

# PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY



# PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY



nr 1, rok 2007

Kolegium Redakcyjne:

Redaktor Naczelny – dr hab. ROMAN LEPPERT, prof. nadzw. UKW

Sekretarz Redakcji – dr RENATA BORZYSZKOWSKA

Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK (USz), prof. dr hab. RYSZARD GERLACH (UKW),

prof. dr hab. TERESA HEJNICKA-BEZWIŃSKA (UKW), prof. dr hab. ZBIGNIEW KWIECIŃSKI (DSWE TWP Wrocław),

prof. dr hab. TADEUSZ LEWOWICKI (UW, WSP ZNP), prof. dr hab. MIECZYŚLAW MALEWSKI (DSWE TWP Wrocław),

prof. dr hab. KRYSZYNA MARZEC-HOLKA (UKW), prof. dr hab. ZBYSZKO MELOSİK (UAM),

prof. dr hab. ALEKSANDER NALASKOWSKI (UMK), prof. dr hab. TOMASZ SZKUDLAREK (UG),

prof. dr hab. MIROŚLAW S. SZYMAŃSKI (UW), prof. dr hab. BOGUSŁAW ŚLIWERSKI (UŁ),

prof. dr hab. LECH WITKOWSKI (UJ, UKW)

Recenzent tomu:

prof. dr hab. ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

Komitet Redakcyjny:

Jan Grajewski (przewodniczący), Adam Boratyński, Ryszard Gerlach, Henryk Kaźmierczak,

Joanna Mianowska, Dorota Skublicka (sekretarz)

© Copyright by Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2007

Redaktor:

Jagienka Nowak

Projekt okładki:

Monika Owieśna

ISSN 1897-6557

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

(członek Polskiej Izby Książki)

ul. Powstańców Wielkopolskich 2, 85-090 Bydgoszcz, tel./fax 052 322 52 74

e-mail: wydaw@ukw.edu.pl www.wydawnictwo.ukw.edu.pl

Rozpowszechnianie: tel. 052 340 09 42

Druk: Dział Poligrafii UKW

Poz. 1154 Ark. wyd. 15,8

## Spis treści

OD REDAKCJI .....	7
<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Prof. dr hab. Tadeusz Jałmużna (1939-2006)</span> .....	9
<b>I. STUDIA I ROZPRAWY</b>	
Bogusław Śliwerski: Samowychowanie jako odrodzenie moralne .....	15
Jacek Kurzępa: Archipelag młodości – próba typologii stylów życia młodego pokolenia .....	35
Danuta Opozda: Wychowawcza funkcja rodziców w rozwoju tożsamości młodzieży .....	49
Przemysław Paweł Grzybowski: Edukacja w warunkach zróżnicowania kulturowego .....	57
<b>II. STUDIA KRYTYCZNE I PORÓWNAWCZE</b>	
Helena Ostrowicka-Miszewska: Zakładnicy przyszłości – o dyskursywnej polityce wobec młodzieży .....	71
Tomasz Gmerek: Od polityki przemocy do afirmacji mniejszości? Studium przypadku na przykładzie ludu Saami w Norwegii .....	79
Karolina Kwiatkowska: Nauczanie języków ojczystych w Szwecji .....	95
Agnieszka Kleina: Edukacja religijna w systemie edukacyjnym Niemiec (na przykładzie Bawarii) .....	109
<b>III. Z BADAŃ</b>	
Małgorzata Mikut: Obraz przyszłego życia wiejskich gimnazjalistów .....	123
Agata Przybysz: Obrazy kobiecości i męskości w podręcznikach do przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie” w gimnazjum – komunikat z badań .....	135
Justyna Stasiak: Transmisja międzypokoleniowa postaw wobec seksualności .....	151
<b>IV. DEBIUTY NAUKOWE</b>	
Jakub Andrzejczak: Koniec autentyczności? Konstrukcje pop-rzeczywistości w społeczeństwie amerykańskim .....	171
Anna Wiśniewska: Serial telewizyjny i jego bohaterowie w przestrzeni edukacyjnej .....	180
<b>V. RECENZJE</b>	
Aleksander Nalaskowski, <i>Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji</i> , IMPULS, Kraków 2006, ss. 119 (rec. Zbyszko Melosik) .....	195
Hanna Świada-Ziemia, <i>Młodzi w nowym świecie</i> , WL, Kraków 2005, ss. 301 (rec. Magdalena Piaskowska) .....	197

Jan Průcha, <i>Pedagogika porównawcza. Podstawy międzynarodowych badań oświatowych</i> , WN PWN, Warszawa 2004, ss. 377 (rec. Agata Przybysz) .....	199
Wiesława Limont (red.), <i>Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych</i> , IMPULS, Kraków 2004, ss. 374 (rec. Violetta Tyborowska) .....	204
Krystyna Hrycyk (red.), <i>Konteksty animacji społeczno-kulturalnej</i> , Silesia, Wrocław 2004, ss. 256 (rec. Agnieszka Sojka) .....	208

## OD REDAKCJI

Czasopismo, wydawane staraniem Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, pomyślane zostało jako płaszczyzna wymiany myśli i prezentowania dorobku naukowego przez polskich (i nie tylko) pedagogów. Mimo że tytuł *Przegląd Pedagogiczny* ukazywał się w przeszłości (w latach: 1882-1905, 1917-1925, 1970-1975), nie jest naszym zamiarem zawłaszczanie istniejącej tradycji. Pragniemy wydawać nowe pismo o zasięgu ogólnopolskim, które będzie odzwierciedlało stan dyscypliny naukowej, jaką jest pedagogika, a także stymulowało nowe kierunki badań, ważne z punktu widzenia praktyki społecznej.

Do podjęcia tej inicjatywy skłaniają nas dwie przesłanki: (a) dotychczasowy dorobek bydgoskiego środowiska pedagogicznego, potwierdzony posiadanymi uprawnieniami oraz działalnością wydawniczą, w ramach której między innymi przez wiele lat ukazywały się *Studia Pedagogiczne* (Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy); (b) zmiana statusu uczelni, w ramach której bydgoska pedagogika funkcjonuje (utworzenie z dniem 1.09.2005 roku Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego). Wychodzimy z założenia, że nasze środowisko powinno mieć swoje czasopismo, pomyślane jako forum wymiany myśli, upowszechniania wyników badań, promowania ważnych – naszym zdaniem – sposobów badania zjawisk i procesów edukacyjnych.

Przyjmujemy, że pedagogika to dziedzina nauki zajmująca się badaniem szeroko rozumianych procesów edukacyjnych oraz uwarunkowań dyskursu edukacyjnego. Stąd naszym zamiarem jest zwłaszcza publikowanie raportów z badań, których przedmiotem będą różne procesy edukacyjne (zarówno te organizowane celowo, jak i te, które przebiegają spontanicznie, w sposób niezamierzony) oraz toczące się współcześnie dyskursy edukacyjne. Tak określony przedmiot pedagogiki sprawia, że traktujemy ją jako dyscyplinę otwartą, bez kompleksów, świadomą swojej interdyscyplinarności. Przyjmujemy, że edukacja stanowi swoiste „laboratorium” dla socjologicznych, psychologicznych czy filozoficznych koncepcji, a pedagogika dobrze nadaje się do badania zachodzących w tym „laboratorium” procesów.

Nie preferując żadnej subdyscypliny pedagogicznej, zachęcamy do współpracy autorów pragnących przedstawić oryginalne zagadnienia, nowe ujęcia, a także kontrowersyjne poglądy, które mogą inspirować dyskusję i przyczynić się do rozwoju wiedzy pedagogicznej. Czekamy na opracowania prezentujące wyniki badań empirycznych, kwestionujące powszechnie podzielane przekonania, inicjujące spory metodologiczne, stawiające pytania o istotę pedagogicznej wiedzy, jej źródła, sposoby jej zdobywania, oczekiwania co do uzyskiwanych odpowiedzi.





## Prof. dr hab. Tadeusz Jałmużna (1939-2006)



Dnia 23 września 2006 roku zmarł profesor dr hab. Tadeusz Jałmużna, pedagog i historyk edukacji, długoletni nauczyciel akademicki Uniwersytetu Łódzkiego. Jego działalność naukowo-badawcza wzbogaciła polską historiografię o wiele cennych prac, które przyczyniły się do rozpoznania różnych problemów edukacyjnych i pedagogicznych tak w przeszłości, jak i w czasach współczesnych.

Profesor Jałmużna urodził się 3 listopada 1939 roku w Kolonii Łaznów, gmina Rokiciny, powiat Tomaszów Mazowiecki jako syn Jana i Ireny z domu Wilczek. Po ukończeniu szkoły podstawowej w rodzinnej miejscowości podjął naukę w Liceum Pedagogicznym w Piotrkowie Trybunalskim, zdając tam w 1957 roku egzamin dojrzałości. Z kolei ukończył historię w Studium Nauczycielskim w Piotrkowie Trybunalskim, po czym w roku szkolnym 1959/60 był nauczycielem w Szkole Podstawowej nr 77 w Łodzi. W związku ze wzrastającymi wymaganiami stawianymi nauczycielom Tadeusz Jałmużna dostrzegał potrzebę dalszego doskonalenia się w swoim zawodzie. Dlatego w latach 1960-1965 odbył dzienne studia pedagogiczne na Wydziale Filozoficzno-Historycznym Uniwersytetu Łódzkiego i uzyskał stopień magistra nauk pedagogicznych. Jako urlopowany nauczyciel powrócił do pracy w Liceum Ogólnokształcącym dla Pracujących w Łodzi (1965-1968). Jednocześnie w latach 1966-1968 pracował na pół etatu jako pedagog w Poradni Wychowawczo-Zawodowej w Łodzi. 1 października 1968 roku został zatrudniony na stanowisku asystenta w Zakładzie Historii Wychowania i Oświaty Uniwersytetu Łódzkiego. Działając w Uniwersytecie Łódzkim do końca pracowitych dni, przeszedł wszystkie szczeble kariery naukowej, od asystenta po profesora zwyczajnego. Jeszcze przed rozpoczęciem studiów uniwersyteckich uczestniczył w seminariach doktorskich prowadzonych przez prof. dr. Stefana Truchima i prof. dr Eugenię Podgóorską. Miał bliskie kontakty z Kołem Naukowym Pedagogów, którego był założycielem i pierwszym przewodniczącym w czasach studenckich.

Stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki nadała Mu w 1973 roku Rada Wydziału Filozoficzno-Historycznego Uniwersytetu Łódzkiego na podstawie rozprawy doktorskiej pt. *Tajne nauczanie w Łodzi i województwie łódzkim w latach okupacji hitlerowskiej 1939-1945* przygotowanej pod kierunkiem prof. dr E. Podgórskiej. Praca doktorska, która ukazała się drukiem pod nieco zmienionym tytułem w 1977 roku, wnosi nowe wartości poznawcze do istniejącego zasobu wiedzy w zakresie form ruchu oporu w okresie okupacji niemieckiej. Problematykę oświaty, nauki i kultury w latach okupacji hitlerowskiej w Polsce, oprócz wymienionej już książki, prof. Tadeusz Jałmużna podjął w kilku artykułach: *Formy walki oświatowo-kulturalnej w woj. łódzkim w latach okupacji hitlerowskiej 1939-1945*, (w:) „Rocznik Łódzki”, t. XIV/XVII/, 1970; *Martyrologia nauczycieli województwa łódzkiego w latach okupacji hitlerowskiej 1939-1945*, (w:) „Rocznik Łódzki”, t. XVI/XIX/; *Działalność oświatowo-kulturalna harcerstwa na ziemi łódzkiej w latach 1939-1945*, (w:) „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego, Nauki Humanistyczno-Społeczne”, seria I, zeszyt 13, Łódź 1977; *Wiesi i ludowcy w oświatowym ruchu oporu w województwie łódzkim 1939-1945*, (w:) *Z dziejów ruchu ludowego w regionie łódzkim*, Warszawa 1992.

Po uzyskaniu stopnia doktora Tadeusz Jałmużna rozszerzył pole zainteresowań naukowo-badawczych i systematycznie wzbogacał swój dorobek pisarski. Nowy obszar penetracji źródłowych i przedmiot Jego wypowiedzi naukowych stanowiły prądy i kierunki w pedagogice XX wieku, problemy pedeutologiczne, zwłaszcza kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli, dzieje oświaty i szkolnictwa w regionie łódzkim oraz związki młodzieży. W dorobku naukowym prof. Tadeusza Jałmużny istotne miejsce ze względów poznawczych i metodologicznych zajmuje książka pt. *Pedagogika szkoły pracy w Polsce międzywojennej i jej wpływ na kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkół powszechnych* (Łódź 1983), stanowiąca podstawę przewodu habilitacyjnego. Stopień doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki Tadeusz Jałmużna otrzymał w roku 1983 uchwałą Rady Wydziału Filozoficzno-Historycznego Uniwersytetu Łódzkiego na podstawie ogólnego dorobku i przedłożonej rozprawy habilitacyjnej. Po zatwierdzeniu habilitacji przez Centralną Komisję Kwalifikacyjną uzyskał w 1985 roku stanowisko docenta w Zakładzie Historii Wychowania i Oświaty Uniwersytetu Łódzkiego. Przewód profesorski został przeprowadzony w 1999 roku na Wydziale Pedagogiki i Psychologii byłej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Tytuł naukowy profesora nauk humanistycznych uzyskał 1 lutego 2000 roku, a na stanowisko profesora zwyczajnego w Uniwersytecie Łódzkim został powołany w dniu 1 marca 2001 roku.

Profesor Jałmużna słusznie podkreślał w swoich pracach, że pedagogika nie może być nauką ahistoryczną. Dlatego konsekwentnie kontynuował badania nad recepcją idei „nowego wychowania”, zwracając uwagę na ich aktualność we współczesnej pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły i placówek pozaszkolnych. Efektem tych badań były następujące prace: *Łódzkie czasopisma szkolne w latach międzywojennych* (Łódź 1998); *Kierunki aktywności pedagogicznej Jerzego Ostrowskiego*, (w:) „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego, Pedagogika, Historia Wychowania”, Uniwersytet Gdański 1980, nr 10; *Wpływ nowego wychowania na nauczanie języka polskiego*, (w:) R. Kucha, K. Poznański (red.), *Stan i potrzeby badań nad oświatą i wychowaniem w Królestwie Polskim w latach 1815-1915*, Lublin 1989; *Aktualność koncepcji pedagogicznych Henryka Rowida*, (w:) „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego, Nauki Humanistyczno-Społeczne”, seria I, zeszyt 21, Łódź 1977; *Poglądy na nauczanie i wychowanie w polskiej pedagogice „szkoły pracy” w okresie II Rzeczypospolitej*, (w:) „Łódzkie Zeszyty Historyczne”, 1986.

W twórczości naukowo-badawczej prof. Tadeusza Jałmużny poczesne miejsce zajmowały problemy pedeutologiczne. W publikowanych pracach zwracał uwagę na ich genezę, teraźniejszość oraz przyszłość w kształceniu

i doskonaleniu nauczycieli. Jego zainteresowania pedeutologiczne związane były z pracą również poza Uniwersytetem Łódzkim. Do najważniejszych opracowań tego kręgu tematycznego należy zaliczyć: *Stanisław Dobrowolski, pedagog i oświatowiec 1883-1978* (Łódź 1992); *Z dziejów akademickiej Łodzi – Wyższa Szkoła Pedagogiczna 1946-1956* (Łódź 1996); *Geneza i rozwój pedeutologii w Polsce*, (w:) S. Michalski, R. Ossowski (red.), *Nauki pedagogiczne w Polsce, tradycje, współczesność, przyszłość* (Bydgoszcz 1994); *Praca naukowo-badawcza nauczycieli w polskiej pedeutologii (założenia, rzeczywistość, perspektywy)*, (w:) Z. Węgiński (red.), *Poszukiwania naukowo-badawcze nauczycieli* (Bydgoszcz 1989); *Zakłady kształcenia nauczycieli w Łodzi w latach 1918-1998* (Łódź 2001). Wymienione publikacje zawierają bogaty materiał faktograficzny, refleksje i inspirują do nowatorskich rozwiązań w zakresie edukacji nauczycieli.

Jako współautor książki pt. *Nauczyciele życia* (Warszawa 1980) profesor poszerzył swój warsztat badawczy o metody socjologiczno-pedagogiczne, które są nieodzowne historykowi czasów najnowszych. W kręgu zainteresowań naukowych prof. Tadeusza Jałmużny znalazły się też dzieje szkolnictwa ogólnokształcącego i specjalnego w Łodzi. Warto w tym miejscu odnotować Jego obszerne studium pt. *Z dziejów Liceum im. M. Kopernika w Łodzi*, pod red. E. Podgórskiej (Łódź 1973) oraz opracowanie pt. *Formy opieki samorządowej nad dzieckiem w wielonarodowej Łodzi okresu międzywojnia*, (w:) P. Samuś (red.), *Polacy-Niemcy-Żydzi w Łodzi w XIX w.* (Łódź 1997). Profesor Jałmużna jest też współautorem pracy pt. *Szkolnictwo specjalne w Łodzi do 1939 roku* (Łódź 1993). Ze względu na unikatowość badań, bogatą faktografię i mocne osadzenie w źródłach publikacja ta uzyskała wysokie oceny recenzentów. Profesor Tadeusz Jałmużna podejmował w swych badaniach także aspekty oświatowo-wychowawcze w działalności organizacji i związków młodzieży w latach międzywojennych, w okresie okupacji hitlerowskiej i po 1945 roku. W Jego dorobku naukowym trzeba też wyodrębnić prace z pogranicza historii edukacji i pedagogiki. Są to opracowania poświęcone czołowym polskim pedagogom, m.in. W. Spasowskiemu, S. Kuropatnickiej, J. Korczakowi i H. Radlińskiej.

Omawiając działalność naukowo-badawczą należy zwrócić uwagę na wielość i różnorodność tematyczną publikacji autorstwa prof. Tadeusza Jałmużny. Jego dorobek obejmuje około 160 publikacji, w tym 10 monografii autorских, 6 prac redakcyjnych, studia, rozprawy, artykuły, recenzje oraz biogramy publikowane w pracach zbiorowych, czasopiśmiennictwie krajowym i zagranicznym. Prace prof. Jałmużny wyróżniają się solidną podstawą materiałową w postaci źródeł i opracowań, a prezentowane w nich poglądy i uogólnienia są przemyślane, dojrzałe i spójne.

Profesor Jałmużna dał się również poznać jako redaktor prac zbiorowych. Od 1984 roku był redaktorem naukowym „Folia Paedagogica” w Uniwersytecie Łódzkim oraz członkiem kolegium redakcyjnego ogólnopolskiego czasopisma pedagogicznego „Życie Szkoły”. Brał aktywny udział w życiu naukowym polskich pedagogów i historyków edukacji. Uczestniczył w wielu ogólnopolskich i międzynarodowych konferencjach. Był też organizatorem kilku konferencji ogólnopolskich poświęconych zagadnieniom pedeutologicznym, metodologii badań w historii edukacji oraz wychowania dla pokoju. Aktywnie i efektywnie współpracował z ośrodkami naukowymi za granicą, zwłaszcza z Instytutami Pedagogicznymi uniwersytetów w Giessen, Bratysławie, Lublanie, Wiedniu, Wilnie i Pradze. Przejawem tej współpracy było między innymi organizowanie i udział w konferencjach, których pokłosiem były także wspólne publikacje.

Prowadząc od 1968 roku w Uniwersytecie Łódzkim ćwiczenia i wykłady z historii wychowania, pedagogiki i metodologii badań oraz seminaria magisterskie, profesor Jałmużna dał się poznać jako wymagający, dobrze przygotowany merytorycznie i dydaktycznie nauczyciel akademicki. Prowadzone przez niego wykłady, a zwłaszcza

seminaria, cieszyły się uznaniem i dużą popularnością wśród studentów. Wymownym świadectwem tego jest liczba 626 napisanych pod Jego kierunkiem prac magisterskich. Wysokie kwalifikacje naukowe, a także troska o rozwój młodej kadry naukowej, znalazły wyraz w wypromowaniu 11 doktorów pedagogiki. Wyraźnym dowodem doceniania Jego kompetencji naukowych był fakt powoływania Go na recenzenta prac zbiorowych i indywidualnych, przygotowywanych do druku przez wydawnictwa naukowe uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych w Polsce. Recenzował też prace doktorskie i habilitacyjne na uczelni i w różnych ośrodkach naukowych w kraju. Ważnym obszarem Jego działalności naukowej i organizacyjnej była współpraca z organizacjami oświatowymi w Łodzi i regionie łódzkim. Był między innymi przewodniczącym Komisji ds. Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli przy wojewodzie łódzkim.

Profesora Tadeusza Jałmużnę cechowała umiejętność łączenia intensywnej pracy naukowej z aktywną działalnością dydaktyczną i organizacyjną. W okresie zatrudnienia w Uniwersytecie Łódzkim pełnił różne funkcje akademickie. W latach 1987-1991 był prodziekanem Wydziału Filozoficzno-Historycznego, przez wiele lat kierownikiem Zakładu Historii i Teorii Wychowania, a następnie Katedry Historii Wychowania i Pedagogiki. Z kolei w latach 1991-1996 był prodziekanem, a w latach 1996-1999 dziekanem Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Sam w sposób decydujący przyczynił się do powstania tegoż Wydziału i właściwego jego funkcjonowania.

Jego osiągnięcia naukowe, dydaktyczne i organizacyjne były w pełni doceniane przez władze zwierzchnie, co znalazło wyraz w odznaczeniach oraz nagrodach ministerialnych i rektorskich. Został odznaczony Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Złotym i Srebrnym Krzyżem Zasługi, Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Złotą Odznaką Związku Nauczycielstwa Polskiego, Medalem Zasłużony dla Miasta Łodzi, Honorową Odznaką za Działalność w Województwie Piotrkowskim oraz Medalem Uniwersytetu Łódzkiego w Służbie Społeczeństwa i Nauki.

Profesor Jałmużna był żonaty z Anną z domu Zadroz, miał dwóch synów: Pawła i Tomasza. Odszedł nagle, w pełni sił twórczych i aktywności zawodowej. Był postacią dobrze znaną w środowisku historyków edukacji i pedagogów w Polsce i za granicą. Profesora Tadeusza Jałmużnę pożegnaliśmy na cmentarzu parafialnym w Łaznowie, Jego rodzinnej miejscowości, 27 września 2006 roku. W pogrzebie, oprócz Rodziny Zmarłego, wzięli liczny udział przyjaciele, koledzy, uczniowie i sympatycy. Profesor pozostanie na pewno w serdecznej pamięci i modlitwie bardzo wielu ludzi jako Człowiek prawy, pracowity, życzliwy dla pracowników i studentów oraz rozważny w głoszonych sądach i działaniach.

Profesor Tadeusz Jałmużna w pełni zasługuje na utrwalenie w pamięci współczesnych i potomnych jako wybitny syn ziemi łódzkiej, emocjonalnie związany z małą ojczyzną, jaką stanowiła dla niego rodzinna miejscowość i gmina Rokiciny. Jeśli szukamy dobrych wzorców osobowych i prawdziwych autorytetów, zwłaszcza dla młodzieży, to najlepiej szukać we własnym środowisku tych, którzy odwagili się być mądrymi. Warto nawiązać w tym względzie do pięknej tradycji polskiej oświaty nadawania szkołom i placówkom oświatowo-wychowawczym imion zasłużonych dla naszych dziejów postaci. Od pewnego czasu upowszechnia się zasada wybierania patronów szkół spośród postaci wywodzących się z danego środowiska. Wyrażamy nadzieję i zarazem przekonanie, że władze Uniwersytetu Łódzkiego i Wydziału, w którym Zmarły pracował 38 lat, wystąpią do lokalnego samorządu i władz powiatu z propozycją nadania jednej ze szkół na tym terenie imienia Tadeusza Jałmużny. Profesor Jałmużna zasługuje na to, by patronować szkole w „swojej gminie” lub szkole w powiecie tomaszowskim.

Zygmunt Ruta, Krzysztof Jakubiak

# I. STUDIA I ROZPRAWY



Bogusław Śliwerski

## Samowychowanie jako odrodzenie moralne

Przedmiotem analizy jest samowychowanie jako jedno z podstawowych dla współczesnej pedagogiki pojęć ogólnych. W swoich badaniach ukazuję nie tylko jego genezę i znaczenie etymologiczne, ale także związek samowychowania z takimi pojęciami, jak: doskonalenie siebie, asceza, kształcenie siebie, kształtowanie woli i charakteru, samokształcenie, panowanie nad sobą, wychowanie właściwe, kierowanie własnym rozwojem, samorozwój, samosterowanie, samostanowienie, samorealizacja itp. Wiele jest szkół filozoficzno-religijnych, które podkreślały ważność i prymat skierowania przez człowieka uwagi na własne „Ja” czy na doskonalenie własnej psychiki. Przybliżam tu jedynie te koncepcje samowychowania, które stały się niewyczerpanym źródłem dla współczesnej psychologii i pedagogiki, w tym także nurty, które wywodzą się z filozofii hinduskiej i chrześcijańskiej. Zwracam przy tym uwagę na różne praktyki pracy człowieka nad sobą, w tym na dwa przeciwstawne sobie stanowiska teoretyczne, z których jedno traktuje samowychowanie jako *perfectio prima*, gdy dążenie do doskonałości jest wyłącznym motywem postępowania jednostki i celem samym w sobie, drugie zaś jako *perfectio secunda*, gdzie zasadniczym dla samowychowania jest wyjście z samego siebie, osiągnięcie doskonałości niejako *per accidens*.

Niewiele jest w literaturze przedmiotu badań nad istotą jednego z podstawowych dla pedagogiki pojęć, jakim jest samowychowanie. Maria Dudzikowa słusznie uczula nas na potrzebę dostrzeżenia znaczenia tego pojęcia w naukach o wychowaniu, kiedy stwierdza: „Wychodzi się np. z założenia, że samowychowanie towarzyszy automatycznie każdemu procesowi wychowania, o ile traktuje się w nim wychowanek nie tylko jako »obiekt« zabiegów, ale i jako podmiot. Niektórzy zaś w ogóle mówią o »nieświadomym samowychowaniu«, a więc o spontanicznym kształtowaniu się osobowości jako ubocznym efekcie działań skierowanych przez jednostkę »bez myśli o własnym rozwoju« na świat zewnętrzny” (Dudzikowa, 1993, s. 7). Warto zatem temu fenomenowi poświęcić nieco uwagi w kontekście rozwoju teorii wychowania, jak i postrzegania oraz generowania w praktyce związanego z nim procesu wychowania.

Prawdopodobnie po raz pierwszy wystąpiło ono w rozprawie z 1912 r. napisanej przez Marię Hornowską, która tym samym wprowadziła je do nauk psychologicznych i pedagogicznych (Hornowska, 1912). Prowadzone przez zachodnich językoznawców badania rozwoju języka potwierdzają szczególną eksplozję wyrazów prepsychologicznych i psychologicznych z przedrostkiem „samo” u schyłku XIX wieku, toteż nie może dziwić pojawienie się w tym brzmieniu tego pojęcia w naszym kraju na początku XX stulecia (Kozielecki, 1981, s. 28-29). Nie oznacza to jednak, że zagadnieniem samowychowania zaczęto się zajmować dopiero od momentu zaistnienia jego nazwy.

Jest ono bowiem tylko jednym z wielu wyrażeń tego samego zjawiska, jego synonimem, o czym przekonuje nas fakt stosowania przez badaczy zaimka „sam”, który określa, iż dana osoba lub rzecz występuje, działa we własnej osobie, samodzielnie, bez niczyjej pomocy. Na przestrzeni dziejów można odnaleźć jego znaczenie w starożytnych szkołach filozoficznych czy w czasach religii wedyjsko-bramińskiej. Zjawisko to występowało wówczas pod takimi określeniami, jak: doskonalenie siebie, asceza, kształcenie siebie, kształtowanie woli i charakteru, samokształcenie, panowanie nad sobą, wychowanie właściwe, kierowanie własnym rozwojem, samorozwój, samosterowanie, samostanowienie, samorealizacja itp.

Wiele jest szkół filozoficzno-religijnych, które podkreślały ważność i prymat skierowania przez człowieka uwagi na własne Ja czy też cyzelowania własnej psychiki. Poświęcono im szereg odrębnych prac, toteż zasygnalizuję w tym miejscu jedynie koncepcje samowychowania, które stały się niewyczerpanym źródłem dla współczesnych nam psychologów i pedagogów. Mam tu na myśli przede wszystkim nurty, wywodzące się z filozofii hinduskiej i chrześcijańskiej. System hinduskiej jogi, która swój prawdziwy renesans zaczęła przeżywać w Europie i Ameryce Północnej już w XIX wieku, z początkiem zaś XX wieku także i w naszym kraju, odżył w Europie za sprawą wybitnego filozofa Wincentego Lutosławskiego. Ten prastary system filozoficzny powstał w Indiach przed 2 tysiącami lat. Samo pojęcie „joga” w sanskrycie oznacza: ujarzmienie, okiełznanie, przywiązanie, połączenie, zjednoczenie, choć potocznie utożsamianie jest z bliżej nieokreślonym i tajemniczym mistycyzmem czy zbiorem gimnastycznych ćwiczeń (Szyszko-Bohusz, 1978).

Ideę przewodnią tej filozofii stanowi dążenie do osiągnięcia stanu doskonałości duchowej drogą ujarzmienia swojego ciała oraz procesów psychicznych (wyobrażeń, uczuć, myśli) poprzez introspekcję, koncentrację oraz medytację. Stan ostateczny, osiągany przez nielicznych, określane tam jest stanem nieświadomości, stanem wzniesienia się ponad własne „Ja”, stanem samadhi. „System jogi jest w istocie swej metodą zdyscyplinowania ciała i umysłu. Poprzez psychiczny i fizyczny trening (...). Jako tego rodzaju metodę może go zastosować lub posłużyć się nim każdy system filozoficzny bez względu na podejście teoretyczne. Metodą tą mogą się zatem posłużyć nawet zwolennicy ateistycznej filozofii” (Michalska, 1978, s. 12). W istocie, joga była uprawiana nie tylko przez mnichów w aszramach, czyli klasztorach medytacyjnych, ale i przez ludzi prowadzących świecki tryb życia. Według tego podejścia do samowychowania podejmowanie wszelkich ćwiczeń ma tylko wtedy sens, kiedy zostaną wsparte odpowiednią kondycją fizyczną, zdrowiem i sposobem odżywiania się osoby. Ważna jest tutaj nie tylko odpowiednia dieta (wegetarianizm), ale i odpowiedni sposób spożywania posiłków. Opracowany system ćwiczeń tworzy swoistą strukturę samowychowania, które może być utożsamiane z szeroko rozumianą czynnością, działaniem zewnętrznym jednostki mającym na celu wywołanie odpowiednich skutków psychicznych lub jako akt psychiczny (myśli, uczucia, pragnienia) determinujący czynności zewnętrzne.

System ten spopularyzował w naszym kraju Wincenty Lutosławski, opierając go na ćwiczeniach psychofizycznych i uzupełniając je o praktyki religijne, w tym szczególnie modlitwę i spowiedź wraz z komunią. Ćwiczenia jogi miały, zdaniem W. Lutosławskiego, stanowić dla wierzących i praktykujących katolików doskonale uzupełnienie ważniejszych ćwiczeń religijnych. „Bo trzeba pamiętać, że jakkolwiek Chrześcijaństwo ma semicki początek, to na jego rozwój wpłynęła grecka filozofia i rzymska organizacja prawna. Katolicyzm zatem jest przeważnie aryjską religią” (Lutosławski, 1909, s. 9). Główny cel intensywnej pracy nad sobą upatrywał W. Lutosławski w odrodzeniu moralnym jednostki, uzyskiwaniu przez nią wolności wewnętrznej, co miało zarazem doprowadzić



do wyzwolenia narodu z niewoli zewnętrznej. Idea ta, jak i związany z nią system ćwiczeń kształtujących charakter, znalazła swoje ujęcie w założonym przez tego wybitnego filozofa stowarzyszeniu *Eleusis* (zob. Podgórska, 1983; Zgierski-Strumiłło, 1983; Lutosławski, 1909), jak i w założonym przez jego ucznia, także członka *Eleusis*, Andrzeja Juliusza Małkowskiego skautingu polskim (Kamiński, 1979).

Pewną próbą nawiązania do psychofizycznych ćwiczeń jogi są, uzupełnione o najnowsze osiągnięcia nauk medycznych i psychologicznych, współczesne nam teorie i metodyki ćwiczeń relaksowo-koncentrujących (Szyszko-Bohusz, 1979), metody psychoterapii (zob. Kratochvil, 1978) czy nawiązujące jednocześnie do założeń psychologii humanistycznej autotreningu samorealizacyjne (Mellibruda, 1977). Ta prastara joga może być uważana za pełny system samowychowawczy, za jedną z najlepiej „technicznie” i integralnie opracowanych pedagogik pracy nad sobą. „Akcentuje bowiem w ściśle zaplanowany i wypróbowany sposób pracę nad psychiką, emocjami i intelektem (w sensie opanowywania, sterowania i rozwijania myśli, intencji i przekonań) oraz nad stanem somatycznym człowieka. Ta dwutorowość działania, tj. na psychikę i na stan somatyczny, jest tu jednak bardzo przemyślnie powiązana, dając przez to wyjątkowe rezultaty tak w sferze tworzenia sylwetki osobowości, zdrowia psychicznego, jak i zdrowia fizycznego w najpełniejszym tego słowa znaczeniu” (Pasek, 1979, s. 269). Jej walorem jest to, że z racji swojej neutralności, może znaleźć oparcie w dowolnych doktrynach filozoficznych. Jej praktyczystyczny charakter upoważnia do utożsamiania jej z samowychowaniem, pojęciem wtedy jeszcze nie ukształtowanym.

Innym terminem, o równie starym rodowodzie, wskazującym na moralny charakter samowychowania, jest pojęcie ascezy. Etymologicznie wywodzi się ono z greckiego „askesis”, oznaczając ćwiczenie się, wprawianie do czegoś, praktykowanie, podejmowanie systematycznego wysiłku, oraz z greckiego „askein” – obrabianie, wyrabianie, kształtowanie (Puchalik, 1936; Wiśniewska-Roszkowska, 1983). Jego pierwotne znaczenie było zupełnie świeckie, nawiązywało bowiem do intensywnych i systematycznych ćwiczeń, mających na celu osiągnięcie doskonałości organizmu, jego sprawności, by sięgnąć po olimpijski laur. Ćwiczenia te wymagałyby od sportowców wielu wyrzeczeń, mobilizacji woli w pokonywaniu oporów własnego ciała i psychiki. W epoce wedyjskiej na oznaczenie ascezy stosowano terminy: upasany (ćwiczenia medytacyjne), joga i tapas (wewnętrzny żar ascezy, polegający na zatapianiu się w głębokiej ekstazie dzięki nagromadzonej energii magicznej, oraz ofiara wewnętrzna). Dla wyznawców buddyzmu ważny był osobisty wysiłek, osobiste dążenie, własna nienagannność i doskonałość.

Dużą popularnością po upadku wedyzmu cieszyła się asceza, polegająca na studiach i kontemplacji w samotności, często połączona z umartwianiem ciała. Jeszcze dzisiaj pojęcie ascezy utożsamiane jest z praktykami różnorodnych fakirów, żebraków zadających sobie najrozmaitsze tortury fizyczne (połykanie szkła, chodzenie po rozżarzonych węglach, leżenie na łożu naszpikowanym gwoźdźmi, nakłuwanie różnych części własnego ciała itp.), by zadziwić swoją wytrzymałością na ból i otrzymać datki od zebranych widzów. „Ci żebracy i asceci przez wiele miesięcy trzymają np. ręce uniesione w górę, zaciskają na tak długo dłonie, że aż wrastają w nie paznokcie, (...) albo zapadają w rodzaj snu zimowego, charakterystycznego dla zwierząt. Przed tym snem fakir przygotowuje się starannie — coraz mniej je, pije i zażywa środki przeczyszczające. Niektórzy nawet czyszczą sobie przewód pokarmowy za pomocą długiej kilkumetrowej tasiemki. Ostatnią czynnością przed zapadnięciem w taki sen, który może trwać do sześciu tygodni, jest zatkanie ust, nosa, uszu woskiem oraz cofnięcie języka w głąb gardła dla uszczelnienia dróg oddechowych” (Nasiukiewicz, 1980, s. 5-6).

Przykładów tego typu praktyk w zakresie pracy nad sobą można by w dziejach znaleźć bardzo wiele. Warto na nie zwrócić uwagę, gdyż podobne ćwiczenia występują także w czasach nam współczesnych, czego najlepszą egzemplifikacją są zmagania młodzieży z własną wytrzymałością, a przejawiające się w „rzeźbieniu” własnego ciała w siłowni, wspinanie się na wysokie powierzchnie, tatuowanie różnych części ciała, nacinanie ich, przekłuwanie agrafką itp. Wszystko to tylko po to, by wykazać opanowaniem siebie odmienność czy swoiście pojmowaną nadzwyczajność. Tymczasem prawdziwy jogin, który podejmuje się określonych ćwiczeń, nie czyni tego w sposób autoteliczny, lecz aby osiągnąć doskonałość psychofizyczną.

W okresie PRL-u, kiedy to dominowała ortodoksyjna pedagogika socjalistyczna, sens pojęcia asceza był celowo wypaczony przez przypisywanie mu braku świadomej refleksji jako typowej cechy w chrześcijańskiej koncepcji samowychowania. Pogląd ten wyrażał Heliodor Muszyński, wychodząc z przeświadczenia, że dla chrześcijanina nie ma dylematu, co jest dobre, a co złe, gdyż te prawdy zostały mu objawione jako oczywiste. Zasadniczy wysiłek musi on skoncentrować nad swymi ujemnymi skłonnościami. „Człowiek nie ma doszukiwać się własnego świata wartości, ideałów, zasad i norm, bo świat ten jest mu już dany. Jest on jedynie poddany próbie podporządkowania się wymogom, jakie są mu w związku z tym stawiane. Jedynym jego dylematem jest dylemat posłuszeństwa. Samowychowanie jest tutaj (w tej koncepcji) głównie ćwiczeniem się nad przewyciężaniem własnych słabości, utrudniających wybór pożądaných, a unikanie niepożądanych zachowań” (Muszyński, 1974). Autor ten przeciwstawił ascezie ideę samowychowania socjalistycznego, w toku którego jednostka sama sobie formułuje cele i zadania osobotwórcze, realizuje je i sama je od siebie egzekwuje. Zabiegi te miałyby zachodzić na podłożu refleksji jednostki nad sobą, stawiającej za cel doskonalenie i wzbogacanie własnej osobowości. Ten dychotomiczny podział samowychowania na bierną, negatywną ascezę chrześcijańską i aktywne, pozytywne socjalistyczne doskonalenie siebie jest zbyt dalece posuniętym uproszczeniem, sprzecznym z dorobkiem chrześcijańskiej nauki o doskonaleniu siebie.

Asceetyka katolicka stanowiła dla kilkudziesięciu pokoleń zakonników, kapłanów i wszystkich wyznawców tej wiary niemal jedyną dostępną psychologię, jedyną teorię samowychowania, i nie tylko, opartą na autorefleksji, ale także na bazie praktyk pozytywnych (Sujak, 1972; Hume, 1983; Foerster, 1934). Do chrześcijaństwa pojęcie ascezy zostało wprowadzone w III wieku przez Klemensa z Aleksandrii i Orygenesusa na oznaczenie rozmaitych ćwiczeń, jakie powinni wykonywać ci, którzy chcieli prawdziwie dążyć do doskonałości boskiej i do panowania ducha nad ciałem. Samowychowanie chrześcijańskie wynika z praw i obowiązków osoby względem samej siebie, które mieszczą się w przykazaniu miłości siebie samego. Opierając się na założeniach antropologii filozoficznej, wyszczególnia się trzy najważniejsze grupy takich działań:

- 1) działania osoby ludzkiej względem samej siebie jako substancjalnej całości,
- 2) działania człowieka względem własnego ciała,
- 3) działania człowieka w sferze życia duchowego (Ślipko, 1981, s. 80).

Z pierwszej grupy oddziaływań wynikają dwa podstawowe imperatywy: prawo i obowiązek miłowania samego siebie oraz prawo i obowiązek zachowania życia. Miłość, jaką kochamy siebie, staje się miarą miłości w ogóle, prafarmą i źródłem miłości, jaką powinniśmy żywić dla innych. Będziesz miłował swego bliźniego jak siebie samego. „Wypełnianie tego zadania miłości gwarantuje nam rozwój osobowy i osiągnięcie szczęścia. A tego przecież każdy z nas pragnie. Do tego dąży. Koncentrując miłość na sobie, szukając tylko własnych korzyści,

tracimy zdolność rozwoju osobowego. Stajemy się smutni, niespokojni, osamotnieni. Bo miłość jest gestem życzliwości dla drugiego człowieka, miłość każe zapomnieć o sobie, a służyć innym" (Wistuba, 1981, s. 44). W pełni miłości i autoafirmacji zasadnicze staje się wyjście z samego siebie.

Samowychowanie w aspekcie miłości polega na dążeniu jednostki do uzupełniania stwierdzonych w sobie braków, niedostatków, przekształcając się w naczelną siłę motoryczną rozwoju takich cnót, jak roztropność, sprawiedliwość, męstwo czy wstrzemięźliwość. Mamy tu do czynienia z dwoma rodzajami miłości, między którymi istnieje nieprzekazywalna, niedostępna granica. Pierwszą miłością jest miłość pożądania, miłość niższego rzędu, pojmowana jako dążenie do własnych korzyści, własnego szczęścia, do uzupełniania swoich wad. Pragnienie dobra dla samego siebie nie jest blokowane przez dostrzeżone w sobie ułomności, gdyż i te kochamy w sobie, bez względu na to, czy się sobie podobamy czy nie. Afirmacja samego siebie pozwala nam bowiem na przejście do miłości wyższego rzędu, miłości właściwej, miłości przyjaźni. „Prawdziwa jednak miłość polega nie na tym, ażebym to ja dzięki aktom miłości uzupełnił swoje braki, ale żebym z tym przedmiotem, z tą osobą ukochaną stanowił wspólnotę i był naprawdę zjednoczony, nie myśląc o tym, czy mnie to przyniesie jakąś korzyść” (Swieżawski, 1983, s. 185). Określany przez etykę chrześcijańską sens imperatywu miłości samego siebie znajduje swoje potwierdzenie w psychologicznych badaniach nad faworyzującą subiektywną oraz zależnością między samoakceptacją a sympatią wobec innych ludzi (Kozielecki, 1981). Z imperatywu zachowania własnego życia natomiast wynikają zarzuty i potępienie pod adresem podejmowanych przez jednostki czynności o charakterze szeroko rozumianych aktów samobójczych (samobójstwo bezpośrednie, pośrednie, wystawienie życia na niechybną śmierć oraz narażenie życia na śmierć prawdopodobną), dokonywania na sobie samym doświadczeń medycznych czy wreszcie praktyk umartwiania cielesnego, podejmowanych celem moralnego samodoskonalenia siebie lub eksplikacji religijnej w swojej skrajnej formie, o której wspominaliśmy powyżej.

Drugą grupę tworzą działania jednostki względem własnego ciała, uwydatniające ogromną wartość zdrowia i dbałości o zdrowie oraz cielesny aspekt wstydu, konstytuujący człowieka jako istotę płciową. Akcentując moralny nakaz dbałości o własne zdrowie, nie wysuwa się w tym względzie drobiazgowych przepisów, reguł postępowania. Zdrowie nie jest tu pojmowane jako cel sam w sobie, lecz głównie jako środek skutecznego działania. Sprawa dbałości o ciało pozostawiona jest wiernym, ich sumieniu, które wymaga jednak stosownego oświecenia przez dorobek współczesnych nauk medycznych, psychologicznych itp. Dlatego też w wielu podręcznikach wskazuje się na wyniki badań naukowych, określających, jaki jest wpływ sposobu żywienia na stan zdrowia i własnego życia, jaką rolę spełnia ruch i wysiłek fizyczny czy wreszcie, jakie konsekwencje niosą z sobą różnorodne formy życia erotyczno-seksualnego (Ciemniewski, 1926; Foerster, 1934; Korewa, 1946; Wojtyła, 1965). Do sfery aktów związanych z cielesną strukturą człowieka należą:

- 1) poznawanie własnego ciała, jego kształtowanie i dbanie o jego rozwój,
- 2) kierowanie przeżyciami organicznymi, żeby stanowiły podłoże dla rozwoju doznań psychicznych,
- 3) opanowywanie dążeń i pragnień (Pirożyński, 1955, s. 38).

Potęgowanie przez człowieka zmiany we własnym ciele, zgodnie ze starożytną zasadą: *W zdrowym ciele zdrowy duch*, ma na celu sprzyjanie rozwojowi sił psychicznych i na odwrót. „Nakazując ciału naszemu służyć celom ducha i do uwydatnienia tego za pomocą owych fizjologicznych odruchów, przyzwyczajamy tym samym wszystkie nasze potrzeby fizyczne do zajmowania należnego im stanowiska w ogólnym układzie wszystkich funkcji życiowych.

Wytwarza się w ten sposób element przeciwdziałający pokusie, opanowującej niejednokrotnie człowieka, by nie ciało było sługą duszy, lecz nadużywać sił ducha do sztucznego spotęgowania potrzeb i zadowoleń ciała (...)” (Foerster, 1934, s. 186-187). Troska o ciało powinna być kanalizowana w postaci systematycznie, celowo wykonywanych ćwiczeń, inaczej określanych jako gimnastyka woli, trening, które doprowadzą do nabycia określonej sprawności, nawyku, uniezależnią człowieka w stopniu możliwie najwyższym od okoliczności zewnętrznych. Asceza ciała w swej warstwie praktycznej obejmuje następujące ćwiczenia (treningi):

1) Zwalczanie namiętności, hamowanie zachcianek, które wynikają ze sztucznych potrzeb, jak: palenie tytoniu, alkoholizm, nadużywanie herbaty i kawy, nadużywanie leków, hazard, autoerotyzm, narkomania itp. Od najdawniejszych czasów zalecano okresową wstrzemięźliwość od pewnych pokarmów, ściślejsze półgłodowe diety, specjalne reżimy dietetyczne, formułując na ich użytek obostrzone przepisy dla wszystkich wiernych (np. post) lub zestaw zewnętrznych manier i obyczajów, mających stanowić zarazem o określonej kulturze jednostki (np. czystość i wstrzemięźliwość seksualna).

2) Przestrzeganie zasad w zakresie higieny i postawy ciała regulujących: sposoby spożywania posiłków (np. tempo, regularność, trawienie), trzymanie ciała w prostej postawie (np. niepodpieranie się ręką w czasie siedzenia), wyrobienie sobie właściwego oddechu (np. dbanie o stały dopływ świeżego powietrza w ciągu doby), wypoczynek i rekreację (np. wczesny spoczynek i ranne wstawanie), utrzymywanie ciała w czystości itp.

3) Opanowywanie własnych odruchów przez poddawanie ich kontroli rozumu, dzięki czemu nasze zachowania nie są wynikiem afektu czy wyrazem braku taktu. Chodzi tu zatem nie tylko o panowanie nad własnymi reakcjami niewerbalnymi, jak mruganie oczami, grymas twarzy, ziewanie, kaszel, kichanie, płacz czy śmiech, ale i o świadomość ich psychicznej wartości. Ujarmianie tych reakcji bez ich „uduchowienia” prowadziłyby jedynie do ich bezmyślnego stosowania.

4) Rozwijanie w sobie tendencji do wysiłku polegające na tym, że podejmujemy systematycznie, codziennie jakieś drobne ćwiczenia, zajęcia, by wzmacniać siłę własnej woli oraz umacniać w sobie głębokie poczucie honoru pracy. Postuluje się podejmowanie nawet takich ćwiczeń, na które wcale nie mamy tego dnia ochoty, które są trudne i twarde.

„Osiąganie drobnych zwycięstw nad sobą sprawi, że w chwilach twardej próby będziemy w stanie sprostać wszelkim oporom ciała, jak i ducha. Moralność człowieka podnosi się nie dzięki dokonywaniu bohaterskich czynów w rzeczach wielkich, ale dzięki zwycięstwom nad rzeczami drobnymi. Kto nie zacznie od drobnostek, ten nigdy nie zacznie, gdyż nie posiada na tyle hartu woli, by zacząć. (...) Kto w imię tej zasady w każdej małości dopatruje się wielkości, ten nie zmieni się nigdy w kramarza rzeczy drobnych” (Foerster, 1932, s. 149). Wielokrotne powtarzanie tej samej czynności, nawet jeżeli jest początkowo nie lubiana, przyczynia się do osiągnięcia coraz większej sprawności, dzięki czemu to, co dawniej było przykre, teraz staje się przyjemne. Muszą być tu przestrzegane pewne warunki, by ćwiczenia te prowadziły do rzeczywistych i zasłużonych sukcesów.

Ćwiczenia powinny być skierowane na istotne potrzeby organizmu, nie powinny rujnować naszego zdrowia. Tym samym powzięcie postanowienia, że przez miesiąc będzie się sypiać tylko na podłodze albo przez kilka tygodni nie będzie się jadło w ogóle śniadań, nie tylko doprowadzi do deterioracji stanu psychofizycznego osoby, ale i będzie sprzeczne z chrześcijańską doktryną, zapożyczoną zresztą od Arystotelesa, stosowania umiaru w nabywaniu cnót moralnych. Wśród wymienianych przez ascetykę chrześcijańską kategorii działań samowychowawczych

do najważniejszych zalicza się te, które dotyczą nie osoby jako całości, nie własnego ciała, ale własnej duszy – w tym przede wszystkim rozumu i woli. Problem ten opisywany jest bardzo szeroko i szczegółowo w wielu pracach etyków chrześcijańskich, dotyczących kształcenia charakteru. W świetle chrześcijańskiej koncepcji osoby dusza jest pojęciem ogarniającym swym zasięgiem całość warstw strukturalnych i procesów dokonujących się w osobie. „Dzięki temu w każdym z nich wyraża się i działa ta sama osoba, zarówno kiedy jest świadoma samej siebie, jak też kiedy nurt życia rozwija się w niej poza świadomością. Mocą tego duchowego wyposażenia osoba ludzka konstituuje się jako najwyższa doskonałość w obrębie czasoprzestrzennego świata i umieszcza się na szczycie właściwej mu hierarchii bytów” (Ślipko, 1981, s. 118). Dusza człowieka ma dwie władze: rozum i wolę. One to stanowią przedmiot ciągłego doskonalenia siebie, pracy nad sobą, co ostatecznie wyraża się w obowiązku kształtowania własnego moralnego charakteru.

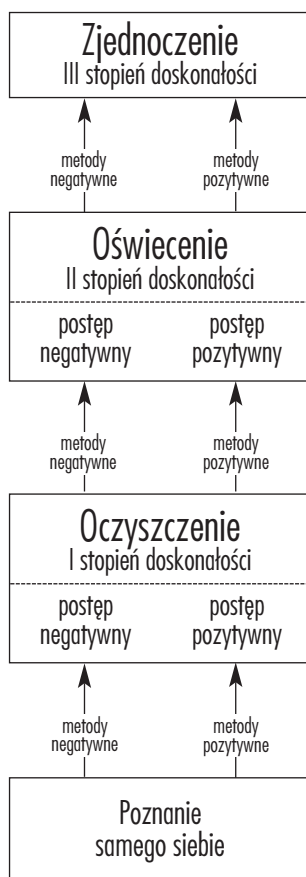
Osiąganie doskonałości duchowej jest możliwe u każdego przeciętnego człowieka, tyle tylko, że wymaga ono od niego poważnego wysiłku. Po pierwsze, musimy uznać autorytet Boga, gdyż Bóg jest doskonałością i drogą prowadzącą do niej. On jest źródłem prawdy, dobra i piękna, toteż chcąc dążyć do doskonałości, musimy bezwzględnie naśladować Jego życie i Jego naukę, rozwijając w sobie cnoty kardynalne: roztropności, sprawiedliwości, umiarkowania i męstwa (Ślipko, 1984, s. 375). Naśladowanie Boga wymaga, z drugiej strony, stanowczego postanowienia, natchnienia woli, bez którego wszelka praca nad sobą zakończy się porażką. Pojawia się jednak pytanie: w jaki sposób możemy dojść do doskonałości? Czy ontyczna zależność człowieka od Boga nie wyklucza możliwości kształtowania samego siebie?

Do doskonałości można dojść przez miłość Boga, skierowanie całej swojej uwagi na Niego i w Jego kierunku skierowanie wszystkich swoich wysiłków. Pierwszym zatem krokiem na drodze do doskonałości jest poznanie przedmiotu naszych pragnień. Dlatego kształcenie rozumu powinno wyprzedzać doskonalenie woli. Sprowadza się ono do zdobywania wiedzy religijno-moralnej, dzięki której nabywamy zasad chrześcijańskiego życia w życiu doczesnym i wiecznym. Mając na celu kształcenie rozumu, powinniśmy starannie dobierać zestaw lektur, nie tylko ograniczonych do życia religijnego, ale i z zakresu filozofii, poezji, literatury klasycznej, sztuki itp. Przede wszystkim zaleca się czytanie Pisma Świętego, a zwłaszcza ewangelii, uwieczniających postać Zbawiciela, listów apostoelskich czy prac najwybitniejszych Ojców Kościoła. Praca nad własnym rozumem jest łatwiejsza od pracy nad wolą, o ile przedmiot dociekań poznawczych został odpowiednio oświecony i przystosowany do odbiorcy.

W wyniku aktywności poznawczej, samokształceniowej człowiek zyskuje mądrość, czyli uzdolnienie i sprawność ułatwiająca mu orientację na cel ostateczny. Jako najwyższa sprawność intelektualna, mądrość kieruje umysłem człowieka i wszystkimi jego dążeniami, stanowi intelektualną podbudowę pod cnoty moralne. Drogą do zdobycia mądrości, poza usilnym poszukiwaniem prawdy, jest także modlitwa i gromadzenie w sobie doświadczeń życia osobistego. „Doświadczeniem życiowym człowiek bardziej wzbogaca się wewnątrz, ale i ono bez wiedzy przynosi swoiste niebezpieczeństwo” (Witek, 1983, s. 275). Cnot moralnych nie można jednak nabyć przy pomocy samego intelektu, gdyż trzeba je w sobie wyćwiczyć, wykonując odpowiednie akty woli oraz działania zewnętrzne. Tak postrzegany sens pracy nad sobą wymaga od jednostki nie tylko ciągłej korekty postępowania według poznawanych i zinternalizowanych prawd, ale też ciągłego uaktywniania innych sprawności moralnych, które współdziałając ze sobą, nadają ludzkiej osobie specjalną doskonałość. „Doskonałością tą jest charakter moralny, czyli zintegrowany i utrwalony zespół postaw moralnie wartościowych” (Kasperkiewicz, 1983, s. 84).

Ze względu na dwa rodzaje stopni w osiągnięciu doskonałości – pozytywny i negatywny – wyróżnia się w asce-tyce chrześcijańskiej dwie kategorie metod samowychowawczych: pozytywną, określaną przez F. W. Foerstera jako ćwiczenie energii czynnej, i negatywną jako ćwiczenie energii hamującej (Foerster, 1934, s. 109). Negatywnym stopniom doskonałości i ich metodom odpowiadają stopnie i metody pozytywne (Puchalik, 1936, s. 226). Punktem wyjścia wszelkiej doskonałości musi być rozpoznanie swojej sytuacji psychologicznej, samopoznanie i po-znanie innych w relacji do Boga celem ustalenia zasadniczych kierunków działania. Jeżeli chcemy rozwijać w sobie cnoty i opanować wady, musimy poznać jedno i drugie poprzez wierne badanie samego siebie, swoich myśli, uczuć, słów, czynów, zasad, skłonności w drodze rozmyślania, rachunku sumienia i rekolekcji.

Pracę nad sobą w sferze postępu negatywnego osoba powinna rozpocząć od unikania grzechu śmiertelnego (I stopień), by poprzez stałe unikanie przeszkód w miłości, czyli grzechu powszedniego (II stopień), oczyścić się z niedoskonałości, z wszelkiego samolubstwa, lenistwa, wygody, wszelkiego ziemskiego pragnienia (III stopień).



Rysunek 1. Struktura stopni i metod osiągnięcia doskonałości chrześcijańskiej

Samowychowując się, powinniśmy dążyć do eliminowania kardynalnych wad moralnych, takich jak: próżność, łakomstwo, pijaństwo, nieczystość, skąpstwo, chciwość, małoduszność, zawiść, gniewliwość, pycha i nienawiść, które nigdy nie pełnią twórczej roli w kształtowaniu naszego charakteru. Cechuje je pewien anarchizm osobotwórczy, a także odśrodkowy charakter (Ślipko, 1984, s. 379).

Metodami pozwalającymi na walkę z wadami są techniki, ćwiczenia panowania nad sobą, nad swoimi namiętnościami, zmysłami, troskami, gniewem, wyobraźnią, uwagą, myślami, jak np.: opanowanie sztuki milczenia, ćwiczenie się w skupieniu, odmawianie sobie od czasu do czasu przyjemności, przyjmowanie bez sprzeciwu niesprawiedliwej nagany ze strony osób, które powinniśmy otaczać szacunkiem, tłumienie w sobie chęci dowcipkowania, które mogłoby kogoś dotknąć, wewnętrzna pokuta, rachunek sumienia i spowiedź (Ślipko, 1984, s. 379).

„Wszystkie nieuporządkowane skłonności i poruszenie woli można opanować — jak poucza doświadczenie — przez wytrwałe zewnętrzne ćwiczenie woli, np. należy się wystrzegać, by podczas chodzenia po schodach nie trzymać się poręczy; przez parę chwil nie należy otwierać otrzymanych listów i gazet; kiedy na ulicy powstanie zbiegowisko, nie należy zatrzymać się, lecz pójść dalej, wyrzec się każdego dnia wypowiedania tych słów, którychby chętnie się wymówiło, a które bez szkody można nie wypowiadać; należy przyjąć za zasadę, by nie skarżyć się nigdy na niepogodę i inne przykrości dnia” (Foerster, 1934, s. 124).

Pozytywny charakter samowychowania polega na ćwiczeniu się w cnotach moralnych i teologicznych. Wśród ćwiczeń, praktyk religijnych wyróżnia się takie, jak: pobożność, częsta i gorliwa modlitwa, dobra intencja, spowiedź, komunie święta, rekolekcje. Niemałe znaczenie mają na wskroś indywidualne ćwiczenia się w punktualności, przyzwyczajanie się do pracy w hałasie czy ćwiczenie się w cierpliwości oraz rzetelnym wykonywaniu własnych obowiązków, pracy, realizowaniu podjętych postanowień. Na te ostatnie aspekty ćwiczeń energii czynnej, pozytywnej, był szczególnie uwrażliwiony F. W. Foerster, który twierdził, że: „Z okrzykanej »autonomii« w rzeczywistości posiadamy tylko »auto«, ale nie »nomję«, tzn. posiadamy puszające się ja, bez mocy, któraby uczyniła nas samych prawodawcami naszymi; nie jest to dziełem przypadku. Zanim nie przewyżyczymy słabości woli w poddawaniu się rozkazom popędów i nie ujmiemy w karby owych popędów, nie można mówić o jakiegokolwiek trwałej podstawie wychowania samego siebie” (Foerster, 1932, s. 130).

Ontyczna zależność człowieka od Boga nie wyklucza wolnego działania, gdyż człowiek posiada wolną wolę. Każdy może być w większym lub mniejszym stopniu świadom swego działania, toteż by móc właściwie pracować nad samym sobą, doskonalic siebie, należy w okresie anomii (biernym do 4. roku życia) i heteronomii (okres czynno-bierny od 4. do 12. roku życia i bierno-czynny od 12 do 18 lat) urabiać się pod kierunkiem wychowawców — rodziców, nauczycieli, katechetów, środowiska i mass mediów. Wejście w okres autonomii łączącej się z pełną zdolnością do świadomej pracy nad sobą, choć możliwe dla wszystkich, nie jest jednak powszechnie osiągnięte. „Niestety, trafiają się ludzie, którzy dziesiątki lat już żyją, a jeszcze nigdy poważnie o samowychowaniu nie pomyśleli. Z okresu dziecięctwa umysłowego jeszcze nie wyszli” (Korewa, 1946, s. 19).

Chrystocentrycznego samowychowania nie można utożsamiać z negatywnie traktowaną ascezą, lecz należy w nim uwzględnić jej pozytywne i maksymalistyczny aspekt. „Nie wolno (...) mniemać, iż asceza polega na ucieczce od życia. Wręcz przeciwnie, ma ona człowiekowi zapewnić pełnię życia przez opanowanie doskonałe najtrudniejszych jego dziedzin. Przez ascezę ma człowiek właśnie wejść we wszystkie wartości i przeżywać je w ich jak największej prawdzie, bez złudzeń i bez rozczarowań. Asceza ma gruntowny sens realistyczny, tylko realista



może ją uprawiać” (Wojtyła, 1983, s. 78). Nie oznacza to jednak, że do cnoty moralnej można dojść tylko i wyłącznie dzięki praktycznym, permanentnie stosowanym ćwiczeniom. Należy bowiem uwzględnić i te sytuacje w życiu człowieka, współcześnie określane mianem traumatycznych, które z racji swojego przełomowego charakteru (choroba, cierpienie, utrata bliskiej osoby, nawrócenie) dokonują niemal w jednym momencie przejścia od stanu wady moralnej do przeciwnej jej sprawności lub odwrotnie.

Religijny sens samowychowania utożsamia to zjawisko z aktywnością wewnętrzną człowieka, z jego pracą wewnętrzną odbywającą się w rozumie i woli. Może ona mieć wymiar intraakcyjny, prywatny, ale także i wspólnotowy, publiczny. Po II Soborze Watykańskim etyka wychowawcza wprowadza pojęcie permanentnej formacji, zamiast tradycyjnego doskonalenia siebie, samowychowania, aby uwydatnić, iż proces ten nie może zakończyć się na określonym etapie naszego doczesnego życia, lecz musi trwać nieustannie (Kasperkiewicz, 1983). Pedagogika religijna, stanowiąca równie zwarty jak orientalistyczna joga system samowychowania, z jeszcze większą wyrazistością uświadamia nam, że o istocie tego zjawiska nie może decydować to, czy jest to aktywność zewnętrzna wpływająca na psychikę, czy może odwrotnie. Sens bowiem samowychowania podyktowany jest wymiarem aksjologicznym. Podstawowym dla tego zjawiska pytaniem sensotwórczym jest problem: po co, w imię czego powinniśmy pracować nad sobą? Wchodzi tu zatem w grę nasz stosunek do świata wartości.

W pedagogice religijnej wskazuje się z całą wyrazistością na niebezpieczeństwo koncentrowania uwagi na samym sobie, stawiania samowychowania jako celu nadrzędnego w życiu lub, co gorsza, redukcji wszelkich spraw, rzeczy i ludzi do rzędu środków niezbędnych w procesie samodoskonalenia. „Jeżeli (...) macie obsesję rozwoju osobowości, to istnieją poważne przesłanki – mówiąc łagodnie – do przypuszczenia, że nigdy tego nie osiągniecie. Bo pełnię osobowości osiąga się wówczas, gdy przedmiot i cel, jaki sobie stawiamy, przewyższa nas. Oczywiście istmieje zły i dobry sposób dążenia do pełni. Zły polega na szukaniu siebie, potwierdzaniu siebie, wpatrywaniu się w siebie; (...). Dobry opisano w Ewangelii przez paradoks: wszystko polega na tym, żeby stracić swe życie po to, by je zachować” (Hume, 1983, s. 38). W istocie bowiem, bycie chrześcijaninem jest konsekwencją jego *esse in Christo*, radykalnego zwrócenia się ku innym, proegzystencją.

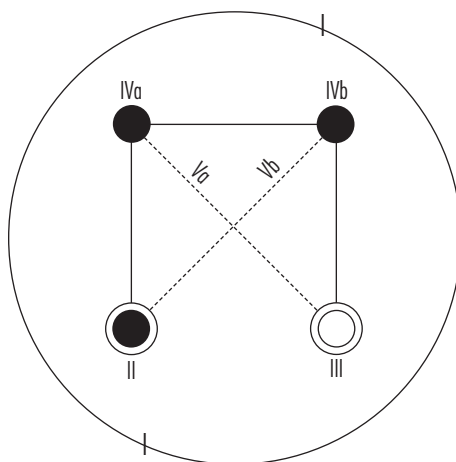
Ukierunkowana na Boga i innych ludzi w życiu doczesnym egzystencja zakłada radykalne odrzucenie własnego „Ja”, eliminację egoizmu. Jak już wcześniej wskazywaliśmy, człowiek ma prawo i obowiązek dążenia do osobistej doskonałości, ale nie dla niej samej. „Egoistyczne, niższe cele niezdolne są na dłuższą metę głębiej i trwalej zaspać serca ludzkiego. Szukając siebie, znajdujemy tylko siebie, ograniczony mikrokosmos. Kto szuka siebie, gubi się. Dlatego młodzież tylko materialistycznie nastrojona nie może się zdobyć na zrozumienie celów wyższych. Bo nie znajdzie wyższej treści życia, nie znajdzie też zatem szczęścia swego. Nie znajdzie go, bo szuka go na fałszywej drodze: szuka go w sobie i pod stopami swymi, wpatruje się w siebie, chce tylko brać i w siebie wchłaniać, a tu tymczasem rzecz ma się przeciwnie: należy dawać i tworzyć i szukać szczęścia poza obrębem własnego ja” (Mazurkiewicz, 1931, s. 77-78). Pogląd ten obowiązuje nie tylko zakonników, ale i wszystkich wiernych spoza tego stanu.

Do dziś utrzymują się dwa przeciwstawne sobie stanowiska teoretyczne, z których jedno traktuje samowychowanie jako *perfectio prima*, gdy dążenie do doskonałości jest wyłącznym motywem postępowania jednostki i celem samym w sobie, drugie zaś jako *perfectio secunda*, gdzie zasadniczym dla samowychowania jest wyjście z samego siebie, osiągnięcie doskonałości niejako *per accidens*. Wśród wyznawców tego pierwszego poglądu, określanego też mianem „abstrakcyjnego” perfekcjonizmu (Folkierska, 1979, s. 109), wytworzył się pewien



powszechny nawyk myślowy, który zakłada dążenie przez jednostkę do doskonałości według ściśle zaplanowanej strategii życia. Doskonalenie siebie stawiane jest przez nich na pierwszym miejscu, przez co wszystkie zjawiska życiowe, irracjonalne, poza- czy ponadosobowe są redukowane do rzędu środków. Dla jednostki samowychowującej się takie cechy, jak siła charakteru, doznanie perfekcji moralnej, nabycie cech psychicznych i fizycznych w stopniu doskonałym są walorami ocenianymi przez nią jako cenne same w sobie. Troską jej myślenia jest ubieganie się o rzeczy trudne i rzadkie zarazem. Dość często osoby takie cechuje pewien arystokratyzm duchowy, izolujący je od pozostałych osób, które nie stawiają sobie zadań szczytowych. „Ubieganie się o doskonałość bywa zwykle równocześnie ustalaniem swojej wyższości wobec tych, którzy tego nie czynią, albo czynią inaczej. (...) Taternicy wysokiej klasy wchodzą na szczyty nie po łatwiejszych, lecz po trudniejszych stokach, przy czym dają im to poczucie wielkiej wyższości w stosunku do amatorów z miasta, którzy wchodzą na ten sam szczyt bez większych trudów, albo co gorsza, wjeżdżają nań kolejką” (Ossowska, 1947, s. 301-302).

Realizacja tak pojmowanego autoperfekcjonizmu może polegać bądź na zbliżaniu się do postawionego przed sobą ideału, bądź na kształtowaniu, rozwijaniu i jego pogłębianiu (Muszyński, 1974, s. 275). Pierwsze z nich polega na przyswajaniu sobie przez jednostkę nowych cech posiadanych przez ów ideał, zwalczaniu w sobie cech nie mieszczących się w nim lub z nim sprzecznych, a wreszcie rozwijaniu w sobie cech właściwych ideałowi, a posiadany przez nią w postaci zaczątkowej. Chcąc stać się człowiekiem doskonałym, trzeba mieć swój ideał, trzeba pragnąć jego realizacji i dążyć do niego całym wysiłkiem, na jaki tylko nas stać. W takiej konwencji definiował i wyjaśniał istotę samowychowania Władysław Okiński, określając je jako „samodzielne, poddane autokontroli urabianie się osobnika w celu osiągnięcia jakiegoś mniej lub więcej uchwytanego (uświadamianego) i mniej lub więcej jasno określonego wzoru (*resp.* ideału) osobowości” (Okiński, 1935, s. 34-35). Tym właśnie, co odróżnia samowychowanie od wszelkich innych wpływów osobotwórczych, jest przyjęcie przez jednostkę wzoru osobowości idealnej, ze stanowiska której będzie oddziaływać na siebie, aby zmienić wzór osobowości aktualnej i *vice versa*.



Rysunek 2. Przebieg czynności samowychowawczych ze stanowiska wzoru osobowości aktualnej i idealnej (Okiński, 1935, s. 90)

Autor ten, konstruując definicję samokształcenia, wyraźnie podkreśla, że poza tym, iż jest to proces samoistny i odrębny od innych procesów, intraakcyjny, to wymaga on jeszcze od jednostki refleksyjności w doborze wpływów zbliżających ją do osiągnięcia wzoru osobowości idealnej. „Gdy więc ktoś z przejęciem budując radioaparat, pochłonięty swoją pracą i jej wynikiem, nie myśli, jak się jego osobowość zmieni wskutek nabycia pewnych umiejętności w toku wykonywania zadania lub, co więcej, nie dąży wyraźnie do zmian swej osobowości, np. w celu urabiania się na radioamatora, nie zachodzi zjawisko, określane w tej rozprawie jako samokształceniowe. Natomiast, jeśli te same zadania podejmuje i wykonywa z tym zamiarem, aby rozwiązać je w celu zmiany swej osobowości lub w toku rozwiązywania zadania uprzytamnia sobie fakt urabiania się według wzoru pewnej osobowości, mamy już wyraźnie do czynienia z samokształceniem” (Okiński, 1935, s. 31). Skupiając uwagę na strukturze osobowości ujmowanej ze swoimi cechami jako wartości autotelicznej i podkreślając, że sens samowychowania polega właśnie na doskonaleniu tych cech, bo warto być człowiekiem nimi „ozdobionym”, nie podaje W. Okiński czynności czy działań prowadzących do tego celu. Podmiot, chcąc stawać się osobą coraz bardziej doskonałą, musi mieć świadomość tego, nabycie jakich nowych cech, wyzbycie się jakich cech negatywnych, wreszcie rozwinięcie jakich dyspozycji dotąd nie ujawnionych, uczyni go lepszym we własnych oczach. Ten specyficzny perfekcjonizm o orientacji „ku sobie” ma swoją starą tradycję, zarówno świecką, jak i religijną.

Przykłady metod i technik osiągania przez jednostki pożądanych stanów doskonałości osobowej odnajdujemy w pracy Mieczysława Kreutza (Kreutz, 1946), w której traktuje on problem samowychowania od strony praktycznej. Praca nad sobą jest zdaniem tego psychologa pośrednio kształtowaniem własnych dyspozycji drogą systematycznego powtarzania w toku całego życia pewnych czynności. Zmiany wewnętrzne można bowiem, sprowadzając ten problem na grunt empirycznej psychologii woli, wywołać tylko przez wpływy zewnętrzne. Dlatego też autor ten nie zwraca uwagi czytelnika na to, w jaki sposób powinien on kształtować swoje dyspozycje psychiczne, gdyż te są tylko czymś hipotetycznym, czego się możemy jedynie domyślać, ale czego nie możemy bezpośrednio doświadczyć, lecz na to, jak może on kierować własnym postępowaniem. Uniknął tym samym konieczności definiowania całego szeregu pojęć związanych z charakterem i jego kształtowaniem.

Zamiast teoretycznego pytania o to, jak kształtować uczciwość, sprawiedliwość, odwagę itp. Kreutz sformułował problem empirycznie, w postaci konkretnych pytań typu, „jak zrobić, by ktoś nie kradł, nie krzywdził drugich, nie dokuczał im, nie pił (...), by pomagał drugim, pracował pilnie, sumiennie wykonywał swe obowiązki itd. Zamiast mówić o kształceniu charakteru, będziemy więc zajmować się tylko kierowaniem postępowania. Ze względów stylistycznych będę jednak używać obu tych określeń synonimowo (...)” (Kreutz, 1946, s. 16). Chociaż wskazówki przedstawione w pracy nad sobą stwarzają doskonałą okazję do osiągnięcia określonego stanu perfekcji, to jednak ich zamiar ma charakter społeczny. Zależy autorowi bowiem na tym, aby każdy członek społeczeństwa postępował w pewien pożądany sposób. O wartości społecznej charakteru nie decydują stopień i jakość rozwoju dyspozycji moralnych, lecz to, czy człowiek postępuje dobrze czy źle. „Gdy ludzie przestaną źle postępować, to bez względu na to, czy ich dyspozycje zmieniły się czy nie — stosunki społeczne gruntownie się poprawią” (Kreutz, 1946, s. 13).

Idea ta wymaga zatem nie tylko osobistego zaangażowania się po stronie jednostek, ale i osób określających i egzekwujących owe społecznie pożądane zachowania. Oczywiście, każdy z nas może sam sobie sformułować pożądane kategorie zachowań, które uwzględniałyby społeczny interes, ale jest to tylko pozór indywidualności

samowychowania. W rzeczywistości bowiem Kreutz zaleca klasyczną postać heteronomicznego doskonalenia samego siebie, polegającą na stałym regulowaniu własnych zachowań pod kątem oczekiwań innych osób, gubiąc się we własnej niekonsekwencji. Z jednej strony rekomenduje, że jeśli chcemy zawsze postępować w myśl pewnych zasad, jakie uważamy za słuszne, to powinniśmy tworzyć dzięki pamięci i uczuciom odpowiednie motywacje oraz kształtować w sobie przyzwyczajenia i nawyki, z drugiej zaś, by powyższe było w ogóle możliwe, poleca wyzyskiwanie wpływów zewnętrznych, społecznych. Te ostatnie mogą polegać na składaniu publicznych postanowień, stwarzaniu sobie warunków przymusowych przez wykonanie nielubianych czynności pod kontrolą osób kompetentnych czy wstępowaniu do stowarzyszeń o charakterze społeczno-moralnym itp. (Kreutz, 1946, r. VI).

Na system pracy nad sobą składa się, według tego psychologa, następujący zestaw ćwiczeń: ćwiczenia pozytywne, obejmujące planowanie i rozmyślanie codzienne, pracę pozytywną, codzienną samokontrolę, rozmyślania ogólne i lekturę budującą oraz ćwiczenia negatywne, w postaci zmiany warunków zewnętrznych i dostosowania ich do potrzeb samowychowawczych oraz unikania złych wpływów i niekorzystnych sytuacji (Kreutz, 1946, s. 87). Opisane przez Kreutza przykłady zabiegów praktycznych są takimi samymi, jak oferowane przez hinduizm czy chrześcijaństwo, tyle tylko, że pozbawione zostały wszelkiego mistycyzmu. Przykładowo, zamiast jogistycznych medytacji wprowadza on rozmyślanie w sensie logicznym.

Nie negując wartości socjalizacyjnych proponowanych przez tego psychologa praktyk, warto zaznaczyć, że są one wyrazem doktryny kierowania rozwojem osobowości wychowanka z zewnątrz. W ich konsekwencji jednostka musi sobie tworzyć sztuczne sytuacje, często dość typowe, ale bynajmniej nie naturalne, w toku których będzie unifikować swoje postępowanie. Mechanizm takich zabiegów opiera się na następującej zasadzie: „najpierw ktoś w określonej sytuacji dyktuje jednostce, co ta ma robić (sterowanie zewnętrzne), a potem tę samą dyrektywę jednostka dyktuje sama sobie (sterowanie wewnętrzne). Opisany sposób kształtowania mechanizmów sterowania zachowaniem się jednostki polega w istocie na wdrukowaniu w jej pamięć instrukcji, których sens nie ulega żadnej zmianie przez to, że stają się instrukcjami »wewnętrznymi«. Być może zabiegi takie są pożądane we wczesnych okresach życia. Byłoby wszakże przesadą twierdzić, że wytworzony tu został mechanizm wewnętrznego sterowania. Jest to mechanizm tylko pozornie wewnętrzny — tak samo »wewnętrzny« i »samodzielny«, jak program wpisany w pamięć maszyny matematycznej. Ukształtowany tu zostaje mechanizm odtwarzania dyrektyw zewnętrznych, a nie mechanizm decydowania o własnym postępowaniu” (Łukaszewski, 1984, s. 111). Samowychowanie, choć podejmowane indywidualnie, zdeterminowane jest schematami, kategoriami narzuconymi jednostce przez społeczeństwo.

Dyrektywnej koncepcji intraosobowego samodoskonalenia przeciwstawić można stanowisko Sergiusza Hessena, który nawiązując do trójdzielnej platońskiej koncepcji duszy oraz piramidy społecznej, lokuje samowychowanie w najwyższej warstwie bytu — duchowej, będącej ostatnią fazą rozwoju moralnego jednostki, fazą autonomii. U podstaw tej warstwy bytu leży afirmacja wolności. Człowiek jako istota rozumna, wykształcona i wolna rozwija się w działaniu i wysiłku na rzecz nieprzemijających, ponadczasowych wartości dobra, prawdy i piękna. Brak zewnętrznego przymusu jest dopiero początkiem wolności, której pełnię zdobywa się poprzez przełamanie inercji w życiu umysłowo-etycznym oraz nabycie wewnętrznej mocy. Wolność łączy się organicznie z wiernością samemu sobie, wzajemnie się one warunkują. Nie może istnieć wolność bez rozwiązywania zadań życiowych po swojemu, zgodnie ze stałą linią postępowania, również wierność samemu sobie, bycie samym sobą bez wolności

jest karykaturą tworzącej się osobowości. Wolność nie jest stanem osiąganym automatycznie przez jednostkę po przekroczeniu heteronomicznego progu. Jest ona nie tyle faktem, co powinnością, obowiązkiem, zadaniem ponadindywidualnym, które być może nigdy nie zostanie przez jednostkę urzeczywistnione, ale do którego może się ona w mniejszym lub większym stopniu zbliżać. Im bardziej czynią się zgodne z jej wewnętrzną jaźnią, tym bardziej staje się ona wolna.

Sergiusz Hessen określa wolność jako pozytywny proces twórczy, polegający na dobrowolnym podejmowaniu przez jednostkę obowiązków, podporządkowaniu się własnemu, wewnętrznemu prawu osobowości w miarę nasiąkania wartościami ponadosobowymi. „To uduchowienie psychofizycznej natury człowieka, to jest »nadformowanie« wartościami kultury, czyli formami ducha obiektywnego, nie może być urzeczywistnione od razu przez jakieś ponadczasowe zanurzenie się w pełni ducha (...). Jest ono długim, w czasie odbywającym się procesem wzrostu, odnalezienia własnej jaźni jako osobowości” (Hessen, 1939, s. 100-101).

Na podłożu wcześniejszych procesów pielęgnowania, tresury i urabiania pojawia się samowychowanie jako proces duchowy, pozaspołeczny, intraakcyjny, w którym jednostka przestaje być biernym obiektem oddziaływań zewnętrznych, stając się czynnym podmiotem zabiegów autoformacyjnych. Tak ujęte samowychowanie, w warstwie kultury przyjmuje charakter wykształcenia. Z perspektywy tej warstwy celem wykształcenia człowieka jest włączenie go do kultury, by mógł stać się autonomiczną osobowością, to znaczy istotą obdarzoną samowiedzą i wolnością. Atrybutem autonomii jest poddanie się przez jednostkę własnemu rozumowi i konsekwencji własnego działania oraz krytyczne ustosunkowanie się tak do samego siebie, jak i do otoczenia. „Człowiek, jako istota duchowa, jest realnie najdoskonalszym wytworem rozwoju świata. Ale właśnie dlatego proces światowy, osiągnięty w człowieku swoje szczyty, w nim się jakby odwraca; człowiek odtwarza w sobie całość świata na nowo w sposób idealny, tzn. we własnej świadomości. Tylko dzięki takiemu duchowemu ustosunkowaniu się do świata, jako całości, zdobywa świadomość samego siebie i staje się przez to osobowością” (Hessen, 1939, s. 162).

Każde prawdziwe wykształcenie — zdaniem S. Hessena — jest zawsze urzeczywistnieniem się osobowości, jest jej samokształtowaniem. Samowychowanie jest zatem procesem twórczym, trwającym przez całe życie jednostki, w którym formuje ona swoją osobowość. Z jego istoty wynika, że nie może być ono nigdy zakończone, jest bowiem jak „podróż w kraju ducha, w świecie kultury ludzkiej” (Hessen, 1931, s. 219), w której nigdy nie może się ziścić ideał doskonałego dobra, prawdy czy piękna. Im więcej człowiek poznaje, tym bardziej rozbudzone są jego dążenia do poznania rzeczywistości i samego siebie. Osobowość człowieka kształtuje się tylko w miarę, jak ten wychowuje samego siebie. Przy tym autor ten nie traktuje samowychowania jako wartości czy też czynności autotelicznej, gdyż jako takie musiałyby dążenia do samodoskonalności uczynić przedmiotem najwyższej oceny. Tymczasem człowiek, który stawia sobie za cel stać się osobowością, zatracca samego siebie. Jednostka samowychowuje się tylko wówczas, gdy pracuje nad wartościami ponadosobowymi wypełniającymi tę osobowość i nadającymi jej treść życiową (Hessen, 1939, s. 213). W tym znaczeniu samowychowanie jest niczym innym, jak tylko wewnętrznym dążeniem jednostki do podejmowania wolnych czynów, wyrażających i tworzących zarazem jego osobowość, indywidualność.

Jeżeli tak, to samowychowanie jest w życiu człowieka tyle, ile podejmuje on w trakcie jego trwania czynów wolnych. Wśród codziennych postępów czynów wolnych jest stosunkowo niewiele, przytłaczane są one bowiem przez działania stereotypowe. „Gdyby każdy nasz ruch, każdy gest i każde słowo były czynami wolnymi, tj. wyrażały naszą

jaźń, wnosily coś nowego i niezastąpionego do życiowej drogi naszej osobowości, to tempo naszego życia nadzwyczajnie by się zwolniło” (Hessen, 1931, s. 61). Nie twierdzi przy tym S. Hessen, jakoby każdy człowiek, żyjący w stadium kultury, dążył do stawiania sobie celów świadomie i ich osiągnięcia, a więc i samowychowywał się w sposób intencjonalny. Przykładem takich czynów wolnych, które uzewnętrzniają dążenia samowychowawcze jednostki, są czyny moralne spełniane pod kontrolą własnego sumienia. „Ażeby być moralnym, człowiek nigdy nie powinien stawiać moralności za cel swego postępowania, nie powinien nawet myśleć o tym, że postępując tak czy inaczej, postępuje moralnie. Z chwilą gdy moralność wchodzi w zamierzenie działającego, przeradza się niezwłocznie w faryzeuszostwo” (Hessen, 1939, s. 213). Osoba samowychowuje się tylko wtedy, gdy nie troszczy się o siebie, lecz dąży do celów ponadosobowych.

Pojęcie samowychowania można by sformułować, posilkując się poglądami S. Hessena, jako dośrodkową siłę osobowości, od której poziomu natężenia oraz od obszaru otaczających osobę treści kulturowych — ośrodkowych sił kultury zewnętrznej — zależy stopień osiągniętej wolności, a co za tym idzie i moralności. „Im większy jest promień otaczającej osobnika kultury zewnętrznej, tym bardziej napięta powinna być dośrodkowa siła osobowości, aby na zewnątrz, na powierzchni, dać ten sam wynik: równy poziom moralności i wolnego czynu” (Hessen, 1931, s. 75). Efektem tego dynamizmu, jakby to określili współcześni nam psychologowie osobowości, owej dośrodkowej siły osobowości, jest samorealizacja przez wcielenie wartości absolutnych. Im więcej pokus kultury zewnętrznej otacza jednostkę, tym częściej zmuszona jest ona do samowychowania, czyli zwiększania natężenia wspomnianej dośrodkowej siły osobowości, by być jednostką wolną.

Podobnie lokuje samowychowanie w trzeciej fazie rozwoju moralnego człowieka francuski socjolog moralności Eugene Dupreel (Dupreel, 1969), którego zdaniem każda osoba może przejść w swoim rozwoju moralnym przez trzy fazy: instynktów, świadomości moralnej *sensu stricto* (fazy poznania reguł moralnych) i fazę czystej woli moralnej (ideału moralnego). Fazom tym odpowiadają kolejne rodzaje moralności: niesformułowanej, świadomej i wolnej. Osiągnięcie ostatniej fazy autonomii moralnej jest możliwe tylko przez nielicznych. Bez trudów natomiast poruszają się po niej uczeni, bohaterowie i święci. Człowiek w pełni rozwinięty moralnie:

„1) Zajmuje czynną postawę wobec poświęcenia i zdyscyplinowania, pragnąc ich lub przyjmując je samorzutnie.

2) Skłonny jest ujednoczyć swe postępowanie z własną koncepcją dobra, a to przez uszeregowanie wszelkich reguł w zależności od stopnia ich zgodności z wyznawanym przez siebie ideałem oraz przez uznanie wszystkich swoich posunięć za podporządkowane owemu jednolitemu kodeksowi moralnemu.

3) Wciela w życie autonomię obyczajową czy też wolność moralną, uzależniając uległość w stosunku do pewnych reguł od własnej na nie zgody” (Dupreel, 1969, s. 125).

Osoba zatem, wchodząc w trzecią fazę moralności, staje się odkrywcą lub demiurgiem reguł moralnych, które internalizuje i urzeczywistnia w toku własnego postępowania. Sformułowany przez nią ideał moralny, odmiennie niż u S. Hessena, przekształca się w cel sam w sobie. Nie można jednak posądzać człowieka o faryzeuszostwo, skoro nie podporządkowuje się on całkowicie i świadomie jednemu, ściśle określone ideałowi. Autor ten rozróżnia bowiem dwie podstawowe formy ideału: ideał o charakterze społecznym i ideał o charakterze indywidualnym, które nie stapiając się z sobą w jedność, stanowią organiczną całość. Do wyjątków należą jednostki, które swoje życie regulują jedną z wymienionych form ideału. Obie bowiem formy nie tylko, że nie muszą się wzajemnie

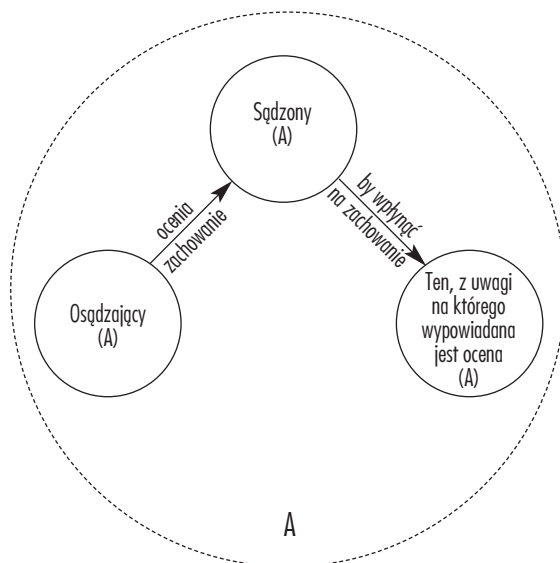
wykluczać, ale przeciwnie, łączą się z sobą i przenikają jedna drugą. „Ideał doskonałości indywidualnej wiąże się (...) z celami moralnymi o charakterze ściśle społecznym. Istnieją precyzyjnie zorganizowane społeczeństwa, w których przywódcy uważają, iż mają do spełnienia misję społeczną, podwładnym swoim natomiast zalecają ideał osobistego doskonalenia się. Tak na przykład w zakonie jezuitów ideał wyrzeczenia się, pokory i posłuszeństwa, obowiązujący członków zgromadzenia jako jednostki, związany jest z ideałem działalności społecznej instytucji rozpatrywanej jako całość. Im bardziej jednostka doskonali się w pokorze i posłuszeństwie, tym instytucja staje się potężniejsza na zewnątrz, a działalność jej bardziej skuteczna” (Dupreel, 1969, s. 145). Przykładem świeckiej społeczności, zabezpieczającej możliwość harmonijnego realizowania ideału ściśle społecznego z ideałem doskonałości indywidualnej, są stowarzyszenia społeczne.

Samowychowanie, określane też inaczej przez E. Dupreela jako doskonalenie samego siebie, przyjmuje zgodnie z wyróżnionymi formami ideału moralnego dwojaką postać. Z jednej strony polega ono na podejmowaniu przez jednostkę czynności, w wyniku których osiąga ona dwie kategorie cnót bezpośrednich: dobroczynność i sprawiedliwość, jako odpowiadające formie ideału ściśle społecznego. Z drugiej zaś na praktykowaniu cnót pośrednich, a mianowicie cnoty honoru lub czci oddawanej osobom i cnoty wzniosłości lub szlachetności duszy, jako świadczących o doskonałości indywidualnej osoby działającej (Dupreel, 1969, s. 232). Rdzeniem samowychowania są czyny moralnie wolne, czyli takie, które są aktem ofiary lub przynajmniej gotowości do jej poniesienia i aktem posłuszeństwa uznawanej przez siebie regule. Eksponowane przez wielu pedagogów pojmowanie samowychowania jako ćwiczeń sprowadzających się do częstego powtarzania określonego rodzaju czynów stanowi samo w sobie, zdaniem E. Dupreela, tylko mechanizm psychiczny, który może być wykorzystany do najrozmaitszych celów. „Równie łatwo można przyzwyczaić się do łamania pewnej reguły moralnej, jak i do jej przestrzegania” (Dupreel, 1969, s. 90). Tak rozumiane samowychowanie uwarunkowane jest postępowaniem moralnym, to znaczy rozwojem świadomości moralnej, której towarzyszyłby świadomy wybór obowiązku lub celu, oraz coraz doskonalszym podporządkowaniem się raz ustalonym regułom.

Rozstrzygające znaczenie ma tu nie tylko czynnik psychologiczny w postaci intensywności uczuć i siły postanowień związanych z uświadomieniem sobie treści reguł moralnych, ale i czynnik społeczny. Moralność bowiem jest w swojej najgłębszej istocie stosunkiem społecznym decydującym o świadomej lub domyślnej zgodzie jednostek na solidarność działań, wzajemną współpracę. Samowychowując się jednostka oddziałuje przede wszystkim na własne sumienie, które E. Dupreel porównał z albumem „(...) do którego zbieracz wkleja z radością tysięczny już z kolei znaczek pocztowy. (...) Podobnie i każdy z naszych czynów zyskuje na wartości moralnej i wzbudza ponownie zainteresowanie jedynie dzięki temu, iż przyczynia się do wzbogacenia lub zubożenia skarbcza duchowego, jakim jest nasza reputacja oraz ocena, jakiej dokonujemy we własnym wnętrzu” (Dupreel, 1969, s. 316). Z teorii tego wybitnego socjologa można wywnioskować, że nie ma czystej postaci samowychowania intraakcyjnego, to znaczy takiego, które odbywałoby się poza jakimikolwiek stosunkami społecznymi. Nawet w tej indywidualnej formie pracy wewnętrznej dopatruje się on ściśle określonego stosunku co najmniej trzech osób, które mogą się połączyć w jedną.

Podmiot osądza swój czyn po to, by wpłynąć na swoje zachowanie, czyli A ocenia A ze względu na A. „Czyniąc wyłącznie osobisty rachunek sumienia, dany osobnik niejako rozdzwaja się, będąc zarówno sędzią, jak i podsądnym. Jeśli rozpatruje w ten sposób czyn dawniejszy, to w czasie takich roztrząsań nie jest już ściśle tą samą

osobą, jaką był w chwili dokonywania danego czynu; korzysta on z doświadczenia i z zimnej krwi, których mogło wówczas brakować. Podobnie też rozważa przyszłość, w której znowu nie będzie już dokładnie tym, kim jest w chwili obecnych rozważań, istotą, która będzie w momencie działania kimś, kogo należy zawczasu wyposażyć w postanowienie lub w zasadę działania” (Dupreel, 1969, s. 15).



Rysunek 3. Samowychowanie jako szczególna postać trychotomicznego stosunku społecznego

Pogląd ten ma szczególne znaczenie dla wszelkich badań nad samowychowaniem. Uzmysławia nam bowiem ową subiektywną barierę, z jaką spotkamy się w chwili, gdy poprosimy respondenta o ujawnienie określonych treści, danych o jego pracy nad sobą. Jego wypowiedź może być wskaźnikiem uświadomienia sobie sprawy lub też wyrazem świadomego selekcjonowania informacji na rzecz podtrzymania o sobie dobrego mniemania. Nigdy jednak nie będzie odzwierciedleniem jego rzeczywistej pracy nad sobą.

Wiele współczesnych nam definicji samowychowania kojarzy je właśnie ze specyficznego rodzaju czynnościami, skierowanymi przez jednostkę na samą siebie. Utożsamienie samowychowania z czynnością znajduje swoje odzwierciedlenie w kategorii gramatycznej tego wyrażenia. Występujący bowiem nie tylko w polskim języku potocznym predykat pierwszego rzędu: „X samowychowuje się” został abstrakcyjnie przekształcony w predykat drugiego rzędu: „samowychowanie”. W wyniku tej transformacji otrzymano rzeczownik odślowny, inaczej też zwany rzeczownikiem odczasownikowym (Malczewski, 1979, s. 147). Polskiemu słowu samowychowanie odpowiadają na przykład w czterech innych językach następujące złożenia: w języku rosyjskim – samowospitanije; w języku czeskim – sebevýchová; w języku niemieckim – Selbsterziehung; w języku angielskim – selfeducation. Jak wynika z powyższego zestawienia wyrazów, zaczerpniętych z czterech języków europejskich, w różnych społeczeństwach



możemy się spotkać z podobnym utożsamianiem samowychowania z czynnością. Dotyczy to także takich wyrazów bliskoznacznych, jak: samodoskonalenie, samokształcenie, samosterowanie, samorealizacja, autokreacja, auto-edukacja itp.

W świetle dotychczasowych analiz okazało się wręcz niemożliwe uzyskanie jednoznacznej odpowiedzi na pytanie: czym jest samowychowanie? Można opisać je jako szczególny rodzaj zachowania się człowieka, zmierzającego do określonego celu. Samowychowanie może być zatem traktowane jako *perfectio prima*, czyli aktywność propodmiotowa bądź jako *perfectio secunda*, czyli aktywność pozapodmiotowa. Temu pierwszemu odpowiada samowychowanie „ku sobie”, zaś drugiemu samowychowanie „od siebie”. Jednostka może samowychowywać się, stosując jedno lub oba podejścia w swoim życiu. To, co jest dla nich wspólne, to przede wszystkim sposób podjęcia decyzji o przystąpieniu do określonego rodzaju działania (heteronomiczny lub autonomiczny), rodzaj jego stymulacji (zewnętrzna lub wewnętrzna) oraz osiągnięte zmiany w osobowości. Samowychowanie, choć wszelkie dane wskazują na to, że jest zjawiskiem wewnątrzpsychicznym, duchowym, odbywa się poza bezpośrednim wpływem kogokolwiek. Nie znaczy to jednak, że uruchamia się ono niejako samoczynnie czy spontanicznie, gdyż zawsze wymaga jakichś bodźców wewnętrznych lub zewnętrznych.

Traktowanie samowychowania jako subiektywnego zjawiska psychicznego sprawia, że nie jest ono zjawiskiem bezpośrednio dostępnym dla podmiotu, jak i jego badaczy. „Obserwator, który zamierza poznać czynności psychiczne innych ludzi, nie jest w stanie zaobserwować samych tych czynności. Obserwuje jednak tak zwaną ekspresję, to jest czynności fizyczne, ruchy, zachowania ludzi, którzy odczuwają ból, lęk lub zdumienie, wierzą lub nie dowierzają” (Zawadzki, 1970, s. 85). Jego opisywanie, wyjaśnianie wymagałoby zatem odwoływania się w dużym stopniu do zdolności introspekcyjnych podmiotu samowychowującego się, a także umiejętności empatycznych badaczy. Prawdopodobnie w tym tkwi niezadawalająca poznawczo wartość dotychczasowych badań nad samowychowaniem.

## Bibliografia

- Ciemniewski J. (1926), *Poznanie i kształcenie charakteru*, wyd. 2. Księgarnia św. Wojciecha: Poznań–Warszawa–Wilno–Lublin.
- Dudzikowa M. (1993), *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*. Spółka Wydawnicza TERRA: Warszawa.
- Dupreel E. (1969), *Traktat o moralności*. PWN: Warszawa.
- Foerster F. W. (1932), *Szkoła i charakter. Zagadnienia moralno-pedagogiczne życia szkolnego*. Nakł. Księgarni Wydawniczej L. Igła: Lwów.
- Foerster F. W. (1934), *Wychowanie i samowychowanie. Zagadnienia wytyczne dla rodziców, nauczycieli, księży i opiekunów młodzieży*. Nakł. Księgarni Wydawniczej L. Igła: Lwów.
- Folkierska A. (1979), *Typy wartości, ich miejsce i funkcjonowanie w kulturze*. W: H. Świda (red.), *Młodzież a wartości*. Warszawa.
- Hessen S. (1939), *O sprzecznościach i jedności wychowania*. Książnica-Atlas: Lwów–Warszawa.
- Hessen S. (1931), *Podstawy pedagogiki*. Nakładem „Naszej Księgarni”, SP. AKC. ZNP: Warszawa.
- Hornowska M. (1912), *Samowiedza a samowychowanie*. Warszawa–Lwów.
- Hume B. G. (1983), *W poszukiwaniu Boga*. IW PAX: Warszawa.
- Kamiński A. (1979), *Andrzej Małkowski*. PAX: Warszawa.



- Kasperkiewicz K. M. (1983), *U podstaw permanentnej formacji. Problematyka chrześcijańskiej pokory*. Wydawnictwo ATK: Warszawa.
- Korewa A. (1946), *Kształcenie charakteru*. Nakładem Księgarni „Postęp”: Wrocław.
- Kozielecki J. (1981), *Psychologiczna teoria samowiedzy*. PWN: Warszawa.
- Kratochvil S. (1978), *Psychoterapia. Kierunki, metody, badania*. PWN: Warszawa.
- Kreutz M. (1946), *Kształcenie charakteru. Wskazówki praktyczne*. NK: Warszawa.
- Lutosławski W. (1909), *Rozwój potęgi woli przez psychofizyczne ćwiczenia*. Gebethner i Wolff: Warszawa.
- Łukaszewski W. (1984), *Szanse rozwoju osobowości*. KiW: Warszawa.
- Malczewski J. (1979), *Szkolny słownik terminów nauki o języku*. Warszawa.
- Mazurkiewicz K. (1931), *Znaczenie ideałów w samowychowaniu*. W: „Szkota”, z. 4.
- Mellibruda J. (1977), *Poszukiwanie samego siebie*. NK: Warszawa.
- Nasiukiewicz K. (1980), *Joga*. KAW: Warszawa.
- Michalska M. (1978), *Hatha-joga dla wszystkich*. Sport i Turystyka: Warszawa.
- Muszyński H. (1974), *Ideał i cele wychowania*. WSiP: Warszawa.
- Okiński W. (1935), *Procesy samokształceniowe. Próba ustalenia pojęcia samokształcenia ze stanowiska socjologii*. Wydano z Zasiłkiem Funduszu Naukowego Uniwersytetu Poznańskiego: Poznań.
- Ossowska M. (1947), *Podstawy nauki o moralności*. Czytelnik: Warszawa.
- Pasek T. (1979), *Ogólnoregeneracyjne i ogólnousprawniające ćwiczenia relaksowo-koncentrujące wzorowane na jodze i zen*. W: S. Grochmala (red.), *Teoria i metodyka ćwiczeń relaksowo-koncentrujących*. Warszawa.
- Pirożyński M. (1955), *Kształcenie charakteru*, wyd. 3. Londyn.
- Podgórska T. (1983), *Przez odrodzenie osobiste do wyzwolenia narodu. Główne założenia wychowawcze i działalność związku Eleusis przed I wojną światową*. W: „Znak”, s. 342-343.
- Puchalik J. (1936), *Zarys ascetyki i ascetyki ogólnej*. Wydawnictwo Księży Orjanistów: Zduńska Wola.
- Sujak E. (1972), *Sprawy ludzkie*. IW PAX: Kraków.
- Świeżawski S. (1983), *Święty Tomasz na nowo odczytany*. Kraków.
- Szyszko-Bohusz A. (1979), *Funkcja ćwiczeń odprężających w nowoczesnym procesie kształcenia*. Ossolineum: Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk.
- Szyszko-Bohusz A. (1978), *Joga — indyjski system filozoficzny, leczniczy i pedagogiczny*. Ossolineum: Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk.
- Ślipko T. (1981), *Sens życia — sens dziejów. Refleksja ze stanowiska filozofii i etyki chrześcijańskiej*. W: „Studia Filozoficzne”, 4.
- Ślipko T. (1984), *Zarys etyki ogólnej*. Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy: Kraków.
- Ślipko T. (1981), *Zarys etyki szczegółowej*, t. 1. Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy: Kraków.
- Ślipko T. (1982), *Zarys etyki szczegółowej*, t. 2. Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy: Kraków.
- Wisłuba H. (1981), *Człowiek. Kultura. Znaki czasu*. Olsztyn.
- Witek S. (1983), *Chrześcijańska wizja moralności*. Księgarnia św. Wojciecha: Poznań.
- Wiśniewska-Roszkowska K. (1983), *Asceza, moralność, zdrowie*. IW PAX: Warszawa.
- Wożyła K. (1983), *Elementarz etyczny*. Tow. Naukowe KUL: Lublin.
- Wożyła K. (1965), *Miłość i odpowiedzialność. Studium etyczne*, wyd. 3. Katolicki Ośrodek Wydawniczy „Veritas”: Londyn.
- Zawadzki B. (1970), *Wstęp do teorii osobowości*. PWN: Warszawa.
- Zgierski-Strumiłło T. (1983), *Dziennik 1906*. W: „Znak”, s. 342-343.

## Summary

### Self-education as a moral rebirth

The subject of the analysis is self-education as one of the fundamental general concepts of the contemporary pedagogy. In my research I present not only the origins and the etymological meaning of the concept of self-education, but also the relation between self-education and such the concepts as self-improvement, asceticism, self-instruction, formation of will and character, self-training, upbringing, management of self-development, self-development itself, self-control, self-determination, self-realization etc. There have been a lot of the philosophical and religious schools which have stressed the importance and the primacy of attention paid by an individual to one's Self or to improvement of one's psyche. Here I look closer only at these theoretical approaches to self-education which have been the inexhaustible source for the contemporary psychology and pedagogy and at the trends which originate from the Hindu and Christian philosophies. I direct my attention to various practical aspects of individual's work on themselves and among them to two opposing theoretical approaches: one of them treats self-education as *perfectio prima*, where the aspiration to perfection constitutes the only motive for individual's conduct and the goal itself, whereas the other treats self-education as *perfectio secunda*, where the departure of one's Self is fundamental and constitutes achieving perfection *per accidens*.

(tłum. Joanna Michalak)

Jacek Kurzępa

## Archipelag młodości – próba typologii stylów życia młodego pokolenia

Na bazie refleksji dotyczącej pojęcia pokolenia oraz analizy badań własnych i zastanych autor przedstawią swoją typologię przyjmowanych obecnie przez młodych Polaków postaw życiowych. Przygląda się im poprzez wskazania, jakie cele życiowe i jakie wartości są dla nich ważne oraz co w efekcie przynosi, tzn. jakie przyjmują formy aktywności życiowej. Wśród przywołanych typów znajdujemy np. typ wagałbundy, konkwistadora czy Mctyp. Poza tym autor opisuje postawę określoną mianem „meduza”, którą cechuje się młodzież zewnętrznie piękna, godna podziwu, ale wewnętrznie gotowa do najgorszych czynów, łamania wszelkich norm i zasad, zapatrzona w samą siebie oraz nastawiona na teraźniejszość. W efekcie autor stawia tezę, że mimo iż twierdzi się, że współcześnie młodzież nie ma jakiegos szczególnego wydarzenia, które mogłoby stanowić jej legendę i stać się wspólnym mianownikiem tworzącym solidarność pokolenia, paradoksalnie w tej „obecności poprzez nieobecność” dostrzega się zarzewie wspólnoty pokoleniowej.

### 1. Pojęcia: pokolenie i młodzież

Rozważania na temat współczesnej młodzieży warto zacząć od historycznego odwołania się do badań prowadzonych przez A. Sicińskiego w latach 60. ubiegłego wieku. Dotyczyły one wyobrażeń młodzieży w roku 1967/1968 na temat przyszłości Polski, samej młodzieży i jej miejsca w Polsce w roku 2000. Wizjonerskie wówczas spojrzenie respondentów pokazywało Polskę roku 2000 jako kraj bardziej zurbanizowany, nowoczesny, laicki i egalitarny. Jednocześnie badani uważali, że wzrośnie procent ludności miejskiej, zwiększy się swoboda seksualna i liczba rozwodów, kobiety i ludzie młodzi częściej zajmować będą stanowiska kierownicze. Przewidywania młodzieży zakładały także, iż w ciągu kilku lat nasili się w Polsce zainteresowanie dobrami materialnymi, wzrośnie liczba patologii społecznych, szczególnie problem alkoholizmu, w efekcie zwiększy się liczba przypadków chorób umysłowych. Respondenci zakładali także, że wzrośnie rola przyjaźni i atrakcyjność spędzania wolnego czasu, przy jednoczesnym zaniku uprzejmości międzyludzkiej, zainteresowania drugim człowiekiem, zmaleją różnice społeczne i religijne (Siciński, 1975). Podobne badania prowadził S. Nowak, który o młodych lat 70. mówił: „Zdecydowana większość młodzieży ma marzenia zakrojone na miarę tego, co uważa za realnie możliwe” (Lubowicz, 1986, s. 21). Powszechnie cenioną wartością była wtedy rodzina. Pogłębiający się kryzys lat 80. w sposób szczególnie wycisnął swe piętno na wchodzącej w szerokie życie społeczne młodzieży. Ówczesne badania sondażowe

wykazały szczególne akcentowanie przez młodzież potrzeb bytowych, ucieczkę w dom rodzinny, przy jednoczesnym spadku zainteresowania jakimkolwiek udziałem w zorganizowanym życiu społecznym. Nastąpiło zarazem odejście od instrumentalnego traktowania przez respondentów wykształcenia i zdobywania kwalifikacji. „Młodzież wyraża wątpliwość w lepszą przyszłość, uważa, że jest pokoleniem przegranym” (Gorajewska, Jaworska, 1986, s. 34). Badania z lat 80. i 90. ukazują, że mamy do czynienia z pokoleniem o innej jakości. Mówi się o nim jako o pokoleniu transformacji i podaje, że cechowała je refleksyjność, zagubienie, skupienie się na problemach własnej egzystencji.

Uważa się, że w latach 70. wysoko cenione były wśród młodzieży wartości intelektualne (rok 1974); później allocentryczne i hedonistyczne (rok 1978), w latach 80. badania sygnalizują zanik zbiorowej świadomości młodego pokolenia. Potwierdzają to badania z roku 1989, które wskazują na zanik jakiegokolwiek wartości, która mogłaby zyskać rangę wartości pokoleniowej (Świda-Ziemia, 1999, s. 72-75). Przywołując pojęcie pokolenia oraz wspólnoty pokoleniowej, zmierzał będę do pokazania wspólnego mianownika – jeśli takowy jest – współczesnego pokolenia młodzieży. W polskiej literaturze socjologicznej kategoria pojęciowa „pokolenie” opisana jest dość szeroko. Każdorazowo bowiem pojawia się kwestia odpowiedniego umiejscowienia młodego człowieka we współczesnym świecie. Według F. Znanieckiego, młodzież jest grupą społeczną, składającą się z kandydatów na członków różnych grup społecznych, takich jak: rodzina, gmina, kościół, związki ekonomiczne, polityczne, towarzyskie, naród, państwo czy innych (Znaniecki, 1973). Zachodzący w obrębie grup młodzieży proces wychowania i socjalizacji przygotowuje jednostki do udziału w życiu społecznym. Uczestnictwo w grupach nie odnosi się do grup zastanych, młodzież tworzy także nowe grupy, które stają się dla niej grupą wsparcia i pomocą w dojrzewaniu do pełnienia nowych ról społecznych. Znaniecki uważa, że młodzież nie jest zawieszona w próżni, „pomiędzy”, lecz aktywnie uczestniczy w życiu rozmaitych kręgów społecznych, gdzie kształtuje swoją osobowość społeczną. Powstaje ona za sprawą opinii społecznej, samorzutnej pomocy czy też zbiorowych sankcji zmuszających jednostkę do zachowań właściwych. Na pewnym etapie swojego życia jednostka nabywa „instynktów grupowych” i zaczyna działać głównie w małych grupach, takich jak: rodzina, klasa, paczka podwórkowa. Ci, którzy wchodzą w nową rzeczywistość, pragną także stać się jej kreatorami, jednakże często brakuje im kompetencji. Współcześnie wynika to z faktu odstąpienia przez dorosłych dotychczasowych pozycji mentorów, wychowawców i pozostawienia młodych samym sobie. Jednocześnie mamy do czynienia z sytuacją, gdy młodzi nie chcą przyjmować bezkrytycznie i mechanicznie zastanych wzorców, sugestii czy nakazów, tworzą więc własne, pragną samodzielnie wykrystalizować sposoby działania, zarówno te uniwersalne, jak i te na potrzeby chwili. Młodzi często odchodzą od schematu społecznych zachowań, uciekają od rutyny i przeróżnych zwyczajów, nie chcą słyszeć „to wypada, to nie wypada”, szukają własnej ścieżki. Nie musi to być od razu spektakularny bunt, jednak zawsze pojawia się element inności, nowości, odbierany przez dorosłych i „tych, co na górze” jako element rywalizacji, walki z dominującymi wzorcami. Mimo że młodzi ludzie nie żyją w społecznej izolacji, to jednak tworzą wokół siebie pewien bufor ochronny, dystans do dorosłych, stając się grupą nieco hermetyczną i jednocześnie samowystarczalną. Tylko w grupach młodzieży role społeczne definiuje się samodzielnie, według samodzielnych planów poznawczych – młodzi sami decydują, co i w jaki sposób będą odkrywać. Choć często proces ten jest dość chaotyczny, to efektem jego jest wytworzenie się struktury pokolenia.

Z punktu widzenia socjologii pokolenie jest „pewnym zbiorem, który współtworzą ludzie będący w zbliżonym wieku, czyli urodzeni w sąsiadujących ze sobą rocznikach, których cechuje:

1. specyficzny sposób zachowania się, charakterystyczny dla warunków, jakie ich ukształtowały;
2. wynikające stąd odrębności wobec innych pokoleń.

Poszczególni ludzie są zaliczani przez innych do określonych pokoleń ze względu na swój wiek, ale też na ogół sami utożsamiają się ze swoją generacją” (Sztumski, 1999, s. 79). Podobnie traktuje pokolenie M. Ossowska, mówiąc iż jest to grupa ludzi o wspólnych postawach wyznaczonych przez przeżyte wydarzenia historyczne (Wielecki, 1990).

K. Mannheim w swej koncepcji przyjmuje, że pokolenia nie są po prostu kategoriami biologicznymi wyróżnionymi na podstawie wieku, lecz rezultatem procesów społecznych. Relacje pokoleniowe nie są zaplanowane czasowo i nie są organizowane. Osób przynależnych do jednego pokolenia nie musi charakteryzować bliski związek i bezpośredni kontakt typu *face to face*. W sieci powiązań pokoleniowych człowiek jest zanurzony niezależnie od tego, czy o tym wie, czy nie. Można by zatem pokolenie młodzieży rozróżnić według tego, jak dalece rozwinięto świadomość przynależności do jakiejś wspólnoty pokoleniowej i w jakim stopniu wpływa to na jego solidarność i wspólnotę działań (Griese, 1996, s. 87).

W innym kontekście definiuje pokolenie J. Garewicz, który postrzega je jako grupę ludzi, która krystalizuje się wokół jakiegoś ważnego przeżycia wspólnotowego, często traumatycznego. Grupa taka wytwarza *ex post* swoją legendę (Garewicz, 1994). Od siły tej legendy zależy, czy zaczyna się mówić o pokoleniu, czy też nie. „Część z tych legend staje się własnością wspólnot pokoleniowych, a w końcu także własnością kultury popularnej” (Fatyga, 1998, s. 17). Możemy mówić o pokoleniu w sensie szerokim i w sensie wąskim. Ten pierwszy sens odnosi się do pokolenia jako grupy wzorotwórczej, w drugim przypadku mamy do czynienia z szeroką zbiorowością identyfikującą się z wytworzonym wzorcem, a niekoniecznie jego całością. Pokolenie zaczyna powstawać, gdy młodzi ludzie nie akceptują rzeczywistości, w której się znaleźli lub czują, że różnią się od innych, a ta różnica domaga się społecznej artykulacji. Wyraźni ogólnych myśli może być zaledwie kilku, jednak młodzi ludzie identyfikują się z nimi i podzielają głoszone przez nich idee.

W efekcie młodzież jest traktowana jako kategoria społeczna w dwóch perspektywach:

- po pierwsze, jako grupa osób podobnych sobie w sensie biologicznym i chronologicznym,
- po drugie, „młodzież kojarzy się także z »młodością«, abstrakcyjnym pojęciem, które określa stan, w jakim znajdują się młodzi ludzie, lub fazą rozwojową, jaką przeżywają” (Filipiak, 1999, s. 24).

Poza tym jest to grupa osób, które zaczynają:

- „(...) a) krytycznie oceniać ludzi dorosłych (...) i otaczający świat;
- b) uświadamiać sobie odrębność swoich zainteresowań i dążeń, zarówno od dzieci młodszych od siebie, jak i od ludzi starszych (...);
- c) marzyć o niezależności od rodziców i usamodzielnieniu się...” (Dyoniziak, 1965, s. 7).

Jednocześnie następuje sytuacja, w której rodzina i dorośli tracą niepodzielny wpływ na dziecko, na znaczeniu zyskuje grupa rówieśnicza. Jednostka usamodzielnia się poza sferą rodziny i dorosłych, dostosowuje się do realnych dla niej sytuacji życiowych (Chałasiński, 1948, s. 48).

H. Griese ujmuje młodzież „jako historyczne zjawisko społeczne nowego rodzaju, ściśle związane ze zmienionymi warunkami produkcji i egzystencji gatunku ludzkiego, społeczno-kulturowe, które w swoich przejawach podporządkowane jest czynnikom historyczno-społecznym” (Griese, 1996, s. 19).

Uznać należy również, że jest to „zbiorowość ludzi dorosłych w sensie biologicznym, ale jeszcze nie okrzepłych w swojej społecznej »dorosłości« (...) ludzi w dużej mierze pozostających na zewnątrz w stosunku do społeczeństwa” (Czapów, 1962, s. 121). Są to więc osoby, które uczą się sposobów tworzenia kultury, wybierają sobie cele życiowe, zapewniają sobie podstawę egzystencji materialnej.

## 2. Kondycja współczesnej młodzieży

Rzeczywistość, w której wzrasta polska młodzież, zmienia się, stając się obszarem nowym jakościowo nawet dla wielu dorosłych. Młodzi ludzie uważają ten stan za naturalny, wrastają w sytuację społeczną, taką jaka ona jest – czyli nową, odmienną od tej, która była swoista dla pokolenia ich rodziców, odbierając ją jako swojską, „bo naszą” – mówią, gdyż innej nie znają z autopsji, a opowieści o kolejkach, pustych półkach sklepowych są dla nich tak odległe od codziennego obrazu, że uznają je za pusto brzmiące historyczne reminiscencje. Jej świat jest wypełniony obrazami nieograniczonych możliwości konsumpcyjnych, otwartych przestrzeni, tak w sensie komunikacji, wymiany myśli, poglądów, jak obszaru. Demokratyczne państwo z gospodarką kapitalistyczną, z jego walorami i słabościami, jest dla niej oczywiste i naturalne.

Z drugiej strony mamy pokolenie dorosłych, którzy muszą uczyć się tego innego świata, innego porządku. Dla dorosłych ta rzeczywistość często staje się wroga, nieprzyjazna. Zmusza ich do wyężonej pracy, zmiany postaw, przełamывania wcześniejszych rutynowych zachowań, wreszcie zmiany mentalności. Jest to proces długi i trudny. Stwarza problemy w podejmowaniu dialogu wychowawczego w domu rodzinnym, często wywołuje konflikty i zachowania rywalizacyjne przechodzące w agresję. W efekcie zdaje się, że młodzież jest w lepszej sytuacji, gdyż wchodzi w nowy świat bez żadnych uprzedzeń, hamulców czy błędnych wyobrażeń.

I byłaby to sytuacja idealna, jednakże w procesie wychowania i socjalizacji, realizowanym głównie w instytucjonalnym procesie edukacyjnym, nie zawsze młodzi są właściwie wyposażeni w potrzebną wiedzę i umiejętności pozwalające im bezproblemowo wejść w świat ludzi dorosłych. Poza tym cały czas pozostaje opór ze strony dorosłych w stosunku do emancypacji młodzieży w sensie ekonomicznym. Dano młodzieży wolną rękę w odniesieniu do zachowań społecznych, relacji interpersonalnych, komunikacji, czerpania ze sfer wolności i demokracji, blokując zarazem szanse na niezależność ekonomiczną. W sytuacji niemożności uzyskania pracy, ostrej selekcji do firm i przedsiębiorstw młodzi podejmują alternatywne ścieżki osiągnięcia kariery.

Podobnie przebiega proces konstytuowania systemu aksjonormatywnego, podczas kształtowania którego młodzież pozostawiona została sama sobie. Dorosli zrezygnowali z dotychczas pełnionych ról mentorów, wychowawców, kierowników duchowych młodych ludzi, odstąpili od możliwości i chęci wpływania na młodzież poprzez prezentowanie jej określonych norm i wartości. Z uwagi na to, że w efekcie mamy sytuację zagubienia norm, braku autorytetów i tych, którzy mogliby ukazywać właściwe ścieżki rozwoju i rozumnego czerpania z wolności i pluralizmu, występuje zjawisko dużej swobody i wielości przyjmowanych rozwiązań.

Młodzież stanęła wobec samodzielnych wyborów. Boryka się z problemami – w pierwszym rzędzie – natury ekonomicznej, czyli problemem startu w dorosłe życie przy skutecznym uszczelnieniu możliwości jej kariery i sukcesów ekonomicznych; po drugie z problemem wyboru z oferty wolności i wielości możliwych strategii życiowych. Aby temu podołać, młodzież poszukuje wsparcia, wzorców i norm w gronie rówieśników, często w grupach nieformalnych.

Pojawiły się wobec tego trzy pary znoszących się wzajemnie stanów – antynomii wieku młodzieżowego.

### Antynomie charakteryzujące młodzież

I. zagubienie	<i>versus</i>	zaradność
II. zniewolenie	<i>versus</i>	poczucie wolności
(zależność	<i>versus</i>	samodzielność)
III. spontaniczność	<i>versus</i>	wyrachowanie

Poszczególne stany rozumiemy jako: **zagubienie** odnosi się do niejasnych reguł gry, czyli niepewności co do tego, co młodym wolno, a czego nie, nieumiejętności korzystania z przeróżnych ofert i ścieżek rozwojowych, które przedstawia młodzieży dorosłe społeczeństwo. Jednocześnie przeciwstawną postawą jest pełna **zaradność**, doskonałe wpisywanie się i wykorzystywanie obecnej „koniunktury na młodość”. Sprzyja temu profesjonalne przygotowanie młodych do wypełniania powinności zawodowych w nowoczesnych warunkach gospodarczych. Atutem młodych jest znajomość języków, obsługi urządzeń peryferyjnych, technik komputerowych, medialnych, ale i znajomość współczesnych zasad organizacji i zarządzania. Mimo tego, respondenci zaznaczają tę sprzeczność jako dominującą w postawach i zachowaniach prezentowanych przez współczesną młodzież, pokolenie ich rówieśników.

Kolejną jest antynomia **zależność versus samodzielność**. Zależność od innych jest stanem doskwierającym młodym ludziom od lat, zawsze dotkliwie przez nią odczytywane były próby ograniczenia ich swobody, tak prawne, społeczne, jak ekonomiczne. Blokowały wszak one rozmaite fantazje, aspiracje czy ambicje młodych osobników. Obecnie, z uwagi na powszechną liberalizację postaw, wymogów i oczekiwań, tę postawę przeciwstawia się pełnej samodzielności młodzieży. Znajduje się ona bowiem w sytuacji, gdy ani praca osoby młodej nie jest zjawiskiem rzadkim, ani jej kompetencje nie ustępują kompetencjom dorosłych. Samodzielność ujawnia się także w zakresie pełnej pomysłowości w czerpaniu z atrakcji, które przed młodzieżą się pojawiają. Cechują ją zachowania transgresyjne przy jednoczesnej bezkompromisowości oraz zachłanności w czerpaniu z sytuacji, w której nikt nie pyta, kim jestem i skąd przychodzę, tylko co potrafię.

I ostatnia para – **spontaniczność versus wyrachowanie**. Można byłoby uznać, że radość, otwartość, łatwość, żeby nie powiedzieć naiwność, są cechami immanentnymi młodości, dlatego też opozycja do tego, a mianowicie **wyrachowanie**, jest wyraźnym dysonansem. Jednakże właśnie takie postawy coraz częściej prezentowane są wśród młodzieży. Objawia się to między innymi rywalizacją o miejsce pracy, walką o pozycję na liście rankingowej np. studentów czy licealistów, umiejętnością w wykorzystaniu swoich talentów, atutów, rozgrywaniem bez skrupułów i zahamowań wszystkiego dla własnej korzyści, zgodnie z zasadą: „jeśli nie ja ich, to oni mnie...”.

Ujawnione sprzeczności w zachowaniach młodzieży rozkładają się symptomatycznie, gdyż obecnie powiększają się różnice, dysproporcje rozwojowe między mieszkańcami wielkich aglomeracji a prowincją. Okazuje się, że najczęściej przypisuje się zachowania z prawej strony zestawienia, tj. zaradność, samodzielność, wyrachowanie, młodzieży wielkomiejskiej, a zachowania: zagubienie, zależność i jednocześnie spontaniczność dominują w zachowaniach młodzieży z małych miasteczek i wsi.

W swoich zachowaniach młodzież z małych miasteczek i wsi, oceniając siebie jako pokrzywdzoną, sięga ku wzorcom nie akceptowanym społecznie, po pulę ról, które lokują ją w szeregu osób cechujących się „tożsamością



negatywną”. Najczęściej mamy do czynienia z tożsamością negatywną o charakterze odwetowym bądź samomarginalizacją. Z palety rozmaitych typów zachowań można by przywołać zachowania i przynależność do subkultur, grup przestępczych (np. na pograniczu zachodnim – juma, przemyt) lub też rozmaitych sekt i grup wyznaniowych o charakterze ortodoksyjnym.

Tabela 1. Mapa etyczna współczesnej młodzieży

Orientacja moralistyczna	Orientacja ideowa	Orientacja materialna
Poziom ogólnych zasad etycznych		
Najpierw być, później mieć	Najpierw być kimś	Najpierw mieć, później być
Poziom uzasadnień		
Życie, aby było godziwie spędzone, musi być przeżywane świadomie, oparte na samokreacji i samokontroli jednostki	Życie, aby było godziwie spędzone, musi być oparte na jakiejś idei i pełnym oddaniu jednostki w jej upowszechnianiu	Życie, aby było godziwie spędzone, musi być oparte na możliwości jego konsumowania, posiadaniu przez jednostki określonych dóbr materialnych
Poziom zakazów, nakazów, rytuałów i postaw		
Konieczność dogłębnej autoanalizy, postawa służebności dla innych, wyznaczania sobie coraz to innych wyzwań, osiąganie nowych kompetencji i wiedzy	Prezentowanie skrajnych postaw (dżihadowskich), niezgoda na rozmycie wartości, totalne utożsamianie się z ideą, postawa mesjańskiej gorliwości, konstytutywna nietolerancja	Podważanie wartości własności prywatnej, upowszechnianie tzw. nowych form zaradności, nieutożsamianie się z ogólnie przyjętymi zasadami życia społecznego, kontestowanie prawa

Dzisiejsze pokolenie młodych postrzega się w kontekście transformacji całego kraju, pokazując to wydarzenie jako wydarzenie pokoleniotwórcze. Sytuacja taka stawia przed każdą jednostką, tak dojrzałą, jak młodą, konieczność dokonywania wyboru wartości, które stają się podstawą więzi grupowej (Galas, 1996). Jednakże warto zdawać sobie sprawę z tego, że stan ten jest także udziałem ludzi dorosłych, gdyż zgodnie z tym, co wcześniej napisałem, jest to nowa dla nich sytuacja życiowa. Dlatego też trudno dziś mówić o spektakularnych wydarzeniach formujących pokolenie, obecnie należą do nich wszystkie, nawet najmniejsze, ale trwałe zdarzenia, mające widoczny wpływ na kształt i charakter grup młodzieży. Zaliczyć do nich należy między innymi „Przystanek Woodstock”, spotkania wspólnoty z Taizé, śmierć Jana Pawła II. Autonomia kulturowa młodego pokolenia zależy w dużej mierze od tego, jak bardzo jest ono otwarte na świat, jaką ciekawość poznawczą prezentuje, jak daleko zamierza pójść w swoich eksploracjach. Dzieje się to często ponad i poza kanonem norm i informacji wielopokoleniowych. Dlatego też uznajemy, że zachowania młodzieży kształtują się także niezależnie od grup wielopokoleniowych.

Dziś młodzi nie chcą żyć jak ich rodzice, pragną znaleźć swój pomysł na życie. Oni sami, bacznie obserwując dynamicznie zmieniającą się rzeczywistość, z czasem zdecydują, czy będą maklerami giełdowymi, młodymi



wilkami giełdy, czy poświęć się jakiejś idei, stając się jej gorliwymi wyznawcami, czy też pozostaną na poziomie zwykłego szaraka, przeciętniaka. Młody człowiek musi sam ocenić swoje możliwości i zdolności oraz odkryć pułapki i niebezpieczeństwa dorosłego życia. Z uwagi na to, że wielu dorosłych zatraciło dziś zdolność rozmawiania z dziećmi i młodymi, obniżył się próg wrażliwości młodzieży na wszystko – osoby, rzeczy, kulturę, tradycję, instytucje społeczne. Bez dostatecznie stabilnego poparcia ze strony dorosłych młodzi ludzie traktują swe życie jako nieustający egzamin, pokonywanie kolejnych barier i przeszkód po to, by żyć jak najnormalniej czyli poprawnie. Inną konsekwencją tej samotności jest ambiwalencja i labilność stanów emocjonalnych młodzieży, zmienność jej postaw i sposobów zachowania. Właśnie dlatego ta sama młodzież bywa introwertyczna i ekstrawertyczna, krytyczna i samokrytyczna, naiwna i wyrachowana, bojaźliwa i agresywna (Kaleta, 1993).

Młodzi ludzie pragną jednak uwolnić się od tej wieloznaczności otaczającego ich świata (tkwiącej także w nich samych), aby tym samym móc podporządkować swoje wnętrza i opierać się na jednolitych, określonych wzorcach kulturowych. Stan taki określa się mianem „ucieczki od rzeczywistości”. Pragnienie zaś porządku pozwala młodym dążyć do przeciwstawienia się zagubieniu i niepewności.

Młodzi odczuwają pragnienie przynależności, posiadania jakiegoś swojego miejsca, grupy, w której mogliby się czuć jak u siebie, zaistnieć w niej i ją współtworzyć. Ta społeczna potrzeba przynależności rodzi więc szansę na identyfikację z określonymi elementami życia społecznego – grupami, osobami, ideami, symbolami itp. Dzieje się tak nawet wówczas, gdy ich obraz jest lekko zmodyfikowany, przerobiony na potrzeby młodego człowieka, a także, gdy nie są one – jego zdaniem – idealne.

W miarę upływu czasu jednostka zaczyna się „zlewać” ze swoim środowiskiem, stawać się jego istotnym elementem, przestaje wówczas postrzegać świat i otaczającą rzeczywistość z innej perspektywy, przechodzi z pozycji dystansu i obserwacji z zewnątrz na relację od środka, integracji z grupą, słowem: z pozycji „ja – oni” na pozycję „my – oni”.

### 3. Archipelag młodości

Uznają za B. Fatygą (1999, 2005) i H. Świdąg-Ziembą (2000, 2005), że trudno jest dziś mówić o polskiej młodzieży w kategoriach jednego pokolenia, gdyż jest ono atomizowane, wyraźnie podzielone, choćby na linii miasto – wieś, lub też z uwagi na zarysowujące się grupotwórcze czy wręcz klasotwórcze tendencje. Mamy więc do czynienia z obszarem wielości, archipelagiem różności, różnych postaw i orientacji, a co za tym idzie przyjmowanych i realizowanych strategii na życie. Przyjmując, że mówimy o młodzieży, odnosimy ją do kategorii biologiczno-chronologicznej, znajdujemy na tym archipelagu młodości rozliczne wyspy charakteryzujące odmienne postawy młodych ludzi.

Z badań prowadzonych przez wielu naukowców wynika, że współcześnie młodzież ma ścieżki kariery i rozwoju osobistego drożne w różnym stopniu. Jeśli odnosimy je do emancypacji obyczajowej, to w tym względzie „puszczono młodych na głębokie wody”, pozostawiając ich samym sobie. W efekcie mamy do czynienia z eskalacją zachowań nieakceptowanych społecznie, pozaprawnych i wreszcie patologicznych.

W związku z emancypacją światopoglądową pojawiła się wzmożona aktywność grup sekciarskich, co jest owocem wycofania się dorosłych, szczególnie rodziców i nauczycieli, z dotychczasowych pozycji mentorów,

wychowawców i powierników. Ci ostatni sami nie mają pewności, co jest dzisiaj korzystne, właściwe, moralne, odstępują swoją rolę często przygodnym, przypadkowym osobom zawłaszczającym „rząd dusz”.

Jeśli rozpatrujemy emancypację ekonomiczną, to należy rozróżnić dwie jej ścieżki, a mianowicie: ścieżkę kariery wynikającą ze zdobytych kompetencji, umiejętności opartych na klasycznym wzorcu osiągania poszczególnych poziomów odpowiedzialności i drugą ścieżkę opartą na nowych formach zaradności ekonomicznej, często pozainstytucjonalnej, pozaformalnej, wykorzystującej postawę przedsiębiorczości, zaradności człowieka. Okazuje się, że ścieżka klasycznej kariery instytucjonalnej z reguły jest niedrożna, staje się wąskim, szczelnym gardłem, przez które tylko nieliczni mogą się przedostać na następny szczebel kariery. W przypadku drugiej ścieżki zarówno jej wielowariantowość, jak i sposób pokonywania jest cechą indywidualną, zależną tak od charakteru jednostki, jak przedmiotu jej aktywności.

W efekcie mamy do czynienia z konstytuowaniem się pewnych szczególnych grup (wysp) rówieśniczych, realizujących swój plan na życie, oparty na określonych podstawach. Do najczęstszych, i uchwytnych w drodze eksploracji badawczych, zaliczyłem następujące typy postaw życiowych współczesnej młodzieży:

Tabela 2. Wyspy na archipelagu młodości – typologia postaw

Lp.	Typ postawy	Cel życiowy	Wartość naczelna	Formy aktywności
1.	wagabundy	wędrówka	wolność i swoboda decyzji	wędrówka, stała reorientacja
2.	konkwistadora	władza	pieniądze, wartości materialne	działalność gospodarcza, niekoniecznie legalna
3.	mctyp	sukces	praca, sukces	działalność gospodarcza – legalna
4.	dżihadowski	zbawienie	idea, przesłanie	ortodoksyjna gorliwość
5.	konsumenta	posiadanie	pieniądze i dobra doczesne	rozpasana konsumpcja, czerpanie korzyści
6.	meduzy	ekscytacja	dobrze samopoczucie, bycie „cool”	epatowanie środowiska, bywanie, prowokowanie
7.	życia cnotliwego	mała stabilizacja	rodzina, spokojna praca	aktywność rodzinna i zawodowa

Typ **wagabundy**: reprezentowany jest przez młodych mających w sobie cechy awanturnika (poszukiwacza przygód), człowieka wolnego, bliskiego ideałom hispańskim, współczesnego neonomady<sup>1</sup>. Cechuje go pogarda dla uznanych wartości i norm ludzkiego działania, ceni sobie nade wszystko wolną wolę i swawolę, nie przyjmuje

<sup>1</sup> Termin neonomadyzmu znajduje swój pierwowzór w koncepcjach etnograficznych, tutaj wykorzystany jest wątek współczesnych koncepcji Z. Baumana, przez którego neonomadyzm rozumiany jest jako społeczne zjawisko, które odnosi się do indywidualnych, jednostkowych procesów psychicznych, dokonujących się pod wpływem zmieniającej się rzeczywistości. Baumanowski neonomadyzm ujęty jest w postaci czterech ponowoczesnych typów osobowych: spacerowicza, włóczęgi, turysty i gracza. Por. Z. Bauman: *Ponowoczesne wzory osobowe*. W: „Studia Socjologiczne”, 1993, nr 2, s. 23-29.

żadnych krępujących więzów, żadnych zobowiązań. Gotów jest za to zapłacić wysoką cenę. Nie wiąże się więc na stałe z żadną posadą, ceniąc sobie bardziej możliwość działania według własnych upodobań i swobodę ruchów. Podobny do Couplandowskiego „dożywnego wędrowca”, acz mający nasz swojski charakter. Zarabia doraźnie i nieregularnie, zdarza się, że nie ma za co żyć; wolny czas, którego ma dość sporo, poświęca na rozrywki i życie towarzyskie. Nie jest lubiany przez pozostałych młodych ze względu na to, że jest wierny swoim mirażom wielkich podróży, a także z uwagi na tryb życia, brak zamocowania swojej pozycji społecznej, mimo że często jest duszą towarzystwa, negowany jest za swoje utracuszostwo; w końcu młodzi, którzy młodzieżą nie są lub w swej świadomości być nią już przestali, nie lubią tego typu za to, że lekceważy sobie pewność i stabilność społecznej pozycji, że nie dba o społecznie cenione wartości, że nie legitymuje się posłuszeństwem wobec uznanych norm społecznego zachowania. Poza tym cechuje ten typ postawa egocentryzmu, zapatrzenie w samego siebie oraz nie-twórcza postawa życiowa.

Z badań<sup>2</sup> wynika, że stosunkowo najczęściej taką postawę wybiera młodzież w środkowym stadium adolescencji, kończąca szkołę średnią lub będąca między maturą a studiami, jest to także młodzież nieprzystosowana, której pozycja świadczy o bardzo wstępnym jeszcze stadium procesu społecznej stabilizacji. Tendencje do wyboru cyganeryjnego wzoru życiowego są najbardziej intensywne wśród tych, co „sparzyli się” już w życiu, próbując realizować cele, którym zawierzyli, a których realizować nie byli w stanie oraz wśród tych, którzy w życie dopiero startują, a miejsce swej stabilizacji widzą w dość jeszcze odległej perspektywie. Zarazem nie wierzą w celowość i skuteczność planowania własnego życia: „po co planować i tak wszystko będzie inaczej, niż się planowało”. Nie liczą oni również zbytnio na ludzką pomoc. Uznają zasadę *homo homini lupus est*. Mimo takiego swobodnego życia są pesymistami i osobnikami sfrustrowanymi; w sądach osób wybierających ten wzór odnajdujemy nihilizm wobec wszystkich bez wyjątku wartości, jakim hołdują inni — z wyjątkiem przygody i użycia.

Typ **konkwistadora**, czyli wzór „juma, fura i komóra” — reprezentuje bez wątpienia model najbardziej charakterystyczny dla strefy pogranicza zachodniego, choć jego mutacja „skóra, fura i komóra” jest powszechna w całej Polsce. Preferuje nade wszystko aspekt konsumpcji i posiadania, lecz ich wartość jest o tyle istotna, o ile doprowadza go do władzy, bez względu na środki, jakimi ją zdobywa; nie unika działań poprawczych, wchodzi w struktury mafijne, dopuszcza się wszelkich możliwych sposobów, aby osiągnąć zamierzony cel czy pozyskać upatrzone dobra. Zdaje sobie w pełni sprawę, iż sposób, w jaki pozyskuje owe dobra, pozostaje w opozycji z normami społecznymi, lecz chęć posiadania dominuje. Często uprawianą aktywnością jest przestępstwo w czystej postaci, czy to jummy, sutenerstwa, paserstwa, czy dilerstwa narkotyków; z początkowej strategii określanej hasłem „szybkie dziś”, nastąpiło przesunięcie w kierunku „pewniejsze jutro”, co przekłada się na wybieranie coraz częściej środków asekuracji w stosunku do mającej nastąpić dorosłości, a w przyszłości starości, do której trzeba się jakoś przygotować; dlatego też z typowych ryzykantów i awanturników, przechodzą na pozycje wyrachowanych szefów grup przestępczych lub występują się innymi w celu pozyskiwania określonych dóbr. Jednocześnie z prowadzeniem swojej działalności przestępczej wpisują się w znormalizowany i konformistyczny styl życia, uzupełniając swoją edukację

<sup>2</sup> Badania autora prowadzone w latach 1996-1999 podczas „Przystanku Woodstock” oraz w latach 1991, 1993, 1996, 2000 podczas JMJ — Światowych Dni Młodzieży, czyli spotkań z Ojcem Świętym oraz Bratem Rogerem i wspólnotą z Taizé.

na szczeblu średnim, zostają studentami uczelni, zaczynają inwestować i obracać osiągniętymi dotychczas zasobami finansowymi, stając się z czasem nobliwymi obywatelami; w efekcie ich styl życia rozdarty jest między hedonistycznym odurzaniem się doczesnością a dopadającą ich co pewien czas refleksją o przyszłości i konieczności zabezpieczenia się na wypadek nieprzewidzianego zdarzenia (np. wypadki).

Konkwistador jest więc młodym człowiekiem, który w sposób skrupulatny wykorzystuje każdą nadarzącą się sposobność osiągania przewagi nad innymi, tak w sensie ekonomicznym, jak i społecznym. Innego typu konkwistadora można dostrzec w strukturach samorządowych (np. w samorządach studenckich czy innych formach działań społecznikowskich z terenu młodzieżowej aktywności); cechuje go także niezważanie na zasady i normy, istotnym celem jest zawłaszczenie wszelkich możliwych kompetencji i władzy, bycie decydem w sprawach istotnych dla pozostałych maluczkich, np. w sprawach miejsc w akademiku, zasiłków socjalnych, funduszy przeznaczanych na imprezy studenckie). Konkwistador jest decydem, osobą chcącą robić w przyszłości karierę w świecie polityki, dziś praktykuje różne sposoby, by zyskać nie tylko wpływy, ale i umiejętności istotne według niego w „wyścigu szczurów”. Zdawać by się mogło, że jest w środowisku lubiany, ale to przede wszystkim wynik albo posiadanych przez niego środków i zasobności, albo obawy przed niezyczliwym spojrzeniem, którym mógłby obdarzyć; faktycznie wywołujący strach i nieufność ze strony otoczenia, a jednocześnie przyciągający ze względu na swoje możliwości i dawaną innym szansę, że „w jego otoczeniu może i ja odnieść sukces”.

Konkwistadorzy z reguły są pewni siebie, otoczeni wianuszkami admiratorów i popleczników, mają poczucie wpływania na bieg spraw, stają się agresywni w momencie nieprzewidzianych okoliczności i konkurencji. Doskonalili w stosowaniu rozmaitych uników i taktyk mimikry (np. stają się darczyńcami na imprezach charytatywnych, wspomagają jakiś złośliwy cel lub też szermują populistycznymi hasłami), wprowadzają tym samym otoczenie w sytuację konfuzji i niemożności dokonania jednoznacznej oceny. Typ ten rekrutuje się z każdej możliwej grupy młodzieży, najczęściej jednak jest uczniem lub absolwentem szkół technicznych bądź studiów o podobnym profilu. Pochodzi z rodziny średnio zamożnej, o wysokich aspiracjach osobistych i niewysokich walorach intelektualnych.

**Mctyp** — jest to typ najbardziej umiarkowany w swoich sądach, wprawdzie ceni sobie pewne wartości bliskie typowi wagabundy, np. swobodę wyboru, możliwość wielokierunkowej eksploracji rzeczywistości, ale nadto przedkłada wielką wagę do lekceważonej przez wagabundę (typ cyganeryjny) pozycji społecznej. Jest ona istotnym warunkiem realizacji jego marzeń, bardziej zmaterializowanych niż u poprzedników. Trochę się o szczęście rodzinne, jest ono dla niego ważną wartością, ale nade wszystko ceni sobie pracę i sukces, który może w niej odnieść. Cechuje go wysoki poziom cynizmu i frustracji, znaczy to, że bardzo instrumentalnie traktuje ludzi mogących pomóc mu w zrobieniu kariery, a jednocześnie w sposób bardzo dotkliwy odczuwa jakiegokolwiek niepowodzenie i gesty ze strony przełożonych czy tych, którzy mogą zdecydować o jego sukcesie. Ma wysokie poczucie swoich kompetencji i wartości, cechuje go duży egocentryzm; prezentuje postawę aktywną, atakującą — chce gromadzić dobra, pomnażać stan posiadania dla samego faktu bycia właścicielem. Zafascynowany pogonią za karierą i posiadaniem, nie ma czasu na ideały, w szczególności nie poczuwa się do obowiązków wobec społeczeństwa. Nie wierzy w ludzką solidarność i pomoc, rozpycha się łóckami. Prowadzi tryb życia wyjątkowo zdyscyplinowany, potrafi w sposób dokładny zaplanować szczeble swojej kariery i piąć się powoli ku górze, zarazem dokonując niespodziewanych woltów w sytuacjach tego wymagających, ale tylko w kontekście „drogi ku górze”; jest więc przewidywalny,

kalkulacyjny i efektywny; zgodnie z panującym trendem wybierając życiowe rozrywki, kładzie szczególny nacisk na bogactwo i korzyści, jakie z tytułu jego obecności mogą dla niego wyniknąć; nie nawiązuje żadnych głębokich kontaktów emocjonalnych, żyje dość szybko i ukrywa się za maską obojętności i stałego „don't worry, be happy”; jego marzenia opierają się na tradycyjnych wartościach spokojnego domu rodzinnego, jakiejś małej stabilizacji, ale w pogoni za sukcesem, będąc stale na „bieżni”, nie może odejść od zasad rywalizacji i konkurencji; z reguły wywodzi się z małych miasteczek i rodzin o niskim poziomie konsumpcji; wyruszył na poszukiwanie swojego złotego runa najpierw na studia do wielkiego miasta, teraz broniąc się przed powrotem na prowincję, stawia sobie wysokie wymagania i walczy o zachowanie dotychczasowej szansy, stając się tygrysem biznesu, poszukiwanym maklerem, pracownikiem agencji reklamowych czy wziętym bankierem.

Typ **dżihadowski** — albo mesjański, postanniczny — jest postacią najbardziej skryzalizowaną i zwartą wewnętrznie, posiada jedną organizującą wartość, jaką jest przewodnia dla niego Idea, myśl, którą z ortodoksyjną gorliwością chce upowszechnić i przekazywać innym; pragnie czegoś więcej niż tylko ziemskich uciech, przyziemnego zadowolenia, satysfakcji z posiadania i zaspokojenia żądz; szuka wartości bardziej szlachetnych i trwalszych, takich jak ogólnoludzka miłość, solidarność, pomoc wzajemna lub inne tego typu cele o nieprzemijającej wartości. Jednakże w typie tym możemy ulokować kilka podtypów: jedni znajdują swoje miejsce w pasjonującej pracy, pochłaniającej i widzianej jako wartość sama w sobie, nie zaś jako narzędzie pozyskiwania dóbr materialnych; inni z kolei ogniskują swoje tęsknoty na pragnieniu sławy, ludzkiego podziwu jako efektu podejmowanych przez nich działań, nie jako skwitowanie tego, co posiadają, ale tego, co ofiarowali innym; jeszcze inni chcą po prostu być użytecznymi, pracować dla innych, zasłużyć na szacunek ludzki i mieć czyste sumienie (owa czystość sumienia jest tu pojmowana jako spełnienie obowiązku zachowania zgodnego z przyjętymi normami, systemem etycznym). Poziom stabilizacji i przystosowania do życia jest związany z wpisywaniem się nie w kontekst teraźniejszości, lecz odnosi się bardziej do kontekstu historycznego i do szerszej perspektywy — całego społeczeństwa, a nie jego części, np. lokalności; często w swoich zachowaniach jest nadkonformistą, ale jego postawa ma na ogół społeczne, pozaprywatne motywacje. Potrafi planować swoje życie, zakłada długofalowy plan, który skrzętnie realizuje, zbliżając się do wymarzonego ideału; często jest zdania, że losy życiowe zależą w dużej mierze od tego, jak się je zaplanuje i o ile konsekwentnie będzie się te plany realizowało; cechuje go duży optymizm i pogoda ducha, oczekuje, że życie przyniesie więcej dobrego niż złego; często osoby tego typu liczą na pomoc innych, kolektywny wysiłek i współpracę; wybierając życiową aktywność, najczęściej wybierają ciekawą i trudną pracę, która może im przynieść satysfakcję z pokonywania codziennego trudu pracy nad sobą i swymi słabościami; względnie wysoko cenią też swobodę myślenia, poczucie, że jest się społecznie użytecznym. Najczęściej wywodzą się z małych miejscowości, środowisk oazowych lub młodzieży intelektualnie rozbudzonej o zacięciu idealistycznym, najczęściej licealiści, choć także dziewczęta z grup przykościelnych, ze szkół zawodowych lub gimnazjów; w środowisku tolerowani i traktowani z pewną dozą życzliwości; często nierozumiani przez koleżanki i kolegów, odsunięci na margines, poza grupę, mocno przeżywają tę separację i popadają w trans religijny.

Typ **konsumenta** — reprezentowany przez wielu młodych ludzi, traktujących wszystko jako pożywny pokarm dla ich potrzeb, nie dokonujący wyboru w tym pokarmie, biorący wszystko „jak leci, oby tylko nadawało się do konsumpcji” i nie chodzi tylko o konsumpcję czysto fizyczną, ale odnosi się to także do bezmyślnego czerpania ze wszelkich uciech i możliwości, jakie daje młodemu człowiekowi współczesność, czyli jest to rozpasana konsumpcja tak

dóbr materialnych, jak i duchowych, np. programów telewizyjnych, filmów wideo, gier komputerowych, ofert salonów i agencji towarzyskich, narkotyków, alkoholu, papierosów, bez patrzenia w przyszłość i dostrzegania czy brania pod uwagę konsekwencji takiego zachowania; żyją zgodnie z dewizą: „mieć, żreć, pie...ć”; popularny wśród młodzieży, nie mający żadnych większych ambicji ani naukowych, ani zawodowych, stara się przeżyć dzień jak najbardziej ekscytująco i ciekawie, wykonujący swoje powinności szkolne czy zawodowe z lekceważeniem i obojętnością, przekonany, że i tak do niczego mu się to nie przyda, „a w życiu i tak liczą się układy”; bliski następnemu typowi, który zawiera w sobie jeszcze jedną cechę: ukrytej agresji.

Typ **meduzy** – jest bliski, niemalże tożsamy z poprzednim typem konsumenta, w tym przypadku mamy jednak do czynienia z osobą, która jest bardzo egocentryczna, z postawą typu „oto JA”, starająca się robić wokół siebie dużo szumu, szukająca uznania i właściwie rzeczywiście zasługująca na nie, gdyż jest to piękna, zgrabna, wysportowana, zadbana, kiedy trzeba bardzo kulturalna, ułożona młodzież, ale to tylko pozór. Piękno zewnętrzne jest jej silną stroną, atrybutem, którym kamufluje swoją wewnętrzną brzydotę, często z nich wywodzą się dilerzy narkotyków, ci, którzy prowadzą nieprzystojne życie (prostytycja) lub też biorą udział w rozmaitych imprezach, akcjach, które kończą się np. pobiciem lub co najmniej próbami dręczenia innych ludzi; słowem z przyjemnością przyglądamy się im. Zaiste piękny stanowią obraz, jednakże głębsze poznanie kończy się dla otoczenia poparzeniami; w stosunku do rodziny kapryśni, kłębni, z czasem źli i wulgarni, przekonani o swojej wyjątkowości, utwierdzają się w tym przekonaniu wzajemnie, mają poczucie niedosytu uznania i gestów uwielbienia; w poszukiwaniu tego uznania ze strony rówieśników są skłonni wiele zrobić, czasami przekraczając zasady moralne, w efekcie lubiani w otoczeniu, gdyż umieją sobie takie środowisko stworzyć i zjednać, ale ciągle obawiają się swego upadku i utraty popularności, nieustannie podążają za nowinkami mody, muszą być „*en vogue*” (na fali), jednocześnie potrzebują do tego środków finansowych, których pozyskiwanie zmusza do podejmowania rozmaitych działań. Nie zastanawiają się ani nad przyszłością, ani nad opinią dorosłych. Najważniejszym światem i punktem odniesienia są rówieśnicy i ich opinia oraz akceptacja; przyszłość, starość, rodzina, Bóg to dla nich nieważne odnośniki, najważniejsze jest: „Moje dziś i ja sam”.

Typ **życia motliwego** – reprezentuje człowieka, który obiema nogami twardo stoi na ziemi; pogoń za rozrywką i uciechami potępia, przedkładając nad nie zamiłowanie do ładu i porządku szeroko pojętego; jest realistą „społecznego mikrokosmosu”, kryterium realności jest dla niego głównym wyznacznikiem wyboru celów życiowych (takich, które można osiągnąć będąc tym, kim się jest, bez „wychodzenia ze skóry” oraz takich, które środowisko, w jakim się obraca, uznaje za godziwe i godne pochwały); jest więc konformistą, przy jednoczesnym orientowaniu się na przeszłość, a nie na przyszłość, gdyż w przeciwieństwie do pozostałych typów uznaje, że „już ma coś do stracenia”, broni swego stanu posiadania, jednak częściej myśli o tym, żeby nie było gorzej, aniżeli o tym, żeby było lepiej. Utrwalenia obecnego stanu posiadania pragnie bardziej niż jego powiększenia. Jego przystosowanie polega na przejęciu systemu wartości, które trwałe DZIS stawia wyżej od niepewnego JUTRA. Z reguły wybiera pracę nierokującą wielkich nadziei na awans i wzrost dochodów, studia nie będące jakimś awangardowym kierunkiem, lecz dającym poczucie stabilności i konkretności, w efekcie umożliwiające podjęcie pracy spokojnej, niegrożącej żadnymi niespodziankami; postawę taką wybierają najczęściej młodzi, którzy wcześniej wystartowali w dorosłe życie, czemu dali dowód przedkładając szkołę zawodową nad ogólnokształcącą, a z perspektywy czasu – nad studia wyższe, szkoły pomaturalne lub podejmując pracę przy jednoczesnym pobieraniu nauki. Jest osobą,



dla której ważne są tradycyjne wartości: rodzina, szczęśliwe życie, posiadanie dzieci, dobra, spokojna praca. Stara się żyć zgodnie z wcześniej założonym planem, nie lubi niespodzianek życiowych, trudno mu je pokonywać i znaleźć właściwe wyjście.

Przedstawiając powyższą typologię, zdaję sobie sprawę, że nie spełnia ona kryterium kompletności. Daje jedynie obraz najczęściej przyjmowanych i najbardziej wyrazistych postaw, wśród których można dokonać rozmaitych modyfikacji i uszczegółowienia. Podobnie, nie omawiam odmiennego punktu widzenia, który przedstawia H. Świda-Ziemia w swojej typologii (typ autentycznego katolika, typ chłodno-rywalizujący, typ emocjonalnego indywidualisty, typ homeostatyczno-wspólnotowy), (Świda-Ziemia 1999, s. 279-282).

Reasumując, warto zwrócić uwagę na pewien paradoks obecnej sytuacji młodych. Z jednej strony mówimy o braku pewnego wspólnego wydarzenia historycznego, które może stanowić legendę tego pokolenia, a z drugiej strony obserwujemy poczucie pewnej pustki, niedookreśloności, wspólne reprezentantom młodzieży. Ono staje się więc szczególnym mianownikiem **obecności poprzez nieobecność**. To poczucie braku determinuje z kolei, następujące po sobie, wybory strategii życia, postaw życiowych, grup wsparcia. Słowem, na szerokim tle całej grupy młodzieży (archipelagu młodości) pojawiają się specyficzne grupy rówieśnicze (wyspy), dobierające się ze względu na określoną i zidentyfikowaną wspólną tożsamość, cechę szczególną, uwspólnianą postawę.

## Bibliografia

- Coupland D. (1998), *Pokolenie X*. Prószyński i S-ka: Warszawa.
- Chałasiński J. (1948), *Spółczesność i wychowanie*. Warszawa.
- Czapów Cz. (1962), *Młodzież a przestępstwo*. PWN: Warszawa.
- Dudzikowa M., Borowska T. (red.), (1999), *Dzieci i młodzież wobec zagrożeń współczesnego świata*. Poznań.
- Dyoniziak R. (red.), (1965), *Młodzież epoki przemian*. PWN: Warszawa.
- Fatyga B. (1998), „Polityka”, nr 17.
- Fatyga B. (1999), „Rzeczpospolita”, nr 8.
- Filipiak M. (1999), *Od subkultury do kultury alternatywnej*. UMCS: Lublin.
- Garewicz J. (1994), *Pokolenie jako kategoria socjofilozoficzna*. PWN: Warszawa.
- Gorajewska E., Jaworska B. (1986), *Młodzież o sobie i swojej przyszłości*. Biuletyn CBOS.
- Griese H. (1996), *Socjologiczne teorie młodzieży*. Impuls: Kraków.
- Jędrzejewski M. (1999), *Młodzież a subkultura*. Żak: Warszawa.
- Kaleta A. (1993), *Młodzież w perspektywie społeczeństwa przemysłowego*. Wydawnictwo Naukowe Marszałek: Toruń.
- Lubowicz M. (1986), *Młodzież o sobie i swojej przyszłości*. Warszawa.
- Siciński A. (1975), *Młodzi o roku 2000*. PWN: Warszawa.
- Sołtyś T., Łabuń-Kryska I. (red.), (1998), *Trudne problemy dorastającego pokolenia*. Bydgoszcz.
- Sztumski J. (1999), *Problemy, przed którymi stanie pokolenie wchodzące w XXI wiek*. W: H. Świda-Ziemia (red.), *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*. Warszawa.
- Wielecki K. (1990), „Studia Socjologiczne”, nr 1, 2.
- Znaniński F. (1973), *Socjologia wychowania*. Warszawa.

## Summary

### **Archipelag of youth**

After analyzing the meaning of generation and results of the researches author shows the typology of Polish young people's attitudes towards their lives. He points out their life's goals, the values which are important to them and the influence of it to young people's every day activities. Among the other types we can find "the Mctype" or the type called "Jellyfish". The second one describes young people who are physically attractive but mentally they are able to behave in very wrong and dangerous way. They are also able to break all rules and norms and they can concentrate only on present day. The author concludes that although young people don't have collective experience this "not having" could be the base to create the generation community.



Danuta Opozda

## Wychowawcza funkcja rodziców w rozwoju tożsamości młodzieży

W artykule podejmowana jest problematyka dotycząca wychowawczych oddziaływań rodziców w zakresie kształtowania tożsamości młodzieży. Tożsamość, rozumiana najogólniej jako identyczność, w pedagogice i psychologii analizowana jest w dwóch aspektach: tożsamości osobistej i społecznej. W opisie tożsamości jako jakościowej zmiany rozwojowej w cyklu życia szczególnie zatrzymać się należy na etapie adolescencji. Jest to czas dynamicznych przemian, stawiania ważnych pytań, a zdaniem Eriksona, to czas konfliktu na poziomie (V): tożsamość – rozproszenie tożsamości. Dynamizm rozwojowy tożsamości w okresie adolescencji jest wypadkową zróżnicowanych czynników, wśród nich znaczące miejsce zajmuje proces wychowania w rodzinie.

Ponieważ kształtowanie się tożsamości młodego człowieka dokonuje się w kontekście całościowego rozwoju psychofizycznego, dlatego funkcja wychowawcza rodziny powinna być realizowana zgodnie z koncepcją integralnego wychowania człowieka. Wychowawcze oddziaływanie rodziców, wspierające rozwój tożsamości młodzieży, powinno zmierzać przede wszystkim w kierunku rozszerzania samowiedzy młodzieży, kształtowania jasno określonej hierarchii wartości, poszerzania wzorów osobowych, pomocy w werbalizowaniu planów, dążeń i aspiracji. Rozwój tożsamości młodzieży mogą utrudniać błędy wychowawcze. Na uwadze należy tu mieć głównie nadopiekuńcze postawy rodzicielskie, autokratyczny styl wychowania, symbiotyczny związek rodzica z dzieckiem, zaburzenie granic wewnątrzrodzinnych czy też przekaz irracjonalności.

Przebieg procesu wychowania w rodzinie w obszarze kształtowania tożsamości młodzieży opiera się na identyfikacji i nadawaniu znaczeń (internalizacji). Dlatego tak istotne jest to, kim są rodzice, jakie mają poczucie tożsamości, którą tożsamość przeżywają jako wiodącą. Samowiedza i samookreślenie rodziców oraz jakość interakcji wewnątrzrodzinnych jest początkiem kształtowania tożsamości ich dzieci i w tę strukturę **Ja osobistego** i **społecznego My** wpisuje się funkcja wychowawcza rodziców.

Z faktem tożsamości wiąże się wiele zagadnień tak psychologicznych, socjologicznych, jak pedagogicznych. Pytania o to, czym jest tożsamość, jak przebiega jej rozwój, jakimi czynnikami jest warunkowany, jakie znaczenie dla życia jednostki ma określone poczucie tożsamości, są wciąż aktualne. W odpowiedzi na te i podobne pytania należy również uwzględnić szeroki kontekst społeczny, kulturowy, polityczny, edukacyjny. Charakteryzująca się pluralizmem i globalizmem rzeczywistość bywa niegościnna, szczególnie dla poszukującego młodego pokolenia. Ponadto intensywne zmiany w różnych obszarach i modelach życia niosą, po pierwsze, nowe problemy w określaniu przez młodzież własnej tożsamości, po drugie stawiają tym samym nowe wyzwania i zadania wobec rodziców, nauczycieli i wychowawców w zakresie wspierania procesu kształtowania się tożsamości młodzieży. Nadal i w tym

wymiarze znaczenie szczególne przypada rodzinie. Udział rodziców w kształtowaniu tożsamości dziecka na różnych etapach jego ontogenetycznego rozwoju zaznacza się w realizacji funkcji wychowawczej w rodzinie.

Niniejszy artykuł jest próbą zwrócenia uwagi na niektóre aspekty procesu wychowania w rodzinie, ważne w rozwoju tożsamości młodzieży. Zagadnienie to jest przedstawione z perspektywy pedagogiki rodziny i psychologii rozwoju człowieka.

## Rozwój tożsamości młodzieży

Tożsamość znaczy najogólniej: identyczność. Z punktu widzenia psychologii i pedagogiki znaczące są takie określenia, jak tożsamość osobista (indywidualna) i społeczna.

*Tożsamość osobista* jest pewnego rodzaju samowiedzą i samookreśleniem osoby, jej specyficznych atrybutów, kompetencji, upodobań. Istotnie wiąże się z postrzeganiem siebie jako niepowtarzalnej jednostki oraz doświadczaniem i rozpoznawaniem wśród innych obiektów otoczenia samego siebie, swej poznawczej i emocjonalnej odrębności. Formułujące się Ja jest podstawą kształtującej się tożsamości osobistej, wyróżnikiem zaś tożsamości społecznej jest formułujące się My (np. My, uczniowie), (Grzelak, Jarymowicz, 2003).

*Tożsamość społeczna* oznacza poczucie przynależności do określonej grupy społecznej i identyfikację z wartościami, celami, zasadami, jakimi żyją i kierują się jej członkowie. Na podstawie wiedzy o przynależności do którejś grupy jednostka wykształca niejako wyobrażenie o samym sobie, co stanowi jej tożsamość społeczną i inicjuje procesy kategoryzacji społecznej (My i nie-my – obcy), (Domachowski, 1993). W obszar My mogą być włączeni różni ludzie. Warto, już w tym miejscu, zwrócić uwagę na ważny z punktu widzenia wychowania mechanizm identyfikacji i znaczenie związków emocjonalnych będących podstawą procesu kształtowania tożsamości społecznej.

Określenie poczucia tożsamości osobistej (indywidualnej) oraz społecznej jest jednocześnie poznawaniem struktury osobowości. Rozwój osobowości może być również ujmowany w kategoriach tożsamości narracyjnej zawierającej treści tożsamości osobistej i społecznej (lub inaczej systemu znaczeń), (Oleś, 2002).

Tożsamość człowieka jest jednym ze znaczących wymiarów w rozwoju ontogenetycznym. Poczucie tożsamości należy rozumieć jako jakościową zmianę rozwojową (Brzezińska, Trempała, 2003, s. 231) i ująć w kategoriach:

- zmian uniwersalnych: większość młodych ludzi staje przed koniecznością odpowiedzi na pytanie, *kim jestem*;
- zmian wspólnych: odpowiedź na pytanie, *kim jestem* będzie różna, zależnie od społecznych grup odniesienia – wspólnego środowiska psychologicznego, w którym rozwija się młody człowiek (w adolescencji znaczenie ma nadal rodzina, coraz większe znaczenie mają także grupy rówieśnicze);
- zmian indywidualnych: osobistej historii życia, niepowtarzalnych indywidualnych doświadczeń.

W psychologii znaczące podstawy do rozważań nad rozwojowym charakterem poczucia tożsamości zostały sformułowane w koncepcji Erika Eriksona. Współcześnie tę zmianę rozwojową dobrze wyjaśnić można w cyklicznofazowym modelu rozwoju, wskazując na jej dynamiczny charakter ujawniający się cyklicznie w powtarzających się fazach progresu, plateau, regresu i kryzysu (Brzezińska, Trempała, 2003, s. 238).

Z uwagi na przedmiotowy zakres artykułu krótko przedstawiam podstawowe kwestie związane z charakterystyką rozwojową tożsamości w okresie adolescencji (pomijam inne etapy rozwoju).

Okres adolescencji stanowi szczególnie ważny etap rozwojowy w kształtowaniu tożsamości i nie jest etapem finalnym. Temu okresowi w koncepcji Eriksona odpowiada V stadium (od 13 do 18 lat) charakteryzujące się konfliktem na poziomie tożsamość – rozproszenie tożsamości (Brzezińska, Trempała, 2003, s. 261). Jest to czas, kiedy młody „człowiek pragnie określić, czym jest obecnie i czym pragnie być w przyszłości (...), ego ma zdolność selekcjonowania i integrowania talentów, uzdolnień i umiejętności w procesach identyfikacji z podobnie myślącymi ludźmi i adaptacji do środowiska społecznego...” (Hall, Lindzey, 2002, s. 96). To czas formowania się cnoty wierności sobie i przyjmowanym wartościom, cnoty, która staje się także ważną cechą kontaktów interpersonalnych. Chodzi tu często o ważne rozstrzygnięcia i dylematy, w jakim stopniu przyjęcie i podporządkowanie się wzorcom i modelom zewnętrznym pozwoli zachować własną autonomię (wierność sobie). Kryzys tożsamości młody człowiek pokonuje przez scalenie dotychczasowej wiedzy o sobie i zintegrowanie jej z teraźniejszością i koncepcją własnej przyszłości. Zgodnie z zasadami teorii schematów społecznych owo scalenie wiedzy opiera się na zasadzie prototypowości i hierarchiczności (Wojciszke, 1986). Informacje napływające w pierwszych etapach ontogenezy stanowią podstawę – prototyp wiedzy tożsamościowej, a ponieważ członkowie rodziny są źródłem informacji i społecznym kontekstem pierwszych doświadczeń dziecka, stąd ich znaczenie jest tak ważne. Wiedza ta charakteryzuje się również hierarchiczną strukturą, można wyróżnić bardziej lub mniej znaczące informacje o sobie samym. Informacje pochodzące od osób, z którymi dziecko się identyfikuje (w pierwszych etapach życia jest to rodzic) są wiedzą znaczącą. W okresie adolescencji dochodzi do konfrontacji i „porządkowania”, integrowania wiedzy na wyższym poziomie (bardziej złożonej w swej strukturze i różnorodnej w treści).

Niewątpliwie podkreślić należy, że ogólnie etap dorastania charakteryzuje się stawianiem wielu pytań dotyczących egzystencji jednostki, sensu życia, celów osobistych, planów, dążeń, aspiracji, odniesień do siebie samego, najbliższego otoczenia i świata w szerokim tego słowa rozumieniu. Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania jest wyrazem intensywnie przebiegającego procesu formowania się tożsamości indywidualnej i społecznej. Konstruowanie wiedzy o sobie i świecie, bogatszej na poziomie właściwości strukturalnych i treściowych, jest w tym okresie możliwe między innymi dzięki osiągnięciom rozwojowym sfery poznawczej, a głównie zdolności do myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego oraz refleksji i autorefleksji. Jednocześnie też ambiwalencja sfery emocjonalnej sprawia, że młody człowiek z jednej strony czuje się coraz bardziej dumny i zadowolony z powodu nabywania umiejętności autonomicznego określania siebie, z drugiej zaś przeżywa niepewność, zagubienie i niepokój (Obuchowska, 2001).

W kontekście kształtowania się tożsamości indywidualnej i społecznej młodzież podejmuje próbę określenia tożsamości zawodowej. Plany edukacyjne i zainteresowania zawodowe stanowią ważne zadanie rozwojowe tego okresu (Miluska, 1996) i są włączane w tworzącą się strukturę życia. W tym aspekcie formowania się tożsamości młodzież spotyka się jednak z dość oczywistymi dziś problemami. Brak gwarancji znalezienia zatrudnienia i w związku z tym trudności w przewidywaniu wyboru korzystnej drogi kształcenia i wyboru zawodu nie stwarza dogodnych warunków do kształtowania tożsamości zawodowej.

Bardziej jednak znaczącym i nadrzędnym wymiarem jest tożsamość płciowa. Jej ustalenie oznacza akceptację własnej płciowości i powstawanie koncepcji ról związanych z płcią. Jak pokazują liczne badania, w konsekwencji oznacza to również wybór i realizację określonych planów i celów życiowych (Miluska, 1996). Role społeczne przypisane płci w istotny sposób wyznaczają obszary i rodzaje aktywności. Zauważa się jednak, że dziś role kobiece są mniej jednoznaczne i mniej stabilne niż role męskie (Obuchowska, 2001), co może bezpośrednio utrudniać

krystalizowanie się tożsamości płciowej u dziewcząt i prowadzić do zmian w zakresie treści tożsamości płciowej u chłopców. Współczesne konteksty kulturowe, społeczne, a także ekonomiczne powodują, iż pożądaną, a może bardziej „użyteczną”, staje się androgyniczny schemat płci. Androgynia, zgodnie z koncepcją schematów płciowych Sandry Bem (Kuczyńska, 1992), to wysokie nasilenie cech kobiecych i męskich mogące wynikać z potrzeb adaptacyjnych dyktowanych zmieniającymi się wymogami i warunkami życia. Tożsamość płciowa cechuje się względną stabilnością. Młodzież staje dziś więc przed dość złożonymi zadaniami w zakresie kształtowania tożsamości w różnych jej aspektach.

Warto dodać, że w literaturze przedmiotu coraz częściej zwraca się również uwagę na tożsamość etniczną jako jedną z form tożsamości społecznej. Jest ona przedmiotem poznania w badaniach i analizach nie tylko socjologicznych, ale i pedagogicznych (Nikitorowicz, 2001; Waloszek, 2001; Szkudlarek, 2003).

### **Wychowanie w rodzinie a rozwój tożsamości**

Dynamizm rozwojowy tożsamości w okresie adolescencji jest wypadkową zróżnicowanych czynników. Przyjmując wieloczynnikową teorię rozwoju człowieka, tożsamość, jak i inne sfery rozwojowe, kształtuje się pod wpływem właściwości biologicznych, czynników środowiskowych (czyli najbliższego otoczenia jednostki oraz oddziaływań środowiska makrospołecznego, a więc szerokiego kontekstu społeczno-kulturowego), pod wpływem oddziaływań wychowawczych oraz aktywności własnej. Chociaż podejście interakcjonizmu zakłada wzajemne oddziaływanie tych czynników, to jednak szeroko rozumiane wpływy środowiskowe mają zwiększające się znaczenie wraz z kolejnymi etapami ontogenezy. W procesie kształtowania się tożsamości jednostki wiodącą rolę przypisuje się rodzinie głównie w okresie dzieciństwa i wczesnej adolescencji. Dla przykładu, w koncepcji McAdamsa zwraca się uwagę na emocjonalny klimat tożsamości i pamięć biograficzną (za: Oleś, 2002), której treści tworzone są przecież przez doświadczenia osobiste związane z domem rodzinnym. Obok atmosfery emocjonalnej i osobistych doświadczeń coraz większe znaczenie przypisuje się współcześnie tak zwanym rodzinnym narracjom, które są rodzajem samowiedzy rodziny i kształtują tożsamość jej członków (Cierpka, 2002, s. 186). Jakość przebiegu procesu wychowania w rodzinie (zawierającego również i powyższe elementy) jest jednym z podstawowych czynników dynamizujących rozwój i decydujących (lecz nie determinujących) o konstruowaniu wiedzy o sobie i otaczającej rzeczywistości (Opozda, 2001).

Wychowawcze wpływy rodziny na poziomie oddziaływań zamierzonych i niezamierzonych są niekwestionowane w określaniu wymiarów tożsamości jednostki. Rola wychowawczej funkcji rodziców, jako czynnika stymulującego proces formowania się tożsamości, zaznacza się głównie w pierwszych latach życia, gdy dziecko niejako wyodrębnia siebie z otoczenia („Ja” i nie ja) i doświadcza swej podmiotowości w działaniu. Jest to bardzo ważny okres, świadomość własnej odrębności pojawia się wcześniej niż wyraźne samokreślanie siebie i poczucie własnej tożsamości. Zasób zdobytych doświadczeń w kontaktach z innymi członkami rodziny stanowi istotną podstawę dalszych jakościowych zmian rozwojowych głównie w obszarze tożsamości indywidualnej, a także społecznej. Oddziaływanie rodziców, jak pokazują to nawet pobieżne obserwacje, nie jest jednak wolne od błędów. Już we wczesnych latach życia dziecka mogą wystąpić problemy w kształtowaniu się jego jaźni (Strojnowski, 1985). Często dzieje się tak na skutek trudności w ustalaniu granicy między rodzicem a dzieckiem (w sferze emocjonalno-społecznej, poznawczej) i przekazu irracjonalności (Opozda, 2003).

W procesie wychowania dziecko otrzymuje wiele informacji o sobie i w ten sposób konstruuje samowiedzę, której linia ma charakter progresywny. Samowiedza jest narastającym zbiorem informacji, z którymi współwystępują sądy wartościujące. Jak wspomniałam powyżej, wiedza tożsamościowa zapisana w postaci schematów poznawczych jest przez umysł nieustannie rekonstruowana. Młody człowiek w odpowiedzi na pytanie: *kim jestem?* tworzy prototyp Ja (Markus, 1993). Okres adolescencji jest sprawdzianem tego wszystkiego, co w zakresie wychowawczych relacji wewnątrzrodzinnych miało miejsce we wcześniejszych etapach życia. Wszelkie błędy i sukcesy wychowawcze rodziców zaczynają się ujawniać w tym okresie coraz wyraźniej. Jednocześnie nieustannie trwający proces kształtowania tożsamości i intensywnych zmian rozwojowych w adolescencji wymaga kontynuacji prawidłowych oddziaływań wychowawczych, tym bardziej że rozszerza się zasięg wpływów społecznych, które mogą mieć różne inklinacje wartościujące.

Szpeciallynie znaczące w tym okresie dla ustalania tożsamości są wpływy kulturowe. Kultura może zachęcać do przyjmowania odmiennych tożsamości i fragmentaryzacji współczesnej tożsamości (Melosik, 1996). Zwraca się uwagę, że tożsamość tak zwanego globalnego nastolatka jest kształtowana pod wpływem kultury popularnej oraz ideologii konsumpcji i dotyczy najczęściej wielkomiejskiej młodzieży z klasy średniej, jest pop-tożsamością, tożsamością typu instant (Melosik, 2001). Ta forma tożsamości społecznej może być zinterpretowana jako znak czasów, w których żyjemy. Interesujące jest, co oprócz zmiennej, jaką jest pochodzenie społeczne, sprzyja jej ustaleniu i należy do grupy zmiennych związanych z wychowaniem w rodzinie.

Funkcja wychowawcza rodziców w rozwoju tożsamości młodzieży wyraża się przede wszystkim w ich *poczuciu odpowiedzialności* za rozwój dziecka (Nowak, 1998). Jej podstawą są silne więzi emocjonalne, indywidualizacja kontaktów w rodzinie i – ogólnie – prawidłowo funkcjonujący system rodzinny. Świadomość wychowawcza rodziców w wymiarze introspekcyjnym i percepcyjnym (Opozda, 2003) zapobiega automatyzacji i reaktywności oddziaływań wychowawczych oraz zwiększa wrażliwość wychowawczą rodziców w obszarze kształtującej się tożsamości dorastającego. Rodzice niejako towarzyszą (np. są dostępni) w formułowaniu samoopisu i dostrzeganiu przez młodzież charakterystycznych atrybutów. Przy czym nie chodzi tu o narzucanie pewnych (np. oczekiwanych, pożądanych) treści, cech z pozycji władzy, odgrywanej roli etc., chodzi raczej o porozumienie i dialog.

Oddziaływania wychowawcze w rodzinie, wspierające rozwój tożsamości młodzieży, powinny zmierzać w kierunku:

- rozszerzania samowiedzy (jej źródłem jest np. doświadczenie, indywidualna historia życia),
- uczenia oceniania (własnego zachowania, zachowania innych osób, napływających informacji),
- poszerzania wzorów osobowych (bezpośrednich i pośrednich),
- podawania trafnych ocen wraz z uzasadnieniem,
- pomocy w kształtowaniu hierarchii wartości,
- pomocy w werbalizowaniu planów, dążeń i aspiracji.

Ponieważ ustalanie tożsamości dokonuje się w kontekście całościowego rozwoju psychofizycznego, dlatego funkcja wychowawcza powinna być realizowana w wymiarze integralnego wychowania człowieka (Rynio, 2004) w aspekcie *wychowania intelektualnego, emocjonalno-społecznego, moralnego i woliwijnego*. Wpływem wychowawczym szczególnie jednak podatne są emocjonalno-motywacyjne struktury osobowości. Dlatego mając

na uwadze kształtowanie tożsamości dorastającego dziecka, wychowawczą troską rodziców objąć należy: a) zmiany w sferze emocjonalnej; b) kształtującą się wolę; c) zwiększone potrzeby społeczne.

a) *Właściwości sfery emocjonalnej*, takie jak: impulsywność, labilność czy ambiwalencja powodują w okresie adolescencji dużą zmienność tożsamości – zadaniem rodziców jest pomoc w stabilizowaniu wiedzy o sobie i poczucia tożsamości.

b) *Rozwój woli* ma wyraz nie tylko w buncie, przekorze lub (i) negatywizmie, lecz również w pracy nad sobą, dlatego rodzice powinni pomagać w podejmowanych (aktach woli) próbach samookreślenia, samodoskonalenia (sprzyjających ogólnemu rozwojowi) i uświadamiania własnych motywów, rozwiązywania konfliktu motywów. Poziom rozwoju woli stanowić będzie o zdobywaniu autonomii przez jednostkę i nieuleganiu przelotnym modom lub przyjmowaniu postaw konformistycznych; jest to, jak sądzę, szczególnie znaczący aspekt formowania osobistej tożsamości.

c) *W zakresie potrzeb społecznych* ważna jest nie tylko dbałość o ich zaspokojenie, lecz również kształtowanie potrzeb społecznych oraz uczenie radzenia sobie z sytuacjami, w których dochodzi do frustracji. Szanując autonomię i potrzebę niezależności młodego człowieka, rodzice powinni mieć dobrą orientację w tym, z kim dziecko utrzymuje kontakty społeczne, jak grupa rówieśnicza stanowi grupę odniesienia dla ich dziecka i wywiera wpływ na kształtowanie się jego tożsamości. W prawidłowo funkcjonującej rodzinie dzieje się to w sposób naturalny, bez naruszenia granic, rodzice służą radą i wsparciem w rówieśniczych relacjach interpersonalnych.

Wadliwe funkcjonowanie rodziny, wszelkie zaniedbania i błędy wychowawcze (najczęściej nieuświadomiane przez rodziców), mające szczególne znaczenie w powstawaniu zaburzeń procesu formowania się poczucia tożsamości, to głównie:

- nadopiekuńcze postawy rodzicielskie
- autokratyczny styl wychowania (jako dominujący)
- symbiotyczny związek rodzica (częściej matki) z dzieckiem
- zaburzenie granic wewnątrzrodziny między członkami rodziny
- przekaz irracjonalności (Opozda, 2003a).

Powyższe zaburzenia, obecne w nasilonym stopniu w przebiegu procesu wychowania w rodzinie, nie sprzyjają lub wręcz utrudniają dojrzałe kształtowanie się tożsamości osobistej lub społecznej młodego człowieka.

Przebieg procesu wychowania w rodzinie, również w obszarze kształtowania tożsamości dziecka, opiera się na podstawowych mechanizmach: naśladownictwa, modelowania, identyfikacji oraz internalizacji (nadawania znaczeń), (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1994). W związku z tym poziom realizacji funkcji wychowawczej w rodzinie, rozumianej też jako czynnik rozwojowy tożsamości, przede wszystkim zależy od tego, kim są rodzice, a dokładniej, jakie mają poczucie tożsamości (indywidualnej, społecznej, płciowej, zawodowej, etnicznej...) i którą tożsamość społeczną przeżywają jako wiodącą. Jaka jest ich odpowiedź na pytania: *kim jestem?, jaki jest sens i cel mojego życia?, jakie atrybuty są najbardziej dla mnie charakterystyczne?*

Samowiedza i samookreślenie rodziców jest początkiem kształtowania tożsamości ich dzieci i w tę strukturę Ja wpisuje się funkcja wychowawcza rodziców.

Przyjmując systemową koncepcję rodziny, warto też zauważyć, że szczególne znaczenie w kształtowaniu tożsamości dziecka ma ogólny klimat domu rodzinnego i jakość relacji wewnątrzrodziny oraz poziom integracji

małżeństwa. Dla przykładu, poczucie tożsamości płciowej młodej dziewczyny wyznacza nie tylko struktura cech jej matki i relacja między nimi, lecz również osoba mężczyzny – ojca i męża oraz jakość interakcji, które tworzy w rodzinie.

Zarysowane w niniejszym tekście zagadnienie jest wielowątkowe i niezwykle ważne wychowawczo. Wstępna refleksja wskazuje na potrzebę prowadzenia dalszych badań pedagogicznych zmierzających w kierunku analiz jakościowych i ilościowych, syntez, a także praktycznych uwag pomocnych nie tylko rodzicom, lecz również w pracy nauczycieli i wychowawców.

## Bibliografia

- Brzezińska A., Trempała J. (2003), *Wprowadzenie do psychologii rozwoju*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1. GWP: Gdańsk, s. 229-285.
- Cierpka A. (2002), *Tożsamość jednostki wśród rodzinnych narracji*. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. GWP: Gdańsk, s. 173-189.
- Domachowski W. (1993), *Spoleczne i kulturowe uwarunkowania patologii*. W: H. Sęk (red.), *Spoleczna psychologia kliniczna*. WN PWN: Warszawa, s. 162-187.
- Grzelak M., Jarymowicz M. (2003), *Tożsamość i współzależność*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3. GWP: Gdańsk, s. 107-144.
- Hall C. S., Lindzey G. (2002), *Teorie osobowości*. WN PWN: Warszawa.
- Kuczyńska A. (1992), *Inwentarz do oceny płci psychologicznej. Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP: Warszawa.
- Markus H. (1993), *Ja w myśli i pamięci*. W: T. Maruszewski (red.), *Poznanie, afekt, zachowanie*. WN PWN: Warszawa, s. 102-130.
- Melosik Z. (2001), *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości*. W: A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*. Wydawnictwo UMK: Toruń.
- Melosik Z. (1996), *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań–Toruń.
- Miluska J. (1996), *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*. WN UAM: Poznań.
- Nikitorowicz J. (2001), *Kultury lokalne i regionalne (małe ojczyzny) w konflikcie z kulturą globalną*. W: E. Trempała, M. Cichosz (red.), *Pedagogika społeczna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*. Wszechnica Mazurska: Olecko, s. 152-166.
- Nowak M. (1998), *Funkcja wychowawcza matki i ojca według pedagogii personalistyczno-chrześcijańskiej*. „Roczniki Nauk Społecznych”, t. XXVI, 2, s. 107-139.
- Obuchowska I. (2001), *Adolescencja*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2. WN PWN: Warszawa, s. 163-202.
- Oleś P. (2002), *Rozwój osobowości*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, t. 3. WN PWN: Warszawa, s. 131-178.
- Opozda D. (2001), *Integracja rodziny a wiedza o małżeństwie u młodzieży*. RW KUL: Lublin.
- Opozda D. (2003a), *Patologia w relacjach rodzinnych przedmiotem diagnozy pedagogicznej*. „Roczniki Pedagogiki Rodziny”, t. VI, s. 75-83.
- Opozda D. (2003), *Świadomość wychowawcza rodziców*. W: R. Piwowski (red.), *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*. Uniwersytet w Białymstoku: Białystok–Warszawa, s. 155-163.



- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z. (1994), *Psychologia wychowawcza*. WN PWN: Warszawa.
- Rynio A. (2004), *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*. Wydawnictwo KUL: Lublin.
- Strojnowski J. (1985), *Psychoterapia*. IW PAX: Warszawa.
- Szkudlarek T. (2003), *Pedagogika krytyczna*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. WN PWN: Warszawa, s. 363-378.
- Waloszek D. (2001), *Rodzinny kontekst tożsamości dzieci pogranicza zachodniego – matka*. W: H. Cudak, H. Marzec (red.), *Współczesna rodzina polska – jej wymiar aksjologiczny i funkcjonowanie*. Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie: Piotrków Trybunalski, s. 97-111.
- Wojciszke B. (1986), *Teoria schematów społecznych. Struktura i funkcjonowanie jednostkowej wiedzy o otoczeniu społecznym*. Wyd. PAN: Wrocław.

### Summary

#### **The Parents' bringing up activity in young people identity development**

The article tackles the issue connected with the parents' educational action in the sphere of forming the identity of young people. Identity understood most generally as identity in pedagogy and psychology is analyzed in two aspects: those of personal and social identity. In the description of identity as qualitative developmental change in the life cycle one should especially stop at the stage of adolescence. It is a time of conflict on the level: identity – dispersal of identity. Identity's developmental dynamism at the stage of adolescence is the resultant of different factors; the process of education in the family takes a significant place among them.

Since formation of a young man's identity happens in the context of the whole of psychophysical development, the family's educational function should be carried out in agreement with the conception of man's integral education. The parents' educational action, supporting development of identity in young people should first of all aim at broadening the adolescents' self-knowledge, forming a clearly defined hierarchy of values, broadening the personal models, helping to verbalize their plans, aims and aspirations. Development of identity in adolescents can be hampered by educational errors. Attention mainly should be paid to the parents' overprotective attitudes, an autocratic style of education, the symbiotic bond between the parent and the child, disturbance of the inter-family borders or transmission of irrationality.

The course of the educational process in the family in the area of identity formation in adolescents happens on the basis of identification and giving meanings (internalization). This is why it is so important who the parents are, what their sense of identity is, which identity they experience as the leading one. The parents' self-knowledge and self-definition as well as the quality of interfamily interactions is the beginning of formation of identity in their children and it is in this structure of *The personal I and the social We* that the parents' educational function is inscribed.



Przemysław Paweł Grzybowski

## Edukacja w warunkach zróżnicowania kulturowego

Przedmiotem artykułu jest edukacja w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. W koncepcjach tego rodzaju edukacji za najistotniejsze autor uznaje następujące kategorie pojęciowe: Inni i Obcy, wielokulturowość, międzykulturowość, pogranicze kulturowe oraz, oczywiście, edukacja – wielokulturowa, międzykulturowa, regionalna i obywatelska.

Jednym z edukacyjnych wyzwań współczesności jest zróżnicowanie kulturowe społeczeństw. Opisując charakter stosunków społecznych panujących w danym środowisku, wyróżnia się następujące **modele zróżnicowania kulturowego**:

- wielokulturowość – różne kultury i grupy narodowe, etniczne, religijne itp., żyją na tym samym terytorium, co nie oznacza jednak, że wchodzić ze sobą w relacje; jeśli już dochodzi między nimi do kontaktów, to najczęściej przypadkowo i dzięki sprzyjającej koniunkturze; odmiennosc jest tu postrzegana jako coś negatywnego, wręcz zagrożenie i stanowi czynnik usprawiedliwiający dyskryminację; mniejszości mogą być ewentualnie biernie tolerowane, lecz nigdy akceptowane czy doceniane; prawo, w którym przewidziano zapisy kładące kres praktykom dyskryminacyjnym, obiektywnie nie jest jednak przestrzegane; mieszkańcy tego rodzaju środowiska, przynależący do odmiennych grup kulturowych czy etnicznych, żyją więc na tym samym terytorium, lecz niejako obok siebie, ograniczając się do wymuszonych fizyczną bliskością kontaktów zewnętrznych, tzn. nie wymagających pozytywnego zaangażowania emocjonalnego; społeczeństwo jest zbiorem odrębnych grup, z których każda ma swoje interesy i promuje je w różnych instytucjach społecznych; wyraźnie widoczne są tu tendencje izolacyjne, konflikty i napięcia na styku większości–mniejszości, przy czym większość dąży do zasymilowania mniejszości; stosunki społeczne ujmowane są przez pryzmat grup i ich statusów – sytuacja i prawa jednostek stanowią sprawę drugorzędą; skrajnym przykładem tego rodzaju środowiska jest Irlandia Północna czy pogranicze izraelsko-palestyńskie;
- międzykulturowość – różne kultury i grupy narodowe, etniczne, religijne itp., żyją na tym samym terytorium i wchodzić ze sobą w otwarte, regularne i trwałe interakcje, którym towarzyszy wymiana oraz wzajemne poszanowanie, zrozumienie poszczególnych stylów życia, uznawanych wartości i norm, co pozwala tworzyć harmonijną formację ponad różnicami (bez ich eliminacji); zróżnicowanie postrzegane jest jako czynnik aktywizujący rozwój społeczny, polityczny i gospodarczy; zachodzi tu proces aktywnej tolerancji oraz dążenie do nawiązania i utrzymania sprawiedliwych stosunków, w ramach których każdy liczy się tak samo,

tj. nie ma osób uprzywilejowanych i poniżonych, lepszych i gorszych ze względu na taką czy inną tożsamość kulturową; mieszkańcy takiego środowiska, przynależący do odmiennych grup kulturowych, nie ograniczają się do wymuszonych fizyczną bliskością kontaktów, lecz w różnych dziedzinach współżyją i współpracują, starając się rozwiązywać napięcia oraz konflikty na drodze negocjacji stanowisk i osiągania kompromisu; w przypadku występowania grup mniejszości i większości, ostatecznym celem w kontekście równowagi społecznej jest ich wzajemna integracja; stosunki społeczne rozpatruje się tu nie tyle z perspektywy grup, co jednostek, którym przyznaje się prawo do posiadania i wyrażania własnej tożsamości, odmienności oraz odrębności, byle jednak nie naruszały praw innych osób; przykładem tego rodzaju środowiska bywają rodziny, zamieszkujące małe ojczyzny wspólnoty lokalne i regionalne, społeczności etniczne itp.

Przyjęcie określonego modelu zróżnicowania kulturowego wiąże się z odpowiednim podejściem do jednostek i grup, co znajduje wyraz np. w założeniach badań naukowych czy w edukacji. Dyskurs środowisk naukowych o korzeniach anglosaskich (zwłaszcza amerykańskich) sytuuje się głównie w modelu wielokulturowości, międzykulturowość zaś preferuje się w kręgach frankofońskich (głównie we Francji). Fakt ten wynika z przesłanek historycznych, ideologicznych, politycznych i społecznych, znajdujących wyraz w tradycjach refleksji nad człowiekiem i jego sytuacją.

O problemach wielokulturowości (a w kategoriach doktrynalnych – pluralizmu kulturowego, poli- czy multi-kulturalizmu) zaczęto mówić w latach 60. XX wieku, w związku z walką o prawa obywatelskie w Stanach Zjednoczonych, do czego doprowadziła realizacja polityki emigracyjnej określanej przez ideologię „melting pot”<sup>1</sup> – m.in. na fali wydarzeń z 1968 roku w uniwersytetach amerykańskich i innych, a także w związku z ideologią ruchów młodej lewicy. Oprócz Stanów Zjednoczonych za ojczyznę społecznej doktryny pluralizmu kulturowego uważa się Australię, Kanadę i Nową Zelandię – nie jest to więc doktryna jednorodna i jednoznaczna. W latach 80. XX wieku koncepcję wielokulturowości zastosowano w badaniach społeczeństw Europy Zachodniej, co było następstwem dostrzeżenia ich etnicznego zróżnicowania, mającego dwa odmienne źródła: w istnieniu w państwach europejskich narodów i grup etnicznych podporządkowanych (np. Baskowie, Bretończycy, Walijscy) oraz w migracjach z byłych kolonii do metropolii i powstaniu w nich społeczności imigranckich (Wojakowski, 2000, s. 118). Spośród krajów europejskich, w których występuje najbardziej radykalna ideologia wielokulturowa, wymienia się Belgię, Holandię, Wielką Brytanię i kraje skandynawskie, co wiąże się m.in. z ich przeszłością kolonialną, stopniem otwarcia granic, polityką wobec mniejszości, sytuacją gospodarczą itp.

Określenie „międzykulturowy” pojawiło się w latach 70. XX wieku w Stanach Zjednoczonych, a następnie w Quebecu, i oznaczało nawiązanie trwałych, dynamicznych relacji między nosicielami cech odrębnych kultur – przy czym na początku zwracano uwagę, że jedna ze stron jest migrantem (Cohen-Emerique, 2000, s. 171). W Europie termin ten zaistniał po raz pierwszy w 1975 roku we Francji i odnosił się do problematyki szkolnej. Wkrótce był już często wykorzystywany do opisu dysfunkcji i kryzysów w obszarze migracji oraz w szeroko pojętej sferze działań socjalnych. W latach 80. przeprowadzono pierwsze badania naukowe i wydano publikacje na ten temat. Na forum międzynarodowym o relacjach międzykulturowych wspomniano po raz pierwszy w 1976 roku, podczas Konferencji Generalnej UNESCO w Nairobi (Kenia) w kontekście konieczności otwarcia się we współczesnym świecie każdej kultury na wszystkie inne. Relacjami międzykulturowymi po raz pierwszy zajęto się oficjalnie w ramach

<sup>1</sup> Melting-pot – (ang.: tygiel) ideologia oparta na koncepcji integracji w jednym społeczeństwie (narodzie) imigrantów bez względu na pochodzenie oraz warunki, w jakich żyją.

odbywającej się równolegle konferencji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych. Początkowo problematykę międzykulturową utożsamiano jednak przede wszystkim ze sprawami dotyczącymi imigrantów (zwłaszcza będących w wieku szkolnym dzieci imigrantów), co zdyskredytowało ją jako kojarzącą się z alarmistycznymi, czy wręcz katastroficznymi, hasłami towarzyszącymi dyskusjom o migracjach (Abdallah-Preteille, 1999, s. 44-46). Mimo że pojęcie międzykulturowości funkcjonowało początkowo głównie w oświacie, to dziś zaczyna być stosowane m.in. także w dydaktyce języków obcych, handlu czy prawie, ulegając dewaluacji i znaczeniowemu rozproszeniu.

Problemy edukacji w środowiskach zróżnicowanych kulturowo można rozpatrywać w odniesieniu do sfery grupowej i/lub międzygrupowej (optyka wielokulturowa) oraz osobowej i/lub międzyosobowej (optyka międzykulturowa). Podobnie można mówić o podmiotowości grupy (optyka wielokulturowa) oraz podmiotowości jednostki (optyka międzykulturowa). Oddziaływania edukacyjne dotyczą ostatecznie nie poszczególnych jednostek wyodrębnionych ze środowiska, lecz będących członkami grup społecznych o różnym zasięgu, ze wszystkimi tego konsekwencjami. Elementy pedagogii, adresowanych do różnych sektorów środowiska edukacji, współtworzą rozległe (zróżnicowane wewnętrznie) modele oddziaływań edukacyjnych i polityki oświatowej, określane jako edukacja (pedagogika, wychowanie) wielokulturowa i międzykulturowa. Wobec jednoczesnego funkcjonowania, i niekiedy zamiennego wykorzystywania tych kategorii, niezbędne jest ich rozgraniczenie i dookreślenie.

## Edukacja wielokulturowa

Edukacja wielokulturowa to model rozwiązań w sferze edukacji oparty na dążeniu do objęcia kontrolą przez państwo dynamiki kulturowej społeczeństwa i dostosowania systemu oświaty do potrzeb różnych grup kulturowych. Wywodząc się z industrialnej fazy kapitalizmu i ideologii modernizmu, uprawomocniającej politykę różnicowania oraz asymilacji jako sposobu wykluczania grup mniejszościowych przez grupę dominującą, edukacja wielokulturowa wzmacnia nadzieje na doprowadzenie do sytuacji kulturowego pluralizmu w społeczeństwie, w którym istnieje wyraźnie określona grupa dominująca. Podstawę takiej polityki oświatowej i praktyki edukacyjnej stanowi założenie nienaruszalności obowiązujących zasad organizacji istniejącego ładu społecznego oraz utopijna wizja tegoż ładu bez konfliktów między różnymi grupami kulturowymi (Frankiewicz, Kossak-Główczewski, 1996, s. 195). W wielu przypadkach koncepcje edukacji wielokulturowej sięgają ideologii wychowania narodowego (pedagogiki narodowej), którego naczelną zasadą stanowi, będące najwyższym prawem, dobro narodu. Skutkiem radykalnego podejścia do tej zasady w polityce oświatowej mogą być wręcz agresywne działania skierowane na przedstawicieli mniejszości, uznawanych za zagrożenie dla narodu. Odwołując się do ideologii narodowej, usprawiedliwia się dyskryminację i ograniczanie praw mniejszości, które można poświęcić dla dobra ogółu. Ten sposób myślenia bywa charakterystyczny zwłaszcza dla narodów, które walczyły o niepodległość i samodzielność, dopiero je odzyskały lub odczuwają zagrożenie własnej tożsamości. W takich warunkach u podłoża propagowanej przez nie polityki oświatowej spoczywa ideologia integrystyczna, przepojona nacjonalizmem i ksenofobią.

Edukacja wielokulturowa odwołuje się do modernistycznej kategorii „różnorodności” zorientowanej na tworzenie społecznego konsensusu opartego na ochronie interesów grupy dominującej (grup, sfer wpływów i interesów), a więc zawłaszczaniu i kolonizacji mniejszości (Kossak-Główczewski, 1997, s. 59-60). Dąży do objęcia oddziaływaniem zespołu kultur ujmowanych równolegle – podobnie, jak wiodąca do asymilacji polityka wielokulturowości,

realizowana w ujednoczonych strategiach działania skierowanych na każdą z grup (Abdallah-Preteuille, 1996, s. 168). Współcześnie, po okresie doświadczeń w wielu krajach, założenia i skutki realizacji edukacji wielokulturowej stanowią przedmiot konstruktywnej krytyki. Zwykle też ten model rozpatrywany jest w **czasie przeszłym**, choć jego założenia wykorzystuje się nadal w licznych środowiskach (niekiedy tylko w niektórych sferach systemu oświaty), nawet w sposób nieuświadomiany (Bartz, 1997, s. 16-24).

Kompletną wykładnię kształtowanego od początku lat 70. XX wieku amerykańskiego modelu edukacji wielokulturowej (z którego nadal czerpie się także poza Stanami Zjednoczonymi) stanowi **program wychowania wielokulturowego**, opracowany w 1976 roku przez zespół pod kierunkiem Jamesa Banksa, uaktualniony w 1991 roku i przyjęty przez Narodową Radę Studiów Społecznych. Jego podstawowe założenia są następujące:

1) Zróżnicowanie etniczne i kulturowe powinno przejawiać się w środowisku szkolnym na wszystkich poziomach i we wszelkich aspektach.

2) Polityka i metody skolaryzacji powinny skłaniać do pozytywnych interakcji wielokulturowych oraz sprzyjać porozumieniu pomiędzy uczniami, wykładowcami i personelem pomocniczym.

3) Skład personelu szkoły powinien odzwierciedlać zróżnicowanie etniczne i kulturowe kraju.

4) Szkoły powinny dysponować metodycznymi, wyczerpującymi i obowiązkowymi programami ustawicznego dokształcania personelu.

5) Programy nauczania powinny odpowiadać duchowi i stylowi uczenia się, kulturowo właściwym dla uczniów współtworzących wspólnotę szkolną.

6) Program nauczania wielokulturowego powinien stale dostarczać uczniom okazji do nieustannego rozwijania jak najlepszej samoświadomości.

7) Program nauczania powinien pomagać uczniom w zrozumieniu zespołu doświadczeń związanych z istnieniem grup etnicznych i kulturowych w danym kraju – tj. zarówno problemów napotykanym przez owe grupy, problemów sprawianym przez nie danemu społeczeństwu, jak i doświadczeń pozytywnych.

8) Program nauczania powinien pomagać uczniom w zrozumieniu, że konflikt pomiędzy ideałami a rzeczywistością jest nierozzerwalnie związany z istnieniem ludzkich społeczeństw.

9) Program powinien zgłębiać oraz tłumaczyć możliwe w danym kraju alternatywy oraz wybory kulturowe i etniczne.

10) Program powinien promować wartości, postawy i sposoby zachowania wspierające pluralizm etniczny i wielokulturowość, jak również te z nich, które podtrzymują i tworzą Państwo-Naród oraz wspólną kulturę narodową. Idea „Z wielu jedność” powinna być celem szkół i narodu.

11) Program powinien pomagać uczniom w rozwijaniu zdolności podejmowania decyzji, postaw uczestnictwa w życiu społecznym oraz ich poczucia skuteczności politycznej, jako niezbędnych podstaw realizacji owocnego obywatelstwa w łonie demokratycznego i pluralistycznego narodu.

12) Program powinien pomagać uczniom w rozwijaniu zdolności niezbędnych w interakcjach grupowych między jednostkami, grupami etnicznymi i kulturami.

13) Program powinien być dostosowany i realizowany w odniesieniu do całościowo ujmowanego zespołu grup kulturowych i etnicznych oraz stanowić integralną część ogólnego programu szkoły.

14) Program powinien obejmować studia nad kulturami, doświadczeniami historycznymi, rzeczywistością społeczną i warunkami bytowymi grup etnicznych i kulturowych, jak również pewnymi sprawami rasowymi.

15) W koncepcji i realizacji programu powinny przeważać podejścia międzydyscyplinarne i wielodyscyplinarne.

16) W celu studiowania grup etnicznych i kulturowych program powinien posługiwać się podejściami porównawczymi.

17) Program powinien pomagać uczniom w postrzeganiu i interpretowaniu zjawisk, sytuacji i konfliktów z perspektyw i punktów widzenia różnych środowisk etnicznych.

18) Program powinien konceptualizować i opisywać rozwój danego kraju jako społeczeństwa wielowymiarowego.

19) Program powinien dawać uczniom możliwość uczestnictwa w doświadczeniach estetycznych wielu grup etnicznych i kulturowych.

20) Szkoły powinny dostarczać uczniom środków do nauki języków grup etnicznych oraz uprawnionych systemów komunikacji, a także pomagać im w opanowaniu przynajmniej dwóch języków.

21) Program powinien w maksymalnym stopniu wykorzystywać kształcenie eksperymentalne, szczególnie zaś zasoby wspólnot lokalnych.

22) Metody ewaluacji uczniów powinny odzwierciedlać ich doświadczenia etniczne i kulturowe.

23) Szkoły powinny nieprzerwanie i systematycznie dokonywać ewaluacji celów, metod i pomocy naukowych wykorzystywanych do nauczania o zróżnicowaniu etnicznym i kulturowym.

**Rola szkoły** w powyższym programie nauczania i wychowania wiąże się z uznawaniem i poszanowaniem zróżnicowania etnicznego i kulturowego; upowszechnianiem więzi społecznej opartej na zasadach uczestnictwa grup etnicznych i kulturowych w życiu społecznym; sprzyjaniem równości szans wszystkich jednostek i grup; rozwijaniem i tworzeniem społeczeństwa opartego na godności wszystkich jednostek i ideale demokratycznym (Abdallah-Preteuille, 1999, s. 30-33)<sup>2</sup>. Na uwagę zasługuje fakt, że grupa etniczna jest tu ujmowana jako szczególna forma grupy kulturowej, którą charakteryzują następujące cechy:

- jej pochodzenie poprzedza powstanie danego kraju, a przynajmniej doszło do niego poza nim;
- jest „niedobrowolna” – przy założeniu, że jednostka może identyfikować się z grupą dobrowolnie;
- posiada odziedziczoną po przodkach tradycję, a jej członków charakteryzuje wspólnota przekonania o przynależności do tej samej społeczności (tego samego ludu) i w związku z tym o dzieleniu tego samego losu;
- charakteryzowana jest ze względu na właściwy jej system wartości, wzorów zachowania i ośrodków zainteresowań;
- jej istnienie ma wpływ na życie jej członków;
- o przynależności do niej świadczy zarówno sposób, w jaki jej członkowie sami to określają, jak i sposób określania ich przez innych.

„Grupy kulturowe” definiowane są w każdym przypadku w kategoriach operacyjnych, w odniesieniu do schematów zachowania, symboli, wartości – tj. na podstawie niepostrzegalnych na pierwszy rzut oka aspektów życia codziennego, mogących stanowić przedmiot różnicowania i interpretacji jednej grupy na tle innych. Takie podejście do szkoły i edukacji wynika z tradycji historycznej, politycznej i oświatowej Stanów Zjednoczonych – różni się więc

---

<sup>2</sup> Prezentowany program przeznaczony jest dla Stanów Zjednoczonych. Por. założenia podobnego programu w Australii: Knight, Smith, Sachs, 1994, s. 163-186.

od realiów europejskich oraz uniemożliwia ich bezpośrednie przenoszenie poza Amerykę, bez ryzyka wystąpienia patologii. Z powyższego programu wynikają następujące **zadania edukacji wielokulturowej**:

- asymilowanie mniejszości ze społeczeństwem, zaznajamianie ich z kulturą dominującą, a przez to wyrównywanie szans wobec pozostałych obywateli;
- przekazywanie języka, historii i kultury społeczności dominującej mniejszościom, przy zachowaniu zasady poprawności politycznej;
- wychowanie ku tolerancji i wzajemnemu szacunkowi, zapobieganie rasizmowi w celu zachowania społecznego spokoju;
- uwrażliwianie na problem naznaczania grup etnicznych (zwłaszcza nowo przybyłych imigrantów), w tym nawet — jeśli sytuacja tego wymaga — w ukrytej formie;
- zwracanie uwagi na strukturalne pokrzywdzenie mniejszości etnicznych i wyrobienie u nich gotowości do starania się o poprawę realizacji swych praw socjalnych, politycznych i kulturowych;
- przygotowanie ludzi do pracy i zgodnego współżycia w społeczeństwie wielokulturowym (Bartz, 1997, s. 13; Wojakowski, 2000, s. 123).

Według T. Lewowickiego jedną z najbardziej charakterystycznych (być może najważniejszą) cech edukacji wielokulturowej, wynikającą z jej podstaw społecznych, jest „(...) »bycie obok siebie« grup ludzi i ich kultur. To »bycie obok siebie« odbywało się zazwyczaj i odbywa w warunkach asymetrii, nierówności szans rozwojowych, możliwości wzajemnego oddziaływania. Grupy dominujące (w imieniu tych grup — elity władzy) wyznaczały zakres swobód dla grup mniejszościowych. Działania kojarzone z edukacją wielokulturową często nosiły i noszą piętno podejścia hegemonistycznego i instrumentalnego. Bardziej lub mniej ukrytym celem była asymilacja i utrzymanie społecznego spokoju. Edukacyjna ideologia »bycia obok« akceptowana była (i nadal jest) przez wiele grup mniejszościowych. Te ostatnie — skoncentrowane na zachowaniu własnej kultury i podtrzymywaniu grupowej tożsamości — widziały w edukacji wielokulturowej szansę na przetrwanie. Często rzeczywiście była to jedyna szansa. Naturalnym skutkiem tak pojmowanej i prowadzonej edukacji było i jest zachowanie różnych elementów tożsamości (języka, kultury, »minisystemu« własnej oświaty), ale jednocześnie izolacja, dystans między grupą mniejszościową i grupą dominującą. Rodziło to problemy społeczne, różnicowało statusy społeczne, różnicowało szanse życiowe. Zjawiska te występują także współcześnie” (Lewowicki, 2000, s. 25). U podstaw upowszechnianego modelu edukacji wielokulturowej spoczywa idea zasymilowania zróżnicowanych podmiotów na tych samych prawach, regułach organizacyjnych, dzięki tym samym programom nauczania i wychowania. Okazało się jednak, że efektem tego procesu jest zatracenie lub rozproszenie ich tożsamości i swego rodzaju „rozpłynięcie się” w szerszych organizmach społecznych, z zachowaniem stratyfikacji ograniczającej szanse życiowe grup mniejszościowych. Dominująca większość niekoniecznie musi tu być rozpatrywana jako ściśle wyodrębniona grupa narodowa, kulturowa czy etniczna. Edukacja wielokulturowa może bowiem sprzyjać np. grupom uprzywilejowanym życiowo, elitom, które oferując wyrównawcze programy nauczania, z założenia mające niwelować tzw. deficyty w rozwoju społeczno-kulturowym, niejednokrotnie stanowią w rzeczywistości działania pozorowane, które można określić jako „ślepe uliczki edukacyjne” (Lewowicki, 2000, s. 33). Zasięg opartej na tej zasadzie polityki oświatowej może być nie tylko ogólnokrajowy, ale również regionalny, lokalny lub ograniczać się tylko do wybranej placówki.

Stanowiącą pierwotnie podstawę modelu edukacji wielokulturowej walka o powszechną wolność i równość, obróciła się więc przeciwko tym, którym pierwotnie miała zapewnić lepszą przyszłość. Edukacja wielokulturowa stała

się w rzeczywistości **edukacją jednokulturową**, której przesłanki znalazły uzasadnienie w polityce oświatowej i społecznej – zwłaszcza adresowanej do wywodzących się z mniejszości robotników, czyli do niezbędnej gospodarce, taniej siły roboczej: „Okazało się zatem, że procesy inkorporacji do starej struktury monokulturowej w praktyce edukacyjnej są tak silne, że doprowadzają do utajonego monokulturalizmu lub do polityki walki o reprezentację grup mniejszościowych” (Kossak-Główniczewski, 1997, s. 57). Efektem edukacji wielokulturowej miała być poprawa sytuacji edukacyjnej grup mniejszości etnicznych i kulturowych, dlatego też promowano ją jako edukację antyrasistowską, zmierzającą ku społecznej sprawiedliwości. Teoretycznie walcząc z monokulturalizmem, edukacja ta próbowała wprowadzić do szkół kulturowy pluralizm, co miało zrekompensować braki edukacyjne dzieci z grup mniejszościowych. Osiągnięcie tego celu (zwłaszcza na szerszą skalę) okazało się jednak zbyt trudne, a niekiedy wręcz niemożliwe. Początkowy entuzjazm i wiarę w możliwość zreformowania szkoły zastąpiła więc krytyka. Okazało się bowiem, że nie sposób poruszać się wśród złożonych, dynamicznych problemów zróżnicowania kulturowego – zwłaszcza że (z różnych przyczyn) niemożliwe stało się docieranie do strukturalnych nierówności ograniczających szanse życiowe uczniów wywodzących się z mniejszości. Nadmiernie koncentrując się na zachowaniu kulturowej tożsamości, przeoczono problemy wynikające z wzajemnych stosunków grup mniejszościowych ze środowiskiem dominującym. Włączenie upowszechniających kulturowy pluralizm programów nauczania i wychowania do utrwalonego i funkcjonującego monokulturowego programu szkoły nie sprawdziło się, bo nie zdołało zmienić kulturowej transmisji grupy dominującej w szkolnictwie (Nikitorowicz, 2003, s. 13-14). Jak zauważa T. Lewowicki: „(...) działania, które kojarzyć możemy z edukacją wielokulturową, nacechowane były zazwyczaj podejściem hegemonistycznym i instrumentalnym. Elity władzy, grupy większościowe, instytucje państwowe wyznaczały pewien zakres swobód. Czyniły to pod wpływem rozmaitych okoliczności zewnętrznych i wewnętrznych, z mniejszą lub większą niechęcią, nieufnością. Niekiedy działania te miały charakter paternalistyczny – »dobra« władza (tak miała być postrzegana przez grupy mniejszościowe i/lub przez społeczność międzynarodową) udzielała pozwolenia na pewne formy aktywności służące podtrzymywaniu tożsamości grup mniejszościowych. Wszędzie jednak nadrzędnym celem była asymilacja albo przynajmniej utrzymanie spokoju społecznego. Trudno wskazać elity władzy i grupy większościowe, które z całym przekonaniem i bez ograniczeń prowadziły politykę społeczną wyrównywania szans życiowych różnych grup mniejszościowych i zmierzały do pełnoprawnej i równoprawnej edukacji wielokulturowej. Prawo zazwyczaj chroniło przede wszystkim interesy grup większościowych i – w różny sposób oraz z różnym uzasadnieniem – wyznaczało pola działań grup mniejszościowych. Te ostatnie z kolei w różny sposób zabiegały o poszerzenie zakresu swobód, dążyły do osiągnięcia własnych celów grupowych i zaspokojenia potrzeb szczególnie ważnych dla określonej grupy” (Lewowicki, 2000, s. 25-26).

Atrakcyjność edukacji wielokulturowej, o której świadczy fakt wykorzystywania jej założeń mimo stwierdzenia jej fiaska, polega dziś na jej skuteczności w utrzymywaniu statycznego stanu środowisk. Dzieje się tak mimo deklarowania woli sprawowania opieki nad mniejszościami kulturowymi. Poza tym, polityka asymilacji mniejszości pozwala wyłutniać – przynajmniej czasowo – napięcia oraz konflikty, zapobiegając napływowi do danego środowiska Obcych bojących się o swoją tożsamość, a w związku z tym wolących trzymać się z dala od miejsc, w których musieliby bezwarunkowo poddawać się dominacji i w rezultacie z czasem ulec asymilacji. Mimo że o atrakcyjności tego rodzaju polityki w wielu sferach nie mówi się z uwagi na poprawność polityczną, to jednak znajduje ona uznanie i przejawia się także w praktyce edukacyjnej.



## Edukacja międzykulturowa

Charakteryzujące ostatnie dekady XX wieku i początek XXI stulecia nowe spojrzenie na edukację w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo wiąże się z ewolucją modelu edukacji wielokulturowej i próbami zastępowania go nowym, opartym na odmiennej aksjologii wynikającej z dostrzegania potrzeb oraz oczekiwań jednostek i grup. U korzeni edukacji międzykulturowej (bo tak się ów model nazywa) spoczywają więc zwłaszcza negatywne, niespełniające oczekiwań doświadczenia z edukacją wielokulturową oraz jej skutki w praktyce społecznej.

Edukacja międzykulturowa stanowi model działalności społecznej, kulturalnej i oświatowej nastawiony na wzajemne poznawanie, rozumienie i wzbogacanie kultur oraz poszczególnych osób kultury te tworzących. Jej cechą jest otwarcie na Innych/Obcych i ich problemy. W przeciwieństwie do edukacji wielokulturowej, skutkiem edukacji międzykulturowej ma być integracja i dynamizacja społeczno-kulturowa różnych kręgów społecznych, oparta na wzajemnym zbliżeniu ich członków. Przy czym, u podstaw koncepcji integracji nie spoczywa tu jawny czy ukryty program dominacji którejkolwiek z grup. W takich okolicznościach, dzięki dialogowi, wzajemnemu poznaniu i zbliżeniu, mają powstawać warunki do przekazywania oraz akceptacji i przejmowania najbardziej wartościowych elementów kultur stykających się jednostek i grup, co sprzyja ich współpracy w różnych dziedzinach życia, przy jednoczesnym prawie do zachowania odrębności (Lewowicki, 2000, s. 26). W edukacji międzykulturowej uwzględnia się bowiem i szanuje wewnętrzne różnice etniczne, rasowe, kulturowe danego społeczeństwa, z którymi wiążą się odmienne wizje świata i wzory zachowań.

Podstawową kategorię operacyjną edukacji międzykulturowej stanowi właściwa postmodernizmowi „nieredukowalna różnica”, dotycząca odmienności istniejących między ludźmi różnych ras, narodowości, kultur, wierzeń, poglądów, preferencji, cech osobowych itp. Różnicę traktuje się tu nie jako wartość samą w sobie, lecz jako cechę konstytutywną istoty ludzkiej oraz czynnik, którego różnicujące działanie wiedzie do złożonych dla bytu następstw. Nie chodzi tu już (jak w edukacji wielokulturowej) o zacieranie różnic po ich uprzednim wypukleniu i – często także – napiętnowaniu, lecz o uświadamianie sobie i innym ich istnienia, istoty oraz realnej wartości. Umożliwia to przygotowanie jednostki do życia w świecie, którego stanem naturalnym jest zróżnicowanie. Takie podejście do rzeczywistości wiąże się z rezygnacją z narzucania innym jakiegokolwiek (np. własnej) kultury i kolonizowania świadomości innych osób, co świadczy o tendencji do traktowania wszystkich kultur i etnosów na zasadach równości oraz dążeniu do uniezależnienia od polityki (Lewowicki, 2000, s. 31).

J. Nikitorowicz definiuje edukację międzykulturową jako „(...) ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków, sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej – planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności” (Nikitorowicz, 2003, s. 9). Procesowi temu podlegają w danym środowisku dzieci, młodzież i dorośli, postrzegani jednostkowo, uczestniczący zarówno w edukacji formalnej (szkolnej), ustawicznej, jak i nieformalnej (Nikitorowicz, 1995, s. 116-117). Mimo że dotyczy całego społeczeństwa, edukacja taka zorientowana jest przede wszystkim na system stosunków panujących wśród dzieci i młodzieży. Priorytet ten uzasadnia fakt, że to właśnie one będą w ogromnej większości członkami przyszłych społeczeństw międzykulturowych. Poza tym, dzieci i młodzież współtworzą potężną sieć źródeł komunikatów kierowanych



do dorosłych i mogą ich wspomagać, np. poprzez uświadamianie im potrzeby zmian (Taylor, 1995, s. 46). Edukacja międzykulturowa – przynajmniej z założenia – czyni przez to krok ku integracji i wzajemnej tolerancji, już od najmłodszych lat przygotowując ludzi różnych kategorii do współpracy oraz korzystania z powszechnego dorobku, służąc podtrzymywaniu tożsamości poszczególnych jednostek i zbiorowości (Lewowicki, 2000, s. 17).

**Cele edukacji międzykulturowej** dotyczą jednostek i grup zróżnicowanych według wszelkich możliwych kryteriów. Wiąże się z ich stosunkiem do Innych/Obcych – począwszy od przedstawicieli podkultur we własnej społeczności po społeczeństwa odległe w czasie i przestrzeni. Cele te wyprowadzone są z ogólnego zadania budowania społeczeństwa międzykulturowego oraz kultury międzykulturowej poprzez dostarczanie wiedzy oraz kształcenie umiejętności niezbędnych i pomocnych w rozwiązywaniu problemów wynikających ze zróżnicowania kulturowego. Proces ten ma przebiegać na zasadach uwrażliwiania, pobudzania, zachęcania, nauczania i kształtowania odpowiednich postaw, umiejętności, potrzeb i świadomości, wiążących się z postrzeganiem różnicy i społecznych skutków tego faktu. Aby dane społeczeństwo stało się naprawdę międzykulturowe, każda grupa społeczna (a w ich łonie także jednostka) powinna mieć możliwość życia w warunkach równości – bez względu na to, jaka byłaby jej kultura, styl życia czy pochodzenie. Wiąże się to nie tylko z rewizją sposobu odnoszenia się do kultur wydających się obcymi w porównaniu z własną, lecz również sposobu postępowania z mniejszościami, takimi jak np. inwalidzi, homoseksualiści, narkomani, bezdomni itp., doświadczającymi różnych form nietolerancji i dyskryminacji. Warunkiem powstania takiego społeczeństwa jest mobilizacja sił społecznych, ekonomicznych, politycznych i przede wszystkim przemiana mentalności. **Szczegółowe cele edukacji międzykulturowej** dotyczą następujących spraw:

- w sferze postaw:
  - rozpatrywanie społeczeństwa jako kompleksu współistniejących i krzyżujących się grup oraz jednostek wychodzących na granice swojej odrębności i odmienności;
  - budzenie tolerancji i opanowanie w reakcjach na różnicę, poszanowanie jej pod każdym względem – mimo zdziwienia; budzenie wrażliwości na inne kultury oraz ich integralne wartości i wzory wzbogacające kulturę ogólną;
  - wyzbywanie się poczucia wyższości kulturowej, nacjonalizmów i etniczizmów, uprzedzeń i stereotypów, tendencji do egzotyizmu i ksenofilii;
  - przeciwstawianie się wszelkim formom ksenofobii, dyskryminacji, rasizmu, wrogości itp. wobec Innych/Obcych;
  - empatia; otwartość wobec świata; zaangażowanie na rzecz pokoju, równości, braterstwa i solidarności w każdym środowisku; opowiadanie się za sprawiedliwym światem bez wyzysku, ucisku i głodu;
- w sferze umiejętności:
  - dostrzeganie, rozróżnianie i rozumienie odmienności kulturowych oraz własnej godności i wartości w kontaktach z Innymi/Obcymi; samoakceptacja mimo (na przekór) dostrzeganych różnic; postrzeganie inności jako wzbogacającej i bodźczącej, ciekawej i absorbującej, a nie zagrażającej i wrogiej; zauważanie, poznawanie i rozumienie Innych/Obcych jako nieuniknionych sąsiadów;
  - opuszczanie centrum własnej kultury, wewnętrzne bogacenie się poprzez znoszenie barier i granic, świadome wychodzenie na pogranicza i styki kulturowe w ramach komunikowania międzykulturowego;
  - rozpoznawanie przejawów nierówności, niesprawiedliwości, dyskryminacji, marginalizacji, rasizmu, stereotypów i uprzedzeń względem Innych/Obcych;

- poszukiwanie porozumienia w różnych sferach poprzez podejmowanie interakcji, dialogu, negocjacji i wymiany wartości z Innymi/Obcymi;
- sprzyjanie i wzmacnianie wzajemnych stosunków między różnymi społecznościami – zwłaszcza pomiędzy grupami większości i mniejszości kulturowych czy etnicznych; uruchamianie mechanizmów pomocnych w rozwiązywaniu problemów wynikających ze zróżnicowania, związanych z uprzedzeniami, negatywnymi postawami i stereotypami; pokojowe współżycie mimo różnic, sprzecznych interesów oraz wynikających z nich napięć i konfliktów;
- w sferze świadomości:
  - obiektywna równorzędność i równouprawnienie wszystkich kultur;
  - własna tożsamość, wartość, odrębność, niezależność; własne korzenie kulturowe, tradycje, obyczaje;
  - więź grupowa, rodzinna, etniczna, lokalna, kulturowa, regionalna, narodowa, ponadnarodowa, globalna;
  - ekolizm (w kontekście środowiska naturalnego i społeczeństwa).

Wyznaczanie edukacji międzykulturowej tak rozlicznych celów świadczy o świadomości rozbudowanych oczekiwań społecznych względem odpowiedzialnych za jej realizowanie (lub za takie uważanych) podmiotów. Cele te odpowiadają edukacyjnej teleologii i aksjologii właściwej społeczeństwom demokratycznym. Pobrzmiwają w nich echa wizji świata pełnego ideałów dobra, piękna i sprawiedliwości społecznej, w którym bierze się pod uwagę interesy wszystkich jednostek i grup. I choć wizja ta jest niewątpliwie utopijna, naiwna czy sentymentalna, wydaje się potrzebna w dobie dehumanizacji życia, przemocy i wyobcowania – odczuwanych zwłaszcza w środowiskach mniejszości. Edukacja międzykulturowa może stanowić szansę stworzenia demokratycznej oświaty, która zapewniłaby pomyślny rozwój wszystkim grupom – choć realizacji takich celów nie sprzyja stratyfikacja społeczna i konflikty interesów. Edukację taką można rozpatrywać w kategoriach praktyki w warunkach spotkania (dialogu) kultur, lecz także – w określonych warunkach środowiska, w którym jest realizowana – w kategoriach praktyki edukacyjnej w warunkach konfliktu kultur (Lewowicki, 2000, s. 27-33). Paradoksalnie więc edukacja międzykulturowa może być pojmowana jako przygotowująca do stawienia czoła konfliktowi i represjom, które mobilizują wszak do działania i powodują powstanie nowych wartości. Rozumiejące doświadczanie konfliktu i represji uruchamia bowiem dialog będący podstawą porozumienia i kompromisu. Ważną rolę w kształtowaniu wizji i praktyki społecznej w edukacji międzykulturowej odgrywa państwo i istniejąca w nim struktura władzy: „To właśnie elity rządzące – pisze T. Lewowicki – w imieniu grupy dominującej wyznaczają obszar edukacji dla grup mniejszościowych czy słabszych (politycznie, ekonomicznie, kulturowo itd.). Polityka większości państw – niezależnie od oficjalnych deklaracji – preferuje procesy asymilacji. Stanowi to jedną z najpoważniejszych przeszkód współcześnie pojmowanej edukacji międzykulturowej” (Lewowicki, 2000, s. 33). Oprócz polityki rządów podstawowym warunkiem powodzenia programów edukacji międzykulturowej jest **przyzwolenie społeczne** na dokonywanie się tego procesu. Edukacja międzykulturowa na siłę byłaby przejawem jednoczesnej rezygnacji z modernistycznej idei całościowej emancypacji i pomocy, realizacji utopii sprawiedliwości, równości i racjonalności – na rzecz równie przymusowego postmodernistycznego nastawienia na różnicę, przypadkowość, dyskursywność itp. (Golka, 2001, s. 140). Edukacja międzykulturowa pomaga wychodzić poza kanon własnej kultury, przekraczać granice, normy i wzorce kulturowe. Jej sukces uzależniony jest jednak od nadania znaczenia wartościom rdzennym, aprobaty i zrozumienia „świata za-korzenia” oraz odczuwania i wyrażania szacunku do niego (Nikitorowicz, 2003, s. 8).

Wobec powyższego, edukacja międzykulturowa **nie jest idealnym modelem**, łatwym do zaakceptowania przez wszystkich i do zrealizowania gdziekolwiek. Towarzyszy jej refleksja nad okolicznościami, możliwościami, perspektywami i potencjalnymi zagrożeniami wiążącymi się z taką praktyką edukacyjną – co dla osób ją projektujących, realizujących, a także świadomie w niej uczestniczących, wiąże się z dylematami i koniecznością wyboru. Model edukacji międzykulturowej charakteryzuje się zróżnicowaniem wewnętrznym, tj. wielością nurtów, odmian uzależnionych od tradycji edukacyjnej i warunków danych środowisk. Treści, cele, założenia i reguły postępowania, które można identyfikować z edukacją międzykulturową, występują np. w koncepcjach edukacji na rzecz praw człowieka, edukacji antyrasistowskiej, edukacji dla rozwoju, wychowania (edukacji, pedagogiki) międzynarodowego, planetarnego czy globalnego. Podobnie jak w przypadku edukacji wielokulturowej, także tu dokonywanie sztywnych podziałów i rozgraniczeń jest niemożliwe oraz bezcelowe.

Edukacja międzykulturowa, mimo swej aktualności, również jest przedmiotem krytyki. Oto bowiem w dobie globalizacji zbyt skupienie się na jednostce i jej problemach, mimo szczytnych założeń, może doprowadzić do patologii edukacyjnych wynikających z egoizmu, wsłuchiwanie się w siebie i domaganie się w związku z tym uznania oraz szacunku za wszelką cenę – przy jednoczesnym zapomnieniu o tradycyjnych wartościach wspólnot, w których ma miejsce socjalizacja. Edukacja międzykulturowa nie stanowi gwarantującego sukces środka zaradczego na takie czy inne problemy poszczególnych społeczeństw lub systemów oświaty, lecz ułatwia godzenie nauczania z wychowaniem poprzez dostarczanie dzieciom i dorosłym wiedzy o tym, jak mają sobie uświadamiać, kim są, w jaki sposób należy zachowywać się wobec innych oraz odgrywać w życiu wyznaczoną rolę (Abdallah-Preteille, 1996, s. 160-161). Nie jest to więc jakaś pedagogia specjalna, przeznaczona wyłącznie dla nosicieli różnicy, np. imigrantów lub niepełnosprawnych umysłowo. Odnosi się do wszystkich uczestników edukacji, solidarnie (choć mniej lub bardziej świadomie) uczestniczących w interakcjach wymagających poszanowania odmienności. Edukacja taka ma umożliwiać jednostkom budowanie własnej tożsamości w miarę przechodzenia i poznawania kolejnych obszarów życia społecznego, przy otwarciu na różnorodność kulturową otoczenia oraz maksymalne wykorzystanie możliwości każdego z uczestników tego procesu w codziennych czynnościach. Pozwala to im wzrastać w poczuciu własnej wartości, odrębności i niepowtarzalności, unikać stereotypowego sytuowania się w kulturze pochodzenia oraz podchodzić do Innych/Obcych z uznaniem ich praw (Bekemans, Ortiz de Urbina, 1997, s. 33-34). Atrakcyjność edukacji międzykulturowej polega na przywracaniu wiary w człowieka, jego moc wewnętrzną i wrażliwość na potrzeby innych. U jej podstaw spoczywa pełna humanistycznej głębi idea współistnienia, zakładająca możliwość wzajemnego rozwoju w wyniku dokonujących się procesów wewnętrznych, dialogu, porozumienia, negocjacji i współpracy. Podstawowe pytania twórców współczesnych pedagogii międzykulturowych brzmią: w jaki sposób edukować dzieci i młodzież, aby trwać jako naród ze swoistymi wartościami, jednocześnie aktywnie uczestnicząc w integracji i globalizacji? (Nikitorowicz, 2003, s. 45), w jaki sposób zaprosić do udziału w tej edukacji dorosłych, sprzyjających niekiedy negatywnym postawom i stereotypom?, co zrobić, aby edukacja międzykulturowa nie była wyłącznie przedmiotem refleksji elit? Dlatego też naturalne dopełnienie edukacji międzykulturowej lub jej integralne nurty stanowi edukacja regionalna i edukacja obywatelska<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> W niniejszym artykule wykorzystano fragmenty rozprawy doktorskiej: *Europejskie koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej, ze szczególnym uwzględnieniem kręgu kultury francuskiej*, powstałej pod kierunkiem prof. dra hab. Jerzego Nikitorowicza w Zakładzie Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku. Zob.: P. Grzybowski (2007), *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*. Oficyna Wydawnicza Impuls: Kraków.

## Bibliografia

- Abdallah-Preteuille M. (1999), *L'éducation interculturelle*. Presses Universitaires de France: Paris.
- Abdallah-Preteuille M. (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*. Anthropos: Paris.
- Bartz B. (1997), *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*. Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji: Duisburg—Radom.
- Bekemans L., Ortiz de Urbina Y. (1997), *Étude sur l'éducation: l'enseignement des immigrés dans l'Union européenne*. Parlement européen: Luxembourg.
- Cohen-Emerique M. (2000), *L'approche interculturelle auprès des migrants*. W: G. Legault (red.), *L'intervention interculturelle*. Gaëtan Morin Editeur: Montréal—Paris.
- Frankiewicz W., Kossak-Główczewski K. (1996), *Edukacja regionalna i alternatywna. Założenia i program pierwszego Podyplomowego Studium Edukacji Regionalnej i Alternatywnej w Uniwersytecie Gdańskim*. W: T. Lewowicki, B. Grabowska (red.), *Spójności pogranicza, wielokulturowość, edukacja*. Uniwersytet Śląski — Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie: Cieszyn.
- Golka M. (2001), *Problemy i dylematy edukacji dla wielokulturowości*. W: J. Nikitorowicz, M. Sobeci, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjnie a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, t. 1. Transhumana: Białystok.
- Grzybowski P. (2007), *Edukacja europejska — od wielokulturowości ku międzykulturowości*. Oficyna Wydawnicza Impuls: Kraków.
- Knight J., Smith R., Sachs J. (1994), *Dekonstrukcja hegemonii. Polityka wielokulturowości i populistyczna reakcja*. W: S. J. Ball, *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*. Impuls: Kraków.
- Kossak-Główczewski K. (1997), *Edukacja regionalna, wielokulturowa i międzykulturowa a pytanie o „prywatne ojczyzny” — zarys problemu*. W: J. Nikitorowicz (red.), *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*. Transhumana: Białystok.
- Lewowicki T. (2000), *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: Katowice.
- Lewowicki T. (2000), *Wprowadzenie*. W: T. Lewowicki (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: Katowice.
- Nikitorowicz J. (1995), *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Transhumana: Białystok.
- Nikitorowicz J. (2003), *Wartości etnosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Uniwersytet Śląski — Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie: Cieszyn—Warszawa.
- Taylor M. (1995), *Concepts-clés et bases de l'éducation interculturelle*. W: P. Brander i in., *Kit pédagogique — Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*. Centre Européen de la Jeunesse: Strasbourg.
- Wojakowski D. (2000), *Wielokulturowość pogranicza wyzwaniem dla edukacji (z badań na pograniczu polsko-ukraińskim)*. W: T. Lewowicki (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: Katowice.

## Summary

### Education in cultural differentiated environment

The subject of article is education in cultural differentiated environment. These conceptions were placed in the models of multicultural or intercultural education. For undertaken subject the most important are following notion categories: Others and Foreigners, multiculturality, interculturality, borderland, and also multicultural and intercultural education, regional and civil education.

## II. STUDIA KRYTYCZNE I PORÓWNAWCZE



Helena Ostrowicka-Miszewska

## Zakładnicy przyszłości – o dyskursywnej polityce wobec młodzieży

Zasadniczym celem podjętych rozważań jest krytyczna analiza dyskursu państwa o młodzieży, reprezentowanego przez dokument zatytułowany *Znowelizowana europejska karta uczestnictwa młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym*, uchwalony przez Kongres europejskich władz lokalnych i regionalnych 21 maja 2003 roku, a w Polsce wydany na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 2005 roku. Identyfikacji cech wspomnianego dyskursu dokonano z zastosowaniem kategorii dyskursu, wiedzy/władzy i praktyk repartycji, zdefiniowanych przez M. Foucaulta, oraz koncepcji władzy w epoce globalnej, autorstwa U. Becka.

Po omówieniu przesłanek teoretyczno-metodologicznych, autorka opisuje warunki instytucjonalne dyskursu państwa o młodzieży. Dalej uwagę koncentruje na treści *Karty* jako szczególnej ilustracji dyskursywnej „polityki młodzieżowej”. Autorka broni tezy głoszącej, iż dyskurs Biura ds. Młodzieży, agendy usytuowanej w ramach Ministerstwa Edukacji i Nauki, narzuca jako powszechnie obowiązującą wiedzę o młodzieży i obywatelstwie, dążąc do przejęcia kontroli nad pojęciem aktywnego uczestnictwa młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym. Z perspektywy pedagogicznej jest zatem szczególną postacią pedagogii konstruującej (tworzącej i przetwarzającej) tożsamość młodego obywatela. Osobliwą właściwością dyskursu tego typu jest usytuowanie w ramach dyskursu państwa i agend ponadpaństwowych, z czym wiąże się bezpośrednio kwestia ich legitymizacji. Wiedza/władza, jaką niesie analizowany dokument, wpisuje się w modernistyczny model edukacji obywatelskiej, w której punktem wyjścia czyni się zdefiniowanie jej pożądanych rezultatów.

*Świat postrzegany jest różnie w obrębie różnych dyskursów.*  
(Ball, 1992, s. 13)

Zasadniczym celem podjętych tu rozważań jest krytyczna analiza dyskursu państwa o określonym obszarze praktyki społecznej, reprezentowanego przez dokument zatytułowany *Znowelizowana europejska karta uczestnictwa młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym*. Identyfikacji cech wspomnianego dyskursu zamierzam dokonać w świetle aparatu analitycznego zaproponowanego przez M. Foucaulta. Za inspirujące poznawczo i przydatne dla prowadzonej tu analizy uznałam także uzupełnienie poglądów M. Foucaulta rozważaniami U. Becka (2005) na temat władzy państwa w epoce globalnej. Autor ten opisuje fundamentalne zmiany związane z rozpadem państwa narodowego i tworzeniem się transnarodowych, ponadnarodowych (a nie międzynarodowych), ponadpaństwowych relacji i zależności. Dokument poddany analizie stanowi ilustrację „polityki młodzieżowej” prowadzonej przez państwo, wpisując się w dyskurs państwa i agend ponadpaństwowych o młodzieży. Próbę (de)konstrukcji dokumentu, wyrażającego

politykę państwową i tworzącego „prawdę” o młodzieży, podjęłam w innym miejscu, dążąc do dowiedzenia tezy, iż młodzież jest „prześladowana” (Ostrowicka-Miszewska, 2004). Tekstem poddanym krytycznej analizie była *Strategia państwa dla młodzieży na lata 2003-2012* – dokument przygotowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, przyjęty przez Radę Ministrów 19 sierpnia 2003 roku. Badając politykę państwa wobec młodzieży uznałam, że warto odpowiedzieć na zaproszenie M. Foucaulta do podjęcia „gry” (Foucault, 1995), tym bardziej iż koncepcja teoretyczna stworzona przez tego autora, okazuje się niezwykle pomocna w analizie mechanizmów praktyki dyskursywnej instytucji państwowych. Analiza dyskursu *Strategii*... ujawniła, że w dyskursie państwa uobecnia się dążenie do przedstawiania świata w kategoriach naturalnych i oczywistych faktów. Dyskurs tego typu wabi i uwodzi społeczeństwo poprzez gwarancje „prawdy” o młodzieży oraz skuteczności podejmowanych działań.

Kontynuując penetrację dyskursu państwa o młodzieży, przedmiotem poznania uczyniłam *Znowelizowaną europejską kartę uczestnictwa młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym*<sup>1</sup>, uchwaloną przez Kongres europejskich władz lokalnych i regionalnych 21 maja 2003 roku, a w Polsce wydaną na zlecenie MENiS w 2005 roku (ss. 38). Dokument ten jest elementem wieloletniego dyskursu Stałej Konferencji Europejskich Władz Lokalnych i Regionalnych (kolejno: w Lozannie w 1988 roku i w Langollen w 1991, w Krakowie w 2002 roku zorganizowanej pod Patronatem Dyrektoriatu Młodzieży i Sportu Rady Europy). W Polsce wiedzę/władzę konstruowaną w *Karcie* legitymizuje Biuro ds. Młodzieży – agenda usytuowana w ramach Ministerstwa Edukacji i Nauki. W dalszej części artykułu, po krótkim omówieniu przesłanek teoretyczno-metodologicznych, na których opiera się moja analiza, opisuję warunki instytucjonalne dyskursu państwa o młodzieży. Następnie uwagę koncentruję na treści *Znowelizowanej europejskiej karty uczestnictwa młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym* jako szczególnej ilustracji dyskursywnej „polityki młodzieżowej”. Zamierzam bronić tezy głoszącej, iż dyskurs Biura ds. Młodzieży narzuca jako powszechnie obowiązującą wiedzę o młodzieży i obywatelstwie, dążąc do przejęcia kontroli nad pojęciem aktywnego uczestnictwa młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym. Z perspektywy pedagogicznej jest zatem szczególną postacią pedagogii konstruującej (tworzącej i przetwarzającej) tożsamość młodego obywatela.

## Przesłanki

Inspiracją dla analizy badanej praktyki dyskursywnej są twierdzenia M. Foucaulta na temat dyskursu, wiedzy/władzy i praktyk repartycji. Kategoria dyskursu zajmuje centralne miejsce w wypowiedziach M. Foucaulta na temat wiedzy i władzy. Badając sposoby tworzenia wiedzy, autor ten dowodzi, że reguły organizacji konkretnego dyskursu są formami sprawowania władzy poprzez kontrolę tego, co może zostać wypowiedziane, przez kogo i w jakich okolicznościach. W tym sensie dyskurs ustanawiany jest zarówno przez to, co zawiera, jak i przez to, co i kogo pomija i wyklucza. S. Ball (1992) czyni spostrzeżenie, że Foucaultowska koncepcja dyskursu akcentuje procesy społeczne i instytucjonalne oraz stosunki władzy, które kreują znaczenie. Zdaniem M. Foucaulta: „Władza i wiedza wprost się ze sobą wiążą; nie ma relacji władzy bez skorelowanego z nimi pola wiedzy ani też wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy” (Foucault, 1998, s. 34). Stwierdzenie to oznacza, iż wiedza i władza funkcjonują zawsze razem i nierozdzielnie, dlatego konstruuje M. Foucault pojęcie wiedzy/władzy jako

<sup>1</sup> Zamiennie używam w tekście skrótów: *Karta*.



wiedzy powstałej w toku sprawowania władzy i wykorzystywanej do legitymizacji jej dalszych działań. Władza, w znaczeniu nadanym jej przez M. Foucaulta, nie wymaga dokładnie oznaczonego sprawcy, ale wymaga ofiary. Chodzi tu o władzę bez podmiotu, władzę rozproszoną. Agendy państwa to w istocie tylko element tak rozumianej władzy. Władza nie wpływa wprost i bezpośrednio. Zdaniem M. Foucaulta: „Władza i wiedza dochodzą do swego określenia w dyskursie” (Foucault, 1995, s. 90). Dyskursom przypisuje M. Foucault moc tworzenia podmiotowości. W tym znaczeniu są one „praktykami, formułującymi przedmioty, o których owe dyskursy mówią” (Foucault, 1977, s. 76). Techniki i formy organizacyjne, które wpływają na kształtowanie i wzmacnianie tożsamości i poczucia podmiotowości, nazywa on „praktykami repartycji” (Ball, 1992). Pojęcie to odnosi się do procedur klasyfikacji i kategoryzacji, umożliwiających podział, kontrolę i manipulację (Kenway, 1992). Owe „mikrotechnologie” przejawiają się w planowanym i uporządkowanym organizowaniu czasu i przestrzeni po to, aby ułatwić prowadzenie permanentnego nadzoru, osądu i ocen (Hoskin, 1992). Władza opisywana przez M. Foucaulta jest władzą normatywną. Autor *Archeologii wiedzy* wyraźnie wskazuje na rolę normy w relacjach władzy, która dąży do utrzymania/tworzenia stabilności społecznej i określonej wizji normalnego społeczeństwa.

Podjęte niżej zadanie krytycznej analizy dyskursu państwa stwarza okazję podważania oczywistości i normalności, zakłócania tego, co jest powszechnie akceptowane. Efekt ten można uzyskać poprzez próbę:

- denaturalizacji tekstów, wykrycie ich ideologicznego i kontekstualnego charakteru;
- analizy środków używanych do wywierania wpływu na odbiorców, związanej z odczytywaniem funkcji konstruowania podmiotowości;
- badania rezultatów działania dyskursu poprzez odstawianie relacji władzy wpisanych w dyskurs (Hutcheon, 1989; za: Szkudlarek, 1997, s. 184).

Zamierzam uchwycić pastoralny, jak powiedziała by M. Foucault, charakter stosunków władzy wpisanej w dyskurs *Znowelizowanej europejskiej karty uczestnictwa młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym*. Władza pastoralna to władza normatywna, wymagająca od młodzieży działań, które przyczynią się do jej „zbawienia”. Jak mówi M. Foucault (2000, s. 222), „Pasterz gromadzi, kieruje i prowadzi swe stado”. Ważne dla niego jest zespolenie rozproszonych jednostek i wyznaczenie im celu działania. Władza pastoralna jest władzą troskliwą i czujną. Nieustanne czuwanie pasterza polega na poświęcaniu stada swojej uwagi i zdobywaniu drobiazgowej wiedzy na jego temat. Rolą władzy pastoralnej jest zapewnienie jednostkom zbawienia, ale na „tym” świecie. W obliczu faktu, iż rządzenie coraz częściej odbywa się w przestrzeniach transnarodowych i ponadpaństwowych, pojawia się pytanie o to, kto uczestniczy w dyskursie podtrzymywanym i wzmacnianym przez państwo. Kwestia ta wydaje się istotna choćby z tego powodu, iż wiąże się bezpośrednio z problemem legitymizacji i prawomocności dyskursu. „Drugą nowoczesność”, opisywaną przez U. Becka (2005), charakteryzują m.in. to, że nieklarowna i nieprzesądzona staje się rola państwa w tym dyskursie i prawomocność jego polityki. Autor ten przekonuje, że w epoce globalnych kryzysów i globalnego ryzyka narodową niezależność uzyskuje się dzięki polityce „złotych kajdanek”, polegającej na budowaniu sieci transnarodowych zależności. U. Beck (tamże, s. 15-17) punktem wyjścia dla krytyki istniejących stosunków czyni kategorię kosmopolityzmu rozumianą jako idea czy wartość zaaprobowanej, żywej wielorakości, przenikającej wszystkie społeczne sytuacje i konteksty. Zadaniem „nowej teorii krytycznej”, jak powiada U. Beck (tamże, s. 62), jest m.in. wykrywanie i określanie form i strategii maskowania kosmopolitycznych realiów. W Polsce spotykamy się z sytuacją, w której do reprezentowania polityki państwa wobec młodzieży powołane zostaje, w ramach Ministerstwa Edukacji i Nauki, Biuro ds. Młodzieży.

## Dyskurs Biura ds. Młodzieży

„Eksplodują dyskursów” – jak powiedziałby M. Foucault – wokół i na temat polskiej młodzieży przejawia się w niezwykle intensywnej produkcji dyskursu różnej postaci (naukowej, publicystycznej, politycznej, potocznej), którego elementem jest wiedza o sposobach „bycia-w-świecie” kategorii osób określanej czy definiowanej jako młodzież. Jeśli M. Foucault ma rację, celem owej wiedzy jest zwiększanie obszaru kontroli i możliwości kierowania, a jednocześnie wykorzystywania potencjału upatrywanego w młodości. Młodość staje się tym samym problemem/zagadnieniem publicznym. W procesie budowania dyskursu o młodzieży uczestniczą niezwykle aktywnie agendy państwa, a oficjalnie funkcję tę spełnia, powołane w 2003 roku w ramach Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, Biuro ds. Młodzieży. Instytucje rządowe, stworzone do realizowania zadań związanych z polityką państwa wobec młodzieży, począwszy od lat 90. ubiegłego wieku ulegały przekształcaniu i zmianom zarówno w zakresie nazewnictwa, struktury, jak i kompetencji. „Misję” Biura ds. Młodzieży pierwotnie pełnił departament usytuowany w strukturze Urzędu Rady Ministrów. W 1997 roku powołany został w ramach MEN Wydział ds. Młodzieży. Rok później zadania związane z międzynarodową wymianą młodzieży pozostały w kompetencjach MENiS, natomiast inne kwestie dotyczące polityki młodzieżowej przeniesione zostały do Kancelarii Prezesa Rady Ministrów, do Biura ds. Rodziny. W roku 1999 całość spraw związanych z polityką państwa wobec młodzieży znalazła się w Biurze ds. Rodziny, by w dwa lata później powrócić do kompetencji MENiS. W 2002 roku powstał w obrębie tego Ministerstwa Wydział Młodzieży, przekształcony następnie w Biuro ds. Młodzieży. To Biuro ds. Młodzieży „posiada dyskurs” o młodzieży, co oznacza, że dysponuje prawem przemawiania, kompetencją w zakresie rozumienia, legalnym i natychmiastowym dostępem do zbioru wypowiedzi już sformułowanych oraz zdolnością do włączania tego dyskursu w decyzje, instytucje lub praktyki (Foucault, 1977, s. 96). W ramach tej instytucji mamy do czynienia z – używając terminu M. Foucaulta – rozgadaniem na temat młodzieży. Strona internetowa Biura ds. Młodzieży informuje o jego „misji” i zakresie działań. Czytelnik dowiadyuje się, że Biuro ds. Młodzieży:

a) koordynuje i monitoruje realizację *Strategii państwa dla młodzieży na lata 2003-2012*. Współpracuje w tym zakresie z innymi resortami, jednostkami samorządu terytorialnego, instytucjami pracującymi na rzecz młodzieży i organizacjami pozarządowymi, szczególnie młodzieżowymi,

b) wspiera działania organizacji młodzieżowych oraz koordynuje zlecenie zadań państwowych jednostkom spoza sektora finansów publicznych,

c) zajmuje się upowszechnianiem działań związanych z organizowaniem i animowaniem zajęć młodzieży w czasie wolnym, w tym w czasie wakacji szkolnych, ustala zasady organizowania placówek wypoczynku i sposobu ich nadzorowania,

d) koordynuje działania związane z siecią informacji młodzieżowej,

e) popiera możliwości uczestnictwa młodzieży w życiu publicznym, wspiera struktury uczestnictwa i dialogu młodych,

f) włącza się w prace służące przeciwdziałaniu zachowaniom zagrażającym zdrowiu i wspiera działania służące integracji społecznej i zawodowej,

g) przyczynia się do rozwoju programów dotyczących działań europejskich i międzynarodowych w obszarze młodzieży, realizuje zadania związane z międzynarodową wymianą młodzieży.

Wskazać można na podwójną rolę, jaką odgrywa Biuro. Z jednej strony, troszczy się o młodzież i interesuje życiem młodzieży w wielu jego sferach (tj. czas wolny, wypoczynek, aktywność publiczna, zdrowie, podróże i in.). Z drugiej strony, w owych drobiazgowych zadaniach, strategiach, uszczegółowionych sektorach wzmacniana i rozszerzana jest władza państwa i kontrola zachowań jednostki. Nie chodzi jedynie o restrykcje, ale również o rozwijanie, wzmacnianie, wykorzystywanie możliwości i talentów tkwiących (upatrywanych) w młodych ludziach. W owych procedurach i technikach wykorzystywany jest cały arsenał wiedzy o młodzieży, niezbędny warunek dobrego funkcjonowania władzy. W młodzież zainwestowany został szereg dyskursów – wiedzy i analiz sporządzonych na zlecenie MENiS. Wiedzę/władzę niosą ze sobą m.in. teksty „*Białych Ksiąg*” młodzieży polskiej zawierające wiedzę naukową i gwarancję „prawdy” o młodzieży. Młodzież stanowi ważny obiekt, na który skierowane są działania państwa. Dyskurs Biura ds. Młodzieży jest wyraźną egzemplifikacją polityki państwa, która czyni kategorię wieku podstawą identyfikacji i tożsamości podmiotowej, marginalizując tym samym inne różnice i potencjalne płaszczyzny budowania odrębności i tworzenia tożsamości, tj. płeć, narodowość czy religia. Jestem zdania, że szczególnie owocne jest badanie roli owego dyskursu poprzez przyglądanie się konkretnym, wymownym przypadkom. Dlatego też w tym artykule będzie mowa o dokumencie, którego włączenie w dyskurs państwa wiąże się z wydarzeniem historycznym o szczególnym znaczeniu. Chodzi tu o proces włączania Polski w struktury Unii Europejskiej, decydujący w znacznej mierze o ukierunkowaniu polityki. *Znowelizowana europejska karta uczestnictwa młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym* jest przejawem dyskursu europejskich władz lokalnych i regionalnych, a włączona zostaje w dyskurs państwa. Takie usytuowanie wiedzy/władzy o obywatelstwie młodzieży otwiera nową możliwość, a mianowicie moc konstruowania wiedzy powszechnie obowiązującej, przy eliminacji wewnętrznie państwowych opozycyjnych dyskursów. Z kwestią bezpośredniej legitymizacji demokratycznej wiąże się pytanie o to, w jakich relacjach wobec siebie pozostają dyskursy globalne, ponadpaństwowe i lokalne, narodowe. Owa wielorakość granic, nieustannie na nowo się układających, to „odprzeźrzenie” państwa, jak powiada U. Beck, rozgrywa się również w obszarze dyskursu o młodzieży. Dyskurs ponadpaństwowy, transnarodowy pozostaje w specyficznym stosunku do dyskursu państwa – z jednej strony go obejmuje, z drugiej natomiast to państwo podtrzymuje wiedzę/władzę przez niego konstruowaną.

## (De)konstrukcja Karty

(De)konstrukcję traktuję jako technikę badania kluczowych dla konstrukcji dyskursu binaryzmów, w których człon pierwszy jest zawsze członem pozytywnie wartościowanym i dominującym, natomiast człon drugi jest podporządkowany i istnieje tylko jako negatywne dopełnienie członu dominującego. Owa logika suplementu wskazuje na kierunki sił w przestrzeni kulturowej i jest niezbędna do zrozumienia genealogii podstawowych dla jej opisu pojęć (por. Kochanowski, 2003).

Dyskurs o młodzieży prezentowany w *Karcie* konstruuje pojęcie „aktywnego uczestnictwa w życiu lokalnym i regionalnym”. Zabieg ten jest silnym wartościowaniem, wskazującym jednocześnie na opozycję uczestnictwa nieaktywnego, biernego czy po prostu braku uczestnictwa, które w dyskursie tego typu jest nieprawomocne i powinno stać się przedmiotem zmiany. Binaryzmy wytwarzane przy pomocy tych pojęć są podstawą dla dyskursu

wartościującego określone działania i różnicującego społeczeństwo według budowanych opozycji. Argumentów na rzecz określonej definicji „aktywnego uczestnictwa w życiu lokalnym i regionalnym” dostarcza z jednej strony dyskurs skupiony wokół idei obywatelstwa, z drugiej – dyskurs oparty na retoryce paniki. *Karta* konstruuje w ten sposób wiedzę/władzę o obywatelskości, określając postawy i działania, które są obywatelskie. Co ciekawe, podkreślona zostaje teza, że młodzi ludzie także są obywatelami gmin i regionów. Ta poniekąd banalna deklaracja wytworza jednak binarną opozycję między młodymi obywatelami a „członkami innych grup wiekowych” (s. 7). Dyskurs tego typu w sposób dyskretny marginalizuje młodych ludzi i afirmuje dorosłość. Logikę suplementu, właściwą dyskursowi prezentowanemu w *Karcie*, charakteryzuje napięcie wewnątrz kategorii obywatelstwa. Obywatelskość bowiem odnosi się z jednej strony do zbioru praw przynależnych każdemu człowiekowi niezależnie od wieku, z drugiej natomiast obciążona jest imperatywem „aktywnego uczestnictwa w życiu lokalnym i regionalnym”. W tym kontekście uzyskanie statusu obywatela jest przywilejem i „oznacza prawo, środki, miejsce, możliwość i jeśli to konieczne, wsparcie wymagane w uczestniczeniu i wpływaniu na podejmowanie decyzji, angażowaniu się w działania i czynności mające na celu stworzenie lepszego społeczeństwa” (s. 9). Trudno jest rozpoznać arbitralność znaczenia pojęcia „lepszego społeczeństwa”, a zatem i obywatelskich działań z nim związanych. Konstruowana wiedza o społeczeństwie widoczna staje się, gdy zwrócimy uwagę na adresatów *Karty*. Dyskurs tego dokumentu zwrócony jest do kilku zbiorowości i grup społecznych. Po pierwsze, *Karta* wytworza wiedzę/władzę dla władz lokalnych i regionalnych, których powinnością jest realizować sprecyzowany na stronach *Karty* program „uczestnictwa młodych ludzi”. Po drugie, dyskurs ten jednocy młodych ludzi jako obiekt swojego zainteresowania i wpływu. Nie precyzuje jednak definicji człowieka młodego. Po trzecie wreszcie, odnosi się do szerszego grona społecznego, obejmującego wiele grup zawodowych i innych zbiorowości społecznych (np. pracodawców, związków zawodowych, decydentów ekonomicznych, przywódców stowarzyszeń, architektów, pracowników administracji domów komunalnych). Tak rozparcelowane społeczeństwo ma uczestniczyć w dziele budowania lepszej przyszłości w wybranych „sektorach” opisanych w *Karcie*. Dyskurs narzuca potrzebę „aktywnego uczestnictwa” i odrzuca refleksję nad jej realnością w kontekście życia jednostki.

Powoływaniu się na prawa obywatelskie towarzyszy przyjmowanie roli pasterza, opisywanej w języku powinności. Dyskurs reprezentowany przez *Kartę* konstruuje łańcuch zadań i obowiązków przypisanych władzom lokalnym i regionalnym. Kreowany jest przy tym misyjny charakter przewidzianych przedsięwzięć – władze podejmują trud i wysiłek na rzecz „zbawienia” młodzieży. Szczególną troską i opieką objęto 14 obszarów nazywanych „sektorami”, tj.: sport, czas wolny i uczestnictwo w organizacjach; zatrudnienie i walka z bezrobociem; urbanistyka, polityka mieszkaniowa i transport; szkolenia i edukacja; mobilność i wymiana; zdrowie; równouprawnienie płci; regiony wiejskie; dostęp do kultury; zrównoważony rozwój i ochrona środowiska; przemoc i przestępczość; dyskryminacja; seks; dostęp do praw i prawa. Nie podano kryterium, według którego dobrano sektory urzeczywistniania „aktywnego uczestnictwa” młodzieży. Dokument ten wzmacnia rolę władz lokalnych i regionalnych w zakresie planowania i nadzorowania wymienionych wyżej „polityk sektorowych”, uwodząc społeczeństwo obietnicą rozwiązania problemów, nierzadko o charakterze i korzeniach globalnych, lokalnymi środkami. Dyskurs tego typu podtrzymuje zauważony przez M. Castellsa (1997) paradoks „coraz bardziej lokalnej polityki w świecie rządzonym przez coraz bardziej globalne procesy” (za: Bauman, 2003, s. 220). Jest to dyskurs formalny i zdecydowanie normatywny.

Celem uzasadnienia i wykreowania społecznego poparcia wykorzystuje *Karta* argumenty dyskursu paniki tworzonych wokół i na temat współczesnej młodzieży. Współgrają one z nastrojami społecznymi i potocznymi opiniami, zyskując walor oczywistości i bezdyskusyjności. Proponowane rozwiązania konstruowane za pomocą kategorii pojęciowej „aktywnego uczestnictwa” mają być receptą na poprawę sytuacji młodzieży pozostającej bez zatrudnienia, żyjącej w biedzie, zagrożonej wykluczeniem społecznym. *Karta* ostrzega przed spustoszeniami powodowanymi paleniem tytoniu, spożywaniem alkoholu i narkotyków przez młodzież, przed degradacją środowiska naturalnego, przestępstwami i przemocą oraz brakiem bezpieczeństwa w miastach. Strategia definiowania problemów i posługiwanie się językiem paniki stwarza podatny grunt do uprawomocnienia projektów zmian.

Co więcej, *Karta* przewiduje określone sposoby urzeczywistnienia „uczestnictwa młodych”, które przyczynią się do jej „zbawienia”: szkolenia, usługi informacyjne, dostęp do technologii komunikacyjnych i mediów, wolontariat, organizacje młodzieżowe i pozarządowe oraz partie polityczne. Zachęca w ten sposób do mówienia w ramach instytucji podlegających ocenie i kontroli, umożliwiających zarządzanie wielkimi zbiorowościami. Młodzież ma w sposób przewidziany i nadzorowany mówić o sobie i o swoim świecie (światach), dostarczając wiedzy do sprawowania władzy i tworzenia podmiotów podatnych na rządzenie. Zorganizowaną zachętą do mówienia mają być utworzone w tym celu formy organizacyjne, „struktury i mechanizmy”: rady młodzieży, parlamenty młodzieżowe i fora młodzieży. Uczestnictwo w proponowanych formach wypowiedziania się jest prezentowane jako gwarancja i przejaw obywatelskości. Dyskurs *Karty*, posługując się pojęciem obywatelstwa, które posiada wyraźnie pozytywne konotacje, wabi obietnicą osiągnięcia tego przywileju za cenę poddania się „praktykom repartycji”. Źródło stanowiące zasady i wzory owych praktyk zostało określone precyzyjnie: „Udział młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym musi wpisywać się w ogólną politykę uczestnictwa obywateli w życiu publicznym, zgodnie z Zaleceniem (...) (2001) 19 Komitetu Ministrów państw członkowskich” (s. 11). Dlatego młodzież trzeba pokierować i sprawić, by funkcjonowała według wyznaczonego, uniformizującego modelu. Aby to osiągnąć, młodzi ludzie mają mówić w taki sposób, by byli słyszalni i obserwowalni przez władze. Wykreowana zostaje potrzeba stworzenia instytucji pośredniczącej między młodzieżą a władzami — pełnomocnika, którego zadaniem ma być nadzorowanie i przygotowywanie regularnych sprawozdań. Władza zabrała się więc do włączania młodzieży w „system użyteczności” pod hasłami rozwijania „postaw obywatelskich” i tworzenia „lepszego społeczeństwa”.

## Uwagi końcowe

Zmierzając ku końcowi, chcę wyeksponować zagadnienie edukacyjnej funkcji dyskursu państwa o młodzieży. Dyskurs, w którym uczestniczy Biuro ds. Młodzieży konstruuje „prawdę” o młodzieży i obywatelstwie, wywierając wpływ na jakość budowanej tożsamości. Dyskurs tej postaci centralnym elementem czyni kategorię pojęciową „aktywnego uczestnictwa w życiu lokalnym i regionalnym”, które jest warunkiem uzyskania „właściwej” obywatelskiej tożsamości. Dysponując gwarancją legitymizacji, popartej autorytetem Unii Europejskiej, tworzy cały szereg „praktyk repartycji”, w ramach których młodzi ludzie stają się zakładnikami idei budowania „lepszego społeczeństwa” i „demokracji na przyszłość”. Wiedza/władza, jaką niesie dokument *Znowelizowanej europejskiej karty uczestnictwa młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym*, wpisuje się w modernistyczny model edukacji obywatelskiej, w której punktem wyjścia czyni się zdefiniowanie jej pożądanych rezultatów.

## Bibliografia

- Ball J. S. (1992), *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*. Impuls: Kraków.
- Bauman Z. (2003), *Razem osobno*. Wydawnictwo Literackie: Kraków.
- Beck U. (2005), *Władza i przeciwwładza w epoce globalnej. Nowa ekonomia polityki światowej*. Scholar: Warszawa.
- Castells M. (1997), *The Power of Identity*. Oxford.
- Foucault M. (1977), *Archeologia wiedzy*. PIW: Warszawa.
- Foucault M. (1995), *Historia seksualności*. Czytelnik: Warszawa.
- Foucault M. (1998), *Nadzorować i karać: narodziny więzienia*. Aletheia: Warszawa.
- Hoskin K. (1992), *Dochodzenie w sprawie Foucaulta. Kryptopedagog zdemaskowany*. W: S. Ball, *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*. Impuls: Kraków, s. 45-74.
- Hutcheon L. (1989), *The Politics of Postmodernism*. New York and London.
- Kenway J. (1992), *Edukacja a dyskursywna polityka Prawicy. Szkolnictwo prywatne czy państwowe? W: S. Ball, Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*. Impuls: Kraków, s. 205-250.
- Kochanowski J. (2003), *Fantazmat zróżnicowany. Socjologiczne studium przemian tożsamości gejów*. Universitas: Kraków.
- Ostrowicka-Miszewska H. (2004), *Dochodzenie w sprawie Strategii Państwa dla Młodzieży – z inspiracji myślą Michela Foucaulta*. W: „Kultura i Edukacja”, 3, s. 19-27.
- Szkudlarek T. (1997), *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*. W: *Acta Universitatis Nicolai Copernici. „Socjologia Wychowania”, XIII, zeszyt 317, s. 167-199*.
- [www.mein.gov.pl](http://www.mein.gov.pl)

## Summary

### Hostages of future – about discursive policy towards youth

The main purpose of considerations is a critical analysis of a discourse upon state about youth, represented by a document entitled *Revised European Charter on Youth Participation in Local and Regional life*, passed by a Congress of local and regional authorities of Europe on 21 May 2003. In Poland released on the commission of Ministry of National Education and Sport in 2005. Identification of characteristics of mentioned discourse was made by means of using discourse categories, knowledge/power and dividing practices defined by M. Foucault and a concept of power in global age by U. Beck.

After discussing the theoretically-methodological premises, the author describes institutional conditions of discourse upon state about youth. Further she concentrates her attention on content of *Charter* as a characteristic illustration of a discursive “youth policy”. The author defends a thesis which says that a discourse upon Youth Bureau, agency of Ministry of National Education and Science, implies as common a present knowledge about youth and society aiming at control over a concept of active participation of young people in local and regional life. From the pedagogical point of view a particular characteristic of construing pedagogy (creating and processing) is an identity of a young citizen. A peculiar property of such discourse is situating within confines of discourse upon state and outside state agencies, with whom a question of acceptance is directly connected. Knowledge/power that is carried by the analyzed document is a part of a modernistic model of citizen education, where the starting point is defining its respectable results.

Tomasz Gmerek

## Od polityki przemocy do afirmacji mniejszości? Studium przypadku na przykładzie ludu Saami w Norwegii

Artykuł poświęcony jest analizie polityki edukacyjnej wobec mniejszości Saami, zamieszkującej od tysięcy lat północną część Skandynawii. Główny nacisk położony jest na relacje pomiędzy tożsamością, kulturą i edukacją. Podjęto również próbę nakreślenia historycznych i współczesnych podejść do problemu mniejszości w edukacji – w kontekście politycznym. Autor dostrzega, iż nie ma prostych odpowiedzi i rozwiązań wobec problemu tradycyjnych mniejszości we współczesnej rzeczywistości – w szczególności w aspekcie wyboru pomiędzy tradycyjnymi wartościami i tożsamością a sposobami funkcjonowania w nowoczesnym społeczeństwie.

### Wstęp

We współczesnym świecie można dostrzec wyraźną tendencję rewitalizacji lub wręcz afirmacji mniejszości etnicznych i narodowych; i to nawet w tych krajach, gdzie – prowadzona przez grupę dominującą – polityka asymilacyjna zdała się odnieść absolutny sukces. Idea „zachowania własnej tożsamości”, „poszukiwania własnych źródeł” i „powrotu do korzeni” jest coraz bardziej popularna. W praktyce posiada ona przy tym swój znaczący kontekst, którym jest pragnienie (lub żądanie) edukowania młodego pokolenia w tradycjach, kulturze i języku danej mniejszości.

Z drugiej jednak strony, w społeczeństwach, w których żyją mniejszości etniczne, językowe czy religijne, polityka grupy dominującej często zmierza do akulturacji mniejszości w nurt własnej kultury i racjonalności. Odbyna się to zwykle przy użyciu różnorodnych form przemocy. Wiele rządów, dążących do zachowania jedności kulturowej bądź narodowościowej państwa, podejmuje różnorodne działania, usiłując pozbawić mniejszości ich własnej tożsamości. Przykłady „polityki przemocy” wobec mniejszości odnaleźć można w bardzo wielu krajach i na wszystkich kontynentach. Nie ma przy tym znaczenia stopień rozwoju danego kraju – elementy dyskryminacji grup mniejszościowych występują zarówno w krajach bardzo biednych, jak i wysoko rozwiniętych.

Wydaje się, iż „polityka przemocy” wobec ludów tubylczych (Posern-Zieliński, 2000, s. 4) posiada własną, specyficzną dynamikę. Wynika to z faktu, iż częstokroć są one pozbawiane praw do ziemi zamieszkiwanej przez siebie od tysięcy lat, brutalnie spychane na margines kulturowy, nierzadko indoktrynowane i wynaradawiane przez obcy „system kulturowy” – narzucający język, sposoby postrzegania świata i wartości grup dominujących. Przykładów takiej polityki odnaleźć można we współczesnym świecie bardzo wiele. Wystarczy tylko wspomnieć



o polityce rządów kanadyjskich wobec Eskimosów (Tompkins, 1998, s. 22 oraz Rasmussen, 2000, s. 85), polityce Związku Radzieckiego wobec ludów Syberii (Vakhtin, 1992, s. 17), mniejszościowej polityce rządów chińskich (Wang, Zhou, 2003, s. 85) czy polityce rządów australijskich wobec Aborygenów (Lake, 2001, s. 566). Trzeba dodać, iż to tylko kilka z ogromnej liczby przypadków dyskryminujących działań, podejmowanych przeciw autochtonicznym grupom społecznym.

Znaczącymi instytucjami, które bardzo często wykorzystywane są jako instrument realizacji tego typu polityki, są szkoły. Edukacja – poprzez swoje ukryte funkcje (indoktrynacyjne, nadzorcze i selekcyjne (Ilich, 1976)), pozwala na prowadzenie różnorodnych działań skierowanych przeciwko mniejszościom. Formy opresjonowania mogą być bardzo różne i prowadzą zwykle do rezultatów politycznie pożądanых (asymilacja) bądź podobnych w skutkach rezultatów pośrednich (wykluczanie, marginalizacja).

Głównym celem mojego artykułu jest analiza norweskiej polityki edukacyjnej wobec mniejszości etnicznej Saami. Wykorzystam w nim kategorię „asymilacionizmu” oraz kategorie „różnicy kulturowej”, „wzbogacania programu szkolnego” i „edukacji dwujęzycznej”, które stanowią istotę edukacyjnej reakcji na grupy etniczne. Warto w tym miejscu krótko je scharakteryzować. „Asymilacionizm” cechuje się „dążeniem do pozbawienia dzieci z grup etnicznych kulturowej identyfikacji i uczynienie ich »uczestnikami narodowej kultury«”. W tym podejściu uważa się, iż „identyfikacja z kulturą mniejszości przynosi w konsekwencji niepowodzenie szkolne oraz narastanie napięć i konfliktów społecznych”. W związku z tym celem szkolnictwa staje się „wyposażanie dzieci z mniejszości w wartości i postawy grupy dominującej”. Z kolei kategoria „różnicy kulturowej” (diametralnie odmienna od poprzedniej) zakłada, iż „zadaniem szkoły jest pozytywna odpowiedź na odmierności [kulturowe], głównie poprzez wprowadzenie treści etnicznych do programu szkolnego i akceptacja stylów uczenia się grup etnicznych”. Dostrzega się przy tym, że niepowodzenia, które spotykają dzieci z mniejszości w szkołach, nie wynikają z tego, że ich kultura jest „gorsza”, lecz z tego, iż jest „odmienna”. Istotą strategii „wzbogacania programu szkolnego” jest „włączanie informacji i fragmentów kultury do programów szkolnych”. Instytucje edukacyjne mają stać się przy tym „ważnym miejscem wzrostu dumy etnicznej oraz eliminacji negatywnych wyobrażeń o samych sobie dzieci z mniejszości”. W podobnym kierunku zmierza podejście „językowe”, które zakłada, iż to dwujęzyczna edukacja może stać się panaceum przełamującym „bariery stanowiące przyczynę edukacyjnych problemów dzieci z mniejszości” (Melosik, 1995, s. 126-127). Wydaje się, iż – omówione powyżej – pedagogiczne strategie edukacji mniejszości pozwolą na uchwycenie dynamiki zmiany polityki edukacyjnej wobec mniejszości Saami w Norwegii.

## Rys historyczny

Saamowie stanowią grupę etniczną zamieszkującą od ponad dwóch tysięcy lat północne tereny Norwegii, Szwecji, Finlandii oraz północno-zachodniej Rosji (Półwysep Kolski). W odniesieniu do tego ludu używa się także nazwy Lapończycy (*Lapps*), i choć jest ona bardziej rozpowszechniona, to jednak jej reprezentanci uznają ją za niewłaściwą i wolą określenie „samer” lub „det samiske folk” (naród lapoński). Według interpretacji Saamów, to właśnie oni stanowią pierwotnych mieszkańców tej ziemi, a inni (to znaczy Finowie, Norwegowie i Szwedzi) przybyli później – i w ten sposób mogą być postrzegani jako imigranci w *Sapmi* (ojczyźnie Saamów). Należy zaznaczyć, iż ostatnie badania archeologiczne uzasadniają ten pogląd (Runblom, 2001, s. 412). Współcześnie żyje



około czterdzieści tysięcy przedstawicieli tego ludu, z czego blisko połowa w Norwegii. Języki lapońskie, należące do trzech głównych kategorii (wschodnich, centralnych i południowych Saami), posiadają aż dziewięć dialektów. Należą one do grupy ugrofińskiej i są odmienne od języka norweskiego (bardziej zaś zbliżone do języka fińskiego, estońskiego czy węgierskiego (Beach, 1988, s. 4-5)).

Tradycyjnie Saamowie zajmowali się myślistwem, łowiectwem i rybołówstwem. Z czasem większość z nich stała się ludem półkoczowniczym, zajmującym się hodowlą reniferów jako głównym źródłem utrzymania. Istnieją również grupy Saamów zajmujące się przede wszystkim kulturą nadmorską. Jak bowiem twierdzą O. Vorren i E. Manker: „Kultura lapońska, z wyjściowym punktem w kulturze łowieckiej ostatnich 300-400 lat, uległa podziałowi na trzy główne typy: kulturę nadmorską, kulturę leśną i kulturę górską” (Vorren, Manker, 1980, s. 21). Warto w tym miejscu jednak zauważyć, iż ostatnie dekady wieku dwudziestego w znaczącym stopniu zmieniły funkcjonowanie społeczności lapońskich. Współcześnie wielu Lapończyków porzuciło tradycyjne zajęcia, poszukując pracy w różnych sektorach norweskiej, szwedzkiej czy fińskiej gospodarki (na przykład w turystyce). Także tradycje i wartości Saamów uległy swoistej transformacji. Tak pisze o tych procesach V. P. Lehtola: „Wejście w nowoczesne społeczeństwo dostarczyło lepszych warunków i standardu życia, lecz równocześnie spowodowało kryzys w tradycyjnym społeczeństwie Saamów. Zdobyte techniki zmieniły sposoby życia i komunikowania. Formalna edukacja i procesy adaptacji w szerszą strukturę społeczną przekształciły spojrzenie jednostek na świat” (Lehtola, 2002, s. 57).

Pierwotnie Saamowie zorganizowani byli w grupy łowieckie, tak zwane *sii'da*. Każda grupa zajmowała określone terytorium, przy czym — jak zauważa B. Olsen — „Określenie *sii'da* odnosiło się zarówno do wspólnoty społecznej, jak i terytorialnej”. Przed-pasterskie *sii'da* składały się z pewnej liczby rodzin, niekoniecznie złączonych więzami pokrewieństwa. Praktykowana w nich była egzogamia, która tworzyła nieskończone powiązania pomiędzy wszystkimi sąsiadującymi grupami. Członkowie *sii'da* posiadali wspólny dostęp do terytorium i zasobów znajdujących się na nim. Wspólnota dostępu do zasobów manifestowana była poprzez zasadę „powszechnej wzajemności”, która oznaczała, iż zdobyte polowania dzielone były pomiędzy wszystkich członków *sii'da*. Można zatem powiedzieć, iż organizacja społeczna Saamów posiadała w znacznym stopniu egalitarny porządek. Kategoria „własności prywatnej” odnosiła się głównie do przedmiotów domowego użytku oraz indywidualnego wyposażenia danego myśliwego. Warto także zaznaczyć, iż „podział pracy był powiązany wyłącznie z płcią i z wiekiem [danego członka społeczności]” (Olsen, 1987, s. 67).

Sposób życia Saamów, ich nieustanne zmagania z naturą i konieczność przetrwania w zimnym i niegościnnym środowisku wpłynęły także na ukształtowanie się specyficznych wierzeń. Przedchrześcijańska wiara Lapończyków była — jak piszą O. Vorren i E. Manker — „religią natury, z szamanistyczną formą kultu. Siły przyrody były bóstwami, duchy władały przyrodą, a wszystko — zwierzęta i rośliny, a nawet rzeczy nieożywione — miało duszę. Zmarli żyli dalej w innym świecie, który niewiele różnił się od tego świata”. Była to więc religia typowo animistyczna. Lapończycy czcili słońce, księżyc; oddawali cześć bogom wiatru, płodności, wody oraz wielu innym bóstwom, elfom i gnomom; (ważne miejsce w ich wierzeniach zajmował również kult niedźwiedzia). Istotną rolę w społeczności *sii'da* pełnił szaman — *Noaide* — do niego należało pełnienie roli ofiarnika i wykonywanie innych czynności kultowych, ale także leczenie chorych czy rozsądzenie sporów. To on najczęściej wprowadzał się w stan ekstazy — używając rytualnego bębna, popadał w trans, podczas którego jego dusza wędrowała do krainy bogów.

Warto dodać, że używanie bogato zdobionych, rytualnych bębenków było bardzo powszechne wśród ludności lapońskiej (zarówno do modlitwy, jak i do celów wróżbiarskich). Bardzo często także Saamowie oddawali cześć tak zwanym *seide*, czyli kamiennym bożkom (zwykle były to kamienie w specyficzny sposób uformowane przez naturę), (Vorren, Manker, 1980, s. 124-129 oraz Hansen, 1999, s. 89).

Socjalizacja dzieci lapońskich była ściśle powiązana z potrzebą przetrwania w surowym subarktycznym środowisku. W związku z tym wyposażano dzieci przede wszystkim w umiejętności praktyczne oraz wiedzę o korzyściach i zagrożeniach wynikających z natury. Wychowywanie dzieci wprężone było w czynności codzienne i służyło wprowadzaniu młodego członka plemienia w życie społeczności. Istotną funkcję pełniło przy tym rozwijanie odpowiedzialności za postawione przed nimi zadania. Znaczące przywileje posiadało najmłodsze dziecko, które później było zobowiązane do opieki nad starzejącymi się rodzicami. Warto dodać, iż dzieci były powiązane siatką zależności poza własną rodziną w ramach całej *sii'da* (Brenna).

Można stwierdzić, iż przez bardzo długi czas kontakty Lapończyków z ludnością innego pochodzenia były raczej sporadyczne; jak zauważa B. Olsen, „w okresie przed Chrystusem, aż do roku 800, obszar Varanger wydaje się być wyizolowany od reszty świata”. Badania archeologiczne wskazują, iż dopiero po tym okresie zaczęły się pierwsze kontakty z cudzoziemcami, mające zwykle podłoże handlowe (jako ciekawostkę warto podać, iż w północne tereny Skandynawii docierali nawet kupcy z miasta Perm we wschodniej Rosji), (Olsen, 1987, s. 68). W tym kontekście trzeba dodać, że od połowy dziesiątego wieku kontakty Norwegów z Lapończykami ograniczały się do „wypraw do Bjarmelandu” – były to wyprawy dla pobierania haraczu, w celach handlowych i łupieskich, podejmowane przez wikingów na wschód, aż do brzegów Morza Białego (Vorren, Manker, 1980, s. 158). Dopiero od około 1300 roku dostrzegalny jest rosnący wpływ norweski na społeczności Saami. W 1307 roku zbudowano twierdzę Vardo, która stała się administracyjnym i handlowym centrum norweskiej prowincji Finnmark. W Vardo wybudowano także kościół, będący później źródłem obcych wpływów religijnych. Wydaje się, iż jest to moment początkowy kolonizacji terenów zajmowanych przez plemiona Saami. Pierwotnie na obszarze Finnmark osiedlali się norwescy rybacy i kupcy. Przez kolejnych dwieście lat – pisze B. Olsen – „przybyły kolejne osady i kościoły wzdłuż fiordów (...) a większość osadników stanowili kupcy”. W tym czasie intensywnie rozwijał się handel futrami: „Z terenów zajmowanych przez Saamów sprowadzono futra reniferów, łosi, bobrów, kun, fok i rosomaków” (Olsen, 1987, s. 68). Trzeba jednak zauważyć, iż w praktyce Lapończycy byli ekonomicznie niezależni jeszcze przez kilkadziesiąt lat po tym, jak handel rozszerzył się od południa ku północy, mieli bowiem gospodarkę samowystarczalną, naturalną. W przeciwieństwie do nich, norweskie rybackie osiedla były całkowicie zależne od nielicznych towarów przywożonych z południa (Vorren, Manker, 1980, s. 158).

Procesy ekspansji na terytoria zamieszkiwane przez Saamów odbywały się stopniowo. W pierwszym etapie Lapończycy napotykali odkrywców, awanturników i misjonarzy; później dopiero zasiedlali je osadnicy. W kolejnym etapie terytoria te przechodziły pod jurysdykcję państwową i kościelną. Jako że obszar Finnmark leży na terytorium trzech państw (Norwegii, Szwecji i Rosji), Saamowie utrzymywali kontakty i podlegali wpływom każdego z nich. Lapończycy to – można rzec – naród bez państwa. Wynika to z faktu, iż – jak pisze A. Selbyg – „Saamowie byli za biedni, zbyt mało liczni i mocno rozproszeni, aby stworzyć własny rząd”. Z tych też powodów (oraz ze względu na specyficzny, półkoczowniczy tryb życia) musieli oni często płacić daniny aż trzem państwom jednocześnie – Norwegii, Szwecji i Rosji (Selbyg, 1986, s. 60).

Chryścianizacja plemion Saami rozpoczęła się dość wcześnie (już w jedenastym wieku zaczęli docierać na północ pierwsi misjonarze), jednak – co stwierdzają O. Vorren i E. Manker – „działalność misjonarzy nie miała większego powodzenia aż do końca XVII wieku”. Wprawdzie: „Lapończycy do kościołów chodzili, zarówno zachęceni, jak i pod groźbą, ale początkowo mieli większe zaufanie do swoich *seide* i magicznych bębnow. Również »ścierali« chrzest z wody z siebie i ze swoich dzieci przeżutą korą olchową”. Stopniowo jednak indoktrynacja religijna zaczęła przybierać coraz to bardziej drastyczne formy. Praktyki chryścianizacji cytowani autorzy opisują następująco: „Zmuszano Lapończyków, by w czasie wizytacji przychodzili do kościołów z magicznymi bębnami i tam je zwykle palono. Tych, którzy ociągali się z oddaniem bębnow, ukrywali je albo sporządzali nowe w miejsce starych, pociągano przed sąd, skazywano na grzywny i karę chłosty. Bywało, że dla zastraszenia i ostrzeżenia innych palono ludzi wraz z bębnami” (Vorren, Manker, 1980, s. 134). Podobnie opisuje procesy chryścianizacji Saamów w Norwegii B. Olsen stwierdzając, iż na przełomie XVI i XVII wieku religia chrześcijańska była wprowadzana „w sposób brutalny”, a „wszystkie przedchrześcijańskie praktyki religijne były zakazane”. Autor ten podaje przykład praktyk pogrzebowych Lapończyków z regionu Varanger. Tradycyjnie grzebali oni swych zmarłych wzdłuż północnego brzegu fiordu Varanger. W wyniku nakazu władz, Saamowie zostali zmuszeni do zaprzestania własnych praktyk pogrzebowych i podporządkowania się zaleceniom nakazującym grzebać zmarłych na cmentarzach przykościelnych (Olsen, 1987, s. 74). Religia zakazywała także innych – specyficznych dla Saamów – praktyk kulturowych, takich jak choćby charakterystyczny śpiew *joik* (Beach, 1988, s. 13 oraz Baer, 1982, s. 19-20).

Można stwierdzić, iż właśnie wiek siedemnasty pod wieloma względami stanowił okres zmian w życiu społecznym oraz kulturze Lapończyków. W znaczącym stopniu był on warunkowany przez wpływy z zewnątrz. Do najważniejszych można zaliczyć przemiany w strukturze społecznej plemion Saami, spowodowane zmianami w sposobach gospodarowania. Jak wspomniano już wcześniej, Lapończycy porzucili polowanie jako sposób zaspokajania swych potrzeb, zajmując się hodowlą reniferów. Wprowadzenie zasad „własności prywatnej” i coraz bardziej powszechna produkcja dla zysku drastycznie zmieniły relacje w tradycyjnych społecznościach lapońskich. Jak bowiem stwierdza B. Olsen: „Nowe zasady społeczne, w których gromadzenie, nie zaś uczestnictwo, stały się charakterystycznymi cechami społecznych relacji produkcji” spowodowały, iż „egalitarne struktury *sii'da* upadły, zastąpione przez rozwijające się nowe sposoby [zaspokajania potrzeb]” (Olsen, 1987, s. 70). Innymi przyczynami zmian były – opisywane powyżej – procesy chryścianizacji, a także norweska polityka administracyjnej ekspansji, której wyrazem było roszczenie praw do terytoriów i znajdujących się na nich zasobów (sprzedaż ziemi, należącej od tysięcy lat do Saamów, osadnikom tylko potwierdza opisywane procesy). W tym miejscu można wymienić inne czynniki, które nieuchronnie zaważyły na specyfice funkcjonowania lapońskich społeczności, takie jak: coraz szybciej rozwijające się osadnictwo, eksploatacja bogactw naturalnych oraz obce wpływy kulturowe. Jednym z ważnych ognisk tych wpływów była także polityka szkolna.

W wieku osiemnastym miały miejsce procesy coraz to większej ekspansji na tereny zamieszkiwane przez Saamów. W tym samym czasie Lapończycy zaczęli być bardziej wykorzystywani przez norweskich kupców i osadników. Monopolistyczne praktyki handlowe, sprzedaż alkoholu Lapończykom, jak również zajmowanie przez Norwegów najlepszych łowisk i terenów uprawnych za aprobatą państwa – wszystko to doprowadziło w rezultacie do stopniowej deprywacji społecznej i ekonomicznej plemion Saami. Zjawiska te nasilały się stopniowo w pierwszych dekadach wieku dziewiętnastego. Inną przyczyną, która legła u podstaw pogarszania się sytuacji Lapończyków w wieku dziewiętnastym, była diametralna zmiana polityki państwowej wobec tej grupy etnicznej; jak zauważa

cytowany już autor: „W stuleciu pomiędzy rokiem 1751 i 1852 pozycja Saamów w relacji do państw zmieniła się gwałtownie” (Lehtola, 2002, s. 36).

Warto wspomnieć w tym miejscu o dodatku do traktatu zawartego pomiędzy Szwecją a Norwegią w 1751 roku (zwanym *Lappekodicillen*, a inaczej lapońską *Magna Carta*). Jednym z jego głównych założeń stała się ochrona plemion Saami. Dawał on im między innymi prawa do swobodnego przemieszczania się ze stadami reniferów, bez względu na położenie granic, prawa do polowań oraz sprzedaży. Zapewniał także prawo do połowów na wybrzeżu norweskim plemionom Saami znad szwedzkiego jeziora Inari. Ponadto umowa ta – w swych założeniach – porządkowała status Saamów podczas działań wojennych (utrzymując tradycyjnie ich prawo do niezależności od służby wojskowej). Jednakże już w pierwszych dekadach dziewiętnastego wieku zmiany polityczne zakwestionowały ten porządek i założenia traktatu stały się nieaktualne (terytorium *Sapmi* podzielone zostało na cztery części granicami państwowymi). Ostatecznie zamknięcie w 1852 roku granicy norwesko-fińskiej przez cara Rosji, jak również zamknięcie granicy fińsko-szwedzkiej w 1889 roku doprowadziło do destrukcji tradycyjnej gospodarki Saamów, opartej na wędrowności ze stadami reniferów (Lehtola, 2002, s. 36-37).

Zamknięcie granicy norwesko-fińskiej (skutkujące pogorszeniem się sytuacji setek lapońskich rodzin), nieustanna ekspansja osadników, religijna indoktrynacja, a także dyskryminujące działania państwowe doprowadziły do buntu Saamów w Kautokeino (Guovdageaidnu) w 1852 roku. Trzeba dodać, że podłożem buntu stała się religia głoszona przez pastora Larsa Leviego Laestadiusa (powstała z połączenia wierzeń lapońskich z religią chrześcijańską). Laestadius głosił konieczność lapońskiego odrodzenia; piętnował przy tym praktyki, które doprowadzały do deprawacji lapońskich rodzin (na przykład rosnące spożycie alkoholu). Założenia tej religii stały się podstawą rozwoju lapońskiego ruchu odrodzenia. Jego twórcy – uczniowie Laestadiusa: Anders Baer oraz Lars Jacobsen Heetta – dostrzegali stopniowy upadek lapońskich społeczności i głosili konieczność samodyscypliny, popadając w rezultacie w fanatyzm religijny. Jego epilog stanowił incydent w Kautokeino. Tak opisuje go V. P. Lehtola: „Znani z historii jako najbardziej pokojowo nastawieni mieszkańcy Europy, Saamowie mieli w swych dziejach tylko jeden incydent przemocy. W poniedziałek, 8 listopada 1852 roku grupa fanatyków religijnych zamordowała kupca handlującego alkoholem oraz przedstawiciela władz, a także pobiła lokalnego kaznodzieję prawie na śmierć”. Lehtola opisując wspomniane wydarzenia, zauważa, że: „podczas gdy Laestadius atakował zjawiska nadużywania przez Saamów alkoholu, a także inne świeckie nawyki, fanatycy z Kautokeino zmierzali dalej (...), chcąc oczyścić cały region z »zanieczyszczeń«. Władze były dla nich »dziećmi diabła«, a norweskie prawo »diabelską pracą«” (Lehtola, 2002, s. 38-41). Warto w tym miejscu zatem raz jeszcze podkreślić jedną z ważnych przyczyn owego buntu – wydarzył się on bowiem kilka miesięcy po zamknięciu granicy pomiędzy Norwegią a Finlandią (skutkując brakiem możliwości przepędzania stad reniferów, a w konsekwencji wielkimi, niekorzystnymi zmianami dla setek lapońskich rodzin). W tym właśnie czasie zaczynają się również procesy, które często określane są mianem norwegizacji.

### **Edukacyjna polityka asymilacji – od indoktrynacji religijnej do norwegizacji**

Można stwierdzić, iż norweska polityka edukacyjna od setek lat zorientowana była na asymilację Saamów w nurt dominującej kultury. W początkowym okresie uosabiała ją oczywiście procesy chrystianizacji. V. D. Rust uważa w tym kontekście, że: „Przez setki lat Norwegowie próbowali wykorzystać animistyczne praktyki religijne

Lapończyków. Specjalne chrześcijańskie szkoły z internatem były tworzone dla nich już w szesnastym wieku” (Rust, 1989, s. 85). Także w wieku siedemnastym celem szkolnictwa w Norwegii była chryścianizacja (Saamowie żyli niejako na marginesie kultury norweskiej). W tym czasie „chodziło bardziej o to, żeby Lapończycy nawrócili się i zostali chrześcijanami, niż o »nawrócenie« po to, aby stali się Norwegami”, a zatem aż „do końca wieku XVII kwestia języka nie stanowiła jeszcze żadnego problemu”. Dopiero około roku 1700 — jak piszą O. Vorren i E. Manker, „wytworzyła się inna linia postępowania i od tego czasu praca oświatowa tkwiła niejako w »próżni«, między oświatą dla Lapończyków w ich własnym języku a nauczaniem ich po norwesku. Zmieniało się [także] podejście ludzi na stanowiskach w administracji państwowej do kwestii językowej i sprawy narodowych mniejszości” (Vorren, Manker, 1980, s. 166). Trzeba w tym miejscu wyraźnie zauważyć, iż w osiemnastym wieku wyraźniejsza stała się — nie tylko w Norwegii — dyskryminacja Saamów ze względu na język. Dla przykładu, pedagogiczna szkoła utworzona w Szwecji, w miejscowości Ohcejohkha, której celem było kształcenie nauczycieli mówiących językiem Saami, działała zaledwie siedem lat. W Norwegii z kolei, język lapoński (dotychczas nauczany w szkołach) zastąpiony został duńskim w roku 1773. W Finlandii władze kościelne regionu Lapland podjęły decyzję o rezygnacji z obowiązkowego nauczania w języku Saami w roku 1751. V. P. Lehtola zauważa przy tym, iż: „fiński minister w Giepmie i dziekan prowincji pod koniec wieku osiemnastego określał Saami jako »język diabła«. W Norwegii manipulacja dysputą językową nie różniła się zbyt wiele. Norwescy duchowni wykrzykiwali, że nawet Bóg nie może zrozumieć Saami” (Lehtola, 2002, s. 34).

Od końca osiemnastego wieku Norwegia prowadziła wobec Saamów świadomą politykę asymilacyjną. W wielu przypadkach oparta była ona na poglądach darwinowskich, w których relacje społeczne interpretowane są przez pryzmat walki różnych sektorów społeczeństwa ze sobą. W tym kontekście „niższe” kultury skazane są na zagładę. Już w 1851 roku w lapońskich szkołach zakazano nauki w języku Saami. Ponadto we wszystkich internatach, w których przebywały lapońskie dzieci, zabraniano rozmawiać ze sobą w języku Saami — obowiązywał wyłącznie język norweski. W ramach poszczególnych szkół dokonywano także segregacji dzieci w zależności od tego, czy pochodzili z rodzin hodowców reniferów, czy też z rodzin prowadzących osiadły tryb życia w (na połę zurbanizowanych) obszarach regionu Finnmark (Svensson, 1992, s. 49). V. P. Lehtola zauważa przy tym, iż w norweskiej polityce asymilacji istniało wiele trendów. Pierwszy z nich związany był z norweską polityką kolonizacji terenów należących do Saamów (osadnictwem i związanym z nim wydziedziczeniem Lapończyków z ich własności i prawa do ziemi). Z kolei drugi dotyczył polityki edukacyjnej (i związanego z nią zakazu używania języka Saami). W ramach tego drugiego trendu można wyróżnić dwie główne strategie asymilacji. Pierwsza z nich to *aktywny kolonializm*. Strategia ta zakładała asymilację Saamów w społeczeństwo norweskie i zmierzała do wymazania języka lapońskiego. Z kolei druga strategia — *stopniowy kolonializm* — polegała na cywilizowaniu Saamów za pośrednictwem religii chrześcijańskiej i kierowanie ich w nurt języka i kultury norweskiej (dopuszczała ona jednak czytanie tekstów religijnych w języku lapońskim), (Lehtola, 2002, s. 44-45). Warto dodać, iż Nowy Testament przetłumaczony został na język lapoński już w 1755 roku, a cała Biblia w 1811 roku (Beach, 1988, s. 5).

Uzupełniając trzeba zauważyć, iż także w Szwecji edukacja wykorzystywana była do celów asymilacji Saamów w nurt dominującej kultury i racjonalności. Polityka dyskryminacji, prowadzona za pośrednictwem instytucji edukacyjnych w Szwecji w dwudziestym wieku, zmierzała do segregacji dzieci w systemie szkolnym — w zależności od ich pochodzenia etnicznego oraz zawodu rodziców. Tak opisuje wspomniane zjawiska T. G. Svensson:

„Za pośrednictwem specjalnego systemu szkolnego władze decydowały, w jaki sposób powinna być definiowana kultura Saami – głównie jako podkultura hodowców reniferów, która powinna pozostać w jej [tradycyjnym] kształcie nomadyzmu. Ponadto władze decydowały, że każdy posiadający lapońskie pochodzenie powinien być wykluczony ze szkoły i konsekwentnie zasymilowany poprzez »szwedyzację« – oraz życie w społeczeństwie przemysłowym. Szkoły kwalifikowały dzieci albo jako przyszłych hodowców reniferów bądź do życia w obszarach zurbanizowanych – [na wzór szwedzki]”, (Svensson, 1992, s. 84). Podobnie jak w polityce norweskiej, także i w szwedzkiej polityce nierzadko wyrażano darwinistyczne poglądy dotyczące Saamów, których najprostsza maksyma brzmiała: „Lapończyk powinien pozostać Lapończykiem” („Lapp shall be Lapp”). Takie rasistowskie poglądy – często uzasadniane naukowo – wyrażały w prosty sposób szwedzką nadrzędność kulturową. Ich implikacje w systemie szkolnym oznaczały dostarczanie lapońskim dzieciom, pochodzącym z rodzin hodowców reniferów, prymitywnych form wykształcenia (z programami wyraźnie odstającymi od standardów obowiązujących w pozostałych szwedzkich szkołach), (Baer, 1982, s. 15 oraz Eriksson, 1982, s. 89).

Wraz z uzyskaniem przez Norwegię w 1905 roku niepodległości od Szwecji nasiliły się tendencje zmierzające do stworzenia niezależnego narodu norweskiego oraz wspólnej, narodowej tożsamości (opartej na kulturze wiejskiej południowej Norwegii oraz historycznym dziedzictwie wikingów). W tym kontekście Saamowie (koczownicy – przekraczający wielokrotnie północne granice) zaczęli być postrzegani jako zagrożenie dla jedności narodu norweskiego. W rezultacie – jak zauważa R. Bernard – „głównym politycznym celem stało się uczynienie Lapończyków Norwegami, zarówno w sferze kultury, jak i tożsamości – mieli być lojalni wobec narodu norweskiego. Taka nacjonalistyczna linia polityki wyprowadzona była z ideologii społecznego darwinizmu oraz idei nadrzędności kultury norweskiej nad kulturami mniejszości” (Bernard, 1987, s. 67).

Cytowana autorka – wykorzystując kategorie teorii przemocy (politycznej, ekonomicznej i społecznej) stworzonej przez Johana Galthunga – dokonuje ciekawej analizy poezji jednego z czołowych lapońskich artystów. Nils Aslak Valkeapaa w jednym ze swoich utworów opisuje doświadczenia lapońskiego chłopca w szkole podstawowej z internatem (warto w tym miejscu dodać, iż umieszczanie lapońskich dzieci w szkołach z internatem było celowym działaniem służącym pozbawianiu dzieci kontaktu z językiem lapońskim i asymilacji w kulturę norweską). Analizy utworu tego lapońskiego poety – dokonane przez R. Bernard – dostarczają wglądu w sytuację i warunki istniejące w norweskich szkołach w owym czasie. Opisane są cierpienia psychiczne i fizyczne chłopca (bezpośrednia przemoc – na przykład znęcanie się nad nim, „jako odmieńcem”, przez innych uczniów), jak również regulacje prawne obowiązujące w tych placówkach (przemoc strukturalna – na przykład obcy chłopcu język używany w szkole oraz wartości promowane przez nauczycieli). Autorka analizuje też – ukazane w poemacie – reakcje chłopca na przemoc (strach, alienację, samotność, tęsknotę za domem), (Bernard, 1997, s. 76-83). Analiza przeprowadzona przez R. Bernard pokazuje ogrom cierpienia i poniżenia, jakiego doświadczył młody Lapończyk – co dostarcza niezwykle silnych (i wzruszających) argumentów przeciwko polityce edukacyjnej przemocy (której smutną egzemplifikacją stanowi polityka norwegizacji ludu Saami).

W rezultacie procesów stygmatyzacji lapońskiej kultury sytuacja społeczna i ekonomiczna Saamów uległa znacznemu pogorszeniu. R. Bernard zauważa, iż pomiędzy rokiem 1930 a 1950 liczba Lapończyków spadła z 18.442 do 8.778 (Bernard, 1997, s. 67). Wielu Lapończyków zdecydowało się porzucić dawny styl życia; jak zauważa w tym kontekście A. Smehaugen, „Saamowie byli aż do końca lat pięćdziesiątych mocno piętnowani i wielu



z nich wybrało [strategię] asymilacji” (Smehaugen, 2001, s. 120). Jednocześnie, wielu Saamów wstydziło się swojego pochodzenia etnicznego; wielu też ukrywało je – funkcjonując na pograniczu dwóch tożsamości. Inną (odwrotną) reakcją na opisywane procesy było odcinanie się od kultury norweskiej. Na przykład przedstawiciele społeczności wyznających laestadianizm (posiadający silny wpływ w wielu obszarach północnych) odrzucali materialne wartości nowoczesnego społeczeństwa norweskiego (Bernard, 1997, s. 68).

## Powojenna zmiana – w stronę niezależnego szkolnictwa?

Polityka wobec Saamów w okresie powojennym charakteryzowała się stopniową (lecz bardzo powolną) zmianą nastawienia. Wiele ważnych ustaw i działań związanych z lapońskim szkolnictwem – z perspektywy niezależności społecznej i kulturowej Saamów – podjęto dopiero w dwu ostatnich dekadach wieku dwudziestego. Trzeba w tym kontekście powiedzieć, iż niezwykle ważną rolę w procesach zmian odegrały oddolne ruchy i protesty lapońskie. Saamowie podejmowali wiele działań na rzecz poprawy swojego bytu, zarówno w sensie warunków ekonomicznych (na przykład ochrony zajmowanych terenów wypasu reniferów podczas konfliktu w Alta), jak i ochrony własnych tradycji i kultury (Niia, 1991, s. 149), języka (Helander, 1991, s. 135) czy niezależności politycznej (Stordahl, 1987, s. 57).

Pierwsze dekady powojenne nie przyniosły zasadniczych zmian w norweskiej polityce edukacyjnej wobec Saamów. Nadal jej istotę stanowiła przemoc, ignorancja wobec tradycji, wartości i języka lapońskiego, jak również nastawienie zorientowane na etniczną kolonizację. Oficjalnie polityka ta zakończyła się dopiero pod koniec lat sześćdziesiątych. Potwierdzają to słowa K. J. Solstada, który zauważa, że: „Bezkompromisowa polityka w prosty sposób ignorująca język uczniów skończyła się w latach sześćdziesiątych” (Solstad, 1996, s. 52-53). W podobnie krytycznym tonie wypowiada się R. Bernard, pisząc, iż „formalnie nie wcześniej niż po zakończeniu drugiej wojny światowej, a w rzeczywistości nie wcześniej niż w końcu lat sześćdziesiątych, nastąpił radykalny odwrót od norweskiej polityki asymilacji” (Bernard, 1997, s. 83).

Badania nad edukacją Saamów (krytyczne wobec obowiązującej w owym czasie linii polityki edukacyjnej) zidentyfikowały pewne znaczące problemy – stając się następnie inspiracją i wyzwaniem dla poszukiwania nowych rozwiązań politycznych i oświatowych. Dla przykładu, badania prowadzone przez A. Hoema w połowie lat sześćdziesiątych, wskazały, iż polityka asymilacji, realizowana za pośrednictwem norweskich placówek edukacyjnych, jest nieskuteczna nie tylko w odniesieniu do asymilacji Saamów w nurt kultury norweskiej, lecz także z perspektywy rozwoju nowoczesnego społeczeństwa. Tak ujmuje to K. J. Solstad: „Badania Hoema ujawniły, iż ignorowanie języka Saami oraz dziedzictwa kulturowego, które dzieci przynosiły ze sobą do szkół spowodowały, że wysiłki szkół wyraźnie osłabły zarówno z punktu widzenia pojedynczego dziecka, jego rodziny, lokalnej społeczności Saamów, jak i – w rzeczywistości – całego norweskiego społeczeństwa” (Solstad, 1996, s. 12). Szkoły te w niewielkim stopniu przygotowywały młodych Lapończyków do życia w ramach własnych społeczności (nie rozwijały zarówno tradycyjnych umiejętności, jak i poczucia identyfikacji czy lapońskiej tożsamości); nie dawały im także znaczących szans kontynuacji kształcenia na wyższych poziomach systemu edukacji. T. G. Svensson stwierdza przy tym, iż szkoły „w niewielkim stopniu przygotowywały absolwentów do podejmowania wyborów odnośnie kariery zawodowej w lokalnych środowiskach (...), jak również stopniowo ograniczały liczbę Saamów, którzy aktywnie

okazywali swą świadomość kulturową, nie zważając na niski poziom własnej egzystencji” (Svensson, 1992, s. 49). Trzeba tutaj wyraźnie podkreślić fakt, że programy kształcenia w szkołach dla Saamów były identyczne jak w pozostałych norweskich szkołach. Lapońscy uczniowie zatem kształceni byli po norwesku, niejednokrotnie nie rozumiejąc nawet jednego słowa w tym języku! A. Hogmo przytacza w tym kontekście wypowiedź dorosłego już Lapończyka, który opisuje swoje doświadczenia w szkole: „Kiedy zacząłem chodzić do szkoły podstawowej, nie rozumiałem norweskich słów, a nasz nauczyciel nie mówił w Saami. Na początku uczyliśmy się czytać po norwesku i po pewnym czasie dosyć dobrze czytaliśmy w tym języku, jednak nie rozumieliśmy prawie nic co było w tekście. Później zaczęliśmy dopiero rozumieć znaczenie tego, co czytamy. Mieliliśmy także nie rozmawiać w Saami w szkole, ponieważ powinniśmy uczyć się po norwesku. Lecz my musieliśmy rozmawiać w Saami, ponieważ był to jedyny język, jaki znaliśmy. Niemożliwe było dla dzieci wysiedzieć cicho przez cały dzień” (Hogmo, 1983, s. 18). Wydaje się, iż wypowiedź ta dobrze oddaje istotę funkcjonowania norweskich szkół dla Saamów w owym czasie, dostarczając jednocześnie wyjaśnienia ich niskiej efektywności.

Norweskie szkolnictwo dla Saamów w drugiej połowie wieku dwudziestego ulegało wielu zmianom, lecz – jak wspomniano – rozpoczęły się one dopiero w połowie lat sześćdziesiątych. Wtedy właśnie po raz pierwszy umożliwiono lapońskim dzieciom naukę czytania i pisania w ich ojczystym języku. Trzeba jednak wyraźnie zaznaczyć, że dopiero ustawa o szkolnictwie podstawowym z 1969 roku (wraz z jej późniejszymi poprawkami) zagwarantowała, że lapońskie dzieci – w obszarach zamieszkiwanych przez Saamów – będą uczone języka lapońskiego przez sześć pierwszych lat kształcenia w szkole (na prośbę swoich rodziców). Jednym z najważniejszych celów ustawy stało się przy tym uzyskanie poziomu kształcenia porównywalnego z istniejącym w typowych szkołach norweskich. Z kolei poprawka do ustawy z 1985 roku dawała możliwości nauczania w języku lapońskim dzieci w trzech pierwszych klasach szkoły podstawowej. Umożliwiła ona także młodym Lapończykom podjęcie decyzji o kontynuacji nauki języka lapońskiego w klasach od siódmej do dziewiątej (Beach, 1988, s. 5-6).

Zmiany następowały również w sferze szkolnictwa na poziomie średnim. W latach siedemdziesiątych rozpoczęto realizację nowej polityki w zakresie języka lapońskiego. Zarówno w szkołach na poziomie gimnazjum, jak również w nowo utworzonych dla młodzieży lapońskiej szkołach na poziomie liceum, uczniowie pochodzący z plemion Saami uzyskali możliwość wyboru języka lapońskiego jako jednego z dwu obowiązkowych języków nauczanych w szkole. Tym samym zostali zwolnieni z obowiązku kształcenia się w jednym z dwóch oficjalnych norweskich języków (*bokmal* i *nynorsk*). Ta zmiana norweskiej polityki oświatowej spowodowała duże zapotrzebowanie na odpowiednią literaturę (napisaną w języku Saami), jak również na wykwalifikowanych nauczycieli. W odpowiedzi na wspomniane potrzeby, w 1973 roku utworzono dla Saamów college nauczycielski w miejscowości Alta (w konsekwencji wzrósł nabór młodych Lapończyków do zawodu nauczyciela), (Svensson, 1992, s. 52).

Trzeba powiedzieć, że proces wprowadzania języka Saami do szkół, jak również tworzenia programów kształcenia w tym języku, napotykał pewne istotne problemy. Wynikały one zarówno z warunków strukturalnych (na przykład braku odpowiednich podręczników), barier lingwistycznych (na przykład z faktu, iż lapońskie dzieci w bardzo zróżnicowanym zakresie operowały językiem norweskim), wątpliwości dotyczących celów szkolnictwa dla mniejszości etnicznej (na przykład zawartości programów kształcenia), jak również przemian nowoczesnego społeczeństwa norweskiego (a co za tym idzie – próby określenia w nim swojego miejsca przez Saamów). A. Hogmo analizował sytuację w dwu wybranych szkołach podstawowych dla Saamów na początku lat osiemdziesiątych.



Zwrócił przy tym uwagę na zróżnicowanie problemów, jakie istnieją w zależności od specyfiki środowiska lokalnego i regionu, w którym funkcjonuje dana placówka. Tak podsumowuje swoje analizy: „Dzisiejsza sytuacja Saamów może być opisana jako przypadek podwójnej opresji: społecznej opresji codziennego życia na poziomie lokalnym – dokonywanej przez norweskie sąsiedztwo, jak również politycznej opresji na poziomie narodowym – dokonywanej przez rząd norweski, który uzurpuje sobie prawne zwierzchnictwo nad Saami i zamieszkiwanym przez nich terytorium. Taka jest też sytuacja w edukacji” (Hogmo, 1983, s. 31). Autor ten wyróżnia kilka podstawowych problemów dostrzegalnych w edukacji dla Saamów. Po pierwsze, silna polityka asymilacji stworzyła sytuację, w której Lapończycy doświadczali potrzeby posiadania formalnych kwalifikacji w odniesieniu do oficjalnej sfery życia, zdefiniowanej przez Norwegów. Z kolei w ich prywatnej sferze życie samo w sobie jest postrzegane jako najlepsza edukacja. Po drugie, procesy modernizacji w obszarach zamieszkiwanych przez Saamów w dużym stopniu związały ich ze społeczeństwem norweskim – zarówno w sferze społecznej, jak i ekonomicznej. Taka sytuacja czyni Lapończyków bardziej zależnymi od kwalifikacji potrzebnych w norweskim społeczeństwie, i zwrócić – ma istotny wpływ na wybory edukacyjne (preferowanie umieszczania dzieci w klasach norweskich, nie zaś w klasach z językiem Saami). Z kolei w domu dzieci wychowywane są w kulturze Saami. W konsekwencji, młodsi Lapończycy są przygotowywani do podwójnego życia – prywatnej sfery życia Saamów oraz funkcjonowania w sferze zawodowej na sposób norweski (szkoła jest w tym kontekście postrzegana jako instrument przygotowujący do życia zawodowego). Inny ważny problem stanowi kwestia zagrożenia języka Saami. A. Hogmo zauważa, że nawet w szkole działającej w regionie, w którym dzieci tradycyjnie przygotowywane są do zawodu hodowcy reniferów (a szkoły postrzegane są przez ich rodziców jako instrument służący do osiągnięcia tego celu), istnieje problem zagrożenia języka lapońskiego. Główne zagrożenie dla języka Saami stanowią przede wszystkim norweskie mass media. Ponadto – jak stwierdza w tym kontekście Hogmo – „przy istniejących brakach materiałów kształcenia w klasach dla Saamów, niemożliwym staje się konkurencja z klasami norweskimi. Z tego powodu zagrożony jest również język lapoński jako przedmiot. Przedmioty, które nauczane są w języku norweskim dostarczają nauczycielowi możliwości użycia szerokiego repertuaru środków dydaktycznych, takich jak książki, zabawki czy środki audio-wideo, w przeciwieństwie do przedmiotów nauczanych w języku Saami” (gdzie nauczanie opiera się zwykle na materiałach przygotowywanych przez nauczycieli w domu). W konsekwencji – pisze dalej cytowany autor – „nie dziwi fakt, iż zainteresowanie dzieci przedmiotami lapońskimi zmniejsza się wraz z ich wstępowaniem na kolejne szczeble edukacji (...). Także wielu rodziców dochodzi do konkluzji, że jedyną wartą zachodu jest edukacja w języku norweskim” (Hogmo, 1983, s. 32). Według A. Hogmo, szkolnictwo dla Saamów stało w obliczu swego paradoksu. Z jednej bowiem strony norweskie szkoły podstawowe dla Saamów doświadczają problemów braku uprawomocnienia ze względu na dzieci. Dotyczy to dwóch aspektów: problemów z nieadekwatnością programu (program zbyt mocno ukierunkowany na treści norweskie – obcy dzieciom) oraz problemu niskiej dyscypliny w szkole (konflikt wartości i w związku z tym trudności uzyskania kontroli nad dziećmi). Z drugiej strony, nowe szkolnictwo dla Saamów doświadcza braku uprawomocnienia ze strony rodziców, którzy obawiają się niższego poziomu edukacji (i tym samym mniejszych szans dla swoich dzieci) w klasach z lapońskim językiem wykładowym. W tym kontekście A. Hogmo zauważa, iż „podstawowe szkolnictwo dla Saamów musi rozwijać bardziej elastyczne formy funkcjonowania, zarówno w zawartości programów kształcenia, jak i w swej strukturze”. Autor ten krytycznie podsumowuje swoje analizy: „Trzeba stwierdzić, iż jest nadal długa droga do zniesienia niekorzystnych

uwarunkowań, których doświadczają lapońskie dzieci, i do stworzenia równych edukacyjnych szans w tym obszarze” (Hogmo, 1983, s. 33).

Ciekawe wnioski w odniesieniu do zagadnień wspomnianych powyżej formułują również F. Darnell i A. Hoem – badacze porównawczo analizujący sytuację oświaty w obszarach zamieszkiwanych przez ludy okołobiegunowe. Zwracają oni uwagę na napięcia występujące w obszarze definiowania zawartości programów kształcenia – w odniesieniu do kategorii języka i kultury. Autorzy ci zauważają, iż najczęstszą konsekwencją dążeń do stworzenia programów kształcenia opartych zarówno na kulturze i języku narodowym, jak i na elementach kultury i języka mniejszości etnicznej jest nieadekwatna korelacja obu tych sfer. W Norwegii najczęstszym rozwiązaniem stało się albo ignorowanie kultury mniejszości, albo przeciwnie – rozwijanie programu kształcenia wyłącznie na niej. Takie podejście skutkowało na przykład działaniami zmierzającymi do tworzenia klas składających się z uczniów o różnym stopniu powiązania z kulturą norweską i lapońską. Inne działania zmierzały do różnicowania pomiędzy dziećmi, które są dwujęzyczne i tymi, które operują tylko jednym językiem. Problemy dotyczyły także profesjonalnej wiedzy oraz zdolności językowych norweskich i lapońskich nauczycieli, jak również tworzenia podręczników w tych językach. Cytowani autorzy stwierdzają, iż „działania te, nieustannie podejmowane przez władze oświatowe, nauczycieli, jak i samych Lapończyków, były frustrujące w ich próbach znajdowania sposobu połączenia tych dwu opcji w zrównoważony sposób” (Darnell, Hoem, 1996, s. 172-173). Także inne zagadnienia stały się podstawą dyskusji i poszukiwania kompromisowych rozwiązań w sferze edukacji dla Saamów. Jedną z najważniejszych kwestii była zawartość programów kształcenia (na przykład próba odpowiedzi na pytanie: co stanowi *stricte* lapońską wiedzę?). Inna kwestia dotyczyła określenia, który język to „język ojczysty” czy inaczej „pierwszy język”. Odpowiedzi na te pytania nie były proste i wymagały wielu dyskusji i rozsądnych działań oświatowych. Znaczącym przełomem w procesie definiowania lapońskiego programu kształcenia stało się utworzenie w 1976 roku w miejscowości Guovdageaidnu Rady Edukacji Saami. Od tego czasu Saamowie mieli znaczący wpływ na konstruowanie programu kształcenia w lapońskich szkołach. F. Darnell i A. Hoem w następujący sposób podsumowują współczesne dyskusje i rozwiązania podejmowane w lapońskiej edukacji: „Aktualnie, debata ta jest w zasadzie podobna do tej, jaka miała miejsce w poprzednich stuleciach. Jakkolwiek, zmiana w dzisiejszych czasach reprezentuje również znaczące odejście od przeszłości – Lapończycy samodzielnie prowadzą debatę i dostarczają jej o wiele większej dynamiki niż niegdyś” (Darnell, Hoem, 1996, s. 171, 173).

Warto w tym kontekście wspomnieć o najnowszych przemianach lapońskiego szkolnictwa w Norwegii. Wydaje się bowiem, iż uosabiają one głęboką zmianę norweskiego stosunku do lapońskiej mniejszości etnicznej; nie tylko odwrót od polityki przemocy, lecz także afirmację różnic kulturowych. Jak bowiem stwierdza w tym kontekście V. P. Lehtola, „odważną reformę szkolną przeprowadzono w 1997 roku, wprowadzając lapoński program kształcenia w szkołach położonych w obszarach zamieszkiwanych przez Saamów. Poza językiem, także i kultura stała się częścią programu szkolnego. Zawartość tego programu jest poważnym krokiem naprzód w dyskusji dotyczącej roli szkół w procesie wspierania rozwoju lapońskiej tożsamości” (Lehtola, 2002, s. 90). Współcześnie zatem, jak można stwierdzić, w norweskiej polityce edukacyjnej kładzie się nacisk na kategorię „różnicy kulturowej” i „wzbogacania programu szkolnego”. Na przykład wprowadzona w 1989 roku ustawa o ochronie języka zakłada, że zarówno język norweski, jak i lapoński posiadają równy status w edukacji i stanowią oficjalne języki we wszystkich regionach, w których żyje znacząca liczba Saamów.

Najnowsze przemiany norweskiej polityki oświatowej wobec mniejszości wskazują także na niezwykle silny trend decentralizacji. Reforma szkolnictwa rozszerzonego i średniego, przeprowadzona w roku 1997, zaowocowała przekazaniem w 2000 roku części kompetencji zarządzania oświatą dla Saamów w ręce lapońskiego parlamentu (*Samethingu*). W ten sposób Saamowie uzyskali duży wpływ na kształt wszystkich poziomów lapońskiego szkolnictwa. Trzeba jednak w tym miejscu zauważyć, iż przekazanie kompetencji zarządzania oświatą w ręce Saamów nie odbywało się bez oporów części środowisk norweskich (podobnie zresztą jak proces tworzenia lapońskiego parlamentu). Tak opisuje ten fakt J. Todal: „Prawo decydujące o przekazaniu kontroli nad edukacją w ręce Saamów było uzupełnieniem znaczącego postępu, reprezentującego przerwanie tradycyjnej norweskiej polityki asymilacji. Postęp, który dokonał się w 2000 roku wzbudził bardzo niewielki sprzeciw – o wiele mniejszy niż otwarta opozycja wobec procesu uzyskiwania przez Saamów większej etnicznej samorządności, która wystąpiła podczas tworzenia Parlamentu Lapońskiego dekadę wcześniej. W tym czasie ci, którzy wspierali taką politykę, byli określani ekstremistami przez norweskie media. Dekadę później to, co wzbudzało tak wielkie kontrowersje, stanowi oficjalną politykę norweskiego rządu” (Todal, 2003, s. 185).

Trzeba w tym miejscu opisać również przykład regionalnej polityki norweskiej w sferze edukacji wyższej, jakim było utworzenie college’u dla mniejszości Saami. Jest to instytucja powołana specjalnie dla przedstawicieli lapońskiej mniejszości etnicznej, której przodkowie – co trzeba jeszcze raz zdecydowanie podkreślić – zamieszkawali Półwysep Skandynawski długo przed przybyciem Norwegów (Runblom, 2001, s. 412). College Guovdageaidnu powstał w 1973 roku. Początkowo funkcjonował on jednak jako Nordycki Instytut Saami (*Sami Instituhtta*). Tak opisuje cel jego utworzenia V. P. Lehtola: „Zamierzeniem było, aby instytut nie odgrywał tylko lokalnej roli, lecz aby stanowił płaszczyznę współpracy wszystkich krajów nordyckich. Miał on znaczący wpływ na rozwój edukacji oraz wysiłków naukowych Saami, a także na ich bieżącą politykę”. Członkowie społeczności Saami postulowali o to, aby instytut został utworzony w Guovdageaidnu („w centrum *Sapmi* oraz ich codziennego życia”), nie zaś w którymś z miast uniwersyteckich (Lehtola, 2002, s. 70).

Instytut Saami utworzony został dzięki wsparciu pięciu największych krajów zrzeszonych w Radzie Nordyckiej (Dania oraz Islandia brały udział w tym projekcie, pomimo iż na ich terenach nie żyją Lapończycy). Kształcenie w college’u odbywa się w językach Saami, tymi językami posługuje się również zatrudniany personel naukowy – rekrutujący się przede wszystkim spośród rodzin lapońskich (Svensson, 1992, s. 53). Instytucja ta stanowi miejsce promowania specyficznej kultury i tożsamości, a jej pracownicy naukowcy podejmują studia nad językami, historią, kulturą oraz prawnymi aspektami funkcjonowania społeczności lapońskiej. Trzeba zaznaczyć, iż bardzo ważną częścią programu tej instytucji jest wymiana naukowa z innymi uniwersytetami Północy (Lehtola, 2002, s. 71). Ponadto, college spełnia współcześnie funkcję podtrzymywania i promowania tradycji i tożsamości etnicznej Saami, a także – co w globalnej kulturze niezwykle ważne – odgrywa doniosłą rolę w zakresie ochrony i upowszechniania języka lapońskiego (Helander, 1991, s. 135).

## Zakończenie

W ostatnich dekadach wieku dwudziestego nastąpiły przemiany, które zrewolucjonizowały życie wielu członków plemion Saami. Współcześnie przedstawiciele ludu Saami cieszą się w Norwegii pełnymi prawami obywatelskimi, jednak jeszcze kilkadziesiąt lat wcześniej Lapończycy postrzegani byli jako „gorsi” – prowadzono wobec nich

regularną politykę dyskryminacji. W konsekwencji wielu z nich porzuciło dawny styl życia – mieszka w miastach i funkcjonuje jako dobrze zasymilowany element norweskiego społeczeństwa. Jak zauważa w tym kontekście V. P. Lehtola, „»prawdziwy« Saami może dziś mieszkać w mieście i być profesjonalnym programistą komputerowym czy astronomem”. Do przeszłości zaliczyć można zatem dawne sposoby myślenia głoszące, że: „Lapończyk jest Lapończykiem, jeśli mieszka w chacie z darniny lub w namiocie” (Lehtola, 2002, s. 86). Warto zauważyć, że współcześnie tylko niewielka liczba Saamów żyje w tradycyjny sposób, na przykład jako hodowcy reniferów. Także zmiany metod wypasu tych zwierząt (obecnie do tego celu używa się nowoczesnych zdobyczy techniki: helikopterów i skuterów śnieżnych) stanowią egzemplifikację procesów modernizacji, a zarazem – transformacji sposobów funkcjonowania Lapończyków. Przemiany w sposobie życia Saamów (coraz większa asymilacja w społeczeństwo norweskie) są zagrożeniem dla tożsamości tej grupy etnicznej. Dostrzegalny jest kryzys, jaki w globalnym świecie dotyka wiele lokalnych kultur. Tak opisuje go w odniesieniu do społeczności lapońskich V. P. Lehtola: „Ten kryzys nie jest pierwszym dla Saamów, jednak jest on silniejszy i głębszy. Kultura Saami nie może wchłonąć więcej obcych wpływów. Procesy asymilacji i adaptacji wkraczają dzisiaj nawet w sferę życia duchowego. Edukacja w szkołach prowadzonych przez rząd i nauka w obcym języku doprowadziły do zaadaptowania przez Saamów wartości obowiązujących w krajach nordyckich i często – porzucenie własnego dziedzictwa” (Lehtola, 2002, s. 57).

Tożsamość lapońska powinna być zatem rozwijana na innym niż dotychczas gruncie. Niewątpliwie, niezwykle ważnym czynnikiem jest system oświaty lapońskiej, który staje się nośnikiem kultury i języka Saami. Dziś w Norwegii istnieją przedszkola oraz szkoły na poziomie podstawowym i średnim, które prowadzone są w języku lapońskim. Warto wspomnieć o formach edukacji zawodowej dla młodzieży lapońskiej oraz formach edukacji dorosłych dla tej grupy etnicznej (na przykład o kursach hodowli reniferów, rzemiosła czy turystyki). W sferze szkolnictwa wyższego także dokonano zmian – po dekadach dyskryminacji i lekceważenia problematyki mniejszości Saami. W uczelniach wyższych istnieje kilka form kształcenia prowadzonych w języku lapońskim. Ponadto reprezentanci mniejszości lapońskiej podejmować mogą studia we wszystkich norweskich uczelniach (Lund, 2000, s. 7).

Niezwykle ważnym elementem utrzymywania i rozwoju tożsamości Saamów są także lapońskie radio i telewizja. Szczególnie widoczna stała się ich rola w trakcie i po zakończeniu konfliktu w Alta (dotyczącego budowy tamy na rzece, która zalać miała terytoria lapońskie). Protesty organizacji lapońskich stały się nie tylko elementem politycznej walki, wyrażającym dążenia do uznania własnych praw i ochrony ziemi, lecz także punktem zwrotnym jednoczącym Saamów wokół głównego celu, jakim była ochrona własnej tożsamości i dziedzictwa. W tym kontekście Lehtola zauważa, iż „ruch społeczny walczący na początku lat osiemdziesiątych przeciw projektowanej tamie na rzece Alta, dostarczył niezwykle silnego impulsu kulturze Saami i dokonał ważnych zmian w lapońskiej polityce w Norwegii, a także zainspirował wszystkie pokolenia Saamów” (Lehtola, 2002, s. 9). Norweskie radio dla Saamów rozwinęło się doskonale w latach osiemdziesiątych, ponieważ państwo mocno w nie inwestowało, aby wymazać z pamięci społecznej własne działania podczas konfliktu w Alta. Rozgłośnia w Karasjohka rozwinęła się tak szybko, że w 1992 roku zatrudniała już dziewiętnaście osób. Warto dodać, że również w Finlandii i w Szwecji powstały rozgłośnie radiowe oraz stacje telewizyjne dla Saami. Od 2000 roku telewizje w Szwecji, Norwegii i Finlandii współpracują, dostarczając regularnych wiadomości w języku Saami (Lehtola, 2002, s. 93).

Dramat Saami, i innych mniejszości etnicznych żyjących w wysoko rozwiniętych krajach Zachodu, trwa i nie należy oczekiwać, iż zakończy się on w sposób konstruktywny. Dylemat „równość czy tożsamość?” nic nie traci

na swojej ostrości. Jednostki ze społeczności mniejszościowych muszą wybierać między osiągnięciem sukcesu edukacyjnego i społeczno-zawodowego (w ramach systemu wartości dominującej większości) a przywiązaniem do swojej tradycyjnej kultury. Niestety można stwierdzić, iż jest to dylemat „albo-albo”, nie wydaje się bowiem możliwe pełne uczestnictwo w dwóch kulturach jednocześnie. Większość jednostek z mniejszości rezygnuje z identyfikacji ze swoją źródłową kulturą, nawet w sytuacji, gdy świadome działania asymilacyjne władz nie są już tak zdecydowane. Wydaje się przy tym, że rolę inwazyjnej „-zacji” (norwegizacji czy germanizacji) przejęła ideologia konsumpcji, która integruje wszystkich członków w jeden system wartości i jeden styl życia (Melosik, 1995, s. 114-150).

## Bibliografia

- Baer L. A. (1982), *The Sami. An Indigenous People in Their Own Land*. W: B. Jahreskog (red.), *The Sami National Minority in Sweden*. Uppsala.
- Banks A. J., Lynch J. (red.), (1986), *Multicultural Education in Western Societies*. New York.
- Beach H. (1988), *The Saami of Lapland. The Minority Rights Group*. Report No 55. London.
- Bernard R. (1997), *Education and Violence: A Case from Norwegian Sami History*. W: A. Tjedvoll, I. da Silva Holmesland (red.), *Globalisation and Education. Essays on Quality of Equality*, "Studies in Comparative and International Education".
- Brenna W., *The Sami of Norway*, Ministry of Foreign Affairs, [www.odin.dep.no/odin/engelsk/norway/history/032005-990463/index-dok000-b-fa.html](http://www.odin.dep.no/odin/engelsk/norway/history/032005-990463/index-dok000-b-fa.html).
- Darnell F., Hoem A. (1996), *Taken to Extremes. Education in the Far North*. Oslo.
- Eriksson G. (1982), *Darwinism and Sami Legislation*. W: B. Jahreskog (red.), *The Sami National Minority in Sweden*. Uppsala.
- Hansen J. B. (1999), *Sami w perspektywie rozwojowej*. W: K. Kossak-Główczewski (red.), *Edukacja regionalna mniejszości narodowych i etnicznych*. Gdańsk.
- Helander E. (1991), *A Saami Strategy for Language Preservation*. W: R. Kvist (red.), *Readings in Saami History, Culture and Language II*. Umeå.
- Hogmo A. (1983), *The Situation in Primary Education in the Saami Area: Two Cases*, "Scandinavian Journal of Educational Research", t. 27, nr 1.
- Illich I. (1976), *Spoleczeństwo bez szkoły*. Warszawa.
- Lake M. (2001), *Citizenship as Non-Discrimination: Acceptance or Assimilation? Political Logic and Emotional Investment in Campaigns for Aboriginal Rights in Australia, 1940 to 1970*, "Gender and History", t. 13, nr 3.
- Lehtola V. P. (2002), *The Sami People – Traditions in Transition*. Jyväskylä.
- Lund S. (2000), *Adult Education and Indigenous Peoples in Norway*. Guovdageaidnu.
- Melosik Z. (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń–Poznań.
- Niia L. P. (1991), *Saami Culture – the Will of the Saami*. W: R. Kvist (red.), *Readings in Saami History, Culture and Language II*. Umeå.
- Olsen B. (1987), *Stability and Change in Saami Band Structure in the Varanger Area of Arctic Norway, AD 1300-1700*, "Norwegian Archeological Review", t. 20, nr 2.
- Posem-Zieliński A. (red.), (2000), *Klasyfikacja grup etnicznych*. W: *Wielka encyklopedia geografii świata*, t. XVIII. Poznań.
- Rasmussen D. (2000), *Qallunology: A Pedagogy for the Oppressor*, "Philosophy of Education Yearbook".
- Runblom H. (2001), *The Saami of the North*. W: W. Maciejewski (red.), *The Baltic Sea Region. Culture-Societies-Politics*. Poznań.

- Rust V. D. (1989), *The Democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway*. New York.
- Selbyg A. (1986), *Norway Today. An Introduction to Modern Norwegian Society*. Oslo.
- Smehaugen A. (2001), *Inclusion and Exclusion in Culture, Learning and Education. A European Perspective. The Cases of Spain and Norway*. Edsbruck.
- Solstad K. J. (1996), *Equity at Risk. Planned Educational Change in Norway: Pitfalls and Progress*. Oslo.
- Stordahl V. (1987), *Samithing and Sami Committees – a Useful Political and Administrative Solution for the Sami in Norway? W: Self Determination and Indigenous Peoples. Sami Rights and Northern Perspectives*. IWGIA: Copenhagen.
- Svensson T. G. (1992), *Education and the Struggle for Adequate Cultural Competence in the Modern World: the Sami Case*. W: D. Ray, D. H. Poonwassie (red.), *Education and Cultural Differences. New Perspectives*. New York.
- Todal J. (2003), *The Sami School System in Norway and International Cooperation*, "Comparative Education", t. 39, nr 2.
- Tompkins J. (1998), *Teaching in a Cold and Windy Place. Change in an Inuit School*. Toronto.
- Vakhtin N. (1992), *Native Peoples of the Russian Far North*. London.
- Vorren O., Manker E. (1980), *Lapończycy*. Warszawa.
- Wang C., Zhou Q. (2003), *Minority Education in China: from State's Preferential Policies to Dislocated Tibetan Schools*, "Educational Studies", t. 29, nr 1.

### Summary

#### **From the politics of violence to the affirmation of minority? Case study of Saami in Norway**

The article is devoted to analysis of the very special ethnic minority which live in northern part of Scandinavia. The consideration is focused on the relationship between identity, culture and education. The various historical and contemporary approaches of politicians and governments towards the Saami are taken into account. Also, the various possibilities of Saami Peoples identification with culture and language are considered. The author concludes that there is no simple answer for the problem of Saami plays in contemporary reality, especially in the context of necessity to make a choice between their own traditional identity and living in highly industrial society.

Karolina Kwiatkowska

## Nauczanie języków ojczystych w Szwecji

W pracy podjęto temat edukacji językowej w Szwecji w kontekście zmian demograficznych, polityki imigracyjnej i polityki edukacyjnej państwa oraz polityki edukacyjnej Unii Europejskiej. Wyodrębniono jeden z dwóch kierunków rozwoju edukacji językowej, czyli nauczanie języków ojczystych, z pominięciem nauczania języków obcych.

Omówiono status i formy organizacyjne nauczania języków ojczystych mniejszości narodowych, etnicznych i kulturowych, ze szczególnym uwzględnieniem trzech języków posiadających oficjalny status języków mniejszości (język fiński, lapoński oraz Meankieli). Uwzględniono dane statystyczne obrazujące popularność edukacji językowej w odniesieniu do poszczególnych szczebli edukacyjnych. Dodatkowo zwrócono uwagę na znaczenie kształcenia nauczycieli języków ojczystych oraz wielowymiarowość ich roli. Podjęto również temat edukacji językowej uchodźców i imigrantów w kontekście obowiązku szkolnego i związanych z tym regulacji prawnych.

Przyjęta w pracy perspektywa społeczna i edukacyjna pozwoliła dostrzec wielowymiarowość systemu edukacji językowej w Szwecji zorientowanej na podtrzymywanie tożsamości mniejszości narodowych, kulturowych i etnicznych.

**Słowa kluczowe:** język ojczysty; edukacja językowa; społeczeństwo wielokulturowe, mniejszości etniczne, kulturowe, narodowe.

### Polityka językowa XXI wieku uzasadnieniem szwedzkiej polityki na tym obszarze

W polityce edukacyjnej Unii Europejskiej, zorientowanej na nauczanie języków, dostrzec można dwa kierunki rozwoju. Pierwszy kierunek to podkreślenie roli znajomości języków obcych, a w szczególności tych języków, które używane są przez znaczną liczbę mieszkańców Europy i jednocześnie posiadają wysoką wartość komunikacyjną<sup>1</sup>. Drugi kierunek to podkreślenie znaczenia znajomości języków ojczystych. Chodzi tu w szczególności o podtrzymywanie znajomości języków ojczystych wśród mniejszości etnicznych, kulturowych i narodowych. Językom tym nadano szczególny status z kilku względów. Po pierwsze, są one narażone na wyginiecie z powodu malejącej liczby użytkowników, co spowodowane jest zachodzącymi w społeczeństwach procesami asymilacyjnymi. Ogromne znaczenie w tym przypadku odgrywa przekaz międzypokoleniowy, bez którego wszelkie ślady języka mogą zagiąć w ciągu zaledwie dwóch pokoleń (Poluszyński, 2002, s. 5). Po drugie, język odgrywa istotną rolę w procesie kształtowania tożsamości jednostkowej i społecznej. Będąc jednym z jej przejawów, kształtuje poczucie więzi

---

<sup>1</sup> Wartość komunikacyjna określana jest jako wypadkowa wynikająca z wielorakich kontaktów na wielu polach i na różnych płaszczyznach pomiędzy poszczególnymi krajami i ich instytucjami. Język o wysokiej wartości komunikacyjnej umożliwia komunikowanie się w nim jako w języku obcym (a nie ojczystym czy drugim) na polu międzynarodowym (Poluszyński, 2002, s. 6).



z własną grupą oraz określa dystans w stosunku do innych grup (Jałowiecki, 2001, s. 6). Innymi słowy, wpływa na postrzeganie jednostki w zależnościach Ja – Ja, Ja – Inny oraz Ja – Świat. Po trzecie, język z jego funkcją komunikacyjną odgrywa bardzo ważną rolę w przekazie dziedzictwa kulturowego. Jest on niezbędnym medium w międzypokoleniowym przekazie dzieł sztuki, literatury, tradycji, obyczajów.

### Status języków ojczystych w Szwecji

Szwecja należy do państw doceniających zarówno rolę nauczania języków obcych, jak i języków ojczystych. W odniesieniu do języków ojczystych warto podkreślić, że w Szwecji mamy do czynienia z doprecyzowaną polityką państwa wobec istniejących mniejszości kulturowych, narodowych i etnicznych, a także z jasno określoną polityką imigracyjną i integracyjną. Gwarantuje ona funkcjonowanie spójnego systemu, w którym wszystkim dzieciom posługującym się w domu innym językiem niż szwedzki przysługuje prawo do nauki tego języka. Do podstawowych dokumentów prawnych regulujących tę politykę zaliczamy uchwaloną 2 grudnia 1999 roku ustawę o mniejszościach, a dodatkowo ratyfikowane przez rząd dokumenty prawa międzynarodowego – uchwalone przez Radę Europy – Konwencję o Ochronie Mniejszości Narodowych (*Framework Convention for the Protection of National Minorities*) oraz Europejską Kartę Języków Regionalnych i Języków Mniejszościowych (*European Charter for Regional and Minority Languages*)<sup>2</sup>. Na podstawie ustawy w Szwecji uznanych jest obecnie pięć odrębnych mniejszości<sup>3</sup>. Należą do nich: Lapończycy (*Saami people*), Finowie (*the Swedish Finns*), Finowie zamieszkujący region Szwecji pod nazwą Tornedalen (*the Tornedals*), Romowie (*the Roma*) oraz Żydzi (*the Jews*). Jednocześnie kultura, tradycje i obyczaje, będące przejawami tożsamości poszczególnych mniejszości, zostały objęte szczególną ochroną. W odniesieniu do języka należy uściślić, że status języków mniejszościowych posiadają tylko trzy z pięciu języków. Są to języki: fiński, lapoński oraz *Meankieli (Tornedal Finnish)*. Uzasadnieniem dla takiego stanu rzeczy jest fakt, że członkowie tych mniejszości od wielu lat zamieszkują określone regiony geograficzne kraju, czyli można o nich powiedzieć, że cechuje ich *tożsamość regionalna* oznaczająca emocjonalny związek z regionem (Jałowiecki, 2001, s. 12). Pozostałe języki określa się jako *non-territorial languages*, czyli takie, które używane są przez członków mniejszości rozproszonych na terenie całego kraju. Powyższe rozróżnienie niesie za sobą określone konsekwencje (*National Minorities...*, 1999, s. 1; *National Minorities...*, 2001, s. 2).

Podstawową konsekwencją oficjalnego uznania trzech języków mniejszości jest prawo członków tych grup do posługiwania się ich własnym językiem w urzędach państwowych. Prawo to jest jednak ograniczone do gmin, które

<sup>2</sup> European Charter for Regional and Minority Languages – uchwalona 5 listopada 1992 roku, ratyfikowana przez Szwecję 9 lutego 2000 roku, weszła w życie 1 czerwca 2000 roku. Framework Convention for the Protection of National Minorities – uchwalona 1 lutego 1995 roku, ratyfikowana przez Szwecję 9 lutego 2000 roku, weszła w życie 1 czerwca 2000 roku. Każdego roku rząd publikuje raporty z realizacji przepisów konwencji i karty.

<sup>3</sup> Mniejszością nazywamy grupy ludności danego państwa różniące się od większości jego obywateli swą przynależnością narodową, językiem i kulturą. Trzy wymienione poniżej różnią się od siebie. Mniejszość narodowa to grupa ludzi identyfikująca się z danym narodem, ale zamieszkująca terytorium innego narodu. (...) Mniejszością etniczną nazywamy zbiorowość, która od większości zamieszkującej dany kraj różni się pochodzeniem, językiem, kulturą, ale która nie była w stanie nigdzie wytworzyć własnego państwa. (...) Mniejszość kulturowa wreszcie to grupa ludzi mająca swoją wyrazistą specyfikę kulturową, ale w ramach szerszej kultury danego narodu (Jałowiecki, 2001, s. 5).



tradycyjnie zamieszkiwane były przez dane mniejszości. I tak, dla mniejszości lapońskiej są to gminy: Arjeplog, Gallivare, Jokkmokk i Kiruna, a dla mniejszości fińskiej i the Tornedals są to gminy: Gallivare, Haparanda, Kiruna, Pajala i Overtornea. Posługiwanie się ojczystymi językami jest uprawnione w kontaktach z takimi urządzeniami, jak zarządy hrabstw i gmin, posterunki policji, urzędy pracy, urzędy skarbowe, sądy okręgowe i rejonowe. Przy tym prawo to obowiązuje niezależnie od tego, czy klient (petent) zna język szwedzki. Odnosi się ono zarówno do kontaktów personalnych, jak i dokumentów przedkładanych przez klienta oraz klientowi (tamże).

Kolejną konsekwencją nadania oficjalnego statusu omawianym językom jest ujęcie ich nauczania w ofercie edukacyjnej placówek gminnych. Jako że umiejętność posługiwania się językiem kształtowana jest w największym stopniu w wieku przedszkolnym, dlatego też gminy powinny zapewnić dziecku możliwość kontaktu z językiem ojczystym (tamże). Stawia to przed gminami wyzwanie w postaci zatrudniania i kształcenia odpowiedniej kadry pedagogicznej. W kwestii edukacji największymi przywilejami cieszy się mniejszość lapońska. Członkowie tej mniejszości posiadają prawo do zakładania szkół, w których językiem wykładowym jest język lapoński. Obecnie funkcjonuje sześć szkół lapońskich (*National Description...*, 2001, s. 2).

Coraz większą uwagę przywiązuje się również do usług świadczonych najstarszym członkom społeczeństwa. Wychodzi się z założenia, że osoby w podeszłym wieku mają tendencję do zapomnienia najpóźniej wyuczonego języka i z czasem łatwiej im przychodzi komunikacja w języku ojczystym. Są one ponadto najlepszymi przedstawicielami grup etnicznych dzięki zakorzenionym w nich tradycjom i obyczajom. Dlatego gminy zostały zobligowane do świadczenia przynajmniej części usług opiekuńczych w językach mniejszości, a przez to do wychodzenia naprzeciw potrzebom jednym z najbardziej wartościowych, w sensie posiadanego dziedzictwa, członkom społeczeństwa (*National Minorities...*, 1999, s. 2; *National Minorities...*, 2001, s. 3).

Nie sposób, odnosząc się do propagowania znajomości języków mniejszości, przecenić roli środków medialnych. Na wspieranie inicjatyw medialnych, między innymi programów telewizyjnych, radiowych, wydawania prasy, rząd każdego roku przeznacza znaczną sumę pieniędzy. Inicjatywy te stanowią ważne uzupełnienie pozostałych elementów polityki integracyjnej państwa i są przedmiotem badań nad ich funkcją i znaczeniem w placówkach szkolnictwa wyższego (Rabczuk, 2002, s. 114).

Wreszcie, oprócz inicjatyw medialnych wspierane są inicjatywy kulturalne odnoszące się do działalności artystycznej. Uważane są one nie tylko za element pozwalający rozwijać i zachować kulturę mniejszości, ale także wzbogacający dziedzictwo kulturowe Szwecji (*National Minorities...*, 1999, s. 2; *National Minorities...*, 2001, s. 3).

Wszystkie powyższe elementy składają się na obraz polityki rządu szwedzkiego wobec mniejszości kulturowych, etnicznych i narodowych.

## Regulacje na polu edukacji

W świetle obowiązującego prawa wszystkie dzieci posługujące się w domu innym językiem niż szwedzki mają zagwarantowane prawo do pobierania nauki tego języka aż do ostatniej klasy szkoły średniej wyższej, pod warunkiem, że w gminie korzystając z tej nauki będzie co najmniej pięciu uczniów. Jest to zgodne z dyrektywą nr 77/486 uchwaloną przez większość państw członkowskich Unii Europejskiej. Zapewnia ona równość dostępu do nauki i szans edukacyjnych dla dzieci innych narodowości; bezpłatną, intensywną naukę języka państwa

przyjmującego, kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli pracujących z dziećmi imigrantów, zachowanie odrębności językowej i kulturowej przez zapewnienie nauki religii i języka ojczystego (Dziwulak, 1997, s. 10-18). Założeniem programowym tej nauki jest rozwinięcie u uczniów znajomości ich języka ojczystego i umożliwienie im stania się uczniami dwujęzycznymi, a także zapoznanie ich z dziedzictwem kulturowym ich grupy etnicznej (*National Description...*, 2001, s. 2).

Dokumenty regulujące organizację zajęć z języków ojczystych na poziomie szkoły obowiązkowej i średniej wyższej to Ustawa o Edukacji, podstawy programowe dla szkoły obowiązkowej i średniej wyższej z roku 1994 (*Lpo 94, Lpf 94*), program nauczania języka ojczystego na poziomie szkoły obowiązkowej i średniej wyższej (*syllabus for Mother Tongue Instruction at Elementary and Upper Secondary Levels*) i lokalne plany nauczania tworzone przez poszczególne gminy (*local syllabus for Mother Tongue Instruction*), (Internet 1).

Nauczanie języka ojczystego może przybrać formę nauki w ramach oddzielnego przedmiotu dla chętnych (co najmniej pięciu) uczniów (*Mother Tongue Studies/Tuition*) bądź formę dodatkowych instrukcji w ramach różnych przedmiotów (*Study Guidance in Mother Tongue*). Ponadto w przypadku trudności w nauce wszyscy uczniowie mają prawo do korzystania z zajęć wyrównawczych prowadzonych w ich ojczystym języku (*National Description...*, 2001, s. 2). Wniosek o udział dziecka w jednej z powyższych form kształcenia składają rodzice. Jednakże obowiązkiem kadry pedagogicznej szkoły jest poinformowanie rodziców o istniejących możliwościach oraz terminach i procedurze składania wniosków (Internet 1).

## Formy organizacyjne nauczania języków ojczystych

Jednym z podstawowych założeń w nauczaniu dzieci ich ojczystego języka jest rozpoczynanie nauki w jak najmłodszym wieku. Dlatego wskazania dotyczące nauki języków ojczystych są ujęte również w podstawie programowej regulującej funkcjonowanie **placówek przedszkolnych**. Jest to tak ważne dlatego, że proces socjalizacji przebiega w dużej mierze za pośrednictwem symboli językowych charakterystycznych dla danego środowiska. Tak więc istniejący w środowisku dziecka język i sposób komunikacji kształtuje jego umysłowość, nastawienie społeczne i emocjonalne. Wchodząc w świat znaczeń symbolicznych swojej grupy etnicznej, mały człowiek nabywa specyficznej językowej i społecznej tożsamości (Aleksander, 1995, s. 521). Przeważnie kontakt dziecka z językiem ojczystym pozytywnie wpływa na jego społeczny rozwój, a także stymuluje postępy dziecka w nauce. Dodatkowo obecność języka ojczystego w placówce przedszkolnej spełnia funkcję pomostu pomiędzy językiem używanym w domu rodzinnym a językiem społeczeństwa goszczącego, czyli językiem szwedzkim – dominującym językiem w placówkach przedszkolnych i szkolnych.

Kontakt dziecka z językiem ojczystym w przedszkolu zapewnia nauczyciel pochodzący z kraju lub regionu kulturowego, w którym język ten jest powszechnie używany. Nauka przybiera formę zabawy, w której udział mogą brać nie tylko dzieci obcego pochodzenia, ale także dzieci szwedzkie. Dzięki temu już na poziomie kształcenia przedszkolnego wprowadzany jest element edukacji międzykulturowej. Wszystkie dzieci zdobywają wiedzę o otaczającym je świecie w sposób interesujący i przystępny, a przy okazji kształtują własne poczucie tożsamości i wartości.

Do najczęściej stosowanych technik w przypadku zajęć językowych zaliczyć można: śpiewanie piosenek, czytanie opowiadań i bajek, zajęcia manualne i gry zespołowe. Szczególną rolę w ich przeprowadzaniu odgrywają autentyczne materiały dydaktyczne, na których zdobywanie przysługują nauczycielom dodatkowe fundusze (Internet 1).

W szkole obowiązkowej (podstawowej i średniej niższej) język ojczysty może być nauczany w ramach czterech możliwości. Pierwsza to nauka języka ojczystego jako drugiego obowiązkowego języka obcego (zamiast języka hiszpańskiego, niemieckiego czy francuskiego), tzw. *Language Option*. W tym wypadku nauka odbywa się w ramach tygodniowego rozkładu zajęć w godzinach nauki w szkole. Tygodniowa liczba godzin lekcyjnych waha się w zależności od zaawansowania ucznia w języku, a nauka organizowana jest w klasach 6-9 (*National Description...*, 2001, s. 2). Minimalny poziom osiągnięć szkolnych dla danego języka jest określony w programie nauczania dla klasy dziewiątej. Obejmuje on:

- umiejętność brania aktywnego udziału w rozmowach i dyskusjach oraz ustnego prezentowania wyników własnej pracy;
- umiejętność logicznego i poprawnego formułowania różnego typu wypowiedzi pisemnych;
- umiejętność czytania ze zrozumieniem tekstów literackich i nieliterackich, odpowiednich dla danego wieku, oraz wiedzę na temat obyczajów i dorobku literackiego danego społeczeństwa;
- umiejętność dostrzegania schematów i prawidłowości funkcjonowania języka ojczystego, a w szczególności umiejętność wyszukiwania podobieństw i różnic pomiędzy językiem ojczystym a językiem szwedzkim;
- posiadanie wiedzy z zakresu historii, religii, kultury i warunków życia w kraju pochodzenia, świadomość panujących tam obyczajów, norm społecznych i wartości oraz posiadanie umiejętności porównywania ich z obyczajami, normami i wartościami obecnymi w społeczeństwie szwedzkim (Internet 2).

Druga możliwość dotyczy nauki języka ojczystego w ramach 382 godzin zajęć zarezerwowanych do wyboru ucznia. Jest to tak zwany *Individual Option*. W tym wypadku język ojczysty byłby czwartym językiem, jakiego uczyłby się nastolatek. Przykładowo, mógłby on uczyć się na zajęcia z języka szwedzkiego, angielskiego, francuskiego oraz ojczystego. Nauka języka ojczystego w ramach *Individual Option* jest również ujęta w tygodniowym rozkładzie zajęć ucznia. Jej dostępność, tak jak każdej innej formy, zależy od liczby uczniów zainteresowanych nauką danego języka ojczystego i możliwościami szkoły w zakresie zatrudnienia odpowiedniej kadry nauczycielskiej (*National Description...*, 2001, s. 2). Program nauczania dla tego przedmiotu przewiduje osiągnięcie określonego poziomu umiejętności posługiwania się językiem ojczystym pod koniec piątej i dziewiątej klasy. Pod koniec piątej klasy uczeń powinien:

- posiadać umiejętności komunikacyjne, umieć mówić o własnych doświadczeniach, opowiadać o zdarzeniach, relacjonować treść opowiadania;
- posiadać umiejętność czytania ze zrozumieniem książek i fragmentów literackich;
- posiadać umiejętność pisania krótkich opowiadań, listów, raportów w zrozumiały dla odbiorcy sposób.

Pod koniec dziewiątej klasy minimalny poziom osiągnięć szkolnych obejmuje:

- umiejętność brania aktywnego udziału w rozmowach i dyskusjach oraz ustnego prezentowania wyników własnej pracy;
- umiejętność logicznego i poprawnego formułowania różnego typu wypowiedzi pisemnych;
- umiejętność czytania ze zrozumieniem tekstów literackich i nieliterackich;
- umiejętność dostrzegania schematów i prawidłowości funkcjonowania języka ojczystego, a w szczególności umiejętność wyszukiwania podobieństw i różnic pomiędzy językiem ojczystym a językiem szwedzkim;
- posiadanie wiedzy z zakresu dziedzictwa kulturowego kraju ojczystego (muzyki, sztuki, tradycji, obyczajów), (Internet 2).

Trzecia możliwość obejmuje naukę w ramach autorskiego profilu nauczania (*Profile Option*). Wszystkie placówki szkolne mają możliwość organizowania nauki według profili autorskich. W związku z tym możliwe jest utworzenie profilu językowego zorientowanego na naukę języków ojczystych. Szkoły, podejmując decyzje o tworzonych przez nie profilach, kształtują w ten sposób politykę oświatową, jej unikatowy klimat i charakter (*National Description...*, 2001, s. 2).

Ostatnia możliwość przewiduje naukę języka ojczystego poza przewidzianą w programie siatką godzin (*Mother Tongue Studies outside the regular timetable*). W tym przypadku zainteresowani uczniowie uczęszczają na dodatkowe zajęcia. Zazwyczaj są to dwie godziny lekcyjne tygodniowo dla każdej grupy językowej (tamże).

Na poziomie **szkoły średniej wyższej** nauczanie języków mniejszości może się odbywać w ramach rozszerzonego profilu programowego, w ramach indywidualnego profilu bądź w formie dodatkowych kursów uzależnionych od wyboru ucznia. Kursy te mogą obejmować 300 z 2 500 kredytów przewidzianych do realizacji profilu. Dodatkową opcją, tak jak w przypadku szkoły obowiązkowej, jest zastąpienie zajęć z drugiego języka obcego lekcjami z języka ojczystego (*National Description...*, 2001, s. 3).

Bogactwo oferty dydaktycznej szkół odnośnie do organizowania zajęć z języków ojczystych uzależnione jest w dużej mierze od możliwości szkół w zatrudnieniu wykwalifikowanej kadry pedagogicznej, a ponadto od liczby dzieci zainteresowanych uczeniem się ich ojczystego języka. W przypadku niewielkiej, poniżej pięciu uczniów, liczby zainteresowanych dzieci w danej szkole wskazane jest, aby placówka macierzysta nawiązała współpracę z sąsiednimi szkołami w celu utworzenia klas i zorganizowania wspólnych zajęć dla większej liczby uczniów. Pamiętać bowiem należy, że zajęcia z danego języka obcego mogą być zapewnione dla co najmniej pięcioosobowej grupy uczniów, przy czym warunek ten nie musi być spełniony przy organizowaniu zajęć z języka lapońskiego, Meankieli oraz fińskiego, które są uznanymi językami mniejszości narodowych i posiadają szczególny status. Ponadto należy dodać, że dzieci należące do tych mniejszości, mają prawo do pobierania nauki ich własnych języków, nawet jeżeli członkowie najbliższej rodziny danym językiem się nie posługują. Wymaganie to jest natomiast stawiane uczniom chcącym się uczyć innych języków ojczystych (tamże).

### **Kształcenie dzieci lapońskich – nauka w *sameskola***

Zgodnie z Ustawą o edukacji dzieciom lapońskim od roku 1962 oferowane są trzy ścieżki kształcenia. Pierwsza to kształcenie w ramach powszechnej szkoły obowiązkowej, druga to kształcenie w ramach szkoły obowiązkowej z prawem do instrukcji w języku lapońskim, a trzecia to odbywanie nauki w szkołach lapońskich (*sameskola*). Obecnie funkcjonuje sześć szkół lapońskich prowadzonych przez władze centralne. Są one zlokalizowane w północnej Szwecji. Za finansowanie działalności tych szkół odpowiedzialne jest państwo. Pokrywa ono koszty zakwaterowania, wyżywienia, transportu dzieci, koszty uposażenia nauczycieli oraz utrzymania szkół. Program nauczania szkół lapońskich zawiera te same elementy co program powszechnej szkoły podstawowej. Dodatkowym elementem jest jednakże nauka języka lapońskiego, który stanowi oddzielny przedmiot, oraz elementów historii i kultury lapońskiej. Nauka przedmiotów ogólnych odbywa się zarówno w języku lapońskim, jak i szwedzkim. Po ukończeniu sześciolletniej nauki w lapońskiej szkole podstawowej uczniowie kontynuują naukę w jednej z gminnych szkół obowiązkowych na poziomie szkoły średniej niższej.

W roku szkolnym 2001/2002 153 uczniów uczęszczało do szkół lapońskich, a kolejnych 150 uczestniczyło w zintegrowanym, trwającym dziewięć lat kształceniu w powszechnych szkołach gminnych (*National Description...*, 2001, s. 2).

## Szwedzki jako drugi język

Szwedzki jako drugi język (*Swedish as a Second Language*) to osobny przedmiot ujęty w programach nauczania wszystkich poziomów szkół. Uczniowie pochodzący z rodzin imigrantów mają prawo do pobierania nauki szwedzkiego w ramach drugiego języka w opcji przedmiotów obowiązkowych. Jeżeli dokonają takiego wyboru, to wciąż mają szansę uczenia się języka szwedzkiego dodatkowo w ramach godzin (kredytów) przeznaczonych do indywidualnego rozdysponowania przez ucznia. Punktem wyjścia do nauczania języka szwedzkiego jako drugiego języka na poziomie szkoły średniej wyższej jest poziom znajomości tego języka uzyskiwany po ukończeniu nauki w szkole obowiązkowej (*National Description...*, 2001, s. 3). Treści programowe tego przedmiotu obejmują przede wszystkim wymowę oraz podstawowe aspekty gramatyczne języka szwedzkiego, ułatwiające osobom mało zaawansowanym w języku zapoznanie się z jego specyfiką oraz zdobycie umiejętności komunikacyjnych. Mają one umożliwić im jak najbardziej efektywne uczestniczenie w zajęciach prowadzonych w języku szwedzkim, a tym samym sprzyjać osiągnięciu sukcesów w obszarze kształcenia (Internet 1).

## Nowo przybyli imigranci

Dzieci imigrantów mają prawo do uczestniczenia w zajęciach szkolnych od roku 1977. Dodatkowo od 1 stycznia 2002 roku prawem do realizacji obowiązku szkolnego, edukacji przedszkolnej i całodziennego opieki zostały objęte również dzieci z rodzin wnioskujących o przyznanie azylu w Szwecji. Miejsce w odpowiedniej placówce powinno zostać przygotowane w przeciągu miesiąca od przyjazdu dziecka do określonej gminy w Szwecji (Internet 3).

W początkowej fazie pobytu dzieci imigrantów lub osób ubiegających się o azyl uczestniczą w specjalnie dla nich organizowanych zajęciach z podstaw języka szwedzkiego. Po odbyciu takiego kursu językowego są one umieszczane w szkołach powszechnych lub – w przypadku uchodźców, odbywają naukę w obozach dla uchodźców. Nierzadko jest ona organizowana przez szkoły gminne. Tam mogą uczęszczać na zajęcia z języka ojczystego, a także uczyć się języka szwedzkiego. Imigranci powyżej szesnastego roku życia są objęci nauką języka szwedzkiego na innych zasadach niż młodsze dzieci. Korzystają oni z kursów językowych w ramach oferty „język szwedzki dla imigrantów” (*Swedish for immigrants, sfi*). W przypadku dzieci imigrantów prawo do realizacji obowiązku szkolnego nie jest równoznaczne z koniecznością jego realizacji, prawo zaś do pobierania nauki na poziomie szkoły średniej wyższej obowiązuje pod warunkiem, że uczeń rozpocznie uczęszczanie do szkoły przed ukończeniem 18. roku życia (*National Description...*, 2001, s. 3).

Należy również dodać, że prawem do korzystania z nauki języka ojczystego objęte są także dzieci adoptowane przez szwedzkie rodziny, które ze względu na starszy wiek posiadają znajomość języka używanego w kraju, z którego przybyli.

## Nauczyciele języków ojczystych

Nauczyciele języków ojczystych w przeważającej mierze rekrutują się spośród członków poszczególnych mniejszości językowych. Dodatkowo powinni oni posiadać umiejętność posługiwania się językiem szwedzkim oraz zdobyć odpowiednie przygotowanie pedagogiczne. System przygotowywania nauczycieli języków ojczystych funkcjonował już w latach osiemdziesiątych. Hanna Komorowska w jednym z artykułów pisała: „Nauczyciele języków poszczególnych grup etnicznych kształceni są w toku dwuletnich studiów przedmiotowo-metodycznych, do których rekrutacja przebiega wyłącznie w kręgu dwujęzycznych imigrantów. Studia obejmują lingwistykę, historię i kulturę danego kraju, a także dydaktykę języka i wiadomości o programach i podręcznikach do nauki innych przedmiotów szkolnych. Absolwenci uprawnieni są do trojakię pracy pedagogicznej, tj. do prowadzenia lekcji języka ojczystego, do pomocy dydaktycznej w nauce języka szwedzkiego dla nowo przybyłych członków swej grupy etnicznej i do pomocy typu korepetycyjnego w języku ojczystym udzielanej z różnych przedmiotów szkolnych” (Komorowska, 1985, s. 232). Z powyższego wynika więc, że elementy systemu kształcenia nauczycieli języków ojczystych, funkcjonującego w latach osiemdziesiątych, a także zdobywane w tamtym czasie trojakię rodzaju uprawnienia do pracy pedagogicznej, znajdują swoje odzwierciedlenie we współcześnie funkcjonującym systemie kształcenia nauczycieli i systemie pomocy udzielanej uczniom. Dodatkowym, istotnym elementem we współczesnej polityce oświatowej państwa jest zwrócenie szczególnej uwagi na edukację dzieci uznanych mniejszości językowych. Kandydaci na nauczycieli szkoły obowiązkowej, chcący prowadzić zajęcia przedmiotowe w języku fińskim, lapońskim oraz Meankieli, mogą odbywać studia wyższe na Uniwersytecie w Lulea. Taka możliwość powstała wskutek nadania powyższym trzem językom statusu języków mniejszościowych. Pozostałe uniwersytety, pomimo tego że nie kształcą nauczycieli mniejszości, mają obowiązek przekazywania wiedzy o językach, kulturze i obyczajach grup mniejszościowych wszystkim studentom studiów nauczycielskich (*Swedish Report...*, 2001, s. 21).

## Dane statystyczne

Tabela 1. Wskaźniki powszechności korzystania z nauki/wsparcia w języku ojczystym innym niż szwedzki wśród dzieci korzystających z form opieki przedszkolnej w roku szkolnym 2001/2002

Wiek dziecka	Dzieci z innym językiem ojczystym niż szwedzki	% wszystkich dzieci	Dzieci korzystające z nauki/wsparcia w języku ojczystym		
			uprawnione ogółem	% wszystkich	% uprawnionych
ogółem	40 009	12,7	5 141	1,6	12,8
1 rok lub mniej	3 797	11,0	216	0,6	5,7
2 lata	7 359	11,8	573	0,9	7,8
3 lata	8 628	13,0	1 053	1,6	12,2
4 lata	9 633	13,5	1 383	1,9	14,4
5 lat	10 226	13,2	1 849	2,4	18,1
6 lat lub więcej	366	12,7	67	2,3	18,3

Źródło: Table 1.6 A: Children in pre-school with mother tongue other than Swedish, 2001; Table 1.6 B: Children in pre-school with mother tongue support/tuition, 2001; Table 1.6 C: Children in pre-school with mother tongue tuition by percentage of children not having Swedish as their mother tongue, 2001 (Internet 4)

W tabeli 1. przedstawiono wskaźniki procentowe i liczbowe dzieci w wieku przedszkolnym uprawnionych do korzystania z zajęć/wsparcia prowadzonych w języku ojczystym i z tych możliwości korzystających. Spośród wszystkich dzieci uczęszczających do placówek przedszkolnych 12,7% jest uprawnionych do uczestniczenia w zajęciach językowych, a średnio 12,8% dzieci korzysta z tych możliwości. Ponadto zestawione w tabeli wskaźniki pokazują, że wraz z wiekiem rośnie liczba dzieci uprawnionych do uczestniczenia w zajęciach językowych, a także rośnie procentowy wskaźnik powszechności korzystania z tych zajęć.

Tabela 2. Wskaźniki powszechności korzystania z zajęć/wsparcia w języku ojczystym innym niż szwedzki wśród dzieci korzystających z form opieki przedszkolnej, uczęszczających do placówek rodzinnych w roku szkolnym 2001/2002

Wiek dziecka	Dzieci z innym językiem ojczystym niż szwedzki	% wszystkich dzieci	Dzieci korzystające z nauki/wsparcia w języku ojczystym		
			uprawnione ogółem	% wszystkich	% uprawnionych
ogółem	1 667	3,4	36	0,1	2,2
1 rok lub mniej	207	4,0	3	0,1	1,4
2 lata	341	3,8	5	0,1	2,2
3 lata	339	3,9	2	0,0	0,6
4 lata	333	3,9	11	0,1	3,3
5 lat	277	3,2	14	0,2	5,1
6 lat lub więcej	170	1,7	1	0,0	0,6

Źródło: Table 1.12 A: Children in family day care with mother tongue other than Swedish, 2001; Table 1.12 B: Children in family day care with mother tongue support/tuition, 2001; Table 1.12 C: Proportion of children (in family day care) who have mother tongue support/tuition, of children with mother tongue other than Swedish, 2001 (Internet 4)

Tabela 2. przedstawia procentowe i liczbowe wskaźniki dzieci uczęszczających do placówek rodzinnych w ramach opieki przedszkolnej, które są uprawnione do uczestniczenia w zajęciach bądź otrzymują wsparcie prowadzone w języku ojczystym. Ponadto uwzględnia procentowe i liczbowe wskaźniki dzieci, które z tych możliwości korzystają. W porównaniu z danymi ujętymi w tabeli ilustrującej pozostałe placówki przedszkolne średni wskaźnik procentowy udziału dzieci w zajęciach językowych jest bardzo niski i wynosi 2,2%. Nieznaczna jest jednocześnie rzeczywista liczba dzieci korzystających z tych zajęć. W skali całego kraju wynosi ona 36. Jednocześnie największy procentowy i liczbowy wskaźnik udziału uprawnionych dzieci w zajęciach z języka ojczystego dotyczy dzieci pięcioletnich. Biorąc pod uwagę specyfikę placówek rodzinnych i fakt, że są one prowadzone przez opiekunki w ich własnych domach, a także uwzględniając wskaźniki procentowe udziału dzieci obcego pochodzenia w tych placówkach, można wnioskować, że są one mniej popularne wśród rodziców posługujących się innym językiem niż szwedzki.

W tabeli 3. przedstawiono wskaźniki liczbowe i procentowe uczniów klas zerowych korzystających z nauki/wsparcia w języku ojczystym oraz uczących się przedmiotu „język szwedzki jako drugi język”. Wynika z nich, że znaczny odsetek uczniów korzysta z możliwości wsparcia w języku ojczystym lub nauki tego języka. Procentowy udział wynosił średnio 37,5%. Nie ma natomiast wyraźnych różnic we wskaźnikach ze względu na płeć.



Tabela 3. Wskaźniki powszechności korzystania z zajęć/wsparcia w języku ojczystym oraz nauki przedmiotu „język szwedzki jako drugi język” wśród uczniów klasy zerowej w roku szkolnym 2001/2002

Płeć ucznia	Uczniowie posługujący się innym językiem ojczystym niż szwedzki <sup>4</sup>	Uczniowie korzystający z nauki/wsparcia w języku ojczystym		Uczniowie korzystający z nauki języka szwedzkiego jako drugiego języka
		uprawnieni ogółem	% uprawnionych	uprawnieni ogółem <sup>5</sup>
ogółem	12 421	4 657	37,5	3 155
chłopcy	6 439	2 388	37,1	1 649
dziewczęta	5 982	2 269	37,9	1 506

Źródło: Table 2.2: Pupils in pre-school class with other mother tongue than Swedish, school years 1999/2000-2001/02 (Internet 4)

Tabela 4. Wskaźniki powszechności korzystania z nauki języka ojczystego oraz nauki przedmiotu „język szwedzki jako drugi język” wśród uczniów szkoły obowiązkowej w roku szkolnym 2001/2002

Rok szkolny 2001/2002	Uczniowie uprawnieni do pobierania nauki języka ojczystego	% wszystkich uczniów	Uczniowie korzystający z nauki języka ojczystego <sup>6</sup>			Uczniowie korzystający z nauki języka szwedzkiego jako drugiego języka		
			uprawnieni ogółem	% wszystkich	% uprawnionych	uprawnieni ogółem	% wszystkich	% uprawnionych
ogółem	127 929	12,1	66 006	6,2	51,6	58 151	5,5	45,5
szkoły gminne	118 120	11,7	60 176	6,0	50,9	54 251	5,4	45,9
szkoły lapońskie	153	100,0	153	100,0	100,0	23	15,0	15,0
szkoły prywatne	9 126	17,9	5 399	10,6	59,2	3 706	7,3	40,6
szkoły międzynarodowe	509	34,7	278	18,9	54,6	150	10,2	29,5
chłopcy	65 547	12,1	32 983	6,1	50,3	30 789	5,7	47,0
dziewczęta	62 382	12,1	33 023	6,4	52,9	27 362	5,3	43,9

Źródło: Table 3.8 A: Pupils receiving tuition in mother tongue and Swedish as a second language (SVA), school years 1997/98-2001/02 (Internet 4)

<sup>4</sup> W roku szkolnym 2001/2002 do klas zerowych uczęszczało 271 dzieci pochodzenia polskiego (131 chłopców i 140 dziewcząt), z czego 102 dzieci uczęszczało na zajęcia prowadzone w języku polskim (47 chłopców i 55 dziewcząt). Ponadto 40 dzieci pobierało naukę języka szwedzkiego jako drugiego języka (26 chłopców i 14 dziewcząt), (Table 2.2: Pupils in pre-school class with other mother tongue than Swedish, school years 1999/2000-2001/02, Internet 4).

<sup>5</sup> Liczba uczniów korzystających z nauki języka szwedzkiego jako drugiego języka niekoniecznie jest częścią liczby uczniów posługujących się innym językiem ojczystym niż szwedzki. Ponadto nie uwzględnia ona uczniów uczących się tego przedmiotu w prywatnych klasach zerowych.

<sup>6</sup> i/lub otrzymujący wsparcie dydaktyczne w języku ojczystym.



W tabeli 4. zestawiono wskaźniki liczbowe i procentowe powszechności korzystania z nauki języka ojczystego oraz języka szwedzkiego jako drugiego języka wśród uczniów różnych typów szkół obowiązkowych z uwzględnieniem płci uczniów. Jak wynika z zamieszczonych danych, przeciętnie na poziomie szkoły obowiązkowej 12% uczniów jest uprawnionych do nauki języka ojczystego. Z tego połowa z nich korzysta z tej możliwości. Największy procentowy udział, z niewielką rzeczywistą liczbą uczniów (przy pominięciu szkół lapońskich), mają szkoły międzynarodowe. Na drugim miejscu plasują się szkoły prywatne, a na trzecim państwowe szkoły gminne. Gdybyśmy wzięli pod uwagę rzeczywistą liczbę uczniów uprawnionych do nauki języka ojczystego, klasyfikacja kształtowałaby się odwrotnie. Najwięcej uprawnionych dzieci uczęszcza do szkół gminnych, a najmniej do szkół międzynarodowych, najprawdopodobniej z racji ich niskiej powszechności. Do szkół lapońskich co roku uczęszcza przybliżona liczba dzieci. W latach 1997-2002 wahała się w granicach 150-170. Specyfika i profil szkół decyduje o tym, że wszyscy uczniowie do nich uczęszczający uczą się języka lapońskiego.

We wszystkich typach szkół (przy pominięciu szkół lapońskich) udział uprawnionych dzieci w zajęciach z języka ojczystego kształtuje się na podobnym poziomie, tj. 50-60%. Przy tym nie różnicuje się on ze względu na płeć uczniów.

Biorąc pod uwagę przedmiot „język szwedzki jako drugi język”, zauważyć należy, że największy procentowy oraz rzeczywisty udział uczniów w tych zajęciach miał miejsce w państwowych szkołach gminnych (45,9%). Z drugiej strony, najmniejszy procentowy i rzeczywisty wskaźnik uczniów odnotowano w szkołach lapońskich (15%). Wskaźniki kształtowały się podobnie dla dziewcząt i dla chłopców.

Obecnie na poziomie szkoły obowiązkowej odnotowanych jest ponad 130 języków, którymi posługują się dzieci różnych mniejszości. Poniżej przedstawiona została tabela ilustrująca najczęściej używane języki wśród uczniów szkoły obowiązkowej.

Tabela 5. Uczniowie posługujący się innym językiem ojczystym niż szwedzki na poziomie szkoły obowiązkowej w roku szkolnym 2001/2002

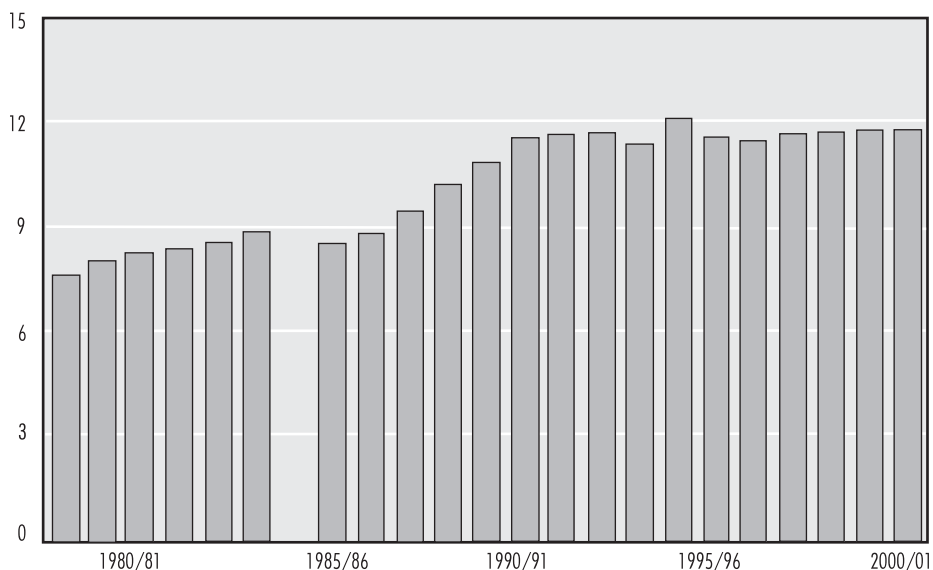
Język ojczysty	Ogółem	Język ojczysty	Ogółem	Język ojczysty	Ogółem	Język ojczysty	Ogółem
albański	7 545	flamandzki/ niderlandzki	250	łotewski	90	tajski	1 321
angielski	5 715	francuski	1 464	niemiecki	1 355	tygrinya	1 700
arabski	19 361	grecki	1 857	norweski	567	turecki	4 682
chiński	2 356	hiszpański	9 917	perski	6 479	urdu	615
chorwacki/serbski	13 940	islandzki	403	polski <sup>7</sup>	4 227	węgierski	1 174
czeski	227	japoński	154	portugalski	738	wietnamski	1 503
duński	853	kurdyjski	4 507	romski	922	włoski	843
estoński	314	lapoński	574	rumuński	669	inne	16 507
fiński	11 146			syryjski	3 954	Razem	127 929

Źródło: Table 584: Compulsory comprehensive school: pupils with mother tongue other than Swedish (*Statistical Yearbook 2003*, s. 507)

<sup>7</sup> W roku szkolnym 2001/2002 do szkoły obowiązkowej uczęszczało 4 227 uczniów pochodzenia polskiego. Stanowili oni 0,4% populacji szkolnej uczniów. Spośród nich 51,3%, czyli 2 170 uczniów, korzystało z nauki języka polskiego, a 1 132 uczniów, czyli 26,8%, zdecydowało się na naukę języka szwedzkiego jako drugiego języka (Table 3.8: Pupils receiving tuition in mother tongue and Swedish as a second language (SVA), school year 2001/02, Internet 4).

Ogólna liczba uczniów na poziomie szkoły obowiązkowej posługujących się innym językiem ojczystym niż szwedzki wynosiła w roku szkolnym 2001/2002 127 929. Dodać należy, że kształceniem w szkole obowiązkowej objętych w tym czasie było około 1 059 000 uczniów. Oznacza to, że dla 12% dzieci uczęszczających do szkoły obowiązkowej język szwedzki nie był językiem ojczystym. Najwięcej uczniów posługiwało się językiem arabskim, chorwackim bądź serbskim, fińskim, hiszpańskim i albańskim. Dwunastoprocentowy udział dzieci innego pochodzenia niż szwedzkie, z czego połowa posługuje się w pewnym stopniu językiem ojczystym, jest stosunkowo wysokim wskaźnikiem i może być źródłem wielu problemów edukacyjnych. Tym bardziej że w ciągu ostatnich dwudziestu lat mamy w Szwecji do czynienia z pojawieniem się nowych grup etnicznych posługujących się nieobecnymi dotąd w życiu społecznym językami.

Poniższy wykres ilustruje wzrost procentowego udziału uczniów obcego pochodzenia w kształceniu obowiązkowym.



Wykres: Procentowe wskaźniki udziału uczniów obcego pochodzenia w kształceniu obowiązkowym

Źródło: Table 574: Pupils with other mother tongue than Swedish in the compulsory comprehensive school. Per cent (*Statistical Yearbook 2003*, s. 500)

## Wnioski

Członkowie różnych grup etnicznych w różnym stopniu przywiązują wagę do kształcenia u młodego pokolenia umiejętności posługiwania się językiem ojczystym. Z tego względu wskaźniki procentowe udziału uczniów przynależących do poszczególnych mniejszości w zajęciach językowych różnią się między sobą. Tradycyjnie wysoki wskaźnik występuje u uczniów posługujących się językiem arabskim (75% w roku 1990, 63% w roku 1999),

a niski udział charakterystyczny jest przykładowo dla uczniów pochodzenia węgierskiego (54% w roku 1990, 34% w roku 1999). W przypadku mniejszości polskiej wskaźnik ten wynosił 63% w roku 1990 i 51% w roku 1999 (*Education in Sweden* . . ., 2000, s. 19). Ten drugi jest zbliżony do średniego wskaźnika procentowego dla uczniów szkół obowiązkowych wszystkich mniejszości. Na kształtowanie się tych wskaźników z pewnością wpływ ma przywiązanie do tradycji i kultury kraju pochodzenia oraz model życia poszczególnej rodziny i danej społeczności. Dodatkowym uwarunkowaniem jest poziom wykształcenia rodziców. Jak pisze Dybowska: „Im jest on wyższy, tym większe aspiracje (edukacyjne) tak u dzieci, jak rodziców i mniej konfliktów w prowadzeniu działań oświatowych w danym środowisku” (Dybowska, 2001, s. 245). Rodzice odgrywają bowiem niekwestionowaną rolę w procesie kształcenia swoich dzieci, w dużym stopniu wpływają na ich decyzje edukacyjne, a w młodszym wieku szkolnym i przedszkolnym podejmują decyzje za dzieci. Dlatego powodzenie kształcenia dzieci mniejszości, i nie tylko, uwarunkowane jest zarówno postawą i wykształceniem samych rodziców, jak i jakością kontaktów między nimi a placówką szkolną.

Oczywiście na popularność nauki języków ojczystych wpływają również uwarunkowania polityczne, ekonomiczne i społeczne. W ciągu ostatnich dwudziestu lat w Szwecji, pomimo wzrostu liczby uczniów uprawnionych do pobierania nauki języka ojczystego (86 600 w roku 1980, 123 100 w roku 1999), sukcesywnie malało zainteresowanie dzieci mniejszości uczestniczeniem w tych zajęciach. W roku 1980 około 61% uprawnionych uczniów szkół obowiązkowych uczęszczało na zajęcia językowe, a 51,8% w roku 2001/2002. Dodatkowo porównując wszystkie szczeble edukacyjne, należy zauważyć, że szkoły obowiązkowe angażują w zajęciach językowych najwięcej, bo około 52%, uprawnionych dzieci (dla porównania udział dzieci w klasach zerowych wynosi 37,5%, a w placówkach przedszkolnych 12,8%).

Od lat dziewięćdziesiątych mamy jednak do czynienia ze zintensyfikowaniem działań propagujących proces nauczania-uczenia się zarówno języków obcych, jak i języków ojczystych oraz podkreśleniem wartości edukacji w ogóle. Działania te w szczególności wpisują się w mapę polityki oświatowej Unii Europejskiej i Rady Europy i docierają w formie programów i inicjatyw edukacyjnych do krajów europejskich. Z pewnością wpływają one na wzrost zainteresowania językami ojczystymi i ich nauką.

## Bibliografia

- Aleksander Z. (1995), *Zakłócenia komunikacyjne dzieci i młodzieży jako problem europejski – różnice języków, wspólnota problemów edukacyjnych*. W: E. Podoska-Filipowicz, H. Błażejewski, R. Gerlach (red.), *Transformacja w edukacji: konieczność, możliwości, realia, nadzieje*. WSP: Bydgoszcz.
- Dybowska A. (2001), *Konferencja – mniejszości kulturowe i etniczne w edukacji*. W: „Języki Obce w Szkole”. *Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych*, nr 6.
- Dziewulak D. (1997), *Systemy szkolne Unii Europejskiej*. Wydawnictwo Żak: Warszawa.
- Education in Sweden 2000* (2000), Statistics Sweden.
- Jałowiecki B. (2001), *Regiony etniczno-lingwistyczne i kulturowe w Polsce*. W: „Języki Obce w Szkole”. *Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych*, nr 6.
- Komorowska H. (1985), *Nauczanie języków obcych w Szwecji*. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 3.
- National Description of Sweden. Supplement to the Eurydice Study “Foreign Language Teaching in Schools in Europe”* (2001). Eurydice.

- National Minorities in Sweden. A Summary on Swedish Policy on National Minorities* (2001). Ministry of Industry, Employment and Communications.
- National Minorities in Sweden* (1999). Factsheet, Ministry of Culture.
- Poluszyński B. (2002), *Współczesny świat, Europa i Polska a języki i polityka językowa w XXI wieku*. W: „Języki Obce w Szkole”. *Nauczanie dwujęzyczne*, nr 6.
- Rabczuk W. (2002), *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec imigrantów oraz mniejszości narodowych i etnicznych*. Instytut Badań Edukacyjnych: Warszawa.
- Statistical Yearbook 2003* (2003). Statistics Sweden.
- Sweden's Roma/Gypsies – a National Minority* (1999). Factsheet, Ministry of Culture.
- Swedish Report on the Council of Europe Charter for Regional and Minority Languages* (2001). Initial Periodical Report presented in accordance with Article 15 of the Charter. Ministry of Industry, Employment and Communications.
- Internet 1: Modersmal – The Swedish Schoolnet Mother Tongue Theme Site, [www.modersmal.skolutveckling.se](http://www.modersmal.skolutveckling.se)
- Internet 2: [www.pedc.se/modersmal/English/THEMOTHERTONGUE.html](http://www.pedc.se/modersmal/English/THEMOTHERTONGUE.html)
- Internet 3: The Swedish Education System, [www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=SW&language=EN](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=SW&language=EN)
- Internet 4: Official Statistics of Sweden. Statistics for Child Care, Schools and Adult Education 2002, part 1, 2, 3, [www.skolverket.se/english/statistics/index.shtml](http://www.skolverket.se/english/statistics/index.shtml)

## Summary

### Teaching of mother tongues in Sweden

The paper addresses the model of language education in Sweden in the context of demographic changes in the society, as well as in the context of immigration and educational policies in Sweden and educational policies by the European Union. It draws attention to mother tongues tuition recognizing it is a one of the two trends of development, next to teaching of foreign languages.

The paper highlights the status and forms of mother tongue tuition in relation to national, ethnic and cultural minorities. It emphasizes the status of three officially recognized minority languages, which are Finnish, Sami and Meankieli (Tornedal Finnish). It investigates the statistical data which indicate the popularity of mother tongues tuition at each educational level. Additionally, it considers educational opportunities for teachers of mother tongues and looks into the multidimensionality of the teachers' roles. Finally, the paper maps out educational opportunities for immigrants and asylum seekers in the context of current legislation.

A case is made that the multidimensionality of mother tongues education in Sweden facilitates maintaining of individual identities by national, ethnic and cultural minorities.

**Keywords:** mother tongues, language education, multicultural society, national, ethnic, cultural minorities.

Agnieszka Kleina

## Edukacja religijna w systemie edukacyjnym Niemiec (na przykładzie Bawarii)

Stan katechizacji i obecność religii w szkole związana jest z charakterem relacji Państwo – Kościół. Pytać więc można, czy państwo świeckie, jakim są Niemcy, gwarantuje zapisaną w konstytucji wolność religijną rozumianą jako prawo każdego obywatela do zdobywania wiedzy religijnej?

Kraje związkowe Republiki Federalnej Niemiec posiadają szeroką autonomię w zakresie wewnętrznym i w obszarze prawa międzynarodowego publicznego. Stąd podejmując się rozprawy nad edukacją religijną, formami jej obowiązkowości, gwarancjami prawnymi, zakresem kształcenia czy pozycją nauczyciela religii, zawężyłam swoje zainteresowania do Bawarii. Choć nie jest ona państwem wyznaniowym i nie wiąże się z żadną religią, kościelne i państwowe regulacje prawne wyraźnie wskazują na to, iż nauka religii w szkołach publicznych leży we wspólnym interesie zarówno Państwa, jak i Kościoła.

Pytając o zakres edukacji religijnej i obowiązujące programy nauczania religii w szkołach publicznych, znajdujemy potwierdzenie, iż nadzór tu pełni zarówno Kościół, dbając o dydaktyczno-merytoryczną poprawność katechezy, jak i władze państwowe, czuwające nad konstytucjonalnością programów i tekstów.

Niemcy funkcjonują w systemie dwóch religii, muszą zatem siłą rzeczy tworzyć warunki do dokonywania przez młodego człowieka wyboru w procesie edukacji. Stąd też specyficzny charakter nauki religii, jej zakres, forma i obowiązkowość.

### Edukacja religijna w Niemczech

W Niemczech o szkolnym wychowaniu religijnym mówi się już od XVI wieku, kiedy to wprowadzono do szkół programy i podręczniki szkolne. Lekcję religii uznano za odrębny przedmiot, wiążąc ją jednocześnie z określoną konfesją.

Po I wojnie światowej znajdujemy w konstytucji weimarskiej z 1919 roku zapis (art. 137 & 1), który głosi, że nie ma oficjalnego Kościoła. Gwarantuje się jednak obywatelom wolność religijną. System separacji skoordynowanej podtrzymała po II wojnie światowej ustawa zasadnicza RFN z maja 1949 roku.

Sobór Watykański w latach 1962-1965 to niekończące się dyskusje na temat miejsca i roli Kościoła w szkole publicznej, spór o naturę i cele wychowania religijnego. Sytuacja ta sprzyja propozycjom katechetów, którzy opowiadają się za rozdzieleniem lekcji religii od katechezy (Chałupniak, 2000).

Obecność religii w szkole wyraźnie związana jest z charakterem relacji Państwo – Kościół. W państwie świeckim, jakim są Niemcy, mamy do czynienia z oddzieleniem Kościoła od państwa na zasadzie wspomnianej

wcześniej separacji skoordynowanej, która polega na uznaniu osobowości publicznoprawnej Kościołów zakorzenionych w kulturze narodowej (Okońska, 2001). W konstytucji Republiki Weimarskiej nadano Kościołom funkcjonujący do dziś status stowarzyszeń prawa publicznego. Dwa największe Kościoły – katolicki i ewangelicko-augsburski, mające mniej więcej taką samą liczbę wiernych (kolejno: 27 i 28 mln) „są jednocześnie w sposób wyjątkowy na skalę europejską powiązane z państwem na płaszczyźnie instytucjonalnej, praktyczno-życiowej oraz finansowej”<sup>1</sup> (www.andrzej.kai.pl, Samerek).

Gwarantowana przez państwo niemieckie wolność religijna „pociąga za sobą prawo każdego obywatela do zdobywania wiedzy religijnej. W praktyce oznacza to, że ze szkół nie można wyeliminować nauki religii” (www.opcja.pop.pl, Nehring). Poszczególne kraje związkowe Republiki Federalnej Niemiec posiadają szeroką autonomię w zakresie wewnętrznym i w obszarze prawa międzynarodowego publicznego. Stąd też nie tylko Niemcy jako państwo, ale również niektóre kraje związkowe zawarły umowy konkordatowe. Prawo federalne ustala pewne stałe ramy dla krajów związkowych, na których ciąży decydujący głos w zakresie ustawodawstwa państwowego dotyczącego Kościoła (Warchałowski, 1998).

Warte uwagi jest specyficzne zjawisko, które ma miejsce w centrum chrześcijańskiej niegdyś Europy. Otóż tenreny byłej NRD od pokoleń należą do najbardziej zlaicyzowanych i postchrześcijańskich części kontynentu. Obowiązująca przez długie lata powojenne doktryna, jaką był ateizm, i związane z nią ideologiczne założenia, były sprzeczne z katechetycznymi oddziaływaniami Kościoła. Przyjęcie „jedynie słusznej” marksistowskiej koncepcji człowieka i świata nie tylko w NRD, ale we wszystkich państwach socjalistycznych, przyczyniły się do definitywnego usunięcia religii ze szkół.

„Obecna sytuacja religijna na terenach leżących bezpośrednio za naszą zachodnią granicą należy do niełatwych. Statystyki ukazują to w sposób bezwzględny: w 1995 roku tylko 31% Niemców wschodnich zgłaszało swą przynależność do któregoś z Kościołów, z czego 26% stanowili protestanci i 5% katolicy. Pozostała część nie miała nigdy żadnych związków z chrześcijaństwem (39%) bądź oficjalnie zadeklarowała swe wystąpienie z któregoś z chrześcijańskich Kościołów (ok. 30%)” (www.opoka.org.pl, Chałupniak).

Niemcy funkcjonujące w systemie dwóch religii, muszą siłą rzeczy stworzyć warunki do dokonywania przez młodego człowieka wyboru w procesie edukacji. Stąd też specyficzny charakter nauki religii, jej zakres, forma i obowiązkowość.

W Niemczech prawo do nauczania religii w szkołach gwarantuje konstytucja (art. 7, pkt. 3), zgodnie z którą lekcja religii winna być prowadzona oddzielnie dla różnych wyznań, z zachowaniem wzajemnego szacunku. Religia traktowana jako zwyczajny przedmiot (zgodnie z fundamentalnym ustawodawstwem dotyczącym nauki religii) została umieszczona w ramach planu zajęć szkolnych w wymiarze dwóch godzin lekcji tygodniowo we wszystkich szkołach publicznych. Ma ona charakter raczej informacji na tematy religijne kierowane do wszystkich uczniów, niezależnie od religii czy wyznania. Stąd też mówi się o nauczaniu religii (Religionsunterricht), która odbywa się w szkole, i katechezie przy parafii, przygotowującej do sakramentów (Gemeindekathese), (www.chat.edu.pl, Bagrowicz).

<sup>1</sup> Konstytucja zapewnia wolność religijną oraz świecki charakter państwa, tym samym zapewniając nauczanie religii w szkołach publicznych.

Nauczanie religii w niemieckim systemie szkolnictwa publicznego jest przedmiotem obowiązkowym. Kończy się zatem oceną na świadectwie szkolnym i decyduje tym samym o promocji ucznia do następnej klasy.

Obowiązkowy charakter nauczania religii dopuszcza jednak możliwość wyboru zajęć alternatywnych, w zamian za lekcje religii. Stąd też dla uczniów, którzy z jakichkolwiek powodów zrezygnowali z uczestnictwa w religii, wprowadzono osobny przedmiot (etykę, filozofię, wartości i normy), którego nazwa zależy od władz oświatowych danego kraju związkowego (Milerski, 1998).

Sytuacja ta utwierdza nas w przekonaniu o tolerancji wpisanej w ustawę o szkolnictwie. Państwo umożliwia uczęszczanie na usankcjonowaną prawnie, alternatywną religię/etykę, stwarzając tym samym możliwość swobodnego poszerzania wiedzy z zakresu religii i ogólnie kultury.

W memorandum niemieckiego Kościoła ewangelickiego czytamy: „Szkoła nie może zrezygnować z nauczania religii jako przedmiotu obowiązkowego. Przedmiot ten zostaje uprawomocniony pedagogicznie, gdyż religia przynależy do życia, i to zarówno z perspektywy indywidualnej, jak i kulturowej (...). Edukacja religijna porusza więc zagadnienia, jak każdy inny przedmiot, dotyczące wszystkich sfer życia ludzkiego” (www.chat.edu.pl, Milerski).

Ponadto ustawodawca niemiecki ustalił wiek tak zwanej biernej (12. rok życia) i czynnej (14. rok życia) dojrzałości religijnej. Daje ona prawo 12-letniemu dziecku do nieuczęszczania na religię, jeżeli jest to wbrew jego woli, a 14-letni uczeń sam może dokonać wyboru przedmiotu nauczania (Milerski, 1998). Przy tym należy jednak wspomnieć, iż np. w Bawarii uczeń uzyskuje dojrzałość religijną w wieku 18 lat. Tym samym osiągnięcie pełnoletniości, ustawowo związane z dojrzałością do czynności prawnych, zobowiązuje do odpowiedzialności za decydowanie o swojej edukacji religijnej.

## **Regulacje prawne dotyczące nauczania religii w Niemczech (na przykładzie Bawarii)**

Na początku lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku większość szkół podstawowych (z nielicznymi wyjątkami: w Bremie i Hamburgu) w Republice Federalnej Niemiec stanowiły placówki wyznaniowe<sup>2</sup>. Przemiany społeczne i nowe regulacje prawne, które dotyczyły zarówno szczebla ogólnokrajowego, jak i poszczególnych krajów związkowych, przyczyniły się do rezygnacji na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych z wyznaniowego charakteru szkół, które mają obecnie status szkół publicznych. Kontrolę nad całym systemem szkolnictwa sprawuje państwo wraz z organami ustawodawczymi i wykonawczymi poszczególnych krajów związkowych (Milerski, 1998).

Wolność wiary, sumienia oraz wolność wyznania religijnego i światopoglądowego gwarantowane są w art. 4 konstytucji Republiki Federalnej Niemiec (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland – GG). Przy tym zapewnia się jednocześnie niezakłócanie praktyk religijnych.

W art. 7 konstytucji czytamy: „(1) Nadzór nad całym szkolnictwem sprawuje państwo. (2) Osoby odpowiedzialne za wychowanie dzieci mają prawo decydować o uczestnictwie dzieci w lekcji religii. (3) 1. Lekcja religii jest w publicznych szkołach za wyjątkiem szkół bezwyznaniowych zwyczajnym przedmiotem. 2. Bez ujmy dla państwowego prawa nadzoru lekcje religii są udzielane w zgodzie z zasadami społeczności religijnych. 3. Żadnego

<sup>2</sup> W tym katolickie 39,5% i ewangelickie 17,2%.



nauczyciela nie można wbrew jego woli zobowiązywać do udzielania lekcji religii” ([www.km.bayern.de/km/aufgaben/kirchen/grundgesetz/index.shtml](http://www.km.bayern.de/km/aufgaben/kirchen/grundgesetz/index.shtml)).

Ponadto zgodnie z art. 136<sup>3</sup> cywilne i obywatelskie prawa i obowiązki nie mogą być ani warunkowane, ani ograniczane przez korzystanie z wolności religijnej ([www.km.bayern.de](http://www.km.bayern.de)).

Dopełnieniem ustawy zasadniczej Niemiec, i jednocześnie jej potwierdzeniem w zakresie większości zapisów regulujących nauczanie religii w Bawarii, stała się odrębna konstytucja tego państwa (Bayerische Verfassung – BV).

Art. 107 konstytucji Bawarii zapewnia obywatelom wolność sumienia i wyznania, niezakłócanie praktyk religijnych. Gwarantuje wszystkim, bez względu na wyznanie, korzystanie z praw obywatelskich i cywilnych. Przy tym nikt nie jest zobowiązany do ujawniania swoich religijnych przekonań. Urzędy mogą jednak pytać o przynależność do społeczności religijnej, jeśli od tego zależą prawa i obowiązki lub w celu uzyskania statystycznych danych do badań.

Ponadto w art. 136 (Religionsunterricht) czytamy, iż w każdej szkole podczas zajęć gwarantuje się szanowanie uczuć religijnych.

Lekcja religii jest zwyczajnym przedmiotem we wszystkich szkołach podstawowych (Volksschulen), szkołach zawodowych (Berufsschulen), średnich i na wyższych uczelniach. Udzielana jest zgodnie z zasadami osób zainteresowanych danych społeczności religijnych.

Dalej w art. 136 BV czytamy: „(3) Żadnego nauczyciela nie można zmuszać ani mu przeszkadzać w udzielaniu lekcji religii. (4) Nauczyciel potrzebuje upoważnienia do udzielania lekcji religii od społeczności religijnej. (5) Potrzebne klasy szkolne są oddane do dyspozycji” ([www.km.bayern.de/km/aufgaben/kirchen/verfassung/index.shtml](http://www.km.bayern.de/km/aufgaben/kirchen/verfassung/index.shtml)).

Obowiązująca do dziś „Ustawa o edukacji religijnej dzieci” z dnia 15 lipca 1921 roku gwarantuje każdemu, kto ukończył 14. rok życia<sup>4</sup> możliwość decydowania osobiście, jakiego jest wyznania. Zatem uczeń, który ukończył 14 lat może sam zrezygnować z uczestniczenia w lekcjach religii (Warchałowski, 1998). Władze Bawarii natomiast są zdania, że rodzicielskie prawo do wychowania winno mieć pierwszeństwo przed wolnością religijną 14-latką. Konstytucja Bawarii pozostawia deklarację uczestniczenia w lekcjach religii i kościelnych uroczystościach prawnym opiekunom dziecka. Sami uczniowie dopiero z chwilą ukończenia 18. roku życia mogą decydować o chęci brania udziału w zajęciach. Przy tym uczniowie, którzy nie uczęszczają na lekcje religii, mają zapewnione zajęcia z ogólnie uznawanych zasad moralnych ([www.km.bayern.de](http://www.km.bayern.de)).

Jak wcześniej zostało już wspomniane, poszczególne kraje związkowe Republiki Federalnej Niemiec posiadają szeroką autonomię zarówno w zakresie wewnętrznym, jak i na forum międzynarodowym. Stąd też dane kraje związkowe (Bundesländer) zawarły odrębne umowy konkordatowe (Warchałowski, 1998, s. 40). Prawo federalne ustala jednak pewne ramy, które stanowią granicę dla ustawodawstwa poszczególnych krajów związkowych.

W art. 21 konkordatu między Rzeszą Niemiecką a Stolicą Apostolską z 20 lipca 1933 roku czytamy: „Nauka religii katolickiej w szkołach podstawowych, zawodowych i średnich oraz wyższych zakładach naukowych jest przedmiotem zwyczajnym (...)”<sup>5</sup>, (Warchałowski, 1998, s. 40). Z zapisu tego wypływają następujące konsekwencje:

<sup>3</sup> Ustalenia art. 136, 137, 138, 139 i 141 niemieckiej ustawy zasadniczej z 11 sierpnia 1919 roku są częścią tej konstytucji.

<sup>4</sup> W Bawarii, Nadrenii-Palatynacie i Saarze dojrzałość religijną uzyskuje się w wieku 18 lat (Milerski, 1998).

<sup>5</sup> Zapis ten ma swoje źródło w art. 149 konstytucji weimarskiej (1919), a potwierdzenie znajduje w obowiązującej ustawie zasadniczej RFN z 23 maja 1949 roku.

- „– nauka religii jest przedmiotem wpisanym w porządek nauki szkolnej,  
– nauka religii jest firmowana przez szkołę,  
– nauczanie religii w szkole jest zależne od władz państwowych,  
– pomoce naukowe i środki potrzebne do nauki są w dyspozycji władz szkolnych,  
– koszty utrzymania nauczycieli religii pokrywają władze państwowe” (Warchałowski, 1998, s. 43).

Potwierdzenie zapisu konkordatowego znajdujemy w art. 7 ustawy zasadniczej RFN z 23 maja 1949 roku. Stwierdza się w nim, że nauka religii w szkołach publicznych (z wyjątkiem szkół bezwyznaniowych) jest przedmiotem zwyczajnym. Gwarancją została objęta nauka religii katolickiej w szkołach podstawowych, średnich, gimnazjach i szkołach zawodowych. Prawo konkordatowe nie gwarantuje natomiast lekcji religii w przedszkolach i innych specjalistycznych centrach edukacyjnych (Warchałowski, 1998).

W art. 7 ust. 1, 2, 3 wspomnianego wyżej dokumentu czytamy: „Cały system oświaty pozostaje pod nadzorem państwa. Rodzice i opiekunowie prawni mają prawo do decydowania o uczestniczeniu dzieci w nauczaniu religii. Kształcenie religijne jest we wszystkich szkołach publicznych, za wyjątkiem szkół neutralnych wyznaniowo, obowiązkowym przedmiotem nauczania. Nie ograniczając prawa państwa do nadzoru pedagogicznego, nauczanie religii udzielane jest zgodnie z zasadami społeczności religijnych. Do nauczania religii nie wolno zobowiązywać nauczycieli wbrew ich woli”. Ponadto w art. 4 konstytucji czytamy, że „wolność przekonań, sumienia oraz wyznawanego światopoglądu i religii stanowią niezbywalne prawo” (Milerski, 1998, s. 180).

Uczestnictwo ucznia w lekcjach religii według własnego wyznania jest obowiązkowe. Jednak konstytucja przyznaje możliwość zwolnienia go: „Wszyscy, którzy mają prawo do edukacji, decydują, czy ich dzieci będą uczęszczały na lekcje religii” (Warchałowski, 1998, s. 43).

W obowiązującym układzie między Stolicą Apostolską i państwem bawarskim z 4 września 1974 roku<sup>6</sup> czytamy: „Nauczanie religii pozostaje przedmiotem zwyczajnym we wszystkich szkołach, do których religia została już wprowadzona (...)”. Stąd też w art. 4 & 6 układu mowa o nauczaniu religii w następujących szkołach publicznych: podstawowych (Volksschulen), specjalnych (Sonderschulen), realnych (Realschulen), zawodowych (berufliche Schulen) i gimnazjach (Gymnasien). Ponadto przewiduje się poszerzenie zakresu nauczania religii katolickiej w powstałych w przyszłości nowych rodzajach szkół, jeśli miałyby one „porównywalne cele nauczania” (Warchałowski, 1998).

Równouprawnienie religii z innymi przedmiotami formułuje się w tym, że:

1. nauka religii jest samodzielnym przedmiotem nauczania, który ma wyznaczoną liczbę godzin do zrealizowania;
2. nauczyciele religii podlegają tym samym prawom i obowiązkom co nauczyciele innych przedmiotów;
3. Państwo zapewnia środki do nauki religii;
4. z nauki religii należy wystawić ocenę na świadectwie szkolnym;
5. religia ma charakter przedmiotu obowiązkowego (Warchałowski, 1998).

<sup>6</sup> Układ między Stolicą Apostolską i państwem bawarskim, dotyczący zmian i uzupełnień wprowadzonych do konkordatu z Bawarią z 29 marca 1924, zmodyfikowany układem z 7 października 1965 roku, podpisany 4 września 1974 roku.

Dalej w art. 7 konkordatu władze bawarskie zapewniają, że: „Gdyby Państwo Bawarskie nie było w stanie zapewnić legalnie w jakiejś szkole nauczania religii jako przedmiotu zwyczajnego, wówczas nauczanie to będzie mogło być udzielane przynajmniej prywatnie, i do tego celu zostaną oddane do dyspozycji lokale szkolne z ogrzewaniem i oświetleniem z wydatków gminnych lub państwowych” (Warchałowski, 1998, s. 50).

Układ państwa bawarskiego ze Stolicą Apostolską zapewnia nadzór i kierownictwo nad nauczaniem religii w szkołach Kościołowi. Kościół jest odpowiedzialny za treści, dydaktykę nauczania religii, natomiast Państwu podlega strona funkcjonalno-organizacyjna<sup>7</sup> szkolnej lekcji religii (Warchałowski, 1998).

Zgodnie z ustaleniami powyższego konkordatu do udzielania nauki religii wymagane jest uprzednie upoważnienie ze strony kompetentnych władz kościelnych. Warunkiem zatrudnienia nauczyciela religii katolickiej w szkole publicznej jest otrzymanie *Missio canonica*, analogicznie zaś przyszłym nauczycielom religii ewangelickiej – *Vocatio*. Przy tym wymaga się od nauczycieli religii ukończenia wyższych studiów zawodowych (Fachhochschulstudiengängen).

Nauczyciele religii w szkołach publicznych w Bawarii opłacani są nie przez związki wyznaniowe, ale przez władze krajowe, co wynika z faktu, że nauka religii jest przedmiotem zwyczajnym (Warchałowski, 1998).

Stanowisko Rady Kościoła Ewangelickiego w Niemczech z dnia 7 lipca 1971 roku opowiedziało się za współpracą z władzami państwowymi w obszarze edukacji. Zauważono bowiem konieczność współdziałania w zakresie wychowania młodego pokolenia. Stąd też Kościół zobowiązał się do opracowania programów nauczania zgodnych z zasadami nowoczesnej dydaktyki szkolnej (Milerski, 1998).

„W świetle ostatniego memorandum Kościoła ewangelickiego w Niemczech w sprawie stanu i perspektyw edukacji religijnej w społeczeństwie pluralistycznym, zatytułowanego *Tożsamość i porozumienie* (1994), miejsce religii w systemie oświaty można uprawomocnić dwójako: z perspektywy uczniów jako wkład do ich osobistej orientacji religijnej oraz indywidualnego rozwoju i kształcenia, a także z perspektywy wychowawczych i edukacyjnych zadań szkoły w ich całościowym kontekście społecznym” (Milerski, 1998, s. 186).

We wzmożonych w ostatnim czasie dyskusjach nad przyszłością kształcenia religijnego w szkole oba Kościoły, zarówno ewangelicki, jak i katolicki, opowiadają się za modelem konfesyjnym (uprawomocnionym teologicznie i pedagogicznie), (Milerski, 1998).

Ponadto niejako uzupełnieniem i poszerzeniem powyższych regulacji prawnych dotyczących nauki religii w państwie bawarskim jest ustawa bawarska o wychowaniu religijnym i edukacji religijnej (Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen – BayEUG)<sup>8</sup>. Gwarantuje ona wsparcie ze strony szkoły dla osób odpowiedzialnych za wychowanie dzieci w duchu religijnym. Możliwość wsparcia upatruje się w szkolnej modlitwie i nabożeństwach szkolnych. W art. 46 (2) czytamy: „Lekcja religii jest przedmiotem obowiązkowym dla uczniów należących do wspólnoty wyznaniowej. Rezygnacja z lekcji religii wymaga formy pisemnej. Musi ona nastąpić najpóźniej ostatniego dnia zajęć danego roku szkolnego, by miała ważność w nadchodzącym roku szkolnym; późniejsza rezygnacja jest dopuszczalna tylko z ważnych powodów (...)” ([www.km.bayern.de/km/recht/gso/gso08.htm](http://www.km.bayern.de/km/recht/gso/gso08.htm)). Dalej czytamy, iż na pisemny wniosek prawnych opiekunów dzieci, uczniowie, którzy nie należą do żadnej społeczności

<sup>7</sup> Zapis ten jest zgodny z konstytucją RFN i konkordatem niemieckim z 1933 roku.

<sup>8</sup> W wersji obwieszczenia z 31 maja 2000 roku (GVBl S. 414, ber. S. 632. BayRS 2230-1-1-UK), z późn. zm. ustawy z 24 maja 2003 roku (GVBl S. 262).

religijnej, mogą brać udział w lekcjach religii danego wyznania jako przedmiotu obowiązkowego, kiedy społeczność religijna danego wyznania organizuje lekcje religii, nie przeszkadzając aprobowanym i nieodzownym organizacyjnym podstawom szkolnym. Zapis ten obowiązuje uczniów, dla których społeczność religijna nie organizuje lekcji religii jako zwyczajnego przedmiotu w publicznych szkołach w Bawarii. Przy tym uczniowie, którzy należą do innych społeczności religijnych, mogą w szczególnych przypadkach na wniosek zostać dopuszczeni do uczestnictwa w lekcjach religii danego wyznania jako Leistungskursfach (przedmiotu świadczonego w formie kursu), kiedy odpowiednie zajęcia danego wyznania, do którego uczeń należy, nie dochodzą do skutku, a obie zainteresowane społeczności religijne się zgadzają.

Ustęp 6 art. 46 BayEUG informuje, iż wymaganych jest przynajmniej pięcioro uczniów do organizowania lekcji religii.

Obowiązkiem uczniów nie biorących udziału w lekcjach religii jest uczęszczanie na zajęcia z etyki (Ethikunterricht), które stają się wówczas przedmiotem obowiązkowym (& 22 art. 1)<sup>9</sup>, ([www.km.bayern.de](http://www.km.bayern.de)).

## Zakres nauczania religii w Bawarii

Bawaria zawarła konkordat ze Stolicą Apostolską wcześniej niż Rzesza Niemiecka. W konkordacie z 29 marca 1924 roku, w art. 4 & 3 i art. 7 & 1 zapisano, iż nauka religii katolickiej będzie traktowana jako zwyczajny przedmiot nauczania jedynie w szkołach podstawowych (Volksschulen). Zapisy konkordatu znalazły prawne potwierdzenie w obowiązującej wówczas konstytucji weimarskiej z 1919 roku gwarantującej nauczanie religii katolickiej we wszystkich szkołach publicznych.

Choć Bawaria nie jest państwem wyznaniowym i nie wiąże się z żadną religią, nauka religii w szkołach publicznych leży we wspólnym interesie zarówno Państwa, jak i Kościoła (Warchałowski, 1998).

W obowiązującym układzie między Stolicą Apostolską i Bawarią z 4 września 1974 roku, w art. 7 czytamy: „Nauczanie religii pozostaje przedmiotem zwyczajnym we wszystkich szkołach, do których religia została już wprowadzona (...)”<sup>10</sup>, (Warchałowski, 1998, s. 49).

Równouprawnienie nauki religii z innymi przedmiotami wyraża się w tym, że:

„1. nauka religii jest samodzielnym przedmiotem nauczania, którego wyznaczona liczba godzin musi być zarezerwowana;

2. nauczyciele religii są zrównani w prawach i obowiązkach z nauczycielami innych przedmiotów;

3. Państwo zapewnia środki do nauki religii;

4. z nauki religii należy wystawić ocenę na świadectwie szkolnym;

5. nauce religii przysługuje formalny charakter przedmiotu obowiązkowego” (Warchałowski, 1998, s. 51).

Generalnie uczestnictwo uczniów w lekcjach religii zgodnie ze swoim wyznaniem jest obowiązkowe. Jednak w myśl art. 7 & 2 konstytucji RFN oraz art. 137 & 1 bawarskiej ustawy zasadniczej każdemu uczniowi poprzez

<sup>9</sup> W przypadku zmiany etyki na lekcje religii obowiązuje & 21 Abs. 4 i 5.

<sup>10</sup> Ponadto potwierdzenie dla tego zapisu jest zgodne z postanowieniami konstytucji bawarskiej (art. 136), zbieżnymi w swej treści z art. 7 & 3 konstytucji RFN (Warchałowski, 1998).

jego rodziców, zgodnie z gwarancją wolności sumienia i wyznania, przyznano prawo rezygnacji z uczęszczania na zajęcia religii<sup>11</sup>. W sytuacji tej przewidziano ideologicznie neutralne przedmioty zastępcze: etykę, wiedzę religijną lub normy i wartości. W Bawarii jest to z reguły etyka (Warchałowski, 1998).

### Programy nauczania religii

Jak wynika z art. 21 konkordatu Stolicy Apostolskiej z Rzeszą Niemiecką z 1933 roku nauka religii jest udzielana zgodnie z zasadami Kościoła katolickiego. Ponadto w artykule tym czytamy, iż opracowanie programów nauczania, wybór podręczników do nauki religii w szkołach publicznych dokonuje się w porozumieniu z wyższymi władzami kościelnymi. Konkordat zapewnia też władze państwowe, że: „W nauczaniu religii specjalny nacisk położony zostanie na wyrobienie poczucia obowiązków patriotycznych, państwowo-obywatelskich i społecznych, wynikających z ducha chrześcijańskiej wiary i moralności (...)” (Warchałowski, 1998, s. 45).

Z faktu obecności w szkole publicznej nauki religii jako przedmiotu zwyczajnego wynika, że „program nauczania religii musi uwzględniać całościowe założenia rozwoju uczniów, wiek dzieci oraz mieć na względzie typ szkoły” (Warchałowski, 1998, s. 45).

Jak zauważa Krzysztof Warchałowski zatwierdzenie programów nauczania religii jest formą nadzoru Państwa i Kościoła nad nauczaniem religii. Kościół dba o dydaktyczno-merytoryczną poprawność katechezy, a władze państwowe „czuwają nad konstytucjonalnością programów i tekstów” (Warchałowski, 1998, s. 45). „Z jednej strony państwo w zapisie konstytucyjnym deklaruje samoograniczenie – o ile bowiem w zakresie pozostałych przedmiotów edukacji szkolnej sprawuje nadzór samodzielnie, o tyle w przypadku nauczania religii przekazuje uprawnienia treściowe na rzecz Kościołów, zobowiązując się zarazem do urzędowej publikacji programów edukacji religijnej. Z drugiej strony Kościoły przejmują na siebie obowiązek nie tylko merytorycznego przygotowania programów oraz materiałów dydaktycznych, lecz również ich opracowania dydaktycznego i metodycznego, zgodnie z obowiązującymi standardami pedagogicznymi” (Milerski, 1998, s. 182-184).

### Program nauczania religii katolickiej w bawarskiej szkole na przykładzie 7.-9. stopnia gimnazjum

Katolicka lekcja religii przeznaczona dla gimnazjum stawia sobie za cel poszerzanie wiedzy zdobytej podczas edukacji religijnej w szkole podstawowej, w tym:

- zakres „Biblijnej Nowiny” rozpoczyna sytuacyjne odniesienie się do Biblii, w której słowo historii Boga pozostaje obecnie z ludźmi;
- w zakresie „Chrześcijańskiej wiary i interpretacji” zostaje odtworzona kościelna lekcja wiary i rozmowa w kontekście życia;
- zakres „Chrześcijańskiego spirytualizmu” budzi otwartość dla religijnych form wyrazu, które prowadzą w modlitwie, medytacji, nabożeństwie i sakramentach do tajemnicy Boga;

<sup>11</sup> Wówczas rodzic lub uczeń (który ukończył 18 lat – w przypadku Bawarii) powinien skierować pisemną prośbę na ręce kierownika szkoły. Formalności tych dokonuje się na początku roku szkolnego lub na początku semestru (Warchałowski, 1998, s. 43-44).

- zakres „Chrześcijańskiej etyki i pokonywania życia” obrazuje etyczne możliwości postępowania i motywuje do nastawienia na chrześcijańskie, wartościowe postawy;
- zakres „Historii Kościoła” pozwala przyrzeć się chrześcijaństwu w społecznym i kulturowym funkcjonowaniu poszczególnych epok i kontrolować je w wewnętrznym nauczaniu dzisiejszych orientacji;
- zakres „Międzyreligijnej i międzykulturowej nauki” prowadzi do postrzegania obcych światów wierzeń i życia oraz tłumaczy tolerancję (Staatinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, Abteilung Gymnasium, Katholische Religionslehre, [www.isb.bayern.de](http://www.isb.bayern.de)).

Program nauki religii katolickiej w szkole został, tak jak i w Polsce, podzielony według kolejnych stopni kształcenia, którym odpowiadają określone działy tematyczne.

Dla 7. stopnia nauki w gimnazjum przewidziano jako przewodni motyw „Wartość własnych uczuć – umiejętność troszczenia się i afirmacji”, w którym zawarto następujące działy tematyczne:

1. „To czyni odwaga – Jezusowa nowina przed Królestwem Boga”
2. „Uleganie czy stawianie na swoim – konflikt sprawiedliwie rozstrzygnięty”
3. „Muzułmanie u nas – lepsze rozumienie się nawzajem”
4. „Rozpocząć na nowo – unikać winy i strachu”
5. „Kim jestem, kim chcę zostać? – w poszukiwaniu samego siebie”
6. „Bóg i Pan – różne wyznania”.

W ramach 8. stopnia nauki przewodnim motywem objęto „Plany życiowe – znalezienie sensu w moim życiu”, w zakresie którego mieszczą się poniższe działy:

1. „Tęsknota do życia – szukanie sensu”
2. „Po co jest Kościół – pomoc w życiu”
3. „Bycie ze sobą – przyjaźń i miłość”
4. „Słuchaj Izraelu, Jahwe wasz Bóg jest jeden – religia żydowska”
5. „Wszelświat jest nam powierzony”
6. „Szukanie właściwej drogi – co daje życiu oparcie i kierunek”.

Dla katolickiej lekcji religii 9. stopnia gimnazjum motyw przewodni brzmi: „Indywidualność i społeczna odpowiedzialność – jako Chrześcijan żyjących na świecie”. W ramach tego problemu umieszczono następujące myśli:

1. „Godność człowieka jest nieetykalna – wzajemne szanowanie i pomoc”
2. „Jezus Chrystus – impuls i wyznanie”
3. „Kościół w historii – walka o urzeczywistnienie Ewangelii”
4. „Dotknięcie granicy – nie tracić nadziei”
5. „Nie jest dobrze, że ludzie pozostają sami – partnerstwo, małżeństwo, rodzina” (Katholische Religionslehre, [www.isb.bayern.de](http://www.isb.bayern.de)).

## **Program nauczania religii ewangelickiej w bawarskiej szkole na przykładzie 7.-9. stopnia gimnazjum**

Ewangelicka lekcja religii ma za zadanie przekazanie uczniom chrześcijańskiej wiary, która także dziś służy wiernym. Formuluje ona następujące cele:

- zbliżanie do ewangelickiego rozumienia Boga i człowieka;
- właściwe/odpowiednie postępowanie się Biblią;
- dojście do sensu/znaczenia historycznych, kościelnych wydarzeń i osób;
- wyjaśnianie egzystencjalnych pytań o wiarę i sens istnienia;
- spotkanie z innymi religiami i poglądami na świat;
- wyjaśnianie podstawowych etycznych zasad;
- dostęp do religijnej sztuki;
- zrozumienie roli i znaczenia/doniosłości religijnej, w szczególności chrześcijańskiej tradycji w społeczeństwie (www.isb.bayern.de, Staatinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, Abteilung Gymnasium, Evangelische Religionslehre).

Dla ewangelickiej lekcji religii w gimnazjum także przewidziano program podzielony na kolejne stopnie nauki, w ramach których realizuje się dane bloki tematyczne.

W ramach 7. stopnia nauki przewidziano zdobycie przez ucznia podstaw z następujących bloków tematycznych:

1. „Fundamentalne założenia i postawa Kościoła”
2. „Postawa historii Kościoła w średniowieczu”
3. „Islam”
4. „Marzenia, obawy, modlitwa”
5. „Miłość bliźniego na co dzień i w diakonacie”.

W ramach 8. stopnia nauki przewidziano podstawy wiedzy z następujących bloków:

1. „Życie w Boskim wszechświecie i elementy historii biblijnych”
2. „Życie w różnorodnych formach rodziny”
3. „»Reformacja« – różnice i podobieństwa między wyznaniem »ewangelickim« a »katolickim«”
4. „Prorocze mowy i działania”
5. „Noworeligijne ruchy”.

W ramach programu dla 9. stopnia nauki w gimnazjum umieszczono poniższe zagadnienia:

1. „Judaizm”
2. „Wiara w Jezusa Chrystusa”
3. „Sprawiedliwość na świecie”
4. „Praca i osiągnięcia”
5. „Partnerstwo, miłość, seksualność” (Arbeit eine Kommission an der Überarbeitung des Lehrplans für das Fach Evangelische Religionslehre am Gymnasium).

## Pozycja nauczyciela religii

Nauczyciel jest urzędnikiem państwowym, dlatego musi legitymować się odpowiednim wykształceniem, zdobywając kwalifikacje merytoryczne i dydaktyczne w zakresie dwóch przedmiotów. Religia jest przedmiotem obowiązkowym, tym samym podlega odpowiednim regulacjom prawnym, z których wynika, iż nauczyciel religii jest specjalistą w jeszcze jednej dziedzinie wiedzy (Milerski, 1998).



Jak zauważa K. Warchałowski, w związku z tym, iż nauczanie religii w szkołach publicznych stanowi rezultat porozumienia między Państwem a Kościołem, nauczyciel religii podlega organom władzy obu społeczności. Potwierdzenie dla tego stanowiska znajdujemy w art. 22 konkordatu, w którym czytamy: „Angażowanie nauczycieli religii katolickiej dokonywane będzie po wzajemnym porozumieniu się biskupa i rządu krajowego” (Warchałowski, 1998, s. 46).

Nauczycielem religii katolickiej w szkole publicznej może być kapłan, diakon, katecheta, pomocnik duszpasterza lub osoba świecka, która należy do Kościoła katolickiego. Zatrudnieni mogą być tylko ci, którzy legitymują się ukończonymi kursami, przewidzianymi przez przepisy kościelne, i zaliczyli pozytywnie egzaminy lub posiadają wykształcenie wymagane od pedagogów państwowych. Kościół katolicki udziela nauczycielom religii *Missio Canonica*, Kościół ewangelicki – *Vocatio*. Tym samym zyskują oni rekomendacje kościelne, niezbędne do prowadzenia lekcji religii w szkołach publicznych. Natomiast do „etatowego nauczania religii katolickiej w szkołach podstawowych, specjalnych i zawodowych (Berufsschulen und Berufsfachschulen), zgodnie z dyspozycją protokołu końcowego układu między Stolicą Apostolską i państwem bawarskim z 4 września 1974 roku, od nauczycieli religii wymaga się ukończenia wyższych studiów zawodowych (Fachhochschulstudiengängen)” (Warchałowski, 1998).

\*

Jak zauważa R. Chałupniak, silna tzw. warstwa społeczna, zróżnicowanie polityczne, religijne i światopoglądowe, rozwinięte procesy laicyzacji i konsumpcji oraz otwarcie na świat mają ogromny wpływ na przyszłość chrześcijaństwa w Niemczech. Przy tym pod wieloma względami, zarówno politycznymi, ekonomicznymi, społecznymi czy religijnymi, rzeczywistość, w której żyją współcześnie katechizowani, jest coraz bardziej pluralistyczna (Bagrowicz, www.chat.edu.pl). To sytuacja, w której wciąż mnożą się pytania o przyszłość i sens katechezy parafialnej, szkolnej lekcji religii czy spotkań, których celem jest przygotowanie do sakramentów. W społeczeństwie podzielonym światopoglądowo i religijnie wciąż ożywają problemy, takie jak: legitymizacja szkolnego wychowania religijnego, zakres wpływu Kościoła na kształcenie, obecność religii w życiu publicznym (www.opoka.org.pl, Chałupniak). Przy tym nie można zapomnieć o wychowaniu w duchu tolerancji, które ma wpływ na kształt tzw. dorosłego społeczeństwa i jego zachowania, politycznie i społecznie poprawnego w normalnym funkcjonowaniu państwa<sup>12</sup>.

## Bibliografia

- Bagrowicz J. (2000), *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*. UMK: Toruń.
- Chałupniak R. (2000), *Konfesyjność nauczania religii. Zarys problematyki*. „Paedagogia Christiana”, 2(6), s. 31-51.
- Milerski B. (1998), *Status edukacji religijnej w Niemczech*. W: B. Milerski (red.), *Elementy pedagogiki religijnej*. Chrześcijańska Akademia Teologiczna: Warszawa, s. 175-187.
- Milerski B. (1998), *Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*. W: B. Milerski, *Religia a szkoła*. Chrześcijańska Akademia Teologiczna: Warszawa.

<sup>12</sup> Opracowane na podstawie pracy magisterskiej: A. Kleina, *Nauczanie religii w systemach edukacyjnych Polski i Niemiec. Analiza porównawcza*. Bydgoszcz 2004.

Okońska E. (2001), *Kształcenie pedagogiczne nauczycieli religii w Polsce i wybranych krajach Unii Europejskiej*. W: R. Parzęcki, I. M. Strachanowska (red.), *Unifikacja czy tożsamość w kształceniu pedagogicznym nauczycieli u progu zjednoczenia z Europą*. „Bora”: Bydgoszcz, s. 82-92.

Warchałowski K. (1998), *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie w konkordatach współczesnych*. TN KUL: Lublin.

Internet:

Bagrowicz J., *Nurty w najnowszej dyskusji wokół modelu nauczania religijnego młodzieży*,  
[www.chat.edu.pl/pedrel/artykuly/bagrowicz1.htm](http://www.chat.edu.pl/pedrel/artykuly/bagrowicz1.htm)

Chałupniak R., *Katolickie wychowanie religijne we Wschodnich Niemczech – nowe wyzwania*,  
[www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TA/TAK/0112F\\_01.htm](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TA/TAK/0112F_01.htm)

Milerski B., *Pomiędzy informacją i świadectwem: spór o model edukacji religijnej w szkole*,  
[www.chat.edu.pl/pedrel/artykuly/milerskiB-4.htm](http://www.chat.edu.pl/pedrel/artykuly/milerskiB-4.htm)

Nehring H., *Wiara i Kościoły w Unii Europejskiej*, [www.opcja.pop.pl/numer10/10neh.html](http://www.opcja.pop.pl/numer10/10neh.html)

Samerek P., *Kościoły w Unii Europejskiej*, [www.andrzej.kai.pl/pl/ekai/europa/?print=1&MID=4500](http://www.andrzej.kai.pl/pl/ekai/europa/?print=1&MID=4500)

[www.isb.bayern.de](http://www.isb.bayern.de)

[www.km.bayern.de](http://www.km.bayern.de)

## Summary

### Religious education in educational system of Germany (based on example of Bavaria)

Condition of the catechism and presence of religion in school is related to the State-Church with character of rate. So, it is possible to ask about Germany, a Secular State, can guarantee a religious freedom, understood for canvass of religious knowledge each citizen as right?

Countries of Union Federal Republic of Germany own wide autonomy in internal range and in area of public international law. Undertaking the trial above the religious education, forms of its compulsory nature, legal guarantees, the scope of educating or the position of the teacher of the religion, I have to focus on only one Country – Bavaria. At least that State isn't a religious State and It is involving no religion, church and national regulations, clearly are pointing at the fact that the religious instruction is in maintained schools in the common business of both you and the Church.

Asking about the scope of the religious education and applying school curricula of the religion in maintained schools we are finding confirmation that the supervision here is performing both the Church, caring about the teaching-substantive correctness of the religious education as well as national, being on the alert authorities above constitution of programs and texts.

Germany is functioning in the system of two religions, so They must create conditions for choosing by the young man in the process of education. Hence also unique character of the religious instruction, its scope, the form and the compulsory nature.

### III. Z BADAŃ



Małgorzata Mikut

## Obraz przyszłego życia wiejskich gimnazjalistów

Miejsce zamieszkania jest jednym z istotnych czynników wyznaczających losy jednostek i postrzeganie przez nie własnej sytuacji życiowej. Przestrzenią społeczną, która generuje specyficzne kariery egzystencjalne swoich mieszkańców, jest środowisko wiejskie. Jakość życia w tej przestrzeni społecznej nie jest obojętna zwłaszcza dla jakości kształtujących się orientacji życiowych wzrastającego w niej młodego pokolenia. Tekst jest syntetyczną prezentacją obrazu przyszłej egzystencji młodzieży ze środowisk wiejskich, ze szczególnym uwypukleniem ujawnianych przez nią orientacji wobec poszczególnych dziedzin życia oraz ich kierunku, z przyjętą w badaniach typologią: na dostosowanie bądź zmianę. Perspektywę teoretyczną wykorzystaną do interpretacji uzyskanego materiału empirycznego jest emancypacyjna teoria edukacji.

### Wprowadzenie

Mimo znaczących przeobrażeń społeczno-gospodarczych w Polsce miejsce zamieszkania wciąż stanowi ważny czynnik społecznych zróżnicowań. To ono wyznacza w wielu przypadkach losy jednostek oraz różnicuje postrzeganie przez nie własnej sytuacji życiowej. Szczególną przestrzenią społeczną, która generuje specyficzne kariery egzystencjalne swoich mieszkańców, jest środowisko wiejskie.

Podkreśla się, iż na obszarach wiejskich kumuluje się szereg cech ograniczających rozwój. Istnienie barier przestrzennych, nieobecność organizacji młodzieżowych, kryzys autorytetów i rozpad więzi społecznych, dysfunkcjonalność szkoły, brak instytucji wspomagających (szkołę, uczniów i rodzinę) sprawiają, że środowisko dzisiejszej wsi jest wyraźnie upośledzone w wielu sferach życia (zob. Czarnecka, 1999; Czerepaniak-Walczak, 1999; Pilch, 1999; Niedzielski, 2001; Karpacki, 2002).

„Bezradność społeczna”, którą przypisywano najczęściej ludności zamieszkującej osiedla popegeerowskie, obecnie rozszerza się na inne grupy ludności wiejskiej. Zjawisko to spowodowane jest bardzo złą sytuacją materialną tej ludności, wysokim bezrobociem na wsi, utrwalaniem biedy i brakiem perspektyw na poprawę sytuacji. Społeczności zmarginalizowane pod względem społecznym i ekonomicznym nie uczestniczą w tworzeniu dobrobytu społeczności i nie korzystają z niego (Kolarska-Bobińska, Rosner, Wilkin, 2001). W efekcie społeczność wiejską osiąga narastająca dezaktywizacja.

Taka sytuacja środowiska wiejskiego wymaga głębszego namysłu szczególnie nad losem młodego pokolenia, które w nim wzrasta. Na tym tle wydaje się zasadne skierowanie uwagi badawczej ku orientacjom życiowym

wstępującej w dorosłość generacji wsi, którą niejednokrotnie określa się „pokoleniem bez szans” (zob. Czerepaniak-Walczak, 1999), ale która jednocześnie posiada też pewien potencjał wynikający z etapu rozwojowego, w jakim się znajduje. Jest to przecież szczególny okres, w którym kształtuje się tożsamość młodego człowieka. To także etap rozrachunku życiowego, swoich doświadczeń, weryfikowania wiedzy o sobie i świecie, a także czas refleksji – „co dalej?”. Jest to również dobry moment na porównanie własnej sytuacji życiowej z sytuacją innych, co może stać się pierwszym etapem na drodze do podmiotowej zmiany człowieka.

Przyjęłam hipotezę, iż młodzież wiejska, opisując swoje przyszłe życie, dostarczy informacji na temat odbioru postrzeganej przez nią rzeczywistości, a w szczególności kierunków ujawnianych orientacji życiowych – ku dostosowaniu bądź zmianie (emancypacji). Perspektywą teoretyczną wykorzystaną do interpretacji uzyskanych danych empirycznych jest emancypacyjna teoria edukacji (Czerepaniak-Walczak, 1995). Zmiennymi różnicującymi orientacje są: płeć, wyniki w nauce, liczba posiadanego rodzeństwa oraz wykształcenie rodziców.

Chcąc uchwycić i zdiagnozować orientacje życiowe prezentowane przez młodzież wiejską, posłużyłam się techniką analizy treści. W tym celu zaproponowałam uczniom trzecich klas 11 gimnazjów wiejskich województwa zachodniopomorskiego napisanie wypracowania na następujący temat: *Wyobraź sobie, że masz 30 lat. Siedzisz w domu przeglądając album ze zdjęciami z czasów, gdy uczęszczałaś(eś) do gimnazjum. Na zdjęciach dostrzegasz swoją bliską koleżankę/kolegę z klasy. Postanawiasz napisać do niej/niego list. Piszesz w nim o swoim obecnym życiu zawodowym, rodzinnym, towarzyskim, czasie wolnym bądź o innych dziedzinach Twojego życia trzydziestolatka(i). Analiza wypowiedzi pozwoliła na wyodrębnienie wskazywanych przez badanych podmiotowych dziedzin życia oraz jakości ich opisu. Uzupełnieniu danych empirycznych posłużył skonstruowany kwestionariusz ankiety. Główne pytania brzmiały następująco: *Jakim chciał(a)byś być człowiekiem w życiu dorosłym?; Co, według Ciebie, sprzyjałoby realizacji Twoich zamierzeń życiowych?; Co przeszkodziłoby Tobie w realizacji własnych planów?; Czy odczuwasz potrzebę zmiany czegoś, ulepszenia? Jeśli tak, to co byś usprawnił(a), zmienił(a)?**

W rezultacie badaniu poddałam 510 gimnazjalistów (w roku szkolnym 2001/2002), z których zdecydowana większość to mieszkańcy tzw. wsi popegeerowskich. Z uwagi na obszerność uzyskanego materiału empirycznego i ograniczenia ramowe tekstu prezentacja efektów badawczych uzyskanych z wypowiedzi badanej młodzieży będzie skrócona jedynie do najistotniejszych faktów i syntetycznego ich opisu<sup>1</sup>. Ponadto dla uwypuklenia rozmiaru wskazanych zjawisk i tendencji dokonałam analizy ilościowej uzyskanych danych. Jaki zatem obraz życia prezentowała młodzież wiejska?

## Życie trzydziestolatka – między stagnacją i emancypacją

Analizując wypowiedzi badanych, uzyskałam zróżnicowany obraz przyszłego życia trzydziestolatka. Pierwsza ujawniona dzięki analizie treści cecha to ograniczoność opisu: zdecydowana większość (78,63%) ograniczyła swój opis tylko do jednej bądź dwóch dziedzin życia, z czego znaczna część (30,78%) swoje potencjalne życie przedstawiała w bardzo ograniczony sposób, niejednokrotnie dokonując skrótów myślowych, nie prezentując, jaki ma

<sup>1</sup> Zainteresowanych poznaniami innych efektów badawczych, których nie zawarłam w tym tekście, odsyłam do „Forum Oświatowego”, 2005, nr 2 (33), do publikacji mojego autorstwa na temat: *Orientacje życiowe młodzieży wiejskiej – diagnoza zmiany społecznej*.

stosunek do poszczególnych dziedzin życia, zazwyczaj tylko wymieniano pewne obszary podmiotowej egzystencji. Ograniczony, mało sprecyzowany opis życia połączony jest z zastosowaniem równie uboższego słownictwa, licznymi błędami stylistycznymi i ortograficznymi oraz koncentracją znacznej części badanych na sprawach przeszłych, jakimi były czasy gimnazjum, natomiast „obecne” (w wieku 30 lat) życie jest opisywane w postaci marginalnej. Jakość opisywanego w ten sposób życia prezentują poniżej zacytowane fragmenty listów:

- „(...) Po ukończonej z wspaniałym rezultatem szkole zacząłem pracować tu i tam i jako się wiodło. Pewnego zwyczajnego dnia wpadłem na wspaniałą kobietę, w ramach przeprosin zaprosiłem ją na obiad. Mam trzech wspaniałych synów, których bardzo kocham, mieszkam w Warszawie w pięknym jednorodzinym domu. Dorobiłem się samochodu, działki, itp.” (ch – D)<sup>ii</sup>;
- „(...) Chłopce co ja dotąd pory przeżyłem mam żonę i chłopca ma najmie Tomek i cureczkę Monikę. (...) Dwa lata temu wruciłem z wojska zgarneli (...)”;
- „(...) No to jeszcze ci opowiem o moim domu, ty czytaj i słuchaj. No to mam duży domek, że się napewno zmieścimy, mieszkam w mieście, co przejdę z ulicy do ulicy to mam sklep dobre mam sąsiadki nie kłócimy się wogule nie bijemy i nie krzyczymy. Moje córeczki też wspominają, bo moje albumy oglądają i się pytają mamusi kto to (...). No i wszystko ci powiedziałam, a jak przyjedziesz, to sobie poopowiadamy wspólne wspomnienia” (dz – G);
- „(...) Mam obecnie 30 lat, założyłam rodzinę mam dwoje pięknych dzieci i wspaniałego męża Damiana. (...) Często wspominam lata spędzone w gimnazjum. Bardzo chcę cię zobaczyć, pośmiejemy się z tamtych czasów” (dz – K).

Takie charakterystyki przeszłego życia dokonywane były głównie przez młodzież mieszkającą poza miejscowością gimnazjum (dojeżdżającą do szkoły), młodzież posiadającą najniższą średnią ocen oraz tych, których rodzice legitymują się wykształceniem podstawowym i zawodowym oraz nie mają stałego źródła dochodu (pobierają zasiłek dla bezrobotnych). Zacytowane wypowiedzi zwracają uwagę na ograniczone kompetencje znacznej części badanej młodzieży wiejskiej nie tylko w zakresie komunikacji, ale też mogą świadczyć o ograniczonej percepcji otaczającego świata, a także o jej samowiedzy. Zdaniem Zbigniewa Pietraśińskiego, samowiedza jednostki ujawnia się w sposobie kreowania autobiografii. Uboga opowieść o życiu świadczyć może, według autora, o niskiej samowiedzy jednostki (Pietraśiński, 1993).

Nasuwa się w związku z tym przypuszczenie, że jest to grupa badanych, która w swym dotychczasowym położeniu życiowym doświadczyła i nadal doświadcza wielu ograniczeń, które przekładają się na odpowiednie do osobistych doświadczeń i wiedzy postrzeganie kształtu podmiotowego życia. Jest prawdopodobne, że sposób przedstawiania swojego potencjalnego życia trzydziestolatka jest po części odzwierciedleniem dotychczasowego życia tej grupy badanych, zorientowanego na teraźniejszość, bez pomysłu na przyszłość.

Taką tezę między innymi stawia Hanna Palska, analizując biografie ludzi biednych i bogatych. Jej zdaniem, ubóstwo ekonomiczne pociąga za sobą ubóstwo biograficzne w sensie niewielkiej liczby zmian, przeżyć, niewielkiego zróżnicowania doświadczeń, z przewagą doświadczeń traumatycznych, dotyczących głównie życia rodzinnego (Palska, 2002).

<sup>ii</sup> Klucz do odczytywania symboli: ch – chłopiec, dz – dziewczyna, duże litery są oznaczeniem szkoły respondenta; sq to oryginalne wypowiedzi badanych.



Analiza listów do przyjaciół badanych gimnazjalistów pozwoliła mi na wyłonienie obszarów podmiotowej aktywności młodzieży wiejskiej. Zestawienie statystyczne wyłonionych dziedzin życia i zmiennych je różnicujących prezentuje poniższa tabela.

Tabela: Dziedziny życia opisywane w listach a zmienne różnicujące

Zmienne		Dziedziny		Rodzina		Praca		Czas wolny		Nauka		Kontakty towarzyskie		Inne	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Płeć	chłopcy	191	79,25	210	87,14	45	18,67	77	31,95	44	18,26	15	6,22		
	dziewczęta	243	90,33	230	85,50	60	22,30	143	53,16	72	26,77	8	2,97		
Średnia ocen	5,0-6,0	69	86,25	73	91,25	23	28,75	51	63,75	26	32,50	3	3,75		
	4,0-4,9	170	84,58	174	86,57	45	22,39	93	46,27	45	22,39	10	4,98		
	3,0-3,9	165	86,39	165	86,39	31	16,23	68	35,60	38	19,90	6	3,14		
	2,0-2,9	30	78,95	28	73,68	6	15,79	8	21,05	7	18,42	-	-		
Liczba rodzeństwa	jedynak	29	82,86	33	94,29	6	17,14	17	48,57	11	31,43	2	5,71		
	brat lub siostra	199	84,68	208	88,51	42	17,87	106	45,11	53	22,55	7	2,98		
	dwoje rodzeństwa	101	83,47	93	76,86	16	13,22	48	39,67	24	19,83	10	8,26		
	troje i więcej	105	88,23	106	89,08	24	20,17	49	41,18	28	23,53	4	3,36		
Wykształcenie ojca	brak ojca	12	92,31	13	100	3	23,08	7	53,85	4	30,77	1	7,69		
	niepełne podstawowe	2	100	2	100	-	-	-	-	-	-	-	-		
	podstawowe	32	88,89	31	86,11	12	33,33	13	36,11	12	33,33	-	-		
	zawodowe	207	89,61	191	82,68	42	18,18	89	38,53	48	20,78	13	5,63		
	średnie	137	79,19	145	83,82	33	19,08	83	47,97	38	21,97	7	4,05		
	wyższe	44	80	55	100	15	27,27	28	50,91	14	25,45	2	3,64		
Wykształcenie matki	brak matki	3	100	2	66,67	-	-	1	33,33	-	-	1	33,33		
	niepełne podstawowe	2	50	2	50	-	-	-	-	-	-	1	25		
	podstawowe	40	86,96	40	86,96	9	19,57	13	28,26	12	26,09	1	2,17		
	zawodowe	168	89,36	158	84,04	37	19,68	66	35,11	38	20,21	9	4,79		
	średnie	168	83,58	178	88,56	39	19,40	105	52,24	49	24,38	7	3,48		
	wyższe	53	77,94	60	88,24	20	29,41	35	51,47	17	25	4	5,88		
ogółem		434	85,09	440	86,27	105	20,59	220	43,14	116	22,75	23	4,51		

Źródło: badania własne

Rozkład poszczególnych dziedzin życia w tabeli pozwala na stwierdzenie, iż zdecydowana większość prezentuje w swoich orientacjach przede wszystkim dwa pierwsze z wyłonionych obszarów życia, a mianowicie pracę i rodzinę (mają one zbliżoną wartość). Są one przez badanych prezentowane w ścisłym związku, wzajemnie się przeplatając. Zacznę wobec tego od przybliżenia wiodących wątków dotyczących opisywanej najczęściej przez badanych dziedziny, jaką stanowi rodzina.

Opisy życia rodzinnego w listach do przyjaciół różnicowane były głównie przez średnią ocen i płeć. Im wyższą średnią ocen uzyskują badani, tym decyzja o założeniu rodziny zapada później. Ponadto wiek, w którym badani zakładają rodzinę różnicuje zmienna – wykształcenie rodziców. Jest to zależność wprost proporcjonalna. Im niższe wykształcenie posiadają rodzice badanej młodzieży, tym wcześniej zakładana jest rodzina. Przed 21. rokiem życia decyzję tę podejmuje co piąty badany, którego rodzice legitymują się wykształceniem podstawowym (19,44%). W tym okresie życia tworzą rodzinę przede wszystkim dziewczęta, najczęściej wywodzące się z rodzin wielodzietnych (11,76% badanych miało troje i więcej rodzeństwa), a swoje życie rodzinne zaczynają głównie od rodzenia dzieci. Zaznacza się zatem tendencja do skracania młodości i wczesnego wkraczania w dorosłość – założenie rodziny prawdopodobnie przez niekontrolowane, przedwczesne poczęcie dziecka. Można zatem domniemywać, że u znacznej części badanej młodzieży następuje powielenie wzorców rodzinnych. Takie podejście do własnego życia tej grupy badanych dowodzi nieświadomionej zgody na utrwalanie zastanego porządku społecznego, co jest zaprzeczeniem dla osiągnięcia emancypacji. Zmienna różnicująca – wyniki w nauce (przede wszystkim te najwyższe), odwraca tę tendencję, co może sugerować, iż zdobyta wiedza i doświadczenia mogą być czynnikiem zmiany świadomości młodzieży wiejskiej.

W wielu listach uwidacznia się także tendencja do powielania pewnych stereotypowych wzorców życia rodzinnego. Obecne są tradycyjne podziały ról w rodzinie, takie jak: rezygnacja z aktywności zawodowej kobiet na rzecz wychowywania dzieci, zajmowania się przez nie obowiązkami domowymi i utrzymywanie rodziny przez mężczyzn. Dominacja mężczyzny w podejmowaniu decyzji życiowych była prezentowana głównie przez badanych chłopców pochodzących z rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym i posiadających niską średnią ocen. Badani posiadający wysoką średnią ocen prezentowali przede wszystkim partnerskie podejście do życia rodzinnego. Taki stosunek do życia ujawnia co druga z badanych dziewcząt (56,88%).

Życie zawodowe z kolei, prezentowane w listach badanych, jest w znacznej części opisywane bardzo ogólnikowo, typowe wypowiedzi to: „mam dobrą pracę”, „pracuję”, „zarabiam na życie”, bez wskazania wykonywanej profesji ani stosunku do niej. Natomiast wśród badanych, którzy określają charakter swojej pracy, co trzeci wymienia profesje wymagające wyższego wykształcenia (34,12%), blisko co szósty łączy swoją pracę z prowadzeniem własnej firmy (16,67%), znaczna część „dobrą pracę” upatruje w wykonywaniu profesji łączącej się ze służbą społeczną, a co dziesiąty w sferze usług (10,98%)<sup>iii</sup>. Badana młodzież nie przewiduje pracy w rolnictwie, mimo że pochodzi w większości przypadków właśnie z terenów rolniczych.

Profesje zawodowe wymagające posiadania wyższego wykształcenia są prezentowane przede wszystkim przez dziewczęta (40,89%, dla porównania – chłopcy 26,56%), jednaków (45,71%, dla porównania – posiadający troje i więcej rodzeństwa 26,05%), przez co drugiego badanego, którego rodzice mają wykształcenie

<sup>iii</sup> Niektórzy badani wskazywali na kilka wykonywanych przez siebie zawodów, np. projektantka wnętrz i modelka, część badanych łączyła swoją profesję z prowadzeniem firmy w tym zakresie, np. stomatolog prowadzący własny gabinet stomatologiczny.

wyższe (52%). Wiele opisywanych profesji powtarza się i są to zazwyczaj zawody cieszące się popularnością, dla wielu badanych łączące się z dużym wynagrodzeniem finansowym i prestiżem. Warto w tym miejscu podkreślić, że znaczną część zawodów stanowią te, które są w bezpośrednim zasięgu doświadczeń badanej młodzieży. Są to takie zawody, jak: bankier, lekarz, nauczyciel, informatyk, prawnik, mechanik samochodowy, zawodowy piłkarz, sprzedawca, fryzjer, kierowca, strażak, kucharz, policjant. Zmienną wyraźnie różnicującą wykonywane profesje jest płeć. Znaczna część badanych chłopców łączy swoją pracę z wysoką pozycją zawodową jako kierownika przedsiębiorstwa, wiceprezesa czy też właściciela firmy. Najpopularniejszymi zawodami wśród badanych chłopców są: prawnik lub adwokat, informatyk bądź programista komputerowy, mechanik, zawodowy sportowiec bądź trener sportowy. Preferencje wobec tych zawodów ujawniają się u badanych bez względu na posiadane ku temu kompetencje, prezentują je w takim samym stopniu zarówno badani z najwyższą, jak i najniższą średnią ocen. Można stwierdzić, iż w przypadku tych ostatnich jest to raczej idealistyczne prezentowanie swojego życia aniżeli realne myślenie o ich kompetencji do wykonywania zawodów, zwłaszcza wymagających wyższego wykształcenia i wysokiej specjalizacji. Zbliżone efekty badawcze uzyskał Zbigniew Kwieciński, analizując w 1998 roku aspiracje statusowe młodzieży na progu szkolnictwa ponadpodstawowego: „Aspiracje te są bardzo wysokie, a w przypadku młodzieży z rodzin o niskim statusie są w ogromnej mierze nierealne wobec ich ocen szkolnych, ich losu szkolnego oraz kompetencji kulturowych” (Kwieciński, 2002).

Z kolei dziewczęta — jak pokazały moje badania — realizują się w zawodach, które skoncentrowane są w zdecydowanej większości na drugim człowieku, takich jak: nauczyciel, lekarz (głównie pediatra), pielęgniarka, psycholog oraz profesjach wymagających umiejętności w precyzowaniu myśli, interpretacji faktów i umiejętności lingwistycznych — dziennikarz czy tłumacz językowy, a także związanych z usługami — fryzjerka, sprzedawca. Ujawnione orientacje zawodowe dziewcząt i chłopców potwierdzają stereotypy związane z płcią.

Warte podkreślenia jest jednak to, że plany zawodowe znacznej części badanych gimnazjalistów są zbieżne z tendencjami zawodowymi rynku pracy XXI wieku, w którym gwałtownie rozwija się społeczeństwo usługowe. Za tym kryją się niemal wszystkie zawody, które nie zajmują się bezpośrednim wytwarzaniem towarów (Schumacher, Schwartz, 1998). Biorąc jednak pod uwagę niskie kompetencje szkolne i kulturowe pewnej części badanej młodzieży, realizacja tych planów może w ich przypadku okazać się niemożliwa. Uzyskane efekty badawcze w tym zakresie nie są odosobnione. W wielu punktach zbiegają się one z wynikami badań Zbigniewa Kwiecińskiego (Kwieciński, 2002).

Trzecią dziedziną życia, opisywaną przez badaną młodzież w listach do przyjaciela, jest nauka. Ten obszar przedstawiany jest w bardziej ograniczonej postaci niż dwie poprzednie dziedziny. Zazwyczaj wymieniana jest tylko droga kształcenia ponadgimnazjalnego, bez precyzowania niejednokrotnie kierunku kształcenia czy miejsca edukacji. Typowe wypowiedzi to: „poszłam do liceum”, „skończyłem studia”, „zdałem maturę”. Konkretnie plany edukacyjne prezentuje marginalna część badanych, głównie jedynacy, badani z najwyższą średnią ocen i stabilną sytuacją ekonomiczną rodziny. Wypowiedzi tej grupy badanych są często bardzo precyzyjne, na przykład: „uczyłem się w liceum nr 1 w Szczecinie, a potem studiowałem psychologię na Uniwersytecie Jagiellońskim”, „skończyłem Technikum Mechaniczno-Energetyczne w Szczecinie i studiowałem na Politechnice Szczecińskiej mechanikę”, „ukończyłam z bardzo dobrym rezultatem liceum nr 1 w Stargardzie Szczecińskim i studiowałam weterynarię w Warszawie”. Zdecydowana jednak większość badanych (57%, patrz tabela) nie ma pomysłu na drogę edukacyjną po gimnazjum lub wcale nie zamierza podejmować dalszego kształcenia, mimo że musi! (obowiązek nauki).

Brak jakichkolwiek informacji o dalszym kształceniu przede wszystkim w listach chłopców, młodzieży mieszkającej poza miejscem gimnazjum (67,26%), młodzieży uzyskującej najniższą średnią ocen, młodzieży mającej rodziców z wykształceniem niepełnym podstawowym i podstawowym (patrz tabela). Natomiast spośród tych, którzy opisują swoją dalszą drogę edukacyjną, znaczna część wybiera liceum profilowane (39%) i zasadniczą szkołę zawodową (4%). Ujawniona tendencja może być konsekwencją ograniczonych orientacji życiowych znacznej grupy młodzieży wiejskiej oraz efektem jej trudnego położenia socjoekonomicznego, wszak nauka ponadgimnazjalna odbywa się głównie poza ich miejscem zamieszkania, co łączy się ze znacznymi nakładami finansowymi rodziny na kształcenie.

Jest wysoce prawdopodobne, iż brak wskazań dalszej drogi edukacyjnej wynika między innymi z braku realnych perspektyw na dalsze kształcenie bądź braku wyboru korzystniejszego miejsca kształcenia. Można przypuszczać, iż większość badanej młodzieży, zwłaszcza pochodzącej z rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym, będzie zmuszona wybrać szkołę ponadgimnazjalną położoną najbliżej miejsca zamieszkania. Taka perspektywa może nie stanowić atrakcyjnej dziedziny życia, wartej przedstawienia w liście do przyjaciela.

Kolejną dziedziną życia, którą opisywała blisko czwarta część badanej młodzieży (patrz tabela), są kontakty towarzyskie. Jest to przestrzeń życia ograniczona właściwie tylko do wzmianek o utrzymywaniu kontaktu z wybranymi osobami z lat szkolnych, pozostającymi w rodzinnej miejscowości, bądź z bliskiego kręgu rodziny czy sąsiadów. W większości przypadków brak informacji o tym, na czym te relacje polegają.

Równie ograniczoną postać mają opisy ostatniej z przestrzeni podmiotowego życia, a mianowicie spędzania czasu wolnego. Ta dziedzina życia prezentowana jest w sposób marginalny, zazwyczaj wymieniane są tylko sposoby spędzania wolnego czasu. Forma jego spędzania jest różnicowana przez zmienne: płeć, wyniki w nauce oraz miejsce zamieszkania. O czasie wolnym piszą przede wszystkim dziewczęta oraz młodzież z najwyższą średnią ocen oraz młodzież mieszkająca w miejscu gimnazjum. Wspomniana grupa badanych prezentuje ten obszar życia jako barwny, urozmaicony wycieczkami do obcych krajów, uczęszczaniem do teatru, kina, chodzeniem na urozyste kolacje. Jednostkowe opisy nawiązują do spotkań w pubie, natomiast nie ma żadnych nawiązań do wizyt w McDonaldach, zjawiska clubbingu, kontaktów za pomocą Internetu. Może to świadczyć o ograniczonym kontakcie tej grupy młodzieży z szeroko pojmowanymi wpływami kultury popularnej (zob. Melosik, 2003) i prezentowanie orientacji życiowych będących bezpośrednim odbiciem rzeczywistości, w której ona egzystuje. Zauważona tendencja może sprzyjać zachowawczości i niemożności wyjścia znacznej części młodego pokolenia wsi poza utarte schematy codzienności w hermetycznym, zmarginalizowanym „świecie”. Świadomość tego zjawiska usprawiedliwia w pewnym stopniu nieumiejętność wypowiedzania się znacznej części badanej młodzieży o sferach życia, które są jej obce bądź mało znane. Hanna Palska nazywa to „intelektualną próżnią”, która jest charakterystyczna dla osób o ograniczonych szansach poznawczych (Palska, 2002).

Analiza listów badanej młodzieży pozwoliła mi także na uchwycenie tzw. zdarzeń krytycznych, to jest momentów przełomowych, rozstrzygających, które mogą stanowić punkt zwrotny w jej życiu — punkt zmiany jej życia. Momenty przełomowe w życiu różnicowała zmienna — płeć. Dla dziewcząt przełomem w życiu stawało się głównie wyjście za mąż, szczególnie tych pochodzących z rodzin wielodzietnych, o niskim statusie socjoekonomicznym (wykształcenie podstawowe i zawodowe rodziców, bezrobotni bądź pobierający zasiłki), posiadających niską średnią ocen. Niejednokrotnie w wypowiedziach badanych dziewcząt podkreślana była poprawa życia, zwłaszcza materialnego, po zawarciu związku małżeńskiego z dobrze sytuowanym partnerem życiowym (dobrze zarabiającym bądź pochodzącym z bogatej rodziny). Trudno w takich opisach dopatrywać się zmiany życiowej ku emancypacji, jest to

raczej zamiana dotychczasowego życia na „lepsze”, bez osobistego wkładu w jakość tego życia. Dziewczęta, zwłaszcza ze wskazanej powyżej grupy badanych, moment wyjścia za mąż prezentowały jako „wybawienie” z trudnego położenia życiowego. Typowe opisy to: „teraz niczego mi nie brakuje, mąż dobrze zarabia”, „mam bogatych teściów i żyje mi się dobrze”, „mój mąż jest dyrektorem firmy, mamy piękny dom, samochód”. Ponadto drugim momentem często wskazywanym przez dziewczęta, zwłaszcza te pochodzące z rodzin o niskim statusie socjo-ekonomicznym i z niską średnią ocen, są narodziny i wychowywanie dzieci. Znaczna część badanych dziewcząt moment urodzenia dzieci, jak i fakt ich wychowywania, opisywały jako te zdarzenia, które zwalniają je z obowiązku pracy i utrzymywania rodziny, a czasami także jako „ucieczkę” od odpowiedzialności. Typowe wypowiedzi: „urodziłam piękną córeczkę i nie muszę już pracować”, „ja nie pracuję, bo zajmuję się wychowywaniem dzieci”. Uwidacznia się także zjawisko powielania pewnych wzorców rodzinnych, a mianowicie znaczna część dziewcząt pochodzących z rodzin wielodzietnych opisywała, że również posiada kilkoro dzieci (co najmniej dwoje). Warte podkreślenia w tym miejscu jest zjawisko rezygnacji części badanych dziewcząt (16,73%) z aktywności zawodowej na rzecz rodziny (25% badanych dziewcząt w ogóle nie podejmuje w listach kwestii własnej aktywności zawodowej). Takie zorientowanie na przyjemne życie bez większych trosk i osobistego wkładu w jego jakość ujawnia orientację moralną na poziomie prekonwencjonalnym, według koncepcji rozwoju moralnego L. Kohlberga, zorientowanym na indywidualizm i cele instrumentalne. Moralność na tym etapie to troszczenie się o siebie samego (Szczęsny, 2001).

Powyzsza konkluzja jest zbieżna z wnioskami badawczymi Zbigniewa Kwiecińskiego, który wykazał, że: „Im niższe było położenie społeczne młodzieży, tym silniej występowała orientacja naturalna (albo przedmoralna – na unikanie przykrości i poszukiwanie przyjemności, nagrody)” (Kwieciński, 1990). Taka postawa wobec życia rodzi ryzyko pozostania na poziomie roszczeń, „czyli przedstawień przeświadczeń typu »należy mi się...«, »żądam«, będących następstwem dostrzegania u innych pewnych wartości i oceniania ich jako potencjalne źródło szczęścia czy satysfakcji, przy jednoczesnym niedostrzeganiu czy lekceważeniu czynników towarzyszących powstawaniu stanu frustracji, który w rzeczywistości blokuje emancypację” (Czerepaniak-Walczak, 1995).

W wypowiedziach badanych chłopców punkt zwrotny stanowiło podjęcie pracy i utrzymanie założonej rodziny. Opisując te momenty, przedstawiano dwie opozycyjne tendencje. Pierwsza – wraz z podjęciem pracy skończyło się życie koleżeńskie i czas na swobodne działanie, a zaczęła się pogoń za pracą, jej zdobyciem i utrzymaniem. Typowe wypowiedzi to: „teraz pracuję i nie mam czasu na nic”, „muszę pracować ciężko, bo wiesz jak jest w dzisiejszych czasach”, „pracuję i utrzymuję rodzinę”. Druga tendencja to praca, z której dochody pozwalają na życie barwniejsze, szczęśliwsze, pozwalające zapewnić sobie i rodzinie pewien standard życia. Wartość pracy jest podkreślana w wielu odpowiedziach badanej młodzieży, zwłaszcza na pytania ankiety: *Co chciał(a)byś osiągnąć w życiu dorosłym?* Badani w zdecydowanej większości podkreślali, iż pragną mieć „dobrą pracę”, bez podania niejednokrotnie szczegółów. Często akcentowano też potrzebę posiadania jakiegokolwiek pracy, dzięki której nie zabraknie środków do życia, możliwe będzie przetrwanie. Tendencja ta odzwierciedla specyfikę środowiska, w którym wzrasta to pokolenie, cechujące się wysokim stopniem bezrobocia i łączącą się z tym biedą (zob. Karpacki, 2002), nie dziwi zatem nadanie wysokiej rangi wartości pracy przez tę grupę badanych.

Przedstawione punkty zwrotne, różnicowane przez zmienną – płeć, ujawniają stereotypowy podział ról u znacznej części badanych, a mianowicie: kobieta rodzica i wychowująca dzieci oraz mężczyzna utrzymujący rodzinę.

Dla większości badanych moment przełomowy stanowiła zmiana miejsca zamieszkania na takie, w którym są większe szanse na podjęcie pracy i podwyższenie standardu życia. Jest to tendencja wiodąca wśród badanej młodzieży, którą nie różnicowała żadna ze zmiennych. Młode pokolenie wsi swoje życie w przyszłości umiejscawia głównie: w innej miejscowości i jest nią zazwyczaj miasto (38,82%), w Europie (12,16%), w stolicy (5,49%) oraz poza Europą (4,31%). Życ w obecnym miejscu zamieszkania pragnie zdecydowana mniejszość (25,69%). Oznacza to, że młodzież wiejska nie postrzega miejsca swojego zamieszkania jako dającego perspektywę godnego życia czy możliwości rozwoju ani osobistego, ani bliższego i dalszego kręgu jej otoczenia. Nakreślona tendencja nie zaskakuje z uwagi na fakt, iż rzeczywistość środowiska wiejskie naznaczone jest wieloma ograniczeniami. Trudno jednak oczekiwać konstruktywnych zmian w tym środowisku, skoro młodzież z niego pragnie emigrować.

Zorientowanie na zjawisko emigracji badanej młodzieży poza dotychczasowe miejsce zamieszkania dowodzi jej realnego myślenia o perspektywach zatrudnienia i jest potwierdzeniem pewnych wyzwań rynku pracy zrywającego z jednym miejscem pracy na tym samym obszarze (Schumacher, Schwartz, 1998). Na podkreślenie zasługuje fakt planowania przez znikomą część badanych gimnazjalistów swojej przyszłości poza granicami kraju. Dowodzi to upatrywania przez nią możliwości lepszej jakości życia między innymi w krajach Unii Europejskiej, które otworzyły dla Polski swoje granice. Zastanawiające jest to, czy młodzież ma świadomość wymogu posiadania określonych kompetencji dla jej istnienia w odmiennych i zróżnicowanych przestrzeniach społecznych, kulturowych i gospodarczych?

W przypadku emigracji ujawnia się – z jednej strony – szansa na emancypację części młodego pokolenia wsi, jej podmiotowy rozwój dzięki kontaktom z osobami z innych środowisk i szeroko pojmowanymi wpływami kultury popularnej, zbieraniu nowych doświadczeń. Samo wyjście „poza znane” (dotychczasowe środowisko życia) i „zderzenie z nowym” stwarza okazję nieograniczonych możliwości przełamania oporu wobec podmiotowej zmiany oraz odnalezienia i/lub poszerzenia pól osobistej wolności przez jednostkę. Porównanie własnej sytuacji z sytuacją innych, żyjących w bliższym bądź dalszym kręgu odniesienia, jest jednym z pierwszych etapów procesu podmiotowej emancypacji. Podstawą jednak osiągnięcia przez człowieka pól podmiotowej wolności jest świadomy, refleksyjny i aktywny jego udział w tym procesie (zob. Czerepaniak-Walczak, 1995). Z drugiej jednak strony, stwarza ryzyko porażki w chwili starcia idealnych, w wielu przypadkach nieadekwatnych do własnych możliwości, aspiracji z „twardymi” realiami codzienności, w świecie wielu „pokus” (możliwości), szybkiego tempa życia i samostereownej aktywności jednostki oraz potrzeby ustawicznej zmiany. Młody człowiek nieprzygotowany do takiego „spotkania” z wymogami przyszłości, obdarzony zestawem praw i zakresem wolności, których może nie rozumieć, ryzykuje popadnięciem w pułapkę izonomii, to znaczy może doświadczyć oblicza równouprawnienia, do którego nie dojrzał (Czerepaniak-Walczak, 1999, s. 46). „Spośród wielu następstw formalnego nadania praw można wskazać na te, które mają największe znaczenie dla rozwoju osoby i zmiany społecznej, a mianowicie: zachłyśnięcie się i bezrefleksyjne korzystanie z nich (...); roszczenie w sytuacji ograniczenia praw i zakresów wolności (...); ufność wobec nadawców prawa, widzenie w nich dobroczyńców (...), kształtowanie przeświadczenia, że »oni wiedzą, co dla mnie dobre« (...); unikanie sytuacji korzystania z praw, zwykle nieuświadomiane, wyjaśniane innymi racjami i argumentami niż ukazywanie niewygody albo niestosowności postanowienia prawa” (Czerepaniak-Walczak, 1999, s. 47-48). Jest tu cała gama możliwych następstw wskazanych pułapek izonomii (Czerepaniak-Walczak, 1999).



Dopełnieniem nakreślonego potencjalnego obrazu życia młodzieży wiejskiej są wypowiedzi badanych na pytanie ankiety dotyczące przeszkód na drodze do realizacji zamierzonych celów życiowych. Wśród barier ich realizacji wskazywano: alkoholizm (41,7%), brak możliwości kontynuowania kształcenia (39,2%), brak możliwości zatrudnienia (26,9%), brak środków do życia (26,3%). Dla znacznej części badanych przeszkodę stanowić może również: brak akceptacji w otoczeniu (22,2%), bycie bezrobotnym (21,6%), brak możliwości zdobycia zawodu (20%) oraz zły wpływ kolegów (19%). Przeszło co dziesiąty badany gimnazjalista przyczynę niemożności zrealizowania własnych celów upatruje w: załamaniu nerwowym (15,9%), przeciwnościach losu (14,7%), samotności (14,1%), wczesnym założeniu rodziny (14,1%); istotnym czynnikiem jest też niemożność zamieszkania w mieście (9%). Wskazane przez badanych bariery jaskrawo uwidaczniają sytuację życiową znacznej ich części: życie w obawie przed powieleniem losu rodziców bądź sąsiadów, w zagrożeniu bezpieczeństwa, zmaganiu się z codziennością oraz nałogami. Po raz kolejny pojawia się także jeden z elementów charakterystyk życia badanych, a mianowicie wczesne założenie rodziny.

Warte podkreślenia jest to, iż zdecydowana większość badanej młodzieży, pomimo świadomości istnienia różnych barier w realizacji obranych celów życiowych, nie odczuwa potrzeby zmiany swojej sytuacji (61%). Natomiast pozostała część respondentów, która ma potrzebę zmiany, nie w każdym przypadku potrafi wskazać sferę życia, którą chciałaby ulepszyć. Na tym tle nasuwa się wniosek, iż w wielu przypadkach badani zdają się na los, życie jakie jest, bez poczucia osobistego sprawstwa, co blokuje ich emancypację. Zdaniem Hanny Palskiej, zewnątrzsterowność, zależność, niesamowystarczalność to cechy wielu biografii ludzi biednych, które niejednokrotnie są bardzo podobne do siebie (Palska, 2002). Jakże zatem nasuwają się wnioski?

## Konkluzje

Przedstawiony syntetycznie i w dużym skrócie obraz przyszłego życia trzydziestolatka, nakreślony przez badaną młodzież w listach do przyjaciół, trudno zaliczyć do optymistycznych. Ujawniona została w wielu przypadkach ograniczoność orientacji życiowych badanej młodzieży wiejskiej w wybranych dziedzinach życia, u znacznej części badanych także istnienie stereotypów i tradycyjnych podziałów ról, a także powielanie wzorców rodzinnych. Można stwierdzić, iż znaczna część młodego pokolenia wsi nie ma pomysłu na życie ani wizji jego zmiany, co może dowodzić zgody na świat, jaki jest, na życie z dnia na dzień. Tendencję tę odwraca jedynie charakterystyka trzydziestoletniego życia badanych posiadających najwyższą średnią ocen, wywodzących się z rodzin o dobrym (średnim i wysokim) statusie socjoekonomicznym (zazwyczaj jedynacy bądź posiadający jedno rodzeństwo, których rodzice legitymują się wykształceniem minimum średnim i mający stały dochód). Ich opisy przyszłego życia niejednokrotnie wnosiły odważne, ambitne plany zarówno w sferze edukacji, jak i życia rodzinno-zawodowego, a także pierwiastki emancypacji.

Znaczna część badanych gimnazjalistów prezentowała jednak orientację zachowawczą, na poziomie roszczeń, które charakteryzuje: wczesne zakładanie rodziny, wkupywanie się w tzw. dobre małżeństwo (np. związek małżeński z bogatą osobą), tradycyjny podział ról rodzinnych, rezygnacja z aktywności zawodowej.

Wynikać to może z braku doświadczeń w niektórych dziedzinach życia oraz rzetelnej wiedzy w zakresie własnej osoby, jak i szeroko pojmowanego świata. Zdaniem W. Groblewskiego, „Im bardziej jednostka zmuszona jest

dla wyjaśnienia rzeczywistości »oddalać się« od świata, w którym uczestniczy, tym bardziej wchodzi w świat stereotypów i standardów, który z jednej strony sama współtworzy, ale który przede wszystkim ją kształtuje» (Groblewski, 1986). Stereotypy są tym większe, im mniej człowiek ma rzeczywistość do czynienia z daną sferą życia społecznego, im mniejsze ma ona dla niego praktyczne znaczenie (por. Ziółkowski, 1982).

Ograniczoność opisów przyszłego życia młodzieży wiejskiej, ujawniona w listach badanych, koncentracja głównie na sprawach rodzinno-zawodowych może sugerować jej oderwanie od wpływów kultury popularnej – „kultury konsumpcji”, „kultury typu instant” (zob. Melosik, 2003). Ta ograniczoność orientacji życiowych dowodzi braku wizji na przyszłość, zwłaszcza w obecnym miejscu zamieszkania, które nie stwarza żadnych szans, niczym nie kusi, aby pozostać i mimo to się rozwijać. Nakreślone tendencje rodzą ryzyko wielu niepowodzeń tejże grupy młodych ludzi w dorosłym, 30-letnim życiu. Brak perspektyw, zorientowanie głównie na przetrwanie znacznej części badanych kreśli im przyszłość niegościnną. Jest wysoce prawdopodobne, że młodzież ta nie podejmie dalszego kształcenia bądź wybierze najkrótszą drogę edukacyjną czy też podejmie edukację w miejscu z przypadku, nic nie wnoszącym do jej rozwoju. Taka tendencja w dalszej perspektywie spowodować może, iż życie wielu z tych badanych w wieku trzydziestu lat będzie życiem bezrobotnego z gromadką dzieci – potencjalnego klienta opieki społecznej, bez szansy na odmianną tejże sytuacji.

Zaprezentowane w niniejszym tekście obrazy przyszłego życia młodzieży wiejskiej nabierają szczególnego znaczenia w kontekście wprowadzanej reformy edukacji, albowiem jest to myślenie o przyszłości pokolenia, które jako pierwsze przekroczyło próg nowego systemu edukacji. Gimnazjum miało stać się szansą zwłaszcza dla młodzieży wiejskiej – miejscem odciążenia „etykiet” i nadania „awansu”. Można pokusić się o stwierdzenie, że obraz badanej populacji może stanowić pewne podsumowanie pierwszych trzech lat wdrażanych zmian oświatowych (wszakże w czasie badań – rok szkolny 2001/2002 – byli uczniami trzecich klas gimnazjum)<sup>iv</sup>.

Badane przeze mnie pokolenie młodzieży stanowi obecnie rocznik, który rozpoczął studia w roku akademickim 2005/2006. Analizując jakość prezentowanych orientacji życiowych oraz sytuację socjoekonomiczną badanej młodzieży wiejskiej, można przypuszczać, iż znikomy procent z tej populacji ma szansę kontynuować naukę na wyższym szczeblu edukacji (głównie uczniowie z najwyższą średnią ocen i stabilną sytuacją ekonomiczną rodziny), a właśnie edukacja powinna stać się jedną z dróg przerwania błędnego koła marginalizacji tej grupy społecznej.

Warto w tym miejscu zgodzić się z poglądem Krystyny Szafranec, iż: „Bezsilność w kierowaniu własnym losem, w wypadku młodzieży wiejskiej często mająca swe źródło nie tyle w młodzieńczej niedojrzałości, ile w braku sprzyjających okoliczności życiowych, prowadzi bezpośrednio albo do apatii (wyuczzonej bezradności), albo do zachowań patologicznych i agresywnych. Udzielenie moratorium społecznego na wydłużony okres nauki szkolnej odsuwałoby więc również widmo poszerzających się patologii społecznych” (Szafranec, 2001). Potrzebne są w tym względzie konkretne rozwiązania polityki społecznej i stworzenie określonego programu edukacji ku emancypacji zmarginalizowanych jednostek i grup społecznych.

<sup>iv</sup> Temu zagadnieniu poświęciłam odrębną część badań (Mikut, 2004).



## Bibliografia

- Czarnecka S. (1999), *Aspiracje edukacyjne i zawodowe młodzieży wiejskiej – drogi i bariery na przełomie XX i XXI wieku*. W: S. Czarnecka, Z. Jakubowski, S. Podoliński (red.), *Szkoła wiejska – dziecko wiejskie. Realia i perspektywy*. WSP: Częstochowa, s. 19-29.
- Czerepaniak-Walczak M. (1999), *Daleko...od szansy*. WN PoNaD: Szczecin.
- Czerepaniak-Walczak M. (1995), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. WN US: Szczecin.
- Groblewski W. (1986), *Świadomość potoczna a problem złudzeń ideologicznych*. W: *Człowiek i społeczeństwo*, tom II. WN UAM: Poznań.
- Karpacki A. (2002), *Kultura biedy w byłych PGR-ach*. „Kultura i Edukacja”, nr 3-4.
- Kolarska-Bobińska L., Rosner A., Wilkin J. (2001), *Przyszłość wsi polskiej*. W: L. Kolarska-Bobińska, A. Rosner, J. Wilkin (red.), *Przyszłość wsi polskiej. Wizje, strategie, koncepcje*. ISP: Warszawa, s. 11-29.
- Kwieciński Z. (1990), *Sytuacja anonii społecznej jako blokada rozwoju młodzieży ku orientacji etycznej*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*. UMK: Toruń, s. 330-346.
- Kwieciński Z. (2002), *Wykluczanie*. WUMK: Toruń.
- Melosik Z. (2003), *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2. WN PWN: Warszawa, s. 68-91.
- Mikut M. (2004), *Gimnazjum jako miejsce kształtowania orientacji życiowych młodzieży wiejskiej* (maszynopis pracy doktorskiej, praca finansowana przez KBN, nr projektu 2 H01F04422). Szczecin.
- Niedzielski E. (2001), *Marginalizacja środowisk popegeerowskich – przejściowe zjawisko czy trwałe procesy?* W: E. Niedzielski, R. Kisiel (red.), *Środowiska popegeerowskie, diagnoza stanu*. Olsztyn.
- Palska H. (2002), *Bieda i dostatek. O nowych stylach życia w Polsce końca lat dziewięćdziesiątych*. Wyd. IFIS PAN: Warszawa.
- Pietrasieński Z. (1993), *Syntezy wiedzy autobiograficznej podporządkowanej „roli” autokreacyjnej jednostki*. W: J. Leoński, T. Rzepa (red.), *O biografii i metodzie biograficznej*. Wyd. NAKOM: Poznań.
- Pilch T. (1999), *Spory o szkołę*. Wyd. Żak: Warszawa.
- Schumacher K., Schwartz S. (1998), *100 zawodów z przyszłością*. Wyd. Adamantan: Warszawa.
- Szafraniec K. (2001), *Ludzie – podstawowy kapitał polskiej wsi*. W: L. Kolarska-Bobińska, A. Rosner, J. Wilkin (red.), *Przyszłość wsi polskiej. Wizje, strategie, koncepcje*. ISP: Warszawa, s. 123-141.
- Szczęsny W. W. (2001), *Edukacja moralna*. Wyd. Żak: Warszawa.
- Ziółkowski M. (1982), *Jak można usocjologizować socjologię wiedzy*. „Studia Socjologiczne”, nr 1-2.

## Summary

### Image of future life of rural grammar-school boys

Place of residence is one of essential factors that determine lots of individuals and perception of own of life situation by them. A social space that creates specific existential careers of its inhabitants is the rural environment. Quality of life in this life space is not uninterested, especially for quality of forming life orientations of young generation rising in it. This text is a synthetic presentation of the image of future existence of young people from rural environments with special protrusion orientations they present to particular spheres of life and their direction, with a typology accepted in research: adaptation or change. A theoretical perspective used for interpretation of the empiric material received is an emancipation theory of education.

Agata Przybysz

## Obrazy kobiecości i męskości w podręcznikach do przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie” w gimnazjum – komunikat z badań

Przedmiotem badań uczyniono obrazy kobiecości i męskości oraz modele wychowania seksualnego prezentowane przez podręczniki do przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie” w gimnazjum. Do zbadania treści podręczników posłużono się metodą hermeneutyczną i techniką analizy treści dokumentów. Badania pokazują różnicowanie podręczników w obrębie wykorzystywanej etyki seksualnej oraz jednocześnie przywiązywanie do tradycyjnego podziału ról przypisywanych kobietom i mężczyznom. Rezultaty skłaniają do refleksji nad rozdźwiękiem między światem kreowanym przez podręczniki szkolne a rzeczywistym światem społecznym oraz nad rolą edukacji.

*Płeć to kategoria szczególnie podatna na wpływy ideologicznych uzasadnień oraz zmian społecznych; kategoria z ciągle frapującego pogranicza Natura – Kultura. Poznawczym wyzwaniem staje się wypracowanie takiej koncepcji płci, która osłabiłaby opozycję Natura – Kultura. To niezwykle trudne zadanie wskazuje na znaczenie nauki o płci dla rozstrzygnięcia najbardziej zasadniczych dla humanistyki problemów.*

(Miluska, 1994, s. 388)

### 1. Płeć i rodzaj

Płeć jest kategorią biologiczną, ale jednocześnie fundamentalną kategorią społeczną. Żadna inna cecha czy typ przynależności społecznej nie wpływa tak znacząco na emocjonalne i behawioralne funkcjonowanie człowieka i nie determinuje w takim stopniu jego szans i oczekiwań (Chomczyńska-Miliszkievicz, 2002, s. 39). W najnowszej literaturze przyjmuje się rozróżnienie rozumienia płci jako kategorii biologicznej i społeczno-kulturowej. Na poziomie semantycznym dwoistość znaczeniową kategorii płci oddają takie pojęcia, jak: płeć (sex) i rodzaj (gender). Pod pojęciem płeć przyjmuje się biologiczno-genitalne różnice między kobietą i mężczyzną. Natomiast pod pojęciem rodzaj rozumie się płeć społeczną lub płeć kulturową; odnosi się je do społecznego podziału na kobiecość i męskość (Gontarczyk, 1995, s. 30); stosuje się do oznaczenia psychologicznych i kulturowych aspektów kobiecości i męskości, podkreślając tym samym społeczny charakter różnic pomiędzy kobietami i mężczyznami (Chomczyńska-Miliszkievicz, 2002, s. 39). Zgodnie z tym, że rodzaj ma konotacje psychologiczne i kulturowe, może być całkiem niezależny od płci, a nawet sprzeczny z fizjologią (Millet, 1982, s. 65-66, za: Gontarczyk, 1995, s. 34).

## 2. Kategorie: płeć i rodzaj w pedagogice

W Polsce od paru lat prowadzi się Gender Studies – studia nad tożsamością płci oraz nad funkcjonowaniem systemu edukacyjnego pod kątem kreowanych obrazów kobiet i mężczyzn, dziewcząt i chłopców w takich obszarach, jak: dostęp do szkół, podręczniki szkolne, programy nauczania, postawy nauczycieli, zarządzanie oświatą (Górnikowska-Zwolak, 2003, s. 1116). Badania te są wzorowane przede wszystkim na badaniach amerykańskich. W tych ostatnich z lat siedemdziesiątych, prowadzonych przez Reskina i Hartmanna, stwierdzono, że w 134 podręcznikach postacie kobiet dominowały systematycznie w 26 zawodach, a mężczyzn aż w 150. Badacze starali się ustalić, czy propagowanie wzorców zawodowych akcentujących płeć oddziałuje w jakiś sposób na zachowania jednostek. Okazuje się, że ma to pewien wpływ na wybór zawodu. Wyniki innych badań, prowadzonych przez Nilsena, wskazują na związek pomiędzy częstotliwością występowania stereotypowych postaci kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych a skłonnościami dzieci do klasyfikowania różnych sfer aktywności jako typowo kobiecych lub typowo męskich (Domański, 1992, s. 42). Kształtowanie się podziałów społecznych wskutek socjalizacji szkolnej dotyczy więc kwestii społeczno-kulturowej tożsamości kobiet i mężczyzn.

Współcześnie w Polsce różnice między edukacją dziewcząt i chłopców dotyczą wyboru typu szkoły, kierunku studiów – co owocuje odmiennym typem wykształcenia. Analizy treści podręczników do różnych przedmiotów przeprowadzili m.in. tacy badacze, jak: K. Arcimowicz, A. Buczkowski, E. Kalinowska, E. Nasalska, I. Nowacka. Programy nauczania, jak wykazały badania feministyczne, nie są jednakowe dla chłopców i dziewcząt; w różnym stopniu bowiem zaspokajają i rozwijają ich potrzeby. Istotne znaczenie mają także programy ukryte. Jednym z jego elementów są postawy nauczycieli, którzy w odmienny sposób traktują obie płcie. W szkolnictwie mamy do czynienia z piramidą, u podstaw której, a więc na najniższych szczeblach, spotykamy wiele kobiet, natomiast na jej szczycie przeważają mężczyźni (Górnikowska-Zwolak, 2003, s. 1116-1120).

Jak wynika z krótkiego przeglądu niedoskonałości systemu edukacyjnego, konieczne jest tworzenie edukacji wolnej od dyskryminacji. Aby podjąć takie wyzwanie, należy najpierw zapoznać się z utrwalonymi w społeczeństwie obrazami kobiecości i męskości, których jednostka uczy się w trakcie całościowej socjalizacji. Niewątpliwie szkoła jest agendą bardzo silnie wpływającą na kształtowanie się tożsamości płciowej jednostki oraz ról płciowych. Specyficznym „narzędziem”, służącym do przekazywania tego typu komunikatów, jest przedmiot „wychowanie do życia w rodzinie”, wprowadzony do zreformowanej szkoły w 1999 roku.

Edukacja seksualna w Polsce jest problemem politycznym, angażującym parlament, rząd i hierarchię kościelną. Gra toczy się o to, kto kontroluje tę ważną sferę życia. Wokół tej problematyki został uruchomiony dyskurs centrowy i lewicowy. Obie strony konfliktu zgadzają się tylko ogólnie co do tego, że poruszanie tej sfery zagadnień w szkole jest potrzebne. Kontrowersje dotyczą konfliktu między dwiema koncepcjami edukacji seksualnej: świecko-liberalnej oraz katolickiej (Tatarowicz, 1996, s. 33). Właśnie te dwa prądy światopoglądowe w sposób bezpośredni i dominujący funkcjonują w myśli moralnej i pedagogicznej społeczeństwa.

## 3. Badania

U podstaw przeprowadzonych badań legło założenie, że podręczniki szkolne do przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie” nie są wolne od różnicowania kobiet i mężczyzn; odzwierciedlają i utrwalają kulturowe różnice między płciami. Problem, który inspirował do badań, wyraża się w pytaniu: jaki obraz kobiecości i męskości kreują

podręczniki szkolne posługujące się określonym modelem wychowania seksualnego wynikającym z preferowanego przez autorów światopoglądu?

Do przeprowadzenia badań wybrano według kryterium reprezentatywności modelu wychowania seksualnego cztery spośród pięciu podręczników do przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie” dla klasy trzeciej gimnazjum:

1. Długołęcka-Lach A., Tworkiewicz-Bieniaś G. (2000), *Ja i Ty. Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik dla gimnazjalistek i gimnazjalistów*. PAZDRO: Warszawa (nr w zestawie 20/02);
2. Kalinowska F. (2001), *Wychowanie do życia w rodzinie. Gimnazjum*. EFKA: Piła (nr w zestawie 19/02);
3. Szczerba K. (2001), *Wiedza o społeczeństwie. Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik dla gimnazjum*. GRAF-PUNKT: Warszawa (nr w zestawie 252/01);
4. Król T. (red.), (1991), *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas I-III gimnazjum*. RUBIKON: Kraków (nr w zestawie 190/99).

Wszystkie podręczniki mają numer w zestawie przygotowanym przez MEN, co oznacza, że przeszły procedurę kwalifikacyjną i zostały dopuszczone do użytku w zreformowanej szkole. Arabskimi numerami (P1, P2, P3, P4) posłużono się w dalszej części tekstu (w tabelach) dla oznaczenia ww. podręczników.

Aby jednoznacznie określić zawartość treściową podręcznika, posłużono się przede wszystkim skonstruowanymi przez M. Kozakiewicza typami etyk seksualnych. Autor do poszczególnych zjawisk związanych z życiem seksualnym człowieka przyporządkował odpowiadające im oceny moralne według trzech stanowisk etyki seksualnej: restrykcyjnej, „złotego środka” i permissywnej. Etykę restrykcyjną cechuje ogólnie niechętny i podejrzliwy stosunek do seksu, który objawia się w koncentracji wysiłków pedagogów na „zapobieganiu, ograniczaniu, powstrzymywaniu, odraczaniu” wszelkich przejawów aktywności seksualnej. Etykę permissywną wyróżnia afirmacja seksu w różnych jego przejawach. U podłoża tego stanowiska leży przekonanie o znaczeniu seksu dla osiągnięcia szczęścia i satysfakcji życiowej. Zadaniem nauczycieli jest nauczenie pełnego i bezpiecznego wykorzystania wszystkich możliwości. Etyka „złotego środka” prezentuje relatywistyczne podejście do seksu. To podejście sprzyja refleksji, świadomym wyborom i uwalnianiu od lęków i zahamowań (Kozakiewicz, 1984, s. 372-468; Kozakiewicz, Lew-Starowicz, 1987, s. 104).

Do analizy treści podręczników posłużono się również skonstruowanymi przez K. Czekaję modelami życia seksualnego: laickim i katolickim (Czekaj, 1988, s. 78-80, 109-110). W ten sposób przełożono prezentowany przez autora podręcznika światopogląd na odpowiadający mu model życia i wychowania seksualnego. Rekonstrukcji obrazów kobiecości i męskości dokonano na podstawie dobranych przez badacza wskaźników empirycznych.

Zestawiając wyniki badań dotyczących modeli wychowania i życia seksualnego ze zrekonstruowanymi obrazami kobiecości i męskości, uzyskano odpowiedź na postawione wyżej pytanie.

## 4. Rezultaty

### 4.1. Rekonstrukcja obrazów kobiecości i męskości

Analizując treść podręczników szkolnych, dokonano rekonstrukcji obrazów kobiecości i męskości na podstawie wyróżnionych wskaźników empirycznych, takich jak: role społeczne przypisywane kobietom i mężczyznom, kreowany wygląd zewnętrzny, zachowanie kobiet i mężczyzn oraz kreowane zachowania seksualne.

### A. Role społeczne przypisywane kobietom i mężczyznom

Rola społeczna to kulturowo określony przepis, wyrażający sumę społecznych oczekiwań kierowanych pod adresem osoby zajmującej pewne miejsce w strukturze społecznej. Odpowiednie oczekiwania dotyczące cech, postaw, funkcji i zachowań kierowane są więc też pod adresem osób identyfikowanych jako kobiety i mężczyźni (Chomczyńska-Miliszkievicz, 2002, s. 72). W niniejszych badaniach role społeczne podzielono na role rodzinne (i tu: rola żony, męża; matki, ojca; córki, syna) oraz role zawodowe pełnione przez kobiety i mężczyzn.

Podręcznik 1. unika opisów czynności należących do którejś z płci. Czytamy: „Kobieta i mężczyzna wspólnie uzgadniają, jak podzielić się obowiązkami domowymi, obciążeniami związanymi z pracą lub zdobywaniem wykształcenia, jak spędzać czas wolny. Równe prawa umożliwiają partnerstwo, wzajemne wspieranie się w związku i wspólne wychowywanie dzieci” (Długołęcka-Lach, Tworkiewicz-Bieniaś, 2000, s. 112). Mimo wszystko w treści podręcznika można odnaleźć pojedyncze zdania przeczące temu postulatowi. I tak, tata ma wędkę i auto, idzie z dzieckiem na rowerek. Mama sprząta i gotuje, troszczy się o dzieci, a relaksuje się kąpielą w wannie. Dziadek ma działkę, a babcia czyta tylko w swoim ulubionym fotelu (Długołęcka-Lach, Tworkiewicz-Bieniaś, 2000, s. 16). Dalej czytamy: „Ludzie bez względu na płeć mogą decydować o rodzaju wykonywanej pracy, stanowisku, wykształceniu, zainteresowaniach”, kobiecie nie odbiera się prawa do pracy zawodowej, ale może ona z tego prawa zrezygnować dobrowolnie na rzecz wychowywania dzieci. Mężczyzna natomiast może opiekować się dziećmi, może nawet zostać przedszkolanką, ale równie dobrze może zajmować się naprawianiem samochodów lub prowadzeniem firmy (Długołęcka-Lach, Tworkiewicz-Bieniaś, 2000, s. 112). Podkreślona została rola ojca w okresie ciąży przyszłej matki: „Może przecież przez całą ciążę wspierać kobietę w jej działaniach: towarzyszyć przy wykonywaniu ćwiczeń gimnastycznych, masować puchnące pod koniec ciąży nogi, a czasami powiedzieć coś miłego” (Długołęcka-Lach, Tworkiewicz-Bieniaś, 2000, s. 80), została pozytywnie oceniona jego obecność podczas porodu: „Do mężczyzny należy przypilnowanie, by rodząca była odpowiednio traktowana, a jego obecność i wsparcie może okazać się bardzo pomocne zarówno kobiecie, jak i rodzącemu się dziecku” (Długołęcka-Lach, Tworkiewicz-Bieniaś, 2000, s. 78, 81).

W podręczniku 2. czytamy: „Młodzi muszą nauczyć się pełnienia ról żony i męża, matki i ojca. Wiąże się z tym umiejętność organizowania różnych sfer życia: razem korzystają z rozrywek, razem wychodzą na spotkania towarzyskie, w prowadzeniu domu coraz częściej, szczególnie wśród młodych małżeństw, obserwuje się model partnerski” (Kalinowska, 2001, s. 19). Nie ma tu jednak wzmianki o wspólnym wychowywaniu dzieci. Dalej z treści podręcznika można się dowiedzieć, że: „Matka towarzyszy dziecku na co dzień we wszystkich sprawach; kontroluje postępy i pomaga w nauce, troszczy się o rozrywki i spacerki, to u niej szuka się uznania, pomocy, oparcia i rozmowy, jest pierwszym i najsilniejszym obiektem miłości; prototypem wszystkich późniejszych związków miłości” (Kalinowska, 2001, s. 20). Natomiast: „Ojciec jest rzadkim partnerem do rozmów, kontakty z nim nie są tak częste i bezpośrednie jak z matką, mimo wszystko, zwłaszcza synom, zależy na uznaniu ojca” (Kalinowska, 2001, s. 20). W podręczniku został pominięty opis przebiegu ciąży i porodu. Wymienione są różne zawody możliwe do wykonywania, jednak nie są one podzielone na kobiece i męskie. Jednocześnie akcentuje się, że:

„Aby dobrze się przygotować do pełnienia nowych ról społecznych: męża lub żony, ojca lub matki, trzeba zdobyć zawód i podjąć pracę, która gwarantuje niezależność materialną i zapewni w przyszłości godziwy poziom życia rodzinie” (Kalinowska, 2001, s. 48).

Podręcznik 3., podobnie jak 1., unika opisów zachowań należących do danej płci. Postuluje partnerski model związku, czytamy: „Niewiele znaleźć można szczęśliwych par, gdyby o losach związku tylko i wyłącznie decydował dobór partnera (...) »regulamin partnerstwa« może w znacznym stopniu uatrakcyjnić wzajemne istnienie — oto przykłady tych wskazań: odwzajemnianie miłości i szacunku, wzajemna tolerancja i wyrozumiałość, równość w życiu erotycznym, prawo do indywidualnego stylu życia” (Szczërba, 2001, s. 56). Możemy się również dowiedzieć, że: „Dobrze jest przed podjęciem decyzji o małżeństwie dokładnie omówić kwestie mieszkania, finansów, podziału obowiązków, wzajemnych oczekiwań” (Szczërba, 2001, s. 124). Z kolejnych fragmentów podręcznika wynika, że mama jest od martwienia się o bezpieczeństwo, przez co jest postrzegana jako ta, która na nic nie pozwala dorastającym dzieciom, jednak w razie kłopotów wysłucha i doradzi. Jest wskazane, aby córka miała dobry kontakt z matką, gdyż to pomoże jej przetrwać okres dojrzewania. Ojciec sprawia wrażenie, jakby nie lubił koleżanek i kolegów swoich dzieci i jakby drażniła go muzyka, której one słuchają. Ponadto mężczyzna jako przyszły ojciec ma ważną rolę do odegrania, zarówno w okresie ciąży kobiety, jak i samego porodu, gdzie jego obecność jest wskazana: „Kobieta spodziewająca się dziecka potrzebuje psychicznego i fizycznego wsparcia, jeżeli jest przy niej mąż — wspiera ją, uspokaja, przytula, zapewnia o jej atrakcyjności, wykonuje co cięższe prace domowe — z pewnością okres oczekiwania na narodziny dziecka stanie się łatwiejszy, (...) zaletą rodzinnego porodu jest ochrona kobiety przed uczuciem osamotnienia i strachu oraz bliski kontakt ojca z dzieckiem od pierwszych chwil po jego narodzeniu” (Szczërba, 2001, s. 95). Zarówno matka, jak i ojciec mogą być samotnymi rodzicami. „Rodzice oczekują, że ich dzieci włączą się w obowiązki domowe i odciążą ich, a dzieci w ten sposób uczą się wykonywania czynności potrzebnych w przyszłym samodzielnym życiu” (Szczërba, 2001, s. 127) — nie są one podzielone ze względu na płeć. Podręcznik nie porusza kwestii pełnienia ról zawodowych.

Podręcznik 4. stoi na straży tradycyjnego podziału ról w rodzinie. To matka nawiązuje więź uczuciową z dzieckiem już od jego niemowlęctwa. To ona pomaga, pilnuje i przypomina; gotuje kompot i przygotowuje wspaniałe torty na imieniny męża. Ojciec świętuje, spędza czas wolny na chodzeniu z dziećmi na rower i oglądaniu z nimi filmu. Akceptacja ojca zastąpi córce przedwczesne związki z chłopcami. Ważniejszą rolę do odegrania ma jednak ojciec w stosunku do syna; wszak jest dla niego wzorem męskości. „Ojciec i syn powinni dbać, by stworzyć międzypokoleniową męską więź, może uda się odziedziczyć zawód po ojcu?” (Król (red.), 1991, s. 57). „Matka ma być wzorem kobiecości dla dorastającej córki i mimo utrudzenia, przemęczenia i złego humoru utwierdzać ją, że dobrze jest być kobietą” (Król (red.), 1991, s. 56). Podręcznik dokładnie opisuje okres ciąży i porodu. Czytamy, że: „Bliski kontakt matki i nowo narodzonego dziecka jest warunkiem powstania silnej więzi emocjonalnej, a ta warunkiem prawidłowego rozwoju psychicznego dziecka” (Król (red.), 1991, s. 138), ale nie wspomina się nic o roli, jaką może tu odegrać ojciec. Nie została poruszona kwestia pełnienia ról zawodowych przez żadną z płci.

Do analizy problematyki ustalono kryteria opisujące sposób rozumienia pełnionych przez kobiety i mężczyzn ról społecznych.

Tabela 1. Kryteria dotyczące sposobu obecności problemu ról społecznych kobiet i mężczyzn w wybranych podręcznikach

	P1	P2	P3	P4
związek	postulat partnerstwa	postulat partnerstwa	postulat partnerstwa	brak danych
obowiązki domowe	postulat partnerstwa	postulat partnerstwa	partnerstwo	tradycyjny podział
wychowywanie dzieci	postulat partnerstwa; w treści tradycyjny podział	tradycyjny podział	tradycyjny podział	tradycyjny podział
praca zawodowa	równouprawnienie kobiet i mężczyzn	równouprawnienie kobiet i mężczyzn	brak danych	brak danych
poród rodzinny	pozytywnie oceniany	brak danych o porodzie	pozytywnie oceniany	poród bez udziału ojca

Źródło: badania własne

### B. Kreowany wygląd zewnętrzny i zachowanie kobiet i mężczyzn

Wygląd zewnętrzny i zachowanie to najbardziej widoczne atrybuty kobiecości i męskości. Aby przekonać się, jaki wygląd zewnętrzny oraz zachowanie kobiet i mężczyzn kreują dane podręczniki, przeprowadzono szczegółową analizę tekstu i ilustracji.

Podręcznik 1. prezentuje na ilustracjach postacie zarówno w sportowych, jak i eleganckich strojach; zarówno kobiety, jak i mężczyźni mają długie i krótkie włosy. Przedstawiciele obu płci są pokazani jako osoby dbające o swój wygląd zewnętrzny: kobiety się odchudzają i malują; mężczyźni uprawiają ćwiczenia fizyczne. Ponadto okazują sobie wzajemnie czułości; na ilustracjach są też przedstawieni z dziećmi.

Podręcznik 2. prezentuje na ilustracjach postacie w sportowych strojach. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni mają krótkie i długie włosy. W podręczniku tym są przedstawione osoby różnych ras. Co charakterystyczne, postacie przedstawione na ilustracjach we wszystkich sytuacjach są uśmiechnięte, przy czym uśmiech ten jest wykreowany, pozowany. Mężczyźni i kobiety okazują sobie wzajemne czułości, są też przedstawieni na ilustracjach z dziećmi. Z tekstu podręcznika dowiadujemy się, że stereotypowe dziewczęta są ładne, o drobnej budowie ciała, subtelne i grzeczniejsze od stereotypowych chłopców; ale również, że istnieją opinie, iż: „Nie należy ufać kobietom, bo są zdolne do intryg i kręactw, a wszyscy faceci to ludzie prymitywni i nic mądrego nie potrafią powiedzieć” (Kalinowska, 2001, s. 66); ponadto stereotypowi mężczyźni są zdrowi i silni fizycznie. Przedstawione są również stereotypowe zabawki: dziewczynki bawią się lalkami, a chłopcy samochodami, traktorami i samolotami.

Podręcznik 3. przedstawia na ilustracjach postacie zarówno w sportowych, jak i eleganckich strojach. Kobiety mają długie i krótkie włosy, natomiast mężczyźni tylko krótkie. Co charakterystyczne, postacie przedstawione



na ilustracjach mają naturalne, nieumalowane twarze, o naturalnym uśmiechu. Ponadto w podręczniku można znaleźć informację, że: „Kobiety nie zawsze są piękne i zadbane, a mężczyźni nie zawsze są przystojni i wysportowani” (Szczurba, 2001, s. 126). Jednak każda płęć stara się dbać o swój wygląd zewnętrzny: kobiety zwracają uwagę na ubiór, używają kosmetyków; takim zachowaniem starają się wywołać męskie zainteresowanie. Mężczyźni ćwiczą na siłowni. Podręcznik mówi również o stereotypach: „Dziewczęta są bardziej grzeczne i bardziej wylewne w uczuciach od chłopców, chłopcy natomiast są silni fizycznie, odważni, stanowczy i nie powinni demonstrować swoich uczuć” (Szczurba, 2001, s. 93). Przedstawione są również stereotypowe zabawki: dziewczynki bawią się lalkami, pomagają przy pracach kuchennych, szyją, szydełkują, a chłopcy grają w piłkę, chodzą po drzewach, jeżdżą na deskorolce.

Podręcznik 4. nie zawiera ilustracji, lecz rysunki. Dziewczęta na nich pokazane są zarówno w spodniach, jak i spódnicach i minisukienkach; mają długie i krótkie włosy; chłopcy jedynie krótkie. Dziewczęta są kreowane na istoty bujające w obłokach, a chłopcy na wszczynających bójki. Z tekstu można się dowiedzieć, że dziewczęta dbają o swój wygląd, odchudzają się, zazwyczaj są modnie ubrane i umalowane. Chłopcy również dbają o swój wygląd, szczególnie o umięśnioną sylwetkę, dlatego dużo czasu poświęcają na ćwiczenia fizyczne.

Tabela 2. Cechy kreujące wizerunek kobiet i mężczyzn w wybranych podręcznikach

	P1	P2	P3	P4
wygląd zewnętrzny i zachowanie kobiet	<ul style="list-style-type: none"> <li>– dbają o swój wygląd, malują się, odchudzają się</li> <li>– na ilustracjach nieumalowana twarz i naturalny uśmiech</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– na ilustracjach umalowana twarz i „medialny” uśmiech</li> <li>– stereotyp: ładna, subtelna, grzeczna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– nie zawsze są piękne i zadbane, ale starają się dbać o swój wygląd</li> <li>– na ilustracjach nieumalowana twarz i naturalny uśmiech</li> <li>– stereotyp: grzeczna, wylewna w uczuciach</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– dbają o swój wygląd, malują się, modnie się ubierają, odchudzają się</li> <li>– podręcznik wzbogacony rysunkami</li> </ul>
wygląd zewnętrzny i zachowanie mężczyzn	<ul style="list-style-type: none"> <li>– dbają o swój wygląd, uprawiają ćwiczenia fizyczne</li> <li>– na ilustracjach naturalny uśmiech</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– na ilustracjach „medialny” uśmiech</li> <li>– stereotyp: aktywny fizycznie, niegrzeczny</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– nie zawsze są przystojni i wysportowani, ale starają się dbać o swój wygląd</li> <li>– na ilustracjach naturalny uśmiech</li> <li>– stereotyp: odważny, silny fizycznie, nie demonstruje uczuć</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– dbają o swój wygląd, uprawiają ćwiczenia fizyczne</li> <li>– podręcznik wzbogacony rysunkami</li> </ul>

Źródło: badania własne

### C. Kreowane różnice seksualne pomiędzy kobietami i mężczyznami

Obok repertuaru zachowań kulturowych istnieje także repertuar zachowań seksualnych dotyczących kobiet i mężczyzn. Są one wyrazem nakazów społecznych służących zachowaniu funkcjonującego w danym społeczeństwie porządku (Imieliński, Dulko, 1998, s. 70-71).

W podręczniku 1. zachowaniom seksualnym kobiet i mężczyzn oraz różnicom między nimi poświęcono niewiele miejsca. Dowiadujemy się, że troskliwość i czułość okazywana drugiej osobie to również zachowania seksualne: „Troskliwy chłopak odprowadzi swoją sympatię pod same drzwi czy otuli ją swoim swetrem” (Długocka-Lach, Tworkiewicz-Bieniaś, 2000, s. 114, 124) oraz że w relacjach ważne jest szanowanie uczuć drugiej osoby: „Dziewczyna, która narzuca się jakiemuś chłopakowi, nie ma co liczyć na to, że będzie dla niej miłą, a tym bardziej na jego uczucia, (...) chłopakowi nie wolno nakłaniać dziewczyny do współżycia, jeśli jest to niezgodne z jej poglądami czy chęciami” (Długocka-Lach, Tworkiewicz-Bieniaś, 2000, s. 124).

Podręcznik 2. akcentuje różnice między zachowaniami seksualnymi obu płci. Prezentuje stereotypy z tego zakresu funkcjonujące w myśleniu społecznym. Wynika z nich, że kobietom bardziej zależy na okazywanym przez partnera uczuciu niż na zachowaniu seksualnym wobec niej: „Dziewczęta pragną być doceniane, oczekują uczucia, poczucia bezpieczeństwa i wsparcia w trudnych chwilach” (Kalinowska, 2001, s. 55). Ponadto współżycie powinny „odłożyć przynajmniej do 18. roku życia, a wtedy okaże się, że życie intymne zamiast bólu i niepokoju może dostarczać radość” (Kalinowska, 2001, s. 48). Mężczyźni natomiast „interesują się tylko erotycznymi podbojami, a w uczuciach są egoistyczni – nie interesują się przeżyciami partnerki” (Kalinowska, 2001, s. 42); wynika to z obowiązującego modelu kulturowego, który „nakazuje mężczyźnie prowokowanie i dążenie do zachowań seksualnych, dlatego oczekują oni od dziewcząt przyzwolenia na kontakty seksualne” (Kalinowska, 2001, s. 55).

Podręcznik 3. również akcentuje różnice w przeżywaniu sfery seksualnej przez obie płcie. Wynika z nich, że dziewczętom bardziej zależy na uczuciu ze strony partnera niż na zachowaniu seksualnym wobec niej: „Marzenia i fantazje erotyczne dziewcząt dotyczą miłości i ciepła ze strony partnera” (Szczurba, 2001, s. 21), chłopcy natomiast dążą do rozładowania napięcia seksualnego, co jest zwykłym egoizmem: „Niektórzy chłopcy stawiają warunek, tzw. dowód miłości, a i tak z reguły odchodzą do innej dziewczyny” (Szczurba, 2001, s. 84).

Podręcznik 4. w omawianiu zachowań seksualnych koncentruje się na problemie dziewictwa i zachowania czystości przedślubnej. Podkreśla, że dziewczęta intuicyjnie wyczuwają słuszność takiego zachowania: „Ona swym dziewczęcym sercem przeczuwa, że jej czekanie będzie dla niego największym darem” (Król (red.), 1991, s. 90) oraz że istnieją chłopcy myślący tak samo: „Wielu chłopców potrafi czekać, rezygnując z płytkich, chwilowych doznań, trzeba pamiętać, że wcale nie jest im łatwo, ponieważ media lansują modę na życie lekkie, łatwe i przyjemne” (Król (red.), 1991, s. 94). Jednak zdarza się, że kontakty seksualne są źródłem dramatów: wykorzystywaniem bez skrępowania dziewcząt, które czują się głęboko zranione. Zachowaniu takiemu sprzyja istniejący w społeczeństwie stereotyp: „Przyznaje się mężczyźnie taryfę ulgową i nie stawia wymagań uzasadniając, że wstrzemięźliwość seksualna nie służy jego zdrowiu” (Król (red.), 1991, s. 94).

Tabela 3. Zachowania seksualne przejawiane przez obie płcie

	P1	P2	P3	P4
dziewczęta		– reakcja na nakłanianie do współżycia: decyzja o odłożeniu współżycia do co najmniej 18. roku życia sprawi, że życie intymne będzie radosne	– reakcja na nakłanianie do współżycia: 1. próba apelowania o wstrzemięźliwość, unikanie, groźba zerwania znajomości 2. uleganie namowom, aby nie stracić bliskiej osoby – marzenia erotyczne dotyczące miłości i ciepła ze strony partnera	– decyzja o odłożeniu współżycia do ślubu jako największy dar dla mężczyzny
chłopcy	– całowanie – otulanie swętem – odprowadzanie sympatii do domu	– nakłanianie do współżycia, gdyż panujący model kulturowy nakazuje mężczyźni dążenie do zachowań seksualnych i oczekiwanie od kobiet przyzwolenia na nie – egoistyczne zachowania erotyczne mężczyzn	– nakłanianie do współżycia, gdyż panujący model kulturowy nakazuje mężczyźni dążenie do zachowań seksualnych i oczekiwanie od kobiet przyzwolenia na nie – egoistyczne zachowania erotyczne mężczyzn, np. dowód miłości – porzucanie dziewcząt – marzenia erotyczne dotyczą odbywania stosunku seksualnego	– nakłanianie do współżycia, gdyż panujący model kulturowy przyznaje mężczyźni taryfę ulgową, sugerując, że aktywność seksualna służy zdrowiu mężczyzny  – porzucanie dziewcząt – wielu chłopców potrafi odłożyć współżycie do ślubu – zależy im na żonie-dziewicy

Źródło: badania własne

## 4.2. Rekonstrukcja modeli wychowania seksualnego

Aby dowiedzieć się, jaki model wychowania seksualnego prezentuje dany podręcznik, dokonano analizy treści według następujących kryteriów: sposób przedstawiania antykoncepcji, sposób przedstawiania życia seksualnego człowieka oraz sposób przedstawiania dyskusyjnych problemów życia seksualnego i społecznego człowieka.

### A. Sposób przedstawiania antykoncepcji

Metody antykoncepcyjne dzieli się na naturalne i sztuczne, a w ramach każdej z nich istnieje szeroki wachlarz proponowanych środków.

W podręczniku 1. naturalne i sztuczne metody są omawiane osobno, w osobnych rozdziałach, zastosowane jest inne nazewnictwo, obie metody charakteryzowane są nierównomiernie. Naturalne metody planowania rodziny

omawiane są przy okazji opisu cyklu miesięczkowego u kobiety, treści są połączone w logicznie spójną całość, jednak wymienia się tylko dwie metody, nie podając ich pełnej nazwy. Jak podaje podręcznik, służą one określeniu fazy płodności, dzięki której „można zaplanować ciążę, a jeśli kobieta i mężczyzna nie chcą mieć dzieci, nie współżyją w tym okresie” (Długołęcka-Lach, Tworkiewicz-Bieniaś, 2000, s. 66). Dodatkowo jest podana informacja, kiedy naturalne metody są zawodne. Sztuczne metody opisane są pod nazwą antykoncepcja, która jest tłumaczona jako *zapobieganie zajściu w ciążę* (Długołęcka-Lach, Tworkiewicz-Bieniaś, 2000, s. 72), w rozdziale zatytułowanym „Świadome planowanie rodziny”. Tytuł rozdziału sugeruje, że stosując naturalne metody, nie można świadomie zaplanować swojego przyszłego potomstwa. Podana jest rzetelna informacja o pięciu środkach, z uwzględnieniem tego, w jakim stopniu zabezpieczają przed ciążą i chorobami wenerycznymi (czego nie ma w innych podręcznikach). Z komentarza w tym rozdziale można wnioskować, że powinno się stosować antykoncepcję zwłaszcza w przygodnych kontaktach seksualnych „aby uniknąć niechcianej ciąży, a w konsekwencji cierpienia dziecka” (Długołęcka-Lach, Tworkiewicz-Bieniaś, 2000, s. 69), ponieważ „bez względu na sytuację, wszyscy którzy współżyją seksualnie, powinni brać pod uwagę fakt, że mogą zostać rodzicami” (Długołęcka-Lach, Tworkiewicz-Bieniaś, 2000, s. 72). Poza tym antykoncepcja jest dla tych małżeństw, które z jakichś przyczyn nie chcą powiększać swojej rodziny (Długołęcka-Lach, Tworkiewicz-Bieniaś, 2000, s. 72). Ponadto podręcznik podkreśla, że: „Warunkiem odpowiedzialnego rodzicielstwa jest wiedza na temat metod rozpoznawania płodności oraz metod antykoncepcji” (Długołęcka-Lach, Tworkiewicz-Bieniaś, 2000, s. 69) i powinny ją posiadać zarówno kobiety, jak i mężczyźni, ponieważ „w każdy kontakt seksualny zaangażowani są oboje partnerzy i płeć nie decyduje o tym, kto jest bardziej odpowiedzialny” (Długołęcka-Lach, Tworkiewicz-Bieniaś, 2000, s. 72).

Podręcznik 2. omawia naturalne i sztuczne metody razem, w jednym rozdziale zatytułowanym „Planuję moją rodzinę”. Stosuje takie samo nazewnictwo dla obydwu form i podobnie je charakteryzuje. Jest tu przytoczona definicja WHO naturalnych metod sterowania płodnością; są wymienione cztery metody i przy każdej z nich znajduje się krótkie wyjaśnienie. Podaje się wiele ich zalet, a jednocześnie określa się je jako mniej skuteczne (Kalinowska, 2001, s. 86, 88). Zwraca się uwagę na zaangażowanie obu płci w sprawę płodności: „Dziewczęta powinny obserwować swój organizm, poznawać jego funkcjonowanie; chłopcy oprócz znajomości zasad funkcjonowania własnej płodności powinni znać i szanować zasady funkcjonowania w tym względzie organizmu kobiety” (Kalinowska, 2001, s. 86). Wybór naturalnych metod to wybór określonego stylu życia małżeńskiego, który „wymaga wspólnego podejmowania decyzji, jest tu miejsce na rozmowy o uczuciach” (Kalinowska, 2001, s. 88). Wymienia się także siedem środków antykoncepcyjnych, z uwzględnieniem ich skuteczności zabezpieczania przed ciążą i działaniem ubocznym. Sztuczne metody to również wybór określonego stylu życia i inny system wartości, antykoncepcja bowiem „pozwała oddzielić miłość od prokreacji” (Kalinowska, 2001, s. 88). Dzięki antykoncepcji znika również problem niechcianej ciąży i aborcji, a „kobieta zyskuje prawo wyboru liczby dzieci i czasu ich przychodzenia na świat” (Kalinowska, 2001, s. 88).

W podręczniku 3. metody naturalne i sztuczne są omawiane razem, w rozdziale zatytułowanym „Mogę przekazywać życie”. Stosuje się w nim takie samo nazewnictwo i podobnie je charakteryzuje. Podręcznik w minimalnym stopniu komentuje wybór opisywanych metod. Według podręcznika: „Wiele małżeństw decyduje się na tzw. naturalne metody planowania rodziny” (Szczurba, 2001, s. 109), wymienione i opisane są cztery. Antykoncepcja to według podręcznika „przeciwpozęcie; to włączanie lub wyłączanie płodności, nietraktowanie jej jak daru” (Szczurba, 2001, s. 97). Wymienionych i opisanych jest sześć środków.

Podręcznik 4. omawia metody naturalne w rozdziale zatytułowanym „Przekazywanie życia”, a sztuczne w rozdziale „Sztuczne metody ograniczania płodności”. Stosowane nazewnictwo jest różne, ale w podobny sposób oba typy metod są scharakteryzowane. Trzy naturalne metody są omówione na podstawie opisu przebiegu cyklu miesięczkowego; szczegółowo są wymienione zalety ich stosowania. Skutkują one „wzięciem odpowiedzialności za sprawy prokreacji na siebie, a jeśli dojdzie do nieplanowanej ciąży, małżeństwo wie, że jest to skutek błędu popełnionego przez nich, co sprzyja akceptacji poczętego życia” (Król (red.), 1991, s. 142). Odpowiedzialność za stosowanie tej metody spada jednak na dziewczynę: „Dobrze jest, gdy wdroży się do obserwacji już od momentu pierwszej miesiączki; wniesie w przyszłe życie małżeńskie najwspanialszy posąg, jakim jest wiedza o swojej płodności” (Król (red.), 1991, s. 121), natomiast „wspólna jest płodność i odpowiedzialność za poczęcie dziecka” (Król (red.), 1991, s. 120). Podręcznik podkreśla, że: „Naturalne planowanie rodziny to nie antykoncepcja!” (Król (red.), 1991, s. 123) rozumiana jako przeciwpozęcie, „zakłócanie przebiegu współżycia lub procesów fizjologicznych” (Król (red.), 1991, s. 143), „uzależnianie swojego losu i dziecka od techniki i farmacji, co niesie niebezpieczeństwo przeniesienia odpowiedzialności za poczęte dziecko na lekarza lub producenta; nazywanie go wypadką i traktowanie jak intruza” (Król (red.), 1991, s. 142). Zaprezentowane środki są podzielone na antykoncepcyjne i wczesnoporonne, razem jest opisanych dziewięć środków. Podręcznik wyjaśnia, dlaczego małżeństwa stosują sztuczne metody: „ponieważ nie posiadają dostatecznej wiedzy o prawach rządzących ludzką płodnością, a wzrastająca swoboda seksualna stała się powodem poszukiwania metod pozwalających oddzielić współżycie seksualne od prokreacji” (Król (red.), 1991, s. 142), a przecież „płodność jest wspólna i wspólna jest odpowiedzialność za poczęcie dziecka” (Król (red.), 1991, s. 120).

Do analizy problematyki ustalono również kryteria dotyczące moralnego aspektu stosowania antykoncepcji.

Tabela 4. Kryteria dotyczące moralnego aspektu stosowania antykoncepcji

	P1	P2	P3	P4
informacja dotycząca ochrony przed ciążą	tak	tak	tak	tak
informacja dotycząca ochrony przed chorobami wenerycznymi i AIDS	tak	nie	nie	nie
odpowiedzialność za stosowanie antykoncepcji	wspólna – dotyczy i kobiet, i mężczyzn	– w przypadku naturalnych metod dotyczy kobiet i mężczyzn – w przypadku sztucznych metod dotyczy kobiet	brak informacji	– w przypadku naturalnych metod dotyczy i kobiet, i mężczyzn – w przypadku sztucznych metod dotyczy kobiet lub mężczyzn
stosowanie antykoncepcji dotyczy	małżonków	małżonków	małżonków	małżonków
rodzaj przekazu	informacja	informacja	informacja	ocena moralna

Źródło: badania własne

### B. Sposób przedstawiania życia seksualnego człowieka

Człowiek może prowadzić życie seksualne monogamiczne, poligamiczne lub poliandryczne. W życiu społecznym obok związków małżeńskich istnieją konkubinaty i tak zwane związki partnerskie, czyli związki dwóch osób tej samej płci. Rodzicielstwo nie musi więc wiązać się jedynie z małżeństwem.

Podręcznik 1. propaguje model monogamicznego związku. Rodzinę tworzy kobieta, mężczyzna i dziecko, ale jednocześnie nie przypisuje się rodzicielstwa jedynie małżonkom. Decyzję kiedy i gdzie nastąpi inicjacja seksualna pozostawia do rozważenia każdej osobie indywidualnie. Stosunek seksualny nie służy jedynie prokreacji; jest relacją partnerską.

Podręcznik 2. propaguje model monogamicznego związku. Nie porusza kwestii, gdzie i kiedy powinna nastąpić inicjacja seksualna. Nie przedstawia prokreacji jako jedynego celu stosunku seksualnego, a o rodzicielstwie mówi w kontekście małżeństwa.

Podręcznik 3. propaguje model monogamicznego związku. Daje do zrozumienia, że inicjacja seksualna powinna nastąpić w małżeństwie. Nie podejmuje kwestii, czemu może służyć stosunek seksualny. O rodzicielstwie mówi w kontekście małżeństwa.

Podręcznik 4. propaguje model monogamicznego związku. Inicjacja seksualna jest uprawniona tylko w małżeństwie i jedynie małżonkowie mogą zostać rodzicami, a stosunek seksualny służy przede wszystkim prokreacji, jest również sposobem okazywania sobie miłości.

Na podstawie powyższych ustaleń skonstruowano tabelę, posługując się kryteriami dotyczącymi moralnych ocen życia seksualnego człowieka.

Tabela 5. Kryteria dotyczące moralnych ocen życia seksualnego człowieka

	P1	P2	P3	P4
inicjacja seksualna	brak informacji kiedy i gdzie	brak informacji kiedy i gdzie	komunikat nie wprost: w małżeństwie	w małżeństwie
monogamia	tak	tak	tak	tak
stosunek seksualny równa się prokreacja	nie	nie	brak informacji	tak
rodzice równa się małżonkowie	nie	tak	tak	tak

Źródło: badania własne

### C. Sposób przedstawiania dyskusyjnych problemów życia seksualnego i społecznego człowieka

Do dyskusyjnych problemów życia seksualnego i społecznego człowieka zaliczono:

- rozwody jako zjawisko społeczne,
- homoseksualizm,
- masturbację.

Podręcznik 1. opisuje skutki społeczne rozvodu: „Pomimo że małżonkowie przestali ze sobą mieszkać, nadal są rodzicami dla swojego dziecka, czasami któreś z rodziców ponownie zawiera związek małżeński, pojawia się wtedy nowa mama lub tata i nowe rodzeństwo, a niekiedy dopiero po pewnym czasie pojawia się rodzeństwo przyrodnie” (Długołęcka-Lach, Tworkiewicz-Bieniaś, 2000, s. 103). Homoseksualizm nie jest chorobą, choć nie jest też typowym zachowaniem: „Potrzeba seksualna z reguły dotyczy płci przeciwnej” (Długołęcka-Lach, Tworkiewicz-Bieniaś, 2000, s. 122). „Orientacji seksualnej nie można zmienić – tak samo jak koloru skóry czy oczu, wzrostu czy kształtu głowy” (Długołęcka-Lach, Tworkiewicz-Bieniaś, 2000, s. 123) i dlatego tak ważna jest akceptacja społeczna tych osób, co ułatwi im zaakceptowanie samych siebie. Masturbacja to indywidualny wybór każdej jednostki: „Chociaż potrzeby seksualne mamy wszyscy, każdy z nas odczuwa je w różnym stopniu i inaczej sobie z nimi radzi, są tacy, którzy uciekają w świat fantazji, inni uprawiają masturbację” (Długołęcka-Lach, Tworkiewicz-Bieniaś, 2000, s. 124).

Podręcznik 2. jako powody rozwodów podaje konflikty małżeńskie, niedojrzałość emocjonalną, egoizm. Skutki rozvodu rodziców odbijają się przede wszystkim na dziecku, które „może przeżywać tragedię osobistą lub wręcz przeciwnie – powrót do normalności” (Kalinowska, 2001, s. 21). Homoseksualizm „nie jest chorobą, a jego przyczyny mogą mieć charakter genetyczny lub prenatalny” (Kalinowska, 2001, s. 70). Informuje, że homoseksualiści stanowią 2-5% społeczeństwa, a „Rada Europy zaleca legalizację związków partnerskich i zakaz dyskryminacji ze względu na orientację seksualną” (Kalinowska, 2001, s. 70). Masturbację przedstawia jako problem okresu dojrzewania: „Mimo iż młodzieńcza aktywność masturbacyjna nie jest zjawiskiem patologicznym, warto podjąć próby samoopanowania seksualnego” (Kalinowska, 2001, s. 52).

Podręcznik 3. opisuje, jak dochodzi do emocjonalnego rozpadu małżeństwa, które przechodzi przez kilka faz i w niektórych przypadkach kończy się rozwodem: „Część małżonków uczuciowo wypala się; druga osoba staje się obojętna. Małżeństwo żyje razem, ale nic dla siebie nie znaczy” (Szczërba, 2001, s. 125). Homoseksualizm nie jest chorobą ani dewiacją, ale „innością” seksualną. Przyczyny tej inności tkwią – wg autora – w błędach popełnionych przez rodziców w wychowaniu dziecka, u którego „nie następuje prawidłowa identyfikacja z własną płcią biologiczną, a ujawnia się to przez to, że mężczyzna staje się »kobięcym«, a kobieta »męską«” (Szczërba, 2001, s. 89). Podręcznik porusza również kwestię nieakceptacji swoich preferencji seksualnych, która prowadzić może do „naśladowania heteroseksualistów poprzez zakładanie rodzin i ukrywanie swojego prawdziwego oblicza przed najbliższymi” (Szczërba, 2001, s. 90). Masturbacja to częste zjawisko występujące w okresie dojrzewania, „dotyczące 90% chłopców i 30-40% dziewcząt” (Szczërba, 2001, s. 22); aktywność ta poprzedza współżycie seksualne, a nadmierna masturbacja ma negatywne następstwa.

Podręcznik 4. nie podejmuje tematu rozwodów, z pojedynczych zdań można się dowiedzieć, że przyczyną rozstania jest fakt, że „małżonkowie nie potrafią być dla siebie przyjaciółmi” (Król (red.), 1991, s. 69) oraz „brak wierności ze strony mężczyzny” (Król (red.), 1991, s. 96). Homoseksualizm jest zaburzeniem rozwoju psychoseksualnego. „Przyczyny leżą w nieprawidłowo ukształtowanej osobowości, co może się wiązać ze źle funkcjonującym układem rodzinnym lub zaburzeniami hormonalnymi w okresie płodowym” (Król (red.), 1991, s. 109). Umieszczenie tematyki masturbacji w rozdziale o dojrzewaniu chłopców sugeruje, że aktywność ta dotyczy tylko ich. Podręcznik podaje, że „jest to niedojrzała, przejściowa faza aktywności seksualnej, która zazwyczaj mija z wiekiem” (Król (red.), 1991, s. 53); czasami może prowadzić do uzależnienia: „Utrwala egoistyczne i niedojrzałe



przeżywanie sfery seksualnej bez odniesienia do drugiej osoby, tak więc od strony psychologicznej nie zawsze jest całkowicie nieszkodliwa” (Król (red.), 1991, s. 54).

Na podstawie powyższych ustaleń wyróżniono kryteria opisujące dyskusyjne problemy życia seksualnego i społecznego, które przedstawia tabela.

Tabela 6. Kryteria dotyczące moralnych ocen dyskusyjnych problemów życia seksualnego i społecznego człowieka

	P1	P2	P3	P4
rozwoły	– skutki	– przyczyny – skutki	– przyczyny	– przyczyny
homoseksualizm	– nie jest chorobą – akceptacja społeczna	– przyczyny – akceptacja społeczna	– nie jest chorobą – przyczyny – skutki	– zaburzenie psychoseksualne – przyczyny
masturbacja	– indywidualna sprawa	– problem okresu dojrzewania – negatywne następstwa	– problem okresu dojrzewania – negatywne następstwa	– problem okresu dojrzewania – negatywne następstwa

Źródło: badania własne

#### 4.3. Podsumowanie i wnioski

Dokonano porównania prezentowanego przez autorów podręczników światopoglądu, a w konsekwencji modelu wychowania seksualnego, z kreowanym przez podręczniki obrazem kobiecości i męskości.

Podręcznik 1. prezentuje laicki model życia seksualnego oraz mieszany model wychowania seksualnego korzystający z wszystkich typów etyki seksualnej.

Podręcznik 2. również prezentuje laicki model życia seksualnego i korzysta głównie z etyki seksualnej tzw. złotego środka.

W podręczniku 3. mamy do czynienia z katolickim modelem życia seksualnego i dominacją restrykcyjnej etyki seksualnej.

Jedynie podręcznik 4. prezentuje czysty model wychowania seksualnego, wykorzystuje w swoich rozważaniach tylko restrykcyjną etykę seksualną i prezentuje katolicki model życia seksualnego.

Podsumowując kreowany obraz kobiecości i męskości, można zauważyć, że podręczniki powielają tradycyjny, dualistyczny obraz ról płciowych – zarówno w katolickim, jak i laickim modelu życia seksualnego.

#### 5. Refleksje końcowe

Kobiecość i męskość – według autorów podręczników – to dwa całkiem różne światy. W treści jest więcej stereotypów płci niż w rzeczywistości społecznej. Chociaż nierówności płci istnieją niezależnie od poglądów i opinii, to odczucia kobiet i mężczyzn wywierają pewien wpływ na kształt tych nierówności.

Zmiany społeczne i kulturowe w obrębie ról oraz tożsamości kobiet i mężczyzn już następują. Jak wynika z badań i analiz porównawczych, przeprowadzonych przez Instytut Statystyki i Demografii w Warszawie, obserwowane w Polsce w latach 90. XX wieku zmiany przebiegają podobnie jak te, które zachodziły wcześniej w krajach Europy Zachodniej i Północnej. Dotyczy to przede wszystkim spadku liczby zawieranych małżeństw, przy jednoczesnym wzroście liczby rozwodów, drastycznym spadku liczby urodzeń, wzroście odsetka urodzeń poza-mażeńskich, szczególnie w dużych aglomeracjach (*O wychowaniu do życia w rodzinie*, 2001, s. 3).

Według badania „Kobiety 2000 – style życia kobiet”, przeprowadzonego przez ARC Rynek i Opinia, Polska jest krajem, w którym niemal 70% kobiet czuje się dyskryminowane (w pracy, w domu, w życiu publicznym, w życiu towarzyskim, w edukacji) i przeciążone obowiązkami domowymi. Średnio spędzają aż 3 godziny i 15 minut dziennie zajmując się domem i dziećmi, a 11% kobiet poświęca na te obowiązki powyżej 5 godzin dziennie. Ponad 70% kobiet sądzi, że mają prawo i powinny pracować i być niezależne finansowo, a 87% żon chciałoby, aby w ich małżeństwie mężczyzna wziął na siebie połowę prac w domu i przy dzieciach ([www.kobiety.com](http://www.kobiety.com)).

W świetle przedstawionych wyżej obiektywnych zmian społecznych należy dodać, że edukacja nie powinna hamować tych przemian, lecz wspierać młode pokolenie w adaptacji do nowych warunków społecznych. Pewne jest, że autorzy programów i podręczników mniej lub bardziej świadomie ignorują te przemiany. Nie można hołdować coraz mniej funkcjonalnym stereotypom płci i ról płciowych. Zmiany powinny zająć również w edukacji nauczycieli, powinna ona być nastawiona na uczenie refleksyjnego stosunku do wszystkich stereotypów i uprzedzeń, szczególnie tych związanych z płcią.

Na przeszkodzie nowemu łaadowi społecznemu może stanąć jeden z paradoksów socjologicznych, który mówi, że kobiety wyrażają zgodę na taki podział ról, w którym ich pozycja jest niższa, a mężczyźni zachowują głos decydujący. Sprzyja temu głęboko zakorzenione przekonanie, że istniejący stan rzeczy jest czymś naturalnym. Utrzymywaniu się takich poglądów sprzyja właśnie odmiennosc wzorców wychowania i socjalizacji dziewcząt i chłopców (Domański, 1992, s. 137-141).

Tymczasem feministki nie zgadzają się na polaryzację rodzajową, która organizuje życie społeczne wokół rozróżnienia świata na męski i kobiecy, która wymusza kulturowy związek między płcią a praktycznie każdym innym aspektem ludzkiego doświadczenia, włącznie ze sposobem ubierania się, rolami społecznymi, a nawet sposobami wyrażania emocji czy doświadczania pożądania seksualnego. Depolaryzacja rodzajów, którą postulują feministki, będzie wymagać rewolucji społecznej polegającej na przekształceniu praktyk kulturowych, ale również rewolucji psychologicznej w naszych osobistych odczuciach tego, kim jesteśmy jako kobiety i mężczyźni; to głęboka zmiana tego, co rozumiemy pod pojęciem płci i jej związku z naszą psychiką i naszą seksualnością (Bem, 2000, s. 181-185). Stwierdzenie to rodzi szerokie i daleko idące zmiany dla procesu dydaktyczno-wychowawczego. Sprawę, że wszyscy – i uczniowie, i nauczyciele – zaczną traktować biologiczny fakt bycia kobietą lub mężczyzną w taki sam sposób, jak fakt bycia człowiekiem. Taka rewolucja musiałaby zaowocować również zmianą w programach szkół i w treściach podręczników szkolnych. Miałoby to szczególne znaczenie dla przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie”, gdyż taka zmiana świadomości rzutowałaby na sposób postrzegania naszej seksualności i ról pełnionych w społeczeństwie.

## Bibliografia

- Bem S. (2000), *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*. GWP: Gdańsk.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M. (2002), *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*. UMCS: Lublin.
- Czekaj K. (1988), *Młodzież studencka i robotnicza a modele życia seksualnego*. UŚ: Katowice.
- Domański H. (1992), *Zadowolony niewolnik. Studium o nierównościach między kobietami i mężczyznami w Polsce*. IFiS PAN: Warszawa.
- Gontarczyk E. (1995), *Kobiecość i męskość jako kategorie społeczno-kulturowe w studiach feministycznych. Perspektywa socjologiczno-pedagogiczna*. Eruditus: Poznań.
- Górnikowska-Zwołak E. (2003), *Feministyczna krytyka edukacji*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Żak: Warszawa, s. 1115-1122.
- Imieliński K., Dulko S. (1998), *Przekleństwo Androgyne. Transseksualizm: mity i rzeczywistość*. PWN: Warszawa.
- Kozakiewicz M. (1984), *Moralne aspekty wychowania seksualnego*. W: K. Imieliński (red.), *Seksuologia społeczna*. PWN: Warszawa, s. 372-468.
- Kozakiewicz M., Lew-Starowicz Z. (1987), *Przysposobienie do życia w rodzinie*. Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich: Warszawa.
- Miluska J. (1994), *Psychologia płci jako wyzwanie dla edukacji*. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Edytor: Poznań–Toruń, s. 367-391.
- O wychowaniu do życia w rodzinie* (2001), Biblioteczka Reformy MEN, nr 31. Warszawa.
- Tatarowicz J. (1996), *Uczeń „seksualny”*. W: „Nowa Szkoła”, 7, s. 28-37.
- Internet: [www.kobiety.com](http://www.kobiety.com)

## Summary

### Feminines and males pictures in sexual education textbooks – research report

Research subject is feminines and males pictures and sexual education models in textbooks. To research work used a hermeneufist method and content documents analysis technique. Research shows diversified sexual ethics used in textbooks and attachment to traditional partition gender roles. Results induce reflection about differences between world create in textbooks and real social world and about role of education in the world.

Justyna Stasiak

## Transmisja międzypokoleniowa postaw wobec seksualności

W niniejszym artykule przedstawiony został mechanizm transmisji międzypokoleniowej w odniesieniu do procesu kształtowania się postaw wobec seksualności. Jego zasadniczym celem było zaprezentowanie wyników badań zmierzających do wykrycia związków (bądź ich braku) występujących pomiędzy postawami rodziców wobec seksualności a postawami ich dzieci dotyczącymi tego samego aspektu. Z tego powodu, po krótkim, teoretycznym omówieniu definiowanych zmiennych, opisano procedurę badawczą oraz uzyskane efekty pracy.

Twierdzenie o społecznej naturze człowieka zyskało wymiar dogmatyczny. Nie ulega bowiem wątpliwości, że jednostki funkcjonują w ramach określonego kontekstu społecznego, który stanowi „zobiektywizowane, zewnętrzne źródło norm, wzorów i oczekiwań” (Stefańska-Klar, 2003, s. 148). Oznacza to, że jakość oraz wartościujące aspekty ludzkiego postępowania są wyznaczone poprzez te elementy społecznej rzeczywistości, które w danej zbiorowości zajmują pozycję dominującą. Jeżeli więc dana jednostka pragnie cieszyć się uznaniem ze strony pozostałych członków społecznego zgrupowania, to powinna posługiwać się zestawem powszechnie akceptowanych zachowań. Z opisanych powyżej zależności można więc wysnuć wniosek, że proces tworzenia obrazu własnej osoby uzależniony jest od kontekstu, w którym człowiek żyje. Okazuje się bowiem, że na linii jednostka – społeczeństwo zachodzi szereg relacji, w wyniku których kształtuje się swoistego rodzaju „społeczny stan psychiki” (Encyklopedia socjologii, 2002, s. 42). Dzięki niemu to, co zostało ukształtowane w ludzkiej osobowości pod wpływem nacisków zewnętrznych – postrzegane jest jako własne. Innymi słowy, ulega procesowi internalizacji, dzięki któremu jednostka nie zdaje sobie sprawy z tego, że abstrakcyjne byty społeczne regulują szeroko rozumianą aktywność własną.

Ciekawą egzemplifikację, potwierdzającą zasadność powyższych rozważań, stanowią postawy, jakie na przestrzeni wieków kształtowały się wobec sfery ludzkiego libido.

Choć seksualność należy ujmować w kategoriach wrodzonych, naturalnych potrzeb organizmu, które stanowią wypadkową oddziaływania czynników biologicznych, społecznych i psychicznych, to zdaniem znawców poruszanej problematyki, wydaje się ona być elementem najsilniej sprzężonym z moralnością oraz z wartościami typowymi dla danej społeczności (Imieliński, 1984; Kozakiewicz, 1985; Beisert, 1991). Powyższą tezę zdają się udowadniać niezwykle różnicowane nastawienia wobec seksualności, które w zależności od określonego kontekstu społeczno-kulturowego przybierały mniej lub bardziej radykalne formy. W średniowieczu oraz w epoce wiktoriańskiej libido traktowano jako przeszkodę w „dopełnianiu chwały Bożej” (Kon, 1984, s. 157). „Humanistyczna

rehabilitacja płci” (Kon, 1984, s. 157), kontynuowana w epoce odrodzenia, zapoczątkowała natomiast tak zwaną erotyzację kultury, w wyniku której cielesność stała się powodem do dumy i stanowiła inspirację dla poszukujących twórczej weny artystów. Gdyby więc przedstawione powyżej rozbieżności pokazać na zasadzie kontinuum, to na jego jednym krańcu znalazłyby się postawy nacechowane skrajną negacją ludzkiej seksualności, która w konsekwencji miała doprowadzić do całkowitej deseksualizacji człowieka. Po stronie przeciwległej pojawiłyby się natomiast nastawienia niezwykle permissywne, utożsamiające seks z przyjemnością i zabawą.

Skoro więc ten krótki rys historyczny wskazuje na tak bardzo niejednorodny i skrajny typ nastawień przejawianych wobec poruszonej tematyki, to pytanie o ich aktualny kształt staje się problemem niezwykle interesującym i intrygującym. Rzeczywistość, w której funkcjonują ludzie współcześni, nosi znamiona ogólnego kryzysu, przekładającego się na zatarcie wyraźnych granic pomiędzy tym co dobre a co złe. System aksjologiczno-normatywny nie stanowi już drogowskazu dla właściwego działania, a akceptacja nie wymaga jednego wzoru postępowania. Trudniej więc jest kształtować postawy, które miałyby charakter pożądany ze społecznego punktu widzenia.

Poza tym zbadanie procesu kształtowania się postaw wobec seksualności w odniesieniu do mechanizmu transmisji międzypokoleniowej może dostarczyć interesujących danych z pedagogicznego punktu widzenia. Mam tutaj na myśli możliwość zebrania informacji obrazujących efektywność oddziaływania pokoleń starszych na pokolenia młodsze w wyróżnionym zakresie.

Według Beisert (1991), w każdej małej grupie występuje rodzinne tabu seksualne, czyli dokładnie określone formy zachowań związanych z seksualnością, które są zakazane dla wszystkich jej członków lub tylko dzieci. Oznacza to, że w dziedzinie seksualności wyznaczone są pewne granice, których ze względu na prawidłowy rozwój dziecka przekraczać nie można. Nie wynika jednak stąd, że w grupie rodzinnej kwestię ludzkiego erotyzmu powinna okrywać zasłona milczenia.

Zgodnie z wynikami badań, zawartymi w książce Lepperta (2002) pod tytułem *Młodość – świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*, większość respondentów (80,85%) będących w wieku piętnastu i osiemnastu lat uważa, że rodzice powinni być osobami, które rozpoczynają edukację seksualną swojego dziecka. Interesujący jest jednak fakt, że w odpowiedziach ustalających kto lub co stanowił pierwsze źródło wiedzy o seksie, dominująca rola rodziny spadła na plan trzeci. W tej kwestii rodzice ustępują miejsca grupie rówieśniczej oraz mediom, które to około 50% badanej populacji traktuje jako ważne źródło informacji. Skoro więc w omawianej problematyce występują rozbieżności pomiędzy sferą deklaracji a sferą działania, to zapytanie o występowanie międzygeneracyjnej zbieżności postaw wobec seksualności nabiera szczególnego znaczenia.

Jak wynika z literatury przedmiotu, aby można było mówić o wystąpieniu procesu transmisji międzypokoleniowej, konieczne jest wytworzenie się interakcji pomiędzy przedstawicielami co najmniej dwóch pokoleń. Rodzina, zarówno nuklearna, mała, jak i zmodyfikowana – duża, stanowi środowisko, które stwarza możliwość utrzymania intensywnych relacji pomiędzy dziećmi i rodzicami, a nawet dziadkami, za sprawą więzów krwi oraz specyficznej atmosfery „bezinteresownej miłości, życzliwości i oddania” (Adamski, 2002, s. 30). Warto również wspomnieć o tym, że według C. H. Cooleya (za: Tyszka 1979; Szmatka, 1989), prekursora socjologii rodziny, rodzina ujmowana w kategoriach grupy pierwotnej wykazuje pięć zasadniczych cech intensyfikujących efektywność przekazu.

Otóż stosunkowo niewielka liczba członków takiego zgrupowania stwarza możliwość nawiązywania głębokich i intymnych relacji, które opierają się na kontakcie bezpośrednim (face – to – face) i komunikacji wykraczającej

poza przekaz czysto werbalny. Nie bez znaczenia pozostają również takie elementy, jak względna trwałość grupy, czyli nierozzerwalność struktury i więzi, oraz fakt, że interakcje grupowe mają charakter spontaniczny, nie podporządkowany określonej roli. Taki stan rzeczy wynika stąd, że struktura grup pierwotnych winna wykazywać elastyczność umożliwiającą płynną zmianę pełnionych funkcji (Szmataka, 1989). Z przedstawionych powyżej względów, na użytek niniejszego opracowania przyjmuje się definicję rodziny, która uznaje, że „rodzina stanowi duchowe zjednoczenie szczupłego grona osób, skupionych we wspólnym ognisku domowymi aktami wzajemnej pomocy i opieki, opartej na wierze w prawdziwą lub domniemaną łączność biologiczną, tradycję rodzinną i społeczną” (Adamski, 2002, s. 29).

Wspomniany w powyższej definicji społeczny aspekt grupy pierwotnej polega na wykazywaniu różnego rodzaju powiązań rodziny z makrostrukturą społeczną (Dyczewski, 2003). Z racji ograniczenia miejsca wspomnę tylko, że szczegółową charakterystykę określonych powiązań wymienionych wyżej środowisk można odnaleźć w książce Dyczewskiego pod tytułem *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*. W niniejszym artykule przyjmuje się natomiast, że: „Rodzina i społeczeństwo są odrębnymi społecznościami – systemami społecznymi – ale tworzą układ wzajemnych powiązań i uzależnień” (Dyczewski, 2003, s. 10-11). Warto bowiem pamiętać o tym, że omawiana grupa pierwotna wypełnia szereg funkcji, nie tylko na rzecz swych członków, ale również i otoczenia społecznego.

Jednym z jej najbardziej podstawowych obowiązków jest konieczność uczynienia z dziecka – istoty społecznie nie ukształtowanej – pełnoprawnego członka społeczeństwa. Ponieważ zadania realizowane przez rodzinę opisane są w literaturze bardzo szeroko (Czapów, 1968; Tysza, 1979; Adamski, 2002; Kawula, Bręgiel, Janke, 2002), to w tym miejscu bardzo ogólnie wspomnę jedynie o procesach socjalizacji, wychowania oraz dokonującym się w ich ramach mechanizmie transmisji międzypokoleniowej.

Najogólniej rzecz ujmując, socjalizacja oraz wychowanie polegają na stopniowym adaptowaniu jednostek do warunków środowiskowych. Definicja określająca wychowanie w ujęciu szerokim oraz jego powiązania z socjalizacją została zaproponowana przez Tchorzewskiego (1993, s. 29) i brzmi następująco: „Wychowanie to wszystkie rodzaje działań społecznych, które charakteryzują się następującymi właściwościami (cechami) konstytutywnymi: akomodacją, aproksymacją oraz indoktrynacją”. Akomodacja zmierza do zapoznania jednostek z wymaganiami społecznymi oraz ich przystosowania do funkcjonowania w ramach większej grupy społecznej. Jej istotą jest „akceptowanie i zarazem otwieranie się na rzeczywistość” (Tchorzewski, 1993, s. 29). Aproksymacja uświadamia człowiekowi „możliwości form zachowań i wynikających z treści przyjętych wartości i celów życiowych, które przyjmują postać powinności, jakie wynikają dla każdego człowieka z faktu, że przynależy on do określonej społeczności” (Tchorzewski, 1993, s. 30). Indoktrynacja zaś ma charakter planowy, intencjonalny i świadomie podejmowany. Sprowadza się głównie do wywierania wpływu na wyznawane przez jednostkę przekonania czy opinie (Tchorzewski, 1993). Jeżeli w założonym procesie wychowawczym dominują akomodacja i aproksymacja, to zdaniem Tchorzewskiego (1993, s. 30), można „mówić o socjalizacji, przez którą określa się procesy przygotowania ludzi do życia w społeczeństwie przez uczestnictwo w grupach społecznych i ich kulturze”.

W ramach socjalizacji pierwotnej, dokonującej się w małych grupach społecznych, zachodzi proces transmisji międzypokoleniowej, który należy rozumieć jako przekazywanie „z pokolenia na pokolenie wartości, postaw, wiedzy i zachowań, niezależnie od tego, czy to, co przekazywane jest oceniane jako dobre czy złe, akceptowane czy odrzucane przez społeczność, w której proces transmisji ma miejsce” (Grabowska, 1989, s. 339). Jak dodaje

Rostowska (1991, s. 16) ów przekaz „dokonuje się między pokoleniem starszym a młodszym, w tym głównie między rodzicami a dziećmi, w obrębie cech psychofizycznych przy współdziałaniu środowiska biologicznego i społecznego”. Występują w nim cztery zasadnicze mechanizmy (Harris, 1998). Pierwszym z nich jest naśladownictwo, które może dokonywać się w trzech różnych grupach odniesienia. Według Harris (1998), dzieci wykazują tendencję do powielania określonych wzorów zachowania rodziców lub też odwzorowują postawy prezentowane przez wszystkich dorosłych członków społeczności. Możliwe jest również przyswajanie danych paradygmatów postępowania z grupy rówieśniczej. W takiej sytuacji szczególnie atrakcyjnymi modelami są dzieci starsze, które pełnią kierownicze funkcje w zgrupowaniu. Czwarty mechanizm stanowi efekt teorii uczenia się i polega na warunkowaniu instrumentalnym. Osoby starsze wzmacniają tylko te zachowania dzieci, które z ich punktu widzenia wydają się być pożądane. Każda pochwała lub możliwość uniknięcia kary wytwarza w dziecku motywację do powielania gratyfikowanego zachowania (Harris, 1998). Rostowska (1991) wyróżnia jeszcze jeden mechanizm omawianego procesu, a mianowicie identyfikację. Jej skuteczność warunkowana jest jakością relacji wewnątrzrodzinnych. Im większym autorytetem cieszy się rodzic, tym większe jest prawdopodobieństwo całkowitej identyfikacji postawy dziecka z postawą rodzicielską.

Dzięki wyróżnionym mechanizmom możliwym staje się więc zachowanie kulturowej trwałości poprzez zaznajamianie pokoleń młodszych z dorobkiem oraz wzorami postępowania pokoleń starszych (Grodzka-Mazur, 2003). Kształtują one również podstawy integracji, „identyfikacji oraz poczucia wartości rodziny jako małej grupy na tle innych grup” (Grodzka-Mazur, 2003, s. 64).

Poza omówionymi już oddziaływaniami grup pierwotnych, nie bez znaczenia na jakość przekazu pozostają inne czynniki środowiskowe, do których Kawula i Janke (2002) zaliczają procesy przemian społecznych, zdarzenia o charakterze kulturowym oraz środki masowego przekazu. Ważnymi determinantami dookreślającymi środowisko rodzinne są takie elementy, jak: wykształcenie rodziców, zawód i rodzaj wykonywanej pracy, warunki mieszkaniowe i materialne oraz struktura rodziny (Grabowska, 1989; Kawula, Brągiel, Janke, 2002). Do uwarunkowań indywidualnych, uwzględniających jednostkowe predyspozycje, można zaliczyć osobowość, temperament, wiek oraz skuteczność uczenia się (Kawula, Brągiel, Janke, 2002).

Gdyby bardziej szczegółowo rozpatrzeć wspomnianą powyżej kwestię wieku w odniesieniu do możliwości przyswajania przekazu, to zdaniem Rostowskiej (1991), przełom w tym względzie następuje w momencie ukończenia dziesiątego roku życia. W tym okresie rozwojowym osiąga się zdolność do „adekwatnego spostrzegania, internalizowania i odtwarzania większości zmiennych wchodzących w zakres transmisji międzypokoleniowej” (Rostowska, 1991, s. 254). Od dwunastego do piętnastego roku życia dokonuje się „nabywanie »rdzenia« cech rodzinnych” (Rostowska, 1991, s. 254).

Zgodnie z założeniami psychologii rozwojowej, w okresie wczesnej adolescencji nabywa się również zdolności do przyjmowania względnie trwałych opinii i postaw. Dzieje się tak za sprawą pozyskiwania umiejętności związanych z kierowaniem własnym życiem, poszerzania własnej sieci kontaktów społecznych oraz zdobywania nowych doświadczeń sprzyjających nabywaniu kompetencji do dorosłego życia (Obuchowska, 2003). I choć pierwsze nastawienia mają częstokroć charakter mało stabilny i chwiejny, to w miarę uzyskiwania kolejnych etapów rozwojowych, stają się one ważną częścią jednostkowego światopoglądu oraz osobowości (Reykowski, 1966, za: Obuchowska, 2003).



Marody (1976) wskazuje na socjologiczną etiologię terminu „postawa”, gdyż został on po raz pierwszy zastosowany przez F. Znanieckiego i W. J. Thomasa we wstępie do *Polish Peasant in Europe and America*. Warto w tym miejscu jednak zaznaczyć, że omawiane pojęcie ma charakter interdyscyplinarny i stanowi przedmiot naukowych dociekań wielu dyscyplin (Mądrzycki, 1977; Aronson, Wilson, Akent, 1997). Wskazana powyżej cecha przyczynia się do powstania pewnych trudności związanych z jednoznacznym sposobem definiowania owego terminu, a jego teoretyczne wyjaśnienie uzależnione bywa od psychologicznej orientacji danego badacza (Mądrzycki, 1977).

Zgodnie jednak z sugestią znawców problematyki, do prowadzenia działań badawczych najbardziej optymalne jest przyjęcie strukturalnego ujęcia postaw. Stwarza bowiem ono możliwość wychycenia wpływu określonych czynników na typ prezentowanego nastawienia (Marody, 1976; Mądrzycki, 1977). Z tego względu, na użytek prezentowanej analizy przyjęto wspomniane powyżej ujęcie postaw, które na grunt nauki zostało wprowadzone w 1947 roku przez M. B. Smitha (za: Mądrzycki, 1977).

Jak sama nazwa zastosowanego ujęcia wskazuje, postawy posiadają pewną strukturę, która „polega przede wszystkim na układzie relacji między różnymi szczególnymi, szczegółowymi przekonaniem o przedmiocie postawy czy jego różnych aspektach” (Nowak, 1973, s. 22). Owe przekonania uzewnętrzniają się za sprawą trojkiego rodzaju komponentów postaw, a mianowicie elementu afektywnego (nazywanego również ocenianjąco-emocjonalnym), poznawczego i behawioralnego (Nowak, 1973; Marody, 1976; Mądrzycki, 1977).

Komponent afektywny stwarza jednostce możliwość uzewnętrzniania tych stanów emocjonalnych, które wzbudza w niej określony przedmiot postawy. Z tego względu pełni on, zdaniem Nowaka (1973, s. 34), funkcje „orientacyjne (określające życiową ważność dla nas przedmiotu postawy), jak też i motywacyjne, wyznaczające nasze wobec niego zachowania”. W zależności od intensywności odczuwanych emocji może on przybierać formę zdystansowanych, opartych na wiedzy ocen wartościujących lub w sytuacji, gdy wykazuje związki z elementem behawioralnym, wyraża się za pomocą pojęć normatywnych sugerujących aprobatę lub dezaprobatę wobec przedmiotu postawy (Marody, 1976; Mądrzycki, 1977).

Komponent behawioralny, najogólniej rzecz ujmując, można określić jako „mniej lub bardziej jednorodny zespół dyspozycji do zachowania się w określony sposób” (Nowak, 1973, s. 48). Jego uzewnętrznienie dokonuje się poprzez różne formy ekspresji, do których Mądrzycki (1977, s. 48) zalicza „reakcje mimiczne, pantomiczne, wokalne, werbalne i działanie”. Nowak (1973) omawiany komponent utożsamia z pragnieniem, dążeniem, zamiarem lub poczuciem powinności określonego zachowania. Jego ostateczna forma zależy więc od tego, czy sposób zachowania się jest determinowany przez jednostkowe potrzeby czy też normy funkcjonujące w społeczeństwie.

Do elementów współtworzących komponent poznawczy można zaliczyć jednostkowe opinie i przekonania, które opierają się na mniej lub bardziej racjonalnych przesłankach (Nowak, 1973; Marody, 1976; Mądrzycki, 1977). Taki stan rzeczy umożliwia sklasyfikowanie postaw ze względu na rozległość oraz prawdziwość wiedzy. Na tej podstawie można więc wyróżnić nastawienia, w których komponent poznawczy jest „ledwie zarysowany, sprowadzany jedynie do przekonania o istnieniu lub możliwości istnienia pewnego przedmiotu” (Nowak, 1973, s. 43) albo też przybiera charakter wiedzy specjalistycznej.

Funkcjonowanie człowieka w dużej mierze warunkowane jest stopniem integracji lub też dominacji poszczególnych komponentów nad innymi. Równomierny rozwój wszystkich elementów przyczynia się do prezentowania

postawy zwartej. Jej złożoność zaś wskazuje na różnice w zakresie „ilości i jakości stanowiących je elementów” (Mądrzycki, 1977, s. 28).

Poruszając jeszcze kwestię źródła postaw, należy zwrócić uwagę na fakt, że stanowią one wypadkową jednostkowych doświadczeń, wiedzy, płci i inteligencji lub też są wynikiem oddziaływań o charakterze społecznym. W literaturze przedmiotu nie można znaleźć jednoznacznej odpowiedzi na pytanie dotyczące dominacji jednego ze źródeł w procesie kształtowania się postaw. Mądrzycki (1977, s. 51) podkreśla wagę obu elementów, twierdząc, że „postawy jednostki tworzą się w oparciu o doświadczenie społeczne, tradycję kulturową, którą jednostka przeżywa od innych ludzi oraz w wyniku jej własnych działań i doświadczeń”. Natomiast Mika (1972) główną rolę w procesie kształtowania postaw przyznaje oddziaływaniom społecznym, twierdząc, że „na czynniki wewnętrzne, wpływające na kształtowanie się postaw oddziałują różne czynniki zewnętrzne” (Mika, 1972, s. 86) takie, jak rodzina, grupa rówieśnicza, środki masowego przekazu, transmisja kulturowa itp.

Niezależnie jednak od rodzaju źródła danej postawy, nastawienia cechują się względną trwałością. Owa właściwość przyczynia się do powstawania ogromnych trudności we wprowadzaniu pewnych modyfikacji w postawach już istniejących, ale jednocześnie nie czyni tego procesu niemożliwym. Umiejętne manipulowanie odpowiednio dobranymi środkami może doprowadzić do reorganizacji postaw w zakresie ich siły, złożoności, a nawet doprowadza do ich dezintegracji (Mądrzycki, 1977).

Za Mądrzyckim (1977) należy stwierdzić, że możliwe jest wyróżnienie dwóch typów dezintegracji postaw. Pierwszy z nich ma charakter wewnętrzny i odnosi się do zakłócenia relacji występujących pomiędzy poszczególnymi komponentami, doprowadzając w konsekwencji do ich osłabienia lub nawet całkowitego rozpadu. Taki stan rzeczy stanowi efekt nierównomiernego rozwoju wszystkich elementów składowych postaw, czego wynikiem mogą być dysproporcje pomiędzy „procesami poznawczymi a wolniej zmieniającym się działaniem, między owym działaniem a potrzebami, między uczuciami a procesami poznawczymi itp.” (Mądrzycki, 1977, s. 115). Do drugiego, zewnętrznego, typu dezintegracji postaw prowadzi rozpad powiązań między poszczególnymi postawami. Przejawem takiego stanu rzeczy może być występowanie rozbieżności pomiędzy deklaracjami a faktycznym sposobem zachowania się człowieka (Mądrzycki, 1977).

I choć proces wywoływania zmian w postawach znajduje swoje uzasadnienie w systemie aksjologiczno-normatywnym danej zbiorowości, to należy pamiętać, iż będzie on miał charakter długotrwały i stosunkowo niepewny co do możliwości zrealizowania zamierzonego celu. Utrudnienia te wynikają ze wskazanych niżej przesłanek.

Postawy ukształtowane wywierają wpływ na jakość procesów poznawczych, przyczyniając się do „selektywnego spostrzegania, zapamiętywania, tendencyjności i interpretowania informacji, dzięki czemu możliwe jest dość subiektywne potwierdzenie słuszności prezentowanego stosunku (...)” (Mądrzycki, 1977, s. 111). Jeżeli dana postawa podlega dodatkowym gratyfikacjom ze strony środowiska zewnętrznego, to wynikiem takiej sytuacji może być zredukowanie potrzeby wprowadzenia zmian do minimum. Wynika stąd, że silne wsparcie społeczne, przejawiające się w powszechnej akceptacji określonych poglądów czy zachowań, przyczynia się do znacznego wzrostu odporności postaw na zmianę (Mądrzycki, 1977). Taki stan rzeczy może być dodatkowo potęgowany poprzez powiązania określonych postaw z osobowością oraz całościowym systemem normatywnym człowieka. Wykazanie zbieżności pomiędzy wyżej wymienionymi elementami znajduje się w kręgu zainteresowań wielu badaczy (Mika, 1973; Mądrzycki, 1977).

## 1. Cel badań

Podsumowując powyższe rozważania teoretyczne, należy stwierdzić, że zasadniczym celem przedstawianej analizy było zbadanie, czy postawy wobec seksualności prezentowane przez rodziców, są zbieżne z postawami młodzieży przejawianymi w tej kwestii.

Gdyby jednak ogólne intencje niniejszej pracy doprecyzować, to należałoby wyróżnić jej cel praktyczny i teoretyczny.

Za cel poznawczy można zatem uznać dokładne zgłębienie wiedzy dotyczącej procesu transmisji międzypokoleniowej w zakresie postaw wobec seksualności. Realizacja zaś celu praktycznego może być szczególnie przydatna w odniesieniu do procesu wychowania. Należy bowiem pamiętać, że niniejszymi badaniami objęto przedstawicieli dwóch pokoleń, którzy skupieni są wokół jednego ogniska domowego. Z tego względu wskazuje się tutaj na potrzebę nawiązania międzypokoleniowego dialogu na temat ludzkiej seksualności, a co za tym idzie podjęcie próby przełamania tabu panującego w zakresie wyróżnionej tematyki. Warto również zwrócić uwagę rodziców na fakt, że ich dzieci już od momentu narodzin są istotami seksualnymi, które stosownie do wieku odczuwają szereg różnorodnych potrzeb, a w tym posiadania rzetelnych informacji o zmianach wynikających z ich rozwoju psychoseksualnego (Beisert, 1991).

## 2. Problemy i hipotezy badawcze

Zgodnie z definicją, która została przyjęta na użytek przedstawianej analizy, problem badawczy należy rozumieć jako „pytanie o naturę badanego zjawiska, o istotę związków między zdarzeniami lub istotami i cechami procesów, cechami zjawisk, to mówiąc inaczej uświadomienie rzeczywistości, to mówiąc jeszcze inaczej deklaracja o naszej niewiedzy zawarta w gramatycznej formie pytania” (Pilch, Bauman, 2001, s. 43).

Biorąc pod uwagę metodologiczne kryteria określające poprawność formułowania omawianego pojęcia, wyróżniono poniższe problemy badawcze występujące w niniejszym artykule.

Problemy główne:

1. Czy proces transmisji międzypokoleniowej, dokonujący się w rodzinie dwupokoleniowej, wpływa na kształtowanie się postaw młodzieży wobec seksualności?

2. Czy niektóre elementy struktury wewnątrzrodzinnej wpływają na proces transmisji międzypokoleniowej w zakresie postaw wobec seksualności?

Opierając się na problemach głównych, wyróżniono następujące problemy szczegółowe:

1. Jakie postawy wobec seksualności prezentują badani rodzice?

2. Jakie postawy wobec seksualności prezentuje badana młodzież?

3. Czy postawy wobec seksualności przejawiane przez badanych rodziców wpływają na postawy młodzieży wobec seksualności?

4. Czy płęć dziecka wpływa na proces transmisji międzypokoleniowej w zakresie postaw wobec seksualności?

Zdaniem Bauman i Pilcha (2001, s. 44) „problem badawczy, czy raczej zespół problemów badawczych, wyznacza dalszy proces myślowy w fazie koncepcji” oraz stanowi podstawę stawiania hipotez, które można określić jako próbę odpowiedzi na postawiony problem badawczy (Brzeziński, 1996; Łobocki, 1999).

W omawianych badaniach wyróżniono następujące hipotezy główne:

H<sub>1</sub> – Proces transmisji międzypokoleniowej, dokonujący się w rodzinie dwupokoleniowej, wpływa na kształtowanie się postaw młodzieży wobec seksualności.

H<sub>2</sub> – Niektóre elementy struktury wewnątrzrodzinnej wpływają na proces transmisji międzypokoleniowej w zakresie postaw wobec seksualności.

Hipotezy szczegółowe:

H<sub>1</sub> – Postawy rodziców wobec seksualności wpływają na postawy ich dzieci wobec seksualności.

H<sub>2</sub> – Płeć dziecka wpływa na związek pomiędzy postawami rodziców wobec seksualności a postawami dzieci wobec seksualności.

H<sub>3</sub> – Niektóre elementy struktury rodzinnej modyfikują związek pomiędzy postawami rodziców wobec seksualności a postawami dzieci wobec seksualności.

### 3. Zmienne badawcze i ich pomiar

W celu doprecyzowania wyszczególnionych problemów badawczych oraz poddania wyróżnionych hipotez empirycznej weryfikacji w niniejszym projekcie wyróżniono trzy zasadnicze typy zmiennych badawczych, które Łobocki (1999, s. 131) definiuje jako „podstawowe cechy, symptomy, przejawy charakterystyczne dla badanego faktu, zjawiska czy procesu albo też różnego rodzaju czynniki będące ich przyczyną i skutkiem”.

Zdaniem Konarzewskiego (2000, s. 40), „Zmienne niezależne to zmienne obserwowalne i ustalone. Odnoszą się one do oddziaływań lub właściwości badanych obiektów, które pozostają pod kontrolą badacza”. W poniższym opracowaniu za zmienne niezależne należy zatem uznać postawy rodziców prezentowane wobec takich faktów społecznych, jak homoseksualizm, aborcja, stosowanie antykoncepcji hormonalnej, kohabitacja oraz zachowania promiskuitywne, do których zaliczono częste zmiany partnerów seksualnych oraz współżycie bez zaangażowania emocjonalnego. Natomiast zmienne zależne „odnoszą się do jawnego zachowania się lub jawnych cech obiektów scharakteryzowanych przez wartości zmiennych niezależnych” (Konarzewski, 2000, s. 40). W takim przypadku zmiennymi zależnymi w poniższym projekcie badawczym będą postawy młodzieży przejawiane również wobec homoseksualizmu, aborcji, stosowania antykoncepcji hormonalnej, kohabitacji oraz zachowań promiskuitywnych, do których zaliczono częste zmiany partnerów seksualnych oraz współżycie bez zaangażowania emocjonalnego. Zmienne pośredniczące, nazywane również interweniującymi lub niezależnymi – zakłócającymi (Brzeziński, 1999), występują „pomiędzy” zmiennymi zależnymi i niezależnymi, gdyż pozwalają na bardziej precyzyjne określenie zależności pomiędzy wyżej wymienionymi typami zmiennych (Łobocki, 2003). W analizie niniejszej do zmiennych pośredniczących należy zaliczyć rodzaj struktury rodziny, rodzaj relacji wewnątrzrodzinnych, płeć osób badanych, wykształcenie rodziców, style wychowawcze doświadczane w rodzinie oraz miejsce zamieszkania dziecka. Wszystkie zmienne pośredniczące, występujące w poniższym projekcie badawczym, należą do zmiennych kontekstowych, gdyż „oddziałują niemal równoległe z objętymi kontrolą zmiennymi niezależnymi” (Łobocki, 2003, s. 34).

W związku z tym, że podjęta procedura badawcza zmierzała do wysondowania opinii osób badanych na temat seksualności, to posłużono się metodą ankietową. Według Łobockiego (2003, s. 244), wyróżniona metoda jest szczególnie przydatna w „badaniu postaw, motywów i zainteresowań respondentów czy zasobu posiadanych przez nich wiadomości o badanym zjawisku, procesie, zdarzeniu”. I choć w literaturze przedmiotu można zauważyć

rozbieżności w określaniu wybranego sposobu badań mianem techniki lub metody, to w niniejszym projekcie przyjmuje się za Zaczyńskim (1997, s. 146), że „ankieta jest metodą pośredniego zdobywania informacji przez pytania stawiane wybranym osobom za pośrednictwem drukowanej listy pytań, zwanej kwestionariuszem”.

Kolejnym krokiem było skonstruowanie narzędzia badawczego w postaci kwestionariusza ankiety. Na jedno narzędzie badawcze składają się dwie odrębne ankiety. Biorąc pod uwagę fakt, że badaniami objęto rodziców oraz dzieci, pierwsza ankieta, dotycząca ogólnych informacji na temat osób badanych, została opracowana w dwóch wersjach, dostosowanych do wieku respondentów. Druga ankieta natomiast jest taka sama dla całej grupy badawczej i służy do pomiaru prezentowanych przez badanych rodziców i ich dzieci postaw wobec seksualności.

Jak już wspomniano powyżej, ankieta numer jeden została przygotowana w dwóch wersjach. Kwestionariusz dla rodziców składa się z ośmiu pytań, a w tym z sześciu pytań zamkniętych i dwóch półotwartych. Wyszczególniono w nich takie zmienne, jak:

- płeć;
- wiek;
- wykształcenie;
- sytuacja materialna rodziny;
- struktura rodziny;
- styl wychowawczy prezentowany wobec własnych dzieci;
- rodzaj relacji z dzieckiem;
- rodzaj kar stosowanych wobec własnych dzieci.

Ankieta przygotowana dla młodzieży składa się z dziewięciu pytań, do których zalicza się pięć pytań zamkniętych i dwa półotwarte. Dotyczą one takich zmiennych, jak:

- płeć;
- wiek;
- obecne miejsce zamieszkania dziecka (np. internat, dom rodzinny, placówka opiekuńczo-wychowawcza);
- osoby, które wychowują dziecko (np. rodzice, dziadkowie);
- rodzaj relacji z matką i ojcem;
- ocena małżeństwa rodziców;
- styl wychowawczy doświadczany w rodzinie;
- rodzaj stosowanych kar.

Zgodnie ze strukturalnym ujęciem postaw, które zostało przyjęte na użytek poniższej analizy badawczej, pytania skonstruowane w ankiecie drugiej zadawane są w dwóch perspektywach – emocjonalnej i poznawczej. W trosce o obiektywizm udzielanych odpowiedzi zrezygnowano tutaj z perspektywy behawioralnej, której zastosowanie mogłoby wywołać u respondentów uczucie dyskomfortu. W omawianym narzędziu wyróżniono sześć następujących zmiennych:

- homoseksualizm;
- dokonanie aborcji;
- stosowanie antykoncepcji hormonalnej;
- częste zmiany partnerów seksualnych;

- współżycie bez zaangażowania emocjonalnego;
- kohabitacja.

Ponieważ każde pytanie zostało zadane z dwóch perspektyw, w kolejności: poznawcza i emocjonalna, to liczba pytań uległa podwojeniu. Zadaniem respondentów było zaznaczenie swej odpowiedzi na pięciostopniowej skali Lickerta, gdzie:

- 1 – zdecydowanie się zgadzam;
- 2 – raczej się zgadzam;
- 3 – trudno powiedzieć;
- 4 – raczej się nie zgadzam;
- 5 – zdecydowanie się nie zgadzam.

Zastosowanie takiej formy odpowiedzi umożliwiło bardziej precyzyjne określenie stosunku osób badanych do postawionego problemu.

Każda ankieta zawiera również instrukcję co do sposobu jej wypełnienia, która podkreśla anonimowy charakter badań oraz informuje respondenta o ich celu.

#### 4. Charakterystyka badanej populacji

Jak już wspomniano w poprzednich rozdziałach, niniejszymi badaniami objęto przedstawicieli dwóch pokoleń, czyli rodziców oraz ich dzieci. Należy zatem stwierdzić, że ogólna grupa respondentów liczyła 60 osób, w tym 30 rodziców i 30 dzieci. W omawianej grupie odpowiedzi udzieliły 44 kobiety (co stanowi 73,33% ogółu) oraz 16 mężczyzn (26,66% ogółu).

Zawężając niniejszą charakterystykę badanej populacji do poszczególnych grup wiekowych respondentów, należy zauważyć, że w grupie przebadanej młodzieży odpowiedzi udzieliło 20 dziewcząt (co stanowi 66,66% ogółu) oraz 10 chłopców (33,33% ogółu). W grupie rodziców przebadano 24 kobiety (co stanowi 80% ogółu) oraz 6 mężczyzn (co stanowi 20% ogółu).

Uwzględniając poziom wykształcenia przebadanych rodziców, można zauważyć, że największą część grupy (18 osób, co stanowi 60% ogółu) stanowią osoby z wykształceniem średnim, a 6 osób (20% ogółu) posiada wykształcenie zawodowe. Poza tym 4 osoby (13,13%) zadeklarowały, że mają wykształcenie wyższe, a 2 (6,66%) podstawowe.

#### 5. Przebieg badań

W związku z dużą niechęcią osób badanych do udzielania informacji na temat seksualności procedura badawcza trwała od grudnia 2004 do marca 2005 roku i miała charakter dwuetapowy.

W pierwszej fazie badań posłużono się techniką ankiety pocztowej. Do kwestionariuszy, które zostały rozdane rodzinom posiadającym dzieci w wieku od czternastu do siedemnastu lat, dołączono koperty z wypisanym adresem zwrotnym. Po udzieleniu krótkiej instrukcji co do sposobu odpowiadania, zwrócono się z prośbą o odesłanie wypełnionego narzędzia. Posłużenie się tą techniką umożliwiło zachowanie anonimowości.

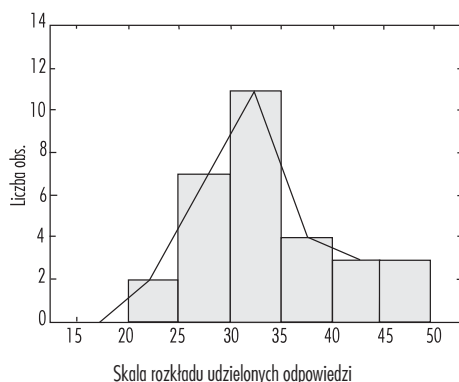
W drugiej fazie posłużono się natomiast techniką ankiety audytoryjnej, a badaniami objęto uczniów klasy I i III Pomorskiego Liceum Ogólnokształcącego w Bydgoszczy.

W sumie zebrano 75 wypełnionych ankiet, jednak ze względu na nieczytelne pismo lub błędnie wypełniony kwestionariusz, do analizy wykorzystano jedynie 60 ankiet.

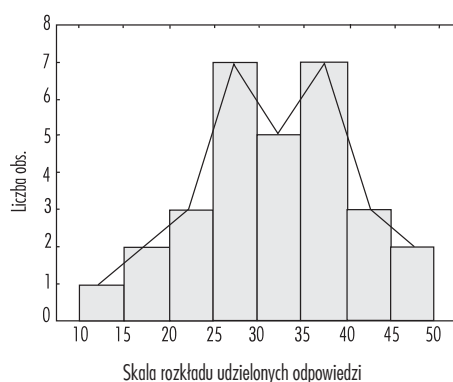
## Analiza wyników badań

### Zakres występowania postaw wobec seksualności w badanej grupie osób

Jak wynika z przedstawionych powyżej rozważań, wpływ procesu transmisji międzypokoleniowej na kształtowanie się postaw młodzieży wobec seksualności został zbadany za pomocą metody ankietowej.



Rycina 1. Rozkład występowania postaw wobec seksualności badanej młodzieży



Rycina 2. Rozkład występowania postaw wobec seksualności badanych rodziców

Zestawione powyżej ryciny określają rozkład występowania postaw wobec seksualności w badanej grupie osób. Ich analiza upoważnia do wykrycia określonych rozbieżności, a mianowicie: wartość średniej (34,6) oraz odchylenia standardowego (6,81) w grupie badanej młodzieży pozwala na stwierdzenie, iż dominują w niej tendencje do przejawiania umiarkowanie pozytywnych nastawień wobec seksualności, wartość zaś średniej (31,96) oraz odchylenia standardowego (6,52) wskazują na występowanie umiarkowanie negatywnych postaw wobec seksualności w grupie badanych rodziców.

### Wpływ procesu transmisji międzypokoleniowej na postawy młodzieży wobec seksualności

Weryfikacja hipotezy 1. ( $H_1$ ), która głosi, że postawy rodziców wobec seksualności wpływają na postawy młodzieży wobec seksualności, została dokonana za pomocą analizy regresji. Otrzymane wyniki (tabela 1.) wskazują na istnienie statystycznie istotnego wpływu postaw rodziców na postawy młodzieży w zakresie postaw wobec homoseksualizmu oraz stosunku do stosowania antykoncepcji hormonalnej. Najsilniejszy wpływ wyróżnionych



zmiennych występuje w stosunku osób badanych wobec związków kohabitacyjnych. Ponieważ związki istotne statystycznie zostały tutaj wykryte jedynie w trzech na dwanaście możliwych przypadków, to hipoteza ta została przyjęta jedynie w sposób częściowy, a hipoteza 0 została odrzucona.

Tabela 1. Wpływ postaw rodziców na postawy młodzieży w zakresie seksualności (komponent poznawczy i emocjonalny)

		Postawy rodziców wobec:					
		homoseksualizmu ( $\beta$ )	dokonywania aborcji ( $\beta$ )	stosowania antykoncepcji hormonalnej ( $\beta$ )	częstych zmian partnerów seksualnych ( $\beta$ )	współżycia seksualnego bez zaangażowania emocjonalnego ( $\beta$ )	związków nieformalnych ( $\beta$ )
Postawy młodzieży wobec:	homoseksualizmu ( $\beta$ )	.431*	-	-	-	-	-
	dokonywania aborcji ( $\beta$ )	-	.266	-	-	-	-
	stosowania antykoncepcji hormonalnej ( $\beta$ )	-	-	.09	-	-	-
	częstych zmian partnerów seksualnych ( $\beta$ )	-	-	-	.150	-	-
	współżycia seksualnego bez zaangażowania emocjonalnego ( $\beta$ )	-	-	-	-	.203	-
	związków nieformalnych ( $\beta$ )	-	-	-	-	-	.363**
	Moralny stosunek rodziców do:						
Moralny stosunek młodzieży do:	homoseksualizmu ( $\beta$ )	.149	-	-	-	-	-
	dokonywania aborcji ( $\beta$ )	-	.01	-	-	-	-
	stosowania antykoncepcji hormonalnej ( $\beta$ )	-	-	.370*	-	-	-
	częstych zmian partnerów seksualnych ( $\beta$ )	-	-	-	.095	-	-
	współżycia seksualnego bez zaangażowania emocjonalnego ( $\beta$ )	-	-	-	-	.04	-
	związków nieformalnych ( $\beta$ )	-	-	-	-	-	.234

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

### Wpływ płci na postawy młodzieży wobec seksualności

W ramach hipotezy 2. ( $H_2$ ) założono, że płeć dziecka wpływa na związek pomiędzy postawami młodzieży wobec seksualności a postawami rodziców wobec seksualności. Zgodnie z wynikami (tabela 2.), uzyskanymi na drodze analizy regresji, należy zauważyć występowanie statystycznie istotnego związku pomiędzy płcią młodzieży a jej postawami wobec dokonywania aborcji oraz związków nieformalnych. Omawiany wpływ jest najsilniejszy w przypadku postaw młodzieży wobec współżycia seksualnego bez zaangażowania emocjonalnego.

Tabela 2. Wpływ płci badanej młodzieży na prezentowane postawy wobec seksualności

Postawa wobec ( $\beta$ ):	Płeć badanej młodzieży ( $\beta$ )
homoseksualizmu	.108
oceny moralnej homoseksualizmu	.187
dokonywania aborcji	.37*
moralnej oceny dokonywania aborcji	.19
stosowania antykoncepcji hormonalnej	.33
moralnej oceny stosowania antykoncepcji	.02
częstych zmian partnerów seksualnych	.07
moralnego stosunku do częstych zmian partnerów seksualnych	.19
współżycia seksualnego bez zaangażowania emocjonalnego	.58****
moralnej oceny współżycia seksualnego bez zaangażowania emocjonalnego	.067
nieformalnych związków	.393*
moralnego stosunku do związków nieformalnych	.207
wynik ogólny w skali:	-.10

\*  $p < .05$ ; \*\*\*\*  $p < .001$

### Wpływ struktury rodzinnej na postawy młodzieży wobec seksualności

W celu zweryfikowania hipotezy 3. ( $H_3$ ), która głosi, że niektóre elementy struktury rodzinnej modyfikują związek pomiędzy postawami wobec seksualności badanej młodzieży oraz postawami wobec seksualności badanych rodziców, posłużono się analizą regresji. Otrzymane tą drogą wyniki (tabela 3. i 4.) pozwalają na stwierdzenie, że struktura rodzinna nie wywiera istotnego statystycznie wpływu na proces transmisji międzypokoleniowej w zakresie postaw wobec seksualności. I choć w grupie przebadanych rodziców wykryto jeden istotny statystycznie wpływ stosowanego stylu wychowawczego na postawy młodzieży wobec seksualności, to hipoteza ta została odrzucona. W takiej sytuacji przyjęto hipotezę 0, zakładającą, że niektóre elementy struktury rodzinnej nie modyfikują związku pomiędzy postawami rodziców wobec seksualności a postawami dzieci wobec seksualności.

Tabela 3. Wpływ struktury rodzinnej na postawy wobec seksualności w ocenie młodzieży

	Obecne miejsce zamieszkania dziecka ( $\beta$ )	Osoby wychowujące ( $\beta$ )	Ocena małżeństwa rodziców ( $\beta$ )	Relacje z matką ( $\beta$ )	Relacje z ojcem ( $\beta$ )	Doświadczany styl wychowawczy ( $\beta$ )	Kary stosowane przez rodziców ( $\beta$ )
Postawy wobec seksualności ( $\beta$ )	.04	.124	.22	.061	.07	.32	.070

Tabela 4. Wpływ struktury rodzinnej na postawy wobec seksualności młodzieży w ocenie rodziców

	Wykształcenie rodzica ( $\beta$ )	Sytuacja materialna rodziny ( $\beta$ )	Struktura rodziny ( $\beta$ )	Relacje z dzieckiem ( $\beta$ )	Stosowany styl wychowawczy ( $\beta$ )	Kary stosowane przez rodziców ( $\beta$ )
Postawy wobec seksualności ( $\beta$ )	.157	.28	.08	.029	.42*	.05

\*  $p < .05$ 

### Interpretacja wyników badań

Warto zwrócić uwagę na fakt, że hipoteza 1., w której założono wpływ procesu transmisji międzypokoleniowej na kształtowanie się postaw młodzieży wobec seksualności, potwierdziła się tylko w trzech na dwanaście możliwych przypadków oddziaływania postaw wobec seksualności rodziców na postawy młodzieży w tej dziedzinie. Istotnie statystycznie związki zostały wykryte pomiędzy postawami rodziców wobec homoseksualizmu, związków nieformalnych oraz moralnej oceny stosowania antykoncepcji hormonalnej a postawami młodzieży w wymienionych zakresach. Można zatem wysunąć wniosek o stosunkowo niewielkim oddziaływaniu pokoleń starszych na pokolenia młodsze w dziedzinie seksualności. Można też zauważyć, że w grupie młodzieży dominują tendencje do przejawiania umiarkowanie pozytywnych postaw wobec seksualności, podczas gdy w grupie rodziców występuje nieznaczna przewaga postaw o charakterze umiarkowanie negatywnym (Stasiak, 2005).

Wyniki weryfikacji hipotezy 2., głoszącej wpływ płci na związki pomiędzy postawami wobec seksualności rodziców a postawami wobec seksualności ich dzieci, zdają się potwierdzać efekty pracy innych badaczy zajmujących się kwestią seksualności (Brannon, 2003). Już w raporcie A. Kinseya (1948, za: Brannon, 2003, s. 325) zauważono, że różnice „pomiędzy kobiecymi a męskimi postawami i zachowaniami seksualnymi są coraz mniejsze, choć pewne rozbieżności nadal się utrzymują”. Zgromadzone wyniki badań prezentowane w niniejszej pracy nie wykazały istotnego statystycznie związku pomiędzy płcią respondenta a prezentowanym typem postawy. Można więc zgodzić się z powyższym stwierdzeniem, że rodzajowe różnice w podejściu do ludzkiej seksualności uległy zatarciu. Warto jednak zaznaczyć, że przeprowadzona analiza wykryła istotne statystycznie związki pomiędzy płcią a postawami wobec dokonywania aborcji, związków nieformalnych oraz odbywania stosunków seksualnych

bez zaangażowania emocjonalnego. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że ponad 70% grupy respondentów stanowią kobiety, można domniemywać, iż związki te dotyczą głównie kobiet (Stasiak, 2005).

Z pedagogicznego punktu widzenia ciekawych wyników dostarczyła weryfikacja hipotezy 3., głoszącej wpływ niektórych elementów struktury rodzinnej na proces transmisji międzypokoleniowej w zakresie postaw wobec seksualności. Choć uzyskane wyniki badań nie wskazały na występowanie istotnych statystycznie związków pomiędzy wyróżnionymi zmiennymi, na skutek czego hipoteza ta została obalona, to w niniejszej interpretacji warto zwrócić uwagę na wykrycie pewnych rozbieżności w sposobie postrzegania propagowanego w rodzinie stylu wychowawczego. Podkreślimy, że wpływ poszczególnych elementów struktury rodzinnej na postawy wobec seksualności przebadano osobno z punktu widzenia rodziców oraz ich dzieci.

Analiza zgromadzonych danych wskazuje, że takie elementy struktury rodzinnej, jak jakość relacji małżeńskich oraz rodzicielskich, obecne miejsce zamieszkania dziecka (np. dom rodzinny, placówka opiekuńczo-wychowawcza, internat itp.), wykształcenie rodzica, sytuacja materialna rodziny, struktura rodziny oraz kary stosowane (lub doświadczane) w procesie wychowawczym nie wywierają wpływu na proces transmisji międzypokoleniowej w zakresie postaw wobec seksualności. Jedyne istotne statystycznie związki zostały wykryte w grupie przebadanych rodziców. Dotyczy on wpływu stosowanego stylu wychowawczego na proces transmisji międzypokoleniowej. Biorąc pod uwagę fakt, że wyróżniony związek wykryto jedynie w grupie rodziców, to należy zauważyć pewien dysonans w percepcji skuteczności podejmowanych oddziaływań wychowawczych. Skoro bowiem analiza danych zebranych w grupie rodziców wykazała, że podejmowane starania wychowawcze wywierają określony wpływ na postawy młodzieży, to można wnioskować, iż są one skuteczne. Natomiast dane uzyskane z analizy odpowiedzi młodzieży takiego wniosku nie potwierdzają. Nie ma zatem pewności, czy postawione przez rodziców cele wychowania realizowane są tak skutecznie, że ich przejawem są postawy młodzieży wobec seksualności (Stasiak, 2005).

Powyższe rozważania warto również uzupełnić informacjami, których dostarczyła analiza danych zebranych przy pomocy ankiet. Okazało się bowiem, że na pytanie: „Jaki styl wychowawczy jest stosowany przez panią/pana wobec córki/syna?” aż 90% rodziców (czyli 27 osób) odpowiedziało, że demokratyczny, a 10% (3 osoby) zadeklarowało styl liberalny. Nikt natomiast nie zadeklarował stosowania wychowania autokratycznego. Trzeba tutaj jednak zaznaczyć, że 20% respondentów z grupy rodziców powiedziało, iż stosują wobec swych dzieci kary cielesne. Można zatem zauważyć, że występuje tutaj rozbieżność między deklarowanym stylem wychowania a metodami, które w jego ramach są stosowane.

W takiej sytuacji uzasadnionym wydaje się pytanie, czy udzielone odpowiedzi mają charakter obiektywny, czy też wystąpiła tutaj tendencja do ukazywania siebie w jak najlepszym świetle. Powyższe wątpliwości mogą potęgować odpowiedzi udzielone przez młodzież, które potwierdzają dominację stylu demokratycznego (stosowany w 70% przypadków) oraz liberalnego (20% grupy); 10% młodzieży zadeklarowało jednak, że jest wobec nich stosowany styl autokratyczny. Częściej również niż w grupie rodziców padały tutaj odpowiedzi, że rodzice nie stosują wobec swych dzieci żadnych kar, co wydaje się potwierdzać liberalne tendencje wychowawcze (Stasiak, 2005).

Biorąc pod uwagę fakt, że w niniejszym artykule podkreśla się występowanie związków zachodzących między rodziną a makrostrukturą społeczną, to proponowana interpretacja przedstawionych wyżej wyników badań przybrała charakter stosunkowo szeroki, uwzględniający wielość oddziaływań występujących pomiędzy wyróżnionymi kręgami społecznymi.

Przyczyn przedstawionego stanu rzeczy należy więc doszukiwać się w dynamicznie postępujących przemianach rzeczywistości społecznej, które stanowiły konsekwencję rozwoju naukowo-technicznego, zapoczątkowanego w XIX wieku. Nowoczesna organizacja pracy, szybkie tempo zmian oraz osiągnięcia cywilizacyjne to tylko niektóre elementy ówczesnej rzeczywistości, które w sposób zasadniczy wpłynęły na funkcjonowanie człowieka. Przede wszystkim wymusiły one na jednostce konieczność wypracowania umiejętności szybkiego dostosowywania się do zmiennych warunków życia (Tyszką, 2003). Taki stan rzeczy spowodował koncentrację na jednostkowym wymiarze ludzkiego działania. Indywidualizacja odzwierciedlała się nie tylko na polu zawodowym, ale rzutowała również na sferę kontaktów społecznych, a nawet rodzinnych. Stopniowe odchodzenie od podejmowania aktywności grupowej i unikanie bezpośrednich kontaktów z innymi członkami grupy stało się przyczyną osłabienia więzi międzypersonalnych. Konsekwencją przedstawionego stanu była intensyfikacja procesów społecznej atomizacji, oddzielenie się rodziny od innych małych grup oraz przekształcenie modelu rodziny dużej w rodzinę małą, dwupokoleniową (Tyszką, 2003).

Warto również wspomnieć o występowaniu charakterystycznych dla XIX wieku tendencji wychowawczych, które można określić mianem antropocentrycznych. W centrum wszelkich zainteresowań stawały one osobę wychowanka, jego potrzeby i indywidualne zainteresowania. Wychowanie było utożsamiane z procesem wspomagającym naturalny rozwój dziecka. Konsekwencją tego było stopniowe odchodzenie od rygorystyki i kar na rzecz permissywnego podejścia do wychowanków. Tak ukształtowany sposób myślenia znalazł wielu zwolenników wśród współczesnych pedagogów oraz, co potwierdzają wyniki przeprowadzonych badań, rodziców.

W niniejszej interpretacji nie można również pominąć narastających w owym czasie tendencji emancypacyjnych kobiet, które w sposób stopniowy wywalczyły sobie prawo do ekspresji własnych potrzeb, aktywnego i szerokiego udziału w życiu społecznym oraz podejmowania pracy zawodowej. Zdobywanie coraz mocniejszej pozycji w patriarchalnie urządzonym świecie społecznym przekładało się na uzyskiwanie coraz większej pewności siebie. Dlatego też kobiety zaczęły odchodzić od przestrzegania restrykcyjnych ideałów kobiecości, które nakładały na nie między innymi obowiązek wyrzeczenia się własnej seksualności. Stopniowe rozbudzanie samoświadomości i wyzwianie się spod narzuconego sposobu percepcji świata i własnej osoby zaowocowało wyrównaniem pozycji obu rodzajów w wielu dziedzinach, również – jak potwierdzają wyniki niniejszych badań – w sferze seksualności (Brannon, 2003; Tyszką, 2003).

Rewolucja seksualna, a przede wszystkim wynalezienie antykoncepcji hormonalnej, a także znaczne osłabienie kontroli społecznej co do sposobu przestrzegania przez kobiety określonych paradygmatów zachowań dały kobietom możliwość decydowania o własnym życiu seksualnym i przejawiania w tym względzie postawy bardziej liberalnej i autonomicznej (Stasiak, 2005).

Przedstawione powyżej rozważania znajdują odzwierciedlenie również na gruncie polskim. Punktem zwrotnym wybuchu idei wolnościowych była reformacja ustrojowa, która dokonała się w roku 1989. Wyzwolenie się spod komunistycznego nacisku przyczyniło się między innymi do konieczności konfrontowania kultury własnego narodu z kulturą innych nacji. Zderzenie to spowodowało powstanie swoistego chaosu w funkcjonującym dotąd systemie aksjologiczno-normatywnym. Skutkiem takiego stanu rzeczy jest znacznie mniej rygorystyczne przestrzeganie norm moralnych, obyczajowych oraz religijnych, a także stawianie dobra jednostki nad dobrem ogółu.

Tak pojęta liberalizacja przeniosła na grunt rodziny tendencje samorealizacyjne, zezwalające rodzicom i dzieciom na swobodną ekspresję własnej osobowości oraz realizowanie najważniejszych potrzeb. Wynikiem takiej

sytuacji jest, zdaniem Tyszki (2003), zrelatywizowanie wartości dziecka dla rodziców, znaczne osłabienie więzi oraz międzypokoleniowe zróżnicowanie poglądów ideologicznych na temat rodziny i seksualności. Powyższy wniosek potwierdzają wyniki przeprowadzonych badań, gdyż proces wzajemnego oddziaływania w zakresie postaw wobec seksualności ma charakter stosunkowo słaby.

## Bibliografia

- Adamski F. (2002), *Rodzina – wymiar społeczno-kulturowy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego: Kraków.
- Aronson E., Wilson T. D., Akent R. M. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Wydawnictwo Zysk i Spółka: Poznań.
- Beisert M. (1991), *Seks twojego dziecka*. Zakład Wydawniczy Domke: Poznań.
- Brannon L. (2003), *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni*. GWP: Gdańsk.
- Brzeziński J. (1997), *Metodologia badań psychologicznych*. PWN: Warszawa.
- Czapów Cz. (1968), *Rodzina a wychowanie*. Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”: Warszawa.
- Dyczewski L. (2003), *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*. Towarzystwo Naukowe KUL: Lublin.
- Grabowska M. (1989), *Międzypokoleniowy przekaz postaw i wartości*. W: S. Nowak (red.), *Ciągłość i zmiana tradycji kulturowej*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- Grodzka-Mazur E. (2003), *Rodzina i dziecko. Ciągłość i zmiana transmisji dziedzictwa kulturowego w przestrzeni pogranicza*. W: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczno-kulturowe wymiary przekazu*. Trans Humana: Białystok.
- Harris J. R. (1998), *Geny czy wychowanie*. Jacek Santorski & CO Wydawnictwo: Warszawa.
- Imieliński K. (1984), *Seksuologia kulturowa*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A. W. (2002), *Pedagogika rodziny*. Wydawnictwo Adam Marszałek: Toruń.
- Kon I. S. (1984), *Historyczno-etnograficzne aspekty seksuologii*. W: K. Imieliński (red.), *Seksuologia kulturowa*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. WSiP: Warszawa.
- Kozakiewicz M. (1985), *Młodzież wobec seksu, małżeństwa i rodziny. Perspektywa europejska*. Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych: Warszawa.
- Leppert R. (2002), *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”: Kraków.
- Łobocki M. (2003), *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”: Kraków.
- Łobocki M. (1999), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”: Kraków.
- Marody M. (1976), *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy: analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- Mądrzycki T. (1977), *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. WSiP: Warszawa.
- Mika S. (1972), *Wstęp do psychologii społecznej*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- Mucha J., Szacki J., Ziółkowski M., Kubiak H., Lisowski G., Frieschke K. W. (2002), *Encyklopedia socjologii*, tom IV. Oficyna Naukowa: Warszawa.
- Nowak S. (1973), *Teorie postaw*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- Obuchowska I. (2003), *Adolescencja*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.

- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”: Warszawa.
- Rostowska T. (1995), *Niektóre uwarunkowania transmisji międzypokoleniowej w rodzinie*. W: „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej”, nr 1, s. 16.
- Rostowska T. (1991), *Rozwojowe aspekty transmisji międzypokoleniowej*. W: Z. Tyszka (red.), *Stan i przeobrażenia współczesnych rodzin polskich*. Wydano nakładem CPBP 09.02.
- Stasiak J. (2005), *Transmisja międzypokoleniowa postaw wobec seksualności*. Maszynopis pracy dyplomowej przygotowanej pod kierunkiem dr Magdaleny Grabowskiej (praca niepublikowana). Bydgoszcz.
- Stefańska-Klar R. (2003), *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- Szmatka J. (1989), *Małe struktury społeczne. Wstęp do mikro socjologii strukturalnej*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- Tchorzewski A. (red.), (1993), *Wychowanie w kontekście teoretycznym*. Wydawnictwo Uczelniane WSP: Bydgoszcz.
- Tyszka Z. (2003), *Rodzina we współczesnym świecie*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Poznań.
- Tyszka Z. (1979), *Socjologia rodziny*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- Zaczyński S. (1997), *Praca badawcza nauczyciela*. WSIP: Warszawa.

### Summary

#### Intergeneration transmission attitudes towards sexuality

In this article I presented a mechanism of intergeneration transmission in relation to the process of shaping attitudes towards sexuality. The main purpose was to show the results of research aimed at discovering (or not) connections existing between the parents' attitudes toward sexuality and the attitudes of their children towards the same issue. For that reason, after a short, theoretical discussion of the defined variables the research procedure was described as well as the results of the research.



## IV. DEBIUTY NAUKOWE



Jakub Andrzejczak

## Koniec autentyczności? Konstrukcje pop-rzeczywistości w społeczeństwie amerykańskim

Celem artykułu jest ukazanie wpływu kultury popularnej na młode pokolenie, a także opis i analiza społecznych konstrukcji pop-rzeczywistości w Stanach Zjednoczonych. Szczególny nacisk został położony na sfery ludzkiego życia, takie jak: religia, polityka, prawo i sport. Autor porównuje społeczne konstrukcje w przeszłości i współcześnie, kiedy edukacyjne i kulturowe wartości szybko się zmieniają. Ostatecznie autor podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie: Czy naprawdę mamy do czynienia z końcem autentyczności?

*Spółeczna rzeczywistość jest przypadkowym trwającym osiągnięciem kompetentnych społecznych aktorów, którzy nieustannie konstruują społeczny świat przez zorganizowane zręczne praktyki codziennego życia.*

(L. Wacquant)

Realny, prawdziwy, oryginalny... autentyczny — każdy z tych przymiotników oznaczać ma zgodność z pewnym absolutnym i uniwersalnym pierwowzorem, który zdaje się istnieć poza czasem i przestrzenią. Stawiając pytanie: „czy koniec autentyczności?”, powinniśmy więc także zapytać: czy w kulturze współczesnej mamy do czynienia z upowszechnianiem się czegoś, co jest pozorne, niewiarygodne... nieautentyczne?

W dominujących interpretacjach procesów i zjawisk kulturowych dostrzec można dwa sprzeczne podejścia. W pierwszym z nich zakłada się, iż istnieje coś takiego jak rzeczywistość obiektywna, „rdzeń”, pierwowzór, pewien zestaw najbardziej „prawdziwych prawd”. Ten prawdziwy i rzeczywisty świat jest nienaruszalny, a wszelkie odchylenia od owego „idealnego” standardu są postrzegane w kategoriach zniekształcenia i fałszu. Tak rozumiana ideologia modernizmu zawiera w sobie także jednoznaczne, dychotomiczne podziały na to, co dobre i złe, męskie i kobiece, prawdziwe i fałszywe, należące do kultury wysokiej i niskiej. Zakłada się przy tym, iż w procesie socjalizacji jednostki otrzymują — wyprowadzoną z owego „obiektywnego” świata — tożsamość, dzięki której potrafią w nim dobrze funkcjonować.

W interesującym mnie — z punktu widzenia podejmowanej przeze mnie problematyki — kontekście kultura popularna jest postrzegana jako „niska”, a jednocześnie do pewnego stopnia „nienaturalna” forma praktyki społecznej. Uważa się, że uczestnictwo w kulturze popularnej wprowadza ludzi w świat „porozów”, w patologiczną

„estetykę nieobecności”, której oczywistym symbolem może być np. narkotyczna dyskoteka techno czy zahipnotyzowany tłum kibiców piłkarskich (Melosik, 2001). W konsekwencji jednym z celów edukacji jest nakłonienie młodego człowieka, aby zerwał z „fałszywym światem pozorów” i powrócił do „świata prawdziwego”, w którym króluje szkoła, rodzina, kościół i państwo. Młody człowiek ma uzyskać swoją „prawdziwą” tożsamość.

W ujęciu alternatywnym – wobec zasygnalizowanego wyżej – twierdzi się, iż nie istnieje coś takiego jak rzeczywistość „naga”, „nieskażona ludzkim spojrzeniem”, stanowiąca „idealny pierwowzór”. Uznaje się, że żyjemy w świecie społecznych konstrukcji, stąd żadne twierdzenie czy praktyka społeczna nie może zgłaszać roszczenia do uzyskania uniwersalnego czy ponadczasowego statusu. Twierdzi się wręcz, iż poza społecznymi konstruktami „nic nie ma”, a więc logicznie nie można wyjść poza nie w jakąś abstrakcyjną czy absolutną przestrzeń. W konsekwencji nie można też dokonać rozróżnienia pomiędzy tym, co stanowi źródło a tym, co jest tylko lustrem; między tym, co jest oryginałem a tym, co kopią, a także tym, co jest realne a co pozorne oraz tym, co jest prawdziwe a co fałszywe. W świetle takich założeń wszelkie – odwołujące się do modernistycznych binaryzmów czy dwubiegunowych klasyfikacji – podziały, dzielące świat i ludzi według zasady „albo – albo”, stanowią jedynie wyraz dążenia do sprawowania władzy nad tożsamościami i rzeczywistościami. Nawiązując do poststrukturalnej wizji M. Foucaulta, można stwierdzić, że modernistyczne klasyfikacje stanowią formę aroganckich podziałów, których jedynym uzasadnieniem jest dążenie do narzucenia ludziom określonej „wersji rzeczywistości” (Melosik, 1995). Innymi słowy, z perspektywy społecznego konstrukttywizmu nie ma świata „jako takiego”, są tylko różne wersje świata, z których jedna – w sposób „narzucony” – uzyskuje status prawdziwej i autentycznej.

Spółeczny konstrukttywizm jest oskarżany przez modernistycznych metanarratorów o nihilizm i relatywizm – zaprzeczanie ideałom Oświecenia, rezygnację z walki o „lepszy świat”, wytwarzanie kulturowych pastiszów, w którym jedyną zasadą jest łamanie zasad. Miejsce absolutnej Prawdy zajęły – jak twierdzą krytycy konstrukttywizmu – płynność, względność i przypadkowość, które stają się kulturowymi znakami naszych czasów, przy czym – jak pisze Guy Debord – „prawda jest momentem fałszu” (Debord, 2001). Dla zwolenników modernistycznych ideałów przyjęcie założeń konstrukttywizmu kwestionuje całą zachodnią tradycję w zakresie wartościowania rzeczywistości (w świetle konstrukttywizmu związane z pop-kulturą praktyki kultury popularnej, w których uczestniczy młodzież, jak np. koncerty muzyczne czy czytanie komiksów, są w takim samym stopniu uprawomocnione, jak udział w koncercie filharmonicznym czy lektura powieści Faulknera). Krytycy twierdzą także, iż konstrukttywizm zamyka człowieka w pułapce konstrukcji społecznych. Odpowiadając na zarzuty, konstruktwiści utrzymują, iż ich podejście jest optymistyczne, otwiera bowiem przestrzeń wolności – skoro kształt naszego świata i naszej tożsamości wynika z istniejących w danym miejscu i czasie warunków społecznych, to możemy aktywnie o nich decydować. W konsekwencji podstawowym zadaniem pedagogów jest upodmiotowienie młodego człowieka tak, aby świadomie konstruował siebie samego i świat, w którym żyje.

W rezultacie zarysowanych wyżej sporów, pedagogzy i badacze kultury stają przed pewnym dylematem. Oto bowiem istotą pedagogiki jest do pewnego stopnia intencjonalne kształtowanie tożsamości, a zadaniem badacza edukacji jest próba odpowiedzi na pytanie, „jaki powinien być świat?”. Problemem pozostaje jednak – przy przyjęciu założeń konstrukttywizmu – odnalezienie przez nas źródła działań pedagogicznych i „wizji lepszego świata”.

Autor prezentowanego tekstu staje na stanowisku społecznego konstrukttywizmu, któremu towarzyszą sentymentalne, wynikające z jego własnej socjalizacji, marzenia o wychowaniu „dobrego” człowieka i tworzeniu

„lepszego świata”. Czy więc z takiej perspektywy tytuł artykułu ma sens? Skoro bowiem nie ma nic „autentycznego”, to bezpodstawa jest teza o „końcu autentyczności”. W związku z tym w poniższych narracjach punkt ciężkości będzie koncentrował się na próbie nakreślenia odpowiedzi na następujące pytanie: czy jest prawdą, iż we współczesnym społeczeństwie amerykańskim następuje upowszechnienie takich – głównie związanych z pop-kulturą – praktyk, które z punktu widzenia modernistycznych epistemologii i ideałów, uważane są za fałszywe, pozorne, nierzeczywiste? Postawienie tego pytania nie oznacza rezygnacji z założeń konstruktywizmu – dla określenia aktualnych tendencji przywołać można tutaj Grossbergowskie pojęcie „nieautentycznej autentyczności” (analizowane praktyki są autentyczne z punktu widzenia konstruktywizmu, a nieautentyczne z punktu widzenia modernistycznych metanarracji).

Na zakończenie należy wyjaśnić, dlaczego poniższe analizy dotyczyć będą społeczeństwa amerykańskiego. Po pierwsze, wybór ten wynika z przekonania o rosnącym prymacie amerykańskich wzorów kulturowych we współczesnym świecie (jakkolwiek krytycznie nie będziemy oceniać tego zjawiska). Ponadto, autor wychodzi z założenia, iż współczesne społeczeństwo amerykańskie możemy traktować jako „wielki eksperyment”, w którym wyłaniają się tendencje społeczno-kulturowe stanowiące „proroczą wizję” dla całego świata (Melosik, 1995).

Bez względu na to, które z powyższych podejść wyda nam się zasadne, możemy zwrócić uwagę na pewną oczywistość. Oto nie ulega chyba wątpliwości, że kultura popularna zaczyna odgrywać coraz większą rolę w życiu współczesnych ludzi (możemy mówić wręcz o „epidemii pop-kultury”) i staje się jednym z podstawowych „układów odniesienia”; potężnym czynnikiem socjalizacji młodego pokolenia. Społeczeństwo przekształcone zostaje przy tym w arenę wielkich spektakli: spektaklu konsumpcji, w której „być” zastępowane jest przez „mieć”, spektaklu telewizyjnego, w którym „wiedzieć” zastąpione jest przez „widzieć”, wreszcie spektaklu tożsamości, którego istotą jest „metamorfoza ludzkiej jaźni” („trwałość” zastąpiona została przez „płynność”). Nie sposób przy tym nie odnieść wrażenia, iż to właśnie mass media stały się najistotniejszym komponentem i nośnikiem pop-kultury. Stojąc z oczywistej opozycji do wynalazku Gutenberga, w istotny sposób zmieniają postrzeganie rzeczywistości, która staje się „medialną hiperrzeczywistością” – źródłem świata, w którym ludzie żyją: „Telewizja i Internet nie stanowią już »lustra«, w którym odzwierciedlane jest społeczeństwo; jest odwrotnie, to życie społeczne staje się imitacją ekranu” (Melosik, 2001). Zjawisku temu towarzyszy inflacja znaczeń: „Współczesne media »atakują człowieka« milionami słów, dźwięków, obrazów i wyobrażeń, symboli, kontekstów i interpretacji. Coraz trudniej jest nam się w tym wszystkim rozeznać – wydzielić z kakafonicznego zgłędu to, co jest ważne i wartościowe (...). Z drugiej strony, człowiek żyje w warunkach »epidemii znaczeń« – znaczenia »zwielokrotniają się«, odwołując się wyłącznie do siebie wzajemnie i tracą natychmiast swoje znaczenie; nad procesem tym nie możemy mieć żadnej kontroli” (Melosik, 2001). Zrozumiałe wydaje się być w tym kontekście stwierdzenie Jeana Baudrillarda, iż: „Żyjemy w świecie, w którym jest coraz więcej informacji, ale coraz mniej znaczeń” (Baudrillard, 1994). Zjawisko to doskonale syntetyzuje Henri Lefebvre pisząc, iż: „To, co widzimy jest sztucznym światem (...), ponieważ prezentuje się jako prawdziwy i naśladuje prawdziwe życie, po to, by zastąpić rzeczywistość swoimi przeciwieństwami, zastąpić rzeczywiste nieszczęście nierzeczywistym szczęściem” (Gotham, 2004).

Trzeba przy tym stwierdzić, iż w naszej percepcji otaczających nas konstrukcji społecznych coraz częściej postrzegamy (świadomie lub nie) takie sfery życia, jak nauka, prawo, polityka, religia, sztuka czy wychowanie w kontekście tendencji typowych dla kultury popularnej, czy nawet jako „wytworów” tej kultury. Sfery te poddawane są

stałemu procesowi „pop-kulturyzacji” (zdaniem M. N. Wexlera i R. Septa – wręcz „trywializacji”) i wbrew wysiłkom mającym na celu odnalezienie ich „fundamentalnego” źródła czy charakteru, zdają się „tracić kontakt” z jakimkolwiek pierwowzorem lub oryginałem (Wexler, Sept, 1994).

Celem poniższych rozważań jest analiza tych wybranych sfer życia społecznego, które – w sposób „pełzający”, jednak jak się zdaje, nieuchronny – nabierają popularnego charakteru; można tu wymienić religię, prawo, politykę czy sport.

W przeszłości religijne systemy norm i wartości wyznaczały świat życia jednostki. Odwieczny podział na *sacrum* i *profanum* wykreślał sposób postrzegania świata, a także przebieg socjalizacji i w konsekwencji – kształt tożsamości człowieka. Dla wiernych „prawdziwość” wyznawanej przez nich religii i czczonego boga nie ulegała żadnej wątpliwości, niezależnie od tego, czy była to religia chrześcijańska, buddyzm czy islam. Wiara w „absolutną autentyczność” własnej religii (i „fałszywy charakter” innych) prowadziła do wypraw krzyżowych czy – jak w przypadku islamu – do „świętej wojny”.

Obecnie, analizując pewne zjawiska w obrębie religii w społeczeństwie amerykańskim, odnieść można nieodparte wrażenie, że zachodzi tam postępujący proces popularyzacji zarówno samej istoty religijności, jak i przede wszystkim sposobów ekspresji wiary. W związku z tym uzasadnione jest – przynajmniej do pewnego stopnia – używanie pojęcia pop-religia.

Najistotniejszym zjawiskiem popkulturyzacji religii jest fragmentaryzacja religijnych dogmatów, wyrażająca się w próbach konstruowania indywidualnych religii, zgodnych z wyznawanym przez jednostkę systemem norm i wartości. Symbole i rytuały, posiadające – dla („prawdziwych”?) wyznawców danej religii – fundamentalne i absolutnie metafizyczne znaczenie, dla twórców owych eklektycznych religii mają charakter względny, stanowią jedynie „przedmioty” czy „znaki”<sup>1</sup>. W społeczeństwie amerykańskim coraz częściej powstają takie eklektyczne wyznania, które łączą np. katolicyzm z buddyzmem, judaizmem czy islamem, tworząc tym samym jedną „religię świata”. Każdy wyznawca może przy tym wybrać (niekiedy sprzeczne ze sobą) treści, formy i praktyki religijne; sam też próbuje dotrzeć do boga/bogów tą drogą, która wydaje mu się najbardziej odpowiednia. Selektywne traktowanie religijnych nakazów wyraża się także w kwestionowaniu przez chrześcijan zakazów aborcji, eutanazji czy związków homoseksualnych, wiarę we wróżby, astrologię, ale także praktykowaniem jogi i rytuałów, które pierwotnie przynależały do innych religii. Następuje w tym kontekście paradoksalne odwrócenie obowiązującej w przeszłości zasady, zgodnie z którą uznawane za autentyczne i cenione przez człowieka wartości wynikały jednoznacznie z przyjętej przez niego religii. Obecnie natomiast to specyficzne dogmaty religijne dobierane są niczym puzzle do istniejącego już w świadomości jednostki systemu wartości i norm (przypomina się w tym miejscu feministyczna idea „boga bez cech męskich”, jako że „tam, gdzie Bóg jest mężczyzną, mężczyzna jest bogiem”), (Melosik, 1995). Niczym nadzwyczajnym nie jest też częste zmienianie wyznania, w zależności od poglądów rodziny

<sup>1</sup> Zdającym przykładem jest analiza hierofanii M. Eliadego. „Święty kamień, święte drzewo nie odbierają czci jako kamień czy drzewo, są bowiem hierofantami, ponieważ objawiają coś, co już nie jest kamieniem czy drzewem, lecz co jest święte, »całkiem inne« (...) Święty kamień pozostaje jednak kamieniem; pozornie (a mówiąc dokładniej: z perspektywy profanum) niczym się on nie różni od innych kamieni, ale dla tych, którym kamień objawił się jako święty, jego bezpośrednia rzeczywistość przemienia się w rzeczywistość nadrealną”. M. Eliade, *Sacrum i profanum*. Warszawa 1999, s. 7-8.

poślubionego małżonka/małżonki czy zmiany położenia społecznego (na przykład, zgodnie z tezą, iż: „katolicyzm jest religią ludzi biednych, protestantyzm dużo lepiej pasuje do przedsiębiorczej natury swoich wyznawców”<sup>2</sup>). Telewizja zdaje się sprzedawać doznania religijne w paczkach, a gwiazdy pop przywdziewają symbole religijne (np. słynna skandalizująca piosenkarka Madonna czy modelka Claudia Schiffer, ubrana przez swojego projektanta w strój, na którym widniały inskrypcje Koranu). W ramach kreowania pop-religijnych doświadczeń wymienić można także takie praktyki kulturowe, jak: przeróbki pieśni religijnych przez zespoły muzyki pop, organizacja wyjazdowych ćwiczeń religijnych, komercjalizacja świętych obrazków (i innych symboli, w tym postaci papieży), a także miejsc kultu religijnego, organizacja „podróży duchowych” (przez różne religie, jako że „jedna religia daje poczucie duchowej klaustrofobii”), różnego typu wydawnictwa multimedialne, dzięki którym możliwe jest przeżycie religijnych uniesień w domu. Tak pisze o tych zjawiskach Z. Melosik: „Religia staje się kwestią mody, stylu, »dowolną konstrukcją«” (Melosik, 1995). Można – w coraz większym stopniu – uznać ją za kolejny produkt społeczeństwa konsumpcji, można ją dowolnie dopasowywać do siebie niczym modny strój.

Kolejnym, wręcz symbolicznym przejawem pop-religii generacji X, jak to określili R. Flory i D. Miller, jest zjawisko tele-ewangelizmu. Autor jednego z najznakomitszych – wśród dotyczących tego tematu – dzieł, pt.: *Televangelism. The Marketing of Popular Religion*, Razelle Frankl podkreśla, iż „tele-ewangelizm eksponuje trzy formy zachowań, które wyrażają się: w telewizyjnych imperatywach, charyzmatycznym przywództwie i kulturowym fundamentalizmie” (Frankl, 1987). Szczególnie ciekawy jest ten trzeci komponent – tele-ewangelizm odwołuje się do fundamentalizmu religijnego, a także usiłuje go wykreować jako swoiste antidotum na relatywizm naszych czasów. Jednak w praktyce stanowi on jedynie medialną (doprawioną fanatyczną ekscytacją) papkę religijną; wyznawcy jego różnych wersji stają w obliczu telewizyjnej iluzji religijnej, w której cotygodniowe transmisje z mszy można porównać do niekończącej się opery mydlanej. Tele-ewangelizm – jako forma fundamentalistycznego poszukiwania „autentycznej religii” – wydaje się być wykreowany przez pop-kulturę; jego istotą jest przecież konsumpcja obrazu telewizyjnego.

Innym przejawem poszukiwania „autentycznych” wartości religijnych jest współczesna literatura dotycząca buddyzmu. Potwierdzeniem tych słów niech będzie – stawiający na odzyskanie duchowych podstaw (poprzez tę religię) – wymowny tytuł jednej z książek, *Uważność na targowisku*, w której autorzy analizują możliwość odnalezienia „ścieżek świadomej konsumpcji”, przyznając jednocześnie, iż zasad rządzących społeczeństwem konsumpcji nie można zakwestionować (Badinera, 2004).

Popkulturyzacja religii stanowi dla jednych widomy znak degeneracji współczesnego społeczeństwa i upadku moralności; inni jednak postrzegają to zjawisko mniej pesymistycznie: jako przejaw swoistego przesunięcia punktu ciężkości życia religijnego z instytucji społecznych (np. kościoła) na – zdolną do wolnego wyboru – jednostkę.

Następną wartą przeanalizowania płaszczyzną jest polityka. Modernistyczne państwo (i naród) postrzegane było jako kategoria absolutna, a jego władza i polityka zdawała się być niepodważalna. Polityka prowadzona przez państwo definiowana była przez pryzmat celu kształtowania pożądanego obywatelstwa, a także realizowania interesów narodowych (Melosik, 1998). Tego typu pozycja narodowego państwa w epoce współczesnej należy do przeszłości. Integralną cechą (i nośnikiem) globalizacji jest swoista „deteritorializacja” tożsamości, zarówno

<sup>2</sup> Strona internetowa: <http://wiadomosci.onet.pl/>.



jednostkowej, jak i grupowej. Obecnie jej osiǳ coraz częściej nie jest już organizacja państwowa, lecz układy odniesienia wyznaczone przez środki komunikacji. Istotą jest tu – z jednej strony – możliwość szybkiego przemieszczania się z miejsce na miejsce (z kontynentu na kontynent), a także – z drugiej strony – możliwość tworzenia różnego typu „medialnych” czy wręcz „mikroelektronicznych” (często ogniskujących się na wybranych aspektach kultury pop, takich jak np. muzyka) społeczności, a to dzięki telewizji i Internetowi (Melosik, 1998). I to już w punkcie wyjścia odbiera roszczenia jakiegokolwiek absolutności w prowadzonej przez państwo polityce, odbiera jej wszelki „metafizyczny charakter”. Całkowita popularyzacja polityki ma jednak miejsce z uwagi na prowadzoną przez polityków i partie „politykę maksymalnej obecności” w mediach. Można tu stwierdzić wręcz, iż nie ma racji bytu ani polityk, ani partia polityczna, która nie posiada odpowiedniego „czasu antenowego”. Najbardziej radykalnymi przykładami medialnej, upozorowanej praktyki politycznej są w tym kontekście dwie postaci. Pierwszą z nich jest Ronald Reagan. „W przeszłości aktor, przyjął on świadomie telewizyjny sposób sprawowania rządów, pozwalając się postrzegać tak, jakby jego prezydentura była showem na ekranie” (Melosik, 1995). Drugą postacią jest (niemal groteskowy z punktu widzenia typowych standardów europejskich) gubernator Kalifornii Arnold Schwarzenegger, były kulturysta i aktor grający rolę terminatora.

Do historii analiz, prowadzonych w ramach studiów kulturowych, przeszła także pierwsza pop-wojna; nazwa ta odnosi się do amerykańskiej interwencji w Kuwejcie (w związku z agresją Iraku) w roku 1991. Operacja „Pustynna Burza” transmitowana w (przerwywanych reklamówkami) odcinkach przez wszystkie stacje telewizyjne stanowi symbol komercjalizacji polityki i tragedii ludzkiej. Widzowie mieli niemal osobisty – dzięki zbliżeniom kamer – udział w ekscytujących wydarzeniach na ulicach Bagdadu, czuli się niemal jak uczestnicy gry komputerowej.

Kolejna płaszczyzna popularyzacji życia społecznego dotyczy prawa. Jeszcze nie tak dawno – powszechnie akceptowane – pojęcie „autentycznej sprawiedliwości” odwoływało się do „oryginalnego” prawodawstwa, którego źródłem były najczęściej takie kodyfikacje prawne, jak Dekalog czy Koran. Wyrok sądowy – w takim aspekcie – miał charakter zero/jedynkowy, potencjalny sprawca był winny albo niewinny, co wynikało z oczywistych i uznanych za prawdziwe zasad. Stąd wyrok nie mógł być postrzegany jako częściowo sprawiedliwy. Przekonanie o niezmienności i absolutności norm prawnych wyznaczało przy tym przebieg socjalizacji i kształt tożsamości: jednostka internalizowała określone przez prawo standardy postępowania i wiedziała, że za ich przekroczenie czekają ją surowe represje.

Współczesne prawo, podobnie jak religia czy polityka, nabiera w coraz większym stopniu charakteru medialnego, coraz też częściej wpisuje się w wizualną logikę mediów. Trzeba dodać, że przełomem w dziedzinie popkulturyzacji prawa była decyzja Sądu Najwyższego zezwalająca na transmitowanie rozpraw sądowych. Dobrym przykładem może być w tym kontekście – relacjonowana w większości amerykańskich stacji telewizyjnych – policyjna obława, a później medialny proces sądowy O. J. Simpsona, futbolisty oskarżonego o morderstwo. Od tamtej pory mass media, poszukując coraz to nowszych możliwości przeżywania przez odbiorców ekstazy komunikacyjnej, stawiały kolejne kroki na drodze do zniesienia granic pomiędzy tym, co publiczne, a tym, co prywatne. Obecnie posiedzenia sądów w sprawach stanowiących obiekt zainteresowania społecznego emitowane są w eter niczym kolejne odcinki serialu (słuszne więc wydaje się pytanie R. Sherwina: „Co dzieje się, gdy rozprawa sądowa upodabnia się do filmu?”). W konsekwencji, dążąc – w imię komercyjnej sensacji – do maksymalnego upublicznienia rozpraw sądowych, media sprawiły, iż prawo (w swojej spopularyzowanej wersji) jest w coraz większym

stopniu postrzegane przez pryzmat interesów różnych grup społecznych. Ich celem staje się *de facto* walka o medialną aprobatę zajmowanego przez ich reprezentantów stanowiska na sali sądowej. Jest to oczywiście zaprzeczenie obiektywności i „autentyczności” prawa, tym bardziej iż środki masowego przekazu (w szczególności telewizja) upowszechniają własne, choć sfragmentaryzowane dyskursy prawdy, prawa i sprawiedliwości (manipulując opinią publiczną, a także sędziami, prokuratorami i obrońcami). W takiej sytuacji nie wiadomo już, czy media relacjonują to, co dzieje się na sali sądowej, czy to sędziowie wydają wyroki pod wpływem medialnej opinii. I to media — jako wielcy pop-sędziowie — decydują niekiedy w swoich pop-wyrokach o realnych decyzjach sędziów: u niewinnienie czy krzesło elektryczne?

I właśnie kara śmierci stanowi najbardziej chyba jaskrawą egzemplifikację pop-prawa. Sporów dotyczących tej kary w społeczeństwie amerykańskim nie możemy obecnie rozpatrywać jedynie w kontekście *stricte* prawnym, w związku z odwiecznym podziałem na abolicjonistów i retencjonistów. Współczesne kontrowersje dotyczą publicznego wykonywania egzekucji, mówiąc językiem krytyków — kreowania „upozorowanego spektaklu śmierci”, którego w żaden sposób nie można porównać z publicznymi wyrokami w przeszłości. Medialny show egzekucji, w którym najbardziej osobiste doznanie człowieka, jakim jest śmierć, wystawione jest na widok publiczny (jak miało to miejsce w przypadku Timothy’ego McVeigha), uznawane jest nawet przez część zwolenników tej kary za apogeum „kultury przezroczystej”. W przeszłości kara śmierci stanowiła „szywną granicę transparencji”, otoczona była tajemnicą, była prywatną sprawą skazanego. Obecnie tworzy ona kolejny spektakl (J. Twitchell pisze: „Nie zatraciliśmy naszej odwiecznej potrzeby spoglądania za kurtynę. Wszystko, co się zmieniło, to to, że teraz posiadamy przemysł [rozrywkowy — dop. J. A.], który odśloni ją za nas... codziennie, za odpowiednią cenę”, Twitchell, 1992).

I w tym przypadku ocena popkulturyzacji prawa nie jest jednoznaczna. Z jednej strony kodeksy prawne straciły swój oryginalny charakter, stały się zbiorem relatywnych przepisów; z drugiej jednak strony — w obecności oka telewizyjnej kamery sędziom jest znacznie trudniej niż kiedykolwiek wydać wyrok w oczywisty sposób niesprawiedliwy.

Apogeum popkulturyzacji ma chyba jednak miejsce w przypadku współczesnego sportu. Tradycyjna wersja sportu zakładała — w nawiązaniu do greckiego, spopularyzowanego przez Pierre’a de Coubertina ideału kalokagatii — iż celem sportu jest integracja tego, co fizyczne, z tym, co duchowe. Najistotniejszy był więc udział, a nie wygrana. Autentyczny sport wyrażał się w rywalizacji równych uczestników. Stoickie doświadczanie bólu fizycznego, duch zdrowej rywalizacji oraz eksponowanie wartości sportu sytuowały jednostkę wysoko w hierarchii społecznej. Obecnie jednak starożytnych hellanodików, którzy sprawowali nadzór nad igrzyskami, zastąpiły technologie medialne. Nie ulega wątpliwości, iż sport utożsamiany jest więc z pop-show, w którym liczy się wyłącznie spektakularny triumf zawodnika. Widowiska sportowe (a w szczególności igrzyska olimpijskie) to przede wszystkim ogromne przedsięwzięcia komercyjne, podporządkowane logice przekazu medialnego (z technologią spowolnienia obrazu, niezliczonymi powtórkami i agresywnymi pytaniami dziennikarzy). Istotą jest tutaj zysk finansowy, a jego instrumentem popkulturyzacja sportu, wraz z jej orientacją na skandale, dramaty, przemoc oraz seksualizację ciał zawodników i zawodniczek (Rowe, 1999). Na taką medialno-komercyjną oprawę (sprawiającą wrażenie, że zawody to jeden wielki reality show) nakłada się upolitycznienie sportu. Politycy wykorzystują bowiem wydarzenia sportowe (a przede wszystkim fakt, iż są one oglądane przez miliony widzów) do eksponowania swoich interesów i poglądów. Trudno jest w tym względzie przecenić rolę sportu w upowszechnianiu ideologii (pop)nacjonalizmu

(Jean Baudrillard określa na ten przykład igrzyska olimpijskie jako „totalny happening, masowe uczestnictwo w nabożeństwie ku czci narodu”, Baudrillard, 1998).

Powyższe analizy prowokują postawienie pytania nie tylko o istnienie „autentycznej rzeczywistości”, ale także o kształt tożsamości człowieka dwudziestego pierwszego wieku. Czy jest to tożsamość typu „pop”?; czy możemy – wzorem postmodernistycznych teoretyków – ogłosić „śmierć (autentycznego) podmiotu”? (Rosenau, 1992). Wydaje się, że takie (nie ulega wątpliwości – bardzo pesymistyczne) podejście nie jest uzasadnione. Istotą jest tu problem socjalizowania młodego pokolenia. Pedagogika w swojej odpowiedzi na popkulturyzację życia społecznego nie powinna orientować się na obsesyjne poszukiwanie granic między tym, co jest autentyczne a tym, co pozorne, tym, co prawdziwe a tym, co fałszywe. Wyznaczanie granic i klasyfikowanie prowadzi bowiem w sposób nieunikniony do wychowania represyjnego, do ograniczania możliwości rozwojowych. „Pedagogika powinna oferować jedynie punkty wyjścia (lecz nie dojścia) odmiennej organizacji przestrzeni możliwości” (Melosik, 1995). Należy więc odstąpić od przekonywania wychowanków o autentyczności którejkolwiek z wersji rzeczywistości i podjąć próbę (przy świadomości całego ryzyka przyjęcia takiej opcji) negocjowania z uczniami kształtu świata, w którym młodzież żyje i który może zmieniać.

## Bibliografia

- Badinera A. H. (2004), *Uważność na targowisku. Globalny rynek i masowa konsumpcja a świadome życie*. Wydawnictwo Jacek Santorski & CO: Warszawa.
- Baudrillard J. (1998), *Ameryka*. Sic: Warszawa.
- Baudrillard J. (1994), *Simulacra and Simulation*. University of Michigan: Michigan.
- Debord G. (2001), *The Commodity as Spectacle*. W: M. G. Durham, D. M. Kellner (red.), *Media and Cultural Studies*. Blackwell Publisher: Malden, s. 141.
- Eliade M. (1999), *Sacrum i profanum*. KR: Warszawa.
- Frankl R. (1987), *Televangelism. The Marketing of Popular Religion*. Illinois University Press: Illinois.
- Gotham K. (2004), *From Culture Industry to the Society of the Spectacle: Theoretical Affinities of the Frankfurt School and the Situationist International*, Conference Papers – American Sociological Association 2004, Annual Meeting. San Francisco.
- Kellner D. M. (2000), *Grand Theft 2000. Media Spectacle and Stolen Election*. Rowman & Littlefield Publishers. Lanham–New York–Oxford.
- Kellner D. M. (1995), *Media Culture. Cultural Studies, Identity and Politics Between the Modern and the Postmodern*. London–New York: Routledge.
- Kroker A., Cook D. (1986), *The Postmodern Scene. Excremental Culture and Hyper – Aesthetics*. St. Martin's Press: New York.
- Melosik Z. (2001), *Młodzież i styl życia: paradoksy pop-tożsamości*. W: Z. Melosik (red.), *Młodzież, styl życia i zdrowie*. Wolumin: Poznań.
- Melosik Z. (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Edytor: Poznań–Toruń.
- Melosik Z. (1996), *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Edytor: Poznań–Toruń.
- Melosik Z. (1998), *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność (Próba konfrontacji)*. W: Z. Melosik, K. Przyszczypkowski (red.), *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*. Edytor: Poznań–Toruń.
- Rosenau P. M. (1992), *Postmodernism and the Social Sciences. Insights, Inroads and Inclusions*. Princeton University Press: Princeton.

- Rowe D. (1999), *Sport, Culture and the Media. The Unruly Trinity*. Open University Press: Buckingham—Philadelphia.  
Twitchell J. B. (1992), *Carnival Culture. The Trashing of Taste in America*. Columbia University Press: New York.  
Wexler M. N., Sept R. (1994), *The Psycho-Social Significance of Trivia*. *Journal of Popular Culture*, vol. 28.2.

### Summary

#### **The end of authenticity? Constructions of pop-reality in the American society**

The aim of the article is to present an influence of contemporary popular culture on young generation and also describe and analyze social constructions of pop-reality in the United States. The special emphasize is put on spheres of life like: religion, policy, law and sport. The author compares social constructions of identity in the past and now, when educational and cultural values are changed rapidly. Finally the author answers the question: do we really have the end of authenticity.

Anna Wiśniewska

## Serial telewizyjny i jego bohaterowie w przestrzeni edukacyjnej

Tekst ten poświęcony jest rozważaniom obejmującym swym zasięgiem szeroko rozumiane zagadnienia z zakresu kultury popularnej. Jest on próbą zasygnalizowania problemów, zjawisk dotyczących roli serialu telewizyjnego i jego bohatera w przestrzeni edukacyjnej. Szczególna uwaga poświęcona została rozważaniom nad serialem i jego bohaterami w różnych kontekstach. Celem niniejszego artykułu jest pokazanie czytelnikowi, iż bohater serialu telewizyjnego może być i jest partnerem edukacyjnym, co więcej, może być istotnym składnikiem przestrzeni edukacyjnej. W tekście poszukiwana jest odpowiedź na pytanie, dlaczego ludzie na całym świecie wybierają sobie bohaterów z bogatej oferty stworzonej przez kulturę popularną i dlaczego stają się oni dlań autorytetami, przykładami do naśladowania, inspiracją, krótko mówiąc, dlaczego fascynują swoich widzów, odbiorców? Postawione w tym artykule tezy mówią, że serial może zajmować i zajmuje w życiu młodego człowieka bardzo ważne miejsce, on zaś poświęca mu swój czas. Potraktowanie serialu przez młodego odbiorcę z dystansem, przymrużeniem oka, bez niebezpiecznego zaangażowania emocjonalnego nie jest niczym złym, przeciwnie, może wiele nauczyć, wzbogacać, o czym przekonują zamieszczone w niniejszym artykule rozważania. Nie można jednak pozostawić młodego człowieka tylko z serialem i młodzieńczymi obawami, emocjami, bo wtedy może dojść do potraktowania bohaterów jak żywych ludzi, jedynych, prawdziwych, rozumiejących go przyjaciół, a w skrajnych przypadkach, nawet do uzależnienia. W artykule zostały podjęte między innymi następujące zagadnienia: stosunek tradycyjnej pedagogiki do kultury popularnej, rola serialu telewizyjnego i jego bohaterów w życiu młodych ludzi oraz edukacyjne walory serialu telewizyjnego.

*To Madonna, Jackson i Batman stawiają drogowskazy, według których wartości etyczno-moralne nabierają wielorakich zabarwień. To oni (może nawet wbrew naszej woli) stali się pedagogami naszych dzieci.*

Gabriela Kawka (Leppert, 1997, s. 46)

Tekst poświęcony jest rozważaniom obejmującym swym zasięgiem szeroko rozumiane zagadnienia z zakresu kultury popularnej. Szczególną uwagę skupiam w nim na serialu i jego bohaterach w różnych kontekstach. Celem niniejszego artykułu jest pokazanie czytelnikowi, iż bohater serialu telewizyjnego może być i jest partnerem edukacyjnym, co więcej, może on być istotnym składnikiem przestrzeni edukacyjnej, która jest przeze mnie rozumiana jako zespół elementów łączonych z edukacją formalną.

Bohater serialu to jeden z bohaterów świata kultury popularnej, innymi przedstawicielami wywodzącymi się z tego obszaru kulturowego są: bohater MTV, reality show, kina itp. Słowem, są to postaci, które zyskują sławę szybko, jest ona dość intensywna w danym momencie ich świetności i dość szybko się kończy, a ich tzw. pięć minut rzadko zapisuje się (oczywiście poza niektórymi wyjątkami) w pamięci widza, fana; postaci te jednak w okresie popularności wywierają intensywny wpływ na odbiorcę.

Sława, bo z tym niewątpliwie wiąże się bycie bohaterem kultury popularnej, ma wiele cech, w tym pozytywnych i negatywnych, tych pożądaných i zniechęcających z punktu widzenia osoby, która przez swą pracę i media staje się gwiazdą, gwiazdeczką (w zależności od jej powodzenia). W tym artykule chciałabym jednak skoncentrować się na tych dobrych, czyli pożądaných z punktu widzenia nie samej osoby popularnej, lecz jej widza, odbiorcy, cechach. Chciałabym zastanowić się, dlaczego ludzie na całym świecie wybierają sobie bohaterów z bogatej oferty stworzonej przez kulturę popularną i dlaczego stają się oni dlań autorytetami, przykładami do naśladowania, inspiracją, krótko mówiąc, dlaczego fascynują swoich widzów, odbiorców? Dla potrzeb niniejszego artykułu odbiorcą nazywam osobę młodą, jeszcze nie w pełni ukształtowaną, ucznia, nastolatka.

## Stosunek tradycyjnej pedagogiki do kultury popularnej

Dzisiejszy nastolatek, który dorasta, dojrzewa i buduje swoją tożsamość w dobie kultury masowej, jest zupełnie inny niż byli jego rodzice i dziadkowie, będąc w jego wieku. Wychowywanie się w globalizującym się świecie, dorastanie w dobie kultury masowej powoduje, że zaczynają się tworzyć dwa zupełnie odmienne światy, dorosłych i młodzieży. Oczywiście taki podział istniał zawsze, jednak sądzę, iż niegdyś więcej było elementów łączących pokolenie starsze z młodszym, dziś zdecydowanie dominują różnice i wzajemne niezrozumienie. Wszystko to spowodowało, że dawne ideały i wartości pedagogiczne stały się przestarzałe i zupełnie nie korespondują z dzisiejszą rzeczywistością. Cytując za Z. Melosikiem: „Luka między rzeczywistością nastolatków a rzeczywistością, która istnieje w umysłach pedagogów jest coraz większa (...)” (Melosik, 2000, s. 378).

Jest to zdecydowanie niepokojące i ważne zjawisko dla współczesnej tradycyjnej pedagogiki i pedagogów, to temat, wobec którego nie można przejść obojętnie, a już na pewno nie można go przemilczeć. Sądzę, iż powinno się o tym mówić, dyskutować, a przede wszystkim działać tak, aby szkoła znów stała się miejscem, do którego uczeń chodzi nie dlatego, bo musi, ale chce, gdyż otrzymuje w tym miejscu to, czego pragnie i potrzebuje dla prawidłowego, zdrowego rozwoju, między innymi wsparcie i zrozumienie. Niestety: „Współczesna teoria pedagogiczna nie próbuje nawet podjąć dialogu ze współczesnym stylem życia, zainteresowaniami, słowem światem współczesnego nastolatka. Ona po prostu – w swojej narcystycznej autokontemplacji – tego świata nie dostrzega” (Melosik, 2000, s. 384). Rezultatem takiego działania jest fakt, że współczesna młodzież traktuje szkołę „jako zło konieczne, nie jest ona dla nich źródłem sensu codziennego życia. To kultura popularna i jej bohaterowie stanowią płaszczyznę (re)konstruowania przez młodego człowieka swojego »ja«” (Melosik, 1999, s. 36).

W tradycyjnej szkole potrzebna jest zmiana programów nauczania, sposobów uczenia, stosowanych metod i środków oddziaływań pedagogicznych. Zmiany, jakie uczniowie obserwują w życiu codziennym, powodują, iż młodzi ludzie oczekują od szkoły ustosunkowania się do nich. Globalizacja, dominacja kultury popularnej nad wysocką, przyspieszone tempo życia, osłabienie więzi rodzinnych, postęp techniczny to tylko niektóre wyznaczniki

współczesnego świata. Świat się zmienia i pedagogika powinna na te zmiany odpowiedzieć. Ignorowanie symptomów zmian, a tym samym ignorowanie kultury popularnej jako niskiej czy niegodnej pedagogicznego zainteresowania, spowodowało między innymi olbrzymi rozłam między rzeczywistością codzienną, prawdziwą a pedagogiczną iluzją.

Cytując za Z. Melosikiem, w dzisiejszej rzeczywistości pedagogicznej „to nie nauczyciel od matematyki, Pani od polskiego, lecz Michael Jordan i Claudia Schiffer kształtują wzory osobowe; to nie treść *Lalki* Bolesława Prusa czy *Trenów* Kochanowskiego dyskutowana jest na dużej przerwie, lecz artykuły drukowane w »Cosmopolitan« i strategie przetrwania zawarte w ostatniej przebojowej grze komputerowej. Młodzież coraz częściej żyje schizofrenicznie: przed południem odsiaduje swoje godziny w klasie szkolnej; po południu jak najszybciej odrabia (lub nie) lekcje, po czym z zapętem oddaje się zajęciom uważanym przez nią za sensowne, lekturze »Elle«, dryfowaniu przez internetową wirtualną rzeczywistość, śledzeniu przebiegu meczu koszykarskiego amerykańskiej ligi NBA, słuchaniu muzyki Spice Girls” (Melosik, 1999, s. 36).

Z powyższych rozważań nasuwa się wniosek, iż byłoby dobrze, gdyby młody człowiek mógł znaleźć w szkole wsparcie w radzeniu sobie z dzisiejszą, jakże szybko zmieniającą się, rzeczywistością kultury popularnej, a do tego niezbędne jest zaakceptowanie przez tradycyjną pedagogikę obszaru kultury popularnej jako przestrzeni oddziaływań pedagogicznych. Młody człowiek ma prawo oczekiwać od szkoły pomocy w wyposażeniu go w niezbędne umiejętności i kompetencje potrzebne do życia w świecie kultury popularnej oraz ogólnego wsparcia w poruszaniu się w tej nowej rzeczywistości. Słowem, w swym programie nauczania i wychowania szkoła, nawiązując do kultury popularnej, miałaby szansę zbudować efektywny dialog z młodym pokoleniem. Potwierdzeniem faktu, iż szkoła z założenia powinna pełnić wyżej wspomniane zadania, i że nie jest to tylko moje osobiste zdanie, pobożne życzenie, są słowa zawarte w zarządzeniu ministra edukacji narodowej z 15 maja 1997 roku, z którego możemy dowiedzieć się, iż w dziedzinie edukacji medialnej to szkoła powinna m.in.: rozwijać wiedzę uczniów o procesach komunikowania, wprowadzać pojęcia reklamy, propagandy, socjotechniki, wskazać możliwości języków poszczególnych mediów w zakresie prezentacji rzeczywistości; powinnością szkoły winno być też nauczanie uczniów wyodrębniania komunikatów perswazyjnych oraz odróżniania fikcji od rzeczywistości (Jankowski, 2004, s. 62).

Jak już wspomniałam we wstępie niniejszej pracy, z wielu potencjalnych obszarów kultury popularnej stanowiących teren pedagogicznej refleksji, najbardziej zainteresował mnie serial telewizyjny ze swoim barwnym bohaterem, którego uczestnictwo w kulturze popularnej stanowi ważne wyzwanie dla pedagogiki, mogącej czerpać z jego istnienia wiele edukacyjnych korzyści.

## Rola serialu telewizyjnego i jego bohaterów w życiu młodych ludzi

Bohater serialu wzbudza zainteresowanie wśród przedstawicieli każdej generacji, ja jednak chciałabym zwrócić szczególną uwagę na tę najmłodszą.

Okazuje się, że według danych statystycznych aż 32,1% oglądających seriale to nie, jak przyjęło się ogólnie mówić, emeryci i renciści, lecz młodzi ludzie, w tym dzieci i studenci (Jaraczewska, 2005, s. 11). Fakt ten nie powinien pozostawać niezauważony, przeciwnie, to dowód na to, że serialowy bohater jest uczestnikiem życia podmiotów, które znajdują się z racji wieku pod wpływem intensywnych oddziaływań pedagogicznych. Ludzie młodzi, uczniowie, często nie przyznają się do zażyłości z serialami, gdyż boją się, intuicyjnie podejrzewają, że może to



o nich źle świadczyć (o ich mało ambitnych zainteresowaniach, niskiej inteligencji, niewybrednym guście itp.). Strach przed wysmianiem, perspektywa odsunięcia przez grupę powodują, że młody człowiek woli nie obnosić się z faktem, że ogląda jakiś serial; zapytany wręcz zaprzecza, krytykuje, nazywa seriale głupimi, banalnymi, kiepsko zagranymi itp. Sądzę, że byłoby dobrze, żeby pedagodzy reprezentujący tradycyjną pedagogikę, byli przygotowani na taką sytuację, aby potrafili się do niej ustosunkować i nawiązać dialog z młodzieżą na temat roli, jaką seriale telewizyjne i ich bohaterowie odgrywają w życiu nastolatków. Jednak by było to możliwe, niezbędne jest zapoznanie się ze światem młodzieżowej kultury popularnej, w tym wypadku z konkretnym jej obszarem. Nie można bowiem krytykować i negować czegoś, co jest nieznanne.

Na początku tych pedagogicznych rozważań warto zastanowić się, co przyciąga młode pokolenie przed ekrany, słowem, co serial i jego bohater młodym ludziom daje? Można bowiem wysnuć wniosek, że skoro młodzież poświęca czas na śledzenie przekazów, będących nośnikami określonych wartości, to znaczy, że takie właśnie wartości ceni. Jest to zgodne z teorią kultywacji, która zakłada, że istnieje ścisły związek między ilością czasu przeznaczanego na dany przekaz a prezentowanymi poglądami społecznymi, które są zgodne z przekazem odbieranym, czyli w jakimś stopniu poglądy i zachowania serialowych postaci są bliskie odbiorcy (Kwiek, 2004). Kolejnego uzasadnienia dla powyższego rozumienia dostarcza nam inna teoria naukowa, a mianowicie użytkowania i korzyści. W myśl tej teorii widz nie jest pasywnym obiektem oddziaływania mediów (w tym przypadku serialu), lecz że to media są instrumentem w rękach aktywnych i świadomych swych dążeń odbiorców, którzy używają ich w celu zaspokojenia określonych potrzeb (Izdębska, 1998, s. 203). Nastolatek zatem wybiera to, z czego czerpie określone korzyści.

Odpowiedzi na pytanie, jakiego rodzaju są te wartości i jak one mają się do tradycyjnego kanonu wartości wyższych, dostarcza przedstawione przez J. Kwiek badanie, które przeprowadzono wśród młodzieży oglądającej wybrane telenowele emitowane w polskiej telewizji. Wydaje mi się, że bardzo cenne dla dalszych rozważań będzie przytoczenie najważniejszych wniosków wynikających z tych badań.

Badania przeprowadzono jesienią 2001 roku. Osobami badanymi byli warszawscy licealiści – średnia wieku to 16,5 roku. Przedmiotem analizy były telenowele „Klan”, „Świat według Kiepskich” i „Dziki księżyc”. Przy wyborze konkretnych telenowel kierowano się sposobem przedstawiania rzeczywistości: realistyczny, satyryczny i romantyczny oraz wskaźnikiem oglądalności. Wykorzystując metodę torowania, pokazywano odcinki telenowel grupie siedemnastu osób regularnie je oglądających. Zadaniem badanych było między innymi ustosunkowanie się do trzech postaci z każdej telenoweli (byli to: Agnieszka, Ola, Michał z „Klanu”, Tata Kiepski, Walduś, Babcia ze „Świata według Kiepskich” oraz Leticia, Gonzalo i Maria z „Dzikiego księżycza”) przez udzielenie odpowiedzi na pytania: *Pomyśl o wybranym bohaterze i napisz w kilku zdaniach: jaki jest ten bohater, co według Ciebie myśli, czuje i przeżywa, co jest najważniejszą rzeczą w jego życiu, czy i w jakim stopniu budzi Twoją sympatię?* Opis bohatera traktowano jako odpowiednik stereotypu utrwalonego w świadomości widza pod wpływem oglądania telenoweli. Stopień sympatii dla bohatera traktowano jako wskaźnik identyfikowania się z wartościami przez niego prezentowanymi. Uzyskane odpowiedzi zostały przeanalizowane i opracowane przez kompetentnych sędziów, psychologów i pedagoga, którzy mieli za zadanie przedstawić obraz generalizacji wyłaniających się odpowiedzi.

I tak, postać Agnieszki – zdaniem badanych – uosabia stereotyp „kobiety sukcesu”. Postrzegają ją jako osobę atrakcyjną fizycznie, ambitną, dążącą do osiągnięcia sukcesu zawodowego, kobietę nowoczesną. Agnieszka

cieszy się dużą sympatią badanych i stanowi wzór do naśladowania. Postać Michała kojarzy się badanym z mitologicznym „Feniksem z popiołów”. Najbardziej typową cechą Michała jest wytrwałość i niepoddawanie się po poniesionych porażkach. Do najbardziej typowych cech charakteru Oli badani zaliczyli: kierowanie się rozsądkiem, ambicję oraz przebojowość. Bohaterka „Dzikiego księżycy”, Leticia, postrzegana jest jako „femme fatale”. Badani charakteryzują ją jako kobietę zimną i wyrachowaną, zdolną zrobić wszystko, aby osiągnąć zamierzony cel. Podkreślają fakt posiadania pieniędzy i władzy psychicznej nad wszystkimi domownikami. Leticia nie budzi sympatii wśród badanych, jednakże widoczne jest to, że jej siła i władza im imponuje. Z kolei przeciwieństwem Letici jest Maria uważana za „uciśnioną niewinność”, kobieta o bardzo dobrym sercu, gotowa do bezwarunkowej miłości, akceptacji innych oraz wykazująca chęć niesienia pomocy innym ludziom. Ta postać budzi wyraźną sympatię wśród badanej młodzieży. Mniejszą sympatią cieszy się mąż Letici – Gonzalo – postrzegany jako osoba dobroduszna i uczciwa, lecz jednocześnie podatna na zabiegi manipulacyjne swojej żony. Postać Babczi ze „Świata według Kiepskich” to zarazem symbol osoby dominującej, od której uzależniony jest byt materialny rodziny, jak i osoby ciągle komentującej poczynania innych jej członków. Babcia przywołuje stereotyp „dominującego komentatora”, któremu blisko do roli cenzora. Postrzegana jest też jako karykatura postawy autorytarnej. Ferdek Kiepski to „cwaniak kombinujący, żeby zarobić i jednocześnie się nie narobić”. Badani odnoszą się do niego z dużą pobłażliwością, być może dlatego, iż nie tylko pozbawiony jest agresji, ale też cechuje go ciepły, serdeczny stosunek do rodziny. Waldus nie jest traktowany poważnie – stereotyp błazna, wywołuje śmiech, lecz równocześnie rodzaj współczucia. Pomimo wyraźnej ociężałości umysłowej jest wysoko ceniony za spontaniczność. Na tę ocenę ma także wpływ całkowita akceptacja przez ojca. Waldus cieszy się zdecydowaną sympatią badanych.

Badana młodzież największą sympatią obdarzyła postać Agnieszki – nosicielki takich pozytywnych cech, jak niezależność, samodzielność, umiejętność odnoszenia sukcesu zawodowego, Marii – dobrej i gotowej do niesienia pomocy innym oraz Waldusia – spontanicznego, życzliwego, kochającego swego ojca. Wydaje się, że wybór tych bohaterów świadczy o tym, że wyznawane przez nich wartości (pozytywne) są bliskie badanej młodzieży. Opierając się na powyższych badaniach, można uznać, że wbrew powszechnemu narzekaniu na upadek wyższych wartości, są one jednak ciągle żywe i cenione. Przywiązanie do nich znajduje odzwierciedlenie również w produktach kultury masowej takich jak telenowela. Nie istnieją zatem powody – jak stwierdza J. Kwiek, dla których telenowela nie mogłaby być wykorzystana w edukacji instytucjonalnej (Kwiek, 2004, s. 279).

Oglądanie telenoweli nie musi więc budzić tak wielkiego niepokoju wśród pedagogów. Powinni oni raczej analizować modele, na których wzorują się ich podopieczni. Będzie to na pewno bardziej pożądane postępowanie niż zrywanie dialogu z oglądającym seriale uczniem przez krytykowanie, wyśmiewanie, zabranianie czy też unikanie rozmowy (Kwiek, 2002, s. 99). Stereotypy, z jakimi młodzież obcuje i chce obcować za pośrednictwem telenoweli, zawierają inspiracje dla pożądanych kierunków rozwoju i wychowania (Kwiek, 2004).

Następnym czynnikiem, z powodu którego młody widz zasiada przed ekranem telewizyjnym, jest chęć zaspokojenia istotnej psychologicznej potrzeby przynależności społecznej i więzi z innymi. W dzisiejszych czasach grono przyjaciół, z którymi młody człowiek nawiązuje relacje – rozumiane w tradycyjnym sensie – zawęża się. Nastolatkomwie zamiast spotkań na placu zabaw wolą porozumiewanie się przez Internet i telefon komórkowy, godzinami przesiadując na gadu-gadu czy pisząc SMS-y. Paradoksalnie, zawierają tych przyjaciół o wiele więcej niż kiedyś, ale są to znajomości bardzo ulotne, brak w nich zażyłości i wzajemnego przywiązania. Najnowsze osiągnięcia technologii

informacyjnej (telewizor, satelita, komputer, Internet, telefon komórkowy itp.) coraz częściej stają się prawdziwym przyjacielem, takim, dla którego zawsze znajdzie się czas i dzięki któremu pielęgnuje się rzeczywiste przyjaźnie. Jednak taki pośredni kontakt to zdecydowanie nie to samo. Ponadto na skutek zmian społecznych (rozpad wielkiej rodziny) i demograficznych znacznie ograniczona została możliwość spędzania całego życia w obrębie tego samego, rozbudowanego kręgu krewnych. Zanika więc tradycyjna struktura więzi społecznych, do której od pokoleń jesteśmy przyzwyczajeni i która zaspokaja naszą potrzebę przynależności społecznej (Wojciszke, Baryła, 2001, s. 17). W następstwie tych zjawisk jesteśmy lepiej poinformowani o najnowszych wydarzeniach w rodzinie Złotopolskich niż we własnej i najbliższych przyjaciół. Współcześnie coraz częściej plotkujemy o dziejach bohaterów seriali między innymi dlatego, że są bardziej uniwersalni niż prawdziwi ludzie. O Kiepskich czy Lubiczach możemy porozmawiać z kimś, z kim nas nic nie łączy, np. z nową klientką czy agentem ubezpieczeniowym, i to właśnie oni (bohaterowie seriali) stają się naszymi rzeczywistymi przyjaciółmi. To bardzo znamienne, szczególnie w naszych czasach, kiedy każdy dzień wydaje się galopować w zaskakującym tempie, a my nie mamy czasu na nic, a już na pewno na pielęgnowanie znajomości i tworzenie nowych trwałych relacji. Można zatem powiedzieć, iż jedną z ważniejszych ról, jaką odgrywa serial, jest umacnianie więzi społecznych; kreując bohaterów uniwersalnych, stwarza bowiem dużej grupie ludzi nowe warunki do nawiązywania kontaktów. O losach bohaterów seriali rozmawiamy swobodnie, poruszając nawet bardzo intymne tematy z ich życia. Z obcymi lub dopiero poznanymi ludźmi, gdybyśmy chcieli tak rozmawiać, musielibyśmy najpierw nawiązać bliskie stosunki, zawiązać przyjaźnie, pielęgnować je; to wymaga czasu, nie jest bowiem łatwo zaufać drugiemu do tego stopnia, by powierzać mu osobiste sprawy i problemy. Ludzie i ich relacje społeczne zawsze były przedmiotem żywego zainteresowania bliźnich. Świadectwem tego jest popularność plotek i pamiętników, a nawet literatury pięknej, która przecież ocierała się o plotkę. Zmienił się jednak obiekt plotkowania, stali się nim obcy ludzie, bohaterowie seriali, którzy zastępują bliskich z nieistniejącego już, stabilnego niegdyś, kręgu: krewni – przyjaciele – znajomi (Wojciszke, Baryła, 2001, s. 18). Zmieniły się też zasady pozyskiwania informacji o innych ludziach. Kiedyś wymagało to wieloletnich zażyłości, zaufania. Dziś wystarczy włączyć TV, obejrzeć serial i od razu, nie tracąc czasu na zdobywanie zaufania czy budowanie zażyłości, stajemy się przyjacielem serialowej postaci.

Potrzeba plotkowania, podglądania i nawiązywania zażyłych przyjaźni z drugim człowiekiem, słowem, potrzeba bycia częścią jakiejś grupy społecznej, jest szczególnie silna w okresie dzieciństwa i dorastania. Jest ona czymś naturalnym, niezależnym od zmieniających się okoliczności społecznych, nie dziwi więc fakt tak dużego zainteresowania serialowym przyjacielem wśród młodej widowni.

Kolejną istotną rolę, jaką bohaterowie serialu odgrywają w życiu nastolatka, jest rola punktu odniesienia, dająca możliwość dokonania porównania siebie (swych cech, sytuacji życiowej) z wybranym bohaterem. Wchodzenie w relacje paraspołeczne (jest to relacja między rzeczywistym widzem a fikcyjnym bohaterem) sprzyja tworzeniu płaszczyzny definiowania i oceny własnego Ja metodą porównań społecznych. Własną wartość ocenia się przez porównanie z przyjętym punktem odniesienia, którym jest inny człowiek bądź grupa ludzi. Na gruncie psychologii znane są dwa zasadnicze mechanizmy porównań społecznych. Mechanizm społecznego porównania w dół i społecznego porównania w górę. Mechanizm porównań społecznych w górę wykorzystywany jest wówczas, gdy poszukujemy informacji, ku czemu mamy zmierzać. Porównujemy się do ludzi, którzy lokują się wyżej od nas w zakresie jakichś zdolności czy cech. W sytuacjach, gdy celem jest wsparcie samego siebie, dokonuje się porównań

społecznych w dół, czyli z ludźmi, którzy lokują się niżej niż my bądź, co najwyżej, są do nas podobni. Mechanizm społecznego porównywania w dół pozwala na łagodniejsze spojrzenie na siebie, zdobycie równowagi psychicznej w okresach różnorodnych kryzysów. Dzięki temu, że człowiek ma szansę zobaczyć, iż nie jest sam, zmniejsza się w nim frustracja, smutek, rezygnacja, nawet agresja. Porównanie społeczne w górę wytycza cel, ale wsparcia udziela porównanie społeczne w dół (Kwiek, 2002, s. 92). Jest to szczególnie ważne dla młodego człowieka dlatego, że w okresie dorastania kształtuje się poczucie własnej wartości i definiowanie własnej osobowości.

Kolejnym powodem tak wielkiej popularności seriali telewizyjnych wśród przedstawicieli omawianej grupy wiekowej jest fakt, iż zaspokajają one zapotrzebowanie na fabułę dającą widzowi możliwość śledzenia cudzego losu. Przeżywane emocje pozwalają czerpać przyjemność płynącą po prostu z samego opowiadania. Ta naturalna potrzeba u małych dzieci zaspokajana jest przez czytanie bajek, baśni, opowiadanie różnych historyjek do snu. Wraz z wiekiem przychodzi w życiu taki moment, gdy dziecko czuje się zawstydzone faktem, że mama nadal czyta mu bajki, wie, że to już nie przystoi i w obawie przed śmiesznością rezygnuje z tego, a powstałą pustkę wypełnia serialem, który jest niczym innym, jak filmową baśnią dla dorosłych. Wszystko to po to, aby zaspokoić potrzebę zanurzenia się w opowiadaną historię i przeżywać ją wraz z bohaterami, aby choć na chwilę zapomnieć o sobie i swoich problemach. Przyjemność czerpana z przeżywania opowiadań nie zmniejsza się wraz z rosnącą liczbą skonsumowanych fabuł, z wiekiem, ale zamienia się w niemal narkotyczny głód, stale towarzyszący człowiekowi (Stachówna, 1994, s. 80).

Śledzenie losów bohaterów seriali może stać się także źródłem różnego typu gratyfikacji, które zależą od potrzeb poszczególnych widzów, krótko mówiąc od tego, czego widzowie szukają w danym serialu, czego im brak, np. egzotycznych podróży, urody, możliwości wyładowania agresji, poczucia władzy, luksusu, akceptacji, poczucia bezpieczeństwa itp. Zdarza się bowiem, że poczucie braku nie może być zrekomensowane w realnym życiu z przyczyn indywidualnych lub społecznych. Wtedy właśnie poszukuje się zaspokojenia w sferze wyobraźni i marzeń. Jak twierdzą psychoanalitycy, powieści, filmy, seriale dostarczają gotowych scenariuszy, które odpowiednio przekształcone i zmodyfikowane – ze względu na osobiste potrzeby każdego odbiorcy – są zaczynem dla miłych i rekompensujących marzeń. Proces ten staje się źródłem przyjemności, a nawet rozkoszy, które dają satysfakcję i zadowolenie. Jednocześnie, opisany tu proces, u swoich podłoży wysoce terapeutyczny i konsolacyjny, jest niezwykle wstydlivy. Dotyczy on często marzeń dziennych, których autorami jesteśmy my sami. To właśnie owe marzenia dzienne, w większym stopniu niż sny, mają charakter kompensacyjny i życzeniowy, całkowicie i bezpośrednio odzwierciedlają pragnienia, resentymenty, idiosynkrazje, najbardziej sekretne identyfikacje, tajone i tłumione. Z reguły mają one charakter infantylny. Sny i filmy nie zawsze przebiegają wedle naszych świadomych bądź nieświadomych pragnień, przetwarzamy je zatem za dnia, kształtując na obraz i podobieństwo własne w większym stopniu niż to uczynił ktoś inny (Helman, 1991, s. 19-20). Marzenia te trzymane są w tajemnicy przed światem, bliskimi. W ulubionych serialach widz ogląda swoje marzenia o życiu. Patrzy na świat lepszy, poprawiony. W serialu nic nie jest takie, jak w rzeczywistości, ale takie, jak być powinno. Socjolog M. Pęczak także zwraca uwagę na funkcję kompensacyjną, jakiej widz doświadcza podczas oglądania telenoweli. Magnesem okazuje się możliwość posmakowania czegoś bajkowego, czego brakuje w realnym życiu, a do czego bardzo się tęskni – wielkiej miłości, wielkiej namiętności, bogactwa. Serial zatem pozwala na przeżycie czegoś magicznego, bajkowego, czego brakuje w realnym życiu. Okres dorastania jest w tym przypadku czasem szczególnym, właśnie wtedy nastolatek

zaczyna kształtować swoją tożsamość, poszukuje dla siebie własnego miejsca w życiu, marzy o przyszłości, snuje plany, nie dziwi więc fakt, że interesuje go telenowela, ma w niej bowiem szansę znaleźć to, czego w rzeczywistym życiu nie jest w stanie zrealizować.

## Edukacyjne walory serialu telewizyjnego

Kolejnym argumentem, potwierdzającym słuszność tezy, iż bohater telewizyjny może być cennym partnerem w procesach edukacyjnych, jest to, że przez swoje zachowanie stanowi on przykład, wzór do naśladowania, od którego widz może się wiele nauczyć. Zdaniem R. Leiberta, aby dziecko uległo wpływowi telewizji, musi oglądać na ekranie określone wzory zachowań, uczyć się przez obserwację i być zdolnym do reprodukcji tego zachowania oraz akceptować wyuczone wzory jako własne (Izdębska, 1998, s. 202). W tym kontekście powszechnie mówi się, że serial służy utwierdzeniu prymatu rodziny oraz przedstawia jej pożądaną obraz. W serialu rodzina nie jest ukazywana jako idealna, bez skazy, przeciwnie, cała rodzina pogrążona jest nieustannie w tarapatach. Opera mydlana pokazuje, że rodzina pozostaje zawsze oparciem dla jej członków – że trzyma się razem, że tylko rodzina potrafi zaradzić nieszczęściom, że wspólnie się jednoczy i mobilizuje, aby pokonać przeciwności. Telewizja dostarcza swym odbiorcom różnych przykładów wzorcowych serialowych rodzin. Najpopularniejsze z nich to oczywiście rodziny: Lubiczów z „Klanu”, Mostowiaków z „M jak miłość”, Złotopolskich z serialu „Złotopolscy”, Brzozowskich z „Na Wspólnej”. Lubicze są w społeczeństwie autorytetem. Stosunki rodzinne są na ogół pozytywne, członkowie rodziny kochają się i szanują. Rodzina Lubiczów to wzorzec dla wszystkich polskich rodzin. Chociaż na co dzień nie mają dla siebie zbyt wiele czasu, to jeśli tylko ktoś potrzebuje pomocy, może liczyć na innego członka rodziny. „Klan” przedstawia typową rodzinę polską, która kultywuje tradycję i obrzędy polskie. Dla Lubiczów rodzina i związane z nią wartości są najważniejsze. Można powiedzieć, że obraz rodziny w „Klanie” to wzór dla młodych ludzi, w jaki sposób organizować sobie przestrzeń ogniska domowego. Takich przykładów można by przytaczać więcej, nie mniej bowiem przykładowe są klany bohaterów innych seriali. Ważny jest jednak w tym miejscu wniosek, że polska rodzina, prezentowana na ekranie, to rodzina wielopokoleniowa, raczej zgodna, w której każdy jest gotów pomóc innemu. W serialowych rodzinach problemy wydają się łatwiejsze do rozwiązania, gdyż w walkę z nimi zaangażowanych jest wielu ludzi, a nie tylko nękana nimi w sposób bezpośredni jednostka.

Omawiając temat rodziny warto też zastanowić się, jak seriale przedstawiają jej najważniejszych członków – matkę i ojca.

Zacznijmy od postaci ojca. Znanymi mi seriale przedstawiają modele ojcostwa, które zdecydowanie mogą być przykładem dla młodych ludzi, którzy dopiero będą zakładać swe rodziny. Dzięki wnikliwej i uważnej obserwacji serialowych tatusiów niejedną młodym mężczyznom mógłby się wiele nauczyć. Serialowe autorytety godne naśladowania prezentują model ojcowskiego zaangażowania w proces opieki i wychowania dzieci. Zapewnienie bytu rodzinie nie utrudnia im udziału w opiece nad dziećmi oraz aktywnego uczestniczenia w procesie ich wychowania. Wzór ojca, który mógłby pełnić funkcję edukacyjną, czyli przygotowywać i wskazywać innym – obecnym bądź przyszłym – ojców, jak powinni się zachowywać, charakteryzuje się następującymi cechami: zaangażowaniem w realizację obowiązków domowych, aktywnym włączaniem się w działania opiekuńcze wobec dzieci, zainteresowaniem postępowaniem edukacyjnymi swych pociech, spędzaniem z dziećmi wolnego czasu i organizowaniem im

tego czasu. Ojców winna cechować wyrozumiałość, tolerancja wynikająca z umiejętności nawiązywania kontaktów z dziećmi. We wspólnych relacjach powinny występować takie uczucia, jak: miłość i serdeczność.

Z kolei matka pokazywana jest w operach mydlanych jako osoba bardzo opiekuńcza w stosunku do swojej rodziny. Można zaryzykować stwierdzenie, że przekonują kobietę – matkę – widza, że jej najważniejszym celem jest utrzymanie spójności i szczęścia rodziny, zarazem pocieszając ją, gdy okazuje się, że czasem (podobnie jak serialowe matki) ona także nie jest zdolna do urzeczywistnienia tego ideału. Niemal w każdej telenoweli pojawia się postać dobrej matki. Nie manipuluje ona życiem dzieci ani nie wtrąca się do niego, nawet gdy dzieciom wszystko „zaczyna się walić”, matka musi pozostać na uboczu. Rolą matki jest wyrażać współczucie i tolerancję wobec błędów dzieci. Matka winna pocieszać dzieci, okazywać zrozumienie i dawać wsparcie w każdej sytuacji: gdy przytrafi im się nieślubne potomstwo lub gdy rozstają się ze współmałżonkiem (Modleski, 1991, s. 144).

Wzory rodzinne, matczyne czy ojcowskie odnajdujemy w wielu serialach, nie wydaje mi się konieczne dalsze przytaczanie przykładów, gdyż nie to jest celem niniejszej pracy. Istotnym jest wskazanie, że serial prezentujący rodzinę, pokazuje jej pozytywny, może trochę wyidealizowany obraz, stanowiący wzór wzajemnej miłości i oddania. Członkowie takiej rodziny na pewno nie mówią, „że z rodziną wychodzi się najlepiej na zdjęciu”.

W omawianym okresie rozwoju młody człowiek szczególnie poszukuje autorytetów, czyli osób, z którymi mógłby się identyfikować i naśladować je. Jak pisze w swej książce pt. *Trzecia fala* A. Toffler: „Zanim powstały mass media, dzieci pierwszej fali wyrastały w niespiesznie zmieniającej się wiosce, budując swój model rzeczywistości z wyobrażeń czerpanych ze stosunkowo nielicznych źródeł, obejmujących nauczyciela, kapłana, wodza lub władcę, no i przede wszystkim rodzinę (...) w rezultacie spotykano niewiele osób, które można by było naśladować lub na których chciałoby się wzorować (...). Druga fala powiększyła obraz kanałów, z których człowiek czerpał swój obraz rzeczywistości (...). Przeważnie Kościół, państwo, dom i szkoła w dalszym ciągu zgodnie głosiły jedno-brzmiące prawdy, ale środki masowego przekazu same stały się teraz potężnym megafonem (...). Efektem tej ewolucji, polegającej na wprowadzeniu do życia publicznego coraz to nowych środowisk uzurpujących sobie prawo wpływania na jednostkę jest – wedle Tofflera – wykrystalizowanie się trzeciej fali, która wszystko, o czym mowa powyżej, zaczęła drastycznie zmieniać (...)” (Jankowski, 2004, s. 85). Powyższe słowa dowodzą, że wobec poważnego kryzysu dotychczasowych autorytetów, młody człowiek w poszukiwaniu ich natrafił między innymi na autorytety medialne, czyli wyprodukowane przez telewizję. Wśród nich znalazł się także serial ze swoim bohaterem, stanowiący przedmiot zainteresowania w tym artykule.

Wetmore i Kielwasser wskazują, że „oglądaniu seriali towarzyszy uważna obserwacja dynamiki relacji interpersonalnych pomiędzy bohaterami filmu oraz identyfikowanie się z ulubionymi postaciami” (Skrzypczak, 1999, s. 489). Widz przeżywa ich nastroje, których nie doświadcza we własnym życiu. Postacie serialowe mają bardzo uproszczony rysunek psychologiczny, dzięki czemu widzowi łatwiej jest się z nimi identyfikować i „pożyć ich życiem”. U podłoża identyfikacji tkwi pragnienie bycia takim samym jak postać, z którą widz chce się utożsamić, wczuwając się w jej losy (Przetacznik-Gierowska, 1985, s. 380). Często bohaterowie elektronicznego ekranu stają się dla widza ideałami posiadającymi cechy uważane za wartościowe, pożądane, cenione, czyniące z danej postaci wzór, do którego chciałoby się upodobnić.

Serial, dzięki swemu szerokiemu odbiorowi i atrakcyjności przekazu, docierają do bardzo wielu młodych ludzi. Pozostaje życzyć sobie, aby przekazy telewizyjne, na jakie natrafiają oni każdego dnia włączając telewizor,



były tylko tymi pozytywnymi, by pokazywały modele, niosące pożądane wartości. Mogą one bowiem inspirować młodych ludzi, i nie tylko, do naśladowania pożądanych – wyuczonych z ekranu telewizyjnego – zachowań. Jest to już jednak sprawa, na którą my, pedagodzy, nie mamy absolutnie wpływu, pozostaje to w gestii twórców seriali.

W celu przedstawienia kolejnych argumentów wskazujących na edukacyjne walory telenoweli odwołam się do motywów kierujących widza ku oglądaniu telewizji w ogóle. Skorzystam w tym celu z teorii opracowanej przez Groebela, który odnajduje czynniki motywujące widza na trzech poziomach funkcjonowania człowieka – fizjologicznym (czyli potrzeba stymulacji, zapotrzebowanie na bodźce), emocjonalnym (widz potrzebuje zarówno rozrywki, jak i eskapizmu, czyli możliwości ucieczki od zagrażającej rzeczywistości) oraz poznawczym (Muszyńska, Miłaszewska, 2001, s. 62). Dla mnie najważniejszy jest poziom trzeci – poznawczy, krótko definiowany przez autora jako poznawanie rzeczywistości.

Telewizja pokazuje i objaśnia świat, z którym nie mamy (i pewnie nie będziemy mieli) do czynienia. Dzięki niej, nie wychodząc z domu, możemy zobaczyć obraz życia Hawajczyków, znaleźć się w sypialni prezydenta Stanów Zjednoczonych, obserwować różnorodność fauny Wyspy Bożego Narodzenia, dowiedzieć się, jak kręci się filmy w Hollywood (Klin, 2003, s. 52). To jest bardzo pozytywna strona telewizji, gdyż wielu obszarów przyrodniczych, zjawisk społeczno-kulturowych widz nie jest w stanie zobaczyć inaczej niż za pośrednictwem telewizji, dzięki niej uczy się, jak żyją odległe i nieznanne plemiona i jak wygląda życie dzikich zwierząt w Afryce. Podobną rolę odgrywają seriale. A. Helman, autorka artykułu *Za co Kochamy i dlaczego nienawidzimy seriali*, starała się dociec przyczyn popularności tego gatunku. Jak sama pisze, co potwierdza zresztą wysuniętą wcześniej tezę o edukacyjno-poznawczych wartościach serialu: „Wiele się nasłuchałam o wartościach poznawczych seriali, o zainteresowaniu moich rozmówców egzotycznym pejzażem i obyczajem, historią Japonii, mentalnością Brazylijczyków, II wojną światową” (Helman, 1991, s. 17). O właściwości edukacyjnej serialu przekonuje też fakt, iż dzięki niemu widzowie zdobywają wiedzę o życiu, polityce, chorobach. Po tym, jak w serialu „Klan” Krystyna Lubicz poddała się mammografii i wykryto u niej zmiany nowotworowe, w przychodniach – zwłaszcza w mniejszych miejscowościach – już następnego dnia po emisji odcinka wzrosła liczba kobiet zainteresowanych tym badaniem. Żaden program informacyjny ani publicystyczny nie ma takiego wpływu na kształtowanie świadomości i postaw widzów jak seriale. Nic dziwnego, że scenarzyści z rozmysłem próbują wykorzystać ich propagandową siłę również w szlachetnych celach społecznych, np. podejmując problemy AIDS, homoseksualizmu, narkomanii, tolerancji wobec słabszych, chorych czy odmiennych rasowo.

Nie ulega zatem wątpliwości, że serial wyposaża młodego człowieka w pewną namiastkę wiedzy „właściwej”, i to może stanowić kolejny powód, dla którego najmłodszy zasiada przed ekranem. Jest to też argument potwierdzający edukacyjne walory telenoweli.

Podsumowując powyższe rozważania, pedagog nie powinien „obrażać się” na młodzież za to, że woli przebywać w obszarze tzw. kultury popularnej, przeciwnie, powinien dążyć do poznania interesującej młodzież sfery, tak by nie tracić z nią kontaktu, lecz potrafić się z nią komunikować. W tym celu pedagog musi uczyć się od młodzieży tego, co dla niej ważne, i podejmować próby zrozumienia tych potrzeb. Wszystko to wiąże się z nowym, obserwowanym w naszych czasach zjawiskiem dwukierunkowości w edukacji, która opiera się na tym, że pokolenia uczą się od siebie nawzajem. Niegdyś praca nauczycieli polegała na przekazywaniu wiedzy i wartości.



Dzisiaj pokolenia powinny uczyć się od siebie tego, co jest dla nich ważne; to warunek konieczny, aby dialog międzypokoleniowy mógł nadal trwać.

Bohater serialu telewizyjnego jest partnerem edukacyjnym między innymi dlatego, że wskutek osłabienia dawnych, tradycyjnych autorytetów, to bohater kultury popularnej – obok rodziny, szkoły, kościoła – stał się nowym autorytetem dla młodych, którzy z jego doświadczeń czerpią wiedzę o otaczającym ich świecie, kulturze i relacjach międzyludzkich. To właśnie serial pomaga młodym w zrozumieniu mechanizmów i wartości występujących w naszych czasach i ułatwia odnalezienie się w zagmatwanej ponowoczesnej rzeczywistości.

Postawione w tym artykule tezy głoszą, że serial może zajmować i zajmuje w życiu młodego człowieka bardzo ważne miejsce, on zaś poświęca mu swój czas. Potraktowanie serialu przez młodego odbiorcę z dystansem, przymrużeniem oka, bez niebezpiecznego zaangażowania emocjonalnego nie jest niczym złym, przeciwnie, może wiele nauczyć, wzbogacać, o czym starałam się przekonać w powyższych rozważaniach. Nie można jednak pozostawić młodego człowieka tylko z serialem i młodzieżowymi obawami, emocjami, bo wtedy może dojść do potraktowania bohaterów jak żywych ludzi, jedynych, prawdziwych, rozumiejących go przyjaciół, a w skrajnych przypadkach, nawet do uzależnienia.

Na koniec chciałabym jeszcze zaznaczyć, iż niniejszy artykuł jest tylko próbą zasygnalizowania problemów i zjawisk dotyczących roli serialu telewizyjnego oraz jego bohatera w przestrzeni edukacyjnej, a zatem możliwe jest bardziej szczegółowe potraktowanie tematu i nie wykluczam możliwości odnalezienia innych edukacyjnych walorów i kolejnych funkcji, jakie bohater serialu telewizyjnego pełni w życiu młodych ludzi.

## Bibliografia

- Helman A. (1991), *Za co kochamy i dlaczego nienawidzimy seriali*. W: „Kino”, 5, s. 18-20.
- Izdebska J. (1998), *Telewizja i inne media zagrażające współczesnej rodzinie*. W: W. Strykowski (red.), *II Międzynarodowa Konferencja Media a Edukacja*. Wydawnictwo eMPI<sup>2</sup>: Poznań, s. 201-208.
- Jankowski M. (2004), *Kulturowe oddziaływanie telewizji w epoce reality shows*. Wydawnictwo Adam Marszałek: Toruń.
- Jaraczewska K. (2005), *Pasja nie tylko emerytów*. W: „Fakt TV – dodatek telewizyjny”, 27.01-2.02.2005, s. 10-11.
- Klin M. (2003), *Chyba widziałem Pana w telewizji*. W: „Kultura Popularna”, 1(3), s. 51-56.
- Kwiek J. (2002), *Reality show – nowy „partner” edukacyjny*. W: S. Juszcak (red.), *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*. Wydawnictwo Adam Marszałek: Toruń, s. 90-100.
- Kwiek J. (2002a), *Telenowela jako narracja*. W: W. Strykowski (red.), *IV Międzynarodowa Konferencja Media a Edukacja*. Wydawnictwo eMPI<sup>2</sup>: Poznań, s. 359-371.
- Kwiek J. (2004), *Telenowela o zasadności wykorzystania kiczu w edukacji instytucjonalnej*. W: W. Strykowski (red.), *Media a edukacja. Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*. Wydawnictwo eMPI<sup>2</sup>: Poznań, s. 274-282.
- Leppert R. (1997), *Pedagogika – poszukiwanie pewności*. Impuls: Kraków.
- Melosik Z. (1999), *Edukacja i przemiany kultury współczesnej (czyli czy teoria ponowoczesna jest pedagogicznie potrzebna)*. W: „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 3, s. 27-40.
- Melosik Z. (2000), *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości*. W: M. Cyłkowska-Nowak, *Edukacja – społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*. Wolumin: Poznań–Koziegłowy, s. 372-385.
- Modleski T. (1991), *Opera mydlana: wszystko dla Pań*. W: „Dialog”, rok XXXV, 5, s. 140-152.

- Muszyńska M., Milaszewska K. (2001), *Big Brother – podglądanie rzeczywistości*. W: A. Godzic, *Podglądanie Wielkiego Brata*. Rabid: Kraków, s. 59-66.
- Przetacznik-Gierowska M. (1985), *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. WSiP: Warszawa.
- Skrzypczak J. (1999), *Popularna encyklopedia mass mediów*. Kurpisz: Poznań.
- Stachówna G. (1994), *Seriale – opowieści telewizyjne*. W: D. Czaja (red.), *Mitologie popularne. Szkice z antropologii współczesności*. Universitas: Kraków, s. 73-89.
- Wojciszko B., Baryła W. (2001), *Podglądanie zamiast przed i po*. W: „Charaktery”, 5, s. 12-18.

## Summary

### TV-series and its characters in the educational space

This paper is dedicated to considerations covering with their range the questions of pop culture in a broad sense. It is an attempt to indicate some problems, occurrences concerning the role of a TV-series and its characters in the educational space. Special emphasis is put to the considerations over a TV-series and its characters in different contexts. The idea of this article is to show that a character in TV-series may be and is an educational partner; what is more, he may be an important “element” of the educational space. The text is to search for the answer why people in the whole world choose their heroes from a wide offer created by the pop culture and who become their authorities, examples to follow, inspiration, in short words: why they [the heroes] are admired by the spectators, the recipients? The theses given in this article prove that a TV-series may play and plays an important role in a life of a young person, and he in turn dedicates his time to it. Treating a TV-series with a distance, with a wink, without a dangerous emotional engagement is nothing wrong, on the contrary, it may teach a lot, enrich, which the considerations in this article try to convince of. A young person should not be left alone with a TV-series and his own juvenile fears, emotions, because it may cause that he starts considering the characters as live persons, the only ones, real, understanding friends, and in extreme situations even lead to addiction. This article covers among others the following questions: an attitude of traditional pedagogy towards pop culture, a role of a TV-series and its characters in the lives of young people and educational values of a TV-series.



## V. RECENZJE



## Aleksander Nalaskowski, *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*

IMPULS, Kraków 2006, ss. 119

Są książki, które się czyta z (przy)musu. Albo klasyczne już tomiska, których bohaterów znać wypada „w towarzystwie”, aby nie zostać uznanym za nieuka. Albo zadane przez „panią nauczycielkę” na „za tydzień”, aby potem w wypracowaniu próbować odpowiedzieć na słynne pytanie: „Co Mickiewicz chciał powiedzieć w *Dziadach*?” („część trzecia”, oczywiście). Zwykle po latach nie żałujemy, że je przeczytaliśmy. . . , są przecież częścią naszej przeszłości, naszej młodości.

Ale są też inne książki. „Kamienie milowe” w naszym rozwoju, „wydarzenia epokowe” w naszej biografii. Książki konstytuujące nasz prywatny kanon. Nasze osobiste „białe kruki”, których nigdy nie oddalibyśmy do antykwariatu. Książki, które radykalnie zmieniają albo radykalnie potwierdzają nasze postrzeganie świata. Książki, których autorzy potrafili opisać lub nazwać to, co intuicyjnie przeczuliśmy, potrafili złożyć narracyjnego „puzzła” w sposób, który wywołał u nas „poczucie Eureka”. Książki, które dają „więcej światła” . . .

Nie ulega dla mnie żadnej wątpliwości, że najnowsza książka Aleksandra Nalaskowskiego ma wszelkie szanse na to, aby stać się częścią prywatnego kanonu wielu z nas — czytelników. To książka znakomita, która może przełamać „barierę wyobraźni” czy „scenariusze epistemologiczne”, dać „więcej światła” . . .

Aleksander Nalaskowski, z właściwą sobie erudycją i błyskotliwością, dokonuje interdyscyplinarnych rekonstrukcji kategorii dzikości i zdziczenia. W swoich narracjach wydobywa i opisuje różnorodne ich konteksty, konfrontuje różnorodne znaczenia. Odkrywa na nowo potencjał poznawczy, etyczny i pedagogiczny „dzikości”. Pojęcie to nobilituje i przywraca mu godność. Pokazuje, że jest ono ważną i integralną częścią życia codziennego, a także może stać się naukowo wartościową kategorią analityczną. W antropologicznych, socjologicznych i filozoficznych rozważaniach Aleksandra Nalaskowskiego dzikość staje się bohaterem naszej rzeczywistości.

Czytając kolejne akapity, strony i rozdziały, możemy spróbować także zrekonstruować tożsamość Aleksandra Nalaskowskiego jako profesora i naukowca, a także pisarza oraz człowieka. Bogata wiedza i znakomity styl. Klasyczne metody „szkiełka i oka” uzupełniane przez zdecydowanie postpozytywistyczne akcenty. Wrażliwość na krzywdę ludzką i na przyrodę. Szlachetny staroświecki sentymentalizm. Szacunek do Wielkich Metanarracji i zdolność do zachwywania się dalekim krajobrazem (zwykle z wysokości galopującego konia).

W swojej książce raz jeszcze prezentuje się Aleksander Nalaskowski jako „mistrz kontrowersji”, przekory i ironii. Odważny i dosadny w sformułowaniach, intertekstualny, zawsze gotowy do (i)grania znaczeniami.

Aleksander Nalaskowski to także znakomity obserwator codzienności, wrażliwy na każdy szczegół, fragment rozmowy czy widok ptaka w locie. To „zbieracz drobiazgów”, które potem jednak potrafi logicznie umieścić w „tym, a nie innym” akapicie swojego dzieła.

Przeczytałem tę książkę bardzo szybko, „od razu”, jej Autor bowiem – w niezwykle interesujący sposób – nazwał i opisał świat, którego w szybkim życiu nie potrafiłem dostrzec. Bez wahania umieszczam *Dzikość*... w moim prywatnym kanonie lektur. Zasluguje na to.

Zbyszko Melosik



## Hanna Świda-Ziemba, *Młodzi w nowym świecie*

WL, Kraków 2005, ss. 301

Młodzi ludzie chłoną zastaną rzeczywistość, przyswajają ją i wyrażają poprzez swoje indywidualne „bycie w świecie”, tworząc tym samym nowe pokolenie. Poznanie nowego pokolenia to jedyna możliwa droga do zrozumienia młodzieży postrzegającej otaczający nas świat i wynikające z niego problemy – z innej, odmiennej perspektywy. Wiedza w nowym pokoleniu jest więc konieczna dla prawidłowej komunikacji między-pokoleniowej.

Problematyka młodzieży obejmuje rozległe zagadnienia. Wielu autorów porusza ją w swoich pracach. Jedną z najnowszych i ciekawszych propozycji wśród literatury poświęconej młodzieży jest książka Hanny Świdy-Ziemby *Młodzi w nowym świecie*.

Podstawą tej książki są zebrane – przez magistrantów Hanny Świdy-Ziemby – materiały do prac magisterskich. Prace badawcze dotyczyły osobowości, postaw, motywacji i obyczajów młodzieży. Autorka, dzięki takiemu podejściu, mogła spojrzeć na „młodych nowego świata” – ich oczyma. Chodziło o to, aby magistranci uchwycili problemy wynikające bezpośrednio ze zmiany naszej rzeczywistości po 1989 roku, kiedy to Polska wyzwoliła się spod wpływów ZSRR i została włączona do cywilizacji zachodniej.

Wraz z nowymi realiami pojawiły się szerokie perspektywy życia w demokratycznym kraju. Szybko dotarły do nas – nieznane dotąd – wzory i prądy kulturowe oraz reguły ekonomii. „Nowy świat” zapraszał do konsumpcji. Wszystko to znalazło wkrótce swoje odbicie w społecznej osobowości młodzieży.

Autorka nie tyle zamierzała przedstawić obraz tych młodych ludzi, co pragnęła uświadomić czytelnikowi charakter przełomowych zmian, jakie nastąpiły w naszym kraju. Zauważyła, że do zmian tych podchodzimy dziś już bezrefleksyjnie, a „nowy świat” traktujemy jako świat naturalny. A przecież pewne procesy, zjawiska, reguły czy instytucje zostały wpisane w nasze realia niedawno.

Wyjątkowość tej książki polega między innymi na tym, iż nie jest ona jednotematyczna. Czytelnik dzięki temu może przyjrzeć się bliżej kolejnym odstonom rzeczywistości, w jakiej żyją młodzi Polacy. Podkreślenia wymaga również forma przekazu tej rzeczywistości ze względu na to, że możemy poznawać ją dwutorowo. Autorka przytacza liczne wypowiedzi badanych, co pozwala lepiej zrozumieć ich subiektywny świat. Sama natomiast wspiera czytelnika obiektywnym komentarzem, niczego jednak nie narzuca, a jedynie podkreśla czy też wskazuje to, co istotne dla wyjaśnienia problemów poruszanych w kolejnych rozdziałach książki.

Szczegółnej uwagi wymaga rozdział pierwszy i ostatni, w których spotykamy się z całościowym obliczem młodych. Rozdział pierwszy przedstawia autoportret pokolenia. Okazuje się, że współczesną młodzież charakteryzuje podwójna mentalność. Do innych wartości odwołują się, myśląc o swoim codziennym życiu i do innych, kiedy postrzegają siebie przez pryzmat – ukształtowanego w ponowoczesnej cywilizacji – pokolenia. Raz są znużeni i krytycznie nastawieni do życia, innym razem zaabsorbowani możliwościami, które stworzyła im nowa rzeczywistość. Wszyscy jednak spotykają się w tym samym punkcie i chociaż znajdujemy cechy znamienne dla ich pokolenia – młodzi nie czują się jako pokolenie podmiotem.

Problematyka pokoleniowej świadomości nie została tutaj wyczerpana i powraca w kolejnych rozdziałach książki podczas wnikliwych rozważań samej autorki, jak i jej bohaterów. Ci młodzi ludzie wyrażają swoje opinie między innymi o Stanach Zjednoczonych, usytuowaniu Polski na nowej „mapie świata” pomiędzy Wschodem a Zachodem, poszukują nowej tożsamości społecznej, analizują pojęcie patriotyzmu. Prezentują swoje stanowisko wobec narkotyków, pracy, działalności społecznej. Mówią także o aspiracjach zawodowych i planach życiowych, przedstawiają własne – skrywane środowiskowo – systemy wartości, ale i te pokoleniowe – charakterystyczne nie dla nich samych, lecz dla ogółu młodych.

Podstawowym problemem, a raczej wyzwaniem dla nowego pokolenia, jest poszukiwanie własnej tożsamości społecznej. To taka swoista próba odnalezienia się w rzeczywistości skoku cywilizacyjnego: komputerów, Internetu, telewizji, telefonów komórkowych, supermarketów, globalizacji. To próba odnalezienia się w świecie pełnym ofert na lepsze i ciekawsze życie, ale także pełnym zagrożeń.

Zagubienie młodych ludzi, czy też „poczucie bezdomności” – jak pisze Hanna Świda-Ziemba, to jedno z wielu niebezpieczeństw sygnalizowanych w książce. Warto podkreślić jeszcze raz, że zamysłem autorki nie było przedstawienie pełnego obrazu nowego pokolenia, a raczej przybliżenie myślenia o tym, jak wydarzenia społeczno-ekonomiczne wpłynęły na kształtowanie osobowości młodych ludzi, dorastających w dobie transformacji ustrojowej. Chodziło również o to, aby ukazać rezonans w postawach młodzieży i wyjaśnić jej odmienny „sposób bycia w świecie” w stosunku do dawnych pokoleń, u których pełny proces socjalizacji przebiegał w okresie PRL-u.

Książka ta nie wyczerpuje tematu, jedynie nasświetla pewne problemy, pobudzając tym samym czytelnika do refleksji nad nimi. Czytając tę książkę, nie można nie zastanowić się nad naszą polską rzeczywistością i tym, jak odzwierciedla się ona w zachowaniach, postawach, systemach wartości nowego pokolenia. *Młodzi w nowym świecie* to także książka, która zaszczepia ciekawość wobec kolejnego pokolenia. Mobilizuje do tego, aby wybiec w przyszłość i zastanowić się nad tym, jakie może być następne pokolenie i co je ukształtuje.

Magdalena Piaskowska

## **Jan Průcha, *Pedagogika porównawcza. Podstawy międzynarodowych badań oświatowych***

WN PWN, Warszawa 2004, ss. 377

Czeski profesor Jan Průcha, członek Czeskiej Akademii Nauk, doktor *honoris causa* Uniwersytetu w Turku (Finlandia) – to wybitny specjalista w dziedzinie pedagogiki porównawczej w skali międzynarodowej. Niestety jego liczne wcześniejsze prace nie były tłumaczone na język polski.

Podręcznik *Pedagogika...* pozwala na zapoznanie się ze współczesnym systemem oświatowym i jego problemami. Polska, Czechy i Słowacja mają podobną przeszłość, państwa te do 1989 roku były w bloku państw socjalistycznych; istotne i ciekawe wydaje się zapoznanie, w jaki sposób Czechy radziły sobie ze zmianą ustroju społeczno-politycznego i jakie pociągnęło to zmiany w oświacie. Mimo że praca jest pisana z perspektywy czeskiej, ma również charakter uniwersalny; wprowadza czytelnika w podstawy międzynarodowych badań oświatowych za pomocą konkretnych metod analizy systemów szkolnych.

Książka Jana Průchy składa się z trzech głównych części.

### **Część I. Naukowe podstawy pedagogiki porównawczej (2 rozdziały)**

W tej części autor opisuje współczesny stan pedagogiki porównawczej na świecie, podkreślając międzynarodowy charakter tej dyscypliny. Dokonuje przeglądu instytucji naukowych oraz źródeł książkowych i czasopism specjalistycznych podejmujących tę problematykę. Można powiedzieć, że w tym obszarze istnieje swoisty nadmiar danych i informacji, który utrudnia poruszanie się, stąd autor podkreśla konieczność stosowania selekcji informacji spowodowaną różnym poziomem wiarygodności danych. Obok historycznego opisu rozwoju pedagogiki porównawczej na świecie rozdział wzbogacony jest o opis rozwoju tej dyscypliny naukowej w Czechach, który udowadnia czytelnikowi jej wysoki poziom.

Istotny problem stanowi terminologia omawianej dyscypliny. Wynika on z przenikania pojęć charakterystycznych dla pedagogiki porównawczej i systemów oświatowych poszczególnych krajów do komunikacji międzynarodowej lub odwrotnie, przy tłumaczeniu terminów używanych w dokumentach międzynarodowych z języka angielskiego na języki poszczególnych narodów. Pomocne okazują się słowniki terminologii specjalistycznej wydawane przez EURYDICE; terminy w nich zawarte opracowywane są w 30 językach europejskich.

## Część II. Struktury i funkcjonowanie systemów oświatowych (5 rozdziałów)

W tej części poruszona jest następująca problematyka:

- wychowanie przedszkolne,
- kształcenie początkowe i podstawowe,
- kształcenie średnie drugiego stopnia,
- kształcenie uniwersyteckie i nieuniwersyteckie,
- kształcenie dorosłych.

Wszystkie rozdziały tej części mają zbliżoną strukturę, tzn. wstęp, część zasadniczą, zakończenie. We wstępie autor wyjaśnia różnorodność terminologiczną panującą w obszarze pedagogiki porównawczej, a wynikającą z bogactwa strukturalnego systemów oświatowych na świecie. Wyjaśniając pojęcia, odwołuje się do standardów ISCED i posługuje się nimi w całym wykładzie, ponadto podaje przykłady specyficznego nazewnictwa stosowanego w poszczególnych państwach.

O inności tego podręcznika stanowi rezygnacja z opisu poszczególnych systemów oświatowych na rzecz omówienia podobieństw i różnic strukturalnych systemów oświatowych oraz oceny tych parametrów. W wykładzie dotyczącym poszczególnych poziomów systemu oświatowo-wychowawczego autor posługuje się parametrami, które pozwalają omówić dane zagadnienie w kontekście międzynarodowym oraz porównać z sytuacją czeską. Przykładowe parametry omówione w książce, a zdefiniowane przez OECD, to:

- upowszechnienie wychowania przedszkolnego,
- średnia długość trwania wychowania przedszkolnego,
- ilość czasu przeznaczzonego na naukę szkolną ucznia w określonym wieku,
- ilość czasu przeznaczzonego na naukę poszczególnych przedmiotów,
- wskaźnik „poziomu wykształcenia”,
- zasoby ludzkie w szkolnictwie wyższym trzeciego stopnia ze wskaźnikami szczegółowymi,
- udział całkowity w doksztalcaniu i szkoleniach zawodowych dla dorosłych.

Na szczególną uwagę zasługuje odkrywanie przed czytelnikiem warsztatu pracy posługiwania się metodą porównawczą. Dane opracowywane przez agendy OECD, UE i inne są doskonałą bazą dla analiz komparatystycznych, jeżeli jednak analizy te mają zachować naukowy charakter metodologii, to dane muszą być opracowywane krytycznie, co oznacza, że:

- należy pamiętać, że dane określające dany kraj są podawane w przybliżeniu lub jako średnie,
- niedokładność danych wynika z różnic dotyczących trwania roku szkolnego, tygodnia pracy, długości lekcji,
- dane uzyskuje się jedynie na podstawie dokumentów programowych danego kraju, są więc to wartości o charakterze teoretycznym; należy pamiętać, że podczas realizowania programów nauczania dochodzi do ich modyfikacji,
- dla obiektywnego porównania systemów oświatowych nie wystarczy posługiwać się jednym dowolnym parametrem i na jego podstawie określać jakości systemu kształcenia w danym kraju; należy posługiwać się zespołem wskaźników odzwierciedlających podstawowe właściwości systemów,

- do badania podmiotów edukacji, tzn. uczniów i nauczycieli, można wykorzystać dwa rodzaje danych: statystyczne – mają charakter obiektywny, uzyskuje się je z oficjalnych przeglądów statystycznych; empiryczne – mają charakter subiektywny i należy być ostrożnym przy ich interpretacji, uzyskuje się je, stosując metody sondażowe. Szczególnie ciekawe jest zestawianie ze sobą tych dwóch typów danych, co może prowadzić do nieoczekiwanych rezultatów.

### **Część III. Trendy, problemy i perspektywy edukacji (5 rozdziałów)**

Pedagogika porównawcza coraz intensywniej zajmuje się identyfikowaniem problemów i perspektyw kształcenia w ujęciu globalnym, ponieważ w krajach rozwiniętych zasadnicze problemy edukacyjne są podobne. Ciekawe staje się porównanie, z jaką intensywnością występują w poszczególnych krajach, jakie skutki społeczne powodują oraz jakie rozwiązania praktyczne stosuje się w stosunku do nich. Obecnie problemy edukacyjne, pojmowane jako zasadnicze w skali międzynarodowej, to: równość szans edukacyjnych, kształcenie a rynek pracy, niepowodzenia szkolne, rodzice a szkoła – problemy i trendy współpracy, języki obce w edukacji. Każdy z nich został przez autora podręcznika zilustrowany licznymi przykładami; na użytek recenzji wybrano najciekawsze.

#### **1. Równość szans edukacyjnych**

Autor omawia zjawisko edukacji elitarniej, która przybiera wiele różnych znaczeń w zależności od kraju. We Francji do elitarnych szkół przyjmuje się studentów po bardzo ostrej selekcji, w USA elitarne szkoły przeznaczone są tradycyjnie dla dzieci pochodzących z wyższych warstw społecznych, w Finlandii za elitarne uważa się szkoły/wydziały, w których odsetek studentów mających ojców z wyższym wykształceniem przekroczył 50% – według tego kryterium pedagogika jest najmniej elitarnym kierunkiem studiów – i jest to cecha uniwersalna na skalę międzynarodową.

#### **2. Kształcenie a rynek pracy**

Autor wskazuje, że istnieje ta sama zależność między wskaźnikiem bezrobocia a poziomem wykształcenia we wszystkich krajach rozwiniętych, tzn. najwyższy stopień bezrobocia dotyka obywateli z najniższym poziomem wykształcenia lub nie posiadających żadnych kwalifikacji. Ponadto poziom bezrobocia wśród młodzieży jest wyższy niż w całej populacji osób w wieku produkcyjnym, gdyż pracodawcy obok kwalifikacji wymagają doświadczenia zawodowego. Wynika z tego, że wykształcenie samo w sobie nie stanowi środka przeciwdziałającego bezrobociu wśród młodzieży. Warto dodać, że istnieje również zjawisko celowego bezrobocia, które jak dotychczas nie doczekało się dokładnych badań.

#### **3. Niepowodzenia szkolne**

Na uwagę zasługuje fragment opisujący specyficzny problem szkolnictwa w USA, a mianowicie nieukończenie szkoły ponadpodstawowej. Statystyki bezrobocia pokazują, że wśród młodych ludzi bezrobotnych dwukrotnie więcej jest tych, którzy nie ukończyli nauki w szkole średniej niż jej absolwentów. Przyczyny nieukończenia szkoły są różne, ale wyraźnie wpływa na to przynależność etniczna/rasowa, ponadto brak postępów w nauce, usunięcie ze szkoły, cięża dziewczyny, konieczność podjęcia pracy i inne.

Problemem jest również fakt, iż wraz ze wzrastającą liczbą studentów w sektorze szkolnictwa wyższego, wzrasta odsetek studentów rezygnujących z nauki w jej trakcie – zjawisko to dotyczy przede wszystkim pierwszego roku studiów.

#### 4. Rodzice a szkoła – problemy i trendy współpracy

Autor opisuje doświadczenia angielskich rodziców w realizacji narodowego programu nauczania. W środowisku rodziców przeprowadzono kampanię, której celem było przekonanie ich o użyteczności tego programu, a także zachęcenie do pomagania przy jego realizacji w środowisku domowym.

#### 5. Języki obce w edukacji

Znajomość języków obcych staje się ważną umiejętnością w dzisiejszym świecie, niezbędną do sprawnego porozumiewania się. Język angielski jest językiem najbardziej rozpowszechnionym, stosowanym w międzynarodowej komunikacji, ale – co ciekawe – wcale nie jest najliczniej reprezentowanym pod względem liczby osób, które się nim posługują jako językiem ojczystym, bo jest to tylko 16% Europejczyków; podczas gdy językiem niemieckim jako ojczystym posługuje się 25% Europejczyków. Nie dziwi fakt, że w Anglii i USA do znajomości języków obcych społeczeństwo nie przywiązuje dużej wagi. Natomiast w Europie dają się zaobserwować dwa ważne zjawiska wymagające podjęcia praktycznych rozwiązań: istnieje ogromna różnica pomiędzy liczbą osób, które uczą się języków obcych a tymi, którzy umieją się nimi posługiwać, odsetek obywateli UE nie znających żadnego języka obcego jest bardzo wysoki (51% w 1995 roku).

Polskie wydanie podręcznika *Pedagogika...* kończy rozdział dotyczący polskiego systemu oświatowego, napisany przez profesora Bogusława Śliwerskiego. Rozdział składa się z dwóch części. W pierwszej autor, podając najważniejsze informacje, kreśli rys historyczny – od początków oświaty na ziemiach polskich przez okres PRL-u, aż do współczesności. Oświata w okresie PRL-u jest szerzej omówiona; odwołując się do najważniejszych zdarzeń, autor tłumaczy ich skutki dla ówczesnego i współczesnego społeczeństwa. Opisuje proces przechodzenia od polityki restrykcyjnej do demokratycznej, zapoczątkowany po 1989 roku. W drugiej części autor omawia współczesną sytuację, wychodząc od kompleksowej reformy ustrojowej oświaty po 1998 roku. Omawia aż 17 różnorodnych zagadnień, między innymi: nowe czasy w toku kształcenia, zewnętrzny system oceniania, przejmowanie szkół przez samorządy terytorialne, finansowanie oświaty, szkolnictwo niepubliczne, przeszkody w realizacji reformy oświatowej spowodowane częstymi zmianami władz resortowych. Ostatnia część rozdziału dotyczy także aktualnych priorytetów polskiej polityki oświatowej. Zasadnicze cele wyznaczają następujące projekty:

- Narodowy program rozwoju wsi polskiej – edukacja,
- Strategia rozwoju edukacji narodowej na lata 2001-2006,
- Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do 2010 roku,
- e-Polska – plan działań na rzecz rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce w latach 2001-2006.

Aneks zawiera Międzynarodowe Standardy Klasyfikacji Kształcenia ISCED 1997 opracowane przez UNESCO, które stają się narzędziem autora podręcznika do opracowania różnic i podobieństw systemów oświatowych, głównie w II części książki. Są one przedstawione w formie czytelnej tabeli.

Literatura wykorzystana w podręczniku to około 300 pozycji obcojęzycznych (głównie czeskich i angielskich) oraz około 100 polskojęzycznych. Tak imponujący zbiór świadczy o dużym wkładzie badawczym w przygotowanie publikacji. Przewodnik bibliograficzny, opracowany przez redaktora podręcznika, to zalecana polskojęzyczna literatura do zajęć z pedagogiki porównawczej, która jest podzielona tematycznie na podręczniki, raporty międzynarodowe, literaturę rozszerzającą, strony internetowe – w przewadze anglojęzyczne:

- stowarzyszeń i organizacji związanych z pedagogiką porównawczą,
- ośrodków międzynarodowych badań oświatowych oraz baz danych dotyczących systemów oświatowych,
- czasopism naukowych.

Spis literatury cytowanej oraz przygotowany polski przewodnik bibliograficzny są nieocenioną kopalnią informacji i wiedzy z zakresu pedagogiki porównawczej.

Podsumowując, zasadnicze walory książki *Pedagogika...* są następujące:

1. publikacja ta jest podręcznikiem z zakresu pedagogiki porównawczej napisanym bardzo przystępnym i zarazem fachowym językiem i może być z powodzeniem wykorzystywana przez studentów oraz nauczycieli akademickich zarówno do samodzielnej pracy, jak i podczas zajęć,
2. ukazany w książce warsztat pracy może być wykorzystany przez naukowców zajmujących się szczegółowo tą dziedziną wiedzy,
3. zostały w niej pokazane obszary wiedzy już opracowane, jak i te, które czekają na zbadanie,
4. zrezygnowanie z opisu systemów oświatowych w różnych krajach na rzecz porównania poszczególnych poziomów systemu kształcenia na świecie, od wychowania przedszkolnego po edukację dorosłych,
5. wprowadzenie porządku w terminologii używanej w obszarze pedagogiki porównawczej.

Jak pisze autor w przedmowie: „Czeskie wydanie niniejszej pracy spotkało się ze znacznym zainteresowaniem ze strony studentów, pedagogów oraz przedstawicieli pozostałych nauk humanistycznych i cały nakład został już wyczerpany”. Mniemam, że w Polsce będzie podobnie z powodu wymienionych wyżej walorów tej publikacji.

Agata Przybysz

## **Wiesława Limont (red.), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*** IMPULS, Kraków 2004, ss. 374

Praca *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych* składa się z dwóch części. Pierwsza zawiera teoretyczne aspekty edukacji uczniów zdolnych, a wśród nich odpowiedź na pytanie: czy potrzebna jest pedagogika zdolności? Druga część pracy poświęcona jest edukacji uczniów zdolnych w praktyce. Część ta została podzielona na trzy rozdziały:

1. „Programy edukacyjne — przez twórczość i ku twórczości”
2. „Programy edukacyjne dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym”
3. „Programy edukacyjne w dalszych etapach kształcenia”.

Książka została przygotowana pod redakcją W. Limont — autorki licznych publikacji i programów z zakresu psychologii zdolności i twórczości. Jej współautorzy postanowili wypełnić lukę w badaniach, dotyczących praktyki kształcenia uczniów zdolnych, przez prezentację swoich prac. Książka stanowi efekt zorganizowanej edycji podyplomowych studiów w zakresie pedagogiki zdolności i twórczości na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Licząca 374 strony praca obejmuje 30 artykułów o charakterze syntetycznym i analitycznym. Obok waleń naukowych I części, publikacja ma przejrzystą kompozycję części II, która dotyczy edukacji uczniów w praktyce. Treść książki koresponduje z tematem. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że książka obejmuje prace autorów z różnych ośrodków naukowych, zarówno krajowych, jak i zagranicznych. Warto w tym miejscu zaprezentować najważniejsze zagadnienia i problemy podejmowane przez jej autorów.

Część pierwszą otwiera tekst F. J. Mönksa *Zdolności a twórczość*. Autor porównuje klasyczne podejście w edukacji osób zdolnych w wybranych aspektach rozważań teoretycznych zachodnioeuropejskiej myśli pedagogicznej XIX i XX wieku. Wskazuje na możliwości rozwoju zdolności twórczych uczniów poprzez promowanie cech związanych między innymi z odwagą, śmiałością w podejmowaniu ryzyka, pozytywną samooceną, gotowością do podejmowania ryzyka. Chcąc rozwijać zdolności twórcze uczniów, nauczyciel powinien zachęcać uczniów do samodzielnej nauki, preferować styl uczenia oparty na współpracy i adaptacji, tolerować usprawiedliwione błędy oraz realizować zróżnicowany program nauczania i stosować różne metody kształcenia. Są to cechy, które powinien posiadać nauczyciel twórczy — rozwijający twórcze zachowania u uczniów. Uczeń zdolny wymaga odpowiedniej opieki, dostosowanej do jego indywidualnych potrzeb. Autor podkreśla, że wzrasta realizacja indywidualnych potrzeb uczniów zdolnych i twórczych. Sprzyjanie rozwojowi twórczości stymulować będzie rozwój motywacji wewnętrznej uczniów — a to stanowi siłę napędową świadomego kształcenia. Wówczas nauka stanie się dla ucznia zdolnego hobby.



W tekście W. Limont i J. Cieślukowskiej *Czy potrzebna jest pedagogika zdolności?* do funkcjonującej dotychczas listy pojęć autorki dołączają pojęcie „cudowne dziecko”. Cudowne dziecko do dziesiątego roku życia osiąga mistrzowski poziom w wykonywaniu określonej aktywności, np. komponowaniu. Czytelnik znajdzie odpowiedź na pytanie: kogo można określić jako osobę zdolną? Treść tekstu została dobrana tak, że nie dotyczy jedynie zdolności kierunkowych i ogólnych, ale w literaturze przedmiotu podaje trzeci rodzaj zdolności — twórczych. Ważnym rozróżnieniem związanym z pojęciem twórczości jest jej powiązanie z osobą, procesem lub wytworem. Mówiąc o osobie, można mówić o zdolnościach twórczych, postawie twórczej, osobowości twórczej. Postawa twórcza to nic innego, jak gotowość i otwartość, ciekawość i chłonność informacji. Autorki wykazują się rozległą wiedzą w poruszanej tematyce oraz rzetelnością w prowadzeniu badań, o czym świadczą wykorzystane w badaniach źródła i uzyskane efekty.

W kolejnym artykule *Stymulowanie motywacji sprzyjającej aktywności twórczej w szkole* A. Tokarz zwraca uwagę na procesy zachodzące w szkole, które są źródłem ograniczeń mających wpływ na realizowanie postulatów „stymulowania aktywności twórczej w szkole”. Nauczyciel może rozwinąć zdolności intelektualne i osobowościowe w długotrwałym procesie kształtowania się postaw. Pamiętać należy, że zależności te pozostają pod wpływem czynników środowiskowych, rodzinnych, społecznych i genetycznych. Na podkreślenie zasługuje zwrócenie szczególnej uwagi na rolę nauczyciela — inspiratora działań twórczych. Autorka pokusiła się o udzielenie odpowiedzi na pytanie: kto ma być podmiotem i co ma być przedmiotem oddziaływania?

Zastosowanie niepozornego przyimka „przez” przenosi proces konstruowania wiedzy z nauczyciela na ucznia. Uczeń jest organizatorem i twórcą. Problematykę tę podejmuje E. Arciszewska, autorka artykułu *Rola nauczyciela edukacji elementarnej w tworzeniu warunków konstruowania wiedzy przez dzieci*. Autorka zwraca uwagę, że mamy do czynienia nie tyle z przekazywaniem wiedzy przez nauczyciela, lecz z konstruowaniem wiedzy przez ucznia. Pomimo ciągłych prób nie dopracowano się modelu nauczyciela edukacji elementarnej, no może poza nielicznymi wyjątkami.

Część pierwszą pracy zamyka artykuł D. Siemienieckiej-Gogolin *Postawa i zdolności twórcze a styl użytkowania elektronicznych mediów przez nauczycieli*, prezentujący wyniki własnych badań. Ich wartość podnosi fakt, że autorka już we wstępie jasno i konkretnie określiła realizację celów. W wyniku badań stwierdzono, że najczęściej wykorzystywanymi środkami dydaktycznymi na lekcjach są komputery i Internet, rzutniki i projekторы. Nauczyciele rzadko korzystają z książek i czasopism elektronicznych.

Źródła do każdego artykułu pierwszej części recenzowanej książki zostały dobrane w sposób odpowiedni, ukazują problematykę z różnych punktów widzenia. Ta część pracy robi wrażenie dobrze przygotowanej i ciekawej dla czytelnika publikacji.

Część druga książki *Teoria i praktyka edukacji...* zawiera programy autorskie, zaproponowane przez nauczycieli — absolwentów między innymi Podyplomowego Studium Edukacji Dzieci Zdolnych na Obszarach Rustykalnych oraz Podyplomowego Studium Pedagogiki Zdolności i Twórczości UMK w Toruniu. Ponieważ niemożliwe jest szczegółowe przedstawienie wszystkich artykułów, ograniczę się do omówienia trzech spośród prezentowanych w drugiej części pracy.

Z pierwszej grupy pn. „Programy edukacyjne — przez twórczość i ku twórczości” wybrałam program „Pigmalion”, realizowany na zajęciach koła języka polskiego w Gimnazjum Publicznym w Raciążku. Celem programu jest

rozwijanie twórczego myślenia, mówienia, pisania, szybkiego czytania ze zrozumieniem oraz trening pamięci. W programie znajdzie zainteresowany czytelnik przykłady ćwiczeń z zakresu twórczości i zabawy językowej. Adresatami programu są uczniowie klas I gimnazjum. Zajęcia odbywają się dwa razy w tygodniu, w grupach 12-18-osobowych. Mogą w nich uczestniczyć wszyscy uczniowie, którzy pragną się rozwijać. Pierwszym z kroków jest nauczenie się uczenia. Uczniowie poznają na zajęciach m.in.:

- techniki szybkiego czytania i pisania,
- ćwiczenia poprawiające pamięć, spostrzegawczość.

Przykłady ćwiczeń z zastosowaniem technik twórczego myślenia pokazuje autorka poprzez:

1. konspekt lekcji języka polskiego,
2. prezentację fragmentów wierszy stworzonych przez grupy uczniów podczas lekcji,
3. ćwiczenia podsumowujące wiadomości, np. o średniowieczu,
4. ćwiczenia usprawniające pisanie wypracowań,
5. dokonanie analizy i interpretacji filmu,
6. lekcję patriotyzmu – technika niedokończonych zdań.

Autorka E. Ceglewska zaproponowała trzydziestogodzinne zajęcia warsztatowe nauczycielom języka polskiego oraz historii. Warsztaty nt. „Lekcje twórczości w szkole podstawowej i gimnazjum” zostały ocenione bardzo wysoko przez uczestników. Podczas zajęć uczestnicy mogli poznać zasady prowadzenia lekcji twórczości, metody oraz techniki rozwijania twórczych możliwości uczniów.

W drugiej grupie pn. „Programy edukacyjne dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym” A. Piłarska, współautorka programu „Dostrzegać więcej, widzieć inaczej”, określa praktyczne aspekty rozwijania zdolności dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Walorem tego artykułu jest refleksyjny sposób ujęcia programu przez autorkę. Z perspektywy kilkunastu lat pracy widzi potrzebę doskonalenia i przekształcania rzeczywistości edukacyjnej. Założeniem programu edukacyjnego jest stymulowanie rozwoju uzdolnień w nauczaniu zintegrowanym. Ciekawym rozwiązaniem jest realizacja programu z całą klasą w ciągu trzech lat, uwzględniająca kontynuację w klasach IV-VI. Spośród wszystkich uczestników biorących udział w zajęciach wyróżnione zostają dzieci szczególnie zdolne twórczo. Program daje możliwości tworzenia warunków sprzyjających ujawnianiu i rozwijaniu aktywności twórczej dzieci w młodszym wieku szkolnym poprzez zabawy, ćwiczenia i zajęcia edukacyjne. Warto zwrócić uwagę czytelnika na fakt, że aktywność twórcza pojmowana jest jako aktywność werbalna, plastyczna, muzyczna oraz ruchowa. Autorki spodziewają się, że w efekcie oddziaływań na dziecko ukształtują człowieka aktywnego i zdolnego do twórczych działań. Ma on być świadomy swojego rozwoju i realizować w przyszłości własne wewnętrzne potrzeby. Zaproponowane w programie rozwiązania nie ograniczają inwencji twórczej nauczyciela, wręcz prowokują do refleksji, że każdy człowiek nosi w sobie inną wizję świata, każdy z nas bowiem jest inny.

Trzecia grupa to „Programy edukacyjne w dalszych etapach kształcenia”. Wśród nich zwróciłam uwagę na program aktywności twórczej w klasie artystycznej – „Korzenie i skrzydła”. Celem programu jest pomoc w odkrywaniu prawdziwych oraz ważnych wartości w życiu człowieka. Zdaniem L. Gruszewskiej-Soliz i D. Przybysz, własne korzenie dają możliwość twórcemu samorozwojowi uczniów. Program jest realizowany w klasie artystycznej Gimnazjum nr 2 w Gorzowie Wielkopolskim. Pobudza uczniów do zadawania pytań typu: kim jestem? Zapoznaje ich z pojęciem miłości – miłości mającej wpływ na zachowania, decyzje, a następnie wybory, jakich dokonują w życiu.

Zamiarem auterek było rozwijanie różnorodnych zdolności uczniów. Obszary działania klasy artystycznej zostały podzielone na edukację: plastyczną, muzyczną, polonistyczną i wychowawczą. Edukacja plastyczna to np.: udział w letnich plenerach, wernisażach, wystawach oraz zabawy plastyczne w przedszkolu. Edukacja muzyczna zachęca do opracowywania muzyki do przedstawień, stworzenia chóru szkolnego. Na uwagę zasługuje edukacja wychowawcza polegająca na opracowaniu i prowadzeniu programów edukacyjnych dla uczniów klas nauczania początkowego oraz wychowanków Domu Małego Dziecka. Klasa artystyczna ma możliwość edukacji polonistycznej, na którą składają się m.in.: wyjścia do teatru, praca w pracowniach teatralnych, spotkania z twórcami, aktorami, dziennikarzami. Uczniowie przygotowują i prowadzą audycję radiową „13-tka”. Biorą udział w konkursach literackich, polonistycznych. Zajęcia są prowadzone metodami aktywnymi, takimi jak: trening twórczości, drama, psychodrama. Czytelnik książki ma możliwość zapoznania się z przykładowym scenariuszem zajęć na temat: Historia mojej rodziny. Zamiarem auterek jest oparcie wychowania na tradycji, by chociaż „kilka kropel trafiło do korzeni”, gdyż dzięki nim można odnaleźć prawdziwego siebie.

Trudne i niemożliwe jest wskazanie w kilku zdaniach wszystkich istotnych zagadnień poruszanych przez autorów. Istotną zaletą omawianej pracy jest jej przejrzystość i czytelność. Język, jakim jest napisana większość artykułów, pozwala do grona adresatów włączyć nauczycieli, wychowawców, pedagogów, studentów oraz rodziców uczniów zdolnych. Sądzić należy, że czytelnikiem może być każdy – komu bliski jest problem edukacji dzieci zdolnych. Odbiorca może w prosty sposób odnaleźć interesujące go zagadnienia.

Ukazanie się tej publikacji świadczy o potrzebie pogłębionych badań nad teorią i praktyką edukacji uczniów zdolnych. Problematyką uczniów zdolnych oraz ich kształcenia w Polsce zajmują się m.in.: T. Lewowicki, E. Nęcka, A. Sękowski, J. Strelau, I. Borzym, M. Tyszkowa. Naukowcy, psycholodzy i pedagodzy zmagają się w swych badaniach oraz eksperymentach pedagogicznych do stałego doskonalenia, stymulacji i kształcenia młodzieży. Praca pod redakcją W. Limont i prezentowane w niej zagadnienia są cenną pomocą dla dalszych badań oraz stanowią kolejny krok do pełnego rozpoznania tematu.

W podsumowaniu należy zwrócić uwagę, że publikacja *Teoria i praktyka edukacji...* nie wyczerpuje problematyki, natomiast stanowi następny etap w procesie tworzenia propozycji programów autorskich możliwych do realizacji w szkole. Współcześni autorzy stawiają nowe problemy badawcze, co pozwala czytelnikom oczekiwać kontynuacji badań w tym kierunku. Badacze muszą jednak mieć świadomość, że od czytelnika zależy, w jakim stopniu może przenieść gotowy program na grunt swojej pracy zawodowej. Ważne jest, aby czytelnik uwzględnił między innymi uwarunkowania środowiskowe i wyposażenie szkół, gdyż większość prezentowanych programów zawiera szereg wskazówek i propozycji rozwiązań praktycznych, realizowanych w określonych warunkach lokalowo-środowiskowych.

Violetta Tyborowska

## Krystyna Hrycyk (red.), *Konteksty animacji społeczno-kulturalnej* Silesia, Wrocław 2004, ss. 256

W ostatnich latach na rynku wydawniczym pojawia się coraz więcej publikacji z zakresu animacji kultury. Wśród nich wymienię niektóre: *Animacja kulturalna i społeczno-wychowawcza w środowiskach lokalnych* pod redakcją J. Żebrowskiego (Gdańsk 2003); *Animacja kultury: doświadczenie i przyszłość* zredagowana przez G. Godlewskiego z Instytutu Kultury Polskiej w Warszawie (2002); *Animacja społeczno-kulturalna wobec przemian cywilizacyjnych. Animacja – animator i jego kształcenie* – praca przygotowana przez ośrodek wrocławski pod kierunkiem K. Hrycyk (2000), a także recenzowana tu książka pt. *Konteksty animacji społeczno-kulturalnej*.

Wymienione wyżej prace poświęcone są teoretycznym założeniom, będącym podstawą praktycznych działań, ale również prezentują teksty ukazujące animację w konkretnych przedsięwzięciach. Szczególnie ważne są pozycje pokazujące zdarzenia, których uczestnicy traktują animację kultury, czy szerzej rozumianą animację społeczno-kulturalną, jako metodę pracy w działaniach różnorodnych instytucji, a także środowisk lokalnych. Autorzy prac podejmują próby jak najtrafniejszego zdefiniowania pojęcia animacji oraz wyróżnienia wielorakich form działań animacyjnych. Biorę pod uwagę te publikacje, które traktują zagadnienie animacji z zarysowaniem elementu współczesności zarówno w samym podejściu do interesującego mnie przedmiotu, jak i realizacji praktycznych. Widoczne to jest chociażby w projektach kulturalnych przemyślanych oraz realizowanych na podstawie wiedzy nie tylko z zakresu upowszechniania dóbr kultury, ale przede wszystkim autentycznego ożywiania rzeczywistości, w której dokonuje się proces animacji społeczno-kulturalnej.

Obecnie w animacji można zauważyć określone kierunki, pewne trendy myślenia i konkretnych działań. Chodzi tu o sposoby podejścia do człowieka, grup ludzkich, całego środowiska, a także próby odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób można działać, angażując współczesnego człowieka i pozwalając wydobyć to, co cenne w animowanym zjawisku kultury?

Książka pt. *Konteksty animacji społeczno-kulturalnej* jest pracą zbiorową, wydaną przez Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy we Wrocławiu. Powstała jako pokłosie Spotkania Warsztatowego „Animacja społeczno-kulturalna. Filozofia i praktyka”, które odbyło się we Wrocławiu w 2003 roku, pod patronatem Ministerstwa Kultury. Autorka redakcji, Krystyna Hrycyk, jest dyrektorem wymienionej wyżej instytucji. Poszczególne teksty są autorstwa pracowników nauki, animatorów kultury oraz artystów – absolwentów kierunków artystycznych. Znaczącym jest fakt, iż nie są oni tylko teoretykami, ale również praktykami mającymi do czynienia z konkretną działalnością animacyjną.

Publikacja jest zbiorem tekstów traktujących problem animacji społeczno-kulturalnej w szerszym kontekście owego zjawiska. Zbiór pomieszcza zarówno artykuły naukowe, jak i projekty konkretnych działań animacyjnych. Całość pomyślana została jako powiązanie tekstów przedstawiających teoretyczne założenia, stanowiące podstawę działań w świecie praktyki, realizowanych jako projekty animacyjne o charakterze edukacyjnym i kulturalnym.

Książka składa się z pięciu części, które są następująco zatytułowane: „Teksty”, „PreTeksty”, „KonTeksty”, „Dyskusja” oraz „Aneksy”. Pomysł nadania takich właśnie tytułów wynika z logicznego przemyślenia struktury całości opublikowanej pozycji. Pierwsza część zawiera artykuły, w których autorzy pokazują animację społeczno-kulturalną jako koncepcję, w ramach której znajduje się definicja zjawiska, formy działania, osoba animatora kultury, a także warunki, w których współczesna animacja dokonuje się. „PreTeksty” to zbiór propozycji konkretnych pomysłów, które można zrealizować w działaniach animacyjnych. Autorzy tekstów to przede wszystkim absolwenci kierunków artystycznych (muzycy, plastycy, reżyser), pracownicy Studium Kształcenia Animatorów, wykorzystujący w praktyce animację jako metodę. Kolejna część zbioru, nazwana „KonTeksty”, ujmuje artykuły wskazujące różnorodne obszary rzeczywistości społecznej, w których animacja społeczno-kulturalna może zaistnieć. Tytuł przedostatniej części książki wyrósł z założonego celu zorganizowanego Spotkania Warsztatowego, a mianowicie debaty nad problematyką animacyjną we współczesności. Stąd też „Dyskusja” i zawarte w niej myśli, będące wyrazem głębszej refleksji nad przedmiotem Spotkania. Ujawniają się w niej istotne pytania dotyczące nie tylko organizowania działań animacji środowiskowej, ale również ich uczestników. W „Aneksach” zamieszczono projekty edukacyjno-kulturalne, program Spotkania Warsztatowego oraz noty o autorach zbioru.

Artykuły części pierwszej mają charakter teoretyczny, i tak pracownicy nauki: M. Kopczyńska, E. Nycz, E. Chromiec oraz M. Matysek zarysowują wizję współczesności wraz z jej nowymi wyzwaniem, takimi jak: globalizacja, współczesna kultura pop, postmodernizm, międzykulturowość, globalizacja; B. Jedlewska postuluje powszechną edukację do animacji, a J. Grad nakreśla jedną z form czynnego uczestnictwa w kulturze (animacji), którą jest społeczny ruch kulturalny. W części tej znajduje się również tekst A. Schindler poświęcony wyjaśnieniu terminologicznemu w celu uporządkowania dotychczasowych prób definiowania zjawiska animacji, a także M. Sobocińskiej dotyczący stosowania zasad koncepcji marketingowej w animacji kultury. Na pograniczu „Tekstów” i „PreTekstów” znalazł się artykuł aktorki M. Braun-Bereś, która opierając się na własnych doświadczeniach zawodowych ujawnia, czym jest teatr oraz proces teatralny w swej istocie, a także, w czym tkwi jego związek z animacją. Teksty J. Wesołowskiej-Michalak (filolog), M. Budzyńskiej (muzyk) oraz A. D. Morawieckiej (malarka) odsyłają czytelnika do świata wyobraźni i kreowania konkretnych działań praktycznych. Kolejne, autorstwa K. Dachtery, S. Majewskiego, E. Grzebyk i J. Śliwińskiej, przedstawiają działalność animacyjną w obszarach rzeczywistości społecznej, takich jak: instytucje kształcące, ośrodki opiekuńczo-wychowawcze, środowisko lokalne, biblioteki.

Ukazanie animacji w kontekście środowiska wiejskiego (M. Węgrzyn), specyfiki terenów pogranicza (K. Karwowski), czasu wolnego i zjawiska bezrobocia (E. Wais), ożywiania przestrzeni (M. Okupnik, T. Zieliński-Wojniłowicz) oraz działań terapeutycznych teatru (C. Kurkowski, M. Wiszniewski) to cel tekstów zebranych w trzeciej części publikacji, a napisanych przez interdyscyplinarny zespół autorów, wśród których znaleźli się animatorzy kultury: pedagog, socjolog i choreoterapeuta, kulturoznawca, filolog i filozof oraz poeta.

Dyskusja nad szeroko rozumianą problematyką animacyjną znalazła swój oddźwięk w krótkich artykułach A. Nobisa (proces demokratyzacji i jego skutki dla rozwoju animacji), Z. Sujak-Kaluszyńskiej (etyczne aspekty

zawodu animatora), J. Schindlera (relacje animacja – lokalność – społeczność) oraz w dwóch tekstach na temat marketingu, autorstwa E. Kościelak i C. Kurkowskiego.

Istnieje konieczność pokazywania działalności animacyjnej w obszarach rzeczywistości społecznej, takich jak: instytucje kształcące, ośrodki opiekuńczo-wychowawcze, środowiska lokalne, biblioteki. Ożywianie przestrzeni, eksperymentowanie z muzyką oraz działania terapeutyczne teatru to współczesne pola, po których porusza się animator, a wymienione wyżej czynności powinny stać się jednym z celów w przygotowywaniu przyszłych animatorów kultury do pracy w otaczających ich problemach życia społecznego. Istotny jest także warsztat dotyczący przekazywanych metod, których młodzi animatorzy będą używali w swej pracy. Powinny one odpowiadać współczesnym formom ekspresji, czy szerzej komunikacji, która odbywa się pomiędzy nadawcami i odbiorcami przekazu w różnorodnych sytuacjach nadania oraz odbioru.

Recenzowana tu publikacja, której wydanie wiąże się z jubileuszem 45-lecia Państwowego Pomaturalnego Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy, jest dziełem wyrosłym z długoletnich doświadczeń w przygotowywaniu przyszłych animatorów kultury, a w szerszym znaczeniu – otaczającego ich życia społecznego. Książka ta stanowi wartość zarówno ze względu na wiedzę teoretyczną, jak i zawarte w niej uwagi praktyczne dotyczące określonych działań animacyjnych. Spełnia zatem nie tylko funkcję poznawczą w procesie kształcenia kadr bibliotekarzy, animatorów, ale odgrywa także rolę w ożywianiu wartości w samym człowieku oraz jego wytworach.

Agnieszka Sojka