadzi to do negowania dualizmu natura–kultura. Wyrażał tę myśl F. Znaniecki: „(...) *setki tysięcy lat życia kulturalnego nagromadziły tak olbrzymią masę nawyków i tradycji, że człowiek jest absolutnie niezdolny postrzegać czy wyobrazić sobie jakąś inną naturę niż ta, którą widzi przez pryzmat kultury. Człowiek nie jest zdolny oddziaływać na naturę inaczej, aniżeli kulturowo w określony sposób*”¹⁵. Znaniecki postuluje przezwyciężenie dualizmu przez powrót do konkretnego doświadczenia empirycznego świata. „Analiza aktualnego doświadczenia – pisze E. Hałas, komentując myśl Znanieckiego – pokazuje, że zawiera ono dwa procesy: proces subiektywizacji i proces obiektywiza-

¹⁴ Por. np. A. Rodziński, *Osoba, moralność, kultura*, Lublin 1989; M. Nowak, *Główne kierunki współczesnej filozofii wychowania*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 2; S. Kowalczyk, *Wprowadzenie do filozofii J. Maritaina*, Lublin 1992; M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999; M. Gogacz, *Osoba z daniem pedagogiki*, Warszawa 1997.

¹⁵ E. Hałas, *Znaczenia i wartości społeczne. O socjologii Floriana Znanieckiego*, Lublin 1991, s. 16.

cji. Z jednej strony jednostka biernie przyswaja uprzednio istniejące obiekty i myśli w swym osobistym doświadczeniu. Z drugiej strony jednostka aktywnie konstruuje lub przynajmniej rekonstruuje rzeczywistość jako obiekty, depersonalizując swoje osobiste doświadczenia¹⁶. Proces odbioru otoczenia, ponieważ jest subiektywny, sprawia, że wszystkie jego elementy nabierają osobistego znaczenia w doświadczeniu percepcyjnym. Tak więc to, co uznajemy na przykład wyłącznie za materialny element należący do przyrody, odbiorcy może przedstawiać się jako dzieło sztuki i doznanie estetyczne. Staje się jego „własnością” dzięki kreatywnemu, osobistemu wkładowi w proces recepcji i rozumienia. Interakcja z otoczeniem ma również charakter twórczy, gdyż – przetwarzając w umyśle odebrane elementy i uwalniając je od intymnej własności, tworzy „wtórnie” nową rzeczywistość przez obiektywizującą aktywność, czyli podniesienie swoich danych do poziomu obiektywnej rzeczywistości. Można wykazać, że każde dzieło wytworzone przez człowieka, zanim przybrało swą fizyczną formę, było uprzednio w umyśle twórcy, gdyż „świat wytworzony przez człowieka jest zawsze światem, w którym myśl czy wizja twórcza spleta się z tworzywem, w który została wcielona, i jest światem ciągłym, tzn. takim, w którym nie ma zasadniczych przerw między najbardziej abstrakcyjnymi ideami i przedmiotami codziennego użytku”¹⁷.

Powyższa analiza przybliżyła tylko problemat „świata” (który staje się nim z uwagi na recypującą osobę) i skłania do refleksji nad zasadnością wyróżniania w pedagogice społecznej poszczególnych elementów rzeczywistości, które i tak w umyśle recypującego nabierają nowego znaczenia. Szczególnie w kontekście metodologicznym nasuwa się pytanie o zasadność badania „środowiska”, które i tak jest inaczej odbierane przez wychowanka, inne nadaje mu on w procesie recepcji osobiste znaczenie. Czy pedagogika społeczna, zamiast koncentrować się na poznawaniu obiektywnego środowiska, nie powinna skupić się na poznawaniu funkcji, jakie pełni ono wobec osoby w jej osobistym, a więc „niewidzialnym” bezpośrednio dla obserwatora wymiarze? Może właściwiej oddaje ten problem pojęcie powszechnie używane: „świat człowieka”? Intuicyjnie już dostrzegamy różnicę między zwrotem: „środowisko człowieka” a „świat człowieka”, ujmując ten drugi nie tylko z uwagi na osobę człowieka, ale poszerzając jego zakres o nowe konotacje. „Środowisku” przypisujemy raczej desygnaty fizyczne i nie możemy zredukować go do „świata” ludzi. „Środowisko, w jakim żyje, pracuje i rozwija się człowiek (...), dostarcza mu określonych informacji, które stają się treściami jego samoświadomości”. One są następnie kodowane i przetwarzane na bazie struktury ja, schematów postaw i innych cech osobowości: „...inne informacje docierają do zawodowego piłkarza (...), inne do wybitnego naukowca (...)”¹⁸. F. Znaniecki pisał „(...) środowisko rzeczywiste grup społecznych, to nie środowisko widziane i poznawane przez obserwatora, który owe grupy (...) w nim lokalizuje, lecz to, które członkowie

¹⁶ Ibidem, s. 14.

¹⁷ J. Szczepański, op.cit., s. 45.

¹⁸ Z. Zaborowski, *Człowiek jego świat i życie*, Warszawa 2002, s. 201–202.

tych grup sami postrzegają jako dane w przebiegu ich doświadczenia¹⁹. Pojęcie „świata” wydaje się być więc alternatywą dla zmaterializowanej wizji środowiska, pozwalającą na zwrócenie uwagi nie tyle na czynniki materialne środowiska, ile na „świat” człowieka dorosłego. A. Kargulowa mówi w tym przypadku o środowisku humanistycznym, A. Przeclawska i W. Theiss o „przestrzeni życia człowieka”, o „świecie” wychowanka: „...środowiskiem wychowawczym człowieka jest nie tylko to, co dzieje się w jego bezpośrednim otoczeniu, ale wszystko to, co dociera do niego...”²⁰

Olga Czerniawska²¹, nawiązując do myśli Heleny Radlińskiej, która ubolewała nad zaniedbaniem badań nad zjawiskami życia duchowego, wprowadza pojęcie „środowiska niewidzialnego”, które to pojęcie łączy – jak można sądzić – elementy duchowości i ludzkiego „świata”²². Autorka postuluje w odniesieniu do metodologicznych kwestii badania tegoż analizy biograficzne, w których poznawane losy osób stają się źródłem wiedzy o ich niewidzialnym środowisku. Stajemy wówczas także na gruncie psychologicznych interpretacji, poznając „świat” wychowanka za pomocą procedury rozumienia znaczeń, jakie nadaje elementom otoczenia sam wychowanek. Badacz nie ma przecież wglądu w treść świadomości innego człowieka; może jego wewnętrzne przeżycia poznawać tylko za pośrednictwem znaczeń działań – zachowań werbalnych i niewerbalnych. Metody rozumienia i introspekcji empatycznej, sugerowane już przez Ch. H. Cooleya i M. Webera²³, wraz ze źródłami metody biograficznej, jak listy, książki sądowe, kościelne kazania, programy szkolne, wypowiedzi pisemne na określony temat stają się podstawą badania subiektywnej strony procesów edukacyjnych szczególnie w odniesieniu do osób dorosłych, jako że skłonności do refleksji, niezbędny dystans do przebytej drogi, nagromadzone życiowe doświadczenie itp. sprzyjają stosowaniu tego rodzaju metod, dających okazję do bardziej osobistego i obszerniejszego wypowiedzenia się. W biografjach edukacyjnych mogą opisać swoje życie w kontekście sytuacji wychowawczej – w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej. Szczególnie opisy dorosłych osób pozwalają na odtwarzanie ich „własnego świata”, który funkcjonuje wyłącznie w ich pamięci. „Ta interpretacja przeszłości, wspomnień, przeżyć i doświadczeń może być dokonywana przez analizę pamiętników, biografii, powieści autobiograficznych” – pisze O. Czerniawska. Dokumenty te ukazują „środowisko niewidzialne” istniejące w przeszłości, a „żyjące” w pamięci szczególnie starszej generacji.

¹⁹ F. Znaniecki, *Wstęp do socjologii*, Poznań 1922, s. 33.

²⁰ A. Przeclawska, W. Theiss, *Pedagogika społeczna – dyskusji ciąg dalszy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 8.

²¹ O. Czerniawska, *Funkcje środowiska niewidzialnego w andragogice i gerontologii wychowawczej* [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, R. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), Łódź 1998, s. 409.

²² S. Kunowski, op.cit., s. 249–252. Kunowski pisze w tym kontekście: „Wreszcie najpełniej dochodzi do głosu natura duchowa człowieka w strukturze światopoglądowej i dalszej świętości, bądź ideologicznym nastawieniu i orientacji życiowej...”

²³ E. Masłyk-Musiał, *Spoleczeństwo i organizacje*, Lublin 2001, s. 29.

Pozwalają na poznanie dawnych zwyczajów, stosunków w rodzinie i funkcjonowanie instytucji, które już niejednokrotnie nie istnieją. Przemawiają na korzyść metod wymienionych badania, jakie przeprowadził autor niniejszego szkicu, stosując w odniesieniu do osób dorosłych technikę wypowiedzi pisemnej na temat: „Mój świat”.

Znaczenie terminu „środowisko niewidzialne” wprowadza pedagogów społecznych w krąg subiektywnego świata człowieka dorosłego, a w nim ostatecznie kumulują się wszelkie uprzednie oddziaływania. Poznanie tych wpływów, ich oceny w kontekście retrospekcji przebytej drogi ma przynajmniej dwie zalety: poznawczą – pomaga poznać które czynniki, sytuacje, zachowania były korzystne z edukacyjnego punktu widzenia; pedagogiczną, gdyż poznanie świata człowieka dorosłego stanowi warunek *sine qua non* jakiegokolwiek „pracy” pedagogicznej²⁴. Pozwala też na przekroczenie antynomii: materialne – duchowe środowisko wychowawcze. Badanie środowiska niewidzialnego jest więc poznawaniem humanistycznym, które stanowi opozycję wobec nurtu neopozytywistycznego (empirystycznego). W naukach społecznych w Polsce nurt ten reprezentowany jest przez Znanieckiego, Ossowskiego, Nowaka i wyrażany przez takie terminy, jak „rozumienie zjawisk społecznych” u Znanieckiego lub „rozumienie ludzkiego zachowania” u Nowaka. Znaniecki, tworząc propozycję metodologiczną „współczynnika humanistycznego” – pisze E. Masłyk-Musiał²⁵ – uznał, że „podstawowym materiałem społecznym dotyczącym jakiegoś ludzkiego zachowania jest doświadczenie samej osoby działającej, uzupełnione doświadczeniem tych, którzy reagują na jej działanie, powtarzają je lub w nim uczestniczą (np. oświadczyły młodzieńca to nie tylko jego słowa, ale i reakcja słuchającej go dziewczyny)”. Dodajmy, że nauki humanistyczne mają tę przewagę nad przyrodniczymi (które stanowiły pierwowzór pozytywistycznego modelu), że badacz może poprzez introspekcję konfrontować hipotezy, weryfikować je i formułować nowe. Podczas gdy biochemika nie interesują „odczucia” krwi, dla pedagoga rozumienie ludzkich odczuć stanowi sprawę zasadniczą²⁶. Zrozumienie zachowania się wychowanka oznacza „docieranie przez badacza do strony subiektywnej, psychologicznej ludzkich działań, motywów zachowań bądź też lokowanie tych zachowań w kontekście postaw, wyobrażeń i działań innych ludzi, chwytywanie psychologicznych następstw określonych aktów społecznych dla osób działających i dla osób, z jakimi wchodzi one w bezpośrednio lub pośrednio kontakty społeczne”²⁷.

²⁴ S. Kunowski pisze: „Odróżnienie środowiska wychowawczego od pedagogicznego, mimo potocznego traktowania tych nazw jako synonimów, jest bardzo ważne, gdyż pierwsze stanowi mieszaninę dobrych i złych wpływów jako wytwór społecznego życia etosu, drugie zaś środowisko (pedagogiczne) jako stwarzane przez wychowawców pozostaje w ramach celowego działania agosu, kierującego wychowanka ku ideałowi człowieka” (S. Kunowski, op.cit., s. 254).

²⁵ E. Masłyk-Musiał, op.cit., s. 12.

²⁶ Ibidem, s. 11.

²⁷ S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970, s. 31.

Środowisko niewidzialne to osobisty, intymny „świat” człowieka, który w znaczącym stopniu określa postawę wobec otoczenia i siebie samego, rolę i styl życia, kreuje kierunki i treść aktywności. Szczególną rolę odgrywa on w życiu osoby dorosłej, jako że jest ono bogate w doświadczenia, a także dlatego, iż na skutek niejednokrotnie ograniczonych interakcji z środowiskiem pracy, koleżeńskim, okolicznym i dalszym jest to świat także „zamknięty”. Zwłaszcza w okresie średniej i późnej starości ten wewnętrzny „świat” człowieka dorosłego staje się niejednokrotnie jedynym źródłem jego przeżyć. Jaki jest, co w nim dominuje? Nie sposób pominąć tego rodzaju pytania, jeśli chce się podjąć i utrzymać relację pedagogiczną z osobą dorosłą, a takie jest przecież powołanie andragogiki, która wobec osób dorosłych spełnia rozmaite funkcje społeczno-edukacyjne²⁸.

„Świata niewidzialnego” nie można zatem lekceważyć w procesie edukacji – wychowania²⁹, jest on bowiem „materiałem osobistym” człowieka dorosłego, definicją i rozumieniem własnej sytuacji, sposobem poznania jego wartości, norm, potrzeb i aspiracji. Sądzę, że metodologiczna propozycja „środowiska niewidzialnego” będzie wkrótce w większym, aniżeli dotąd, wymiarze inspirować aktywność poznawczą pedagogów zainteresowanych życiem osoby dorosłej, między innymi dlatego, że pozwala na wykorzystanie psychologii i socjologii w badaniach pedagogicznych, a z nimi przecież łączą pedagogikę empiryczną najsilniejsze więzi. Także dlatego, że ujawnienie „świata” osoby dorosłej wymaga uruchomienia aktywności, przebiegającej w środowisku życia, w lokalnej przestrzeni aktywności poza formalnymi organizacjami edukacyjnymi, czyli tam, gdzie istnieje pole do działania dla pedagoga społecznego (środowiskowy).

²⁸ O. Czerniawska, *Społeczno-edukacyjne funkcje muzeum* [w:] *Andragogiczne wątki. Poszukiwania. Fascynacje*, Toruń 2001.

²⁹ Używam terminu „wychowanie”, chociaż stosuje się coraz częściej termin „edukacja” i to zarówno na oznaczenie „planowego” wychowania, jak i „bezplanowego”. Kwestię pojęć „wychowanie” i „edukacja” z akcentem na to drugie wywiódł historycznie S. Kunowski (Patrz: S. Kunowski, op.cit., s. 184) i nie jest celem tego artykułu rozważanie konotacji tych dwóch terminów. Pojęciem tym posługiwał się w socjologii wychowania F. Znaniecki, do którego rozważań odwołam się w tym artykule i stąd m.in. zachowanie tradycji w tym względzie. Co do zakresu wychowania Znaniecki pisze: „Podobnie też odrzucić musimy inne, utarte w refleksji pedagogicznej, zacieśnienie właściwego pola wychowania: mamy na myśli fakt, że literatura pedagogiczna zajmuje się przeważnie tylko planową działalnością wychowawczą, zwłaszcza wykonywaną przez specjalne organy, tj. nauczycieli. (...) Wyłoniło się ono genetycznie z wychowania bezplanowego, w którym wprawdzie istnieje zamiar zmodyfikowania osoby wychowanka, lecz w wyborze i sposobie urzeczywistnienia tego zamiaru nie kieruje się refleksją racjonalną, tylko zwyczajem, tradycją, rutyną lub nierozumnym popędem...” (s. 6–7). Dodajmy, że „wychowanie” odnosił Znaniecki do trzech okresów rozwoju człowieka: niemowlęctwa, dzieciństwa i młodości. Nawet jeśli wyróżnił późną młodość, czyli okres studiów i praktyki zawodowej, to wykluczył – przynajmniej teoretycznie – okres dorosłości, stąd też stosowanie pojęcia „wychowanie” i stąd całkowicie uzasadnione i niedeprecjonujące żadnej koncepcji zamienne używanie w tym dyskursie pojęć „wychowanie” i „edukacja”, które to ostatnie pojęcie obejmuje całe życie człowieka.

Powstaje problem natury teoretycznej, który warto tutaj przynajmniej zasygnalizować: jakie są teoretyczne przesłanki dla wyróżnionego „środowiska”? Wydaje się, że taką perspektywę otwiera symboliczny interakcjonizm.

2. Środowisko w ujęciu symbolicznego interakcjonizmu³⁰

Po raz pierwszy tego terminu użył Herbert Blumer, określając nim tych badaczy życia społecznego, którzy odrzucali deterministyczne podejście – zarówno biologiczne, jak i kulturowe. Nie podejmując tutaj tego wątku, skupmy się na charakterystycznej cesze środowiska społecznego, które jest złożone ze znaczeń, jakie niosą dla ludzi jego elementy, ale właśnie przez działanie. Elżbieta Hałas, która w wielu rozprawach analizuje koncepcję symbolicznego interakcjonizmu, stwierdza, iż na koncepcję tę składa się teoria działania społecznego oraz interakcyjna teoria znaczenia³¹. Interakcja oznacza w tej koncepcji takie działania społeczne, w którym dwie osoby oddziałują na siebie za pośrednictwem komunikacji, modyfikując nawzajem swoje zachowanie³². Uczestnicy takiej interakcji nie reagują, ale interpretują i definiują własne działania. Komunikacja ma charakter symboliczny, gdyż polega na przekazywaniu komunikatów między występującymi zamiennie – nadawcą i odbiorcą. Symboliczny interakcjonizm opowiada się „... zarówno przeciwko analizie w kategoriach struktur naturalnych, tzn. takich, których istota jest w ogóle niezależna od ich doświadczenia przez ludzi, jak i w kategoriach humanistycznych superstruktur kolektywnych, biernie doświadczanych przez poszczególnych ludzi”³³. Koncepcja ta, przyjmując podstawową przesłankę, że ludzie żyją w środowisku symbolicznym, odrzuca równocześnie symboliczny determinizm. Środowisko symboliczne jest, według interakcjonizmu symbolicznego, aktywnie tworzone przez ludzi dzięki komunikacji, w której udostępniają sobie nawzajem swoje

³⁰ Należy w tym miejscu zaznaczyć, że nie pretenduję tu do omówienia symbolicznego interakcjonizmu. Jego analiza z punktu widzenia pedagogiki wymagałaby odrębnego potraktowania. Zaznaczmy jedynie, że w socjologii także podejmuje się zagadnienia „znaczenia”, które tradycyjnie jest przedmiotem semiotyki, starając się jednak oddzielić *znaczenie* związane z ideami, wartościami zbiorowymi, przejawy cywilizacji, jak język, wiedza, moralność, sztuka, religia, prawo, wychowanie, praktykami, które posiadają symboliczne znaczenie i zaliczane są do „symbolicznej sfery kultury”, od „faktów społecznych”. Socjologowie, dokonując analitycznego rozróżnienia między „kulturą symboliczną” a „społeczeństwem”, poszukują pozasymbolicznych czynników wyznaczających prawidłowości życia społecznego. Symbole uznają za akcydentalne cechy „faktów społecznych” – np. jako symbole uczestnictwa (flaga, hymn, krzyż). „Znaczenie” ma jednak ważne miejsce w socjologii, chociaż – jak stwierdza Hałas – tylko niektóre teorie zajmują się nim *explicite* (E. Hałas, *Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu*, Lublin 1987, s. 12).

³¹ E. Hałas, *Społeczny kontekst znaczeń...*, s. 38.

³² *Ibidem*.

³³ *Ibidem*, s. 23.

doświadczenia³⁴. Punktem wyjścia symbolicznego interakcjonizmu jest „otwarty kontekst świadomości” oddziałujących na siebie osób, a nie aprioryczne struktury myślowe³⁵. Wyznacznikami tej koncepcji są „komunikacja symboliczna”, „proces konstruowania działania” oraz „definicja sytuacji”. Jest on orientacją, której pole wyznacza triada koncepcji: „jaźń, interakcja i społeczeństwo”³⁶. W kontekście tych pojęć „interakcja” nabiera właściwego dla interakcjonizmu symbolicznego sensu³⁷. Jest orientacją wyrosłą z pragmatyzmu, to znaczy opiera się na pragmatycznej koncepcji znaczenia tworzonoego przez partnerów interakcji. Pragmatyzm zwrócił uwagę na fakt, że *znaczenie* należy do sfery ludzkiego działania. Symboliczny interakcjonizm przejął tę tezę, że *znaczenie* nadawane jest przez partnerów interakcji w toku ich działania³⁸. Człowiek, według pragmatystów, jest przede wszystkim jednostką działającą, stąd i wiedza jest atrybutem działających jednostek. Konsekwencją takiego stanowiska jest umieszczenie myślenia w sferze *praxis* – ona jest źródłem i kryterium myślenia, a nie w kontemplowaniu idei. Podobnie zatem i symbole były pojmowane przez pragmatyzm jako sposoby działania, a nie „dokumenty” myśli. Związek myślenia z działaniem wyraża się w problematycznym charakterze tego pierwszego, jak podaje Peirce – myśl musi być badana w toku rozwiązywania problemu: jak skutecznie działać. Problemowy i emergentny charakter ludzkiego działania to podstawowe założenia przyjęte z pragmatyzmu, do których odwołuje się również interakcjonizm symboliczny³⁹. Gdyby ów paradygmat przybliżyć w odniesieniu do języka, to traktowanie przez pragmatystów myślenia jako działania doprowadziło do ważkiej decyzji uznania języka za przejaw społecznego działania, a nie za instrument refleksji: język w świetle pragmatyzmu nie jest systemem znaków, ale przejawia się w mowie, która jest aktem działania i w rozmowie, która stanowi akt współdziałania⁴⁰. Ważną cechą filozofii pragmatyzmu jest również specyficzne traktowanie procesu komunikacji, który nie zostaje zredukowany do „nadawania” i „odbioru” informacji. Koncepcja ta opiera się na przesłankach, z których szczególną rolę pełni „współczynnik humanistyczny”, czyli – odwołując się do Alfreda Schutza – fakt, że „...świat społeczny codziennego życia dany jest w wiedzy potocznej jego uczestników. Świat ten jest rozumiany, interpretowany jako złożony z wielu możliwych działań. Naczelna teza brzmi więc: tylko człowiek ma środowisko symboliczne. Wszystkie obiekty i działania mają dlań znaczenia, które komunikuje on za pośrednictwem symboli”⁴¹. Zasada „współczynnika humanistycznego” odpowiada

³⁴ H. Blumer, *Social Psychology* [w:] *Man and Society*, E. P. Schmidt (red.), New York 1937, s. 159, 171.

³⁵ E. Hałas, *Społeczny kontekst znaczeń...*, s. 24.

³⁶ *Ibidem*, s. 29.

³⁷ *Ibidem*, s. 38.

³⁸ *Ibidem*, s. 27.

³⁹ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, t. II, Warszawa 1983, s. 629–632.

⁴⁰ E. Hałas, *Społeczny kontekst znaczeń...*, s. 31–32.

⁴¹ *Ibidem*, s. 39.

naczelnej przesłance interakcjonizmu symbolicznego dlatego również, że głosi, „... iż człowiek żyje w środowisku symbolicznym, tzn. wśród znaczących obiektów a nie wśród rzeczy”⁴². Zbigniew Zaborowski, odwołując się do koncepcji Schutza w omawianiu związku człowieka z jego światem⁴³, pisze, że nawiązywał on do „działania społecznego” w rozumieniu Webera, to znaczy, że ludzie w życiu społecznym starają się rozumieć i nadawać znaczenie interakcjom, działaniom swoim i partnerów. Schutz założył, że ludzie, działając w świecie społecznym, nabywają wyobrażenia i normy dotyczące reguł życia, czyli tzw. wiedzę potoczną, która im ułatwia zrozumienie świata. W toku interakcji ludzie przyjmują, że ich interpretacja świata opiera się na wspólnych wszystkim członkom postawach i oczekiwaniach⁴⁴. W objaśnianiu sobie świata ludzie nie kierują się wyjaśnianiem przyczynowo-skutkowym, typowym dla nauk przyrodniczych, a wyjaśnianiem empatycznym. Podstawą „świata przeżywanego” jest samoświadomość: „Aby przeżywać świat, trzeba (...) mieć jakąś, choćby zaczątkową, świadomość własnej osoby (...) i to właśnie środowisko, w jakim żyje, pracuje i rozwija się, dostarcza mu określonych informacji, które stają się treściami jego samoświadomości”⁴⁵. Z wywodów Zaborowskiego wynika, że nie można redukować „świata” do „środowiska”, które istnieje obok tego pierwszego, jako obiektywnie istniejąca rzeczywistość, będąca podłożem „świata”. Jeśli tak ująć relację między pojęciami tymi, to okazuje się, że pedagogika społeczna, a zatem i andragogika, może poszerzyć pojmowanie kontekstu zewnętrznego o materialne środowisko przyrodnicze i środowisko symboliczne (przeżywane), czyli „świat człowieka”, który zawsze jest środowiskiem społecznym (tylko człowiek ma środowisko symboliczne), stając się niekiedy „wtórnym” wyobrażeniem świata fizycznego.

Drugie założenie pragmatyzmu dotyczyło relacji jednostka a społeczeństwo, zgodnie z którą przyjmuje się, iż między działaniem społecznym jednostek a organizacją społeczną istnieje zasadniczy związek. Pragmatyzm uznaje, że w procesie komunikowania ludzie przypisują rzeczom i zdarzeniom *znaczenie* i ono jest obiektem badania. W ten sposób w toku komunikowania ludzie wywierają wpływ na rzeczywistość⁴⁶. Relacja: środowisko – człowiek może więc być odczytana jako wzajemne oddziaływanie – otoczenia na ludzi, ale i odwrotnie. Odwołując się do Stykera, Hałas pisze, że jednostka jest „świadoma, aktywna, wolna – posiada jaźń, tzn. określony sposób, w jaki opisuje ona samą siebie, swój związek z innymi w procesie społecznym”⁴⁷. „Człowiek nie jest ujmowany przez symboliczny interakcjonizm jako pole oddziaływania sił biologicznych i psychicznych – potrzeb, popędów, pragnień, emocji itd. Nie jest on też

⁴² Ibidem, s. 63.

⁴³ Z. Zaborowski, op.cit., s. 195.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Ibidem, s. 201.

⁴⁶ Ibidem, s. 32.

⁴⁷ E. Hałas, *Spółeczny kontekst znaczeń...*, s. 39.

biernym przedmiotem kształtowanym przez społeczną organizację, wskutek internalizacji idei, wartości, norm i ról. Jest on podmiotem działań”. Człowiek jest tylko częścią – pisze Hałas – „uspołeczniony” przez socjalizację, tylko częściowo przewidywalny i częściowo sam siebie świadomy. Nie jest więc zdeterminowany przez czynniki wewnętrzne i zewnętrzne, gdyż ustawicznie poznaje siebie i ocenia, a także bada i interpretuje własne środowisko⁴⁸. Według symbolicznego interakcjonizmu organizacja społeczna stanowi ramy działalności jednostki, lecz jej nie determinuje. Opracowanej przez tę koncepcję *teorii działania społecznego* towarzyszy *teoria znaczenia społecznego*, u podstaw której leży koncepcja *znaczenia* jako będącego pierwotnie cechą działania, a wtórnie cechą obiektów⁴⁹. Przez związek z działaniem symboliczny interakcjonizm przywraca znaczeniu właściwy kontekst – społeczny i pragmatyczny, podnosząc zarazem problem kontekstowości, okazjonalności i zależności znaczeń od sytuacji. Ukazuje intersubiektywność znaczeń, badając proces tworzenia i burzenia względnego konsensusu między uczestnikami interakcji. Ponieważ znaczenie przysługuje głównie działaniu, ich badanie polega więc nie tyle na analizie treści, ile na poznawaniu roli działania i samych działań wobec obiektów. Powołując się na Peirce’a, Hałas stwierdza, że znaczenie nie tkwi w intelektualnie skonstruowanym schemacie znaków, ale w samym działaniu, jak pisze Mead: „To co on (człowiek) widzi i słyszy, znaczy to, co uczyni on lub co mógłby z tym uczynić”⁵⁰. Symboliczny interakcjonizm nie redukuje faktów społecznych do obszaru symbolicznego, a traktuje komunikację jako akt działania.

Pragmatyzm wywarł również wpływ na symboliczny interakcjonizm przez zasadę kontekstowości poznania. Według tej filozofii wszelkie zjawiska zachodzą w określonej sytuacji przestrzennej i czasowej i mogą być poznane (zrozumiane) tylko przy uwzględnieniu tej sytuacji. Człowiek nie może biernie obserwować swojego środowiska, gdyż jako poznająca osoba należy do sytuacji, w jakiej się znajduje. Konkretnie sytuacje zawierają niepowtarzalne treści i każde zjawisko może być badane w różnych doświadczeniach⁵¹. Ta zasada pragmatyzmu, w odniesieniu do życia społecznego, wymagała dokładniejszego przyjrzenia się wzajemnym oddziaływaniom ludzi w naturalnych, codziennych sytuacjach. Wyłonił się stąd postulat metodologiczny, aby analiza interakcji była prowadzona od badania znaczeń doświadczanych przez ludzi w ich konkretnych sytuacjach interakcyjnych. Oznacza to, że nie można traktować konkretnych sytuacji interakcyjnych tak, jakby były niezmiennie, ponieważ każdy uczestnik życia społecznego ma swoją własną społeczną biografię. Pragmatyści uwydatnili emergentny i praktyczny charakter wiedzy, gdyż jest ona zakorzeniona w działaniu i w działaniu się wzbogaca. Poznanie nie polega na odzwierciedleniu istniejącej rzeczywistości nie-

⁴⁸ Ibidem, s. 39.

⁴⁹ Ibidem, s. 41.

⁵⁰ E. Hałas, *Symboliczny interakcjonizm – wielość orientacji a postawy jedności perspektywy*, „Studia Socjologiczne” 1981, nr 4, s. 103–114; E. Hałas, *Społeczny kontekst znaczeń...*, s. 50.

⁵¹ Ibidem, s. 32.

zależnie od poznającego, ponieważ zmienia się ona wraz ze zmieniającym się punktem widzenia ludzi. Nie jest też dana wszystkim ludziom jedna rzeczywistość. W ten sposób pragmatyzm odrzucił hipotetyczno-dedukcyjny model poznania. Proponuje on eksplorację w miejsce konstruowania, już na samym początku procesu badawczego, wzorca postępowania badawczego, opartego na hipotezach i *a priori* przyjętych definicjach. Jak pisał Znaniecki: „Tę istotną cechę danych kultury nazywamy współczynnikiem humanistycznym, ponieważ te dane, jako przedmioty teoretycznej refleksji badacza, już należą do czyjegoś aktywnego doświadczenia i są takie, jakimi czyni je to aktywne doświadczenie”⁵².

Ten wywód był nam potrzebny, żeby dostarczyć argumentów na rzecz tezy, że środowisko człowieka nie jest stałym zespołem elementów fizycznych, rzeczy, które są „zewnętrzne” wobec niego, które można zmierzyć, policzyć i określić ich wpływ na jego osobę. Jest tym i jest również tym, co wydarza się wskutek relacji człowiek-środowisko, a więc w wyniku działania, w toku którego „znaki” stają się aktem komunikacyjnym – jak to ujmują pragmatyści, a środowisko nabiera cech „świata człowieka”. Herbert Blumer akcentuje przede wszystkim doświadczenie uczestnika życia społecznego: „fizyczne obiekty, takie jak drzewa czy krzesła; inni ludzie, jak matka czy urzędnik; kategorie ludzi, jak przyjaciele czy wrogowie; instytucje, jak szkoła czy rząd; naczelne ideały, jak indywidualna wolność lub godność; aktywność innych, jak rozkazy lub prośby; i takie sytuacje, jak spotkania ludzi w codziennym życiu”⁵³ mają znaczenie dla ludzi w procesie działania.

Znaniecki, tak jak i symboliczni interakcyoniści, opiera się na tezie pragmatyzmu, że znaczenie powstaje w procesie działania: „Każdy element, który wchodzi w skład systemu kulturowego, jest tym, czym wydaje się być w doświadczeniu tych ludzi, którzy aktywnie mają z nim do czynienia...”⁵⁴ W odniesieniu do języka stwierdza on szczególnie, że: „...może być socjologicznie zrozumiały w związku z działaniem jako całością”⁵⁵. Znaniecki dzięki temu – pisze Hałas – nie zamyka znaczenia w kręgu idei, gdyż przedmioty, które „niosą” wartość, były dane ludziom w ich aktywnym doświadczeniu. Tak więc ujęcie wartości jako przedmiotów działalności niesie inną koncepcję znaczenia aniżeli subiektywizm czy obiektywizm, ponieważ nie redukuje ich do „stanów psychicznych”, „wrażeń”, „wyobrażeń” czy też do „substancji” i „bytu”⁵⁶. Znaczenie przedmiotu to „sugestia” jego związku z innymi przedmiotami, z którymi – powołując się na Znanieckiego – „był on aktywnie połączony w przeszłości” – stwierdza Hałas⁵⁷. Znaczenie to: „pewna świadomość możliwości czynnego odtworzenia tego związku,

⁵² F. Znaniecki, *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przeszłości*, Warszawa–Lwów 1934, s. 63.

⁵³ E. Hałas, *Spoleczny kontekst znaczeń...*, s. 55.

⁵⁴ F. Znaniecki, *Ludzie terazniejsi...*; E. Hałas, *Spoleczny kontekst znaczeń...*, s. 64.

⁵⁵ F. Znaniecki, *Ludzie terazniejsi...*; E. Hałas, *Spoleczny kontekst znaczeń...*, s. 65.

⁵⁶ Ibidem, s. 64.

⁵⁷ Ibidem, s. 64.

która jest czymś pośrednim między doświadczeniem treści a wykonywaniem czynności. Sakralne naczynie, jako narzędzie kultu, oprócz treści (wzrokowej, dotykowej itd.), posiada znaczenie w danej religii dzięki temu faktowi, że było związane z pewnymi słowami, mitami, rytualnymi gestami, ludzkimi ciałami jako obiektami uświęcenia i sugeruje je, kiedy jest doświadczone⁵⁸. Współczynnik humanistyczny wprowadza zasadę względności znaczeń. Jak pisze Znaniecki: „Ważna osobistość oficjalna jest kim innym dla przywódców swej partii, a kim innym dla zwykłych obywateli; kim innym dla swych podwładnych, a kim innym dla ludzi, którzy nigdy nie mieli z nią do czynienia...”⁵⁹ Można więc za Znanieckim stwierdzić, że środowisko w ujęciu „współczynnika humanistycznego” nie jest zewnętrznie wyróżnionym zbiorem rzeczy, symboli, znaków, ale jest to „...każda dana doświadczenia, którą jest aktywnie zainteresowany”⁶⁰. Środowisko nie *jest* też zbiorem elementów, ale *wyłania* się dopiero w działaniu, podobnie jak język, który może być „...socjologicznie zrozumiały tylko w związku z działaniem jako całością”⁶¹.

Nie jest tutaj miejsce na omówienie znaczenia interakcjonizmu symbolicznego, któremu wypada poświęcić więcej osobnej uwagi w kontekście pedagogiki społecznej zorientowanej na środowisko, ale zauważmy, iż: 1) w ujęciu symboliczno-interakcyjnej koncepcji znaczenia „środowisko” ma cechy dynamiczne – nie tyle jest, co „stwarzane jest” w działaniu interakcyjnym; 2) „środowisko” nie jest światem wyabstrahowanych idei, znaków abstrakcyjnych; 3) nie jest też wewnętrznym światem psychicznych przeżyć osoby; 4) jest tym, co wydarza się w wyniku aktywnej relacji świata osoby i świata zewnętrznego.

Nie można jednak zredukować tego, co składa się na „środowisko” w znaczeniu, jakie nadaje mu pedagogika społeczna. Człowiek żyje przecież pośród materialnych komponentów swojego świata: oddziałują na niego bez jego udziału czynniki klimatyczne, przyrodnicze, cywilizacyjne, fizjograficzne itd., wpływając pozytywnie na rozwój jego organizmu lub stając się powodem różnych ograniczeń rozwojowych i przyczyną chorób. Pojęcie środowiska w pedagogice może w coraz większym stopniu oznaczać: „materialny wymiar” ludzkiej egzystencji i jego takie właśnie postrzeganie jest zgodne z tradycją pedagogicznych badań, która również w ten sposób ujmowała środowisko życia uczniów z punktu widzenia ich rozwoju i osiągnięć szkolnych. Pokazaliśmy jednak, i staraliśmy się uzasadnić, odwołując się do koncepcji symbolicznego interakcjonizmu, że poza tym wymiarem fizycznym, istnieje również obszar symboliczny („duchowy”), który może lepiej nazywać „światem” człowieka. Ów świat ma dwie poważne sfery konotacji: 1) jest to „świat osobisty” człowieka i 2) jest to świat ludzi, na który składa się to wszystko, co zostało wytworzone przez poprzednie poko-

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ Ibidem, s. 66.

⁶⁰ Ibidem, s. 66.

⁶¹ Ibidem, s. 65.

lenia i co jest przetwarzane przez obecne pokolenia w procesie ustawicznej interakcji między ludźmi i aktywnej komunikacji i co ujmujemy – w pewnym przybliżeniu – jako „wiedzę potoczną”. Berger i Luckmann⁶² piszą: „... człowiek zamieszkuje świat (...) oraz wie, że świat ten jest tak to, a tak charakteryzowany”. Świata tego nie można zredukować do obiektywnych czynników materialnych środowiska zewnętrznego, albowiem jego doświadczanie ma zawsze charakter osobisty. Jest to świat symboliczny, który coś znaczy dla doświadczanej go osoby, przetworzony niemal dwukrotnie: 1) najpierw przez innych ludzi, jak chcą Berger i Luckmann w procesie społecznego tworzenia rzeczywistości, a potem 2) przez konkretną osobę w jej osobistym aktywnym doświadczeniu.

Konkludując, możemy powiedzieć, że mamy dwie kategorie w pedagogice społecznej: 1) „środowisko naturalne”, w którym żyje człowiek (abstrahujemy od dywagacji, na ile ono jest „naturalne”) oraz 2) środowisko symboliczne, czyli „świat ludzi” i „osobisty świat człowieka”. Istnieją, jak staraliśmy się wykazać, przesłanki, aby obie one wzbogaciły język naukowy pedagogiki społecznej. Ta pierwsza w coraz większym stopniu staje się już przedmiotem badań pedagogiki środowiska. Dodajmy, że „świat człowieka” daje się jeszcze badać przy zastosowaniu neopozytywistycznych kryteriów. „Świat osobisty” jest już „niewidzialny”, możliwy do poznania przy całkowicie humanistycznym podejściu metodologicznym.

LITERATURA:

- Berger L. P., Luckmann T., *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983.
- Blumer H., *Social Psychology* [w:] *Manand Society*, E. P. Schmidt (red.), New York 1937.
- Czerniawska O., *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Łódź 2000.
- Czerniawska O., *Funkcje środowiska niewidzialnego w andragogice i gerontologii wychowawczej* [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, R. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), Łódź 1998.
- Czerniawska O., *Spoleczno-edukacyjne funkcje muzeum* [w:] *Andragogiczne wątki. Poszukiwania. Fascynacje*, Toruń 2001.
- Frąckowiak T., *Pedagogika społeczna jako teoria środowiska życia i wychowania człowieka. Próba postawienia problemu* [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, Łódź 1998.
- Gogacz M., *Osoba zadaniem pedagogiki*, Warszawa 1997.

⁶² L. P. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983, s. 23.

- Hałas E., *Obywatelska socjologia szkoły chicagowskiej*, Lublin 1994.
- Hałas E., *Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu*, Lublin 1987.
- Hałas E., *Symboliczny interakcjonizm – wielość orientacji a postawy jedności perspektywy*, „Sudia Socjologiczne” 1981, nr 4.
- Hałas E., *Znaczenia i wartości społeczne. O socjologii Floriana Znanieckiego*, Lublin 1991.
- Hessen H., *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Lwów 1939.
- Jałmuża T., Leżańska W., Witkowska E., *Pedagogika społeczna w podręcznikach historii wychowania* [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, Warszawa 1998.
- Jankowski D., *Szkoła–środowisko–współdziałanie*, Toruń 2001.
- Kamiński S., *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1992.
- Kargulowa A., *Kilka uwag na temat przesłanek metodologicznych pedagogiki społecznej (relacja jednostka–środowisko)* [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, Warszawa 1998.
- Kargulowa A., *Wspólny przedmiot badań andragogów i poradzońców: wspomaganie człowieka w rozwoju* [w:] *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje. Studia ofiarowane Profesor Eugenii Annie Wesołowskiej z okazji 50-lecia pracy pedagogicznej i naukowej*, E. Przybylska (red.), Toruń 2001.
- Kowalczyk S., *Wprowadzenie do filozofii J. Maritaina*, Lublin 1992.
- Kunowski S., *Podstawy pedagogiki współczesnej*, Łódź 1981.
- Masłyk-Musiał E., *Społeczeństwo i organizacje*, Lublin 2001.
- Nowak M., *Główne kierunki współczesnej filozofii wychowania*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 2.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.
- Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970.
- Pedagogika społeczna*, S. Kawula (red.), Toruń 2001.
- Przeclawska A., Theiss W., *Pedagogika społeczna – dyskusji ciąg dalszy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 8.
- Rodziński A., *Osoba, moralność, kultura*, Lublin 1989.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, t. II, Warszawa 1983.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1967.
- Świda-Ziemba H., *Obraz świata i bycia w świecie*, Warszawa 2000.
- Urbaniak-Zajęc D., *Dwie koncepcje pedagogiki społecznej* [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, Warszawa 1998.
- Zaborowski Z., *Człowiek jego świat i życie*, Warszawa 2002.
- Znaniecki F., *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa–Lwów 1934
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. I, Warszawa 1973.
- Znaniecki F., *Wstęp do socjologii*, Poznań 1922.

KOMUNIKATY

Katarzyna Wasilewska

PORZĄDEK I ŁAD SPOŁECZNY W ŚWIECIE MŁODZIEŻY A JAKOŚĆ WIĘZI W SYTUACJI ZMIENIAJĄCEJ SIĘ RZECZYWISTOŚCI POLSKIEJ

Podstawą każdego społeczeństwa jest pewien ustalony porządek społeczny i zasady, które regulują funkcjonowanie jednostek. Porządek społeczny jest: „naturalnym dążeniem człowieka czynić świat wokół siebie bezpiecznym i uporządkowanym. Bezpieczeństwo i uporządkowanie mają w tym przypadku sens głównie egzystencjalny. O ile bezpieczeństwo, potrzeba bezpieczeństwa jest jednym z najbardziej pierwotnych regulatorów zachowania każdego niemal organizmu żywego, to porządkowanie otoczenia jest w pewnym sensie wyrozumowanym mechanizmem zachowania człowieka. Polega ono na organizowaniu przestrzeni życia, na tworzeniu reguł ładu zbiorowego, na sposobach panowania nad rzeczami i zdarzeniami”¹.

Michel Foucault porządek opisał w kategorii wiedzo-władzy: „wiedzo-władza nie odnosi się do, jak można by powierzchownie ją rozumieć, działalności cynicznych polityków wykorzystujących autorytet nauki dla osiągnięcia celów politycznych, ani do naukowców, którzy sprzeniewierzając się poznawczej uczciwości, w zamian za konkretne korzyści legitymizują poczynania sprawujących władzę. Te możliwości należałoby raczej rozumieć jako zbieżność interesów reprezentantów państwa nowoczesnego i nowoczesnej nauki. Wiedzo-władza jest rzeczą bardziej podstawową. Jest warunkiem istnienia państwa nowoczesnego i nowoczesnej nauki: pól, które nadadzą sens – niekiedy zbieżnym – interesom racjonalnie działających jednostek. (...) Porządek jest, niezależnie od rzeczy i ludzi. Rzeczy i ludzie się zmieniają – prawa nimi rządzące są niezmiennie. Tak jak istotą Natury jest Zasada, istotą Państwa jest Prawo. (...) Zasada, nie charakter rzeczy samych wyjaśnia zachowanie rzeczy. Nie one same tworzą porzą-

¹ T. Pilch, *Bezradność pedagogiki wobec rzeczywistego świata*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2003, nr 3, s. 3.

dek. Same nie mogą też bezkarnie zwrócić się przeciwko porządkowi. Właściwie poznanie, uznanie i wdrażanie porządku – to w samej rzeczy synonimy. Właśnie taka jest natura wiedzy-władzy”².

William G. Sumner podkreślał, iż istotą porządku społecznego jest oczywistość realizacji wzorów społecznych: „ludzie żyją w grupach, znajdując się pod stałą presją pewnych warunków życiowych. Mają oni potrzeby, które podobne są dla wszystkich ludzi żyjących na określonym poziomie warunków życia. Relacje potrzeb do istniejących warunków stanowią o motywach działania ujmowanych w kategorii głodu, miłości fizycznej, próżności i lęku. Równocześnie wysiłki podejmowane przez wielu ludzi dla zaspokojenia tego rodzaju potrzeb prowadzą do powstawania masowych zjawisk będących naturalnymi sposobami postępowania danej grupy na mocy ich powszechności, powtarzalności oraz szerokiej akceptacji. Owym naturalnym sposobom postępowania towarzyszą doznania przyjemności lub bólu w zależności od tego, jak dobrze służą one określonym celom. Ból wymusza refleksje i dostrzeganie związku istniejącego między ludzkimi działaniami a życiową pomyślnością. W tym momencie rozpowszechniony obraz świata (poczynając od wiary w gobliny) dostarcza wyjaśnień i sugestii, które powiązane są z oceną korzystności sposobów postępowania. Jednakże naturalne sposoby postępowania zakładają w końcu zawsze jakąś filozofię życia godziwego oraz filozofię życiowej pomyślności. W ten sposób stają się obyczajami oraz mogą się dalej rozwijać na podstawie wniosków wyciąganych z filozofii czy z innych reguł, w dążeniu do zaspokojenia potrzeb bez doznawania bólu. Podlegają one zatem ulepszeniu i stają się wewnątrznie spójne”³.

Zygmunt Bauman twierdzi, że potrzebne jest poczucie zakorzenienia w świecie społecznym: „postulowane wspólnoty nie mają oparcia w niczym innym oprócz podejmowanych przez jednostki decyzji, by się z nimi identyfikować, ale mogą uprawdopodobnić takie decyzje tylko wtedy, gdy jawić się będą przyszłym nawróconym jako byty poprzedzające wszelkie postanowienia osobiste i górujące nad decyzjami jednostkowymi. (...) Brak nowoplemionom tego właśnie, z czego plemiona starego stylu (rzeczywiste, nie postulowane) czerpały swą cudowną zdolność przetrwania: mocy «obiektywizowania» swego zwierzchnictwa i monopolu na stawianie wymogu i egzekwowanie posłuszeństwa”⁴.

Wydaje się, że zagadnienie porządku społecznego w obecnej sytuacji Polski jest złożone i trudne, związane jest bowiem z przekazem międzygeneracyjnym, a także z kwestią spójności deklarowanych i realizowanych rzeczywiście zasad oraz z potencjałem zdolności jednostek.

² Cyt. za: *Normalność i normalka. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań młodzieży*, B. Fatyga, A. Tyszkiewicz (red.), Warszawa 2001, s. 70–71.

³ W. G. Sumner, *Naturalne sposoby postępowania w gromadzie. Studium socjologicznego znaczenia praktyk życia codziennego, manier, zwyczajów, obyczajów oraz kodeksów moralnych*, Warszawa 1995, s. 35–57.

⁴ Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996, s. 319–320.

W zmieniającej się rzeczywistości polskiej ład i porządek społeczny są różnie traktowane przez ludzi dorosłych, ale także przez młodzież. Dzieje się tak między innymi ze względu na to, że dorośli przekazują młodemu pokoleniu różne wizje normalności społecznej. Istnieją różne subświaty społeczne: jedne, w których rządzą stare, dysfunkcjonalne wobec współczesności zespoły wzorów i wzorców (anachroniczna normalność); inne, w których stare i nowe wzory tworzą sytuacyjne złudzenia trwałych ładów (sytuacyjna normalność); światy, w których przyjmuje się na drodze dyfuzji nowe wzory wytworzone gdzie indziej (dyfuzyjna albo przejęta normalność) oraz światy, w których na własną rękę i/lub grupowo szuka się nowych rozwiązań (postulowana i idealizowana normalność).

Każdy z tych subświatów jest w pewien sposób niekompletny i posiada wiele szczegółowych charakterystyk, które umożliwiają wzbogacenie go o szereg wariantów. Wydaje się, że dopiero złożenie tych wszystkich typów opisuje naturę współczesnego ładu społecznego⁵.

Florian Znaniecki opisał to w ten sposób, że w każdej zbiorowości żyją ludzie normalni i indywidualiści, którzy nie chcą się przystosować do zastanych warunków społecznych i nazwał tę grupę: „zbozczeńcami”. Jednocześnie dokonał podziału na „zbozczeńców nadnormalnych” i „zbozczeńców podnormalnych”. Ci pierwsi niszczą zastane normy społeczne i nie tworzą nic w zamian, ci ostatni: „w danej roli, gdy raz się w nią wżyją, czynią więcej lub lepiej, niż wymaga wzór osobowy stosowany w tego rodzaju rolach przez ludzi normalnych, bądź wzbogacając twórczym przyczynkiem systemu kulturalne, w których ramach spełniają swe obiektywne zadanie, bądź skuteczniej niż inni zaspokajając krąg społeczny we współdziałaniu, bądź nadając nowe znaczenie swej roli – słowem tak przekształcają własnym postępowaniem dany wzór osobowy, że staje się on bogatszym lub doskonalszym z punktu widzenia sprawdzianów, według których w danej cywilizacji tego rodzaju wzory są oceniane”⁶.

W Polsce mamy dziś niewątpliwie do czynienia z destrukcją normatywności, która przejawia się w: „rozpadzie norm społecznych – zarówno kulturowych, jak i etycznych – jako ogólnych reguł postępowania o powszechnej mocy obowiązywania. Normy przestają pełnić podstawowe funkcje kontrolne, socjalizacyjne, integracyjne. Ulegają rozkładowi kryteria tego, co obowiązuje i co nie obowiązuje. Atrofia norm powoduje, że interakcjom i zachowaniom ludzkim brakuje regulatorów i drogowskazów. Upowszechnia się poczucie, że wielu sytuacji nie regulują żadne normy, że nie obowiązują w nich żadne reguły. Dokonując różnych wyborów i podejmując decyzje, ludzie nie czują się ograniczeni żadnymi restrykcjami – ani groźbą kar, ani wyrzutami sumienia. Tracą zarazem orientację, co im wolno, a czego nie wolno, co jest sprawiedliwe, a co

⁵ *Normalność i normalka...*, s. 15–16.

⁶ F. Znaniecki, *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa 1974, s. 304.

niesprawiedliwe, co jest słuszne, a co niesłuszne itp.”⁷ Można więc zadać sobie pytanie, jak ten stan wpływa na kondycję społeczeństwa polskiego, zwłaszcza na młodzież, która staje w obliczu wielu wyzwań i dylematów.

Dlaczego przeraża nas obraz współczesnej rzeczywistości polskiej? Dlaczego dorosli są coraz bardziej bezradni wobec brutalności, agresji, przestępczości młodzieży, która łamie wszelkie zakazy i normy społeczne?

Dotychczas tłumaczyło się to jakąś formą kontestacji młodych ludzi wobec świata dorosłych. Wydawało się, że zjawiska dewiacji społecznej wśród młodzieży będą miały charakter przejściowy. Tymczasem obserwujemy, że pokolenie młodzieży „przełomu wieku i tysiąclecia”, która wzrastała w sytuacji tworzącego się społeczeństwa demokratycznego w Polsce i szeroko rozpowszechnionej kultury masowej, nie rezygnuje z nieaprobowanych społecznie zachowań, wręcz je potęguje.

Badania⁸, prowadzone w 1997 roku na grupie 2356 osób (młodzieży szkół średnich), próbowały odpowiedzieć na pytanie, jaka jest młodzież końca XX wieku. Okazało się, że najbardziej niepokoi młodzież: agresja, przestępczość – tak odpowiedziało 24% badanych, egoizm, brak zasad moralnych – 20%, bieda, bezrobocie – 18%, podziały polityczne – 17%, narkomania, alkoholizm – 4%. Młodzież pragnie dążyć do ideałów – 80% badanych twierdzi, iż warto mieć wzory do naśladowania. Zadając pytanie o środki zaradcze – młodzież wymienia: zmiany w prawie – 15%, stworzenie nowych miejsc pracy – 10%, aktywność społeczną i polityczną, osobisty dobry przykład połączony z tolerancją – 8%, 6% badanych stwierdziło, że nie można nic zrobić i sytuacja w Polsce jest beznadziejna.

Zmiany społeczne doprowadziły do specyficznego stanu, w którym młodzież nie orientuje się w świecie, gdzie więzi są zdeintegrowane, a oni sami nie potrafią odpowiedzieć na ważne pytania egzystencjalne, decydujące o ich rozwoju społecznym, moralnym czy emocjonalnym: „dzisiejsze współczesne pokolenie ludzi młodych obecnie jest w trudniejszej sytuacji niż poprzednie, albowiem dziś nikt nie dokonuje za nie selekcji impulsów i docierających doń wpływów. Młodzi, choć są – jak przed laty – poddani podobnym stanom ducha, etapom rozwoju psychospołecznego, to obecnie nie chroni ich żadna bariera selekcyjna”⁹.

Dzisiaj charakterystyczne zdaje się być podejście do młodzieży, gdzie z jednej strony młode osoby postrzegane są z perspektywy rosnącej wiary i nadziei na spójność i trwałość norm społecznych, przekazywanych w procesie socjalizacji i wychowania. Z drugiej jednak strony widać niepokój, który jawi się z perspektywy lęku i niepewności, a często braku zrozumienia i zagubienia jednostek.

⁷ A. Kojder, *Spojrzenie na przemiany ustrojowe w Polsce w latach 1989–1997* [w:] *Imponderabilia wielkiej zmiany*, P. Sztompka (red.), Warszawa 1999, s. 21.

⁸ K. Pawlina, *Obraz współczesnej młodzieży* [w:] *Jak wychowywać mądrze i z miłością*, Skierniewice 2000, s. 40–47.

⁹ Z. Rutkowski, *Wychowanie najlepszą profilaktyką uzależnień* [w:] *Jak wychowywać...*, s. 140.

Dzisiejsza młodzież żyje w świecie innym niż ich rodzice czy dziadkowie. Przed młodymi ludźmi stają obecnie nowe zadania i role społeczne, muszą nauczyć się być aktywnymi poznawczo, społecznie oraz samodzielnie kreować swą przyszłość. W erze środków masowego przekazu, gdzie coraz więcej informacji ma charakter wizualny, jednostka wkraczająca w dorosłe życie musi radzić sobie z odbiorem wiedzy płynącej z różnych źródeł.

Młodzi są dziś często pozostawieni sami sobie, nie potrafią uczyć się od dorosłych wzorów życia, gdyż we współczesnych czasach przestają obowiązywać dotychczas aprobowane zasady i normy społeczne. Świat ludzi dorosłych jest światem aksjologicznie pomieszanym, często wręcz pustym. Dopuszcza się funkcjonowanie na pograniczu dobra ze złem, byle osiągnąć własne korzyści.

Refleksja nad społeczeństwem ludzi dorosłych prowadzi do niepokoju, że żyjemy obecnie w czasach głębokich kryzysów aksjonormatywnych, społecznych, politycznych, ekonomicznych, z którego młodzież nie potrafi czerpać wzorów do naśladowania.

Żyjemy w czasach, w których rozwój cywilizacji wyprzedza możliwości adaptacyjne człowieka. Młodzi są nieprzystosowani do warunków społecznych, nie umieją żyć z ludźmi i światem, zawsze się komuś „narażają”, bo nie znają lub nie przestrzegają norm i zasad społecznych. „Kompleks obcości” uwidacznia się w okresie adolescencji, ale także w dorosłym życiu.

Zmiany społeczne, ekonomiczne i ustrojowe przyczyniają się do przekształcania dotychczas aprobowanych wartości i norm społecznych. Rozchwianie porządku aksjonormatywnego powoduje konieczność wprowadzenia nowych sposobów wartościowania rzeczywistości społecznej. Rodzi to poważne problemy w zachowaniu człowieka, zwłaszcza młodzieży, która w okresie adolescencji musi pokonać trudności społeczno-moralne, rozwinąć osobowość i stworzyć własne wzory i normy zachowań, które powinny być akceptowane przez większość społeczeństwa. Proces budowania orientacji moralnej młodzieży napotyka jednak na problemy wynikające z braku akceptacji norm moralnych oraz prawnych, co związane jest ze zjawiskami rozpadu więzi społecznych. Wyjściem z trudnej sytuacji jest zadbanie o jakość relacji i więzi międzypokoleniowej, co jest warunkiem ciągłości tożsamości kulturowej.

Dziecko potrzebuje więzi i kontaktu z innymi ludźmi i ze światem od najmłodszych swoich lat. W tym procesie istotną rolę odgrywają rodzice i wychowawcy.

We wzajemnych układach życia społecznego bardzo akcentowane są takie cechy, jak: wzajemna miłość, szacunek, zrozumienie, pozytywna komunikacja, sprawiedliwy podział obowiązków domowych, empatia. Takie właściwe stosunki rodzą w dziecku poczucie bezpieczeństwa, pewności i zaufania. Dziecko chce czuć się kochanym i potrzebnym.

Według S. Ossowskiego¹⁰ więź społeczna jest systemem postaw psychicznych wspólnych poszczególnym członkom zbiorowości, charakteryzującym ich stosunek do

¹⁰ S. Ossowski, *Dzieła*, Warszawa 1972, s. 152.

innych członków i społeczności jako całości, członków łączy wspólny stosunek do pewnych przedmiotów, symboli i osób. Tak więc postawy członków społeczeństwa wejdą w skład więzi społecznej, gdy będą postawami wspólnymi. Więź społeczna w ujęciu tego badacza ma, charakter subiektywny.

We współczesnym świecie dzieci nie zawsze jednak odczuwają więź z bliskimi. Brak więzi z innymi przekłada się na życie i funkcjonowanie społeczne jednostki. Dziecku trudno odnaleźć łączność z innymi ludźmi i mieć poczucie przynależności do nich. Niestety, taka postawa jest bardzo niekorzystna dla właściwego rozwoju i funkcjonowania osoby w świecie: „potrzeba nam nie tylko kontaktów w ogóle, ale i kontaktu pełnego, bliskiego, intensywnego (...) potrzebne nam jest nie tylko życie towarzyskie, ale i serdeczna szczerą rozmowa z kimś, kto nas żywo obchodzi i kogo my żywo obchodzimy, kto naprawdę chce wiedzieć, co się z nami dzieje, co myślimy, co czujemy (...) pragniemy móc komuś wierzyć i zwierzać się. Pragniemy, aby ktoś znał nasze tragedie i rozterki, wyrzuty sumienia i ambicje, żywą przeszłość i lęki, czy nadzieje na przyszłość, tak jak my znamy jego ambicje, nadzieje i lęki”¹¹.

Dziś więzi między ludźmi charakteryzuje: wrogość, agresja, nieprzychylność, rywalizacja, cynizm, brak zaufania. Socjologowie piszą, iż: „w społeczeństwie przemysłowym relacje międzyludzkie stają się coraz bardziej rzeczowe: nie ja-, ale ja-rzecz. Oznacza to, że ludzie odnoszą się do siebie w sposób coraz bardziej zimny i sformalizowany. Zagonieni, z kalendarzem w rękę odmierzamy dokładny czas pomiędzy różnymi rodzajami naszej aktywności. Niewolnicy terminów i instytucji tęsknimy coraz bardziej do ciepła, do bezpośredniej i intymnej obecności”¹².

Ponadto dominują kontakty pozorne: „żywołem ich jest szybki ruch na powierzchni. Lubią się witać, tylko że po entuzjastycznym „jak się masz” szybko następuje „muszę już lecieć”. Lubią zawierać nowe znajomości, bo nowość podnieca ich i pobudza do żywszych gestów i głośniejszych dźwięków”¹³.

Wniosek nasuwa się tu sam – w sytuacji zmieniającej się rzeczywistości polskiej – niezaspokojenie potrzeby kontaktu odbija się negatywnie na dalszym rozwoju dziecka, ale także na jego przyszłym funkcjonowaniu w społeczeństwie. Brak więzi społecznych może przyczyniać się do trudności z respektowaniem przez młodzież ustalonych zasad i reguł, co w konsekwencji może prowadzić do rozpadu dotychczasowego ładu i porządku społecznego.

¹¹ S. Garczyński, *Potrzeby psychiczne. Niedosyt. Zaspokojenie*, Warszawa 1972, s. 89–90.

¹² J. Kłoczowski, *Dekalog* [w:] D. Hildebrand, J. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner, *Wobec wartości*, Warszawa 1982, s. 203.

¹³ S. Garczyński, *op.cit.*, s. 83–84.

LITERATURA:

Bauman Z., *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996.

Garczyński S., *Potrzeby psychiczne. Niedosyt. Zaspokojenie*, Warszawa 1972.

Jak wychowywać mądrze i z miłością, Skierniewice 2000.

Kłoczkowski J., *Dekalog* [w:] D. Hildebrand, J. Kłoczkowski, J. Paściak, J. Tischner, *Wobec wartości*, Warszawa 1982.

Kojder A., *Spojrzenie na przemiany ustrojowe w Polsce w latach 1989–1997* [w:] *Imponderabilia wielkiej zmiany*, P. Sztompka (red.), Warszawa 1999.

Normalność i normalka. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań młodzieży, B. Fatyga, A. Tyszkiewicz (red.), Warszawa 2001.

Ossowski S., *Dzieła*, Warszawa 1972.

Pilch T., *Bezradność pedagogiki wobec rzeczywistego świata*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2003, nr 3.

Sumner W. G., *Naturalne sposoby postępowania w gromadzie. Studium socjologicznego znaczenia praktyk życia codziennego, manier, zwyczajów, obyczajów oraz kodeksów moralnych*, Warszawa 1995.

Znanięcki F., *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa 1974.



Jarostaw Głęborski

RELACJE POMIĘDZY JEDNOSTKĄ A SPOŁECZEŃSTWEM I ICH WPŁYW NA KSZTAŁTOWANIE SIĘ KULTURY

1. Wstęp

Poszczególne postawy wykazują mniejsze lub większe niezgodności – w relacji osiągnięcia celów – z uogólnionymi zasadami kultury. Powstawanie nowych norm, wartości i przekonań wiąże się z osiąganiem (i tworzeniem) celów. Postawy te obejmują dowolne czynności, od prostych, codziennych, adaptacyjnych (do jakich należą: codzienne ranne wstawanie, robienie sobie kawy, mycie się itp.), do tych, których przebieg trudniej przewidzieć. Aby móc opisać pokonywaną drogę (przez procesy rozwojowe) w tych zmianach, wprowadziłem relacje współzależne w czasie i przestrzeni. Nazwałem je światami jednostkowymi i światami społecznymi zwykłymi oraz światami odwróconymi. Światy są bytami w pewnym stopniu abstrakcyjnymi, opisującymi odpowiednio: jednostkę i społeczeństwo w relacji osiągnięcia i kształtowania celów w procesie rozwojowym (albo ich degradowania w procesie degradującym). Jednostka i społeczeństwo występujące pod postacią tych światów, w wyniku tych procesów kształtują (lub degradują) normy, wartości i przekonania, we wzajemnej relacji do norm, wartości i przekonań kultury. Czas i przestrzeń są wielkościami tworzącymi miary fizyczne, normy wartości i przekonania.

Ze światem jednostkowym zwykłym związałem wartości czasu i przestrzeni, jak: przeszłość i „za” w przestrzeni (w relacji do świata społecznego zwykłego), natomiast ze światem społecznym zwykłym związałem przyszłość i przestrzenne „przed” (w relacji do świata jednostkowego zwykłego). Ze światami społecznym odwróconym związałem wartości czasu i przestrzeni, jak: przyszłość i „przed” w przestrzeni (w relacji świata jednostkowego odwróconego), natomiast ze światem jednostkowym odwróconym związałem przeszłość i przestrzenne „za” (w relacji do świata społecznego odwróconego).

W wyniku zmian rozwojowych opisywanych przez te światy, procesy opisujące relacje jednostki i społeczeństwa osiągają zgodność wzajemną w czasie i przestrzeni,

a więc w normach, wartościach i przekonaniach. Ze względu na swą relatywność, światy jednostkowe zwykle i odwrócone są związane z abstrakcyjną jednostką jako taką, a światy społeczne dotyczą społeczeństwa, które również nie jest konkretne. To wyodrębnienie światów jest wynikiem tego, że żadne miary fizyczne, normy, wartości i przekonania kultury nie wyznaczają w sposób doskonały jakiegokolwiek czynności. Mówiąc prościej, światy zwykle i odwrócone są związane z marginesem niezgodności, pomiędzy dowolną postawą a uogólnionymi postawami powiązanymi z normami, wartościami i przekonaniem kultury. Przeszłość i przyszłość oraz „za” i „przed” w przestrzeni, są pojęciami opisującymi zależności relatywne pomiędzy światami, tj. odpowiednia przeszłość występuje w relacji z odpowiednią przyszłością, i odpowiednie „za” w relacji z odpowiednim „przed”. Wspólne rozwiązania światów jednostkowych i światów społecznych są związane z potencjalnie wspólnymi aspektami czasu i przestrzeni, tj. norm, fizycznych miar, wartości i przekonań.

Światy jednostkowe i społeczne zwykle charakteryzują się tym, że opisują wzajemną relację potencjalnych elementów, które są zbyt silnie wzajemnie zróżnicowane w czasie i przestrzeni w relacji do zasad kultury. Światy jednostkowe i społeczne odwrócone natomiast charakteryzują się tym, że opisują wzajemną relację potencjalnych elementów, które ze względu na zbyt małe wzajemne zróżnicowanie w czasie i przestrzeni w relacji do zasad kultury są wzajemnie niemożliwe do wyróżnienia. Światy te są związane z marginesem niezgodności występującym w każdym działaniu – nie dają się ściśle wzajemnie powiązać w czasie teraźniejszym i bezpośredniej przestrzeni (teraz i tu) z sobą, przy pomocy zarówno aktualnie obowiązujących miar fizycznych, norm, przekonań i wartości tej kultury. Światy jednostkowe i społeczne odwrócone charakteryzują się tym, że nie dadzą się wzajemnie wyróżnić przy zastosowaniu zarówno aktualnie obowiązujących miar fizycznych, norm, przekonań i wartości tej kultury. Do pełnego wzajemnego wyróżnienia dochodzi w wyniku zakończenia procesu rozwojowego. W procesie rozwojowym rolę światów odwróconych jest gromadzenie wiedzy wzajemnej o sobie światów zwykłych, natomiast rolę światów zwykłych jest gromadzenie wiedzy wzajemnej o sobie światów odwróconych w drodze realizacji i kreowania celu. W wyniku procesu rozwojowego światy zwykle i odwrócone uzyskują możliwie największą wzajemną zgodność w czasie i przestrzeni, a więc zanika możliwie najbardziej wzajemne zbyt silne zróżnicowanie światów zwykłych i zbyt małe odwróconych poprzez ich wzajemne wyróżnienie się. W wyniku zakończenia procesu rozwojowego osiągnięty cel jest wkładem w nową kulturę.

2. Zależność pomiędzy kulturą a poszczególnymi postawami

Światy jednostkowe i społeczne zwykle oraz odwrócone zawsze są – każdy z nich na swój sposób – niezgodne z miarami fizycznymi, normami, wartościami oraz przekonaniem kultury, gdyż dotyczą prawie zawsze mniej lub bardziej wyodrębnionych re-

lacji z owym odpowiednio mniej lub bardziej uogólnionym aspektem, jakim jest kultura, wiążącym zachowania ludzkie, tworząc z nim relatywne odstępstwa. Poprzez kulturę rozumiemy „całościowy sposób życia, charakterystyczny dla danej zbiorowości, na który składa się wszystko to, co ludzie „robią, myślą i posiadają” jako członkowie społeczeństwa (wzory działania, myślenia i wyposażenia materialnego)”¹. Kultura więc charakteryzuje się silniejszym – od relacji światów opisujących poszczególne czynności – związaniem sobą zależności utworzonych przez światy jednostkowe i społeczne. W efekcie możliwość wpływu poszczególnych postaw na zmiany zasad kultury jest niewielka. Pomimo tego wpływ ten jakiś jest i charakteryzuje się – w procesie rozwojowym – odchyleniem zasad kultury sprawiającym, że możemy mówić i w tym przypadku o istnieniu relacji na podobieństwo światów jednostkowych i społecznych. W relacji do światów jednostkowych i społecznych zwykłych i odwróconych normy postaw codziennych, wartości i przekonania kultury ulegają tylko bardzo nieznacznemu odchyleniu. Jest to związane z tym, że czynności codzienne mają charakter przede wszystkim adaptacyjny i „polegają na odtworzeniu zwykłych ram życia”². Niezgodności pomiędzy światami jednostkowymi i społecznymi zwykłymi i odwróconymi a kulturą są tutaj bardzo nieznaczące. Odchylenie to jest na tyle niewielkie, że można mówić o wspólnym obszarze norm, wartości i przekonań dla danej zbiorowości. Do takiego wspólnego obszaru należy na przykład wiedza naukowa, „która jest wymianą informacji wśród naukowców, informacji dotyczących obserwacji i faktów (...)”³, „tworzy wspólny obszar jako utrwalony w postaci rozbudowanych, powiązanych i uzgodnionych między sobą struktur pojęciowych, [który] nie tylko jest synonimem racjonalności, lecz równocześnie ma ona charakter wiedzy intersubiektywnej”⁴. Światy jednostkowe i społeczne poszczególnych postaw opisują niezgodności w relacji z danymi regułami kultury. Na przykład nie ma pracy naukowej doskonale spełniającej wymogi racjonalności i intersubiektywności.

Do przerwania procesu rozwojowego dochodzi w wyniku błędnego rozwiązania relacji pomiędzy światami jednostkowymi i społecznymi a zasadami kultury, co jest związane z próbą rozwiązania procesu przy pomocy nieadekwatnych wartości, norm i przekonań. Światy jednostkowe zwykle można określić jako odchylone w czasie i przestrzeni: (we współzależnej relacji ze światami społecznymi zwykłymi) ku przeszłości i ku „za”, natomiast światy społeczne zwykle (we współzależnej relacji ze światami jednostkowymi zwykłymi) ku przyszłości i ku „przed”. Jednocześnie światy odwrócone opisują wiedzę wzajemną o sobie światów zwykłych w relacji do norm, wartości i przekonań kultury, podobnie jak światy zwykle o odwróconych. Normy,

¹ P. Sztompka, *Socjologia*, Kraków 2003, s. 255.

² J. C. Kaufmann, *Socjologia jednostki*, Warszawa 2004, s. 256.

³ Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001, s. 30.

⁴ K. Mudyń, *O granicach poznania*, Kraków 1995, s. 65.

wartości, przekonania uzyskuje się w wyniku rozwiązania tych procesów. To wzajemne zróżnicowanie w czasie i przestrzeni światów zwykłych i odwróconych prowadzi do ich wzajemnej nieadekwatności rozwiązań wynikłych z przerwania procesu przed uzyskaniem wzajemnej zgodności ich w czasie i przestrzeni. Nieadekwatność ta polega na tym, że rozwiązania światów zwykłych przy pomocy norm, wartości i przekonań charakterystycznych dla danego etapu zmian (przed zakończeniem procesu rozwojowego) są zbyt wzajemnie zróżnicowane, przy dokonywaniu pomiaru za pomocą zasad kultury, aby rozwiązanie to było w pełni wzajemnie zrównoważone dla tych światów. Natomiast nieadekwatność w procesach odwróconych polega na tym, że rozwiązania światów zwykłych przy pomocy norm, wartości i przekonań charakterystycznych dla danego etapu zmian (przed zakończeniem procesu rozwojowego) nie uzyskują wzajemnego wyróżnienia, przy dokonywaniu próby rozwiązania za pomocą zasad kultury. Uzyskanie zgodności w czasie i przestrzeni – w wyniku pełnego zakończenia procesu rozwojowego – wzajemnej światów zwykłych wiąże się z uzyskaniem zgodności wzajemnej światów odwróconych, co wpływa na utworzenie marginesu nowych norm, wartości i przekonań, wpływając jednocześnie na kulturę.

Procesy rozwojowe prowadzą do powstania wspólnych obszarów jako rezultatów rozwiązań relacji światów jednostkowych i społecznych, łączących w sobie postawy na podstawie uzyskania wspólnie akceptowanych norm, wartości i przekonań. Tymi rozwiązaniami są podziały kompetencji i zadań oddzielających poszczególne role społeczne, np. zawodowe, w nauce, w polityce itp. Podział ten prowadzi przede wszystkim do większej efektywności. Taki podział powinien zachowywać ów margines niezgodności dotyczący poszczególnych światów (zwykłych i odwróconych) w relacji do nowych zasad kultury, aczkolwiek zmniejsza go w relacji do potencjalnej sytuacji, w której takiego podziału by nie było. Na przykład specjalizacje zmniejszają margines niezgodności dlatego, gdyż zaangażowani są w nich określone ludzie, tworząc grupy społeczne i dotyczą one tylko częściowych zaangażowań tych osób, gdyż poza własnymi grupami mogą być oni niekompetentni.

Specjalizacje – w wyniku zmniejszenia marginesu niezgodności, a tym samym precyzyjniejszego określania celów – mogą więc zmniejszać ryzyko przerwania procesów rozwojowych, ale i z drugiej strony zmniejszają siłę napędową procesów rozwojowych. W efekcie poszczególne jednostki, albo i te same jednostki mogą uczestniczyć w wielu nie tylko zgodnych, ale i również niezgodnych wzajemnie co do wartości norm i przekonań środowiskach. Dochodzi więc do podziałów pracy, na tak zwaną męską i kobiecą, umysłową i fizyczną, albo pracy, w której: ta sama osoba dba o awans, konkurując z innymi, w czym pomagać może jej sztywna fasada, natomiast w domu ta sama osoba zachowuje się w sposób dziecinny, bezradny, na wczasach ta sama osoba dopuszcza się różnych szaleństw, na które nigdy sobie by nie pozwoliła w swym rodzinnym mieście. Te wszystkie role są w pewnym stopniu z sobą niezgodne w zakresie norm, wartości i przekonań, pomimo tego mogą funkcjonować obok siebie, spełniając kryteria akceptowanych kulturowo zachowań.

3. Wielkość marginesu niezgodności a zmiany rozwojowe

Trudność określenia konkretnych celów, jakie miałyby być osiągane poprzez procesy rozwojowe, spowodowana jest niemożliwym do dookreślenia marginesem niezgodności pomiędzy danymi światami jednostkowymi i społecznymi a zasadami kultury jako takimi. Tworzące się specjalizacje, jak się wydaje, mają tę trudność zmniejszyć. Wspólne obszary – obejmujące wybrane cechy jednostek i społeczności razem – jako rezultaty rozwiązań relacji światów jednostkowych i społecznych wynikłe z utworzenia wspólnie akceptowanych norm, wartości i przekonań akceptowanych w pracy, na ulicy, w nauce, religii itp., można opisać jako te, które są rozwiązaniami opisującymi tę właśnie rzeczywistość, powstałą w wyniku zmniejszenia wzajemnego zróżnicowania relacji opisanych przez aspekty czasu i przestrzeni światów jednostkowych i społecznych zwykłych w relacji do odpowiednich zasad kultury oraz w wyniku zwiększenia wzajemnego zróżnicowania relacji opisanych przez aspekty czasu i przestrzeni światów jednostkowych i społecznych odwróconych w relacji do odpowiednich zasad kultury. Rozwiązania te, tworzące rozwiązania rzeczywistości wyspecjalizowanej, dotyczące np. pracy, ulicy, nauki, mają o tyle charakter rozwojowy, o ile zachowane są marginesy niezgodności dla światów zwykłych i odwróconych z zasadami kultury. Wspólne obszary jako rozwiązania światów jednostkowych i społecznych tworzą w pewnym sensie relacje tworzące rozwiązania „magiczne” rzeczywistości. Dzieje się tak dlatego, gdyż margines niezgodności pomiędzy poszczególnymi postawami a normami, wartościami i przekonaniami kultury (np. w firmach, grupach specjalistów, wśród robotników, na wakacjach, na ulicy, w rodzinie, wspólnocie wyznaniowej) wiąże się z potencjalnością prowadzącą do dowodów empirycznych, w wyniku zakończenia procesu. Dowody empiryczne polegają w mniejszym lub większym stopniu na nazwaniu nowej, odkrytej rzeczywistości. Im ten margines jest mniejszy, tym jest większa presja na dostosowanie się do tych zasad, co może być wynikiem charakteru pracy lub mobbingu, ale i mniej miejsca na stwarzanie rzeczywistości. Dopóki jest zachowany ów margines niezgodności, dopóty można mówić o istnieniu odpowiedniej relacji polegającej na istnieniu możliwej zgodności (na podobieństwo do kultur archaicznych, choć mocno zawężonej w wysoko rozwiniętej cywilizacji) pomiędzy słowami a czynami, przejawiającej się nie tylko w osiąganiu, ale i tworzeniu celów poprzez kształtowanie norm, wartości i przekonań. „Rytuałom w kulturach pierwotnych przysługuje cecha performatywności, co znaczyć ma, iż za sprawą samego w sobie wykonania aktu obrzędowego dokonuje się – w myśl przekonań podmiotów tych działań – zmiany w świecie otaczającym człowieka, innymi słowy rytuał posiada swą sprawczą lub kreacyjną moc”⁵. Zbytne zawężanie marginesu niezgodności prowadzić może do przerwania procesów rozwojowych.

⁵ M. Buchowski, *Logika sprawczej mocy obrzędów [w:] Między sensem a genami*, Warszawa 1992, s. 105.

Niewykorzystane więc potencjalne możliwości wyborów procesów rozwojowych tworzą światy wynikłe z procesów degradujących. W takich zależnościach w relacji do przerwano procesu świata jednostkowego rozwojowego zwykłego, układu się proces degradujący świata społecznego, świat ten będzie opisany przeciwstawnie w relacji do współzależnego świata jednostkowego zdegradowanego i posiadać będzie rozwiązania o potencjalnie postępującej rozbieżności (w sensie rozkładu) i degradacji w czasie i przestrzeni w relacji do owego świata jednostkowego, ulegającego degradacji. Natomiast w relacji do przerwano procesu świata społecznego rozwojowego zwykłego, ułoży się proces degradujący świata jednostkowego.

Procesy rozwojowe są związane z potencjalną wielokierunkowością (opartą na powiązaniu z sobą przeciwieństw światów zwykłych i wzajemnym rozróżnieniu podobieństw światów odwróconych) przepływu informacji, co wynika z rosnącej zgodności wzajemnej światów zwykłych i odwróconych, wynikłej z potencjalnego przerwania tych procesów. „Kaźda kultura składa się z poszczególnych systemów symbolicznych. Język wyróżnia się wśród nich najbardziej rozwiniętą formą (...)”⁶. „Język jest przewodnikiem po rzeczywistości społecznej”⁷. Najprawdopodobniej kultura zachodnia wybrała efektywniejszą metodę opartą na myśleniu przyczynowym. Brak odpowiednich symboli bardzo utrudnia, albo wręcz uniemożliwia wyjście poza ten sposób myślenia. Na przykład „pierwotnie joga była naturalnym procesem introwersji (...). W ciągu tysiącleci stopniowo i rozmaitymi sposobami z introwersji stworzono metodę. (...) Joga ma liczne odmiany. Nie jest bynajmniej pewne, czy którakolwiek z tych metod dostosowana jest do szczególnej historycznej struktury Europejczyka”⁸.

W „języku (...) jest jak gdyby zawarty myślowy, konstrukcyjny schemat danej kultury. (...) Język to także system wzorów, które ukierunkowują nasze sposoby doświadczenia świata przyrodniczego i społecznego (...). Wpływają one na sposób, w jaki się zachowujemy”⁹. Pomimo tego związku pomiędzy doświadczeniem świata a zachowaniem istnieją pewne obszary nienazwane, obszary związane z występującą niezgodnością poszczególnych światów jednostkowych i społecznych z normami, wartościami i przekonaniem kultury. W procesach rozwojowych w relacjach pomiędzy światami jednostkowymi i społecznymi (zwykłymi) margines ów niezgodności z zasadami kultury prowadzi do nazwania tych obszarów.

Im większe odstępstwo w relacjach światów zwykłych i odwróconych – związane z daną czynnością – w kierunkach ku „za”, „przed” i ku przeszłości i przyszłości, w relacji do norm, wartości i przekonania kultury, tym bardziej pojawia się potencjalna więk-

⁶ W. J. Burszta, *Antropologia kultury*, Poznań 1998, s. 66.

⁷ *Ibidem*, s. 67.

⁸ C. G. Jung, *Podróż na wschód*, Warszawa 1989, s. 102.

⁹ W. J. Burszta, *op.cit.*, s. 67.

sza swoboda, dotycząca postępowania w tworzeniu wiedzy w relacji do zasad kultury. Tym również bardziej istnieje dłuższa droga dla procesów, i im mniej jest ona znana, tym bardziej dochodzi do – w wyniku wykreowania i dotarcia do nowego celu – utworzenia nowych wartości, norm i przekonań. Im większe odstępstwo pomiędzy światami zwykłymi, związanymi z taką a taką czynnością, tym potrzeba zdobycia i wytworzenia większej wiedzy do zamknięcia tego procesu, a więc stworzenia i uporządkowania nowych doświadczeń symbolicznie.

„Zdarza się, że to, co powiedział mówca, to co namalował malarz, to, co zapisał poeta, nie satysfakcjonuje go w pełni (...). To co miało być, wydaje się bogatsze, lepsze, mądrzejsze od tego, co ostatecznie powstało (w świadomości lub rzeczywistości zewnętrznej). Takie nieprzystawanie intencji i rezultatów odpowiada na przykład opisywanym w teorii C. G. Junga nieświadomym treściom archetypowym i artystycznym symbolom tę treść wyrażającym. Symbol wyraża tę treść tylko częściowo, tylko w przybliżeniu, wyraża je niedokładnie”¹⁰. W tych sytuacjach ze względu na konieczność znalezienia rozwiązań kończących procesy rozwojowe, rozwiązań wychodzących poza aktualne wymagania kulturowe, proces rozwojowy tej postawy został zatrzymany przed jego pełnym zakończeniem. Na podobne problemy zwraca uwagę inna autorka, wykazując, że np. konkretne traktowanie rzeczywistości ze względu na swe braki i nieadekwatność utrudnia funkcjonowanie w zgodzie z wymogami kultury. I tak podaje – w sposób charakterystyczny dla psychoanalizy – „że psychotyk traktuje symbole na równi jak konkretne rzeczy, obiekty (...)”¹¹. Niewykorzystane możliwości procesów rozwojowych – jako brak uczestnictwa w zgodzie z wymogami kultury – niosą w sobie procesy degradujące. Brak odpowiednich symboli i wynikły z tego fakt mówiący, że w wyniku zakończenia procesów światów zwykłych i odwróconych nie uzyskało się wzajemnej zgodności z wymogami kultury, sprawia, że mogą one funkcjonować jako rozbite we wzajemnej relacji „za” i „przed” oraz w przeszłości i przyszłości, względem rozwiązań optymalnych tego procesu. W relacji do przerwane go procesu świata jednostkowego rozwojowego zwykłego, układa się proces degradujący świat społeczny w taki sposób, że zmiany tego świata będą opisane przeciwstawnie w relacji do współzależnego z nim świata jednostkowego zdegradowanego (powstałego w relacji do przerwane go procesu świata społecznego rozwojowego zwykłego). Znaczy to, że świat społeczny degradujący posiadać będzie rozwiązania o potencjalnie postępującej rozbieżności (w sensie rozkładu) i degradacji w czasie i przestrzeni w relacji do owego świata jednostkowego ulegającego degradacji. Podobnie i na odwrót. Odpowiada to wzajemnie światom odwróconym, które nie zdołały się wzajemnie wyodrębnić, a więc mogą odpowiadać tym obszarom, gdzie nie doszło do symbolizacji.

¹⁰ J. Bobryk, *Symbolizacja, ekspresja, intencjonalność* [w:] *Akty semiotyczne, ich wytwory i mechanizmy*, I. Kurcz, J. Bobryk (red.), Biblioteka Myśli Semiotycznej, J. Pelc (red.), t. 22, Warszawa 1992, s. 120–121.

¹¹ H. Segal, *Marzenie senne, wyobrażenia i sztuka*, Kraków 2003, t. 24, s. 60–61.

Zbyt uproszczone przyczynowe wyjaśnianie rzeczywistości niejako z góry jest nastawione na takie a nie inne rozwiązanie zagadnień, którą – aby poznać lepiej – potrzeba się mocno natrudzić. Na przykład „najistotniejszym (...) elementem związanym wyposażenia symbolicznego (...) w społeczeństwie amerykańskim są symbole statusu materialnego¹². Temu służy swego rodzaju retoryka kształcenia, z pomocą której (...) instytucje nadające uprawnienia wymagają od zainteresowanych (...) tego, by zadbać o to, że posiadacz dyplomu jest kimś, kto został (...) wyodrębniony spośród innych ludzi¹³. Sytuacja taka powstaje, że w wyniku zbyt silnego wzajemnego zmniejszenia zróżnicowania pomiędzy światami zwykłymi opisanymi przez relacje „za” i „przed” w przestrzeni oraz ku przeszłości i przyszłości oraz odpowiedniego im zbliżenia się do wzajemnego wyodrębnienia (przy zastosowaniu norm, wartości i przekonań kultury) światów odwróconych. Owe zmniejszenie wzajemnej niezgodności pomiędzy światami jednostkowymi i społecznymi a zasadami kultury skraca drogę, na której mogłaby wykształcić się odpowiednia wiedza, a więc i symbole, które by łączyły i rozróżniały lepiej różne potencjalne możliwości rozwiązań. Jest to związane z ograniczeniem wyborów alternatywnych.

4. Wpływ relacji tworzonych przez światy na kulturę

Brak wyraźnych specjalizacji w archaicznych kulturach przyczyniał się do trudności precyzyjnego określenia relacji prowadzących do celu w dzisiejszym rozumieniu. Dlatego relatywnie do postaw współcześnie wyspecjalizowanych, dużą rolę miała zgodność słów i czynów. Słowa-czynności jako wyrażenia performatywne, „których sensem jest dokonanie lub spełnienie jakiegoś aktu (np. Nadaję ci imię...) (...). Znaczenie wyrażen performatywnych zakłada ich odpowiednie zastosowanie, które jest powołaniem do życia pewnego umownego stanu rzeczy, który wyklucza inne ([...] jako niefortunne). (...) słowa te posiadają moc kreatywną¹⁴. W miarę pojawiania się kolejnych specjalizacji „większe kultury przednowoczesne wykształciły bardziej formalne metody odmierzenia czasu i porządkowania przestrzeni, takie jak kalendarze i (...) mapy. (...) wyznaczniki „kiedy” nie wiązały się (...) z wyznacznikami działania, ale z samą istotą tego działania¹⁵. Nowoczesność wiąże się z oddzielaniem związku pomiędzy miejscem a upływem czasu zdarzeń społecznych. „Nowoczesna organizacja społeczeństwa zakłada precyzyjną koordynację działania wielu jednostek ludzkich, które nie są fizycznie współobecne¹⁶. Wynikłe z tego uproszczenie rzeczywistości człowieka zawarte we

¹² E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2000, s. 66–75.

¹³ Ibidem, s. 66–75.

¹⁴ M. Buchowski, W. J. Burszta, *O założeniach interpretacji antropologicznej*, Warszawa 1992, s. 44–45.

¹⁵ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2001, s. 24.

¹⁶ Ibidem, s. 25.

wspólnych obszarach wyspecjalizowanych światów (tj. powołanych do realizowania konkretnych zadań), będących wynikami rozwiązań relacji światów jednostkowych i społecznych, połączonych np. w granicach tolerancji postawą racjonalną, często ogranicza udział w nich wielu osób nie mogących spełnić tak zawężonych kryteriów. Dochodzi tym samym do utrudnienia wyborów alternatywnych. Dlatego (zdaniem Giddensa) „fenomen ryzyka jest fundamentem społeczeństwa współczesnego, tak jak klasa była fundamentalnym zjawiskiem w społeczeństwie przemysłowym (...)”¹⁷. Wydaje się, że wszelkie postawy kulturotwórcze, dążność do kreowania i zdobywania wiedzy są rezultatem świadomości ryzyka. „Dlatego też świadomość ryzyka popycha ludzi do praktyk dyskursywnych, albowiem jedynie w poszukiwaniu odpowiedzi alternatywnych jest szansa na określenie skali ryzyka i jego prawdopodobieństwa (...)”¹⁸.

Przerwanie niedokończonych procesów rozwojowych jest związane z zanikiem (lub znacznym ograniczeniem) dalszych możliwości kreowania wiedzy. Wiedza ta jest tworzona w relacji światów jednostkowych i społecznych i dopóki zachowany jest margines niezgodności dający możliwości kreowania wartości, norm i przekonań, są zdobywane i tworzone cele. Samo przekonanie o zaniku niezgodności jako rezultatu zdobyczy cywilizacji prowadzić może do zaniku potencjału twórczego kultury w „wyniku dominacji materialistycznych systemów wartości, (...) a także pasywności jako wyznacznika typowych zachowań konsumenckich”¹⁹. Kultura konsumpcji nie dostarcza człowiekowi większego związku z wewnętrznym życiem, a także nie sprzyja postawom mającym na celu wytworzenie postaw związanych z poszukiwaniem głębszego sensu egzystencji. „Środkiem pomagającym w uzyskiwaniu kontaktu z wyobrażonym sacrum są często narkotyki. W niektórych grupach zawodowych występuje zjawisko przyjmowania narkotyków, szczególnie środków stymulujących w celu podniesienia wydajności w pracy. Dotyczy to przykładowo maklerów giełdowych czy ludzi wykonujących pracę w warunkach ekstremalnych (...)”²⁰.

Wzajemny układ światów jednostkowych i społecznych w relacji do wartości, norm i przekonań kultury może te zasady niemal całkowicie dezintegrować, a dzieje się to w przypadku np. bardziej rozwojowych lub degradujących rewolucyjnych zmian. Natomiast wpływ ten może być bardzo niewielki w przypadku, gdy poszczególne światy jednostkowe i społeczne mają rozkład wobec zasad kultury przypadkowy. Aby wiedzieć, czy to jest proces rozwojowy, czy degradujący w sytuacji znacznej wzajemnej zgodności światów i zasad kultury, zależność tę należy rozpatrywać w ukierunkowaniu zmian czasu i przestrzeni światów w relacji „za” i „przed” oraz przeszłości i przyszłości.

¹⁷ B. Misztal, *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Kraków 2000, s. 169.

¹⁸ Ibidem, s. 169.

¹⁹ F. Byłok, *Rynek konsumpcyjny i jego rola w kształtowaniu społeczeństwa konsumpcyjnego* [w:] *Wybrane aspekty socjologii rynku*, J. Sikora (red.), Częstochowa 2001, s. 163.

²⁰ P. Karpowicz, *Droga do narkotycznej inicjacji* [w:] *ALBO albo. Nieświadomość*, Warszawa 2001, s. 48.

Relacje te pomiędzy danymi światami a zasadami kultury, najczęściej, w skali globalnej nie wyróżniają żadnego z kierunków, tj. rozkład kierunków oparty jest na zasadzie prawdopodobieństwa, a więc wszystkie kierunki są mniej więcej równie prawdopodobne. Oznacza to, że zanik napięcia pomiędzy światami jednostkowymi i światami społecznymi a zasadami kultury powoduje również zanik rozumienia i odczuwania tych zasad. Możliwość zmiany kultury pojawia się w przypadku takim, gdy wiele relacji wzajemnych światów ukierunkowuje się podobnie do siebie, spełniając np. kryteria procesu rozwojowego. W przypadku takim dochodzi do dezintegracji norm, wartości i przekonań kultury. Do podobnej dezintegracji nie dochodzi w przypadku takim, gdy światy jednostkowe są poukładane wobec kultury w sposób „przypadkowy”. Oczywiście każdy taki margines niezgodności procesów rozwojowych (światów zwykłych i odwróconych), niezależnie czy jest to zasada zbiorowa, czy też przypadkowa, ma potencjalnie charakter sensotwórczy. Ów margines niezgodności, tworzący podstawy procesu rozwojowego, w przypadku rozkładu postaw wobec zasad kultury opartego na statystycznym prawdopodobieństwie jest bardzo nieznaczny, a przede wszystkim nie ma on niemal żadnego wpływu na zmiany tej kultury. „W takich sytuacjach ludzie łatwo tracą poczucie, co jest dobre, a co złe, co godne, a co niegodne, do czego należy dążyć, a czego unikać, jakie metody są dozwolone, a jakie zakazane”²¹. I chyba w tym powyższym stwierdzeniu tkwi wyjaśnienie, że taka sytuacja stymuluje do sztucznych poszukiwań sensu np. przy pomocy środków stymulujących, a także w poszukiwaniu sensu w wojnie, wyczerpującej pracy oraz w różnych zawieruchach społecznych itp. „Dezorganizacja kultury normatywnej oznaczająca dezorientację członków zbiorowości jest stanem na tyle dotkliwym, że Durkheim widział w nim przyczynę jednej z postaci zamachów samobójczych, którą określał mianem samobójstw anomijnych”²².

5. Podsumowanie

Normy, wartości i przekonania związane z daną kulturą tworzą się w wyniku rozwiązania relacji pomiędzy jednostką a społeczeństwem w osiągnięciu celu. Każda relacja pomiędzy jednostką a społeczeństwem w osiągnięciu celu ma pewien margines niezgodności z owymi wartościami, normami i przekonaniem kultury. Margines ten jest również miarą braku wzajemnej wiedzy o sobie jednostek i społeczeństwa tworzących te relacje. Zasady tworzące kulturę zmieniają się w zależności od tego, czy relacje pomiędzy jednostką a społeczeństwem w osiągnięciu celu tworzą procesy rozwojowe czy też degradujące.

²¹ P. Sztompka, op.cit., s. 275.

²² Ibidem, s. 275.

LITERATURA:

- Bobryk J., *Symbolizacja, ekspresja, intencjonalność* [w:] *Akty semiotyczne, ich wytwory i mechanizmy*, I. Kurcz, J. Bobryk (red.), Biblioteka Myśli Semiotycznej, J. Pelc (red.), t. 22, Warszawa 1992.
- Buchowski M., Burszta W. J., *O założeniach interpretacji antropologicznej*, Warszawa 1992.
- Buchowski M., *Logika sprawczej mocy obrzędów* [w:] *Między sensem a genami*, Warszawa 1992.
- Burszta W. J., *Antropologia kultury*, Poznań 1998.
- Byłok F., *Rynek konsumpcyjny i jego rola w kształtowaniu społeczeństwa konsumpcyjnego* [w:] *Wybrane aspekty socjologii rynku*, Sikora (red.), Częstochowa 2001.
- Frankfort-Nachmias Ch. i Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2001.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2000.
- Jung C. G., *Podróż na wschód*, Warszawa 1989.
- Karpowicz P., *Droga do narkotycznej inicjacji* [w:] *ALBO albo. Nieświadomość*, Warszawa 2001.
- Kaufmann J. C., *Socjologia jednostki*, Warszawa 2004.
- Misztal B., *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Kraków 2000.
- Mudyń K., *O granicach poznania*, Kraków 1995.
- Segal H., *Marzenie senne, wyobrażenia i sztuka*, t. 24, Kraków 2003.
- Sztompka P., *Socjologia*, Kraków 2003.

Marta Krasuska-Betiuk

CYTATY LITERACKIE W ŚWIADOMOŚCI STUDENTÓW PEDAGOGIKI. RELACJA Z BADAŃ

1. Wprowadzenie

Wielu twórców kultury oraz kulturoznawców daje wyraz swemu niezadowoleniu z powodu nieświadomości lekturowej współczesnych Polaków. Znamienne słowa wypowiedział swego czasu S. Lem: „Nikt nic nie czyta. Jeśli czyta, to nie rozumie. Jeśli rozumie, to natychmiast zapomina”. Taki stosunek do literatury sprawia, że prawie nieobecne są w wypowiedziach oficjalnych i prywatnych dzisiejszej młodzieży cytaty literackie (poza tymi, rozpowszechnionymi przez reklamy), będące celem sformułowaniem sądów mówiącego, trafnie argumentujące jego poglądy. Ich obecność w wypowiedziach z pewnością świadczy o literackiej erudycji i kulturze języka osoby mówiącej. Językoznawcy uważają, że wszelkie przytaczane fragmenty, szczególnie te rozbudowane, kilkudziesięciowyrazowe, nie zapadają powszechnie w świadomości przeciętnego Polaka, co jest z wiadomych względów zrozumiałe. Statystyczna pamięć, aby mogła zatrzymać cytat, „odkrywa” z niego część materiału i odrzuca jako zbędny. „Ta uwolniona reszta wchodzi do obiegu społecznego, stabilizuje się strukturalnie, usamodzielnia znaczeniowo, słowem – przekształca w składnik kodu językowego”¹. Im większy zasięg społeczny ma dane skrzydlate słowo i im częściej jest używane, tym mniej użytkowników uswiadamia sobie jego pochodzenie. Statystyczny Polak nie wie, że wyrażenie „szare komórki” ma swego autora w osobie A. Christie, „chłopiec do bicia” – w osobie Marka Twaine’a, a fraza „przepraszam, że żyję” w osobie nadkomisarza polskiej policji Włodzimierza Wiskowskiego². Trudno mówić o kulturze literac-

¹ J. Liberek, *Skrzydlate słowa w perspektywie frazeologicznej* (sprawozdanie z posiedzenia Komisji Frazeologicznej Komitetu Językoznawstwa PAN, Warszawa, 6 listopada 1998 roku), „Poradnik Językowy” 1999, z. 4, s. 41–51.

² Ibidem, s. 44.

kiej jednostki bez umiejętności rozpoznawania, skąd pochodzą sławne cytaty, sentencje, aforyzmy, powiedzenia, maksymy. Prawie każde literackie arcydzieło mieści w sobie przynajmniej kilka zdań, które funkcjonują w świadomości zbiorowej³. Tylko nielicznym udaje się podsumować w jednym zdaniu swój światopogląd, stanowisko filozoficzne, myśl etyczną, refleksję dotyczącą np. istoty sztuki. Mimo wszystko warto wiedzieć, skąd pochodzą cytowane tak często w rozmowach czy publikacjach złote myśli. Taka wiedza nie jest może ostatecznym argumentem świadczącym o głębokiej erudycji, ale w pewnych sytuacjach pozwala uniknąć towarzyskiej kompromitacji⁴.

2. Cele i metody badań

Przytoczone powyżej tezy wzbudziły u autorki niniejszego artykułu zainteresowanie tym faktem i chęć poznania, które cytaty literackie funkcjonują w świadomości młodzieży akademickiej. W tym celu przeprowadziła wśród studentów pedagogiki badania umożliwiające weryfikację tego, jakie cytaty są w tym środowisku najbardziej popularne, czy studenci znają źródła słynnych cytatów (autora, tytuł dzieła) i czy potrafią je prawidłowo dokończyć. Główne pytanie badawcze brzmiało: **Które cytaty literackie są rozpowszechnione w środowisku młodzieży akademickiej?**

Główny materiał badawczy stanowiły sposoby odpowiedzi na wybrane pytania egzaminu wstępnego z języka polskiego na warszawską, państwową uczelnię pedagogiczną (327 kandydatów z 2000; 301 zdających w 2001 roku oraz 357 kandydatów z 2004), a także odpowiedzi na pytania kwestionariusza ankiety opracowanej przez autorkę niniejszego artykułu, skierowanej do 50 studentów III roku pedagogiki⁵.

3. Przedmiot badań – ustalenia terminologiczne

Podstawowe uporządkowania terminologiczne są niezbędne, albowiem badacz ma świadomość istnienia odrębności znaczeniowej, kilku co najmniej terminów z cytatem powiązanych, aczkolwiek nie tożsamy. Dlatego też definiując je, powołałam się na

³ J. Tomkowski, *Być albo nie być, czyli mądrości literatury* [w:] idem, *Zamieszkać w bibliotece*, Ossa 2004, s. 93.

⁴ Ibidem, s. 92.

⁵ Chcąc potwierdzić przypuszczenie o nie dość dobrej znajomości źródeł znanych cytatów (sformułowane po analizie wyników egzaminów wstępnych), autorka niniejszej pracy w kwestionariuszu ankiety kierowanej do studentów III roku pedagogiki sformułowała 2 zadania, z których pierwsze polegało na dopisaniu dalszych słów do podanych fragmentów cytatów zaczerpniętych z utworów poetyckich, drugie zaś brzmiało: „Proszę przytoczyć – możliwie jak najwierniej – zapamiętane z lektury tekstów literackich cytaty trafnie ujmujące prawdę o egzystencji człowieka i otaczającym go świecie (aforyzmy, „złote myśli”, „skrzydlate słowa”) – w miarę możliwości proszę podać źródło cytatu”.

niekwestionowany w tym zakresie autorytet profesora Henryka Markiewicza, który od przeszło 40 lat interesuje się tematem cytatów, z racji naukowego hobby, jakim stało się dla niego ich zbieranie i identyfikacja.

Podstawowe znaczenie „cytatu” jest wyraźne – to dosłowne przytoczenie fragmentu jakiegoś wcześniejszego tekstu (prototekstu) w innym, późniejszym. Za cytat uważa się też przytoczenie z tekstu obcojęzycznego w dokładnym przekładzie. Przytoczenie może obejmować całość prototekstu (np. aforyzmu czy przysłowia). Pisząc o użyciach, nadużyciach i funkcjach cytatu H. Markiewicz⁶ zwraca uwagę, że w ramach definicji termin: „cytat” używany jest także w swoistych znaczeniach obocznych. Cytatami nazywa się w szczególności takie wyrażenia, zwroty i frazy (mikroteksty), które z różnych powodów stały się sławne i często są powtarzane w wypowiedziach pisemnych i ustnych. Niemiecki filozof Georg Buchmann nazwał je w roku 1864 „skrzydlatymi słowami”, co z resztą było cytatem z Homera – „epea pteroenta”⁷. Określenie to stosuje się zazwyczaj do tych rozpowszechnionych mikrotekstów, które mają indywidualne autorstwo – już wykryte lub przynajmniej teoretycznie wykrywalne. Nie obejmuje przysłów ludowych czy różnych anonimowych porzekadeł. Ze względu na te ograniczenia każde skrzydlate słowo jest cytatem, ale nie każdy cytat jest skrzydlatym słowem⁸.

I ostatnie, już trzecie użycie cytatu odnosi się do „złoty myśli”: są to sentencje („mądrościowe uogólnienia”, np. „Każdy kowalem własnego losu”), maksymy (zasady i wskazówki życiowe) i aforyzmy (sentencje, które odznaczają się oryginalnością myślową i zręcznością sformułowania, czasem o zabarwieniu paradoksalnym)⁹.

4. Wyniki przeprowadzonych badań własnych

a) cytaty na egzaminie wstępnym

Jednym z głównych źródeł kultury europejskiej, w której orbicie kształtowała się i nadal kształtuje kultura polska, jest chrześcijaństwo ze swoją księgą świętą – Biblią. W prologu Ewangelii Św. Jana znajdujemy *Hymn o słowie*: „Na początku było Słowo, a ono Słowo było u Boga, a Bogiem było ono Słowo. To było na początku u Boga. Wszystkie rzeczy przez nie się stały, a bez niego nic się nie stało, co się stało. W nim był żywot,

⁶ Por. H. Markiewicz, *O użyciach i nadużyciach cytatów*, „Twórczość” 2002, nr 11/12, s. 152.

⁷ Ibidem, s. 154.

⁸ Językoznawcy podają następującą definicję skrzydlatych słów: są to autorskie (cytatopodobne) twory językowe o cechach jednostek języka (względna autonomiczność, dawność, reprodukowalność), o strukturze jedno lub wieloleksemej (ograniczonej jednak możliwościami nośnymi pamięci społecznej) i o funkcji samodzielnego nominowania pojęć, ocen i sądów (bądź wspomagania i ilustrowania pojęć, ocen i sądów już w wypowiedziach inaczej wyrażonych). Od cytatów różnią się sposobem funkcjonowania, używając ich, nadawca często nie wie, jaka jest ich geneza, słowa przytaczane na zasadzie cytatu mają zawsze dla osoby przytaczającej autora. (Por. J. Liberek, op.cit.).

⁹ H. Markiewicz, *O użyciach i...*, s. 155.

a żywot był oną światłością ludzką. A światłość w ciemnościach świeci, a ciemności jej nie ogarnęły”¹⁰. W 2000 roku na egzaminie wstępnym z języka polskiego na uczelnię pedagogiczną kandydatów (obecnych studentów) poproszono o wskazanie źródła tych słów (spośród podanych) a) *Księga Rodzaju*, b) *Księga Psalmów*, c) *Księga Hioba*, d) *Ewangelia wg Św. Jana*. Zadanie to uzyskało najmniejszy odsetek poprawnych odpowiedzi: tylko 24% ogółu zdających wskazało poprawnie na Ewangelię wg Św. Jana. Inne zadanie egzaminacyjne z tego roku brzmiało: Stwierdzenie *Homo sum et nihil humsni a me alienum esse puto* można przetłumaczyć jako – odpowiedź poprawna to: „Człowiekiem jestem i nic co ludzkie nie jest mi obce” (takich odpowiedzi udzieliło 94,5% zdających). Gdy w 2004 zapytano o autora powyższych słów, to 86% zdających udzieliło odpowiedzi poprawnych.

Konkluzja z obserwacji powyższych sposobów odpowiedzi jest następująca: trafne wskazanie zdania tłumaczącego łacińską sentencję (pomimo tego, że treść pytania testowego nie zawierało odpowiedzi, iż odnosi się ono do humanizmu) nie sprawia zdającym większych kłopotów, natomiast wskazanie, kto jest jego autorem, nie jest już takie proste, chociaż Terencjusz (Publius Terentius Afer, ok. 190–ok. 159 p.n.e.), komediopisarz rzymski, znany jest także z innych powiedzeń, np. w *Ennuchu* umieścił popularne dziś zdanie *Nullum est iam dictum, quod non sit dictum prius* (Wszystko, co zostało powiedziane, było już powiedziane wcześniej), czy np. *Risu emoriri* (Umrzeć ze śmiechu) *Lupus in fabula!*/*Video lupum* (O wilku mowa), *Tu si hic sis, aliter sentias* (Gdybyś był tutaj, inaczej byś myślał) lub *Ut homines sunt, ita morem geras* (Zachowuj się stosownie do tego, jacy są ludzie).

Podobna sytuacja ma miejsce na egzaminie z 2001 roku, albowiem wówczas nie-małą trudność sprawiło zdającym poprawne wskazanie, z których utworów pochodzą utrwalone w historii literatury polskiej i świadomości pokoleniowej znamienne cytaty. Polecenia egzaminacyjne nakazywały najczęściej, by podać źródło cytatu (tytuł dzieła). I tak słowa „słoneczko, śliczne oko, dnia pięknego”, tylko 52% spośród zdających przyporządkowała do *Żeńców* Szymona Szymonowica; 58% spośród zdających wiedziało, że istotne dla Norwidowskiej koncepcji sztuki zdanie „Kształtem miłości piękno jest” pochodzi z utworu *Promethidion*; 61% zdających wiedziało, że zdanie „Nie wódz mnie na pokuszenie, Ojców moich wielki Boże!/ Wszak gdy wstąpił w progi moje, włos mu z głowy spaść nie może” pochodzi z *Zemsty* Aleksandra Fredry, i wreszcie 63% populacji zdających tego roku wiedziało, że słowa „Nasz naród jak lawa” wypowiada w *Dziadach* A. Mickiewicza Wysocki.

Analiza zastanego stanu rzeczy prowadzi do wniosku, że w zbiorowej pamięci studentów rozpoczynających edukację na wyższym poziomie nie zachowują się nazwiska ludzi, którzy wypowiadali, powtarzane dziś w różnych okolicznościach, trafne sentencje, aforyzmy, powiedzenia oraz, że słabo zapamiętane są źródła tych cytatów (tytuły dzieł).

¹⁰ *Biblia gdańska* (1632,1823), *Hymn o słowie* (J1, 1–14), zob. [w:] K. Bukowski, *Biblia a literatura polska*, Warszawa 1990, s. 198.

b) cytaty najwierniej zapamiętane z utworów poetyckich

Zadanie polegające na dokończeniu podanych fragmentów cytatów pochodzących z polskich utworów poetyckich ujawniło następującą prawidłowość: oto jest grupa skrzydlatych słów, lepiej zapamiętanych (być może dlatego, że bardziej rozpowszechnionych), przy czym jednocześnie większość studentów zna ich autorów, słabiej identyfikuje tytuł dzieła.

W moim przekonaniu można mieć zaufanie do kompetencji kulturowej studentów pedagogiki z zakresu polskiej literatury. Szkolna edukacja literacka wydaje się być nadal ostoją tradycji, utrwała narodowe wartości, takie jak służba ojczyźnie, kształtuje pewne postawy moralne, w tym przypadku wierność sobie, wskazuje istotne w życiu wartości: Bóg, miłość. Jako odbiorcy polskich tekstów literackich utkanych z kryptocytatów studenci prawdopodobnie będą mieć satysfakcję, że rozpoznają ich autorów, a „pisząc cytatywne teksty lub badając cytaty, współdziałać w szerszym procesie zachowania i rozwijania naszego kulturowego dziedzictwa”¹¹. Poniżej zamieszczam zestawienie najwierniej zapamiętanych cytatów w kolejności ich malejącej frekwencji:

Tabela 1. Zestawienie najwierniej zapamiętanych cytatów

Lp.	Cytat	Autor, dzieło
1.	Czego chcesz od nas Panie za twe hojne dary?	J. Kochanowski, <i>Pieśń XXV</i>
2.	Kiedy się wypełniły dni i przyszło zginąć latem prosto do nieba czwórkami szli żołnierze z Westerplatte	K. I. Gałczyński, <i>Pieśń o żołnierzach z Westerplatte</i>
3.	Chodzi mi o to, aby język giętki powiedział wszystko, co pomyśli głowa	J. Słowacki, <i>Beniowski</i>
4.	Święta miłości kochanej ojczyzny / Czują cię tylko umysły pocziwe	I. Krasicki, <i>Hymn o miłości ojczyzny</i>
5.	Do kraju tego, gdzie kruszynę chleba podnoszą z ziemi przez uszanowanie dla darów nieba... Tęskno mi Panie...	C. K. Norwid, <i>Moja piosnka</i>
6.	Nasz naród jak lawa / Z wierzchu zimna i twarda, sucha i plugawa, / Lecz wewnętrznego ognia sto lat nie wyziębi / Plwajmy na tę skorupę i zstąpmy do głębi	A. Mickiewicz, <i>Dziady część III</i>
7.	Nie widziałam cię już od miesiąca. I nic jestem może blejsza trochę śpiąca, trochę bardziej milcząca, lecz widać można żyć bez powietrza	M. Pawlikowska-Jasnorzewska, <i>Miłość</i>
8.	A jeśli komu droga otwarta do nieba/ Tym, co służą ojczyźnie. Wątpić nie potrzeba	J. Kochanowski, <i>Pieśń XII</i>
9.	Idź wyprostowany, wśród tych co na kolanach, /Wśród odwróconych plecami i obalonych w proch	Z. Herbert, <i>Przesłanie pana Cogito</i>
10.	Nic wiecznego na świecie radość się z troską plecie	J. Kochanowski, <i>Pieśń IX</i>

¹¹ Jest to teza chorwackiej uczoniej Dubravki Oraić-Tolić, przywołana przez H. Markiewicz, *O uży-
ciach i...*, s. 170.

c) cytaty rozpowszechnione wśród studentów pedagogiki

Wśród wypowiedzi moich respondentów w związku z drugim poleceniem kwestionariusza ankiety znajdziemy wyrażenia, zdania i sformułowania, które można nazwać cytataми (zniekształcenia, można usprawiedliwić brakiem bezpośredniego dostępu do dzieł w chwili „wypełniania” kwestionariusza). Uzyskany materiał badawczy tworzą więc cytaty niedokładne, nie naruszające jednak sensu podstawowego prototekstu, a także transformacje semantyczne i/lub semiotyczne. Materiał ów nie potwierdza wcześniejszych przypuszczeń autorki o słabej lub całkowitej nieobecności wśród studentów pedagogiki tzw. mądrości literatury. Owszem, w ich pamięci utrwaliły się pewne sformułowania: przede wszystkim te, nazywające postawy wobec świata, oraz te, związane z określoną problematyką, dotyczącą głównie stosunków międzyludzkich. Przywoływane przez nich cytaty odnoszą się do problematyki, którą najprościej określić słowami: **miłość – przyjaźń – relacje międzyludzkie**. Najczęściej cytowane są słowa trzech twórców: A. S. Exupéry’ego, J. Twardowskiego, E. Stachury¹².

Jeśli chodzi o pierwszego autora, to największą frekwencję (70% wśród ogółu cytatów) uzyskało zdanie będące pouczeniem lisa kierowanym do Małego Księcia: „Dobrze widzi się tylko sercem. Najważniejsze jest niewidoczne dla oczu”. Jeden z interpretatorów dzieła twierdzi, że słowa te wyrażają istotę miłości ludzkiej i boskiej, ponieważ Exupery nawiązuje w nich do Biblii: „I oświecił oczy serca waszego, abyście wiedzieli, jaka jest nadzieja świętych w dziedzictwie jego”. [List św. Pawła do Efezjan (Ef 1,18)]. Baśń o Małym Księciu dla niezliczonych ludzi naszego stulecia stała się kluczową opowieścią ich życia. „Najpiękniejsza opowieść Antoine’a de Saint-Exupéry’ego jest w stanie w pewnym stopniu przywrócić nam ufność w bezwarunkową wierność miłości, obiecuje i ucieleśnia świat wysiłku dla innych i odpowiedzialności za innych, i ukazuje przywiązanie miłości, która nawet śmierci nie zwycięży – (...), jest pieśnią nad pieśniami opiewającą przyjaźń, koleżeństwo w obrazach o czarującej prostocie i piękności”¹³. Drugim cytatem z *Małego Księcia*, wymienionym przez co najmniej 5 studentów, są inne słowa lisa „Wśród ludzi też można się czuć samotnym”.

Istotną frekwencję (50% ogółu cytatów) zajmują słowa z *Hymnu o miłości* pochodzącego z Pierwszego listu św. Pawła do Koryntian: „Gdybym mówił językami ludzi i aniołów, a miłości bym nie miał, stałbym się jak miedź brzęcząca albo cymbał brzęczy”. Sądzę, że ten porywający tekst towarzyszyć mógł studentom w wielu momentach życia – zapamiętali go z lekcji języka polskiego w starszych klasach szkoły podstawowej lub szkoły średniej, z lekcji religii albo z uroczystości ślubnej. Tekst hymnu jest bardzo czytelny, dlatego zwrócę uwagę tylko na zasadnicze jego wątki, a uzasadniając jego popularność wśród badanej grupy, odwołam się do wypowiedzi teologów. Pierwsza

¹² Cytowane przez studentów słowa wymieniam w następującym porządku: od najczęściej przywoływanych (tj. mających największą frekwencję pośród innych cytatów) do tych, które zostały wymienione przez co najmniej 5 osób.

¹³ E. Drewermann, *Istotnego nie widać. Rzecz o Małym Księciu*, Warszawa 1996, s. 5.

część hymnu (do słów: „nic bym nie zyskał”) jest zbudowana z 3 zdań złożonych i w niej zawiera się teza powtarzana trzykrotnie, jak refren „a miłości bym nie miał”. Tę główną myśl wypowiedzi można sformułować następująco: miłość przewyższa wszystkie wartości, jest niewymierna. W następnej części kompozycyjnej Św. Paweł wylicza, jak w litanii,¹⁵ atrybutów pozytywnych miłości. W Liście do rodzin z dnia 2 lutego 1994 r. do tej części hymnu nawiązał także Jan Paweł II, pisząc: „Ta miłość (...), która jest »cierpliwa«, i »łaskawa«, ta, która »wszystko przetrzyma«, jest z pewnością wymagająca”¹⁴. Uzasadnienie wielkości hymnu znajdziemy w wypowiedziach wielu badaczy, nie tylko literatury, przykładem niech będzie fragment wypowiedzi Wacława Hryniewicza OMI: „Miłość należy do tej kategorii ludzkich praszów, które są najbardziej narażone na deformację, zużycie i upokorzenie. Trzeba im nieustannie przywracać utraconą głębię i niezwykłość. Pawłowy hymn o miłości należy do najwspanialszych słów wszech czasów. Słowo ludzkie odzyskało w nim swoje pierwotne piękno. Jest słowem dla wszystkich – dla wielkich i małych, bogatych i ubogich, możliwych i wzgardzonych, mocnych i słabych. Jest w nim mądrość, która stała się pieśnią pochwalną”¹⁵.

Z miłością łączy się, niestety, smutek ziemskich pożegnań, zatem: spieszmy się. Oto kolejnym utrwalonym w pamięci studentów cytatem literackim (ponad 40% ogółu przywołanych) są słowa ks. J. Twardowskiego „Spieszmy się kochać ludzi, tak szybko odchodzą”. (Już na egzaminie wstępnym studenci wykazali się dość dobrą znajomością źródła tego pouczenia). Miłość stanowi jeden z ważnych tematów poetyckich twórczości ks. J. Twardowskiego. Jest przedmiotem głębokiej refleksji w ogóle nad życiem, nad egzystencją ludzką (np. wiersze *Jeśli miłość*, *Miłość*, *Czekanie*, *O miłości bez serca*, *Bliscy i dalecy*, *Kłopoty zakochanych*, *Na chwilę*). O filozoficznym wymiarze rozważań poety nad miłością świadczą także inne aforystyczne zdania rozsiane po wierszach, sygnalizujące ważność tego stanu emocjonalno-intelektualnego w naszym codziennym życiu. Z tego samego wiersza pochodzą słowa: „nigdy nie wiadomo czy pierwsza jest ostatnią czy ostatnia pierwszą”. Innym znanym cytatem z ks. Twardowskiego są słowa „Samotność nie zaczyna się wtedy, kiedy ludzie od nas odchodzą, ale kiedy my odchodzimy od ludzi”¹⁶.

Z tematem miłości związane są także dwa inne często cytowane przez studentów wypowiedzi, zaczerpnięte z literackiego źródła. Ograniczę się tu jedynie do ich wyliczenia porządku odpowiadającego frekwencji wskazań. Pierwsze to słowa A. Mickiewicza:

¹⁴ Jan Paweł II, *List do rodzin*, „Słowo” – dziennik katolicki. Magazyn nr 13, 1994.

¹⁵ W. Hryniewicz OMI, *Gdybym nie miał miłości. Medytacja teologiczna*, „Znak” 1995, s. 8.

¹⁶ Por. S. Żak, *Spieszmy się kochać. O miłości w poezji ks. J. Twardowskiego* [w:] *Spotkania maturzysty z poezją miłosną. Od starożytności do współczesności*, S. Żak (red.), Kielce 1995, s. 161–166.

„I tęskniąc sobie zadaję pytanie:
Czy to jest przyjaźń? Czy to jest kochanie”.
Niepewność 1825

Drugi to wypowiedź o przyjaźni z powieści J. Carolla *Śpiąc w płomieniach* brzmiąca: „Celem każdej przyjaźni jest dawanie drugiej osobie siły, gdy tylko tego potrzebuje”.

Kolejnym tematem, który wydaje się żywo interesować studentów, dla którego nazwania posługują się sprawnie słowem zapożyczonym z literatury, jest smutna prawda o relacjach międzyludzkich. Oto bowiem znaczny udział wśród ogółu wymienionych cytatów (34%) miały słowa pochodzące z wiersza E. Stachury „Człowiek człowiekowi wilkiem”, korespondujące z rzadziej przytaczanym cytatem z T. Różewicza „Kochani ludożercy nie patrzcie wilkiem”. Pamiętamy z najnowszych dziejów naszej historii, jak wiele roczników uniwersyteckich uważało Stachurę za największego, najbardziej reprezentowanego dla nich poetę. Wydaje się, że pamięć w środowisku badanej młodzieży, pamięć o nim, ciągle jest żywa. Ten swoisty kult, nie tylko zresztą wśród młodzieży, wiązał się głównie z piosenkarstwem, spłaszczając niejako jego „życiopisanie”. Poeta prowadził życie włóczęgi i pieśniarza i najbliższy był realizacji ideału tram-pa czy hipisa w polskiej wersji. „Podłoże jego poematów i prozy poetyckiej stanowiła niezgoda na właściwe społeczeństwo, a zwłaszcza współczesnej cywilizacji, mechanizmy schematyzujące człowieka i relacje międzyludzkie”¹⁷. Inne utrwalone w pamięci studentów cytaty ze Stachury to „Wędrówką jedną życie jest człowieka” oraz „Życie to nie teatr”.

5. Wnioski

Ogólne wnioski przeprowadzonych obserwacji sposobów funkcjonowania cytatów literackich w środowisku studentów pedagogiki można sformułować następująco:

1. Najbardziej rozpowszechnione wśród studentów pedagogiki są te cytaty literackie, które utrwalone zostały na kartach szkolnych lektur obowiązkowych. Dotyczą one podstawowych wartości egzystencjalnych, takich jak: **miłość** („Dobrze widzi się tylko sercem. Najważniejsze jest niewidoczne dla oczu” z *Małego Księcia* Antoine’a de Saint-Exupéry’ego; „Gdybym mówił językami ludzi i aniołów, a miłości bym nie miał/ stałbym się jak miedź brzęcząca albo cymbał brzącający” z *Hymnu o miłości* z Pierwszego listu św. Pawła do Koryntian; „Spieszmy się kochać ludzi, tak szybko odchodzą” ks. J. Twardowskiego); **ojczyzna** („Święta miłości kochanej ojczyzny/ Czują cię tylko umysły pocziwe”, I. Krasicki, *Hymn o miłości ojczyzny*; „Do kraju tego/ gdzie kruszynę

¹⁷ Zob. T. Drewnowski, *Kontestacja po polsku* [w:] idem, *Próba scalenia. Obiegi, wzorce, style*, Warszawa 1997, s. 184.

chleba podnoszą z ziemi przez uszanowanie dla darów nieba... Tęskno mi Panie...”, C. K. Norwid, *Moja piosnka*; „Nasz naród jak lawa, / Z wierzchu zimna i twarda, sucha i plugawa, / Lecz wewnętrznego ognia sto lat nie wyziębi / Plwajmy na tę skorupę i zstąpmy do głębi”, A. Mickiewicz, *Dziady cz. III*; „A jeśli komu droga otwarta do nieba/ Tym, co służą ojczyźnie. Wątpić nie potrzeba”, J. Kochanowski, *Pieśń XII*), *Bóg* („Czego chcesz od nas Panie za twe hojne dary?”, J. Kochanowski, *Pieśń XXV*), *relacje międzyludzkie* („Człowiek człowiekowi wilkiem” z wiersza E. Stachury).

2. Można mieć zaufanie do kompetencji kulturowej studentów pedagogiki z zakresu znajomości znamiennych słów z polskiej literatury. Szkolna edukacja literacka wydaje się być nadal ostoją tradycji, utrwała narodowe wartości, takie jak służba ojczyźnie, kształtuje pewne postawy moralne, w tym przypadku wierność sobie, wskazuje istotne w życiu wartości: Bóg, miłość.

3. W zbiorowej pamięci studentów nie zachowują się źródła cytatów literackich (nazwiska pisarzy i tytuły dzieł).

LITERATURA:

Bukowski K., *Biblia a literatura polska*, Warszawa 1990.

Drewermann E., *Istotnego nie widać. Rzecz o Małym Księciu*, Warszawa 1996.

Drewnowski T., *Kontestacja po polsku* [w:] idem, *Próba scalenia. Obiegi, wzorce, style*, Warszawa 1997.

Hryniewicz W. OMI, *Gdybym nie miał miłości. Medytacja teologiczna*, „Znak” 1995.

Jan Paweł II, *List do rodzin*, „Słowo” – dziennik katolicki. Magazyn nr 13, 1994.

Liberek J., *Skrzydlate słowa w perspektywie frazeologicznej* (sprawozdanie z posiedzenia Komisji Frazeologicznej Komitetu Językoznawstwa PAN, Warszawa, 6 listopada 1998 roku), „Poradnik Językowy” 1999, z. 4.

Markiewicz H., *O użyciach i nadużyciach cytatów*, „Twórczość” 2002, nr 11/12.

Tomkowski J., *Być albo nie być, czyli mądrości literatury* [w:] idem, *Zamieszkać w bibliotece*, Ossa 2004.

Żak S., *Spieszmy się kochać. O miłości w poezji ks. J. Twardowski* [w:] *Spotkania matu-rzysty z poezją miłosną. Od starożytności do współczesności*, S. Żak (red.), Kielce 1995.

Sebastian Taboń

NIEBEZPIECZNE GRY KOMPUTEROWE

„Kto ty jesteś? Polak mały.
Jaki sprzęt twój? Pecet mały.
Kto idolem? Rajden elektryczny.
Twoje hobby? Śmierć i gwałt fizyczny”.

Na rynku pojawiają się coraz bardziej wymyślne gry komputerowe, w których niestety często chodzi tylko o jedno – zniszczyć i zabić. Są też i takie gry, w których główna fabuła wcale nie oscyluje wokół wątku śmierci. Poza tym rynek komputerowy, który rozwija się dynamicznie, przynosi ogromne zyski. Coraz głośniejsze mówi się o niebezpiecznych grach komputerowych, jednak producenci gier wcale tymi ostrzeżeniami się nie przejmują, przygotowując kolejne, w których należy stosować wymyślne techniki zabijania i likwidowania przeciwnika: karabinem, miotaczem ognia, piłą tarczową i łańcuchową, siekierą, mieczem itd. Nie chcę tu uogólniać, że wszystkie gry komputerowe są złe, bo to nieprawda. Jednym z podstawowych argumentów przeciwko niektórym grom jest zbytne gloryfikowanie w nich agresji i przemocy. Nikogo nie trzeba w związku z tym przekonywać, że jeśli nasze dziecko będzie się wychowywać w takim środowisku, łatwo przewidzieć skutki. Po prostu dziecko przebywające wiele godzin w towarzystwie komputerowych zabijaków samo stanie się agresywne. Jest to podstawowy argument przeciwko tym grom, które są agresywne.

Od ponad dwóch lat śledzę pojawiające się gry komputerowe i muszę powiedzieć, że twórcy gier przechodzą samych siebie, aby umożliwić graczowi jak najefektowniej-
sze zabicie swojego przeciwnika. Przeanalizowałem około 60 gier, w których producenci preferują, aby wiek gracza wahał się między 16 a 18 roku życia i muszę stwierdzić, że wszystkie w swej treści zachęcały gracza do zabijania, przerywania piłą, strzelania. Jedną z gier, pominię jej nazwę, zachęca gracza do zachowywania się jak pospolity przestępca. Zadaniem gracza są kradzieże samochodów, autobusów i dokonywanie największej liczby rozbojów. Im częściej łamane jest prawo, tym więcej punktów. Kiedy gracz jeździ skradzionym środkiem lokomocji, aby otrzymać dodatkowe punkty, musi przejeżdżać przez chodniki lub najeżdżać na każdy samochód, który spotka na

swej drodze. Kiedyś zapytałem moich studentów: Jaką osobę w grze, którą teraz „prezentuję”, gracz musi przejechać, aby otrzymać największą liczbę punktów? Studenci odpowiadali, że na pewno taką osobą musi być i kolejno wyliczali: policjant, ksiądz, nauczyciel. Niestety nikt nie zgadł, ponieważ największą liczbę punktów gracz otrzyma wtedy, gdy przejedzie... kobietę w ciąży! I czy teraz jest to zabawne?

Jakie konsekwencje ponoszą gracze, grający w gry przesycone agresją, oprócz tego, że wcześniej czy później będą agresywni? Gracze tacy charakteryzują się nadmiernym pobudzeniem, podwyższonym ciśnieniem krwi. Nie wspomnę także o fakcie, że coraz więcej osób uzależnia się od gier komputerowych. Osoby poświęcające znaczną ilość czasu na granie mają często odciski na palcach od strzelania lub ciągłego przyciskania danego przycisku. Coraz częściej uczniowie przychodzą do szkoły niewyspani, z zaczerwienionymi oczami, wycieńczeni, skarżący się na bóle w stawach i mięśni. Firma Microsoft na każdej wyprodukowanej przez siebie klawiaturze komputerowej zawarła stosowną informację, że zbyt długa praca na niej może doprowadzić do zaniku mięśni. Choroba ta została określona skrótem MSD.

Na podstawie gier komputerowych można by stworzyć listę morderców, dla których zabijanie przychodzi tak łatwo, jak zabranie dziecku lizaka. Pierwszym, który otworzyłby listę morderców komputerowych, jest TOBIAS REIPER. Tego „bohatera” można spotkać w takich grach, jak „Hitman” i wszystkich odmianach tej gry. Jak wspomniało pewne czasopismo komputerowe, „jest wirtuozem kryminalistyki, zabijając w najbardziej subtelny sposób (...) zawsze minimalizując straty w imię perfekcji sztuki uśmiercania”¹.

Inny morderca to RICHARD RIDDICK, którego możemy znaleźć w takich grach, jak: „The Chronicles of Riddick”, „Escape from Butchers Bay”. Jak podają opisy gier, jest to osobnik agresywny i socjopata, gotowy eksplodować nawet z bardzo błahego powodu. Dowiadujemy się, że obce mu są zasady moralne, ponieważ gotów jest zrobić wszystko, co jest zgodne z jego interesem. Poza tym określany jest jako najbardziej niebezpieczny kryminalista w galaktyce². W opisie tej gry czytamy, że „Riddick zna wiele ciosów, kontroluje i blokuje uderzenia przeciwników, a jeśli wciskamy klawisz ataku w odpowiedniej chwili, płynnym ruchem zabija rywala wyrwaną mu bronią”, „Gdy trzymamy pałkę, Riddick albo dusi nią przeciwnika, albo podcina go ciosem pod kolano, a następnym rozbija mu głowę”, „Czeka nas poziom, na którym nie zdejmujemy palca ze spustu”, „W grze jest poziom rodem z horroru, podczas którego spieszymy się z wykańczaniem hord wrogów”, „Na dodatek efekt ciosu jest świetny: trafiony przeciwnik zatacza się i zaczyna krwawić z podbitego oka czy rozciętego policzka”, „Nareszcie wolny! No, prawie wolny. Gdy mamy karabin w garści, życie Riddicka jest znacznie prostsze, a strażników – krótsze. Wpadając na gości w ciężkich zbrojach,

¹ B. Krakowiak, [bez tytułu], „Świat Gier Komputerowych. Wydanie Specjalne” 2005, nr 1, s. 7.

² Ibidem.

staramy się strzelać im w plecy” (nie wiem, co na to kodeks honorowy), „Riddick sprawnie obsługuje potężną bojową broń, dziurawiąc dziesiątki przeciwników ze sprzężonych karabinów maszynowych. Ten poziom jest genialny!”³

Wśród największych morderców znajduje się także RAYNE, którą możemy spotkać w grach „Blood Rayne” oraz „Blood Rayne 2”. W reklamie tej gry mogliśmy przeczytać: „Zaspokój jej żądzę krwi”. Jest to osoba nietypowa, określana w opisach gry mianem dhampirem, tzn. osobą w połowie człowiekiem a w połowie wampirem. Pod względem seksualnym, jak podaje autor opisu tej gry, „nie jest wybredna, gustuje w paniach i w panach”. W innym fragmencie czytamy, że „wystarczy wcisnąć jeden klawisz, by Rayne wskoczyła na przeciwnika i zgrabnym ruchem wessała się w jego aortę (...) animacja wysysania krwi kojarzy się z bardziej zaawansowanymi pozycjami Kamasutry a w dialogach dużo jest dwuznaczności”. Przynajmniej w opisie tej gry autora charakteryzuje szczerłość, gdy stwierdza, że „klimat gry jest od początku do końca perwersyjny, budzi kosmate myśli i wilgotne skojarzenia. Fuj!”. W scenach tej gry gracz może obcinać wrogom głowy, przebijając ich na wylot (dowcipnie autor nadał temu fragmentowi gry taki opis „Tylko kobieta może naprawdę poznać wnętrze innej kobiety”). Jak bardzo gra ta może okazać się edukacyjna dla młodzieży, niech świadczy kolejny przytoczony przeze mnie fragment opisu tej gry: „Dużo przydatniejsze są mordercze taktyki wykorzystujące otoczenie, np. zjazd po poręczy schodów z wysuniętymi na boki ostrzami. Po takiej »przejażdżce« stopnie są aż śliskie od krwi”. Na koniec, aby przypieczętować głupotę recenzenta, zacytuję ostatni fragment opisu tej gry – „ta absurdalna ultraprzemoc to jeden z najsilniejszych atutów gry!”⁴

Obecnie najwięcej kontrowersji wzbudza gra „Manhunt”, w której występuje hipermorderca James Cash. Grając w tę grę, od razu dowiadujemy się, że nasz główny bohater to kolejny psychopata. Przeciwników zabija się w trzech trybach. Najwyższy to tryb sadystyczny. Im bardziej sadystyczne zabicie naszego bohatera, tym więcej otrzymujemy punktów. Możemy np. spowodować, że nasz przeciwnik wyląduje na krześle elektrycznym. Włączamy prąd o wysokim napięciu i patrzymy jak wróg dosłownie smaży się, podskakuje, a na boki tryska krew. Gra wymaga zabicia wszystkich przeciwników. W wielu krajach, jak np. Nowa Zelandia, Australia, Wielka Brytania, gra została oficjalnie zabroniona z powodu brutalnych aktów przemocy, jakich dopuszcza się bohater tej gry⁵.

Ostatnio przeglądając czasopisma, zawierające opisy i recenzje gier komputerowych, natknąłem się na pewien artykuł, w którym udowodniano, że gra „Manhunt”, obecnie na rynku najbardziej brutalna gra komputerowa, jest nietrywialna moralnie⁶.

³ Opisy gry dotyczące Richarda Riddicka – „Gry Komputerowe” 2005, nr 3, s. 12.

⁴ Cytowane fragmenty opisu gry pochodzą z „Click” 2005, nr 6, s. 28–31.

⁵ M. Mejsner, *Wiadro krwi na monitorze*, „Ergo” 2005, nr 2, s. 10 i n.

⁶ B. Krakowiak, *Manhunt – promyk nadziei*, „Świat Gier Komputerowych. Wydanie Specjalne” 2005, nr 1, s. 28.

Dowodem na to jest fakt dokonywania przez bohatera występującego w tej grze humanitarnego likwidowania przeciwników przez ciche skradanie się i atakowanie ich niepostrzeżenie od tyłu. Jak czytamy w tym artykule, „oferuje im (swoim przeciwnikom) szybkie, niespodziewane, miłosierne odejście do lepszego ze światów (...), postępuje zgodnie z przykazaniami dobrego katolika. (...) No i ten humanitaryzm: Cash jest w stanie przejść obok człowieka i go nie zabić! A przecież mógłby!”⁷ Jak to dobrze, że my idąc drogą lub jakąkolwiek ulicą, widząc przechodzących ludzi, nie zabijamy ich. No toż to szczyt humanitaryzmu, jaki pozazdrościłby nam niejeden psychopatyczny morderca. Na koniec autor stwierdza, że gra jest dziełem wartościowym i wielopłaszczyznowym, a sama gra posiada głębokie wartości moralne, które są integralną częścią tej „pouczającej gry”. Proszę najlepiej samemu ją sprawdzić, a przekonamy się, że gra ta nie posiada żadnych wartości moralnych, jest płytka i bezwartościowa.

Kolejnego psychopatycznego mordercę możemy spotkać w grze „The Punisher”. W pewnej reklamie tej gry można dowiedzieć się, że jest to „najlepsza polska wersja strzelaniny”. Bohater tej gry nazywa się Frank Castle. Jak nas informuje recenzja, gra ta ma naprawdę wiele do zaoferowania. A co na przykład? Nasz bohater likwiduje ludzi na różne sposoby. Stara się ich przeciąć laserem, wrzucić do rozgrzanego pieca. Akcja rozgrywa się w Nowym Jorku. Gracz ma możliwość obserwowania narkomanów na haju, prostytutek na ulicach oraz znęcania się nad bezdomnymi. Jak podaje recenzent, „gra jest naprawdę bardzo brutalna. Krew płynie tu gęstymi strugami, a w każdym pomieszczeniu, które odwiedził Punisher, pełno jej na podłogach i ścianach”⁸. Czytając recenzję tej gry, byłem ciekaw, co autor miał na myśli, mówiąc, że gra ma wiele do zaoferowania. Teraz już wiem. Proszę oto, co oferuje: „istnieje kilka sposobów na przesłuchiwanie bandytów (...) Frank prosi o informację na cztery sposoby: dusi delikwenta, wbija mu coraz mocniej naładowany pistolet w czoło, przewraca i wali twarzą o ziemię lub klasycznie okłada pięściami (...) wsadzanie czyjejs głowy między drzwi samochodu, zbliżanie twarzy do pracującej szlifierki, rażenie prądem”⁹. W grze wyróżniane są także tzw. minigry, dodatkowo punktowane, np. gracz dostanie dodatkowe punkty, jeśli spełni wymogi: zabije w ciągu 90 sekund 6 przeciwników każdego innym przedmiotem. I niech tu ktoś powie, że gry nie rozwijają! Zdaniem recenzenta, dodatkowym walorem tej gry jest fakt możliwości korzystania z ponad 20 rodzajów broni, co „gwarantuje, że nikt nie będzie narzekał na brak środków do eliminowania wrogów”¹⁰.

Kolejną grą uzupełniającą listę komputerowych morderców jest „Splinter Cell: Chaos theory”, w której bohaterem jest niejaki SAM FISHER. Gra nawet otrzymała nominację do miana gry miesiąca. W opisie gry dowiadujemy się, że bohater może przesłuchiwać różne osoby w celu zdobycia informacji, które pomogą we włamaniu się np. do

⁷ Ibidem.

⁸ *The Punisher*, „Gry Komputerowe” 2005, nr 5, s. 27.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem.

banku. Podczas przesłuchiwania strażników jeden z nich prosi o „niepodcinanie mu gardła, bo krew popłami jego nowy garnitur, albo żeby mu nie robić krzywdy”¹¹. Zdaniem autora tej recenzji, prośba strażnika o niepodrzynanie mu gardła jest prośbą bardzo zabawną. W dalszej części tej żenującej recenzji dowiadujemy się, że „bardzo cieszy również fakt, iż autorzy wysłuchali uwag graczy i poprawili grywalność w aspekcie korzystania z akrobatycznych umiejętności Sama. Dodano nowe ruchy (duszenie i skręcanie karku przy zwisaniu z rury, wyrzucanie przeciwnika za barierki z kilku pozycji, zabijanie lub ogluszanie z bliska itp.), które nie tylko wnoszą powiew świeżości do gry, ale co najważniejsze, naprawdę przydają się w wielu sytuacjach i gracze z chęcią z nich korzystają”¹². Nowe sposoby zabijania to dla autora recenzji powiew świeżości i ten powiew przydaje się w wielu sytuacjach. Mam nadzieję, że uczniowie nie zaczną tych sposobów stosować w szkole jako metodę na rozwiązanie swoich problemów.

W 2001 roku przeprowadziłem badania wśród uczniów klas I–III szkoły podstawowej. W ankiecie prosiłem uczniów grających na komputerze, aby podali nazwę swojej ulubionej gry komputerowej. Najczęściej wymieniane gry, w które ci uczniowie grali, to: „Quake”, „Chasm” oraz „Dark Colony”. Postarałem się poszukać opisów tych gier, aby dowiedzieć się, jakie są ich zasady. Wyniki tych poszukiwań mocno mnie zaskoczyły.

Jedną z najbardziej znanych wtedy na rynku gier komputerowych była gra „Quake”. Zasadniczym celem tej gry jest zdobycie czterech magicznych kluczy-symboli. Aby je zdobyć, należy przejść labirynt i zabić wszelkie postacie, które pojawiają się w zasięgu wzroku grającego. To, co w grze jest szokujące z punktu widzenia przemocy, to możliwość dokonywania aktów wandalizmu. Oprócz samego zabijania, można na przykład zbić witraż. Narzędzia do dyspozycji gracza to: nóż, siekiera, gwoździe, porażanie prądem, dubeltówka.

W grze „Chasm” na ścianach można zauważyć wiszące zmasakrowane ciała ludzkie, można do nich podejść, obejrzeć je z bliska, podobnie jak świeżo zabitych. Ściany po walce spływają krwią, której kapanie wyraźnie słychać, podobnie jak jęki mordowanych przez gracza przeciwników. Na podłodze znajdują się wyraźnie widoczne kawałki ciał (np. noga czy ręka), a w powietrzu latają krwawe strzępy. Dla podniesienia realistyczności akcji twórcy gry, oprócz wyżej wspomnianych, wprowadzili takie dźwięki, jak: skowyt zabijanego psa, strzały, uderzenia narzędzi, dźwięk piły tarczowej, ale także: szum wiatru, odgłos kroków gracza, echo w lochach itp.

W grze „Dark Colony” przeciwnikami gracza są ufoludki. Zadaniem gracza jest zabicie wszystkich tubylców. Do dyspozycji grającego są karabiny i inna broń automatyczna. Bardzo efektownie wygląda scena, w której gracz trafia w głowę wroga. Głowa ta leci szerokim łukiem lub rozbryzguje się, rozlewając wokół fontanny krwi. Typowe

¹¹ „Gry Komputerowe” 2005, nr 5, s. 13.

¹² Ibidem.

są też sceny podrzynania gardła ludziom przez potwory o wielkich kłach i szablitych kończynach. W grze można spotkać także obrazy, na których ludzkie trupy z wnętrznościami zjadane są przez robactwo. Jeżeli graczowi nie uda się zwycięsko przejść całej planszy, pojawia się animacja, która przedstawia szpaler głów obdartych ze skóry, przebitych, z wylupanymi oczyma, nadzianych na pale. W tle słychać wyraźne brzęczenie much latających nad padliną¹³. Chciałbym nadmienić, że proponowany wiek gracza, jaki był preferowany przez producentów, to +16 lat.

Nie potrafię także zrozumieć, dlaczego niektórzy piszą takie brednie, które na pewno czytają uczniowie o nieskrystalizowanym rdzeniu osobowościowym. W pewnym artykule o sposobach zabijania wrogów w grach komputerowych autor pisze: „Weźmy na przykład taką piłę tarczową. Jest duża i nieporęczna. (...) A jednak spustoszenia, jakie tworzy w ludzkim ciele, są imponujące. Szarpie skórę, rozrywa mięśnie i miażdży kości. A do tego ten przyjemny dla ucha warkot pracującego silnika. Żyć, nie umierać”¹⁴. Nie wiedziałem, że obrażenia, jakie można zadać bliźniemu, mogą być imponujące! Autor w dalszej części swoich wywodów zachwala inne metody zabijania ludzi w grach komputerowych. W tym samym numerze, w którym znalazł się „światły wywód” na temat zabijania, znalazłem psychotest, który miał mi odpowiedzieć, jakim jestem mordercą. Po dokonaniu wyborów dowiedziałem się, że „w ogóle nie jesteś mordercą! Jesteś typem słodkiego do wyrzygania, bezbronnego, naiwnego enpeceka! Prędzej czy później zginiesz straszną, statystyczną i typową śmiercią bezbronnej ofiary złapanej w krzyży ogień”¹⁵. Dalej można przeczytać radę: „Więc zabierz się za siebie”¹⁶. Ten psychotest zachęca graczy agresywnych gier, aby zabijali wszystko, co się rusza, agresja na maksa! Psychotest zachęcał także do trzymania zawsze pod ręką łomu. A my się dziwimy, że kibice tak się nienawidzą, a obiecywali po śmierci Jana Pawła II, że już nigdy na siebie nie podniosą ręki a tu masz, normalnie zachęca się nas do agresji i to w skrajnym wydaniu!

Po przeanalizowaniu 60 gier komputerowych wytypowałem kilkanaście, moim zdaniem, najbardziej agresywnych. Poniżej prezentuję ich listę¹⁷.

1. Manhunt.
2. Doom, Marines Doom.
3. Hitman, Hitman 2, Hitman Contacts.
4. Chronicles of Riddick.
5. Painkiller, Painkiller: Battle out of hell.

¹³ M. Wiater, *Przemoc na ekranie komputera*, „Nowa Szkoła” 1998, nr 7, s. 54–58.

¹⁴ K. Szmyt, *Poradnik mordercy*, „Świat Gier Komputerowych. Wydanie Specjalne” 2005, nr 1, s. 13.

¹⁵ *Jakim jesteś mordercą?*, „Świat Gier Komputerowych. Wydanie Specjalne” 2005, nr 1, s. 19.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Mianem agresywnych określam takie gry komputerowe, w których gracz, kierujący jedną z postaci, dąży do zabicia innych bohaterów gry. Zob.: M. Mejssner, *Wiadro krwi na monitorze*, s. 10.

6. Blood Rayne, Blood Rayne 2.
7. Postal, Postal 2, Postal 2: Apocalypse weekend.
8. Blood, Blood II: The cosen, Blood II: Nightmare levels.
9. Splinter Cell, Splinter Cell: Pandora tomorrow.
10. Max Payne, Max Payne 2: The fall of Max Payne.
11. The Punisher.
12. Duke Nuken: I, II: Duke Nuken 3D, Duke Nukem: The Manhattan project.
13. Rzeźnik.
14. Quake I, II, III, IV.
15. Silent Storm, Silent Storm: Sentinels.
16. Hal-Life, Half-Life 2.
17. Carmageddon.
18. Dawn of war.

Myślę, że nie musimy przytaczać wszystkich gier komputerowych, których fabuła polega tylko na likwidowaniu przeciwników. Zabijaj wszystko, co się rusza – to podstawowa zasada, wokół której budowane są tego typu gry. Uważam, że dożyliśmy czasów, w których ludzie w coraz młodszym wieku fascynują się motywami zabijania. Nasze pokolenie można by określić mianem „pokolenia śmierci” lub pokolenia „11 września”. Tak bardzo przyzwyczailiśmy się do scen śmierci ludzi, prezentowanych w telewizji, w grach komputerowych, że szokuje to już coraz mniejszą populację ludzi. Nie trzeba także nikogo przekonywać, jakie mogą być konsekwencje w przyszłości, jeśli dziecko w bardzo młodym wieku będzie szukało rozrywki w takich grach. Możemy spodziewać się tylko kolejnej eskalacji agresji. Gry te co prawda są opatrzone znakiem „+18”, co oznacza, że są przeznaczone dla osób dorosłych, ale gry tak oznakowane to nie papierosy czy alkohol, które mogą kupić osoby dorosłe. Jest to tylko preferowany wiek użytkownika gry, wiek preferowany przez producenta, ale pracownik sklepu z gramami komputerowymi nie ma prawa nie sprzedać takiej gry maluchowi, mającemu 7 lat.

Jeśli coraz więcej dzieci i młodzieży będzie grało w takie gry, możemy przypuszczać, że w którymś momencie nastąpi potężna fala agresji i przemocy, o której słyszy się coraz więcej. Nikt z nas nie chciałby, aby nasze dziecko przyjaźniło się z mordercą, kryminalistą lub osobą, dla której wartości, takie jak: prawda, poszanowanie prawa do życia, dobro, uczciwość są obce. Niestety, w zaciszu domowym nasze dziecko wychowywane jest przez takiego psychopatę, którego spotyka w grze. Agresja i przemoc w tych grach stały się podstawowym elementem fabuły. Oprócz tego długoletnie badania prowadzone przez M. Braun-Gałkowską wskazują jednoznacznie, że częste obcowanie ze scenami przemocy prowadzi do desensytyzacji, czyli zubożenia emocjonalnego na te sceny. Dziecko myśli, że takie sceny to normalność. Ciągłe przebywanie w towarzystwie scen agresywnych może także prowadzić do tzw. habituacji. Zjawisko to polega na tym, że organizm człowieka zaczyna się przyzwyczajać do bodźców stymulujących, a po pewnym czasie bodźce te nie mają już żadnego znacze-

nia, nie powodują pobudzenia. Innymi słowy człowiek na poziomie biologicznym nie jest w stanie reagować wciąż tak samo silnie emocjonalnie. Aby jednak odczuwać coraz to nowe pobudzenie, osoba taka musi stale dostarczać sobie coraz to mocniejszych bodźców¹⁸.

Kolejnym procesem, którym chciałbym się zająć, jest fakt, że przecież w wyżej prezentowanych przeze mnie grach gracz jest nagradzany za zabijanie, kradzież, potrącanie, przeklinanie a nawet niemoralne prowadzenie się. W normalnym życiu za takie zachowanie nikt z nas nie zostałby za to pochwalony, ale w grach jest inaczej. Gry o zabarwieniu agresywnym utrudniają normalną socjalizację dziecka. Jak wskazuje M. Braun-Gałkowska, „w kształtowaniu zachowań dziecka, prócz podawania wzorów i naśladowania ich, duże znaczenie ma trening, czyli powtarzanie zachowań samodzielnie wykonywanych. Pod wpływem wielokrotnego powtarzania jakiejś czynności staje się ona łatwiejsza, jest wykonywana bardziej sprawnie, niemal automatycznie”¹⁹. W grach komputerowych gracz oswaja się z agresją, której sam się dopuszcza, a najgorsze jest to, że nabiera w niej wprawy. Nie ulega także wątpliwości, że każdy gracz utożsamia się z agresywnym i niekiedy psychopatycznym mordercą. W utożsamianiu się z nimi na pewno pomaga pewien typ gier określanych skrótem FPP (First Person Perspective), w której gracz nie kieruje bohaterem gry, ale sam nim jest i zwiększa to ryzyko identyfikacji gracza z negatywnym bohaterem²⁰.

Problem gier komputerowych w publikacjach pedagogicznych pojawia się coraz częściej, lecz publikacji takich jest wciąż za mało, a problem wcześniej czy później da o sobie znać z całą siłą. Musimy już dziś ostrzegać przed niebezpieczeństwami, jakie czyhają na nieuważnych użytkowników gier komputerowych. Zawsze jest jakaś szansa, że ktoś z tych rad wyciągnie dla siebie jakiś wniosek lub pomożemy konkretnemu rodzicowi lub nauczycielowi. Jeśli myślimy chronić nasze dzieci przed szkodliwym wpływem gier komputerowych, warto skorzystać z rad, jakie proponuje A. Gawkowska. Jej zdaniem należy:

- rozmawiać z dzieckiem na temat treści gier tak, by potrafiło odróżniać rzeczywistość od fikcji;
- pomagać rozwijać inne zainteresowania i wspierać kontakty z rówieśnikami w realnym świecie;
- kupować gry edukacyjne, twórcze, rozwijające, niezawierające scen przemocy;
- poznać chociaż w stopniu podstawowym świat gier komputerowych;
- stosować się do zaleceń producenta gry i czytać instrukcję oraz sprawdzić treść gier;

¹⁸ M. Braun-Gałkowska, I. Ulfik, *Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*, Warszawa 2000, s. 37.

¹⁹ M. Braun-Gałkowska, *Wpływ gier komputerowych na psychikę dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1997, nr 8, s. 5 (wkładka).

²⁰ M. Mejssner, *Wiadro krwi na monitorze*, s. 10.

- postawić komputer we wspólnym pokoju;
- ustalać granice czasowe grania;
- sprawdzać, czy dziecko stosuje się do umówionych reguł i zasad;
- odebrać dostęp do komputera, gdy wcześniejsze wspólne ustalenia nie są przez dziecko respektowane²¹.

Musimy także ostrzegać przed niebezpieczeństwami nieograniczonego korzystania z komputera i Internetu, choć nadmieniam, nie mówię, że komputer czy Internet jest zły. Oba wynalazki można przyrównać do noża. Żadna fabryka nie produkuje noża po to, aby nim można było kogoś zabić, lecz po to, aby ukroić np. chleb. Nikt nie produkuje komputerów po to, aby szkodzić ludziom. Ale nożem ktoś może posłużyć się do zabicia człowieka, ale nawet wtedy nie można oskarżać fabryki noży o to, że produkuje narzędzia zbrodni. Nóż był wyprodukowany z myślą pomocy w kuchni. Podobnie jest z komputerem, który został wynaleziony, aby człowiekowi lepiej się pracowało. Dlatego należy unikać jednoznacznych i kategoriycznych opinii typu – gry komputerowe są złe. Na pewno można stwierdzić, z całą dozą odpowiedzialności, że komputer może się dla człowieka okazać groźny, ale tylko dla nieostrożnych użytkowników.

Zachęcałbym, aby nauczyciele, nazywający siebie wychowawcami, zaczęli interesować się, czy ich uczniowie fascynują się grami komputerowymi oraz w towarzystwie jakich gier często przebywają. Na zły wpływ niektórych gier komputerowych może zwrócić uwagę także każdy nauczyciel, który opiekuje się pracownią internetową i prowadzi zajęcia z informatyki. Wielu uczniów na pewno zwróci uwagę na te rady. Można także organizować spotkania z rodzicami, w ramach podnoszenia ich kultury pedagogicznej, na których zwrócimy im uwagę na niebezpieczne gry komputerowe oraz możliwość uzależnienia się od nich. Wielu rodziców na pewno przyjmie z wielką ochotą te rady i zacznie się interesować grami komputerowymi, preferowanymi przez dzieci oraz ilością czasu spędzanego przed komputerem. Uważam, że należy ostrzegać przed komputerem, ale nie wolno uprawiać demagogii. Nie wolno nikomu propagować takich twierdzeń, w których ukazuje się jedynie negatywny wpływ komputera na człowieka. Potrzeba nam rozsądku i rozwagi w ocenie tego problemu, który starałem się jak najlepiej przedstawić, pomimo niewielkiego rozmiaru tego opracowania.

LITERATURA:

- Braun-Gałkowska M., Ulfik I., *Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*, Warszawa 2000.
- Braun-Gałkowska M., *Wpływ gier komputerowych na psychikę dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1997, nr 8 (wkładka).

²¹ A. Gawkowska, [bez tytułu], „Ergo” 2005, nr 2, s. 11.

Gawkowska A., [bez tytułu], „Ergo” 2005, nr 2.

Jakim jesteś mordercą?, „Świat Gier Komputerowych. Wydanie Specjalne” 2005, nr 1.

Krakowiak B., *Manhunt – promyk nadziei*, „Świat Gier Komputerowych. Wydanie Specjalne” 2005, nr 1.

Mejssner M., *Wiadro krwi na monitorze*, „Ergo” 2005, nr 2.

Szmyt K., *Poradnik mordercy*, „Świat Gier Komputerowych. Wydanie Specjalne” 2005, nr 1.

The Punisher, „Gry Komputerowe” 2005, nr 5.

Wiater M., *Przemoc na ekranie komputera*, „Nowa Szkoła” 1998, nr 7.

„Click” 2005, nr 6.

„Gry Komputerowe” 2005, nr 3.

„Gry Komputerowe” 2005, nr 5.

Sławomir Czachowski, Krzysztof Buczkowski

SPOŁECZNE UWARUNKOWANIA WYBORU SPECJALIZACJI LEKARZA RODZINNEGO

1. Wprowadzenie

Transformacje systemowe w Polsce, które dokonały się na początku lat dziewięćdziesiątych XX w., miały znaczący wpływ na zmiany strukturalne systemu opieki zdrowotnej. W zakresie lecznictwa podstawowego, którego głównym zadaniem jest pomoc pacjentowi w najbliższym środowisku jego zamieszkania, w miejsce „starych” przychodni rejonowych pojawili się lekarze rodzinni. Mocą rozporządzenia Ministra Zdrowia, po wielu perturbacjach, w 1994 roku medycyna rodzinna stała się nową dyscypliną lekarską¹. Był to jeden z koniecznych elementów dostosowawczych w systemie edukacji medycznej Unii Europejskiej. Pierwsi kandydaci na lekarzy rodzinnych odbywali sześciomiesięczne staże w Europie Zachodniej, finansowane w ramach programu PHARE i przy wsparciu Banku Światowego². Po uzyskaniu dyplomu rozpoczęli kształcenie swoich kolegów-lekarzy z terenu całej Polski. Tworzyły się podwaliny nowego sposobu myślenia lekarskiego, związanego z holistycznym rozumieniem pacjenta i jego choroby, szczególnie w aspekcie interakcji psychospołecznych.

W nowej rzeczywistości lekarz rodzinny miał się stać najważniejszym elementem opieki zdrowotnej, przyjacielem pacjenta, zastąpić „gorszych” lekarzy rejonowych i zyskać wysoki prestiż w strukturze społecznej. Praktyki lekarza rodzinnego, miejsce spotkania z pacjentem miały zastąpić brudne i odrapane przychodnie państwowe. Aby zrealizować zamierzenie, na uczelniach powstawały Katedry Medycyny Rodzinnej, stworzono od podstaw programy specjalizacji, pojawiły się podręczniki przygotowa-

¹ Okoliczności związane z tym procesem opisują M. Balicki i J. Łuczak w rozdziale *Medycyna rodzinna – początki w Polsce*, [w:] *Medycyna rodzinna*, M. M. Kochen (red.), Warszawa 1996, s. 88–100.

² Szczegóły opisują uczestnicy programów: M. Godycki-Ćwirko, P. Nowak, A. Windak, K. Kosiek, [w:] *Medycyna rodzinna*, J. Latkowski, W. Lukas (red.), Warszawa 2005, s. 5–17.

jące do nauczania w praktyce lekarza rodzinnego³. W ciągu jedenastu lat dyplom lekarza rodzinnego w Polsce uzyskało około sześć tysięcy osób. Okazało się jednak, że tylko część z nich, około 35% funkcjonuje w roli „prawdziwego” lekarza rodzinnego, czyli takiego, który posiada listę pacjentów i na podstawie umowy kontraktowej pracuje w charakterze wolnorynkowego profesjonalisty.

Ocena skutków reformy wymaga niewątpliwie czasu, uderzająca jest jednak mała liczba opracowań socjologicznych dotyczących tego, kim są następcy pionierów medycyny rodzinnej, kształconych na Zachodzie, tuż po upadku komunizmu. Refleksję budzi fakt, że w okresie, kiedy opieka zdrowotna jest przedmiotem ostrej krytyki i najczęstszym miejscem działań korupcyjnych, organizatorzy nowego systemu nie korzystają z wyników badań. Antonina Ostrowska podkreśla, że „zniesienie cenzury, dopuszczalny w ramach nowego ustroju pluralizm stanowisk nie zachęcił socjologów medycyny do podejmowania tego rodzaju problematyki”⁴. Nie ma poważnych opracowań społecznych, opisujących, w jaki sposób studia lekarskie przygotowują przyszłych adeptów do pracy w roli lekarza rodzinnego. Dlatego poniższe opracowanie traktujemy jako pionierskie w zakresie eksploracji socjologicznej.

W dotychczasowych ocenach na temat szkół medycznych dominuje podejście strukturalne, podkreślające systemowe funkcjonowanie wydziałów lekarskich. Koncentrują się one wszakże na kształceniu specjalistów w wąskich dyscyplinach medycznych, z reguły na terenie dużych szpitali i klinik. W ostatnim roku akademickim znacznie zwiększono liczbę godzin w ramach medycyny rodzinnej, ale czy wynikiem tych przeobrażeń będzie jakościowa zmiana w kształceniu studentów?

Nie zapominajmy, że lekarz rodzinny oferuje swoim pacjentom aż w 90% skuteczne rozwiązanie wszystkich problemów zdrowotnych⁵. Dlatego ważnym głosem w dyskusji, dotyczącej projektu dalszych zmian w systemie opieki zdrowotnej, są opinie studentów medycyny. Będą wszak oni w przyszłości warunkiem *sine qua non* całej struktury lecznictwa i ważnym elementem formacji społecznej⁶.

Opinie badanych medyków są wyraźnie odmienne w zderzeniu ze światem oczekiwania pacjentów. Przyszli lekarze spodziewają się pracy, w której za swoją kompetencję osiągną wysokie profity, pacjenci zaś w 84% optują za bezpłatną opieką zdrowotną. Powstaje wrażenie, że „świat” pacjentów i „świat” przyszłych lekarzy mają ze sobą mało wspólnego. Nie można wykluczyć, że błąd tkwi w systemie kształcenia medycz-

³ Zakres i treści nauczania podano we wspólnym polsko-holenderskim opracowaniu J. Heijlman, Z. Król, P. van Hasselt, T. Tomasik, A. Windak, P. Schoonheim, E. Kryj-Radziszewska, *Nauczanie w praktyce lekarza rodzinnego*, Kraków 1997.

⁴ A. Ostrowska, *Komu potrzebna jest socjologia zdrowia i medycyny*, [w:] *W stronę socjologii zdrowia*, W. Piątkowski, A. Titkow (red.), Lublin 2002.

⁵ J. Collier, J. Longmore, J. Harvey, *Oksfordzki podręcznik medycyny klinicznej*, Warszawa 1993.

⁶ H. Domański, *Struktura społeczna*, Warszawa 2004.

nego. Dlatego uważaliśmy, że należy dowiedzieć się, jakie postawy i wartości tkwią w świadomości studentów, poddać to zagadnienie obserwacji socjologicznej⁷.

W przedstawionym opracowaniu staramy się ukazać, kim są w wymiarze społecznym i z jakich środowisk wywodzą się ci, którzy wybierają specjalizację lekarza rodzinnego. Jaki sens ma dla nich wybór medycyny rodzinnej, czy jest to wyjście gorsze czy też wymarzony cel życia. Postaramy się odpowiedzieć na pytania dotyczące aspiracji i planów, jak również określić, jakimi są studentami i jak postrzegają pozycję lekarza rodzinnego na tle innych specjalności.

Podstawą analiz zamieszczonych w tym opracowaniu są wyniki badania empirycznego, przeprowadzonego wiosną 2005 roku wśród studentów Collegium Medicum UMK w Bydgoszczy. Celem badania było rozpoznanie podstawowych charakterystyk społecznych i demograficznych studentów medycyny, ich stosunku do zdobywanego zawodu, planów i aspiracji materialnych. Z wcześniejszych ustaleń oraz obserwacji funkcjonowania środowiska lekarskiego wynikało, że wśród możliwych dyscyplin medycznych specjalność lekarza rodzinnego cieszy się stosunkowo małą popularnością. Dlaczego tak się dzieje? W celu uzyskania odpowiedzi na tak postawione pytanie przygotowano badanie socjologiczne, w którym postanowiono rozpoznać środowisko studentów medycyny. Czy można zaobserwować jakąś specyfikę osób studiujących medycynę, która powoduje, że niejako naturalnie nie chcą pracować w specjalności lekarza rodzinnego? Co o tym przesądza?

Badanie przeprowadzono przy użyciu metody sondażu diagnostycznego. Podstawowym narzędziem był kwestionariusz, składający się z 30 pytań, testujących przyszłe plany studentów, ich aspiracje zarobkowe, stosunek do zdobywanego zawodu ze szczególnym uwzględnieniem różnic w postrzeganiu specjalności lekarza specjalisty a lekarza rodzinnego. Istotną częścią ankiety były pytania dotyczące pochodzenia społecznego studiujących i statusu materialnego ich rodzin.

Badaniem objęto studentów trzech lat wydziału lekarskiego – pierwszego, trzeciego i szóstego. W ten sposób badanie miało charakter pseudodynamiczny. Przyjmujemy tutaj, że poszczególne lata studiów stanowią kolejne fazy kształtowania się postaw wobec zawodu i własnej przyszłości studentów. Zyskuje się w ten sposób możliwość diagnozowania zmian w postawach i opiniach młodych ludzi poprzez porównywanie wyników badania wśród poszczególnych roczników.

Z każdego roku wytypowano połowę stanu studentów – na pierwszym roku udało się dotrzeć do 69 osób, na trzecim do 63, natomiast na szóstym do 68. Łącznie badaniu poddano 200 osób.

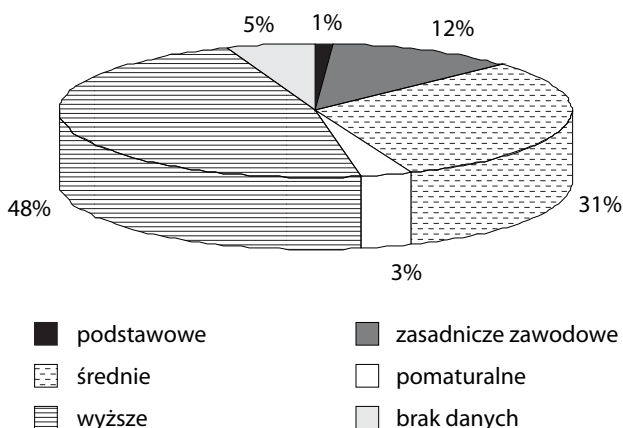
⁷ Szerzej ten problem opisuje R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.

2. Ogólna charakterystyka studentów medycyny

Próbując ujawnić specyfikę studentów, którzy planują pracę w zawodzie lekarza rodzinnego, musimy rozpocząć od przedstawienia ogólnych charakterystyk osób studiujących medycynę. Kim są, z jakich rodzin pochodzą, z jakich środowisk przybyli? Na tym tle rozpatrzmy później te osoby, które planują pracę w interesującej nas tu specjalności.

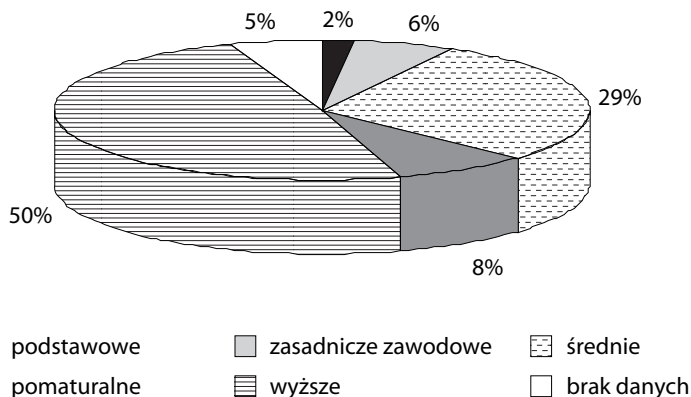
Studenci medycyny wywodzą się w większości z rodzin, w których rodzice mają wyższe wykształcenie. Widać to wyraźnie na wykresach 1 i 2.

Wykres 1. Wykształcenie ojca



Źródło: badania własne 2005.

Wykres 2. Wykształcenie matki



Źródło: badania własne 2005.

Aż 48% ojców i 50% matek posiada wyższe wykształcenie. Wśród matek drugą pozycję zajmują kobiety z wykształceniem średnim (29%), część (8%) zdecydowała się również na kształcenie pomaturalne. Znikome dwa procent to matki z wykształceniem podstawowym. Niewiele jest także tych z zasadniczym zawodowym (6%). Przeważają więc dzieci matek dobrze wykształconych.

Podobnie jest w przypadku ojców: 31% – wykształcenie średnie, 3% – pomaturalne. Równie znikomo, jak u matki, reprezentowani są ojcowie z wykształceniem podstawowym (1%), nieco więcej jest ojców z wykształceniem zasadniczym zawodowym – 12%.

Są to znaczące dane, biorąc pod uwagę fakt, że w całej populacji Polaków osoby z wyższym wykształceniem stanowią 12%. Studia medyczne są zatem studiami dla elit intelektualnych społeczeństwa.

Podobnie widać to, kiedy analizujemy zawód wykonywany rodziców. Pokazują to tabele 1 i 2.

Tabela 1. Zawód wykonywany ojca

Kategoria zawodowa	%
Menedżerowie	3,4
Specjaliści	33,0
Wolne zawody	0,4
Technicy, pracownicy umysłowi	9,0
Pracownicy usług wyżej kwalifikowanych	1,1
Robotnicy	15,4
Rolnicy	4,5
Przedsiębiorcy	7,5
Mundurowi	6,4
Bezrobotni	0,4
Emeryci, renciści	4,5
Brak danych	14,6
Ogółem	100,0

Tabela 2. Zawód wykonywany matki

Kategoria zawodowa	%
Menedżerowie	2,2
Specjaliści	39,3
Wolne zawody	4,1
Technicy, pracownicy umysłowi	20,2
Pracownicy usług wyżej kwalifikowanych	1,5
Robotnicy	4,3
Rolnicy	4,3
Przedsiębiorcy	5,2
Mundurowi	0,7
Bezrobotni	1,9
Emeryci, renciści	3,0
Brak danych	13,3
Ogółem	100,0

Źródło: badania własne 2005.

Ojcowie pracują przede wszystkim w zawodach specjalistycznych, wymagających wyższego wykształcenia i specjalnych kwalifikacji. Ponad 30% osób wskazało, że ich ojcowie wykonują takie właśnie prace. Zawód robotnika wykonuje 15,4% ojców studentów medycyny. W sumie przeważają osoby wykonujące prace specjalistyczne i umysłowe.

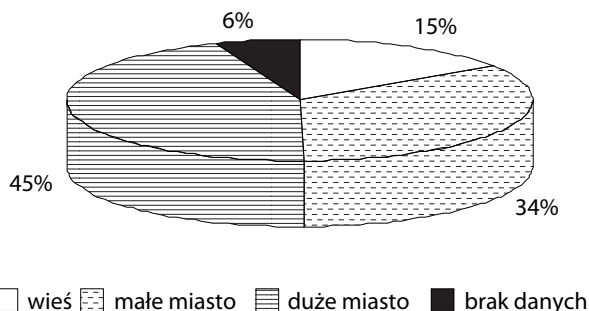
Podobnie sprawa przedstawia się w przypadku matek. Przeważają dzieci matek posiadających wyższe wykształcenie – specjalistek (39,3%). Na drugim miejscu plas-

ją się dzieci techników i pracowników umysłowych – nie posiadających wyższego wykształcenia, nie zajmujących stanowisk kierowniczych (20,2%). Stosunkowo niewiele jest matek posiadających wyższe wykształcenie i zajmujących stanowiska „menedżerskie” – w sumie 2,2%. Niewielką grupę stanowią matki – właścicielki i dzierżawcy gospodarstw rolnych (4,3%). Prawie 5% to matki niepracujące: 1,9% bezrobotnych i 3% emerytek lub rencistek. Robotnice to w sumie 4,3% (niewykwalifikowane 2,7%, wykwalifikowane 1,6%). Znaczna grupa kobiet pełni funkcję matek-przedsiębiorców (5,2%). 4,1% matek wykonuje wolny zawód, znikomy ich procent (0,7) to osoby „mundurowe”.

Te dwie informacje (na temat wykształcenia rodziców i zawodu przez nich wykonywanego) wskazują na specyfikę środowiska studentów medycyny. Jest to zbiorowość wywodząca się z elity społecznej, rozumianej jako grupa ludzi zajmujących najwyższe pod względem statusu społecznego pozycje⁸. Osoby z rodzin o niższym statusie, awansujące poprzez edukację, stanowią tutaj mniejszość. Jest to istotny czynnik warunkujący kształtowanie się postaw wobec zawodu, jak również aspiracji społecznych i materialnych. Tendencje do inwestowania w edukację, jako wymiar kulturowy, odnotowali w swoich opracowaniach badacze w latach 80.⁹

Dodatkowo należy zauważyć, że większość badanych studentów pochodzi z dużego miasta (45%), 34% przybyło na studia z małych miejscowości, natomiast tylko 15% mieszka na co dzień na wsi. Jest to jeszcze jeden czynnik pokazujący elitarność społeczną zbiorowości studentów medycyny. Dane dotyczące miejsca zamieszkania ilustruje wykres 3.

Wykres 3. Miejsce zamieszkania studentów medycyny



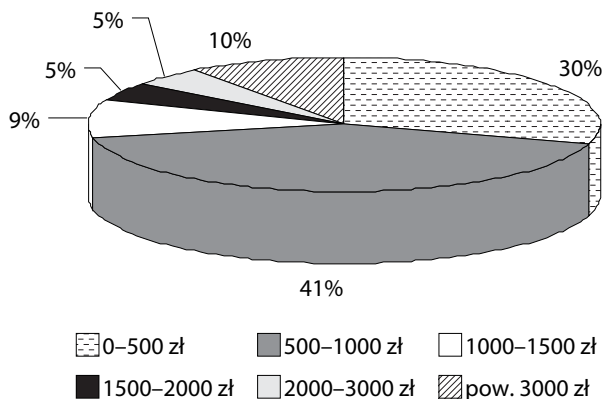
Źródło: badanie własne 2005.

⁸ T. Parsons, *Szkice z teorii socjologicznej*, Warszawa 1972.

⁹ Por. badania prowadzone przez R. Borowicza, *Plany kształceniowe i zawodowe młodzieży oraz ich realizacja*, Warszawa 1980.

Podstawowym wyznacznikiem statusu społecznego, obok wykształcenia i wykonywanego zawodu, jest dochód. Rozkład dochodu na osobę w rodzinie wśród studentów medycyny przedstawiono na rysunku 4.

Wykres 4. Dochód na osobę w rodzinie wśród studentów medycyny



Źródło: badania własne 2005.

Jak wynika z tego wykresu, większość biorących udział w badaniu studentów medycyny pochodzi z rodzin, gdzie dochód na osobę kształtuje się na poziomie poniżej 1000 zł (ponad 70%), w tym 30% posiada dochody poniżej 500 złotych na osobę. Jednakże aż 30% osób pochodzi z rodzin o wysokim statusie materialnym, gdzie dochód przekracza 1000 zł na osobę, a 10% z nich posiada dochody na poziomie powyżej 3000 na osobę.

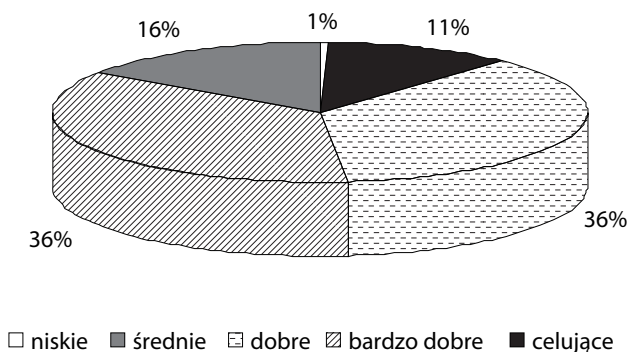
Analiza tych danych musi być jednak opatrzona istotnym komentarzem – na to pytanie odpowiedziało tylko 55,2% ankietowanych. Pytanie o dochody jest pytaniem drażliwym, zatem dane te są trudne do uzyskania. Prawie połowa badanych odmówiła odpowiedzi na to pytanie. Uzyskane w ten sposób oświadczenia należy traktować jako informacje pomocnicze. Ważniejsze są dane o wykształceniu rodziców i wykonywanym zawodzie.

Analizując zbiorowość studiującej młodzieży, musimy również zwrócić uwagę na poziom kompetencji studiujących. Mamy tu do dyspozycji dwie informacje – oceny na świadectwie maturalnym oraz średnią z przebiegu studiów. Przyjrzyjmy się tutaj przede wszystkim ocenom na świadectwie dojrzałości.

Przeważająca część studiujących medycynę uzyskała w szkole średniej doskonałe wyniki. Wyniki na poziomie bardzo dobrym i dobrym uzyskało po 36% badanych. Tylko 11% uzyskało wyniki średnie, a zaledwie 1% niskie. Nie dziwi to, gdyż kandyda-

ci stają przed bardzo trudnym egzaminem wstępnym. Kwalifikują się zatem tylko najlepsi pod względem posiadanych kompetencji. Jak pokazały wcześniejsze analizy pochodzenia społecznego, oznacza to również kwalifikację najlepszych społecznie.

Wykres 5. Średnia ocen na świadectwie maturalnym



Źródło: badania własne 2005.

Jak pokazała ta krótka charakterystyka, studia medyczne są miejscem, w którym zbiera się wyraźnie wyselekcjonowana pod względem kompetencyjnym i społecznym młodzież. Pochodzi ona z rodzin, w których rodzice mają wyższe wykształcenie i wykonują prestiżowe zawody specjalistyczne. Dają swym dzieciom kapitał kulturowy, który widoczny jest w ich wysokich wynikach osiągniętych na egzaminie maturalnym. Taka specyfika środowiska owocuje określonymi konsekwencjami w planach i aspiracjach życiowych.

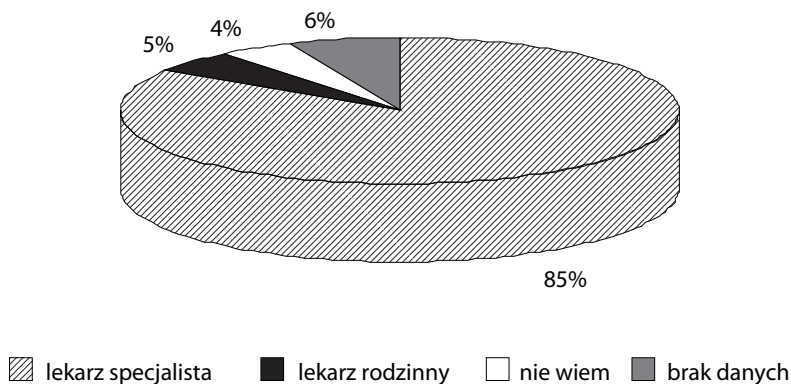
Prestiżowy zawód nie może wiązać się z uzyskaniem niższego statusu społecznego niż ten, z którym studenci spotykają się w trakcie sześcioletniej edukacji. Adiunkt, docent czy asystent w szpitalu to coś lepszego niż pracujący w przychodni „lekarz rejonowy”. W chwili obecnej uważamy, że zbyt mało jest lekarzy rodzinnych, aby wizerunek ich uzyskał równie wysokie znaczenie oraz uznanie i prestiż w ocenach studentów.

3. Plany zawodowe i aspiracje materialne studentów medycyny

Czas studiów jest jednym z końcowych etapów przygotowawczych przed rozpoczęciem kariery zawodowej i zajęciem określonej pozycji społecznej. Wybór szkoły wyższej i profilu studiów jest już efektem pewnego planu życiowego, krokiem w realizowaniu życiowych aspiracji. Sam fakt przebywania na studiach medycznych jest wskaźnikiem wysokich aspiracji młodych ludzi – zawód lekarza niezmiennie cieszy się dużym prestiżem społecznym. Jak możemy bliżej scharakteryzować plany zawodowe badanych przez nas studentów?

Podłożem analiz prowadzonych w niniejszym tekście jest pytanie dotyczące studentów wybierających specjalność lekarza rodzinnego. Sprawdźmy zatem, jak bardzo popularny jest ten profil.

Wykres 6. Wymarzona specjalność studentów medycyny



Źródło: badania własne 2005.

W zawodzie lekarza rodzinnego chciałoby pracować, wybierając go jako ten wymarzony, jedynie 5% badanych studentów. Zdecydowana większość preferuje inne specjalności. Można w tych postawach dostrzec dominację wzorca lekarza specjalisty, profesjonalisty, zajmującego wysoki status ze względu na tytuł i dochody. Znaczna część studentów wymieniła dyscypliny lekarskie cieszące się wysoką estymą w relacjach społecznych. Do najczęściej wymienianych należały: kardiolog, neurochirurg, psychiatra, alergolog¹⁰. Pokazywany w mediach wizerunek prof. Z. Religi, wybitnego kardiochirurga, jest dobrym przykładem postaci, która modeluje wyobrażenia zawodowe przyszłych lekarzy. Specjalizacja, w której dominuje kontakt z pacjentem i niesienie altruistycznej pomocy, nie znalazła reprezentacji w odpowiedziach studentów. Mamy wrażenie, że orientacja holistyczna, ujmująca człowieka w całej złożoności, w szerokim kontekście ekologicznym¹¹, jest nieznaną badanym formą myślenia medycznego. Perspektywa lekarza rodzinnego, osoby nie tylko rozwiązującej problemy medyczne, ale również penetrującej uwarunkowania socjologiczne, znanej choćby z przykładu literackiego dr. Judyma, nie leży w polu zainteresowań badanych. Przyjęcie pozycji do-

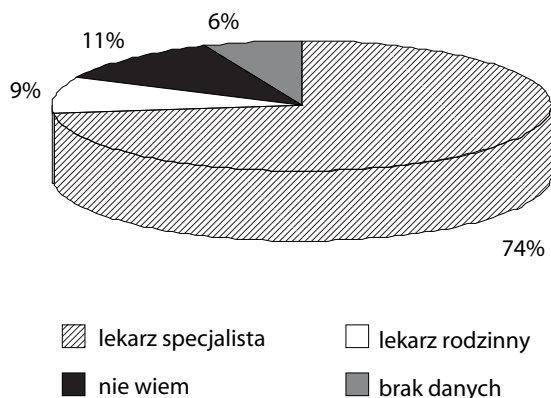
¹⁰ Wyniki preferencji studentów medycyny opisują w książce *Środowiskowe uwarunkowania praktyki lekarza rodzinnego (wybrane zagadnienia)*, Toruń 2002, s. 79–97.

¹¹ M. Sokołowska, *Granice medycyny*, Warszawa 1980.

radcy, przyjaciela rodziny, adwokata w sprawach zdrowia i choroby wydaje się propozycją gorszą, mniej prestiżową i o niższej wartości w odbiorze społecznym.

W ankiecie zadaliśmy również pytanie, jaką specjalność studenci planują wybrać. Tutaj odsetek chętnych do zawodu lekarza rodzinnego wzrasta do 9% (patrz wykres 7).

Wykres 7. Planowana specjalność



Źródło: badania własne 2005.

Ciekawe wyniki uzyskujemy, analizując rozkład odpowiedzi na pytanie o planowaną specjalność w poszczególnych latach studiów, które przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Planowana specjalność a rok studiów (w %)

Planowana specjalność	Rok studiów		
	I	III	VI
Lekarz specjalista	89,2	74,1	70,6
Lekarz rodzinny	1,5	7,4	19,1
Nie wiem	9,3	18,5	10,3
Ogółem	100,0	100,0	100,0

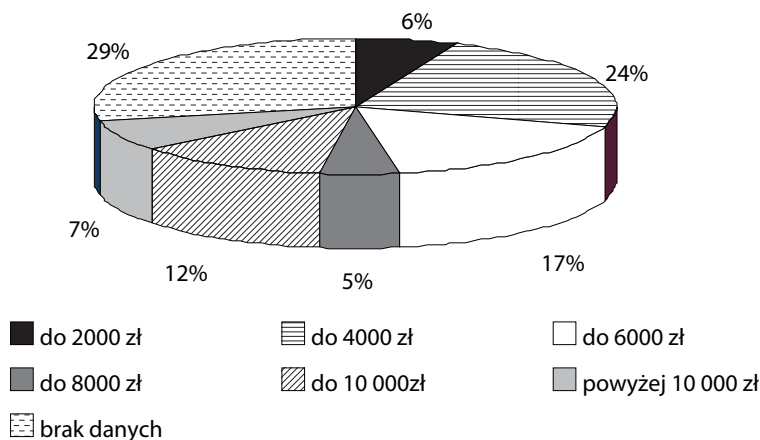
Źródło: badania własne 2005.

Wyraźnie widać, że wraz z przebiegiem studiów rośnie liczba osób zainteresowanych podjęciem specjalności lekarza rodzinnego (z 1,5 na I roku do 19,1% na VI roku studiów). Jednocześnie rośnie liczba osób niezdecydowanych, a może zdezorientowanych. Może to świadczyć o urealnianiu planów studentów z biegiem nauki, w efekcie

zdobywania wiedzy na temat rzeczywistych warunków funkcjonowania rynku pracy lekarzy. Może się to również wiązać ze zdobywaniem wiedzy na temat zawodu lekarza rodzinnego, a co za tym idzie, być może zwiększania jego popularności. Gdy jednak skonfrontujemy to z danymi przedstawionymi na wykresie dotyczącym wymarzonej specjalności osób, które planują zostać lekarzem rodzinnym, taka interpretacja przestaje być wiarygodna.

Musimy jeszcze spojrzeć na aspiracje zarobkowe przyszłych lekarzy. W jaki sposób kształtuje się odpowiedź na pytanie o poziom przyszłych zarobków, jakie chcieliby mieć badani studenci?

Wykres 8. Aspiracje zarobkowe studentów medycyny



Źródło: badania własne 2005.

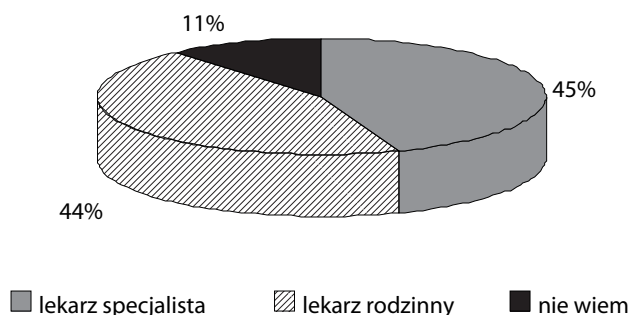
Analizując dane przedstawione na tym wykresie, widzimy, że aspiracje zarobkowe są ustalone na dosyć wysokim poziomie. Tylko 6% zadowoliliby się zarobkami do 2000 zł miesięcznie. Znacząca część, 24%, chciałaby zarabiać do 4000 zł, a 12% do 10 000 zł. Znajdziemy tu też osoby odpowiadające, że chciałyby zarabiać powyżej 10 000, a są wśród nich i takie, które podają kwoty 100 000 miesięcznie. Wypowiedzi te, chociaż mogą budzić zdziwienie i zaskoczenie, szczególnie w aspekcie obecnych dochodów w opiece zdrowotnej, mają jednak odniesienie do możliwości pracy poza granicami kraju¹². W państwach, w których leczenie jest w dużym stopniu związane z prywatnym systemem ubezpieczeń zdrowotnych, np. w USA lub w Niemczech, te kwoty mają realne szanse realizacji. Od momentu wejścia Polski do Unii Europejskiej liczba lekarzy,

¹² Por. A. Koziarkiewicz, *System wartościowania pracy lekarzy*, Poznań 2003.

którzy zdecydowali się pracować za granicą, sięga kilku tysięcy osób. W większości specjalistycznych pism lekarskich liczba ogłoszeń dotyczących zatrudniania polskich medyków do pracy w krajach Unii zwiększa się z każdym miesiącem.

4. Zamierzenia studentów wybierających specjalizację lekarza rodzinnego w relacji do planów pozostałych studentów

Wykres 9. Wymarzona specjalność kandydatów na lekarza rodzinnego



Źródło: badania własne 2005

Tabela 4. Planowana specjalność a charakter przyszłej pracy (etat czy na własny rachunek) (w %)

Charakter pracy	Planowana specjalność		
	lekarz specjalista	lekarz rodzinny	Niezdecydowani
Praca na etat	50,4	17,6	47,8
Praca na własny rachunek	46,0	70,6	47,8
Łącznie obie formy	3,6	11,8	4,4
Ogółem	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne 2005.

Wyraźnie widać powiązanie wyboru pracy w charakterze lekarza rodzinnego z gotowością do pracy na własny rachunek. Wiąże się to zapewne ze specyfiką tego zawodu. Z samej definicji tej specjalności oraz z rodzaju podpisanego kontraktu z Narodowym Funduszem Zdrowia wynika, że zakres wykonywanych świadczeń zdrowotnych jest bardzo szeroki. Stwarza to lekarzowi rodzinemu możliwość samodzielnego stawiania rozpoznania i leczenia większości zgłaszających się pacjentów. Im więcej chorób po-

trafi sam wyleczyć, tym więcej środków finansowych pozostaje do jego dyspozycji. Skuteczne rozwiązywanie problemów medycznych (średnia dzienna liczba pacjentów wynosi trzydzieści pięć osób) stawia przed lekarzem konieczność wzbudzenia dużego zaufania do siebie, posiadania poczucia pewności siebie i samosterowności. W okresie transformacji ustrojowej pojawił się dylemat prywatyzowania „samego siebie” – w opinii autorów opracowania jest to elementarny warunek zaistnienia na rynku medycznym. Tworzący się nowy status społeczny – praca na własny rachunek – nieznanym dotychczas lekarzom sposób wykonywania zawodu wiąże się z poczuciem niezależności i samodzielnością. Część studentów, obserwując rzeczywistość, wybiera własne miejsce, widząc w tym możliwość skorzystania z szansy i samodzielnego kreowania własnej jednostki.

Tabela 5. Planowana specjalność a aspiracje materialne (w %)

Aspiracje zarobkowe	Planowana specjalność	
	Lekarz specjalista	Lekarz rodzinny
Do 4000 zł miesięcznie	40,3	42,8
Do 8000 zł miesięcznie	29,4	42,8
Do 10 000 zł miesięcznie	19,6	7,2
Powyżej 10 000 zł miesięcznie	10,7	7,2
Ogółem	100,0	100,0

Źródło: badania własne 2005.

Aspiracje zarobkowe osób planujących podjąć pracę w zawodzie lekarza rodzinnego wydają się nieco bardziej zrównoważone niż ich kolegów pragnących podjąć pracę jako lekarze specjaliści. Można zadać pytanie, czym jest to podyktowane. Być może częściową odpowiedź daje analiza odpowiedzi respondentów na pytanie o to, co jest bardziej prestiżowe i co przynosi więcej dochodów (praca jako lekarz rodziny czy jako specjalista?). Okazuje się, że w zdecydowanej większości adepci medycyny uważają pracę lekarza specjalisty za bardziej prestiżową. Mimo że pojęcie prestiżu ma wymiar mało obiektywny i wiąże się bardziej ze stanem świadomości społecznej, to jest to jednak ważny czynnik dzielący ludzi na mniej lub bardziej znaczących¹³. Studenci intuicyjnie dokonują wyboru strategii edukacyjnej, która może zapewnić im satysfakcjonującą pracę, godziwy poziom egzystencji i realizację celów życiowych w trajektorii społecznej. Chcąc, doświadczeni poprzednimi etapami życia, należeć do „lepszych” studentów i dokonać wyboru „lepszej” specjalności. W ten sposób widzą dla siebie klucz do wejścia w strukturę elit społecznych.

¹³ H. Domański, *Prestiż*, Wrocław 1999, s. 5.

Tabela 6. Co jest bardziej prestiżowe (w %)

Co daje więcej prestiżu	Planowana specjalność	
	lekarz specjalista	lekarz rodzinny
Praca jako lekarz specjalista	96,4	94,4
Praca jako lekarz rodzinny	0,7	5,6
Nie widzę różnicy	2,9	–
Ogółem	100,0	100,0

Źródło: badania własne 2005.

Badani nie są już tacy zgodni, gdy pytamy ich o to, co daje większy dochód (tabela 7).

Tabela 7. Rozkład odpowiedzi na pytanie o to, co daje większy dochód w zależności od planowanej specjalności (w %)

Co daje większy dochód	Planowana specjalność	
	lekarz specjalista	lekarz rodzinny
Praca jako lekarz specjalista	81,5	75,0
Praca jako lekarz rodzinny	18,1	25,0
Nie widzę różnicy	0,5	–
Ogółem	100,0	100,0

Źródło: badania własne 2005.

Jak jednak wyraźnie widać, przeważa opinia, że bardziej opłaca się (zarówno społecznie, jak i finansowo) być lekarzem specjalistą. Jest to bardzo istotny czynnik warunkujący tak małą popularność specjalności lekarza rodzinnego. Nawet ci, którzy planują podjąć tę pracę, uważają, że wybierają coś gorszego.

5. Zakończenie

W podsumowaniu analiz chcemy podkreślić, że studia lekarskie, uważane za elitarne, mają swoją dynamikę i w ich toku pojawiają się zróżnicowane preferencje dotyczące przyszłej specjalizacji. Rozpoczynający swoją edukację medyczną studenci pochodzą ze środowisk o wysokim statusie społecznym i spotykają się z przykładem nauczyciela, który jest specjalistą w wąskiej dyscyplinie, zatrudnionym na etacie w szpitalu lub w klinice. Studenci widzą swoją przyszłość w kategoriach wysokiego prestiżu społecznego, jaki mogą uzyskać dzięki znanemu już modelowi lekarza specjalisty. Niemalą

rolę w tych opiniach odgrywają media, preferując wizerunek lekarza sukcesu – profesjonalisty w wąskiej dyscyplinie medycyny. Świadczy o tym niski odsetek chętnych do podjęcia się roli lekarza rodzinnego (ok. 5%). Mamy wrażenie, że panuje stereotypowe przekonanie, że lekarz rodzinny to dawny „lekarz rejonowy”, który nie uczestniczy w procesach edukacji i nie cieszy się estymą profesjonalisty. W powszechnym przekonaniu społecznym ma mniejsze dochody i leczy mniej skomplikowane choroby. Studenci uważają propozycję edukacyjną w dziedzinie medycyny rodzinnej za gorszą i mniej atrakcyjną. Możemy jednak dostrzec wyraźne zmiany w ich postawach w trakcie przebiegu studiów. Co możemy zmienić, aby odwrócić trendy w preferencjach młodych medyków na takie, jakie odnotowujemy w krajach zachodnioeuropejskich? Taki był przecież cel i sens wyjazdów na sześciomiesięczne staże pierwszych pionierów wprowadzających powiew humanizmu w polskiej medycynie. Działania muszą następować w dwóch kierunkach. Po pierwsze, w trakcie zajęć na pierwszych latach studiów należy ukazać funkcjonujący od kilku lat model holistycznej opieki nad pacjentem i jego chorobą w jego miejscu zamieszkania. W programie nauczania powinny się znaleźć elementy dyscyplin, takich jak: antropologia, nauki behawioralne, socjologia, psychologia społeczna¹⁴. Paradoxem jest fakt, że studenci rozpoczynają zajęcia od oględzin i preparowania zwłok ludzkich. Drugi obszar działań zależy od polityki rządu i Narodowego Funduszu Zdrowia. System kontraktu z lekarzem rodzinnym powinien preferować rozwiązania, w których model indywidualnej, holistycznej opieki lekarza nad pacjentem uczyni go zajęciem bardziej prestiżowym w „świecie lekarskim”. Najważniejszym elementem terapeutycznym stanie się wtedy sam lekarz, a nie instytucja, do której zgłasza się zagubiony pacjent¹⁵. Większość państw Unii Europejskiej stworzyła lekarzom rodzinnym takie warunki funkcjonowania, w których znaczna część medyków uznaje tę karierę życiową za atrakcyjną i prestiżową. Tak się jednak nie stało w Polsce. Społeczeństwo oczekuje lekarza jako osobistego adwokata od zdrowia, kogoś bliskiego, kto bezwarunkowo akceptuje chorego i stara się zrozumieć motyw jego postępowania. Ma służyć jemu, a nie – na wysokim poziomie abstrakcyjności - idei zdrowia¹⁶. Tak też postrzegamy system edukacyjny, który powinien być przygotowany do uformowania wolnorynkowego lekarza rodzinnego.

¹⁴ Propozycje edukacyjne sformułowane przez B. Uramowską-Żyto, *Medycyna jako wiedza i system działań*, Wrocław 1980.

¹⁵ M. Balint, *The doctor, his patient and the illness*, Edinburgh 1986.

¹⁶ Taką ideę zawarł W. Kwiatkowski w szkicu *Lekarz rodzinny – przyjaciel domu czy Hipokrates urynkowiony. Społeczne aspekty reformowania służby zdrowia*, Łódź 1999.

LITERATURA:

- Balicki M., Łuczak J., *Medycyna rodzinna – początki w Polsce* [w:] *Medycyna rodzinna*, M. M. Kochen (red.), Warszawa 1996.
- Balint M., *The doctor, his patient and the illness*, Edinburgh 1986.
- Borowicz R., *Plany kształceniowe i zawodowe młodzieży oraz ich realizacja*, Warszawa 1980.
- Collier J., Longmore J., Harvey J., *Oksfordzki podręcznik medycyny klinicznej*, Warszawa 1993.
- Czachowski S., *Środowiskowe uwarunkowania praktyki lekarza rodzinnego (wybrane zagadnienia)*, Toruń 2002.
- Domański H., *Prestiż*, Wrocław 1999.
- Domański H., *Struktura społeczna*, Warszawa 2004.
- Heijlman J., Król Z., Hasselt P., Tomasik T., Windak A., Schoonheim P., Kryj-Ostrowska A., *Komu potrzebna jest socjologia medycyny* [w:] *W stronę socjologii zdrowia*, W. Piątkowski, A. Titkow (red.), Lublin 2002.
- Medycyna rodzinna*, J. Latkowski, W. Lukas (red.), Warszawa 2005.
- Kozierkiewicz A., *System wartościowania pracy lekarzy*, Poznań 2003.
- Kwiatkowski W., *Lekarz rodzinny – przyjaciel domu czy Hipokrates urynkowiony. Społeczne aspekty reformowania służby zdrowia*, Łódź 1999.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.
- Parsons T., *Szkice z teorii socjologii*, Warszawa 1972.
- Radziszewska E., *Nauczanie w praktyce lekarza rodzinnego*, Kraków 1997.
- Sokołowska M., *Granice medycyny*, Warszawa 1980.
- Uramowska-Żyto B., *Medycyna jako wiedza i system działań*, Wrocław 1980.

RECENZJE–OMÓWIENIA

***Człowiek w próbówce. Komiks. Etyka. Medycyna*, Tomasz Kołodziejczak (red.), Egmont, 2004, ss. 206.**

Komiks polski sięga po coraz bardziej poważniejsze tematy¹. Inercją ideologicznych obciążeń uważany wciąż jeszcze powszechnie za medium trywialne, obecnie z rzadka już reprezentuje marginalną twórczość dla najmłodszych dzieci². Po okresie, gdy w izolowanej od dokonań zachodnich Polsce w komiksie tematycznie dominowała przygoda i dawał o sobie znać western (lata 60.), potem perypetie wojenne i milicyjne (lata 70.), następnie fantastyka (lata 80.), zaczął wkraczać komiks zagraniczny (lata 90.), a rodzimi twórcy mieli skąd czerpać natchnienie, nauki i inspiracje. Po wydawniczym zachłyśnięciu się sprawdzonymi pozycjami z zagranicy rynek nasycił się, a wręcz przesycił (2001–2003), o czym świadczyć może obecne zamykanie wielu importowanych serii. Coraz bardziej jednak do głosu dochodzą młodzi twórcy krajowi, w komiksowych kadrach i dymkach wypowiadający prawdy i opinie swego poko-

lenia, coraz bardziej przyjmującego pozycje opiniotwórcze i decyzyjne. Polski komiks jest obecnie medium masowej kultury najszybciej reagującym na ważne wydarzenia społeczne³.

W takiej to sytuacji Egmont, wydawnictwo specjalizujące się w wydawaniu literatury dla dzieci, a równocześnie będące potentatem na krajowym rynku wydawnictw komiksowych (z rzadka dla dzieci), wydaje w październiku 2004 roku grubą, twardookładkową antologię *Człowiek w próbówce. Komiks. Etyka. Medycyna*. Luksusowo wydany tom zawiera ponad dwadzieścia opowiadań różnych autorów i jest już trzecim, po przekrojowym *Komiksie* (2000), *Wrześniu* (2003 – prezentującym historie zainspirowane polską wojną z 1939 roku) tak wydanym w Polsce zbiorem. Tym razem zwraca uwagę przede wszystkim objętość (ponad 200 stron), a co za tym idzie – cena: prawie 50 PLN. Ta ostatnia jest być może przyczyną słabej sprzedawalności antologii.

Redaktorem odpowiedzialnym za dobór prac z wcześniej ogłoszonego konkursu (? – raczej rozesłanej informacji) jest Tomasz Kołodziejczak, redaktor naczelny Klubu Świata Komiksu oraz *Kaczora Donald*a (wyd. Egmont), sam autor kilku powieści SF, laureat wielu nagród za twórczość literacką i wydawniczą. Kołodziejczak w słowie wstępnym do antologii słusznie przypomina o predyktynnej roli literatury SF i zwraca uwagę na tempo przemian, którym podlega współczesny świat. Stwarza to określone problemy etyczne, moralne, prawne. Eutanazja, aborcja, klonowanie – z fazy zachłyśnię-

¹ Wszelkie uwagi dotyczące tekstu można zgłaszać do autora: Instytut Socjologii UMK, ul. Fosa Staromiejska 1a, 87-100 Toruń bądź tomk@umk.pl.

² Por. Tomasz Marciniak, *Śmierć polskiego komiksu dziecięcego?*, „Guliwer” (kwartalnik o książce dla dziecka), kwiecień–maj 2005.

³ Por. mój referat *Komiks a społeczeństwo polskie* wygłoszony na Ogólnopolskim Zjeździe Socjologicznym w Poznaniu, 17 września 2004 i ogłoszony w bardzo skróconej wersji w: „Zeszyty Komiksowe” 2004, nr 2.

cia się cywilizacji zachodniej techniką zwróciliśmy się teraz ku biotechnologiom, co w niektórych sferach budzi coraz większy niepokój.

Te niepokoje – bo rzadziej nadzieje – prezentują twórcy polskiej antologii. Jak powiedziałem wcześniej, są to ludzie młodzi, po części jeszcze studenci oraz debiutanci na rynku komikсовym. Zaledwie dwu rysowników i trzech scenarzystów (pośród nich Tomasz Kołodziejczak) to reprezentanci pokolenia 2. połowy lat 60. Dominują roczniki z początku lat 70. Ta uwaga jest o tyle znacząca, że ich wypowiedzi można traktować jako swoisty test projekcyjny osób, których całe dorosłe życie upłynęło już w nowej dla Polski sytuacji społeczno-ekonomicznej, a co za tym idzie – kulturowej, gdzie seks nie jest tematem tabu, a przemoc staje na porządku dziennym. Czy ma to odbicie w ich twórczości?

Podobnych ostrzeżeń mieliśmy przecież już wiele: przedwojenne *MY* Zamiatina, *Nowy, wspomniały świat* Aldousa Huxleya, film *ExistenZ* Davida Kronenberga, który rażąco osłzgliłym biologicznym turpizmem, przemknął przez nieliczne polskie kina kilka lat temu, w końcu osławiony a okrzyknięty jako kultowy *Matrix* braci Wachowskich. Niezauważona przez fanów SF, bo wydana poza znanymi seriami, a znacznie wyprzedzająca „epokę”, jest niewielka powieść utrzymana w niepokojącej konwencji reportażu *Na obraz i podobieństwo swoje, Klonowanie człowieka* Davida Rorvika, która ukazała się w Polsce w 1983 roku (oryg. 1977), a opisująca w realistyczny sposób udany eksperyment klonowania w Ameryce Południowej.

W tej recenzji nie będę starać się o zaprezentowanie wszystkich zawartych w tomie opowieści, chcę bowiem raczej zasygnalizować wyjątkowość całego projektu, który może być łatwo niezauważony dla osób spoza komikсового getta, lekceważących czasami wypowiedzi, które niesie ze sobą pop-kultura. Dwaj spośród scenarzystów: Rafał Skarżycki i Gregor Becker to jednak profesjonalni

filozofowie, przy czym ten ostatni specjalizuje się w kwestiach bioetyki „i intensywnie uczy się języka polskiego”.

Pośród twórców jest jeszcze jeden socjolog – rysownik. Jacek Kowalski wraz z Irlandczykiem Davidem Prescottem są autorami historii *Show must go on*, o zacięciu rzeczywiście społecznym. Opowieść rysowana czarno-białą kreską przypominającą najlepsze osiągnięcia klasyka – Bogusława Polcha (*Funky Koval*, *Wiedźmin*) przedstawia nową telewizyjną zabawę, gdzie widzowie zgłaszają swych umierających bliskich do konkurencji, podczas gdy inni głosują, komu podać śmiertelny zastrzyk. Show przerywany jest erotycznymi reklamami, a przed ekranami gromadzą się tłumy zażerające pop corn.

W nocie biograficznej socjologiczne przygotowanie wykazała jeszcze Joanna Sanecka. Przyjrzyjmy się zatem głosom kobiet w tej niezamkniętej dyskusji. Sanecka wraz z Sylwią Rostecką (rys.) wykonały barwną, posługującą się przetworzoną fotografią historię *Ojciec*. Czy prezentują one feministyczny punkt widzenia? Młoda dziewczyna z zamożnego domu, po śmierci matki wychowywana przez ojca, który z sejmowej trybuny wygłasza radykalne poparcie dla zakazu aborcji, przypadkowo zachodzi w ciążę. Po awanturze dziewczyna znika w sypialni, a ojciec decyduje, aby poniosła konsekwencje lekkomyślności i urodziła dziecko. Innego zdania jest stara gosposia – sugeruje usunięcie ciąży. W tym czasie córka wiesza się na klamce... Obie autorki dały już o sobie znać w tym roku na Międzynarodowym Festiwalu Komiksu w Łodzi pracą *R. E. M.* utrzymaną w podobnej konwencji graficznej. To z kolei marzenia erotyczne młodej dziewczyny, która we śnie zamienia się w olbrzymkę i masturbuje się Pałacem Kultury.

Powyższy skrót opowieści „z życia wziętej” można skonfrontować z wypowiedzią innego żeńskiego tandemu rysownik – scenarzysta: Aleksan-

dra Spanowicz (laureatka Grand Prix na Ogólnopolskim Konwencie Twórców Komiksu w Łodzi w 1993 r.)⁴ oraz Joanna Lisiewicz. W historii *15 rodziny infantki* równie barwnie, równie ekspresyjnie autorki zadają pytania o prawie do decydowania o życiu i śmierci. Jest to wątpliwość wyrażona w stosunku do medycyny i mimo tego, że pretekstowym tłem jest Hiszpania czasów Wielkiego Inkwizytora, pozostają one do dziś dnia aktualne.

Rafał Skarżycki wraz z Tomaszem Leśniakiem to obsypani brązowymi nagrodami profesjonalści, mający (co jest ewenementem w naszym kraju) na koncie już kilkanaście wspólnych albumów. Jednak historia *Najgorszy z demonów* nie wypadła przekonująco. Autorzy wykorzystali do tej czarno-białej narracji już wcześniej stworzone postaci: Beczulkę, Pokrętka oraz Tyczkę. Byli już oni bohaterami innej, zaangażowanej społecznie historii, zamieszczonej w zbiorze będącym pokłosiem również ciekawego projektu: Komiksem nie tyle uświadamiającym, lecz raczej przewencyjnym był duży zbiór krótkich form *Komiks kontra AIDS*, wydany na początku 2003 r. (Krajowe Centrum ds. AIDS), jako owoc konkursu ogłoszonego na jesieni roku poprzedniego. Oprócz prac młodych (11–30 lat) laureatów, duet Leśniak/Skarżycki przedstawił tam utwór mówiący o wyobcowaniu i opuszczeniu chorego na AIDS. Tym razem z pozoru pastiszowi bohaterowie trafiają do miasteczka, którego mieszkańców powołał do życia naukowiec opętany wizją doskonałości. I mimo że ginie on w końcu opowieści pod gruzami swego laboratorium, pozostaje wątpliwość, iż prędzej czy później jego tropem podążą inni. Tytułowym demonem okazuje się rozum.

Zeszyt poświęcony AIDS zawierał komiksy tak znanych rysowników jak Przemysław Truściń-

ski. Warto zauważyć, że wzrost liczby zachorowań na AIDS także zmusza do refleksji nie tylko przedstawicieli medycyny, ale i etyków. Wywołany tu trzydziestoczteroletni mistrz krótkich form i zwolennik otwartości formalnej komiksowego medium, także laureat wielu nagród i wyróżnień, zilustrował scenariusz redaktora tomu i ów utwór zamyka antologię (jednak poszukiwanie logiki w kolejności zamieszczania poszczególnych historii jest, jak się wydaje, stratą czasu...). Scenarzysta – fantasta kreśli nam wizję polskiego świata niedalekiej przyszłości. Koło historii po raz kolejny obraca się, skrzypiąc w szyderczy sposób: ci, którzy zalegalizowali aborcje kilkadziesiąt lat wcześniej – urodzeni w latach 70. – teraz sami padają ofiarą przymusowej eutanazji.

Zaledwie dwie historie dzieją się w przeszłości: wspomniana wcześniej *Infantka....* oraz *Pustka* Andrzeja Janickiego i Łukasza Chmielnickiego. Ta ostatnia opowieść zwraca uwagę także wyjątkową czytelnością przekazu graficznego – czyste, wyraźne kolory, staranne kadrowanie i liternictwo, równo kreślone kontury. Fantastyczna akcja utworu toczy się za czasów Stalina w tajnym instytucie na Syberii, gdzie na świat przychodzi dziecko-demon.

Oczywiście mistrzostwo graficzne można też osiągnąć, stosując tylko czerń i biel. Tak jest z drzeworytniczą *Historią policyjną* Simsona (Maciej Simiński) wraz z Marianem (Bartosz Ślesieński) do scenariusza Macieja Jasińskiego. W ich świecie klony są produkowane jako remedium na niski przyrost naturalny. W amerykańsko podobnym mieście policjanci urządzają pościg za przestępcą i jeden z nich zabija swego bliźniaka. Scena pogoni, rozgrywająca się w strugach deszczu, budzi nieuchronne skojarzenia z *Łowcą robotów* (*Bladerunner*), filmem Ridley'a Scotta z 1983 r. z Harrisonem Fordem w roli tytułowej. Tam pytania dotyczące granic i definicji człowieczeństwa stawiane były również wyraźnie, silnie i głośno.

⁴ Por. rozmowa z autorką *Magister od komiksów*, „D/C Magazyn”, 11 kwietnia 1996, nr 15 (77), s. 10, (dodatek do „Głosu Wielkopolskiego”).

W autorskiej opowieści Mateusza Skutnika, znanego z mrocznego, surrealistycznego cyklu *Morfolaki*, pojawia się postać księdza, rozsądającego uczynek swego wiernego postawionego przed dylematem poddania eutanazji żony, która w trakcie śpiączki urodziła dziecko. Odłączyć podtrzymującą życie aparaturę? Kościół katolicki podczas pontyfikatu Jana Pawła II wypowiada się zdecydowanie i silnie w sprawach związanych z biotechnologią i eksperymentami genetycznymi, jednak w zbiorze nie ma to wyraźnego przełożenia.

Nie jest też wyraźnie widoczna tu podtytułowa „medycyna”. Postać lekarza pojawia się na trzecim planie u Skutnika, jest znacząca w *Urodzinach infantki*. W innych opowieściach lekarz zastąpiony jest najczęściej biologiem, czasem szalonym eksperymentatorem.

Jak zaznaczyłem na wstępie, w projekcie wzięli też udział debiutanci i jakość ich prac może być spokojnym o kondycję polskiego komiksu. Jest to czasem już profesjonalizm na poziomie graficznym – co nie zawsze idzie w parze z przekazem treści i zamknięciem fabularnym. W zbiorze brak przesłań optymistycznych, co jest wyjątkowo znamienne. Nie wierzymy, że nieopanowana ingerencja w delikatną materię naszej biologiczności będzie w ogólnym rozrachunku korzystna.

Grube komiksowe tomisko czeka na odbiorcę. Opowieści w nim zawarte, jak powiedziałem, nie przynoszą gotowych recept i rozwiązań. Po antologię sięgną nieliczni młodzi ludzie, fascynaci gatunku, krewni i znajomi autorów. Wątpię, czy wieść o jej wydaniu skusi do poznawczego i finansowego wysiłku tych, którzy zawodowo etyką i moralnością się zajmują: filozofów, nauczycieli, kaznodziejów, prawodawców... A szkoda – bo *Człowiek w próbowce* jest swoistym głosowaniem wyczulonej części społeczeństwa. Czy ktoś weźmie pod uwagę niepoważne, komiksowe głosy?

Tomasz Marciniak

Urszula Kempieńska, *Małżeństwa młodocianych: przyczyny i konsekwencje*, Wyd. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku, Włocławek 2005, ss. 183.

Poruszony przez autorkę problem zainspirował nas do poddania go bliższemu omówieniu, w wyniku czego powstała niniejsza recenzja.

Autorka krok po kroku analizuje istotę współczesnej rodziny pod różnymi kontekstami dyscyplin naukowych: psychologii, prawa, socjologii oraz pedagogiki i kryminologii.

„Małżeństwa młodocianych jako problem pedagogiczny” – pod tym hasłem U. Kempieńska rozpatruje w swej książce problem, jakże często spotykany w dzisiejszych czasach, a odnoszący się do kwestii zawierania związków małżeńskich przez osoby nieletnie za zgodą rodziców i sądu.

Zwraca uwagę na wymogi formalnoprawne zawierania takich małżeństw za zgodą sądu przez osoby, które w świetle prawnym nie osiągnęły jeszcze wymaganego wieku, to jest 18 lat. Dzięki wywodom na ten temat, zauważyć można, jak w polskim prawie poprzeczka dotycząca osiągnięcia przyzwolenia na związek małżeński zmieniała swoją pozycję. Raz była zawyżana do 21 r.ż. dla mężczyzn, a 18 dla kobiet, innym razem zaniżana do 18 lat mężczyźni, a kobiety 16. To ostatnie zniżenie wymaganego wieku do zawarcia małżeństwa sąd uznaje tylko wówczas, gdy występują jednocześnie dwie przesłanki: „ważne powody przemawiające za związkiem małżeńskim oraz okoliczności, z których wynikało, że zamierzone małżeństwo będzie zgodne z dobrem rodziny oraz interesem społecznym”. Najczęściej jest to ciąża, która skłania osoby zamierzające zawrzeć małżeństwo i żyć we wspólnym gospodarstwie domowym.

Wynika zatem przesłanka, że sąd nie powinien wydawać zezwolenia na zawarcie małżeństwa w sytuacji, gdzie powody takie nie mają miejsca.

Często jednak zdarza się inaczej, co prowadzi do zalegalizowania związku przez osoby, które niewiele o sobie wiedzą, o swoich charakterach, stosunku do życia. Gdy miną pierwsze uniesienia, a twarde realia codzienności wystawiają uczucie na próbę, wtedy okazuje się, że osoby nieletnie zaczynają żyć obok siebie, a nie z sobą; gdzie wszystko zaczyna dzielić, a nie łączyć! Dochodzi do zmienności uczuć, do doznania zawodu i rozczarowania, a wtedy młode, niedojrzałe psychicznie osoby postanawiają równie szybko i łatwo, jak z decyzją o małżeństwie, wystąpić o rozwód. Niekiedy zdarza się, że przed podjęciem ostatecznej decyzji o rozwodzie, dwoje małżonków żyje w separacji. Jest to forma związku, która również od kilku lat jest uznawana przez Kościół katolicki, jak i przez nasze prawo. Z kilku badań empirycznych tej kwestii wynika, że 8 na 10 przypadków małżeństw młodocianych kończy się rozwodem lub separacją. Tak więc ten typ rodzin wykazuje niewielką trwałość pożycia wspólnego (zob. Więclawska, Toruń, 2005).

Odnoszące się do tej kwestii badanie U. Kempnińskiej wykazuje, że osoby nieletnie, o których była mowa wyżej w tekście, pozostawały w związku małżeńskim od roku do 3 lat. Najczęściej pozwy były wnoszone przez mężczyzn, którzy w dniu ślubu mieli 20 lat i kobiety niepełnoletnie.

Takie postępowanie przez osoby nieletnie jest niewątpliwie wynikiem nieprawidłowo przekazanych i wycuczonych wzorców małżeństwa i rodziny przez starsze pokolenia, czyli własne rodziny oraz instytucję, jaką jest szkoła czy też mass media. Niestety w ostatnich latach obserwuje się pogorszenie warunków egzystencjalnych rodzin. Bezrobocie, trudna sytuacja materialna, brak wzorców zachowań, dylematy moralne, egoistyczno-hedonistyczny styl życia zakłócają pełnienie podstawowych funkcji rodziny współczesnej.

Realizowanie wszelkich zadań wychowawczych jest we współczesnej rodzinie znacznie

trudniejsze niż kilkanaście lat temu. Nastąpiła wyraźna redukcja osób biorących udział w wychowaniu dzieci.

Dlatego też problem dwufunkcjonalności w małżeństwie i rodzinie pociąga za sobą kolejny, przed którym stoją nieletni. Mianowicie chodzi o kryteria doboru współmałżonka. Większość nieletnich kieruje się kryteriami zewnętrznymi, przemijającymi i przy dalszym współżyciu niewystarczającymi, a przede wszystkim nie najważniejszymi dla przyszłości ich wspólnego pożycia czy odpowiedzialności za wychowanie dzieci.

Wybór partnera powinien być przecież sprawdzony w czasie poprzez próby przebywania ze sobą partnerów w bardzo zróżnicowanych sytuacjach, gdzie poznajemy pozytywne, jak i negatywne cechy partnera. Jednak dzisiaj wygląda ta sytuacja zupełnie inaczej, a czas próby i poznawania ogranicza się nawet do kilku tylko miesięcy lub tygodni.

Poprzez obranie takiej postawy przez nieletnich wobec przyszłości i spraw małżeńskich, dochodzi do ujawnienia ich niedojrzałości do istoty małżeństwa i rodziny. Do zawarcia małżeństwa nie wystarczy przecież osiągnąć dojrzałość fizyczną. Horyzonty te należałoby poszerzyć o dojrzałość psychiczną i społeczną. Osiągnięcie tych trzech płaszczyzn dojrzałości gwarantuje prawidłową analizę przyszłej sytuacji wynikającej z podjęcia decyzji o małżeństwie oraz prawidłowe rozpoznanie swoich ról we wspólnym życiu. Daje to wtedy gwarancję, że nie będzie ten związek „nieporozumieniem”, pomyłką życiową.

Kontynuując temat „Małżeństw młodocianych”, należy pamiętać o czynnikach warunkujących trwałość związku małżeńskiego. Należą do nich: miłość, empatia, podobieństwo cech osobowości i charakteru, poziom wykształcenia oraz poziom odpowiedzialności.

Ogólnie można stwierdzić, że głównym warunkiem osiągnięcia sukcesu i szczęścia małżeń-

skiego jest spełnienie celów małżeństwa, czyli zaspokojenie potrzeb własnych i współmałżonka przy traktowaniu jego potrzeb jak swoich. Stąd też rodzi się pojęcie „my”.

Potrzeby uczuciowe – miłości, życzliwości, przywiązania, poczucia bezpieczeństwa i sprawowanie opieki, intymności – zaspokajane są głównie przez małżeństwa i rodzinę. Także w sferze potrzeb seksualnych małżeństwo pozwala osiągnąć wysoki stopień satysfakcji i kultury oraz świadomości skutków tego pożycia.

Kolejnym problemem poruszonym w tej książce są przyczyny, jakie prowadzą do przedwczesnego zawarcia związku małżeńskiego. Najistotniejszym czynnikiem zawierania związków okazuje się nieplanowana ciąża, w wyniku której powstaje lęk dziewczyny i rodziców przed opinią społeczną. Zdarza się, że impulsem popychającym w tę stronę młode osoby jest chęć polepszenia własnej sytuacji ekonomicznej, uwolnienie się spod presji i wpływów rodziców. Są to jednak iluzje.

Wyżej wymienione czynniki są najczęstszymi motywami legalizacji związków przez nieletnich, choć powinny odgrywać rolę najmniej istotną. Zadaniem rodziców jest przecież troska o swoje dzieci, ich dobro, a nie opinie innych. Niekiedy małżeństwa te pozostają na utrzymaniu swoich rodziców.

Związki zawierane pod taką presją nie mają racji bytu, gdyż osoby tworzące go nie miały okazji poznać się w realizowaniu codziennych obowiązków i docierania się. Musi więc wystąpić pewna kolej rzeczy, nawet jeśli jest już w planach dziecko. Podjęcie takiej życiowej decyzji wymaga od obojga wielu wyrzeczeń. Obydwoje muszą zadać sobie pytanie: „Czy w tak młodym wieku potrafimy sobie odmówić wszystkiego na rzecz tej decyzji?”. Dlatego najlepszym rozwiązaniem, jakie przedstawia autorka, jest układ obojga ludzi, w którym mężczyzna jest starszy od kobiety. Jest to związane z tym faktem, że wtedy mógłby zapewnić on rodzinie dobrobyt materialny. Jednak

w takim układzie odpowiedzialność za dziecko spada najczęściej na dziewczynę, która niekiedy musi przerwać naukę etc.

Wracając jednak do przyczyn zawierania małżeństwa. Poruszyć tu można jeszcze problem okoliczności zajścia w ciążę. Jest to niechybnie najczęstszy wynik nieumiejętności stosowania środków antykoncepcyjnych oraz metody naturalnej przez dziewczyny. Świadczy to więc o niedojrzałości psychicznej i braku odpowiedzialności obojga młodych decydujących się na pożycie seksualne. Często występuje u nich błędne przekonanie, że taki odważny krok jest przejawem dorosłości. A zamieszkanie razem ze swym seksualnym partnerem daje temu potwierdzenie, także na wspólne życie.

Taka postawa jednak nie jest trwała. Zazwyczaj jej koniec zaczyna się w momencie zamieszkania młodocianego małżeństwa z rodzicami któregośkolwiek z nich, gdyż nie stać jest ich na samodzielne utrzymanie się. Wtedy na niczym spełniają wizje życia jako małżeństwa i dochodzi najczęściej do konfliktu rodzinnego. Każde z nich nie wyniosło prawidłowego zasobu wzorców i poglądów na życie. Młodzi naiwnie wierzą, że trwałe związku odmieni osobowość partnera, że przez nałożenie obrączek od razu wydorosleje. W taki to oto sposób kończy się początek dorosłości młodocianych.

W ostatnim ze swych rozdziałów umieszczonych w książce: „Zaburzenia harmonijnego układu więzi emocjonalnej”, autorka zaprezentowała czynniki, które wpłynęły, że małżeństwa młodociane stały się zdeorganizowane poprzez rozwód czy separację. Stało się tak mimo tego, że ciąża wpłynęła w kilku przypadkach na decyzję zawarcia związku małżeńskiego.

Najważniejszym czynnikiem powodującym rozpad małżeństw jest głównie młody wiek zarówno ojca, jak i matki. Małżonkowie są po pierwsze niedojrzali psychicznie i społecznie do tego, by być mężem, żoną czy rodzicem (odpowiedzialnym).

Po drugie chcą żyć kategoriami ucznia, mieć swobodę, żyć tak, jakby nic się nie zmieniło w ich dotychczasowym życiu. Młody wiek łączy się również z brakiem wykształcenia lub zawodu, a nieuregulowany stosunek do służby wojskowej spowodował, że przez okres pobytu w wojsku, małżonkowie nie zdążyli się poznać. To z kolei obarczyło młodą dziewczynę wszystkimi obowiązkami małżeńskimi, w których często pomagają rodzice. Pozwolę sobie zauważyć, że młodociani małżonkowie czy rodzice dość wcześnie wchodzą w nowe role społeczne, co nie jest jednoznaczne z ich degradacją, ale raczej wzbogaceniem życia. To właśnie przyspieszenie doświadczeń może także zmienić i wzbogacić ich dorosłe życie. Ten aspekt biograficzny warto również podjąć w badaniach familologicznych.

Przedstawiwszy pokrótce problematykę książki Urszuli Kempieńskiej pt. *Małżeństwa młodocianych*, chcemy zwrócić uwagę na to, jak bagatelizowany on jest w dzisiejszych czasach. Jak łatwo powiedzieć jest „TAK” przez osoby młodociane w sprawie pożycia seksualnego oraz na kobiercu. Jakby mało było tego, decyzja taka zapada w odniesieniu do rozwodu, ewentualnie separacji. Powstaje więc pytanie: „Gdzie są rodzice młodocianych; dlaczego nie potrafią nawiązać dobrego kontaktu ze swoimi dziećmi; dlaczego nie starają się nawet walczyć ze wstydem przed tematyką seksu, przecież to sprawa normalna?” Są to trudne pytania, na które nie ma łatwych odpowiedzi. Troska dorosłych o ten typ związków małżeńskich winna być szczególnie znamienna, zwłaszcza w Polsce, gdzie dziecko stało się dzisiaj „dobrem deficytowym”.

A przecież gdyby w szerszym kontekście rozwiązać ten problem, nie dochodziłoby do tak wielu sytuacji, które okazują się „POMYŁKĄ” – jedno lub obustronną, stają się dla młodych drogą przez „mękę”.

Książkę tę powinniśmy odbierać głównie jako apel do młodocianych i ich rodziców. Jest to apel,

by znów w naszym dzisiejszym społeczeństwie górowały walory miłości, wartości rodziny, wsparcia i in., o wiele ważniejsze niż seks, aby stały się one pierwszoplanowe w życiu każdego człowieka. Kierując się nimi, także młodociani staną się jednostką pełnowartościową w ocenie innych, jak i swojej samoocenie. Jednak młodzieży polskiej niezbędne jest dzisiaj wsparcie oraz edukacja przysposabiająca adeptów do przyszłych ról małżeńsko-rodziny. Pozytywnym przykładem edukacji rodzinnej i seksualnej są zajęcia lekcyjne w szkołach szwedzkich.

Młodzież na lekcjach wychowania seksualnego nie potrzebuje już podstawowej informacji na temat seksu, bo zalewana jest tą tematyką w mediach. Pedagodzy zalecają w tych warunkach kontrofensywę informacyjną, uświadamiającą uczniom fałszywy obraz seksu przedstawianego w mniej lub bardziej skażonych pornografią przekazach. Główne przesłanie szwedzkich nauczycieli podczas tych lekcji można by w skrócie sformułować: „Nic na siłę”. Nigdy nie gódź się na stosunek seksualny, jeśli tego naprawdę nie chcesz, i nigdy z kimś, kogo nie akceptujesz w pełni jako partnera, nawet jeśli związek miałby być krótkotrwały. Nawet stałego partnera nie można zmuszać do seksu – proponują pedagodzy w Szwecji.

Stanisław Kawula

James Gilligan, *Wstyd i przemoc – refleksje nad śmiertelną epidemią, Media Rodzina, Poznań 2001, ss. 303.*

„Wszelkie okrucieństwo lęgnie się ze słabości”

Seneka

Wstyd i przemoc – refleksje nad śmiertelną epidemią Jamesa Gilligana stanowi na polskim gruncie kontrowersyjny głos w dyskursie toczącym się wokół jednego z najbardziej dramatycznych

aspektów współczesności, a mianowicie – zjawiska przemocy. Podczas gdy członkowie społeczeństw obywatelskich przekonani o wyższości zachodniej cywilizacji oraz demokracji jako ustroju w najwyższym stopniu gwarantującym szczęśliwość i dobrobyt swoich obywateli¹ starają się żyć w tak pracowicie wypracowanej „lukrowanej opowieści” – wszechogarniające, gwałtownie narastające zjawisko przemocy na różnych płaszczyznach życia społecznego stanowi rysę na tej sielankowej wizji. Jeżeli faktycznie wspięliśmy się na owe wyżyny cywilizacyjne, to dlaczego maleje poczucie bezpieczeństwa wewnątrz oraz poza rodziną, dlaczego pracownicy na co dzień doświadczają agresji werbalnej i pozawerbalnej w miejscu pracy, zaś dzieci potrafią dokonywać zbrodni, o jakich nie śniło się filozofom... dlaczego wreszcie zdajemy się być zupełnie bezsilni, jeżeli chodzi o tę wojnę z przemocą². Bezsilni zarówno na poziomie jednostkowym, jak i społecznym, zarówno praktycznym, jak i filozoficznym. Odejście w większości społeczeństw zachodnich od wymierzania kary śmierci zdawać się może postęпом w sensie humanitarnym³, jednak w doktrynach kryminologii wciąż brak jest odpowiedzi na podstawowe pytanie o celowość i sens kar penitencjarnych. Poszu-

kujemy odpowiedzi nie tylko na pytanie, jak walczyć z przemocą – stawiane pytania są bardziej zasadniczej natury, w istocie – ontologicznej, my właściwie nie wiemy nawet, jakie są jej źródła ani mechanizmy tego zjawiska.

Kwestie te podejmowane są ze szczególną gorliwością w państwach Zachodu od początku lat 90., wtedy to właśnie po raz pierwszy opublikowana została książka Gilligana (1996 rok). Jakże podobne są warunki tej publikacji w Polsce – zaś kontrowersyjny ten głos brzmi donośnie w tym dyskursie zataczającym coraz szersze kręgi na rynku idei zarówno psychologicznych, pedagogicznych, a szczególnie filozoficzno-etycznych.

Niewątpliwie w pracy Gilligana urzeka jej głębokie powiązanie z życiem. Z pewnością nie jest on teoretykiem, który w białych rękawiczkach zabiera się do pisania o brudach bodaj najgorszego z ryzostoków ludzkości – mechanizmach myślenia i działania brutalnych morderców. Autor spojrział im wielokrotnie w oczy, kiedy przez ponad dziesięć lat pracował jako szef pionu zdrowia psychicznego w więziennictwie stanu Massachusetts. Szereg lat spędził, pracując w więzieniu o zaostrowym rygorze, które porównuje do piekła Dantego. Teraz – jako autor recenzowanej pozycji czuje się na tyle obeznany z rządzącymi tam prawami, iż proponuje czytelnikowi swoje usługi, jako „przewodnika po świecie przemocy” (s. 44). Wynikiem tego – mocno osadzonego w praktyce – spojrzenia jest obfitość przykładów, kazusów z historii zbrodni. Tezy wyjaśniające zjawisko przemocy są u Gilligana każdorazowo popierane przez wycinek szokującej biografii, która służyć ma zarówno za ilustrację, jak i argument popierający tezę. Taką metodę retoryczną można oczywiście poddać krytyce, egzemplifikacje z życia przestępców, z którymi autor przeprowadzał badania, niekoniecznie muszą stanowić zasady ogólne. Jednakże z pewnością przydadają barw narracji oraz wciągają czytelnika w kolejne kręgi owego piekła.

¹ W tym kontekście należy sytuować niewątpliwie deklarację Fukuyamy dotyczącą końca historii, por. F. Fukuyama, *Koniec historii*, Poznań 1996, przy tym należy przychylić się do sposobu odczytania tej kultowej pracy przez Annę Żuk, która zdecydowanie odcinając się od dosłownego odczytania idei końca historii sugerującego kres empirycznie wypełnionego czasu, konstatując, iż: „w rzeczywistości chodziło o to, że całemu światu po upadku alternatywy marksizmu pozostał jedynie wolny rynek i demokracja liberalna.”, za: A. Żuk, *O wybranych aspektach konfliktu XXI wieku* [w:] *Filozofia wobec XXI wieku*, L. Gawor (red.) Lublin 2004, s. 52.

² Jej wymiar globalny, w postaci tzw. „walki z terroryzmem” zdaje się potwierdzać katastroficzne wizje przyszłości kreślone choćby przez Samuela Huntingtona, por. S. Huntington, *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, Warszawa 1998.

³ Por. M. Foucault, *Nadzorować i karać*, Warszawa 1993.

Rozpoczynając swe wywody, Gilligan sięga do tradycji dramatu antycznego, aby uzmysłowić czytelnikom tragizm przemocy, jako sytuacji wyboru bez wyjścia, dylematu bez dobrej odpowiedzi. Wnioskiem, do jakiego dochodzi autor po szczegółowym wywodzie teoretycznym dotyczącym jego teorii przemocy jako tragedii, jest to, iż „wszelka przemoc jest próbą wymierzenia sprawiedliwości albo odwrócenia bądź zapobieżenia niesprawiedliwości” (s. 27). Wniosek ten, zgola szokujący, po głębszej analizie wydaje się słuszny. Zwłaszcza w tak pluralistycznej, wielowątkowej rzeczywistości etycznej, w jakiej przyszło nam żyć. Czyż naszą sprawą jest ocenianie, czym jest sprawiedliwość dla drugiego człowieka. Nie wdając się w spór o słuszność tez postmodernistycznych, możemy jedynie ze spokojem stwierdzić, iż niezbadane są motywy i sposób myślenia jednostek, zwłaszcza tych, których procesom socjalizacyjnym towarzyszyły burze i wstrząsy. „Tak wielu ludzi zgubiło swą drogę w labiryncie postmodernistycznej rzeczywistości (...). Jeśli w możliwości wyboru spośród wielu bezustannie zmieniających się ról, jakie gramy w życiu, jest coś uwalniającego, jest w tym również coś przytłaczającego i głęboko niepokojącego. Pod powierzchnią tej wielości możliwości jest hazard związany z groźbą niemożliwej do wyjaśnienia przemocy i tej omnipotentnej tendencji, jaka jest obecna w życiu społecznym, mogącej w każdej chwili wywołać totalny chaos”⁴. Jeżeli sprawca morderstwa argumentuje, że musiał ofiarę ukarać, to nawet, jeśli rzekoma „zbrodnia” ofiary jest tak absurdalnie błaha, iż nie pozwala nam ogarnąć rozumowo wymierzenia „kary śmierci” – to niewątpliwie należy przyjąć takie wyjaśnienie. Nie po to, aby usprawiedliwić, czy wybaczyć (jeśli mimo wszechogarniającego relatywizmu etycznego przypadkiem wciąż przyjmu-

jemy istnienie dobra i zła, jako kategorii uniwersalnych), lecz aby podjąć próbę zrozumienia owego niepojętego.

Głównym zagadnieniem, jakim zajmuje się autor, jest zasygnalizowane przez niego już w tytule – powiązanie między wstydem i przemocą. Gilligan, nawiązując do aforyzmu Marka Twaina, iż człowiek jest jedynym zwierzęciem, które się czerwieni, rozwija je w duchu psychoanalizy. Konsekwentnie – traktuje wstyd jako zło, które popycha odczuwające je jednostki do zbrodni, które mają im pomóc je zniwelować: „instynkt pierwotnego przetrwania zanika, kiedy człowiek osiągnie punkt, w którym jest tak przytłoczony wstydem, że może zachować tożsamość (jako byt psychologiczny), tylko poświęcając swoje (lub kogoś innego) życie. Pierwotną przyczyną przemocy jest wstyd” (s. 121). Należy tutaj zaznaczyć, iż autor nie traktuje wstydu jako kategorii konceptualizującej zasady etyczne – jako uczucia pojawiającego się pod wpływem postępków niezgodnego z przekonaniami moralnymi człowieka⁵, lecz w kategoriach psychologicznych – jako zaniżenie poczucia własnej wartości. Takie ujęcie podnosi wagę pozycji dla rozważań w dyskursie pedagogicznym – poczucie wartości kształtuje się wszak w procesie wychowania. Gilligan obwarowuje częściowo stosowność tej tezy przyczynowo-skutkowej (wstyd wywołuje przemoc) poprzez konieczność wyczerpania innych sposobów walki o odzyskanie godności oraz brak uczuć, które normalnie hamują uciekanie się do przemocy (strach przed karą, poczucie winy itp.). Warto wspomnieć, iż nie jest to całkowite *novum* na gruncie psychologicznych teorii przemocy. Nawet na polskim gruncie napotykamy badania mające na celu wykazanie związku pomiędzy niską samooceną a zachowaniami dewiacyjnymi. Dla przykładu cytuję Krzysztofa

⁴ D. Harvey, *The condition of postmodernisty*, Oxford 1994, s. 6.

⁵ *Mały Słownik Etyczny*, S. Jedynak (red.), Bydgoszcz 1994.

Zajączkowskiego: „pamiętając o tym, iż niska, niestabilna samoocena i brak samoakceptacji nie są czynnikami warunkującymi powstanie i utrwalenie zachowań dewiacyjnych, podkreślić należy, że te zmienne osobowościowe znacznie zwiększają (lub obniżają) prawdopodobieństwo wystąpienia takich zachowań”⁶.

Nieco zabawne wydaje się pominięcie przez Gilligana dalszej części aforyzmu Marka Twaina, od którego przecież wychodzi: „człowiek jest jedynym zwierzęciem, które się czerwieni i ma ku temu powody (podkreślenie moje K.K.).

Nie jest moim celem poddawanie szczegółowej krytyce psychoanalitycznej teorii potępiającej uczucie wstydu, ważne są jednak implikacje tej tezy dla dalszych rozważań Gilligana. Mianowicie stosuje on ją jako oręż do walki z całym systemem penitencjarnym. Wstyd powoduje przemoc, zaś więzienia odzierają ludzi z resztek ich godności. Efekt – błędne koło przemocy. Opisane barwnie przez autora przykłady wyrywania ostateków szacunku do samego siebie w więźniach już w pierwszych momentach po przybyciu do zakładu niewątpliwie szokują. Bulwersujące historie z życia osób, które po krótkim pobycie w więzieniu (za przestępstwa popełnione bez użycia przemocy), wychodząc na świat, mordują i gwałcą niewinne ofiary – zdają się potwierdzać ową tezę. Dodatkowym twierdzeniem Gilligana, stawianym w dyskursie dotyczącym zapobiegania przestępczości, jest pogląd, iż: „kara jest – emocjonalnie, motywacyjnie i symbolicznie – lustrzanym odbiciem przestępstwa” (s. 151). Na poparcie owej tezy Gilligan przeprowadza rozważania z perspektywy historycznej dotyczącej stosowania *lex talionis* (prawa odwetu) już od starożytności. Hammurabiowskie „oko za oko” znajduje obecnie swą kontynuację w retributywistycznym stosowaniu kar analogicz-

nie do skali popełnionego przestępstwa. Jeśli zaś nie wylupujemy obecnie oczu, nie wrywamy języka itp., to czynimy to wielokrotnie w sferze psychologicznej – zamykając więźniów w ciemnych izolatkach, gdzie panuje zasada absolutnej ciszy.

Warto w tym miejscu nadmienić, iż w swoich rozważaniach dotyczących tej kwestii Gilligan nie wznosi się w swej argumentacji ponad wiedzę potoczną. Cały swój wywód stara się przeprowadzić w zupełnym oderwaniu od toczącej się co najmniej od kilku stuleci dyskusji pomiędzy filozofią utylitarystyczną i deontologiczną w etyce, która przecież ma zasadnicze znaczenie dla filozoficznej legitymacji kary jako reakcji na zło⁷. Jego wiedza historyczna jest także zdumiewająco uboga, jak na wagę argumentacji. Kara z mocy prawa uzasadniana była na wiele sposobów, nie tylko jako zemsta za popełnione zło. Inne główne jej legitymizacje to: wymierzenie sprawiedliwości, odstraszenie, resocjalizacja i ochrona ogólna społeczeństwa⁸. Za główny cel swoich badań stawiając sobie praktyczny wpływ na zapobieganie rozprzestrzenianiu się epidemii przemocy (określenie autora), Gilligan zdaje się zapominać o głębokich ontologicznych podstawach sporu o dobro i zło, zbrodnię i karę. Nawet relatywistyczne odrzucenie tych pojęć we współczesnym świecie wymagałoby jakiejś wzmianki. Wydaje się, iż właśnie brak tej głębi teoretycznej stanowi główną wadę rozważań autora. Nawet jeżeli, zdroworoządkowo i na podstawie „przykładów z życia” przytoczonych w książce, jesteśmy skłonni zgodzić się z tezą, iż więzienie jako kara za zbrodnię nie naprawia zła ani człowieka, wciąż brak jest odpowiedzi na to, co właściwie miałyby je zastąpić. Kryminolodzy spierają się na ten temat od lat, jednak – Gilligan w ogóle nie wspomina tego sporu. „Przymus w na-

⁷ C. I. Ten, *Zbrodnia i kara [w:] Przewodnik po etyce*, P. Singer (red.), Warszawa 1998, s. 413–418.

⁸ Na podst. P. K. McInerney, *Wstęp do filozofii*, Poznań 1992, s. 152–154.

⁶ K. Zajączkowski, *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, Toruń 2001, s. 47.

rzucaniu sprawiedliwości jest jak wysiłki kastrata, żeby rozprawiczyć dziewicę – stwierdził jeden z myślicieli żydowskich” – Jezusa ben Sirach 20, 4 kilkaset lat temu, jednakże – co miałyby ją zaprowadzić w sercach i działaniu jednostek tak zdeprawowanych jak seryjni, brutalni mordercy – wciąż nie wiadomo.

W końcowej części książki Gilligan formułuje tezę na gruncie teorii społecznej. Ich szczegółowe rozważenie nie jest celem mojego opracowania, jednak warto nadmienić, iż – pomimo braku bezpośredniego odwołania – wykazują one pewną zbieżność ze szkołą frankfurcką, zaś niektóre z nich brzmią nieco dziwnie w polskiej postkomunistycznej rzeczywistości, np.: „należy się spodziewać, że osoby, które utożsamiają się z interesami klasy rządzącej, realizują politykę prowadzącą do wzrostu wskaźnika czynów określanych przez prawo jako przestępcze akty przemocy” (s. 196).

Podsumowując – książka Gilligana jest interesującą lekturą dla każdego, kto zastanawia się nad etiologią zjawiska przemocy. Jej głębokie osadzenie w praktyce pozwala lepiej zrozumieć sposób myślenia i działania przestępców. Z perspektywy pedagogicznej cenne są odwołania do okresu ich dzieciństwa⁹ i wpływ pewnych czynników na kształtowanie się postaw dewiacyjnych. Głos Gilligana, z racji kontrowersyjności pewnych jego tez stanowi doskonały punkt wyjścia do dyskusji, dalszych rozważań oraz studiów. Burząc pewne schematy myślowe, otwiera drogę dla głębszych reflek-

⁹ W nauce wciąż toczy się spór na temat istnienia tzw. „koła przemocy”, czyli tego, czy przemoc rodziców wobec dzieci owocuje zachowaniami agresywnymi w życiu dorosłym ich ofiar, por. *The circle of depravation- the history of confused thesis*, British Association of Social Work Conference, University of Manchester 1974, A. Bandura, R. H. Walters, *Agresja w wieku dorastania*, Warszawa 1968; C. McGee, *Children's experiences of domestic violence*, „Child and Family Social Work” 1996, nr 2, s. 12–23, M. Łopatkowa, *Bici – biją – z życia wzięte*, „Niebieska Linia” 2000, nr 6.

sji nad zjawiskiem przemocy. Niestety radykalności też zabrakło rzetelnego osadzenia w teorii, zwłaszcza z zakresu filozofii prawa. Ponadto autor zdaje się nie zdawać sobie sprawy z tego, że pewne tezy zostały już wcześniej wypowiedziane, zaś głos w dyskusji zajęło przed nim wielu myślicieli. Wydaje się, iż w rozważaniach dotyczących tej tematyki nie sposób uwolnić się od zagadnień natury etycznej, zwłaszcza jeśli autor nie stroni od wartościowania, zaś celem pozycji jest zmiana rzeczywistości na lepszą. Szkoda więc, iż zabrakło tu choćby powierzchownego odwołania do wielkich myślicieli z historii, oni – choć nie odwiedzali więzień, zastanawiali się głęboko, owocnie i co najważniejsze – niejednoznacznie nad naturą przemocy, zbrodni i kary.

Kamila Kamińska

Joanna Jung, *Lila i bestia z szafy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, ss. 32.

Rozważania tu podjęte stanowią autorską refleksję nad jedną z książek dla dzieci wydanych przez Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, które od 2004 roku przyjęło kolejny, nowy profil działania – wśród wielu innych, z powodzeniem kontynuowanych. Tym, wąsko jeszcze upowszechnianym profilem działalności, jest literatura dla dzieci. Wydawca proponuje wyłącznie takie książki z tego obszaru, których problematyka uwzględnia złe, negatywne uczucia, przykre i traumatyczne przeżycia dziecka, odmienne od powszechnie przyjętych zachowania (tak dzieci, jak i dorosłych z ich najbliższego otoczenia) oraz ich konsekwencje. Pokazuje też, jak sobie z nimi radzić, jak je oswojać i eliminować. Wskazuje także na to, aby ich nie tłumić.

Od wielu lat na łamach literatury pedagogicznej, traktującej o wartościach literatury dla dzieci i o uczestnictwie dziecka w komunikacji literac-

kiej, akcentuje się znaczenie emocji w kontakcie dziecka z książką¹, a od szeregu lat – także wpływ emocji na zaspokajanie podstawowych potrzeb czytelnicych dziecka. Zwłaszcza dotyczy to zaspokajania potrzeby rozrywki, kompensacji, tożsamości, wzorów zachowań². Mimo to w dydaktyce pracy z utworem literackim w przedszkolu i w klasach I–III przez wiele lat „królowała” stereotyp wyłącznie pozytywnych wzorców wychowawczych, moralizatorstwa, dydaktyzmu. Wydaje się, że pewien przełom w tym zakresie nastąpił za sprawą książki M. Taraszkiewicz, burzącej mity o jedynie słusznym, dotychczasowym kanonie lektur szkolnych, mających charakter wzorotwórczy³. Te poglądy, wzmocnione rozważaniami J. Papuzińskiej o dziecku funkcjonującym w świecie emocji literackich⁴, pozwoliły w praktyce edukacyjnej inaczej spojrzeć na samo dziecko w kontakcie z literaturą, a także na literaturę dla dzieci wartą upowszechniania. W tej literaturze muszą być widoczne: głęboka znajomość samego dziecka przez autorów utworów⁵ i melodramatyzm – prowokujący refleksję dziecięcego odbiorcy oraz jego zainteresowanie takim typem utworów⁶. W litera-

turze dla dzieci musi być miejsce także na teksty prezentujące modele zachowań znajdujących się w opozycji do norm moralnych, np. uwzględniające problematykę przemocy⁷. Powinny znaleźć się tu również utwory sentymentalne, w których dramatyzm budowany jest przez syndrom utraty miłości (sieroctwo faktyczne i społeczne – czyli odrzucenie, separacja – np. przez internat, konflikty z rodzicami, niepowodzenia w szkole itp.)⁸. Tę ścieżkę kontaktu dziecka z literaturą J. Papuzińska pięknie i poetycko nazwała „ścieżką mokrą od łez”, czyli ułożoną „z książek, które odwołują się głównie do sentymentalnych doznań: współczucia, litości, żalu nad losem bohatera przedstawianego w sytuacjach, kiedy niesprzyjający układ pozbawia go wszystkiego, co jest potrzebne do zachowania psychicznej równowagi ciepła, życzliwości, zrozumienia, opieki, tolerancji” (s. 63). Jest to wreszcie taka literatura, w której określone funkcje psychologiczne, pedagogiczne i estetyczne pełni strach⁹. Często jest to strach wywoływany ciemnością i złem, lękiem, zjawiskami nadprzyrodzonymi¹⁰. J. Papuzińska twierdzi, że same dzieci mają do ciemności stosunek ambiwalentny. Uważa, że „z jednej strony jest on nacechowany lękiem, z drugiej zaś fascynacją i pragnieniem poznania” (s. 89).

Jedną z książek poruszających problem dziecięcego strachu – jego przyczyn, przejawów, skutków i możliwości przeciwdziałania mu, jest książka autorstwa Joanny Jung, a nosząca tytuł *Lila i bestia z szafy*¹¹.

¹ Porównaj m.in.: K. Lenartowska, W. Świątek, *Praca z tekstem w klasach I–III*, Warszawa 1982, s. 5–7, 39–52; J. Długosz, E. Orzech, *Materiały do pracy z tekstem literackim w klasach początkowych*, A. Meissner (red.), Rzeszów [b.r.], s. 33, 35–36; R. Laskowska, M. A. Szymańska, *Lektura szkolna w klasach I–III. Przewodnik metodyczny dla nauczyciela*, Łódź 1993, s. 9–10, 21, 37, 42 i in.

² J. Papuzińska, *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa 1981, s. 185–192.

³ M. Taraszkiewicz, *Książki warte czytania ... dzieciom*, Warszawa 1995.

⁴ Por.: J. Papuzińska, *Dziecko w świecie emocji literackich*, Warszawa 1996. Wszystkie kolejne przytoczenia z książki J. Papuzińskiej pochodzą z niniejszej pozycji, a ich strony podano w nawiasie w tekście głównym.

⁵ Ibidem, rozdz. *Antropologia dzieciństwa w twórczości Janusza Korczaka*, s. 19–30.

⁶ Ibidem, rozdz. *Składniki melodramatyczne w folklorze dziecięcym*, s. 31–42.

⁷ Ibidem, rozdz. *Wartości a przemoc w literaturze dziecięcej i recepcji czytelnicych*, s. 43–51.

⁸ Ibidem, rozdz. *Ścieżka mokra od łez*, s. 63–73.

⁹ Ibidem, rozdz. *Atelier strachu*, s. 74–88.

¹⁰ Ibidem, rozdz. *Goście nocy*, s. 89–98.

¹¹ J. Jung, *Lila i bestia z szafy*, oprac. graficzne autorki, Gdańsk 2004.

Już sam tytuł, tajemniczy i oryginalny w doborze elementów¹², przyciąga uwagę odbiorcy. Prowokuje nie tylko swymi treściami semantycznymi, ale także syntaktycznymi oraz plastyczną formą ich ekspozycji. Liliowy, duży napis „Lila” „mruga okiem”, a niedbała czcionka pisana – zastosowana w małym, białym napisie drugiego członu tytułu – kojarzy się z agresywnym, ruchliwym potworem z szafy. Pod prezentacją tytułu autorka utworu, a jednocześnie jego ilustratorka, pokazała obraz wystraszonej dziewczynki, znajdującej się w ciemnym pokoju i leżącej w łóżku. Tytułowa Lila próbuje zakryć twarz kołdrą, a głowę nakryć poduszką. Widoczne są tylko wielkie, wystraszone oczy dziecka i jego małe dłonie, kurczowo zaciskające się na brzegu kołdry. Z boku, po pościeli, sunie mała, szara myszka, która także wywołuje panikę u dziewczynki.

Joanna Papuzińska uważa, że współczesne książki dla dzieci i młodzieży uległy w ostatnich latach „inwazji potworów”. Straszą zarówno ilustracje i postaci na nich ukazane (duchy, wiedźmy, potwory, smoki), jak i tytuły (np. *Duchy w przeszłości*; *Nawiedzony dom*; *Przerażające historie do opowiadania o zmroku*; inne) (s. 74). W tym kontekście zapowiedź omawianego utworu przez scharakteryzowaną tu przednią okładkę książki wydaje się stanowić strach mniej groźny, bardziej „oswojony” – strach przed nieznanym, niezbadanym. O takim strachu J. Papuzińska mówi, że istnieje on w utworach dla dzieci i to w dodatku w książkach nagradzanych oraz tych, które cieszą się poczytnością wśród dzieci. W tych książkach mamy do czynienia z wyraźną przemianą stosunku do strachu. Jest w nich zastosowana konwencja

„zabawy w strach”, „gry ze strachem” (s. 74–75). Tak też jest w przypadku recenzowanego utworu. Na tylnej okładce książki pokazana jest ta sama dziewczynka – tym razem na tle szafy, w blasku jasnego dnia. W nowej sytuacji i okolicznościach dziecko ma już zupełnie inną twarz. Oblicze dziewczynki rozpromienia uśmiech, a z załótych okularów żywo patrzą jej spokojne oczy. Na szafie siedzi szary, lekko zdziwiony kot. Wydawca – komentujący treść utworu na tylnej okładce książki – stwierdza, że taka historia, jak tu opowiedziana, może się zdarzyć każdemu i dlatego można ją uznać za „prawie prawdziwą”. Uważa też, „że takie historie zdarzają się co noc w wielu dziecięcych pokojach”. Wiele dzieci być może nie pamięta tej, która im się przydarzyła, bo było to dawno. W ten sposób wydawca oznajmia odbiorcom, że opowiadana przez autorkę książki historia wynika z dobrej znajomości przez nią małego dziecka, jego psychiki i rozumienia jego strachów, lęków, negatywnych przeżyć, o których dziecko stara się zapomnieć.

Tekst utworu wpisany jest w ilustracje, które – chociaż całostronicowe – pełnią rolę ilustracji śródtekstowych. Dzieje się tak za sprawą tła sytuacyjnego (przemienne jasnego i ciemnego, symbolizującego dzień i noc), które jest łącznikiem tekstu i jednej lub kilku ilustracji znajdujących się na każdej stronie tej książki. Oprócz ciągłego tekstu utworu jego autorka zaproponowała również krótkie napisy objaśniające postaci i przedmioty przedstawione na ilustracjach. Można odnieść wrażenie, że twórcą tych napisów jest samo dziecko – odbiorca utworu, które ułatwia sobie odbiór, ustalając „kto jest kim”. W tym celu stosuje zapisy jednowyrazowe, z odnośnikami strzałkowymi, z wykorzystaniem liter pisanych – jakby nieudolnie przez siebie konstruowanych. Pojawiają się więc napisy określające nazwy bohaterów: dziewczynki (Lila) i jej brata (Bunio) oraz jej kota (Fredrikson), kolegi z klasy („głupi Zbycho”), znajomych

¹² Na temat takiego rodzaju tytułów w literaturze dla dzieci pisałam przed laty w swym artykule. Porównaj: E. Szefler, *Wartości pedagogiczne analiz tytułów utworów literackich*, „Życie Szkoły” 1992, nr 2, s. 76–82.

(brat Kasi) i ich zwierząt (np. pies niejakiego Józefa). Uwzględnione są też nazwy baśniowych postaci, pojawiających się nocą w domu bohaterki (np. krasnoludki, znajomi krasnoludków, „żółte ślepie”) i w pobliżu domu (np. leśne lichy). Są też napisy (często białe na czarnym tle), pomagające rozpoznać różne przedmioty i inne „obiekty” (np. „misio Rysio”, „piłka tego bałaganiarza Bunia”, „bardzo duży świerk”, Wenus, Mars, „gorąca herbatka”, „spiczaste uszy”, „ostre pazury”, „otwarte drzwi” itp.). Chwilami można odnieść wrażenie, że ilustratorka nie jest pewna, czy dzieci zlokalizują te obiekty na ilustracjach i określa je. Innym razem percepcji towarzyszą odczucia, że autorka-illustratorka chce wzmocnić oddziaływanie obrazu, skupić uwagę odbiorcy na obiektach ważnych z punktu widzenia ich związków z tekstem utworu.

Joanna Papuzińska zastanawia się, czemu należy zawdzięczać modę na strach. Dostrzega ewentualne uwarunkowania w: 1) zmianie samych dzieci i ich upodobań, 2) zmianie myślenia dorosłych o dzieciach, 3) zmianie samej literatury dla dzieci, być może tracącej swą tożsamość i odrębność, „polegającą między innymi na kreowaniu radosnego i bezpiecznego świata wielkiej zabawy, wolnego od lęku i zagrożeń (...)” (s. 75). Twierdzi, że jedną z przyczyn jest wpływ na twórczość dla dzieci wzorów popularnych ogólnego zasięgu (*horror* literacki oraz filmowy), a strach i groza stanowią wypróbowaną metodę przyciągania uwagi odbiorcy (s. 75). W dawniejszej literaturze dla dzieci, w ślad za ówczesnymi teoriami psychologicznymi, wyraźnie lansowano tezę o maksymalnym usuwaniu z okresu dzieciństwa negatywnych doświadczeń i zastąpienia ich radosnymi, gdyż „młody czytelnik nie ma jeszcze wyrobionego poczucia fikcji literackiej, toteż niepokój wywołany lekturą może być dlań równie silnym urazem, jak bezpośrednie doświadczenie” (s. 78). Chociaż obecnie lansuje się tezę o selekcjonowaniu w literaturze dla dzieci scen, które mogłyby przerazić

odbiorcę (selekcja w stopniu uzależnionym od wieku odbiorcy), to i tak nadal obserwuje się, że „publiczność dziecięca (...) garnie się do treści, które budzą w niej emocje negatywne” (s. 79). Pojawiające się teorie, próbujące poszukiwać wyjaśnienia tego zjawiska, bronią praw dziecka do przeżywania strachu – jako zjawiska stanowiącego potrzebę rozwojową, w pełni prawną z odczuwaniem przez dziecko uczuć innego rodzaju. Teorie te uznają, że dziecko nie jest naiwnym odbiorcą, ale umie odebrać umowność tekstu, aczkolwiek nie zawsze potrafi zwerbalizować swe odczucia (s. 79–80).

Oswojenie strachu, którego próbuje główna bohaterka opowiadania J. Jung – Lila, można odnieść do psychoanalitycznej koncepcji B. Bettelheima i w niej potwierdzić. Ten psychiatra amerykański uznaje bowiem, że wszelkie próby usuwania strachu z życia dziecka są niesłuszne, gdyż dziecko go doświadcza tak, jak każdy inny człowiek. Uznaje również, że takie działanie jest okrutne i nieuczciwe wobec dziecka, „gdyż dziecko czuje się dużo bardziej osamotnione i wystawione na działanie lęku, kiedy odczuwa go jako coś, czego doznaje tylko ono, jako coś, co oddziela go od innych ludzi” (s. 80).

W konwencji tego utworu, podobnie jak w wielu innych utworach dla dzieci, zastosowana została taka konstrukcja, gdzie źródło przerażenia zostaje zdemaskowane, unicestwione. Ponadto sytuacja grozy, zarysowana na początku utworu, została pokonana poprzez zastosowanie operacji literackich, które tę sytuację doprowadzają do absurdu. Na takie zabiegi literackie zwraca uwagę J. Papuzińska (s. 83). W omawianym utworze autorka nie wykorzystała ani literackiego zabiegu posłużenia się przez bohaterkę niezawodną bronią, którą jest mierzenie w „piętę achillesową” potwora, ani zabiegu pokonywania czarnej magii za pomocą nowoczesnej techniki (s. 83). Nie posłużyła się też prostym znakiem odwrócenia tra-

dycyjnych symboli literackich, prowadzącym do tego, że wrogi potwór okazuje się przyjazny i pomocny, a nawet jest sojusznikiem w pokonywaniu innych wrogów (s. 84). Wybrała jedno z trzech współczesnych autorskich stanowisk – twórców opowieści „z dreszczykiem” – jako stosowaną przez siebie argumentację uzasadniającą własną propozycję literacką. Te grupy argumentów zawierają się w stwierdzeniach: 1) „Dzieci to lubią”; 2) „Dzieciom to pomaga”; 3) „Dzieciom trzeba mówić prawdę” (s. 81). Wydaje się, że J. Jung wybrała argumenty z dwóch pierwszych grup, z przewagą jednakże uzasadnień z pierwszej grupy. Zmierzenie się z własnym strachem przez dziecko, strachem wyrażonym w śnie, pełni tu funkcję ludykę, a więc jest pewnym żartem i traktowaniem „świata na opak”. Rzeczy przerażające są dla dziecka w takim świecie absurdalne i bawią je (s. 81). Ośmieszenie strachu i unicestwienie go dokonuje się w charakteryzowanym utworze za pomocą cudownych, żółtych okularów, dzięki którym główna bohaterka utworu – Lila – inaczej widzi świat, sytuuje go w płaszczyźnie iluzji, w której przyjmuje własny świadomy udział – podobnie jak dziecięcy odbiorca tego utworu. Elementy kreacji świata przedstawionego utworu, tu występujące, znane są już z innych utworów dla dzieci (np. motyw czarodziejskich okularów; ożywienie zabawek; przechodzenie przez magiczne wrota – snu i jawy, rzeczywistości i bajki).

Główna bohaterka Lila mieszka ze swymi najbliższymi w pięknym żółtym domu z werandą, a jej młodszy brat Bruno brak swej akceptacji w stosunku do różnych spraw często wyraża płaczem i dlatego nazwano go Buniem. Ale, jak mówi autorka: „Bunio nie wie, że są w życiu rzeczy, na które żadne »buuu« nie pomoże”. Wie o tym jednak Lila, która nie radzi sobie z pozbyciem się z mieszkania groźnego wilka. Ten wilk zagnieżdżył się w skrzypiącej szafie i w ciemności świecą tylko jego żółte ślepia. Lila boi się wówczas ogromnie.

„(...) ma wtedy wrażenie, że serce wyskoczy jej zaraz uszami”. Dziewczynka boi się powiedzieć o tym komukolwiek z dorosłych, bo i tak nikt jej nie wierzy. Ponieważ wszyscy sugerują jej, że naczytała się bajek, to dziewczynka stara się wierzyć, że to twór jej wyobraźni i próbuje wyobrazić sobie coś miłego, niestrasznego. Jednak wszystkie te niestraszne postaci także nocą znikają w czeluściach strasznej szafy niczym w groźnej paszczy. Lila rozpoczyna walkę z potworem. Krzyczy, starając się go z szafy przepędzić. Rozkazuje mu. Penetruje otoczenie wokół szafy, a wreszcie odważa się przejść magiczny próg szafy i wkracza do jej wnętrza.

Co tam Lila odkryła i co się w tej przestrzeni zdarzyło, tego czytelnik dowie się, śledząc dalsze zachowania bohaterki. Można tylko stwierdzić, że był to bardzo barwny sen, chociaż wystąpiły w nim zarówno miłe, jak i straszne momenty. Siwa, przerażająca Wilczyca okazała się serdeczna i gościnna, a samo miejsce – ciepłe i sennie. W dodatku dziewczynka otrzymała czarodziejski prezent. Ten prezent pomaga teraz dziewczynce widzieć świat inaczej. Zrozumiała, że „(...) czasem rzeczy wydają się inne, niż są naprawdę”.

Tekstowi książki towarzyszą intrygujące, groteskowe ilustracje, które poszerzają treść słowną utworu i dopełniają ją. Pełnią więc funkcję wyrażającą, interpretacyjną.

Szkoda tylko, że w książce pojawił się – straszliwie szpecący wydanie utworu – błąd ortograficzny...

Elżbieta Szeffler