

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY



PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

PÓŁROCZNIK



nr 2, rok 2009

PRZEGŁĄD PEDAGOGICZNY

PÓŁROCZNIK

Czasopismo wydawane pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

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. STEFAN M. KWIATKOWSKI (APS)
prof. dr hab. ZBIGNIEW KWIECIŃSKI (DSW Wrocław)
prof. dr hab. TADEUSZ LEWOWICKI (UW, WSP ZNP)
prof. dr hab. MIECZYŚLAW MALEWSKI (DSW Wrocław)
prof. dr hab. KRYSZYNA MARZEC-HOLKA (UKW)
prof. dr hab. ZBYSZKO MEŁOSIK (UAM)
prof. dr hab. ALEKSANDER NAŁASKOWSKI (UMK)
prof. dr hab. URSZULA OSTROWSKA (UKW)
prof. dr hab. TOMASZ SZKUDLAREK (UG)
prof. dr hab. MIROŚLAW S. SZYMAŃSKI (UW)
prof. dr hab. BOGUSŁAW ŚLIWERSKI (WSP Łódź)

Recenzent tomu:

prof. dr hab. TERESA HEJNICKA-BEZWIŃSKA

Adres Redakcji:

Redakcja Przeglądu Pedagogicznego
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
Instytut Pedagogiki
ul. Chodkiewicza 30
85-064 Bydgoszcz

Adres e-mail Redakcji:

przegladpedagogiczny@ukw.edu.pl

Komitet Redakcyjny:

Janusz Ostoja-Zagórski (przewodniczący)
Katarzyna Domańska
Ryszard Gerlach
Sławomir Kaczmarek
Piotr Malinowski
Jacek Woźny
Grażyna Jarzyna (sekretarz)

© Copyright by Wydawnictwo
Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego,
Bydgoszcz 2009

Redaktor: Ewa Indykiewicz

Projekt okładki: Monika Owieśna

ISSN 1897-6557

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
(członek Polskiej Izby Książki)
ul. Ogińskiego 16, 85-092 Bydgoszcz,
tel./fax 52 322 52 74
e-mail: wydaw@ukw.edu.pl
Rozpowszechnianie: tel. 52 3236 730
Poz. 1286 Ark. wyd. 9,6
Druk: Poligrafia UKW

Spis treści

I. STUDIA I ROZPRAWY

Jarosław Gara: „Świat życia codziennego” jako źródło wiedzy pedagogicznej	9
Urszula Kluczyńska: Jak konsumpcja stała się osią naszej tożsamości	20
Marta Doroba-Sawa: Wychowanie ku wolności i w wolności. Kategoria androgynii szansą autentycznej autokreacji	32
Justyna Spychalska-Stasiak: Konstruowanie wiedzy naukowej o fenomenie ludzkiej płci	44

II. Z BADAŃ

Agnieszka Kleina: Na morzu pełnym wysp – w poszukiwaniu kryteriów selekcji danych empirycznych Na podstawie badań jakościowych – gromadzenie danych.....	69
Anna Mańkowska: Przemiany programu nauczania obywatelskiego w Norwegii	77
Celina Czech: Tożsamość obywatelska w dobie globalizacji oraz próby jej kształtowania w świetle założeń podstawy programowej z edukacji obywatelskiej – model polski i francuski	90

III. DYSKUSJE I POLEMIKI

Dobrochna Hildebrandt-Wypych: Pokolenia młodzieży – próba konceptualizacji	105
--	-----

IV. RECENZJE

Wojciech Muszyński (red.) (2008). „Cudne manowce?” <i>Kultura czasu wolnego we współczesnym społeczeństwie</i> . Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 392 (rec. Magdalena Kucińska)	127
Marian Heitger (2003). <i>Systematische Pädagogik – wozu?</i> Paderborn-München-Wien-Zürich: Verlag Schöningh, ss. 163 (rec. Dariusz Stępkowski).....	132
O Autorach	137



I. STUDIA I ROZPRAWY



„Świat życia codziennego” jako źródło wiedzy pedagogicznej

„I jest pewne, że w rzeczywistości człowieka i w dziejach ludzkości w ogóle istnieje wiele niezaprzeczalnych faktów, które choć realne i przezeń faktycznie spełniane, są przecież czymś niższym od jego prawdziwej natury. A równocześnie istnieje też w jego życiu niejeden fakt tak wzniosły i wyjątkowy, iż wydaje się, że wyznacza on chyba tylko pewien kierunek jego najbardziej szlachetnego rozwoju, a nie cel, który dałby się powszechnie zrealizować.”

(Ingarden, 1998, s. 174)

Kategoria „świata życia codziennego” (*Lebenswelt*) opiera się na założeniu, że wszelki, źródłowy i prawdziwy, początek „w zdobywaniu poznania jest nienaukowy”. Kategoria ta jest więc swoistą rehabilitacją i dowartościowaniem „przednaukowego doświadczenia”. Wyeksponowanie znaczenia „świata życia codziennego” na gruncie pedagogiki ściśle związane jest ze stanowiskami pedagogicznymi o profilu fenomenologicznym i badaniami pedagogiczno-antropologicznymi. Jednym z kluczowych przedmiotów zainteresowania takich badań jest też fenomen dzieciństwa, a przyjęcie perspektywy „świata życia codziennego” wyraża się tu w tym, by „wchodzić” w „świat”, w którym żyją dzieci – odkrywać go, uczyć się go i w ten sposób odkrywać zadania i problemy z tego „świata” się wyłaniające. To, w jaki sposób dziecko postrzega otaczający świat można bowiem porównać do obrazów widzianych w kalejdoskopie, które ukazują się nam w swej różnorodności i zmienności. Teoria pedagogiczna powinna koncentrować się zatem na badaniu dziecięcego widzenia świata, przewyższając antropologiczną perspektywę, która skoncentrowana jest na „świecie dorosłych”. Praktyka zaś powinna się opierać na towarzyszeniu dziecku, stwarzaniu atmosfery zaufania i współdziałania.

Wyeksponowanie poznawczej rangi kategorii „świata życia codziennego” związane jest z późnym okresem twórczości Edmunda Husserla. Rozwijając problem „świata życia codziennego” (*Lebenswelt*), czy „uniwersalnego horyzontu świata”, pytał tym samym o rolę i znaczenie doświadczenia przednaukowego dla poznania, które pretenduje do miana naukowego.

„Życie naturalne — pisał Husserl — możemy scharakteryzować jako naiwne otwarcie się na świat, który jako uniwersalny horyzont zawsze jest w pewien sposób obecny dla świadomości, ale nietematycznie. Tematycznie [obecne] jest to, na co [świadomość] się kieruje. Życie przytomne zawsze jest kierowaniem się na to lub owo, jest skierowane na coś jako na cel lub środek, jako coś ważnego lub nieważnego, interesującego lub obojętnego, prywatnego lub publicznego, na potrzebę codzienną lub nowo powstającą. Wszystko to zawiera się w horyzoncie świata, trzeba jednak szczególnych motywów, by ten, kto żyje w takim świecie, dokonał przestawienia i doszedł do tego, aby tematem uczynić jakoś sam świat, aby zainteresować się nim na stałe” (Husserl, 1993, s. 26-27. Zob. także: Spiegelberg, 1994, s. 144-147; Gurwitsch, 1989, s. 151).

„Świat życia codziennego” jako punkt wyjścia uprawomocnień wiedzy naukowej

Wyodrębnienie kategorii „świata życia codziennego” opiera się na założeniu, że wszelki, źródłowy i prawdziwy — początek „w zdobywaniu poznania jest nienaukowy”. Co więcej, początkowi temu trzeba zagwarantować ową nienaukowość, by móc uczynić go punktem wyjścia rzeczywistej nauki. Jeśli bowiem początek będzie naukowy, to „nie będzie już początkiem, ale dalszym ciągiem” (Filek, 2001, s. 77). W tak pojmowanym, przednaukowym „początku” i naoczności tego, co źródłowe — zgodnie z fenomenologicznymi nastawieniami badawczymi — dużą rolę odgrywało odejście od „zafałszowanego języka technicznego” na rzecz uwypuklenia roli i znaczenia języka potocznego i metaforycznego¹ w opisie tego, co pierwotne i naturalne. Doświadczenie przednaukowe wolne jest bowiem od teoretycznych konstrukcji i modeli poznawczych, które jakoś już oswoiły sobie przedmiot swojego zainteresowania i ujęły go w karby swych założeń (Beben, 2003, s. 66). W tym też znaczeniu można powiedzieć, że doświadczenie „jako autentyczne, bezpośrednie poznanie jest ostateczną podstawą wszelkiej wiedzy i jego prawo do tego musi być uznane” (Ingarden, 1974, s. 55), ponieważ „co” doświadczenia „nie jest żadnym »nadzieniem«, lecz jakościowym »wypełnieniem« (*Fülle*)” (Waldenfels, 1999, s. 80). Otaczający nas świat może być jednak przez nas w różny sposób doświadczany, a sposób tego doświadczania zależy, jak się wydaje, od nastawienia osoby doświadczającej. Epistemologiczny punkt wyjścia związany z wyeksponowaniem kategorii „świata życia codziennego” Bernhard Waldenfels wyjaśnia w sposób następujący: „Chodzi mi o doświadczenie, w którym wydarza się coś, czego nie jest w stanie dościsnąć żadna refleksja. W takim doświadczeniu nie tylko natrafiamy na to, co obce — obce staje się nam samo doświadczenie” (Waldenfels, 2003, s. 32). Z kolei Jan Patočka tak charakteryzował fenomenologiczną kategorię *Lebenswelt*:

„Jest to świat subiektywny, ale nieświadomy swej subiektywności; świat szczególnej tradycji, ale nieświadomy owej szczególności (...) świat intersubiektywny, który mówi wspólnym językiem będącym podstawą prawdy i błędu (językiem, który jest po prostu sposobem bycia ku prawdzie). Prawda świata przeżywanego jest praktyczna, nieprecyzyjna, związana z konkretną sytuacją, ale bynajmniej nie urojona ani »względna« w sensie indywidualnego widzimisię. Wystarcza dla zaspokojenia potrzeb, do których się odnosi. Jest ona zawsze bliska intuicji: byty tego świata są bytami konkretnymi, danymi w swej naiwnej

¹ „The use of metaphor is a way of shedding new light on an already existing phenomena, by looking at and speaking about that phenomena from a totally different perspective. In this way we obtain a transfer of meaning, and thus an opening up of awareness” (Huebner, 1984, s. 112).

źródłości, jakkolwiek zawsze w perspektywie uwarunkowanej szczególnymi punktami widzenia, ale związanymi z pewną wzajemnością nietematyczną (...). Ten świat przeżywany jest światem dobra i zła, a subiektywność jest subiektywnością dramatu dobra i zła; dobra i zła bytu ze swej istoty skończonego (...). Jest to świat, w którym powinno się móc żyć, żyć wspólnie, być w nim zaakceptowanym i przyjętym (...). Jest to świat żyjących istot cielesnych, które walczą i pracują, które się do siebie zbliżają i od siebie oddalają, żyją zachowując wobec siebie dystans; które się komunikują ze światem innych przez rozumienie i mowę, które odnoszą siebie do tej egzystencji w jej całości, a więc do samego świata” (Patočka, 1993, s. 30, 44. Zob. także: Bell, 1990, s. 198-232).

Wyeksponowanie kategorii „świata życia codziennego” na gruncie pedagogiki ściśle związane jest zatem ze stanowiskami pedagogicznymi o profilu fenomenologicznym, badaniami pedagogiczno-antropologicznymi i tzw. „przełomem antropologicznym” (zob.: Ablewicz, 1993, 2001, 2002, 2004, 2003, 2006), który swe podstawowe impulsy zaczerpnął od holenderskiego pedagoga i psychologa Martinusa Jana Langevelda oraz niemieckiego pedagoga i filozofa Otto Friedricha Bollnowa. Za reprezentatywne dla tego nurtu badań uznać można również stanowiska Wernera Locha, Käte Meyer-Drawe, czy Wilfrieda Lippitza².

Rekonstrukcja stanowisk przywoływanych tu reprezentantów pozwoli ukazać specyficzne konsekwencje poznawcze, związane z posługiwaniem się tytułową kategorią „świata życia codziennego” na gruncie pedagogicznym. Kategoria ta implikuje bowiem perspektywę poznawczą, zgodnie z którą teoria pedagogiczna powinna koncentrować się na badaniu dziecięcego widzenia świata. Dziecięce doświadczanie świata, zgodnie z tą perspektywą, nie może być bowiem rozpoznane przez dorosłych jako lustrzane odbicie introspektywnej pamięci „dziecka w sobie” w ramach ukonstytuowanej już logiki „świata dorosłości”.

„Świat życia codziennego” dziecka i postulat humanizacji międzypodmiotowych relacji wychowawczych

Martinus Jan Langeveld rozwinął własny model deskrypcji i badań istotnościowych nad fenomenem dzieciństwa – życiem dzieci i sposobem przeżywania przez nie otaczającego świata. Dużą rolę w jego rozważaniach odgrywała też idea późnego Husserla, wyrażona w pojęciu „świat życia codziennego” (Langeveld, 1983, s. 10), który jest swoistą rehabilitacją i dowartościowaniem „przednaukowego doświadczenia”. W tym też kontekście koncentrował się on w swych badaniach na fenomenie dzieciństwa, podejmując analizy zarówno doświadczania i przeżywania przez dziecko konkretnych sytuacji wychowawczych (Langeveld, 1984, s. 217, 221-223), jak i roli oraz odpowiedzialności dorosłych w kreowaniu tychże sytuacji (zob.: Langeveld, 1987). Owe konkretne sytuacje określają bowiem jego zdaniem przestrzeń ludzkiego doświadczenia – „świata życia codziennego”, który powinien być przedmiotem zainteresowań antropologicznych, bo odkrywających wiedzę o człowieku (dziecku) i jego relacjach ze światem, nastawień badawczych (Ablewicz, 2003, s. 73-74). Dziecko nigdy nie żyje jak „ślimak w muszli”, zawsze jakoś przeżywa otaczający świat i rzeczy które się w nim znajdują. Można mówić o naturalnym założeniu (intuicji, „wierze”) dziecka, że to, czego

² Rekonstrukcja motywu „świata życia codziennego” zaczerpnięta została z monografii: J. Gara, *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*, Wydaw. APS, Warszawa 2009.

ono doświadcza ma znaczenie, dlatego to, co niezajome chce uczynić znajomym, dziwne zrozumianym – chce odkryć sens świata rzeczy, które go otaczają i nauczyć się ich. Sposób, w jaki dziecko odkrywa świat otaczających go rzeczy powiązany jest jednak z doświadczeniem określonych ograniczeń swojej wolności, wynikających np. z własnej cielesności (zmęczenia, głodu), czy zależności od dorosłych (tzn. swej względnej autonomii) (Langeveld, 1984, s. 215-218).

Fenomenologia „świata życia codziennego” odniesiona do procesów wychowawczych i edukacyjnych zawsze odsłania tym samym podstawowe znaczenia określonego bycia człowieka, stając się tym samym filozoficzną, ale i praktyczną antropologią. Antropologiczna perspektywa badań nad dzieciństwem staje się tu nie tylko podstawowym horyzontem badań, ale również swoistym i nieuniknionym założeniem fenomenologicznych sensów wychowania (Langeveld, 1983, s. 6). Doświadczenie wychowania wyłania się ze „świata życia codziennego”, ma swoje realne i konkretne konsekwencje dla życia człowieka, dlatego też powinno być ono rozpatrywane w odniesieniu do realnych i konkretnych zadań. Pedagogiczne intencje wywiedzione z „logiki przednaukowego doświadczenia”, źródłem którego jest „świat życia codziennego” zakładają zatem ujmowanie odniesień „konkretnego człowieka we wszystkich jego mnogich wymiarach sensu poprzez bliskie podmiotu, badania jakościowe” (Lippitz, 2005, s. 29). W ten sposób sami badacze definiują siebie jako „uczestników i kierują się nie tylko interesami naukowymi, lecz zorientowanymi na działanie celami, które są nastawione na humanizację wszelkich stosunków międzyludzkich” (Lippitz, 2005, s. 29). W szczególności zaś tych, które związane są z humanizacją „świata życia codziennego” dzieci i ich możliwości rozwojowych (Lippitz, 2005, s. 30). Przyjęcie perspektywy „świata życia codziennego” wyraża się tym samym w tym, by „wchodzić” w „świat”, w którym żyją dzieci – odkrywać go, uczyć się go, postrzegać go jego własnymi miarami i w ten sposób odkrywać zadania i problemy z tego „świata” się wyłaniające. „Świat dziecka” nigdy bowiem nie jest prostym odzwierciedleniem obiektywnie danego świata, ponieważ sposób doświadczenia „świata dziecka” odsłania takie znaczenia, których nie można wydedukować na mocy doświadczenia będącego podstawą obiektywizacji otaczającego świata przez dorosłych. „Pedagogika – pisze Langeveld – jest nauką doświadczalną, ponieważ jej przedmiot (sytuacja wychowawcza) odnosi się do rzeczywistości wychowawczej. Jest ona także nauką duchową, gdyż sytuacja wychowawcza wyrasta z ludzkich intencji, aby »dziecka« nie pozostawiać jego własnemu naturalnemu istnieniu, ale by jego »byt« zrozumieć w sposób, którego z samej przyrody wyprowadzić nie można” (Langeveld, 1961, s. 84). Punktem wyjścia pedagogicznej odpowiedzialności musi być zatem zrozumienie dziecka i „świata dzieciństwa” przez tych, którzy względem dzieci podejmują wychowawczą i edukacyjną odpowiedzialność, ponieważ jej faktyczność wyraża się w adekwatnym odpowiadaniu na potrzeby i problemy ze „świata” tego się wyłaniające. Stąd odkrywanie znaczeń i „twórczych momentów” takiej odpowiedzialności w większym stopniu wypływa raczej z doświadczenia konkretnego spotkania „innego” (dziecka), któremu towarzyszy refleksja, że nie jest on („inny”) odbiciem mnie samego, aniżeli z spekulatywnych teorii, które tworzą iluzję odniesienia do doświadczonej rzeczywistości (Langeveld, 1983, s. 7-10).

Zaufanie jako sprawcza afirmacja podmiotowości dziecka

Otto Friedrich Bollnow w swych hermeneutyczno-fenomenologicznych założeniach badawczych postulował konieczność wydobywania z praktyki wychowawczej problemów antropologicznych i przez rozważanie tychże problemów — ponowne rozjaśnienie sensów samego wychowywania i sytuacji wychowawczych. Pedagogika antropologiczna O. F. Bollnowa w swej warstwie metodologicznej zakładała zatem przyjęcie szczególnej perspektywy badawczej i szczególnego punktu wyjścia. Perspektywą tą jest antropologiczne naświetlanie fenomenów wychowania, a punktem wyjścia konkretne, egzystencjalne doświadczenie, odsłaniające przed nami treści i formy sytuacji wychowawczych (zob.: Ablewicz, 2003, s. 67-73). W ten sposób pedagogika antropologiczna, z jednej strony, podejmuje problemy pedagogiczne z perspektywy antropologicznej, zaś z drugiej, samą antropologię buduje, opierając się na źródłowo rozpoznawanym doświadczeniu sytuacji wychowawczych. Nie chodzi tu zatem o odkrywanie i ustalanie jakichś stałych i niezmiennych „algorytmów” antropologicznej teorii, pewnej i niedyskursywnej wiedzy o człowieku (Pulkowska, 1979, s. 1184), która ostatecznie pozwala neutralizować odwieczne dylematy i udzielać w kontekście ich zażegnania jednoznacznych odpowiedzi, lecz o przyjęcie określonej perspektywy (metodologicznie konsekwentnego sposobu) rozpatrywania problematyki pedagogicznej. Taka perspektywa badawcza, czyniąc człowieka zasadniczym przedmiotem swojego zainteresowania, musi zatem opierać się na zasadzie „otwartego pytania”. Zgodnie z tym podejściem można więc przyjąć, że wiedza o wychowawczym rozwoju człowieka i doświadczeniach z tym związanych staje się źródłem wiedzy o samym człowieku, a odkrywanie wiedzy o człowieku staje się drogowskazem dla pedagogicznego projektowania sytuacji wychowawczych — ich normatywną i teleologiczną przesłanką.

Poznawcze ujmowanie fenomenów wychowania ma swe czasoprzestrzenne i historyczne wymiary, ponieważ ściśle jest powiązane z rozpatrywaniem specyficznych horyzontów sensu określonych zjawisk i rzeczy, odniesionych do konkretnych sytuacji i kontekstów, w których są one rozpatrywane. Jednym z takich podstawowych fenomenów, obszernie rozpatrywanych przez Bollnowa był fenomen atmosfery pedagogicznej. Owa pedagogiczność tworzonej atmosfery opiera się zaś na stosunku zaufania, jaki zachodzi pomiędzy dorosłym i dzieckiem. Co więcej to, co określane jest tu „zaufaniem” uznać można również za generalne założenie ludzkiego życia w ogóle, ponieważ stosunek zaufania do otaczającego świata jawi się jako warunek konstruktywnych sposobów przeżywania tego świata i typów odniesień, jakie względem niego przyjmujemy. Owo serdeczne zaufanie uznać można zatem za czynnik konstytutywny dla jakościowych wymiarów interakcji wychowawczych, a co za tym idzie, za jeden z fundamentalnych — naświetlanych antropologicznie — warunków atmosfery pedagogicznej. Pomimo że zaufanie w naturalny sposób wyłania ryzyko, to jednak rzeczą najprostszą, ale i zarazem małostkową jest pochopnie lub asekuracyjnie z niego się wycofywać. Wraz ze swym zaufaniem, okazywanym nawet wbrew różnym rozczarowaniom, dorosły darowuje bowiem dziecku to, co od strony emocjonalnej umożliwia jego rozwój i motywuje je do działania. W ten sposób „odwaga zaufania” wyraża się w wierze w innego człowieka i jest nieodzownym warunkiem zawiązywania się „wspólnoty”, a także daje dziecku psychologiczne poczucie bezpieczeństwa i tworzy pedagogicznie korzystny klimat jego rozwoju — relację wychowawczą (Bollnow, 1983, s. 25, 50, 74). Zaufanie staje się więc jednym

z elementów moralnego rozwoju dziecka i formowania się jego charakteru. Dziecko doświadczając zaufania, chce zdobyć uznanie osoby wychowawczo znaczącej, która je nim obdarzyła, wyzwalając w ten sposób w sobie dążenia do okazania się jego godnym. Pedagogiczną atmosferę, dającą o sobie znać szczególnie w sytuacjach interpersonalnych współzależności, traktować należy zatem jako czynnik wychowawczo i edukacyjnie sprawczy, będący pochodną takich jakościowych racji postaw wychowawców, jak: zaufanie, życzliwość, cierpliwość, czy dostępność (Bollnow, 1989, s. 5-15).

Wiedza pedagogiczna jest wiedzą uprawomocnioną egzystencjalnie w tym znaczeniu, że bezwzględny punkt swego wyjścia musi czynić doświadczenie, w którym uwidacznia się to, co wychowawcze i to, co niewychowawcze. Bollnowa antropologiczny profil rozpatrywania fenomenów wychowania, które ujmowane są w swej światowej, czasowej i przestrzennej perspektywie, staje się tym samym hermeneutycznym sposobem rozumienia i wyjaśniania kondycji człowieka i otaczającej go rzeczywistości (Ablewicz, 2003, s. 73). Uwarunkowana jest ona i doświadczana w swych historycznie specyficznych odsłonach i przynależnych im „niestałych formach” wychowania (Ablewicz, 2003, s. 71). A zatem rozumienie nie buduje tu demarkacyjnych granic, których nie można by już przekroczyć, ponieważ cechuje się otwartością. Co więcej, konstytutywne dla aktów rozumienia jest napięcie, jakie zachodzi pomiędzy tym, co można by określić mianem „rozumienia wstępnego”, a doświadczaniem tego, co nowe, tzn. pierwotnie nieujęte w horyzoncie wstępnie już zrozumianego. W tym znaczeniu można powiedzieć, że owo zadanie

„hermeneutycznej interpretacji rozumienia wstępnego polega na uświadomieniu sobie, uwyrażeniu treści »już zawsze rozumianych«. Ów poznawczy horyzont aprioryczny nie jest jednak balastem uniemożliwiającym wykroczenie poza granice świata <oswojonego>, nie stanowi granicy poznania, lecz działa jako jego niezbędny warunek wstępny, będąc daną aprioryczną ruchomą i otwartą, nie zaś uniewrażliwiającą na zmiany pancierzem. Poznanie świata dochodzi do skutku jako dialog rozumienia wstępnego i doświadczenia czegoś nowego i jako eksplikacja wniesionych przez rozumienie wstępne treści okazuje się jednocześnie rozświetleniem podstaw, z których wychodząc, myślimy i działamy” (Pulkowska, 1979, s. 1186).

Władza rozumu pozwala tym samym, by człowiek rozpoznawał siebie jako istotę rozumną, zdolną oprzeć się temu, co irracjonalne; co więcej owe racjonalne siły dookreślające jego *conditio humana* skłaniają go do ufności względem świata przeżywanego, a co za tym idzie do przyjmowania takiej właśnie postawy jako podstawowej racji swych odniesień wobec otaczającej rzeczywistości, która nie może być traktowana jak „tajemnicze oblicze sfinksa” (Pulkowska, 1979, s. 1185, 1187).

„Rozumienie – stwierdza Bollnow – nie oznacza tylko teoretyczne ujęcie odnośnego ludzkiego zachowania, ale i zarazem określone stanowisko wobec niego (...) W naukach o duchu rozumienie jest procedurą racjonalnego przenikania odnośnych układów. Nie wyklucza ono własnego stanowiska badacza, wręcz przeciwnie, stanowi jego niezbędną przesłankę. Jako akt teoretycznego ujmowania rozumienie zawiera w sobie bowiem w jednakim stopniu możliwość zarówno aprobaty, jak i dezaprobaty” (Bollnow, 1993, s. 163-164).

Pedagogiczna „detronizacja” sprawczej dominacji dorosłych

Werner Loch, uczeń Bollnowa, w swej antropologicznie zorientowanej perspektywie badań pedagogicznych, w sposób szczególnie wyeksponował z kolei specyficzny sposób rozumienia kategorii uczenia się. Zakładał więc, że w procesie uczenia się dużą rolę odrywa „doświadczenie przednaukowe” (Meyer-Drawe, 1997, s. 160) oraz rozwijanie określonych dyspozycji, odzwierciedlanych w przyzwyczajeniach i nawykach, w których ufundowane są czynności uczenia się. Same akty uczenia się nie mogą być zatem zredukowane do czynności *sensu stricto* kognitywnych, zawsze bowiem związane są z określonymi działaniami i wynikającymi z nich możliwościami (Lippitz, 2005, s. 29). W. Loch rozwijając swą teorię autobiograficznego badania indywidualnych losów rozwoju człowieka – życiorysów, wskazywał tym samym na kluczową rolę, jaką w procesie uczenia odgrywa sam podmiot uczenia się (zob.: Krüger, 2005, s. 98). W swych badaniach starał się też wyodrębnić i opisać konkretną świadomość dziecka, dotyczącą możliwości własnej sprawczości w dążeniu do czegoś (Meyer-Drawe, 1997, s. 160). Zgodnie z tym podejściem dowartościowane i zrehabilitowane zostały rola i znaczenie form aktywności, których źródłem sprawczym jest sam wychowanek oraz „odczarowane” rola i znaczenie form aktywności związanych ze sprawczą dominacją dorosłego w pedagogicznych procesach kształcenia. Nie oznacza to jednak przekreślenia twórczej roli „osób socjalizująco znaczących” i ich odpowiedzialności za rozwój i losy dziecka, wręcz przeciwnie jednym z problemów, który w sposób szczególnie był uwzględniany przez W. Locha w jego autobiograficznych badaniach dotyczył właśnie wpływu ojców jako „osób socjalizująco znaczących” na rozwój swych dzieci. Rodzaj takiego wpływu (dobry lub zły, korzystny lub niekorzystny) dla sposobu przeżywania własnego dzieciństwa przez dziecko i dynamikę jego osobowego rozwoju, z jego własnej perspektywy, czyli osoby, która wpływów tych doświadczała, w pełni uprzytomniony może być jednak dopiero po latach, wraz z osiągnięciem życiowej dojrzałości, a zatem można by powiedzieć, że w sposób retrospektywny. Dopiero bowiem osiągnięcie dojrzałości daje człowiekowi odpowiednią perspektywę osądzenia takich oddziaływań wychowawczych, stanowiąc też niejako do tego pobudkę. W. Loch odwołując się m.in. do freudowskiego kompleksu Edypa jako egzemplifikacji swych rozważań, mechanizmów rywalizacji i identyfikacji, wskazuje też, że zarówno „zła obecność” ojca (np. wzbudzająca lęk dziecka), jak i jego „nieobecność” nie pozostaje bez wpływu na sposób postrzegania i przyswajania sobie przez dziecko określonych ról społecznych i ich pełnienia (Loch, 1986, s. 66-77).

Optyka kalejdoskopu – świat dziecka jako tajemnica i łamigłówka

Käte Meyer-Drawe w swojej teorii intersubiektywności, uwzględniając psychoanalityczne interpretacje rozwoju dziecka, podjęła problematykę cielesności i socjalizacji w kontekście komunikacyjnych możliwości i ograniczeń porozumiewania się. Dziecko w swym konkretnym bycie poddane jest wpływom procesów socjalizacyjnych, doświadczając tym samym swego egzystencjalnego zakorzenienia w świecie, co więcej zanim zacznie odróżniać to, czym jest samo od tego, co go otacza, posiada już jakieś doświadczenie owego wspólnego świata. Z tego punktu widzenia przyjąć też należy, że każde nowe doświadczenie staje się podstawą wiedzy lub wiedzę tę modyfikuje, dając tym samym impulsy do sposobu późniejszego doświadczania tego, co w sposób wtórny ujęte zostaje w aktach rozumienia. K. Meyer-Drawe w swym metateoretycznym podejściu

badawczym nawiązuje do filozofii Maurice Merleau-Ponty'ego i Bernarda Waldenfelsa, podejmując tym samym problematykę intersubiektywności i teorii responsywnej genezy ludzkiej racjonalności. W tym też kontekście przedmiotem swego zainteresowania czyni formy symboliczne (język) i materialne (ciało), traktując je jako przesłanki w analizowaniu pedagogicznych aspektów dorastania i ich znaczeń, ujmowanych z perspektywy psychologii rozwojowej. Podejmowanie problemu pedagogicznej racjonalności i form komunikacji musi zatem uwzględniać intersubiektywny, responsywny językowo i cielesnie, przedrefleksyjny wymiar doświadczenia (Lippitz, 2005, s. 32-33).

K. Meyer-Drawe zauważa, że analiza praktyki pedagogicznej odsłania przed nami asymetryczność relacji pomiędzy dorosłymi i dziećmi, a zatem również asymetryczność form intersubiektywnej komunikacji towarzyszących tym relacjom. Sposób doświadczania „świata życia codziennego” przez dorosłych i dzieci ustanawia więc swoistą linię demarkacyjną pomiędzy „światem dorosłości” i „światem dziecięcym”. Sposób, w jaki dziecko postrzega otaczający świat można bowiem porównać do obrazów widzianych w kalejdoskopie, które ukazują się nam w swej różnorodności i zmienności. Dla dorosłych świat nie jest już jednak kalejdoskopową tajemnicą i łamigłówką, a przypisywane mu znaczenia stają się jego etykietami. Dorosli nie dostrzegają już „magicznych wymiarów świata”, lecz postrzegają go i jego znaczenia przez pryzmat swojego „pancerza doświadczenia”, tracąc w ten sposób dziecięcą zdolność kalejdoskopowego postrzegania rzeczywistości. Wraz z utratą tej zdolności tracą również możliwość rozumienia dziecięcych wyobrażeń, redukując doświadczenia dziecka do własnych doświadczeń i traktując je jako miary oceniania doświadczeń „dziecięcego świata” z pozycji swej dorosłości. By odzyskać dostęp do świata doświadczenia dziecięcego, dorosli muszą zatem przestać dopatrywać się w tym świecie lustrzanego odbicia doświadczenia własnego „świata dorosłości”, uznając, że dzieci są „innym”, „obcym” w granicach „świata dorosłości”. Pełne szacunku zrozumienie musi zatem opierać się na poszukiwaniu tego, co łączy, a nie redukuje sposób doświadczania świata przez dzieci i dorosłych. Ucząc się rozumieć „świat dziecka”, dorosli uczą się zarazem rozumieć siebie, swój świat i przynależne mu formy funkcjonowania, komunikowania i praktykowania – wystawiając się na zdziwienie odkrywania „dziecięcego świata”, odkrywają zarazem głęboko ukryte założenia „własnego świata” (Meyer-Drawe, 1986, s. 48-55).

Oddziaływania pedagogiczne jako etyczny wymóg zorientowania na świat dziecka

Również dla Wilfrieda Lippitza postulat rehabilitacji „świata życia codziennego” stanowi perspektywę organizującą jego badania pedagogiczne, ukierunkowane na ów świat i wyłaniające się z niego, nieustrukturyzowane teoretycznie, przednaukowe doświadczenie życiowe. W tym też kontekście podejmuje on analizy takich problemów, jak: sposób doświadczania przestrzeni przez dzieci³, sposób konstytuowania się dziecięcej moralności, czy rola konkretnych doświadczeń życiowych dla czynności uczenia się (Krüger,

³ Lippitz, uznając rangę problematyki przestrzeni w rozwoju dziecka, wskazuje, że możemy mówić o specyficznej przestrzeni dziecka, którą ono przeżywa i przekształca. „W porównaniu z światem dorosłych, który jest przeważnie oparty na rutynie, funkcjonalności i namacalności, przestrzenie dzieci są inne mimo różnych skrzyżowań i związków ze światem dorosłych” (Lippitz, 2005, s. 269).

2005, s. 99-100). Rehabilitacja przednaukowego doświadczenia „świata życia codziennego” wylania jego zmysłowo-cielesne podstawy, które określają praktyczne wymiary naszego kontaktu (komunikowania się) ze światem. A zatem proces uczenia się w swej konkretności doświadczania otaczającej rzeczywistości powinien opierać się na zmysłowo przyswajanych umiejętnościach (Lippitz, 2005, s. 269), na których wznoszą się indywidualne możliwości poznawcze człowieka (Meyer-Drawe, 1997, s. 160; Lippitz, 2005, s. 55-56). Sam proces uczenia się polega zaś na nieustannym konfrontowaniu tego, co oswojone i utrwalone oraz tego, co nowe i obce, i w tym znaczeniu ma on charakter „otwartego aktu komunikacji” (Krüger, 2005, s. 101).

W. Lippitz w dużej mierze nawiązywał do fenomenologii francuskiej, reprezentowanej przez takich filozofów, jak: Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty, w szczególności zaś do „filozofii Innego” Emanuela Levinasa. I tak, jak relacja z Innym jest dla Levinasa *par excellence* relacją etyczną, bo opartą na żądaniu odpowiadania, które staje się odpowiedzialnością, tak i tu dziecko jako „Inny” jest źródłem wychowawczego zobowiązania i przesłanką określającą powinność pedagogicznego działania (W. Lippitz, 2005, s. 171-172; Lippitz, 1990, s. 49-60). „Różnica między Ja i innym — pisze Lippitz — jest znacząca pod względem etycznym” (Lippitz, 2005, s. 159). Etyczny wymiar epifanii Innego jest bowiem wezwaniem do zniesienia totalności jako sposobu uprawomocnienia władczej dominacji dorosłych nad dziećmi.

„Wychowanie nie może być podporządkowaniem (...) Etyka rodzi się w zasadzie jako sytuacja, która dotyczy mnie jako podmiotu! (...) stoję przed innym, który jest i pozostaje dla mnie absolutnie obcy (...) Cechą sytuacji etycznej jest heterogeniczność, nie jedność lub wzajemność. Jestem w niej, jako pojedynczy podmiot, niezastępowalny: Filozofia etyczna Levinasa jest więc filozofią podmiotowości, ale jednocześnie jest filozofią transcendentalności innego, który od wewnątrz rozsądza ujęcie subiektywności” (Lippitz, 2005, s. 157, 160).

W duchu owej nieredukowalności podmiotowej struktury „Innego”, Lippitz formułuje też wytyczne pedagogicznej teorii i pedagogicznego działania. Teoria powinna koncentrować się na badaniu dziecięcego widzenia świata⁴, przewyżając antropologiczną perspektywę, która skoncentrowana jest na „świecie dorosłych”, a tym samym dawać podstawy dla pedagogiki zorientowanej na „świat dziecka”. Praktyka natomiast powinna się opierać na towarzyszeniu dziecku, stwarzaniu atmosfery zaufania i współdziałania oraz na umiejętności przyjmowania jego punktów widzenia i przeżywania otaczającego świata (Krüger, 2005, s. 101-102).

⁴ Lippitz podejmując problem odkrywania sposobu doświadczania i przeżywania przez dziecko świata, zakłada, że nie może on być sprowadzony do odkrywania przez dorosłych „dziecka”, którym sami byli. Rekonstruowanie własnych doświadczeń dzieciństwa i jego reminiscencję, zawsze bowiem są pamięcią „świata dziecka” z perspektywy jaźni dorosłego. Reminiscencja „dziecka w nas” nie daje nam zatem wyobrażenia „dziecka obok nas”. Taka logika analogii jest zawodna, „dziecko obok nas” jest bowiem tym Obcym względem „dziecka w nas” (Lippitz, 1986, s. 56-65).

Bibliografia

- Ablewicz K. (1999). Wiedza pedagogiczna w perspektywie fenomenologicznej. W: J. Gnitecki, S. Palka (red.) *Perspektywy i kierunki rozwoju pedagogiki*. Kraków - Poznań: PTP.
- Ablewicz K. (2001). Pedagogika antropologiczna, czyli pytania spoza alternatywy. W: B. Śliwerski (red.) *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XX wieku* (s. 47-57). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ablewicz K. (2002). Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki. *Horyzonty Wychowania*, 1, s. 85-105.
- Ablewicz K. (2003). *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*. Kraków: Wyd. UJ.
- Ablewicz K. (2004). Codziennosc i fenomenologia — metodologiczne uwagi pedagoga. W: S. Palka (red.) *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych* (s. 301-312). Kraków: Wyd. UJ.
- Ablewicz K. (2006). Miejsce badan fenomenologicznych w poznawaniu sytuacji wychowawczych. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.) *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków: Impuls.
- Bęben D. (2003). Perspektywy fenomenologii Hedwig Conrad-Martius i rozlam fenomenologii. W: Cz. Głombik, A. J. Noras (red.) *Wokół badan logicznych. W stulecie ukazania się dzieła Edmunda Husserla* (s. 156-167). Katowice: Wyd. UŚ.
- Bell D. (1993). *Husserl*. London and New York: Routledge.
- Bollnow O. F. (1983). *Anthropologische Pädagogik*. Stuttgart: Bern.
- Bollnow O. F. (1989). The Pedagogical Atmosphere, trans. M. van Manen. *Phenomenology and Pedagogy*, 7, s. 5-63.
- Bollnow O. F. (1993). Rozumienie krytyczne. W: *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, tłum. G. Sowiński (s. 163-178). Kraków: Wyd. Naukowe PAT.
- Filek J. (2001). Fenomenologia wychowania. W: J. Filek *Filozofia jako etyka* (s. 82-120). Kraków: Wyd. Znak.
- Gurwitsch A. (1989). Problemy świata przeżywanego. W: Z. Krasnodębski (red.) *Fenomenologia i socjologia* (151-160). Warszawa: PWN.
- Huebner D. (1984). The Search for Religious Metaphors in the Language of Education. *Phenomenology and Pedagogy*, 2 (2), s. 112-123.
- Husserl E. (1993). *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*, tłum. J. Sidorek. Warszawa: Fundacja ALETHEIA.
- Ingarden R. (1974). *Wstęp do fenomenologii Husserla*. Warszawa: PWN.
- Ingarden R. (1998). *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Krüger H.-H. (2005). *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, tłum. D. Sztobryn, Gdańsk: GWP.
- Langeveld M. J. (1961). Naukowy charakter pedagogiki. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, s. 83-90.
- Langeveld M. J. (1983). Reflections on Phenomenology and Pedagogy. *Phenomenology and Pedagogy*, 1 (1), s. 5-10.
- Langeveld M. J. (1984). How Does the Child Experience the World of Things? *Phenomenology and Pedagogy*, 2 (3), s. 215-223.

- Langeveld M. J. (1987). What is the Meaning of Being and Having a Father? *Phenomenology and Pedagogy*, 5 (1), s. 5-21.
- Lippitz W. (1986). Understanding Children, Communicating With Children: Approaches to the Child Within Us, Before Us, and With Us. *Phenomenology and Pedagogy*, 4 (4), s. 56-65.
- Lippitz W. (1990). Ethics as Limits of Pedagogical Reflection. *Phenomenology and Pedagogy*, 8, s. 49-60.
- Lippitz W. (2005). *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki o wychowaniu*, tłum. A. Murzyn. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Loch W. (1986). Possibilities of the Father Role. *Phenomenology and Pedagogy*, 4 (3), s. 66-77.
- Meyer-Drawe K. (1986). Kaleidoscope of Experiences: The Capability to be Surprised by Children. *Phenomenology and Pedagogy*, 4 (3), s. 48-55.
- Meyer-Drawe K. (1997). Education. W: L. Embree (eds.) *Encyclopedia of phenomenology* (s. 157-162). Dordrecht/ Boston/ London: Kluwer Academic Publishers.
- Patočka J. (1993). Filozofia kryzysu nauki według Edmunda Husserla i jego koncepcja fenomenologii „świata przeżywanego”, tłum. J. Zychowicz. W: Z. Krasnodębski, K. Nellsen (red.) *Świat przeżywany* (s. 25-47). Warszawa: PIW.
- Pulkowska M. (1979). Otto Friedrich Bollnow — filozof zaufania do świata. *Znak*, 11, s. 1179-1187.
- Spiegelberg H. (1994). *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*, Dordrecht/ Boston/ London: Kluwer Academic Publishers.
- Waldenfels B. (1993). Pogardzona doxa. Husserl i trwający kryzys zachodniego rozumu, tłum. D. Lachowska. W: Z. Krasnodębski, K. Nellsen (red.) *Świat przeżywany* (s. 103-129). Warszawa: PIW.
- Waldenfels B. (1999). Fenomenologia z punktu widzenia ejdetycznego, transcendentnego i strukturalnego. W: S. Czerniak, J. Rolewski (red.) *Studia z fenomenologii niemieckiej* (s. 73-99). Toruń: Wyd. UMK.
- Waldenfels B. (2003). Zradykalizowane doświadczenie, tłum. A. Przyłębski. *Fenomenologia*, 1, s. 31-34.

Summary

The „life-world” as the source of pedagogical knowledge

The category of “life-world” (*Lebenswelt*) is based on the assumption that every real and resourceful beginning is “unscientific” as far as knowledge acquisition is concerned. This category is like rehabilitation and appreciation of “pre-scientific experience”. The exposition of the meaning of “life-world” in pedagogy is closely connected with pedagogical positions of phenomenological and anthropological character. Moreover, the phenomenon of childhood is one of the key objects of interest of such research and adopting the perspective of “life-world” means entering the world children live in. This also involves discovering and learning about it thus getting to know the tasks and problems that are a part of this world. The way a child perceives the surrounding world might be compared to what can be seen in a kaleidoscope: various and constantly changing images. Therefore, pedagogical theory should rather focus on how children perceive the world, thus overcoming the anthropological perspective that is concentrated on „the world of adults”. When put into practice, this means that one should accompany the child’s development and create the atmosphere of confidence and co-operation.

Urszula Kluczyńska

Uniwersytet Medyczny im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu

Jak konsumpcja stała się osią naszej tożsamości

Celem artykułu jest nakreślenie przemian modelu konsumpcji i ich wpływu na sposób budowania tożsamości. Podjęto w nim próbę poszukiwania początków zjawiska konsumpcji. Odniesiono się do analiz G. McCrackena, który twierdzi, iż początki rozwoju społeczeństwa konsumpcyjnego można odnaleźć w szesnastowiecznej Anglii, i N. McKendricka, który upatruje narodzin społeczeństwa konsumpcyjnego w osiemnastowiecznej Anglii. Ponadto analizie zostały poddane główne mechanizmy i czynniki wpływające na rozwój społeczeństwa konsumpcji celem ukazania, jak owe zmiany modyfikują oczekiwania i sposób konstruowania tożsamości jednostki. Podjęty został także wątek starego i nowego typu konsumpcji, a mianowicie „patyny” i „mody”.

Wstęp

Kluczowym zjawiskiem współczesności jest konsumpcja, stanowi ona kategorię użyteczną do opisu rzeczywistości, umożliwia ocenę kondycji jednostek i społeczeństwa. Zjawisko to wpływa na kształt rzeczywistości społecznej, a także tożsamość jednostki i sposób jej postrzegania — staje się ona bowiem przede wszystkim konsumentem.

Konsumpcja może być traktowana i rozpatrywana

„jako ideologia wyrażająca z jednej strony w stosunku wobec wytworów materialnych i niematerialnych, a z drugiej kształtująca relacje mikro- i makrostrukturalne w świecie; jako element systemowy, który organizuje porządek społeczny, ekonomiczny, polityczny i kulturowy; jako czynnik integrujący poszczególne elementy systemu, czyli narzędzie systemowe, które sprzyja i ułatwia utrzymanie porządku społecznego.” (Bogunia-Borowska, Śleboda, 2003, s. 157).

Szczegółową charakterystykę społeczeństwa konsumpcyjnego przytacza M. Bogunia-Borowska, opisując ów fenomen w zakresie właściwości podmiotowych, kulturowych, estetycznych oraz marketingowych (Bogunia-Borowska, Śleboda, 2003, s. 160-161). W obrębie owego szerokiego opisu warto zaznaczyć, iż autorka jako pierwszą istotną cechę społeczeństwa konsumpcyjnego wymienia usilne dążenie jednostek do konsumpcji jako środka do ukazywania swej odrębności i wyrażania tożsamości jednostkowej, podkreślając jednocześnie szeroką możliwość dokonywania wyboru.

Konsumowanie to coś więcej niż posiadanie i używanie rzeczy, to sposób na konstruowanie tożsamości ludzi, a także tożsamości świata artykułów handlowych jaki nas otacza.

„Konsumpcję można ująć z perspektywy antropologicznej jako zestawienie znaków, które konsument łączy ze sobą, by odzyskać poczucie tożsamości przez nadawanie im za pomocą projekcji subiektywnego znaczenia. Konsumpcja nie jest już rozpadem, ani użytkowaniem rzeczy, lecz raczej konstruowaniem «ja»” (Featherstone i in., 2001, s. 301-302).

Rozwój społeczeństwa konsumpcji

Aby przeanalizować przemiany społeczne wynikające ze zmiany sposobu konsumpcji należy, zdaniem G. McCrackena, cofnąć się do szesnastowiecznej Anglii, którą władała Elżbieta I, gdzie odnaleźć można początki rozwoju społeczeństwa konsumpcyjnego (McCraken, 1988, s. 11). Za rządów królowej dwór zamienił się w „rodzaj parady, teatralnego spektaklu” (Braudel, 1973, s. 307, za: McCracken, 1988, s. 11), jednak owe przemiany nie były przypadkowe, stanowiły raczej formę polityki Elżbiety I – jednym z głównych celów była centralizacja rządów. Dwór zmienił swe oblicze, stał się miejscem ostentacyjnego konsumowania i bogactwa. Arystokracja, która była zobowiązana do udziału w owym spektaklu przepychu, musiała włożyć duży trud, zwizgany głównie z wydatkami, by godnie zaprezentować się na dworze. W ten sposób Elżbieta I zmuszając do ostentacyjnego konsumowania, uzależniała jednocześnie arystokrację od swej osoby i swych względów. Właśnie tu G. McCracken dostrzega istotny czynnik, który spowodował rozwój konsumpcji w szesnastym wieku. Arystokracja, która chciała zdobyć względy królowej musiała inwestować w stroje, wytworne przyjęcia i kosztowne podarki, albowiem przychyłność Elżbiety I stanowiła formę uzyskiwanego statusu (McCraken, 1988, s. 12, 10-16). Był to moment zmiany charakteru konsumpcji. Wcześniej miała ona formę wielopokoleniową, dobra raz zakupione miały służyć nawet kilku pokoleniom – nie tylko swą użytecznością, ale także jako oznaka statusu i bogactwa. Zmiana nastąpiła w istocie konsumpcji – dobra posiadane przez rodzinę zaczęły się „starzeć” dosłownie i w przenośni; fakt, iż przynależały do pewnego okresu czasu zamykał je w tym czasie. Nowa forma konsumpcji cechowała się tymczasowością i ciągłą zmianą. Doszło tym sposobem do wyłonienia się nowego zjawiska, które nadało rozpędu konsumpcji – mechanizmu mody, który zostanie przybliżony w dalszej części pracy.

Z kolei N. McKendrick dopatruje się narodzin społeczeństwa konsumpcyjnego w osiemnastowiecznej Anglii (Chaney, 1996, s. 15). Zjawisko „rewolucji konsumenckiej” (Bocock, 1993, s. 14, za: Bogunia-Borowska, 2003, s. 166) możliwe było w procesie przezwyciężania barier „potrzeby zmian w postawach i sposobach myślenia, zmian koniunktury i standardu życia, zmian w technice i krzewienia umiejętności, czasem nawet zmian w prawie” (McKendrick, Brewer, Plumb, 1983, s. 2). Tak jak G. Simmel, T. Veblen – N. McKendrick sugeruje, że społeczna rywalizacja była siłą napędową tej rewolucji (McCraken, 1988, s. 16). N. McKendrick twierdzi, iż producenci dóbr konsumenckich skierowali je początkowo do elity odbiorców, a ich lansowanie przez tę grupę spowodowało wykreowanie popularnej mody. Jednak ogromne zyski miały miejsce dzięki późniejszym wersjom tych dóbr dla masowych odbiorców. Istotny stał się proces tworzenia masowych odbiorców poprzez komercjalizację mody, reklamę i inne techniki marketingowe. Ważne stały się sposoby „manipulacji społeczną rywalizacją, tak by jednostki dążyły do «dóbr luksusowych» (*luxuries*), jeżeli wcześniej kupiły «produkty podstawowe» (*decencies*), i by kupiły «produkty podstawowe», gdy wcześniej

kupity «artykuły pierwszej potrzeby» (*necessities*)» (McKendrick, Brewer, Plumb, 1983, s. 98). Opisane przemiany są jednoznaczną oznaką początków konsumpcji o charakterze masowym, gdzie:

„To, co kobiety i mężczyźni mieli nadzieję odziedziczyć po swych rodzicach, mogli teraz kupić sami. To, co kupili z nakazu potrzeb, kupowali teraz z nakazu mody. To, co kupowali na całe życie, mogli zakupić kilkakrotnie. To, co było dostępne tylko w szczególne dni i w czasie świąt za pośrednictwem rynków, targów i wędrownych handlarzy było coraz częściej dostępne każdego dnia oprócz niedzieli dzięki rozwijającej się sieci sklepów i sklepikarzy. W rezultacie dobra luksusowe (*luxuries*) zaczęły być postrzegane jako zwykłe produkty podstawowe (*decencies*), i produkty podstawowe zaczęły być postrzegane jako produkty pierwszej potrzeby (*necessities*). Nawet produkty pierwszej potrzeby przeszły metamorfozę w stylu, różnorodności i dostępności.” (McKendrick, Brewer, Plumb, 1983, s. 1).

Niższe klasy, które wcześniej mogły jedynie przyglądać się jak arystokracja rozwija swój smak i konsumuje, mogły także wziąć udział w spektaklu konsumpcji. Istotnym czynnikiem wpływającym na pęd konsumpcji była moda, której rozwój stał się przyczynkiem do nowych zwyczajów i wzorców zachowań. Doszło do całkowitej redefinicji idei pozyskiwania statusu i stosowania dóbr jako sposobu wyrażania owego statusu. Patyna nie stanowiła już bowiem jego źródła, to nowość i zmienność stały się atrybutami człowieka o wysokim prestiżu. Posiadane dobra niosły zatem za sobą pewne znaczenia, które współkonsumenci odczytywali i poprzez które określali status, jednak owa umiejętność odczytywania znaczeń wymuszała edukację konsumenta w zakresie tego, co jest modne, a co nie i jakie informacje za sobą niesie dany zakup. Świat stał się przestrzenią wypełnioną przedmiotami o różnych informacjach o potencjalnym nabywcy, które odczytać mogli tylko ci, którzy wyedukowali się w znaczeniu kodów tych obiektów (McCraken, 1988, s. 17-20).

Niezwykle istotne jest przededefiniowanie pojęcia jednostki. N. McKendrick opisuje jednostkę w świecie konsumpcji w następujący sposób: „jaźń jest budowana poprzez konsumpcję, tak więc konsumpcja wyraża jaźń” (McKendrick, Brewer, Plumb, 1983, s. 288), a zatem jednostka to przede wszystkim osoba – konsument. Jak trafnie zaobserwował J. O’Neil „konsument nie rodzi się, ale jest produkowany w procesie uczenia go by chciał chcieć” (O’Neil, 1978, s. 224, za: McCracken, 1988, s. 20). Doszło do zamian w zakresie pożądanых produktów, ale jednocześnie eksplozji wielości. Konsument stanął przed istotnym wyzwaniem – wyborem. Fundamentalne zmiany nastąpiły również w odniesieniu do sposobu kulturowego definiowaniu przestrzeni i czasu. Konsumpcja stała się bowiem możliwa przez wszystkie powszednie dni tygodnia i w przestrzeni pozamiejskiej dzięki rozwojowi sieci sklepów. Przestrzeń i czas zostały przekonfigurowane i dostosowane do możliwości konsumowania. Reasumując, wiek osiemnasty to czas przejścia od konsumpcji elitarnej do konsumpcji o charakterze masowym.

Analizując historyczny rozwój zjawiska konsumpcji, należy zauważyć, iż wiek dziewiętnasty nie przyniósł rewolucji konsumenckiej. Był to czas, w którym opisane wcześniej przemiany ugruntowały się jako strukturalna cecha społecznego życia. Transformacja, która miała swe początki w wieku szesnastym, następnie rozszerzyła swój zasięg w wieku osiemnastym, stała się w wieku dziewiętnastym permanentnym faktem społecznym. R. H. Williams twierdzi, iż charakterystyczne dla konsumpcji w dziewiętnastym wieku pojawienie się różnych grup niezależnych stylów życia i koniec prymatu dworskiego modelu konsumpcji (Williams, 1982, s. 110, za: McCracken, 1988, s. 23). Dostępne dobra były atrakcyjne dla konsumentów, albowiem oznaczały wzrost

zadawania się nowych kulturowych znaczeń i możliwości definiowania siebie i świata. W tym czasie wyłonił się nowy „konsumencki styl życia”, który ukazywał istotę interakcji pomiędzy osobami i rzeczami (McCraken, 1988, s. 22). Konsumpcja stała się istotnym czynnikiem różnicującym i kształtującym rzeczywistość, oraz umożliwiającym identyfikację z określonymi grupami społecznymi. Wiek dziewiętnasty nierozdzielnie połączył konsumpcję i społeczeństwo w ustawiczny proces zmiany. Jednakże pewne przemiany, które miały miejsce w tym okresie stanowiły podstawę do zrozumienia charakteru współczesnej konsumpcji.

Jednym z takich zjawisk było pojawienie się domów towarowych, zwiastunów społeczeństwa konsumpcyjnego, które przyczyniły się do zmiany natury i kontekstu zakupów, a także natury informacji i wpływu, jakim podlegał konsument. Co więcej, był to dowód na przeniesienie nacisku z obszaru produkcji w kierunku sprzedaży i konsumpcji (Makowski, 2003, s. 16). Przepych, egzotyczno-chaotyczny styl domu towarowego pozwalały tworzyć „nowe i silne połączenie między bujnymi pragnieniami a materialnymi potrzebami, między marzeniami a handlem” (Williams, 1982, s. 65, za: McCracken, 1988, s. 25). Charakterystyczny był fakt, iż konsumentów zachęcano do przechadzania się w domu towarowym, aby mogli doświadczać egzotycznego świata dóbr konsumenckich, lecz – co istotne – mieli czynić to bez zobowiązań. Konsumentom mieli „pobudzić dryfujące pożądanie”, zamiast „natychmiastowego zakupu poszczególnych produktów” (Williams, 1982, s. 67, za: McCracken, 1988, s. 67). Miejsca o nieograniczonej ilości dóbr oferowały nową wolność i nowe możliwości w oddawaniu się przyjemności, umożliwiały niekończące się poszukiwania osobistego gustu (Chaney, 1996, s. 18-19). Zmienił się także charakter zakupów, celem stało się wytworzenie w kliencie chęci zakupu. R. H. Williams twierdzi, iż nowy wzór interakcji między miejscem zakupu a klientem spowodował rozwinięcie się pasywności klienta (McCracken, 1988, s. 26). Elementem, który miał wabić i zachęcać do czynienia zakupów w domach towarowych były specjalne kredyty konsumpcyjne, umożliwiające dokonania natychmiastowego zakupu (por. Makowski, 2003, s. 16; McCracken, 1988, s. 26). Dom towarowy stał się miejscem rozwoju egalitaryzmu i demokracji, uczynił z gospodyń domowych pierwsze obywatelki społeczeństwa konsumpcji (Chaney, 1996, s. 21). Co więcej, okazał się miejscem, w którym „po raz pierwszy starano się uczynić zakupy czynnością przysparzającą przyjemności i prestiżu” (Humphrey, 1998, za: Makowski, 2003, s. 17). Zdaniem G. Ritzera (Ritzer, 2001, s. 184-215), u podłoża sukcesu domu towarowego leży zjawisko spektaklu (Debord, 1998). Pierwszy francuski dom towarowy dziewiętnastego wieku: Bon Marché, opisuje M. B. Miller: „z jednej strony spektakl i rozrywka, z drugiej świat konsumpcji – teraz były naprawdę nie do odróżnienia” (Miller, 1981, s. 173, za: Ritzer, 2001, s. 184). Katalogi Bon Marché stały się „kulturowymi podręcznikami”, ukazującymi „jak powinno się ubierać, jak należy umeblować dom, i jak powinno się spędzać czas wolny” (Miller, 1981, s. 183, za: McCracken, 1988, s. 27).

Możliwość wzmożonej konsumpcji szła oczywiście w parze z przemianami społeczno-gospodarczymi. Aby możliwa była konsumpcja niezbędne były nadwyżki, aby po zaspokojeniu podstawowych potrzeb ludzie mogli włączyć się w spektakl konsumpcji i podstawowe produkty zastępować dobrami luksusowymi. Sposobem rozwiązania tej sytuacji było zwiększenie wynagrodzenia pracowników najemnych – co wprowadził Henry Ford. Podniesienie dochodów pracowników miało pozwolić im na zakup samochodów produkowanych przez Forda, co miało spowodować zwiększenie popytu na pojazdy i tym samym wzrost dochodów właściciela

fabryki (Bogunia-Borowska, 2003, s.168).¹ Rozpoczynający się okres został określony mianem fordyzmu, a jego cechy to: masowa produkcja jednakowych wyrobów; zestandaryzowana produkcja; zwiększanie wydajności dzięki „korzyściom z produkcji na dużą skalę oraz uproszczeniu, intensyfikacji i homogenizacji pracy” (Clarke, 190, s. 71, za: Ritzer, 2003, s. 305-306), a także wspomniane wcześniej otwarcie na klasę pracującą. Okres fordyzmu to czas rozwoju technik sprzedaży, reklamy, promowania marek. Czynniki umożliwiające masową konsumpcję to wzrost klientów dysponujących środkami finansowymi umożliwiającymi im udział w rynkowej ofercie dóbr, a także rewolucja techniczna i zmiany w komunikacji i transporcie (Bogunia-Borowska, 2003, s. 169).

Niebagatelne znaczenie stanowiła możliwość korzystania ze sprzedaży ratalnej. Mimo iż ta praktyka miała miejsce już przed pierwszą wojną światową, to jednak charakteryzowała się dwoma istotnymi cechami. Przede wszystkim grupę docelową stanowiły osoby ubogie, które nie mogły pozwolić sobie na jednorazowy wydatek, była to zatem forma spłacania długu – co w oczach warstwy średniej uchodziło za niebezpieczne i niewłaściwe. Zanim produkt zostanie nabyty należało na niego zaoszczędzić – moralność nakazywała bowiem bycie przezornym i oszczędnym. Sposobem, który umożliwił rozpowszechnienie sprzedaży ratalnej było zastąpienie określenia „dług” – określeniem „kredyt” oraz skonstruowanie formy spłaty owego kredytu na zasadzie transakcji właściwych przedsiębiorstwom (Bell, 1998, s. 105). Jak zauważa D. Bell,

„od momentu, gdy konsumpcja masowa i wysoki poziom życia zostały uznane za prawomocny cel funkcjonowania gospodarki, wszystko to łącznie napędzało zmiany społeczne i wymuszało zgodę na przeobrażenia kultury. Sprzedawanie stało się najbardziej atrakcyjną działalnością we współczesnej Ameryce: sprawiło, iż rozrzutność zastąpiła oszczędzanie, wystawność – ascetyzm” (Bell, 1998, s. 105).

Na początku lat sześćdziesiątych dwudziestego wieku zaobserwować można znużenie zestandaryzowanymi, masowymi produktami. Klienci pragnęli podkreślenia indywidualizmu, wyjątkowości zakupowanych towarów i ich wysokiej jakości. Popularnością cieszyły się krótkie, limitowane serie, których cechą było to, iż nie były dostępne dla masowych odbiorców (por. Bogunia-Borowska, 2003, s. 169-170). Owa przemiana oczekiwań konsumentów stanowiła początek nowego okresu – postfordyzmu, cechującego się: spadkiem zainteresowania masową produkcją i jednoczesnym wzrostem zainteresowania produktami niestandardowymi, o szczególnym charakterze; krótkimi seriami produkcyjnymi; elastycznością produkcji dzięki nowym środkom technicznym; lepiej wykwalifikowanymi pracownikami i większym zróżnicowaniem (Ritzer, 2003, s. 306-308). Rozwój postfordyzmu nie oznacza końca fordyzmu, oba te prądy funkcjonują jednocześnie, umożliwiając zaspokojenie potrzeb współczesnych konsumentów.

Stary i nowy typ konsumpcji: patyna i moda

Analizując rozwój zjawiska konsumpcji, warto dokonać istotnego rozróżnienia na stary i nowy typ konsumpcji, a mianowicie „patynę” i „modę” – mechanizmu, który przyczynił się do rozwoju konsumpcji.

¹ Z drugiej strony podniesienie pensji przez H. Forda tłumaczy się raczej nie tyle założeniem, by pracownik mógł pozwolić sobie na samochód w fabryce, w której pracuje – albowiem i tak było to niemożliwe – celem było raczej przywiązanie pracownika do miejsca pracy. Nie zmienia to jednak faktu, iż doszło do zwiększenia pensji i tym samym nadwyżek.

Kluczowym pojęciem w tej analizie jest kategoria statusu, bowiem konsumpcja, niezależnie od właściwej danemu czasowi formy, spełnia istotne zadanie uzyskiwania prestiżu ze względu na możliwość określonego sposobu korzystania z dóbr. Zmiana obowiązującej formy konsumpcji nie zmienia bowiem istotnej cechy – konsumpcja nadal jest wyrazem statusu.

Patyna stanowi jednak przypadek szczególny, jest ona bowiem wyłącznie fizyczną, wizualną reprezentacją statusu, albowiem w jej zakres wchodzi przedmioty, takie jak: meble, talerze, sztuce, budynki, portrety czy biżuteria, a jej funkcją jest uwierzytelnienie statusu, gdyż stanowi ona „widoczny dowód statusu” (McCraken, 1988, s. 32), albowiem tu „prestż oparty jest na oznakach zewnętrznych” (Veblen, 1998, s. 32).

Patyna jest istotnym przesłaniem dotyczącym statusu, celem tego przesłania jest jednak przede wszystkim weryfikacja owego statusu. Dochodzi do tego poprzez weryfikację posiadanych rzeczy materialnych, jakie posiada jednostka, jednak istotne jest również, jak długo owe przedmioty przebywały w posiadaniu jednostki lub jej rodziny (McCraken, 1988, s. 35-36). Jak pisze T. Veblen: „bogactwo zdobyte w sposób bierny, odziedziczone po przodkach, uznane zostaje za coś bardziej szlachetnego niż bogactwo zdobyte własnym wysiłkiem” (Veblen, 1998, s. 26). Kategoria patyny przyporządkowuje najwyższy status osobom, które są „dobrze urodzone”, czyli, mówiąc słowami T. Veblena, posiadają „szlachetną krew”, a jest to „krew uszlachetniona przez długotrwałą styczność z nagromadzonym bogactwem lub niepodważalnym przywilejem” (Veblen, 1998, s. 46) i posiadają dobra materialne odziedziczone po przodkach. Bywa jednak, iż wspomniane osoby tracą swój dobytek, jest to wówczas dramat, w którym z rozpaczą pozbywają się ostatnich oznak statusu. Jednakże „szlachetna krew może być przekazywana bez odpowiedniej ilości dóbr (...) ta sytuacja jest właśnie przyczyną powstawania warstwy ludzi dobrze urodzonych, ale ubogich (...) wewnątrz tej warstwy pośredniej istnieje cały system gradacji” (Veblen, 1998, s. 63). Osoby te utrzymują wyższą pozycję dzięki posiadaniu godła i herbów rodowych, które potwierdzają ich pozycję. Innym typem osób pretendujących do uzyskania wysokiego prestiżu są nowobogacy. Osoby te nie posiadają ani „szlachetnej krwi”, ani patyny, ale to dzięki nim moda wypiera patynę.

Skupiając się na strategiach ukrytych we własności symbolicznej nazywanej patyną, należy zaznaczyć, iż zjawisko to jednoznacznie i bardzo precyzyjnie powoduje wyodrębnienie określonej warstwy społecznej. Jest ona przede wszystkim widoczna, dostrzec można bowiem bardzo łatwo, czy ktoś posiada dobra, które odziedziczył po przodkach, czy posiada „nowe” bogactwo. Patyna działa tu jak wykrywacz statusu (McCraken, 1988, s. 35), a ponadto chroni przed osobami, które chcą dołączyć do klasy wyższej i tym samym zyskać wyższy status, a mianowicie przed nowobogackimi.

Patyna, wypierana przez modę, nie została przez nią całkowicie zastąpiona. Nadal jest kultywowana w domach najwyżej sytuowanych rodzin wyższej klasy i jest legitymacją statusu oraz oznak niezwykle wyrafinowanego gustu. Grupy te są jednak nieliczne. Także niektórzy przedstawiciele klasy średniej zakupują „stare” przedmioty lub częściej imitacje takowych przedmiotów. Niemniej ta nieliczna grupa, dla której posiadana patyna jest chwałą dla właściciela i powoduje, iż funkcjonuje rynek antyków (McCraken, 1988, s. 41-43).

Strategia, która okazuje się niezwykle przydatna do wykrycia nowobogackich jest mechanizm „sympatycznego atramentu”. Pewne grupy społeczne kultywują bowiem pewien rodzaj wiedzy, którego

posiadanie jest oznaką przynależności do tejże grupy. Wiedza ta dotyczy muzyki, tańców, rodzaju pitych win czy sposobu ubierania się. Jeżeli ktoś tej wiedzy nie posiada, wówczas natychmiast rozpoznawany jest jako „obcy”, ktoś kto do tej grupy nie przynależy. Patyna działa tu niczym ukryty kod, dający możliwość posiadania wyższego statusu (McCraken, 1988, s. 34-35). Osoby, które, mimo iż posiadają pewien rodzaj wiedzy uzyskiwanej często za drugiej ręki, zwykle nie potrafią jednak odpowiednio z niej korzystać lub nadmiernie przerysowują – i tym sposobem demaskują się.

Mechanizm „atramentu sympatycznego” stanowi odpowiednik smaku/gustu w ujęciu P. Bourdieu (Jacyno, 1997, s. 94-96; Veblen, 1998, s. 42-44, 52, 60-63, 93, 105). Autor opisuje kategorię gustu (smaku) nabytą dyspozycję do odróżniania i oceniania, przejawiającą się w codziennych praktykach. P. Bourdieu stosuje kategorie gustu prawomocnego lub uprawnionego jako odpowiednika kultury prawomocnej, uznając tym samym pewną hierarchię kultury za oczywistość. To owa kultura prawomocna określana jest mianem kanonu (choć pojęcia tego nie stosuje P. Bourdieu), zbioru treści uznanej za wiedzę przez obowiązującą elitę intelektualną (Kłoskowska, 1990, s. 25). Gust odpowiada zatem za decyzje dotyczące wyborów jednostek.

„Wyrafinowany smak, delikatne maniery, wytworne przyzwyczajenia, pański sposób życia są oczywistym świadectwem dobrego pochodzenia, gdyż opanowywanie ich wymaga czasu, wysiłku oraz nakładu kosztów. Dlatego też nie są one dostępne dla człowieka poświęcającego czas i energię pracy produkcyjnej” (Veblen, 1998, s. 42).

Znajomość dobrych manier jest oznaką bezczynności, która to z kolei jest wyrazem prestiżu majątkowego. Próżniactwo na pokaz, „wobec którego dobre maniery są efektem wtórnym, zmienia się stopniowo w skomplikowaną tresurę, w mozolne kształcenie dobrego smaku i przyswajanie wiedzy o tym, które z przedmiotów konsumpcji godne są dżentelmena i jakie są właściwe sposoby ich konsumowania” (Veblen, 1998, s. 43). Kształtowanie gustów polega na ustaleniu przekonań, co do tego, co w danej dziedzinie jest właściwe (por. Veblen, 1998, s. 52). Chcąc uniknąć ośmieszenia, należy kształcić swój smak, aby umiejętnie rozróżniać szlachetne artykuły konsumpcyjne od pospolitych, należy stać się „znawcą wytwornych potraw i trunków, najmodniejszych gier, tańców i narkotyków” (Veblen, 1998, s. 61). Tak więc, aby uzyskać prestiż należy nie tylko konsumować, lecz konsumować „właściwe” produkty w sposób „odpowiedni”.

Każdy przedmiot, który ma przemówić do naszego poczucia piękna musi być piękny, ale przede wszystkim kosztowny. To właśnie zasada kosztowności wpływa na nasze gusty – dochodzi do pomieszczenia kosztowności przedmiotów i ich walorów estetycznych, w wyniku czego jesteśmy przekonani, iż mamy do czynienia z pięknem w czystej postaci. Kosztowność przedmiotów czyni je zatem pięknymi i dającymi prestiż właścicielowi. „Na tej podstawie często uważamy, że jakaś ozdoba jest «prześliczna», podczas gdy analiza estetyczna wykazuje jedynie, że jest ona kosztowna” (Veblen, 1998, s. 104).

Zjawisko mody w dużym stopniu wyparło mechanizm patyny jako symbolu uzyskiwania statusu. Rodowe meble, sztuczce, domy, okazały się niemożliwe do posiadania dla osób, których nie cechowała „szlachetna krew” i odziedziczone bogactwa. Ponieważ jednak liczba takich osób wzrastała nieuchronnie – patyna została zastępowana przez modę.

Dla ustanowienia mody istotne są dwie tendencje: potrzeba jedności i potrzeba izolacji (Simmel, 1980, s. 188). Moda jest naśladownictwem danego przykładu. Naśladownictwo daje jednostce zadowolenie,

albowiem daje jej poczucie jedności z pewną grupą, powoduje, iż „nie jest ona samotna w swoich poczynaniach (...) uwalnia się od kłopotu poszukiwania i jawi się jako wytwór grupy, jako naczynie treści społecznych” (Simmel, 1980, s. 181). Moda umożliwia jednostce niezdolnej do indywidualizacji swego istnienia wstąpić do grupy charakteryzującej się daną modą. Zaspokaja potrzebę adaptacji społecznej i sprawia, iż każde kolejne jednostkowe zachowanie staje się kolejnym przykładem. Czasem jednostka tak dalece oddaje się modzie, iż niemalże staje się nią – wtapia się ona w sposób doskonały w jej tożsamość. Z drugiej strony moda zaspokaja potrzebę odmienności, umożliwia różnicowanie i odróżnianie w odniesieniu do osób oraz grup bądź klas. Należy bowiem zaznaczyć, iż moda klas wyższych różni się od mody klas niższych i w momencie, gdy te drugie zaczęły sobie przyswajać obowiązującą modę, zostaje ona zarzucona przez klasy wyższe. „Moda stanowi po prostu jedną z wielu form życia, za pomocą których staramy się połączyć w jednolitej sferze działalności tendencje ku społecznemu ujednolicaniu i pragnienie jednostkowego odróżniania się i zmiany” (Simmel, 1980, s. 182). Moda ukazuje jednocześnie jedność z daną klasą i odmienną w stosunku do innej.

Warto przeanalizować także sytuację szczególnie w sposobie traktowania mody. Otóż jednostka może stosować modę jako maskę, która pozwala nie ujawniać swej prawdziwej osobowości i szuka ucieczki pod płaszczykiem mody, nie dbając o ujawnienie osobowości w stroju. Moda jest sposobem na zachowanie wewnętrznej wolności, gdy wygląd zewnętrzny zostanie poświęcony opinii publicznej (Simmel, 1980, s. 200, 202). Z kolei odrzucenie panującej mody może wynikać z obawy, iż jednostka przyjmując ją, nie będzie potrafiła utrzymać swej odrębności, gustu i zwyczajów (Simmel, 1980, s. 195).

Każda nowość oparta jest na podstawach pozaestetycznych i „trwa dopóty, dopóki rzeczywiste poczucie smaku nie ocknie się i nie odrzuci tej ostatniej nowości” (Veblen, 1998, s. 140). Wszystko co zmienia moda skierowane jest do klas wyższych i tam natychmiast uwidoczni się. W momencie, gdy klasy niższe zaczęły naśladować klasy wyższe – a jest to zwykle naśladownictwo zewnętrzne, te drugie odwracają się od panującego stylu i wybierają nowy, aby odróżnić się od mas. Cykl ten powtarza się wielokrotnie, kiedy tylko klasy niższe przekroczą linię demarkacyjną określoną przez klasy wyższe. Należy zaznaczyć, iż wzrost bogactwa powoduje przyspieszenie zmienności mody, tak więc w grupach uboższych ta zmienność nie jest tak częsta (Simmel, 1980, s. 185-187). Jak zauważa T. Veblen:

„im społeczeństwo – a szczególnie jego klasy zamożne – jest bogatsze, bardziej ruchliwe i im szerszy jest zakres stosunków między jego członkami, tym bardziej kategorycznie działa zasada ostentacyjnego marnotrawstwa (...) tym szybciej zmienia się moda i tym bardziej groteskowy i bardziej nie do zniesienia jest każdy kolejny styl” (Veblen, 1998, s. 140).

Charakterystyczne jest zachowanie klas najwyższych, albowiem są one najbardziej konserwatywne, obawiając się wszelkich zmian, uważając je za podejrzane i niebezpieczne – tak więc cechuje je świadomy konserwatyzm. Z kolei klasy najniższe charakteryzują się nieświadomym konserwatyzmem. Większość jednostek domaga się jednak zmiany, albowiem daje ona możliwość awansu, poprzez naśladownictwo klas wyższych. Jak wspomniano już wcześniej, w momencie, gdy moda klasy wyższej stanie się nazbyt powszechna dochodzi natychmiast do jej zmiany. Należy jednak zaznaczyć, iż nie wszystkie klasy są

w stanie korzystać z produktów konsumowanych przez klasę wyższą nawet u schyłku ich mody. Jest to jeden z powodów domagania się przez rynek produktów, które doskonale imitują rzeczy modne. Jak zauważa bowiem G. Simmel:

„im bardziej dany artykuł staje się podatny na częste zmiany mody, tym większy popyt na tanie towary, i to nie tylko dlatego, że większe a przeto biedniejsze klasy mimo wszystko dają dostateczną siłę nabywczą, by wpływać na przemysł i domagać się towarów takich, które przynajmniej zewnętrznie przypominają jakiś styl, ale i dlatego, że także wyższe klasy społeczne nie mogłyby sobie pozwolić na przystosowanie się do gwałtownych zmian mody narzucanych im przez naśladownictwo ze strony klas niższych, gdyby przedmioty nie były względnie tanie” (Simmel, 1980, s. 205-206).

Istotne jest, iż moda nie może być nigdy całkowicie powszechna. Jak zauważa L. Kołakowski, „to, co powszechnie modne, jest już tym samym niemodne, prawdziwie modne jest tylko to, co jeszcze nie jest modne, na chwilę przed tym, i tylko na chwilę, nim modne będzie” (Kołakowski, 2005, s. 140). Gdy jednostka przyjmuje jakąś modę musi być przekonana, iż fakt ten czyni zeń osobę szczególną, która „podąża z duchem mody”, staje się członkiem pewnej grupy – czując aprobatę osób dążących do tego samego, a tym samym wyłącza się z innej grupy. Osoba modna jest traktowana z aprobatą, a z drugiej strony z zazdrością, albowiem „zazdrościmy jej jako jednostce, ale aprobujemy ją jako członka grupy” (Simmel, 1980, s. 191). Dążenie do „bycia modnym” polega na dążeniu do niepowtarzalności wewnątrz doskonałego konformizmu (Kołakowski, 2005, s. 140).

T. Veblen ukazuje zjawisko mody, łącząc je ze swą teorią marnotrawstwa na pokaz na przykładzie strojów. Jak zauważa: „w rzeczywistości zasada marnotrawstwa na pokaz stoi w rażącej sprzeczności z wartością estetyczną i wygodą ubrania dla użytkownika. Ta właśnie sprzeczność stanowi wytłumaczenie nieustannej zmienności mody” (Veblen, 1998, s. 139). Jak zauważa autor, stroje cechuje ostentacyjna zbytkowność, albowiem zgodnie z zasadą marnotrawstwa na pokaz, niezbędne jest ponoszenie niepotrzebnych wydatków. Jednak owa zbytkowność bywa zwykle brzydka – „dlatego też wszelkie innowacje stroju, każdy dodany lub zmieniony szczegół zawierają dążenie do zatarcia tej zbytkowności za pomocą legitymowania się jakąś widoczną celowością” (Veblen, 1998, s. 139). Zasada marnotrawstwa zmienia celowość w oczywisty pozór i moda nie symuluje nawet użyteczności, a gdy udawanie użyteczności stroju staje się niemożliwe dochodzi do zmiany mody. Nie podlega jednak dyskusji, iż nowa moda musi podlegać zasadzie zbytkowności i marnotrawności, która ponownie staje się nie do zniesienia i tym sposobem dochodzi do wejścia w spiralę zmiany. Moda, która panuje, wydaje się nam ładna – ponieważ daje nam ona poczucie odmienności od mody wcześniejszej. To, co modne jest dla nas atrakcyjne tak długo jak jest nowe. „Wartość estetyczna, której dopatrujemy się w każdym kolejnym modnym ubiorze, jest całkowicie pozorna, o czym świadczy choćby to, że żadna moda nie wytrzymuje próby czasu” (Veblen, 1998, s. 139-140). Urokiem mody jest bowiem właśnie jej przemijalność, albowiem „moda zawsze zajmuje linię graniczną między przeszłością a przyszłością i w konsekwencji przeniknięta jest silnym poczuciem teraźniejszości” (Simmel, 1980, s. 190). Cechą mody jest jej krótkotrwałość, pojawia się nagle i równie nagle staje się przeszłością, mimo iż pojawiając się robi wrażenie jakby miała żyć wiecznie. Charakterystyczne jest także to, iż – zwłaszcza w odniesieniu do strojów – moda wielokrotnie powraca do starych form i tak „bieg mody upodabnia się do cyklu” (Simmel, 1980, s. 209).

Życie zgodnie z modą powoduje, iż dochodzi do równoważenia dwóch sił: niszczenia i rozbudowy „treści zyskują tożsamość dzięki zniszczeniu wcześniejszej formy; cechą typową jest osobiwa jednolitość, w ramach której nie da się już oddzielić zaspokojenia dążeń niszczycielskich oraz tęsknoty za elementami pozytywnymi” (Simmel, 1980, s. 194). Interesujące zdaje się tu, iż „częste odmienianie reguł ubierania się, podawania jedzenia, spędzania urlopów, zażywania rozrywki i tym podobnych zachowań, poprzez zastępowanie oryginalności własnej udziałem nowości odświeża w ludziach ułudę osobistego stylizowania swego życia” (Czerwiński, 1976, s. 54).

Podsumowując, najistotniejszą różnicą między patyną i modą jest kwestia rodzaju posiadanych pieniędzy. W mechanizmie patyny „stare” pieniądze stanowiły model wyróżnienia arystokracji, były istotne, albowiem stanowiły źródło prestiżu i szacunku — modę cechują z kolei „nowe” pieniądze i krótkotrwałe fortuny. Cechą patyny są przedmioty materialne, takie jak: meble, talerze, sztuce, biżuteria czy domy, których najistotniejszą cechą jest właśnie ich starość i przynależność do rodzinnego dziedzictwa. Za pośrednictwem mody dochodzi do naśladowania dóbr posiadanych przez klasy wyższe. Kolejną, także istotną różnicą jest stagnacja lub dynamizacja procesu konsumpcji przez wymienione wcześniej mechanizmy. Ze zjawiskiem patyny związana jest prawidłowość, że nowe przedmioty nie są potrzebne, by posiadać prestiż, wręcz odwrotnie — są one niewłaściwe, istotne jest posiadanie wielopokoleniowych dóbr i przedmiotów, które służą kolejnym generacjom, tak więc mechanizm ten powoduje stagnację procesu konsumpcji. Z kolei moda wymaga ciągłych zmian, stanowiąc alternatywę dla posiadania przedmiotów starych — popada w obłęd ciągłej nowości. Aby zyskać prestiż, należy ciągle konsumować, nabywać nowe przedmioty, które są świadectwem posiadania.

Zakończenie

Zaprezentowanie etapów rozwoju konsumpcji ukazuje jak — relatywnie szybkie — zmiany wpływają na tożsamość jednostki. Jednostka w coraz większym stopniu ma możliwość kreowania siebie poprzez konsumowane produkty, które niosą znaczenia. Ponadto musi dbać o swą adekwatność, nadążając przez cały czas za zmianami, czyli uwzględnić w toku konstruowania siebie mechanizm mody. Niezależnie od tego, czy podąży za modą, czy będzie chciała się jej przeciwstawić — produkt, styl życia, czy tożsamość uznawane za modne, będą stanowiły swoisty punkt odniesienia.

Społeczeństwo konsumpcyjne jest polem nieustannej walki, w którym nie jest do końca pewne, co jest „lepsze”, co „gorsze” (Łagoda, 2002, s. 48). W tej sytuacji nieuniknione staje się negocjowanie znaczeń, nieprzerwana kreacja swojej tożsamości.

„Tożsamości są aktywnie konstruowane: ludzie nabywają przedmioty i aktywności kulturowe nie po to, żeby wyrazić jakiś istniejący sens tego, kim są. Raczej odwrotnie: kreują sens tego, czym są, przez to, co konsumują. W ten sposób konsumpcja jest konsumpcją znaków i symboli — nie zaś przedmiotów” (Godzic, 1996, s. 179).

Jak trafnie zauważył G. McCracken,

„konsumenci zamieszkivali świat wypełniony obiektami, które niosły wiadomości. W coraz to większym stopniu byli otoczeni przez obiekty niosące znaczenie, które mogły być odczytane tylko przez tych, którzy

umieli odczytywać kod obiektów. Z potrzeby stawali się semiotykami w nowym medium, mistrzami nowego kodu. Pokróćce, coraz to większa liczba zachowań społecznych stawała się konsumpcyjna i w coraz to większym stopniu jednostka była podciągnięta pod rolę konsumenta” (McCraken, 1988, s. 20).

Jednostki definiują siebie nawzajem poprzez posiadane produkty, ustalając ich wartość znakową określając miejsce w hierarchii społecznej jednostki. Ciekawym przykładem owego twierdzenia jest doświadczenie przeprowadzone przez brytyjską telewizję. Zamożna czteroosobowa rodzina przez trzy tygodnie funkcjonowała pozbawiona wielu ekskluzywnych produktów, z których wcześniej korzystała. Po zakończeniu eksperymentu ojciec rodziny stwierdził: „Czułem się całkowicie bez znaczenia i bezwartościowy” i z ulgą założył na przegub ręki swego Rolex’a (Poyner, 2001, s. 7).

Konsumpcja dóbr jest „widoczną częścią kultury. Zostają ustalone perspektywy i hierarchie, które grają istotną rolę w pełnym wachlarzu dyskryminacji, do jakich zdolny jest ludzki umysł” (Douglas, Isherwood, 1979, s. 66). M. Douglas traktuje konsumpcję jako akt społeczny, który umożliwia jednostkom udział w *social universe* i tworzenia sieci kontaktów z innymi jednostkami, stając się tym samym systemem komunikacji społecznej. *Social universe* nie jest jednolity, lecz składa się z „różnych homogenicznych zbiorów ludzi, którzy się rozpoznają, dzięki umiejętności odczytywania kodów i akceptują wzajemnie swoje upodobania konsumenckie, styl życia i postawy społeczne” (Bogunia-Borowska, 2003, s. 272). Aby funkcjonować w świecie społecznym należy zatem posiadać ważną umiejętność – kompetencję konsumencką: wiedzieć, co i jak konsumować, oraz jaki pociągnie to za sobą społeczny efekt. W tym sensie konsumpcja jest formą komunikacji społecznej poprzez konkretne produkty-znaki.

Nasze życie skoncentrowane jest na konsumpcji, a każde pragnienie związane jest z nabywaniem. Jak zaznacza J. Baudillard „obiekty i dobra materialne nie są tak naprawdę obiektami konsumpcji – są one zaledwie obiektem potrzeb i satysfakcji płynącej z potrzeb” (Baudillard, 2000, s. 199). Osobisty rozwój jest jednoznaczny z zaspokajaniem kolejnych potrzeb. Potrzeby te określane są często mianem fałszywych, jednak należy zauważyć, iż ich niezaspokojenie powoduje taki sam stan deprivacji jak niezaspokojenie potrzeb rzeczywistych. Trudno, lub w ogóle nie można, ich zatem rozróżnić (por. Strinati, 1998, s. 71). Wraz z towarami kupujemy style życia, a także oznaki przynależności do grup, gdyż „kupuję, więc jestem, jestem tym, co kupuję” (Krajewski, 1997, s. 20). Konsumowanie, nabywanie dóbr, stało się najistotniejszym sposobem manifestowania określonego światopoglądu, pozycji społecznej i daje możliwość kreowania siebie w sposób niezwykle dowolny, niemal bez ograniczeń, choć wyłącznie z pewnej puli możliwych wyborów.

Bibliografia

- Baudillard J. (2000). *The System of Object*. London-New York: Verso.
 Bell D. (1998). *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*. Warszawa: WN PWN.
 Bogunia-Borowska M., Śleboda M. (2003). *Globalizacja i konsumpcja – dwa dylematy współczesności*.
 Kraków: Universitas.
 Chaney D. (1996). *Lifestyles*. London: Rutledge.

- Czerwiński M. (1976). Pojęcie stylu życia i jego implikacje. W: A. Siciński (red.) *Styl życia. Koncepcje i propozycje*. Warszawa: PWN.
- Dauglas M., Isherwood B. (1979). *The World of Good: Towards an Anthropology of Consumption*, London: Allen Lane.
- Debord G. (1998). *Spółczesność spektaklu*. Gdańsk: Słowo/obraz/terytoria.
- Featherstone M., Van Raaij F., Schwartz S. H., Bilsky W. (2001). Zachowania konsumenta. W: M. Lambkin, G. Foxall, F. Van Raaij, B. Heilbrunn (red.) *Zachowania konsumenta. Koncepcje i badania europejskie*. Warszawa: WN PWN.
- Godzic W. (1996). *Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej*. Kraków: Rabid.
- Jacyno M. (1997). *Iluzję codzienności teorii socjologicznej Pierre'a Bourdieu*. Warszawa: Wyd. IFiS PAN.
- Kłokowska A. (1990). Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu. Wstęp do wydania polskiego. W: P. Bourdieu, J.-C. Passeron. *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: WN PWN.
- Kołąkowski L. (2005). *Obecność mitu*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Krajewski M. (1997). Konsumpcja i współczesność. O pewnej perspektywie rozumienia świata społecznego. *Kultura i Społeczeństwo*, 3.
- Łagoda J. (2002). Zbiór obcych czy efemeryczna wspólnota. Refleksje nad typem człowieka w kontekście kultury konsumenckiej. W: W. Godzic, A. Fulińska, M. Filiciak (red.) *Kultura popularna*. Kraków: Rabid.
- Makowski G. (2003). *Świątynia konsumpcji. Geneza i społeczne znaczenie centrum handlowego*. Warszawa: Trio.
- McCracken G. (1988). *Culture and Consumption — New Approaches to the Symbolic Character of Consumer Goods and Activities*. Bloomington: Indiana University Press.
- McKendrick N., Brewer J., Plumb J. H. (1982). *The Birth of a Consumer Society: The Commercialization of Eighteenth Century England*. Bloomington: Indiana University Press.
- Poyner R. (2001). *Obey the Giant. Life in Image World*. London: August.
- Ritzer G. (2001). *Magiczny świat konsumpcji*. Warszawa: Wyd. Literackie Muza.
- Ritzer G. (2003). *Makdonaldyzacja społeczeństwa*. Warszawa: Wyd. Literackie Muza.
- Simmel G. (1980). Filozofia mody. W: S. Magala (red.) *Simmel*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Strinati D. (1998). *Wprowadzenie do kultury popularnej*. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.
- Veblen T. (1998). *Teoria klasy próżniaczej*. Warszawa: Wyd. Literackie Muza.

Summary

How consumption became the central point of our identity

The aim of this article is to describe the changes of consumption patterns and their influence on moulding identity. The article demonstrates how consumption emerged and developed. For that purpose the analysis of G. McCracken and N. McKendrick were studied. What is more, the author described the main mechanisms and factors which influenced the development of consumption society to demonstrate how the changes of consumption modify the way of constructing identity. Two systems of consumption: "patina" and "fashion" were presented to illustrate the main idea of the article.

Marta Doroba-Sawa

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Wychowanie ku wolności i w wolności Kategoria androgynii szansą autentycznej autokreacji

Artykuł stanowi próbę diagnozy zasadności i kondycji idei wolności na niwie procesów wychowawczych, w odniesieniu do specyfiki i rygorów narzucanych przez wielowymiarową i wciąż dezaktualizującą się/ ewoluującą i fluktuującą rzeczywistość społeczno-kulturową (trans- i interkulturową). Autorka stoi na stanowisku, iż postulat wolności możliwy jest do realizowania, kiedy stanie się holistycznym imperatywem działania, mającym swe wyraźne odzwierciedlenie na wszystkich poziomach procesów wychowawczych i socjalizacyjnych (od *hidden curriculum*, osobistych teorii nauczycieli i rodziców poczynając na programach nauczania kończąc). Tak rozumiana wolność powinna w efekcie wyposażyć wychowanka w umiejętności i kompetencje otwierające mu drogę do swobodnej, niezawisłej (od binarnie spolaryzowanych standardów ustanawianych a priori przez instytucjonalnych decydentów ery kultury neopatriarchalnej) autokreacji, w kierunku osiągnięcia pełni swego humanum, w synergii do indywidualnych predyspozycji, potrzeb, możliwości i celów. Jako że największe restrykcje w toku procesów wychowawczych nakładane są na konstruowanie tożsamości płciowej/rodzajowej (gender) artykuł ten dotyczy kategorii androgynii i jej obecności – a raczej banicji – z obszaru dyskursów edukacyjnych współczesnej teorii i praktyki wychowania.

Dlaczego wolność ?

Współczesny człowiek funkcjonuje w rzeczywistości zróżnicowanej pod kątem systemów aksjologicznych, wymogów codzienności społeczno-kulturowej, dyskursów epistemologicznych. Świat jest wielowymiarowy, a w zbudowaniu adekwatnej do jego wymogów tożsamości nie pomaga monolityczna wizja rzeczywistości przekazywana przez szkołę (wciąż mniej lub bardziej świadomie realizującą dyrektywy wychowania marksistowskiego). Nic nowego nie wnosi też zachowawcza socjalizacja, pozostająca w stałym dysonansie z realnym życiem, którego podstawę stanowią dziś postmodernistyczne kategorie różnicy i wielości. Współczesne społeczeństwa określane są mianem programowych, minimalizujących swobodę wyborów jednostki, a z drugiej strony pękniętych – wpisanych w erę wielkich egoizmów i niezaspokojonych apetytów korporacyjnych drapieżców – stawiających człowieka w obliczu odcięcia od korzeni kulturowych i rozpadu bądź rozluźnienia więzi społecznych. Ponadto cechy społeczeństw zachodnich, takie jak: konsumpcjonizm, omnipotentny obskurantyzm, kultura upożerowania, ciałowocentryzm (Melosik, 2003a, s. 21) oraz kultura typu

instant (Melosik, 2003b, s. 68-88), przyczyniają się do globalnego dylematu pedagogicznego dotyczącego kierunku procesów wychowania, które powinno przecież za zmianą podążać, a nie jej przeciwdziałać. W obliczu wielowymiarowości świata społeczno-kulturowego nie wystarczy już oparcie wychowania na wizji człowieka, którego powołaniem jest zaadaptować siebie do otaczającej go (niezmiennej, obiektywnej) rzeczywistości, w czym pomóc ma zdobyty dzięki zabiegom wychowawczym kanon cech. Ponadto te mnogie wymiary pozostają w ciągłym ruchu, nieustannie cyrkulują, pojawiają się nowe kategorie i wyzwania codzienności, wobec których wychowanie – chcąc podtrzymać swą zasadność – musi otworzyć się na kreowanie cech takich, jak: innowacyjność, dywergencyjność myślenia i elastyczność działania, tolerancja, otwartość, autokreacja, w miejsce królujących do niedawna prawomyślności, pokory, internalizacji – a następnie bezrefleksyjnego reprodukowania – społecznie pożądaných schematów poznawczych.

Gwałtowne procesy urbanizacji, technologizacji i technizacji, szeroko pojętej demokratyzacji życia codziennego i globalizacji zaowocowały daleko idącymi zmianami w mentalności społecznej, jak również dywersyfikacją i relatywizacją norm i upadkiem ideałów. Twierdzenie to jednak nie powinno wywoływać pejoratywnych konotacji, gdyż za upadek ideałów uważam tu obalenie systemu wartości, które uzurpowały sobie – za pośrednictwem ich propagatorów – prawo do uniwersalności, a więc zgodnego dialogu z „parametrami” psychospołecznymi każdej jednostki ludzkiej. W tym ujęciu można zatem postrzegać schyłek epoki uniwersalistycznych ideałów w kategoriach rekonstrukcji wolności, która staje się fundamentem odrodzenia się poczucia autonomii oraz źródłem świadomości jednostkowej i społecznej, że człowiek ma prawo do autentycznej autokreacji opartej na własnej naturze i potrzebach, a nie jedynie do inter – (a następnie post-) socjalizacyjnego kopiowania matrycy ideału wychowawczego. Pragnę jednocześnie zaakcentować, że wciąż istnieje konieczność wychowywania do wartości uniwersalnych typu miłość, czy dobro, jednak powinny one tkwić immanentnie w procesie wychowawczym: w postawach wychowawcy, w metodach i formach wychowania, symetrii stosunku wychowawczego.

Należy także mieć świadomość, że wychowanie w kulturze charakteryzowanej przez Margaret Mead jako prefiguratywna, generuje wiele dylematów i osadza cele oraz ideologie wychowania w kontekście nieustających dyskursów. Bez odpowiedzi pozostaje powracające w niezliczonych dyskursach interdyscyplinarnych pytanie, jak wychowywać pokolenia, których członkowie bardzo różnią się od wychowawców, a pod wieloma względami ich wiedza a nawet kompetencje do życia we współczesności przewyższają te reprezentowane przez potencjalnych „mistrzów”.

Tak oto pedagogika staje przed koniecznością ablucji, symbolicznego, ale i rzeczywistego oczyszczenia się ze swej paradygmatyczności, która często jest wierna wskazaniom pozytywistycznym. Niestety, jako że paradygmat jest fundamentalistycznym układem odniesienia, całościową reprezentacją rzeczywistości (Babbie, 2004, s. 56), nie pozwala na autorefleksję i utrudnia (lub też uniemożliwia) dostrzeżenie alternatywnych kategorii, a tym bardziej rozważenie ich zasadności.

Można zatem stwierdzić, że teoria i praktyka pedagogiczna zostają postawione w obliczu wychowywania młodych pokoleń w warunkach dysonansu społecznego (Kawula, 2004, s. 72 i dalsze), kiedy to założone cele wychowawcze dysharmonizują z orientacją życiową młodego człowieka, a także abstrahują od wymogów codzienności społeczno-kulturowej.

W sytuacji dezaktualizacji i schyłku pedagogiki modernistycznej – traktującej postulaty różnych tożsamości w kategoriach destruktywnych żądań, niedojrzałych i prymitywnych zachcianek negujących istnienie obiektywnej rzeczywistości i podważających zasadność uniwersalnej racjonalności, a wiedzę sprowadzającej do poziomu narzędzia gry o władzę (Melosik, 2005, s. 452) – trwa triumfalny pochód myśli postmodernistycznej, której istota to apoteoza wolności, różnicy, zmienności, a w konsekwencji prawa jednostki do autokreacji i niezawisłości od unifikujących zabiegów wychowawczych. Pedagogika postmodernistyczna zachęca wychowawców do „tworzenia na własny użytek polimorficznych pedagogik nieformalnych” (Drożdż, 2000, s. 146). Dlatego też, według Jeana Francis Lyotarda, adekwatną reakcją na zmieniający się wciąż świat powinno być wyposażenie człowieka w taki aparat kompetencji i predyspozycji psychicznych, społecznych i osobowościowych, aby „nauczyć ludzi czuć, rozumieć i czynić w sposób równie złożony” (Berner, 2006, s. 203). Takiego przełomu z pewnością nie jest w stanie dokonać wciąż głęboko zanurzona w ideologii transmisyjnej szkoła (Kohlberg, Mayer, 1993, s. 24-25), generujące ambiwalentne wzorce i proponujące mozaikową tożsamość media, ani też zagubieni i pozbawieni wsparcia i jasnych kryteriów rodzice.

W tym świetle nowego sensu nabiera wskazanie Theodora W. Adorno i jego pedagogiki emancypacyjno-krytycznej, że głównym celem wychowania powinno stać się przygotowanie do sprzeciwu i oporu, do asertywnego i refleksyjnego mówienia nie, bowiem tylko w ten sposób można uchronić nowo tworzącą się tożsamość młodego człowieka przed pułapką ortodoksji. Dlatego też wychowawcą powinna być osoba, która nie uspokaja i nie wycisza lęków i rozterek, ale „podnosi kamień, pod którym wylęga się zameł” (Berner, 2006, s. 224).

Taka pedagogiczna prowokacja bez wątpienia zapobiegnie urzeczywistnieniu zagrożenia (bardzo realnego przy wychowaniu urabiającym czy pozornie wyzwalającym, ale wciąż replikującym zunifikowany ideał wychowania) (Górniewicz, 2000, s. 17-22) powstaniem tożsamości negatywnej (Szczukiewicz, 1998, s. 61), stanowiącej przeciwieństwo postulowanych w procesie wychowania cech i postaw.

Wolność w wychowaniu

Identyfikacja *status quo* kategorii wolności w praktyce i teorii pedagogicznej jest dziś wyjątkowo trudna. Dzieje się tak dlatego, że reakcje na specyfikę zmian społeczno-kulturowych mogą przyjmować zarówno postać „gigantycznego boomu na imperatyw wychowania” (Śliwerski, 2007, s. 38) – i towarzyszący mu cel przekazu oraz odbudowy uniwersalnych systemów wartości – jak i pedagogiki radykalnej, aż po postulat *deschoolingu* wystosowywany przez pedagogikę negatywną (Śliwerski, 2005, s. 436-452). Ta ostatnia podważa bowiem zasadność budowania przez pedagogikę jakichkolwiek modeli: nie może być mowy o żadnym zobiektywizowaniu, jako że każde dziecko jest niepowtarzalną jednostką o zupełnie innych wymaganiach. Jednak rzetelne uprawianie dywagacji pedagogicznych wymaga odcięcia się od wszelkich ortodoksji, które, zarówno z jednej, jak i z drugiej strony, dyskredytowałyby kategorię wolności.

Pedagogika wytyczając granice wolności w wychowaniu, przez długi czas sytuowała tę kategorię w binarnej opozycji „władzy woli dorosłego nad dzieckiem lub władzy woli dziecka nad dorosłym” (Berner,

2006, s. 157). Tym samym, pomijając bogactwo interpretacji i zakresów wolności usytuowanych na całej rozciągłości kontinuum, dyskredytowała jej sens i infantylizowała jej istotę, czyniąc z niej postulat utopijnych dążeń antypedagogów. Nie postrzegano więc wolności i jej istnienia w procesie wychowania jako stwarzania warunków do wspomniania wcześniejszych doświadczeń, projektowania doświadczeń przyszłych i gromadzenia doświadczeń nowych, co stanowi przecież charakterystyczną cechę ludzkiej praktyki (Benner, 2006, s. 168).

Sergiusz Hessen stwierdził, że aby umiejętnie wychowywać do wolności należy rozstrzygnąć antynomie pomiędzy swobodą a przymusem w wychowaniu, bowiem cechy te nie są biegunowo różne. W świetle teorii Hessena dyscyplina nie jest przeciwieństwem wolności lecz jej warunkiem i nie są one środkami, lecz celami wychowania, a wolność i bezkarność są to kategorie zupełnie różne (Śliwowski, 2007, s. 57).

Można także interpretować imperatyw wolnościowy w wychowaniu jako postulat stwarzania człowiekowi – jako istocie wielowymiarowej – warunków do osiągnięcia poziomu twórczego względem otaczającego go świata, stosownie do subiektywnie postrzeganych i odkrywanych możliwości (Włodarski, Hankała, 2004, s. 152).

Kategoria wolności pojawiła się już w wizji wychowania romantycznego, którego ojciec, Jan Jakub Rousseau, postulował daleko posuniętą swobodę w wychowaniu dziecka, które samo wie, co jest dla niego dobre. Ideologia romantyczna w wychowaniu rolę wychowawcy sprowadza do ogrodnika, który pielęgnował wzrost/rozwój wychowanka tak jakby troszczył się o delikatną roślinę (Kohlberg, Mayer, 1993, s. 53-54). Pedagogika romantyzmu była szeroko stosowana i adaptowana na gruncie wielu teorii, swe apogeum osiągając w pąjdocentryzmie gloryfikującym wolność dziecka rozumianą jako samowychowanie, kierowanie się ku pełni swego humanum przez istotę będącą „kompletnym” człowiekiem od chwili narodzin, istotą z natury dobrą.

Ideologia romantyczna jest także inspiracją (za pośrednictwem pedagogiki radykalnej i emancypacyjnej oraz pedagogiki krytycznej i pedagogiki reform) dla najbardziej radykalnej wizji wolności wychowanka, jaką jest antypedagogika. Tak oto Ekkehard von Braunmühl każdy akt wychowawczy nazywa „małym mordem” (Bernier, 2006, s. 236), gwałtem, który dorosły zadaje dziecku i każe mu jeszcze wierzyć, że to dla jego dobra. Antypedagogika generuje radykalną antytezę koncepcji przedstawiającej człowieka jako istotę potrzebującą wychowania (Bernier, 2006, s. 234), postuluje całkowite odrzucenie odwiecznego brzemienia wychowania, uznając prawo dziecka do samostanowienia (Szkudlarek, Śliwowski, 2000, s. 56), nawet w kwestiach politycznych. Kategoria wolności w antypedagogice sięga nawet – co bulwersuje większość środowisk pedagogicznych – wolności seksualnej dziecka (Szkudlarek, Śliwowski, 2000, s. 59). Bowiem wychowywanie to przemoc symboliczna i strukturalna, która rodzi bunt, a w konsekwencji przemoc u wychowanka. Jednak i tu jest miejsce dla wychowawcy, który staje się przyjacielem dziecka, większym i starszym (ale nie mądrzejszym, czy bardziej kompetentnym do decydowania o dziecięcym dobru), który ma wspierać, ale nie wychowywać.

Aleksander Sam Neill stworzył szkołę inspirowaną tą koncepcją, Summerhill, która z placówki eksperymentalnej stała się poglądową, bowiem udowodniła przez lata swojej działalności, że możliwe jest dopasowanie szkoły do potrzeb dziecka i że wolność przynosi efekty (Neill, 1991, *passim*).

Najpełniejszą i najpiękniejszą wizję wolności w wychowaniu rozciąga wychowanie humanistyczne, które przypisuje człowiekowi niezbywalne prawo do aktywności i samodzielności, w konsekwencji czyniąc z niego

jednostkę odpowiedzialną za swój rozwój (Łobocki, 2005, s. 67-68). Analogicznie celem wychowania jest wspieranie wychowanka w urzeczywistnianiu pełni jego ludzkiego potencjału. Ujmując swą prostotą założenia apoteozą wolności jest pedagogika radykalnego humanizmu, której twórcą jest Erich Fromm. W jego koncepcji wychowania młody człowiek powinien obcować jedynie z biofilami, czyli – upraszczając – ludźmi kochającymi życie, a możliwe jest to, jeżeli wychowanie uwolnione zostanie od więzów politycznych a priorytetem będzie wolność do tworzenia i do twórczości, urzeczywistniana poprzez wolność myślenia i prawo wychowanka do podejmowania autonomicznych decyzji (Śliwerski, 2004, s. 227-229). Tak oto kluczowym zadaniem wychowawcy staje się poszerzanie marginesu swobody. Koncepcja Fromma jest najpełniejszą i najbardziej wszechstronną wizją wolności w wychowaniu, nieco idealistycznie, ale jednocześnie z konkretnym uargumentowaniem czyniąc wolność rdzeniem stosunku wychowawczego.

W świetle przeprowadzonych analiz uznaję zatem, że wolność nie wyklucza wpływów i zasadności oddziaływań wychowawczych i dokonuje się w ich trakcie, w relacji wychowawca-wychowanek, zmieniając jednak proporcje i wektory stosunku wychowawczego. Tym samym traci na swej mocy pytanie postawione przez Johna Locke’a „W jaki sposób z zewnętrznego przymusu może rozwinąć się wewnętrzna swoboda” (Śliwerski, 2007, s. 48). Bowiem urzeczywistnienie w wychowaniu kategorii wolności nie eliminuje oddziaływań wychowawczych w ogóle, jednakże wymaga daleko idących redefinicji i transformacji na wszystkich poziomach i etapach tego procesu, od osobistych teorii wychowawcy poczynwszy na regulacjach systemowych kończąc.

W konsekwencji wolność w wychowaniu powinna być interpretowana i desygnowana jako wolność od unifikacji i lepienia człowieka na wzór ideału wychowania, oraz wolność do autentycznej i swobodnej autokreacji siebie (jeżeli przyjąć za Johnem Lockiem, że człowiek rodzi się jako *tabula rasa*), lub też do przypomnienia sobie, powolnej rekonstrukcji własnej swoistości (jeżeli opieramy się na koncepcji anamnezy w wychowaniu, głoszącej, iż człowiek w swym rozwoju dąży do zrekonstruowania praobrazu siebie) (Judycki, 2005, s. 59-61). Rolą wychowawcy staje się tu nieingerujące wsparcie, które może przybierać szereg form – od ciepłamianej facylitacji do prowokacji, która rodzi bunt – a więc konflikt – prowadząc do odkrywania prawdziwego ja.

Wolność w kreowaniu tożsamości rodzajowej: androgynia

Jednym z najbardziej restrykcyjnie ukierunkowywanych i urabianych w toku wychowania i socjalizacji obszarów tożsamości jest tożsamość rodzajowa (Łaciak, 1995, s. 283 i dalsze; Kalinowska 1995, s. 219 i dalsze), bowiem żaden inny obszar osobowości, zestawu norm i postaw wobec otaczającego świata, nie jest tak ściśle dookreślony jak wąski kanon ról i cech kobiecych-męskich, wciąż zamknięty w binarnym schemacie, niepozostawiającym marginesu swobody dla autokreacji. Dlatego też tożsamość rodzajowa (*gender*) jest jednocześnie płaszczyzną, na której postulat wolności w wychowaniu ma do przebycia najbardziej krętą i wyboistą drogę do swego urzeczywistnienia. Jednak uwzględniając złożoną etiologię skostniałego myślenia o płci/ rodzaju i sposobów socjalizowania i wychowywania do niej, bardzo trudno jest wskazać kierunki, czy strategię, na podstawie których postępować miałby wychowawca, wyposażając wychowanka w narzędzia

umożliwiające osiągnięcie dojrzałości do wolności, a w tym przypadku do swobodnej konstrukcji swej tożsamości, składającej się z cech uznawanych za swoiste przez daną jednostkę, nie zaś zawyrokovane *a priori* przez neopatriarchalną rzeczywistość.

Trudność ta w dużym stopniu jest zdeterminowana pokutującym w zbiorowej świadomości przekonaniem o obiektywnie istniejących różnicach między osobowością kobietą i mężczyzną, mających swe uprawnienie już na poziomie struktur mózgowych (Moir, Jessel, 2003, *passim*). Należy jednak mieć świadomość, że choć istotnie różnice takie występują, to nie są w prostej linii pochodną dziedzictwa genetycznego/natury, lecz pewne obszary bardziej lub mniej się rozwijają na skutek silniejszej lub słabszej stymulacji w toku socjalizacji, wysoce zdywersyfikowanej płciowo.

Jednocześnie, odwołując się do opozycyjnych koncepcji można stwierdzić, iż zakres wolności i swobody w tworzeniu/rekonstruowaniu swej tożsamości rodzajowej – na którą powinno otworzyć się wychowanie – jest w zasadzie nieskończony, problem polega tylko na tym, by chcieć... a raczej móc. Takiego stosunku uczy na przykład teoria performatywności rodzaju Judith Butler (Butler, 2003, s. 89 i dalsze), definiująca *rodzaj* jako element kulturowy, za pośrednictwem którego tworzona jest płeć biologiczna jako kategoria naturalna, ale przede wszystkim przeddyskursywna. Nie istnieje płeć naturalna, która jest matrycą, a odgrywany przez nas rodzaj to tylko imitacja imitacji, do której dochodzimy poprzez instynktywizację społecznych skryptów płci/rodzaju (Kopciewicz, 2005, s. 42). Stwierdzenie to, bazujące na zapożyczonej z językoznawstwa teorii aktów mowy, prowadzi do przekonania, iż w świecie społecznym nic nie jest naturalne (czyli zaczerpnięte z korzeni, pierwotne), a jedyne co w nim istnieje to procesy naturalizacji i denaturalizacji, oparte na aktach nazywania. Skoro więc rodzaj, do którego jesteśmy tak intensywnie i fundamentalistycznie wychowywani, jest tylko iluzją, umową społeczną, możliwe jest szerokie urzeczywistnianie postulatów wolności w autentycznym samostanowieniu młodego człowieka.

Motyw androgynii staje się współcześnie bardzo popularny w praktyce życia społecznego, która ewoluuje w kierunku jednopłciowości (Zwoliński, 2006, s. 149) rozumianej jako prawo jednostki do tożsamości rodzajowej niezależnej od tożsamości płciowej/genitalnej.

Androgynia (z greckiego *andros* – mężczyzna, *gyne* – kobieta) na polu seksuologii kulturowej rozumiana jest jako występowanie cech psychicznych obu płci u danej osoby. Motywy te spotyka się bardzo często w analizach religioznawstwa i antropologii. Bowiem już w panteonie bóstw najstarszych kosmogonii cechą wszystkich bogów jest „jednopłeć”, czyli niepodzielna całość łącząca wszelkie dwubiegunowości, a więc także kobiecość z męskością. Tą somatyczną, ale i psychiczną obupłciowość już wtedy postrzegano jako pierwotny stan człowieka, zatem osoby obupłciowe często były czczone jako namaszczone i wybrane przez bogów.

Do idei androgynii nawiązywał Platon w swoim dziele *Uczta*, a w szczególności w opowiadanej przez Arystofanesa historii o „trzeciej płci”. Kategoria androgynii pojawia się także w księgach hinduskich, a reinkarnacyjniści twierdzą, że typy stuprocentowo męskie/kobiece występują jedynie na niższych szczeblach rozwoju gatunku ludzkiego i są to formy prymitywne. Według hinduizmu, Brahma rozpadł się na dwa pierwiastki: kobiecy i męski, a świat rozwija się tylko dzięki temu, że te rozłączone bieguny dążą do ponownego zjednoczenia (Zwoliński, 2006, s. 146). Zatem przeznaczenie człowieka to być dwupłciowy.

Idea androgynii pojawiała się także na przestrzeni wieków w kulturze europejskiej: gnostyckie sekty chrześcijańskie uczyniły z androgynii centralny punkt swych doktryn.

Do androgynii ludzkiej często powracano, a w wielu plemionach pierwotnych (Afryka, Ameryka, Melanezja i Polinezja) nadal stosuje się androgynizację obrzędową (np. inicjacyjną) (Głuszek, 2000), ma ona bowiem prowadzić do dojrzałości jednostki, umiejącej pogodzić w sobie skrajne elementy. Ta idea została wskrzeszona w epoce romantyzmu, kiedy to utożsamiano ją z powrotem do raju i pierwotną doskonałością człowieka.

Gustaw Jung jako pierwszy stworzył koncepcję dwoistej duszy ludzkiej, w której zamknął dwa równorzędne pierwiastki: męski *animus* i kobiecy *animę*. *Animus* określa to, co jest męskie w kobiecie, a *anima* to co jest kobiece w mężczyźnie (Vedfelt, 1996, s. 20). *Anima* nie jest opozycyjna męskości, lecz wprawia mężczyznę w ruch i umożliwia jego naturze dokonywanie zmian (Vedfelt, 1996, s. 26), rolę kompensacyjną i komplementarną analogicznie spełnia *animus* wobec *animy*. Teoria Junga zbieżna jest także z chińską teorią utrzymania harmonii i równowagi pomiędzy tym co męskie (*jang*) i żeńskie (*jing*)

Począwszy od lat siedemdziesiątych XX wieku nastąpił renesans rozważań nad psychiczną obupłciowością, co było jedną z konsekwencji poszukiwania nowych źródeł i interpretacji tożsamości płciowej w dobie emancypacji, rewolucji seksualnej i gwałtownych zmian przemysłowych i produkcyjnych.

Nowoczesna teoria androgynii zakłada, iż cechy konstytuujące jednostkę zrównoważoną nie są specyficznie płciowe, jednakże jednostka taka posiada wysoki poziom cech stereotypowo przypisywanych zarówno płci męskiej, jak i żeńskiej. Androgynia zatem wyznacza nowy standard zdrowia psychicznego dla reprezentantów obu płci (Shields, 2004, s. 68).

W 1974 roku Sandra Lipsitz-Bem stworzyła koncepcję androgynii psychicznej – odnoszącej się do połączenia zachowań i cech osobowości tradycyjnie uznawanych za męskie, bądź kobiece – i tym samym przełamała jednoczynnikowy model badawczy stwierdzając, że kobiece/męskie zachowania nie muszą być rozumiane jako przeciwstawne bieguny, lecz jako niezależne wymiary. Z tej nowej koncepcji, traktującej płęć jako zmienną, wyrósł model, w którym płęć przestała być zmienną dychotomiczną/dwuwartościową, a zaczęto ją rozpatrywać jako zmienną ciągłą/wielowartościową. Zachowanie człowieka można zatem opisywać na dwóch wymiarach: męskości i kobiecości. Należy jednocześnie zaakcentować, że można być bardziej męskim lub kobiecym, ale nie można być bardziej lub mniej kobietą/mężczyzną.

W toku niezależnie od siebie prowadzonych badań dowiedziono wielu pozytywnych aspektów modelu androgynii. Ukazano między innymi, że osoby androgyniczne dysponują w swym repertuarze zachowań strategiami bardziej aprobowanymi społecznie i komplementarnymi, które są też gwarantem efektywności w rozwiązywaniu problemów i częściej prowadzą do uzyskania społecznych wzmocnień i szerokiej akceptacji. Bowiem jedynie męskie lub tylko kobiece style zachowań, rozumiane jako sztywne schematy socjalizacyjne, w oczywisty sposób uniemożliwiają racjonalność zachowań i efektywne likwidowanie różnego typu trudności komunikacyjnych, społecznych, zawodowych, gdyż niezależnie od rzeczywistych wymogów sytuacji pozwalają przedstawicielom każdej płci na zastosowanie tylko jednej opcji. Jednostki psychicznie androgyniczne przejawiają sytuacyjną adaptacyjność, która polega na niestałości, czyli stosowaniu raz kobiecych a raz męskich wzorów zachowań (Strykowska, 1991, s. 126). Cechy te są zintegrowane i komplementarne (Kluczyńska, 2001).

Konkludując wstępne dywagacje nad źródłami i współczesną kondycją koncepcji androgynii psychicznej stwierdzam, iż najbardziej racjonalną i trafną zarazem interpretacją androgynii jest równoważenie cech psychicznych postrzeganych kulturowo jako kobiece i męskie, i wykorzystywanie ich w zależności od potrzeb danej sytuacji. Esencjalna przy analizie zagadnienia jest również świadomość faktu, iż jednostka androgyniczna akceptuje swoją biologiczną płęć i nie ma problemów z tożsamością, zatem dążenie do androgynii rozpatrywać należy w kategoriach rozwoju (szansy na osiągnięcie pełni swego humanum), a nie anomalii.

Pomimo jednak, iż koncepcja i postulat urzeczywistnienia androgynii na wielu obszarach życia — także w wychowaniu — przeżywają swój renesans, należy zdawać sobie sprawę, iż sama świadomość istnienia alternatywy nie oznacza jeszcze gotowości do skorzystania z niej. Bowiem jednocześnie niezbywalnie towarzyszy temu zjawisku obawa, czy aby świat, pozbawiony głównego układu odniesienia (jakim jest dychotomia kobiecość-męskość, legitymizowana naturą i religią monoteistyczną), nie popadnie w chaos i wielość znaczeń. Należy jednak wiedzieć, iż ta wielkoformatowa zmiana — mogąca w początkowym stadium swego rozwoju jawić się jako chaos — jest w rzeczywistości wyczekiwana szansą na różnorodność, stosownie do wewnętrznych pragnień i predyspozycji. Istota człowieczeństwa wykracza przecież daleko poza ramy cielesności, która do niedawna — będąc najmniej doniosłym ontologicznie elementem ludzkiego istnienia — zniewalała wszystkie inne pierwiastki.

Jak zatem urzeczywistnić wolność w kreowaniu swej tożsamości rodzajowej, jak wpleść androginię w mapę ideologii i form wychowania jako jeden z potencjalnych „produktów” zabiegów wychowawczych? Są to pytania bardzo trudne, bowiem zawsze łatwiej jest dekonstruować i krytykować zastaną rzeczywistość, niż wskazywać realne możliwości jej ewoluowania w pożądanych kierunkach. Bez wahania stwierdzam bowiem, iż dalekie od wolności i androgynii są schematy decyzyjne centralnych władz oświatowych, budujących programy nauczania z wykorzystaniem podręczników (już na etapie elementarza) (Buczykowski, 1997, s. 169-196), w których chłopcy i mężczyźni są nosicielami postaw i cech takich jak aktywność, krynbrność, pomysłowość, niezależność, zaradność i osiąganie sukcesów, w opozycji do dziewczęcych i kobiecych grzeczności, kłótlwości, płaczliwości, bezradności, braku inicjatyw w dążeniu do celu, niskiej ambicji planów życiowych (Kalinowska, 1995, s. 219-253). Model androgyniczny, tak bardzo dziś pożądany, jest konsekwentnie odrzucany lub ignorowany.

Propagatorem androgynii nie stanie się dyrektor szkoły całujący członkinie ciała pedagogicznego w rękę i szarmancko otwierający drzwi przed dorastającymi uczennicami. Należy bowiem mieć świadomość, że ta pozornie nieszkodliwa grzeczność to nie tylko przejaw ambiwalentnego stosunku do kobiet, ale źródło nieustającego kategoryzowania rzeczywistości społeczno-kulturowej opartej na dychotomizacji płci, element wszechobecnej spirali symbolicznej przemocy wobec kobiet i wpisywania działań — także wychowawczych — w schematy ról społecznych sprzężonych z płcią.

Analogicznie, aby nauczyciel/ka, czy wychowawca/czyni, mogli podjąć konkretne kroki w kierunku przygotowywania przedpola dla obecności androgynii w procesie wychowawczym, muszą sami stać się przykładem osoby poruszającej się swobodnie po kontinuum cech uznawanych dotychczas za typowo kobiece lub typowo męskie, wybierając z szerokiej gamy reakcji w zależności od specyfiki i potrzeby chwili.

Niestety, pomimo często szczerych chęci, trudności w orędowaniu na rzecz androgynii jako wysoce pożądaney i realizującej ideę wolności strategii re/konstruowania swej tożsamości rodzajowej napotykalą także rodzice. Nawet jeśli ich poziom świadomości własnych działań otwiera ich umysły na androgyniczne aspekty budowania dziecięcej tożsamości to te zabiegi często niweczone są przez bariery formalne i sankcje magiczne. Nie wystarczy werbalny przekaz dotyczący androgynii, gdyż w wychowaniu młodego człowieka większą rolę odgrywa modelowanie. Zatem rodzice otwarci na kwestię androgynii, ale wpisujący swą codzienność – prywatną i instytucjonalną – egzystencję w schemat neopatriarchalnej rzeczywistości (w której „jemu” jest łatwiej znaleźć zatrudnienie i stać się żywicielem rodziny, a „jej” trudniej jest nie reprodukować modelu Matki – Polki) dla dziecka wiążące są obserwacje podziału ról w domu, nie zaś rodzicielskie deklaracje, grzęznące w barierach codzienności. Rich Harris (Badinter, 1993, s. 52) zauważa, że obraz dziecka w świadomości rodziców i konsekwentne różnicowanie wychowania oparte na tym wizerunku, prowadzi do naturalnego w tych warunkach seksizmu wśród dzieci, dla których kategorie płci są podstawą do porządkowania rzeczywistości. Otóż kilka miesięcy temu odwiedzili mnie znajomi. Nasi synowie (mój trzylatek, ich pięcioletek Piotruś) przeszkadzali w rozmowie, więc walcząc o niższy poziom decybeli, pozwoliliśmy im na obejrzenie jednego odcinka ikony dziecięcej popkultury: „Teletubisiów”. Pomijając zawieruchę wokół orientacji seksualnej fioletowego tubisia Tinky-Winky’ego oraz ignorancję pozwalającą homofobom pomylić homoseksualizm z ewentualnym transwestytyzmem, pragnę uczynić Tinky Winky’ego demistifikatorem prawdziwości rządzących polską socjalizacją rodzinną. Bowiem w pewnym momencie na ekranie pojawił się Tinky Winky, dzierżąc w pluszowej ręce nieodzowny atrybut: czerwoną torebkę. Reakcja Piotrusia była natychmiastowa – odwrócił się szybko od monitora komputera z okrzykiem „nie będę patrzył, on jest baba”. Kilka minut później natomiast zawetował prośbę swej mamy (w pomieszczeniu było bardzo ciepło) o zdjęcie spodni, gdyż nie chciał pokazać nam swych babskich (bo w kwiatki) rajstop. Rodzice Piotrka to młodzi ludzie, którzy mogliby potencjalnie stać się realizatorami modelu androgynii w wychowaniu, mają szerokie horyzonty myślowe i genderowy światopogląd, są tolerancyjni i – deklaracyjnie – „nowocześni”. Niestety to on pracuje, a ona wychowuje dziecko, bowiem taki układ o wiele bardziej „sprawdza się” w polskiej rzeczywistości społecznej, a na jego straży stoi organizacja życia społeczno-politycznego. Tak oto rodzina jest wciąż medium reprodukcji aktualnej struktury i myśli społecznej (Marody, Giza-Poleszczuk, 2004, s. 204).

Konkluzje

Niniejsze dywagacje zmuszona jestem zamknąć w minorowej tonacji. Konkludując bowiem stwierdzam, iż uprawomocnienie postulatu wolności w wychowaniu (a także androgynii jako sposobu konstruowania tożsamości rodzajowej adekwatnej do współczesnym wymogów życia), wymaga nie tylko walki (często graniczącej z donkichoterią) o zmiany na wszystkich poziomach procesu dydaktycznego i wychowawczego – od decyzji władz centralnych aż po osobiste teorie nauczycieli – ale także odmityzowania i oczyszczenia ze stereotypów rzeczywistości społeczno-kulturowej. Brzmi to niepokojąco utopijnie, jednak złotym środkiem może okazać się wyrugowanie ze swej świadomości drogi rewolucyjnej (postrzeganej jako jedynie słusznej, celowej i efektywnej) na rzecz ewolucyjności, stopniowości wprowadzania zmian. Należy na drodze bardzo

powolnej ewolucji starać się o to, by możliwości które oferuje rzeczywistość społeczna, gospodarczo-rynkowa, czy przestrzeń medialna, harmonizowały z ideą wolności w autokreacji. Polska rzeczywistość jednak skutecznie utrudnia tego typu dążenia, orężem w poważnej wydawałoby się dyskusji czyniąc język infantylizmu, parodii i wysublimowanego seksizmu. Ponadto wciąż nachodzi mnie ta sama, pesymistyczna skądinąd refleksja, iż Polska przeszłość historyczna wszczepiła w Polaków miłość do rewolucji i skrajny sceptycyzm do zmian etapowych, których sukces skreśla się już na początku, tym samym usprawiedliwiając swą opieszałość, brak świadomości i zaangażowania. W polskiej rzeczywistości społeczno-kulturowej zmiana może być albo natychmiastowa i holistyczna albo żadna.

W obliczu zagubienia i destabilizacji tożsamości płciowej, opartej na jednostronnych wzorcach – będących esencją roli przypisanej w toku socjalizacji – androgynia okazuje się lekarstwem, które może pomóc odnaleźć drogę do prawdziwego ja, co jednak nie może odbyć się bezboleśnie. Współcześnie idea androgynii i dążenia do jej urzeczywistnienia wciąż są niezadowolające, jakby przypadkowe, często kierunkują androgynię wyłącznie w stronę feminizacji/maskulinizacji cielesności męskiej i kobiecej, sprzeniewierzając się pierwotnej idei androgynii psychicznej. Zatem ideał androgynii, urzeczywistniany w zachowaniu i reakcjach niektórych jednostek, jest raczej wypadkową nieintencjonalnych i koincydentalnych oddziaływań, nie zaś socjalizowania jednostki w kierunku osoby określającej siebie niezależnie od społecznego kontekstu płci i poza definicją płci rodzajowej (Kopciewicz, 2003, s. 188). Bowiem w świecie, którego wszystkie wymiary określają swe terytorium są na kanwie „naturalnych” różnic między płciami, szerzenie się idei androgynii postrzegane jest często jako zagrożenie powstaniem świata na opak, utraceniem azymutu. Płeć organizuje wszelkie płaszczyzny psychospołecznego funkcjonowania człowieka, od hierarchii zawodowo-instytucjonalnych, poprzez cielesność na rozrodności kończąc. Trudno z dnia na dzień zreorganizować świat, którego elementem jest także wszechobecny i nieustający proces wychowania i socjalizacji, a którego korzenie to polaryzacja rodzajów. W takim demonizowanym, androgynicznym, „niemożliwym” świecie przyszłość jawi się bowiem jako zupełnie nieprzewidywalna (Kopciewicz, 2003, s. 190). Jednak pomocne w zrozumieniu nowej wizji świata jest uświadomienie sobie, że naturalność, nieodwołalność i oczywistość porządku społecznego to iluzja, a odgrywanie rodzaju jest tylko – wedle słów Judith Butler – imitacją imitacji i – w konsekwencji – ucieczką od wolności w stronę wygodnego konformizmu i unifikacji.

Bibliografia

- Badinter E. (1993). *XY tożsamość męczyzny*. Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- Babbie E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: WN PWN.
- Benner D. (2006). Pedagogika ogólna. W: B. Śliwerski (red.) *Pedagogika: podstawy nauk o wychowaniu*. T. 1 (s. 115-193). Gdańsk: GWP.
- Berner H. (2006). Współczesne kierunki pedagogiczne. W: B. Śliwerski (red.) *Pedagogika: podstawy nauk o wychowaniu*. T. 1 (s. 195- 277). Gdańsk: GWP.
- Brannon L. (2002). *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni, podobni czy różni*. Gdańsk: GWP.
- Buczykowski A. (1997). Dwa różne światy, czyli jak socjalizuje się dziewczynkę i chłopca. W: J. Brach-Czaina

- (red.) *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Butler J. (2003). Imitacja i nieposłuszeństwo płciowe. *Przegląd Filozoficzno-Literacki*, 1 (3), s. 89-109.
- Drożdż A. (2000). *Mity i utopie pedagogiczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Fromm E. (2002). *Miłość, płęć i matriarchat*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Głuszek M. *Mit o Androgonie we współczesności. Redefinicja tradycyjnego pojęcia kobiecości i męskości*. (Praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. M. Buchowskiego w Instytucie Etnologii i Antropologii Kulturowej, Wydział Historii UAM w Poznaniu, obroniona 2000) www.historia1.pl, 15 grudnia 2003.
- Górniewicz J. (2000). *Teoria wychowania w zarysie*. Biskupiec: Wydawnictwo „Gryf”.
- Iwasiów I. (2004). *Gender dla średnio zaawansowanych: wykłady szczecińskie*. Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- Judycki S. (2005). Wolność i wychowanie. W: P. Dehnel, P. Gutowski (red.) *Filozofia a pedagogika: studia i szkice* (s. 56-65). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Kalinowska E. (1995). Wizerunki dziewcząt i chłopców w podręcznikach szkolnych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1-2, s. 219-153.
- Kawula S. (2004). *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*. Toruń: Wydawnictwo Akapit.
- Kluczyńska A. (2001). Męskość, kobiecość, androginia. *Niebieska Linia*, 4, <http://www.pismo.niebieska.linia.pl/index.php?id=87> (20 marca 2009).
- Kolberg L., Mayer R. (2000). Rozwój jako cel wychowania. W: Z. Kwieciński (red.) *Alternatywy myślenia o/dla edukacji* (s. 21-65). Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Kopciwicz L. (2003). *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*. Kraków: „Impuls”.
- Kopciwicz L. (2005). *Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna*. Kraków: „Impuls”.
- Lipsitz-Bem S. (2002). *Męskość, kobiecość. O różnicach wynikających z płci*. Gdańsk: GWP.
- Łaciak B. (1995). Dziewczynki i chłopcy w relacjach społecznych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1-2, s. 283-299.
- Łobocki M. (2005). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: „Impuls”.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A. (2004). *Przemiany więzi społecznych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Melosik Z. (2005). Pedagogika postmodernizmu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika: podręcznik akademicki*. Tom 1 (s. 452-464). Warszawa: PWN.
- Melosik Z. (2003a). *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo Volumin.
- Melosik Z. (2003b). Kultura popularna jako czynnik socjalizacji. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika: podręcznik akademicki*. T. 2 (s. 68-93). Warszawa: PWN.
- Moir A., Jessel D. (2003). *Płęć mózgu*. Warszawa: PIW.
- Neill S. A. (1991). *Summerhill*. Katowice: Almaprint.
- Shields S. A. (2004). *Mówiąc od serca. Płęć i społeczny wymiar uczuć*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Strykowska M. (1991). Tożsamość płciowa kobiet a ich funkcjonowanie zawodowe. *Przegląd Psychologiczny*, 1, s. 123-135.
- Szkuclarek T., Śliwerski B. (2000). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: „Impuls”.

- Szczukiewicz P. (1998). *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Śliwerski B. (2004). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: „Impuls”.
- Śliwerski B. (2005). Pedagogika negatywna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika: podręcznik akademicki*, T. 1 (s. 436-451). Warszawa: WN PWN
- Śliwerski B. (2007). Wychowanie. Pojęcie — znaczenia — dylematy. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.) *Wychowanie. Pojęcia — procesy — konteksty*. T. 1 (s. 25-76). Gdańsk: GWP.
- Włodarski Z., Hankała A. (2004). *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*. Warszawa-Kraków: „Impuls”.
- Vedfelt O. (1996). *Kobiecość w mężczyźnie*. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia.
- Zwoliński A. (2006). *Seksualność w relacjach społecznych*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Summary

The upbringing towards freedom and in freedom. The category of androgyny as the chance for genuine authocreation

The author of this article attempts to diagnose what is the legitimacy and condition of freedom in educational process, with reference to specificity and rules imposed by multidimensional and constantly expiring and evolving/fluctuating social and cultural (also inter- and transcultural) reality. The author believes that the only way to implement the freedom ideal on the field of upbringing and education is to make it a holistic imperative, clearly reflected on all levels of the complex socialization influences and educational process (from teachers' personal theories and hidden curriculum to teaching programmes). Such understanding of freedom should enable young people to construct their authentic identity — independently of postpatriarchal regimes — to reach their individuality in accordance with subjective predispositions, needs, possibilities and aims.

As the strongest restrictions during the socialization and educational processes are imposed on sex/gender identity the article focuses on the presence — or rather invisibility — of androgyny in the areas of contemporary interdisciplinary theoretical discussions and educational practise.

Justyna Spychalska-Stasiak
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Konstruowanie wiedzy naukowej o fenomenie ludzkiej płci

Artykuł stanowi próbę zwrócenia uwagi na specyfikę naukowego dyskursu płci. Wychodząc z założenia, iż stanowi on jeden ze sposobów konstruowania typowo polskiej rzeczywistości płci, przedstawiam występujące w jego ramach perspektywy, typowe dla nich sposoby spostrzegania płci oraz wynikające z takiego stanu rzeczy konsekwencje.

Od momentu wprowadzenia do polskiego dyskursu naukowego nowatorskiego paradygmatu rozważań o płci (Renzetti, Curran, 2005) minęło mniej więcej dwadzieścia lat. Ten stosunkowo niedługi okres okazał się jednak wystarczający do tego, aby zagadnienie ludzkiej płciowości odczarowano z mitu pozornej oczywistości. Esencjalistyczne konceptualizacje dostrzeganych różnic płci (Reber, Reber, 2005) zdekonstruowała presja twierdzenia, zgodnie z którym bycie przedstawicielem danego rodzaju stanowi „zmienną w miejscu i czasie konstrukcję społeczną” (Melosik, 2007, s. 20). I choć przełamanie monopolu *stricte* biologistycznego znacząco poszerzyło *spectrum* naukowych dociekań o istocie płci, to jednak trudno jest uznać, aby jego dokonanie się uczyniło opisywany fenomen jednoznacznie rozstrzygniętym. Przesunięcie akcentów „od pewności absolutnej poznania naukowego ku wiedzy weryfikowanej kontekstualnie” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 45) korespondowało z pojawieniem się coraz bardziej złożonych dyskursów płci (Brannon, 2002; Wojciszke, 2004; Renzetti, Curran, 2005; Małachowski, 2006; Heywood, 2007; Vance, 2007). Każdy z nich wytwarzał własną, legitymizowaną stosownym zapleczem teoretycznym oraz pieczołowicie gromadzonymi wynikami badań wiedzę o określonej rzeczywistości płci. Na jej podstawie można więc było na przykład założyć, że mężczyźni są z Marsa, kobiety z Wenus, a dzieląca ich doświadczenia różnica stanowi efekt oddziaływania wyposażonego w płęć mózgu (Gray, 1995; Moir, Jessel, 2007). Równie zasadnie można jednak pomyśleć, że kobiecość oraz męskość to jedynie kulturowa farsa, zmieniająca swą fasadę w zależności od kontekstu funkcjonowania ludzi, by w ostatecznym rozrachunku dojść do wniosku, że przedstawiciele obu płci po prostu nie istnieją, a ich egzystencjalna manifestacja stanowi konsekwencję stylizowanego odgrywania znaczeń wywodzących

się z przesączonych relacją wiedzy/władzy stosunków płci (Gontarczyk, 1995; Ślęcka, 1999; Butler, 1995; 2007; 2008; Melosik, 2007). Uwzględniając zatem fakt, że koloryt współczesnego obrazu płci konstytuują równoprawne, choć wzajemnie sprzeczne dyskursy, roszczenie do uzyskania stanu absolutnej pewności zdaje się mieć charakter mało zasadny. Chęć zajmowania się omawianym zjawiskiem obliguje potencjalnego badacza do ustawicznego balansowania pomiędzy zróżnicowanymi przekazami dopływającymi z coraz bardziej migoczącej mapy aktualnych dyskursów a jego osobistymi preferencjami, ujawniającymi swoje oblicze w sytuacji opowiadania się po stronie jednego z nich (Chomczyńska-Rubacha, 2008). Gdyby jednak założyć, że naukowe sposoby ujmowania obiektywnie istniejącego świata w dalszym ciągu stanowią najbardziej wiarygodną deskrypcję oraz eksplikację danego fragmentu rzeczywistości (Hejnicka-Bezwińska, 2008), to ich równoprawny pluralizm obligowałby również do zadania pytania o współczesny status rzeczywistości płci.

Zdaniem Luckmanna i Bergera (1983, s. 24), „człowiek przeciętny nie zaprzęga sobie zwykle głowy tym, co jest dla niego rzeczywiste, ani tym, co wie, dopóki jakiś problem nie ograniczy go w jego działaniu”. Spoglądając wstecz, można odnieść wrażenie, że historia kobiet i mężczyzn pełna jest swoistego rodzaju dylematów między jednostkowym prawem do samorealizacji a koniecznością podporządkowywania się obiektywizującym wymogom dnia codziennego. Nie ulega przecież wątpliwości, że społeczne statusy nosicieli obu płci różniły się od siebie w sposób znaczący. Podczas gdy matriarchalny okres historii pierwotnej odznaczał się „równorzędnym (w starszej epoce kamiennej), a z czasem przeważającym (w młodszej epoce kamiennej) znaczeniem kobiet w gospodarce i polityce, co wyrażało się też w kulturze duchowej (religii)” (Krzak, 2007, s. 11), dojście do władzy mężczyzn wiązało się z prawie całkowitym wykluczeniem kobiet z wymienionych w powyższym cytacie sfer (Graff, 2003; Marshall, 2004; Głazewska, 2004; Gajewska, 2008; Socjologia. Przewodnik encyklopedyczny, 2008). Odgórne ograniczanie potencjału przedstawicielek płci żeńskiej do trzech tradycyjnie wyznaczonych obszarów, takich jak kościół, kuchnia i dzieci, przy jednoczesnym podtrzymywaniu twierdzenia o społecznej wszechmocy mężczyzn, stało się wkrótce przyczyną „masowego powstania kobiet przeciwko uciskowi” (Castells, 2008, s. 180), które to jednocząc swoje siły w jednym z najbardziej spektakularnych ruchów społecznych dwudziestego stulecia, wyznaczyły sobie za cel ukształtowanie nowej jakości relacji płci. Dotychczasowa asymetryczność przynależnych człowiekowi praw i obowiązków miała ustąpić miejsca autentycznej równości, gwarantującej równoważny dostęp przedstawicieli obu płci do społecznie stanowiących dóbr (Titkow, 1998; Ślęcka, 1999; Bator, 2001; Gajewska, 2008).

Jednak zdaniem White’a (2008, s. 9):

„żądanie równości jest (...) równocześnie zarówno złożone, jak i kontrowersyjne. Złożoność polega tu na tym, że u jego podstaw leży nie tyle żądanie jakiejś pojedynczej rzeczy, ale raczej pewnego zestawu rzeczy, które ktoś może (choć nie musi) postrzegać jako konieczne przez wszystkich pożyteczne. Kontrowersyjność z kolei wynika stąd, że czasem to żądanie wydaje się zagrażać innym ważnym wartościom”.

Feministyczne hasło zrównoważenia dotychczasowych stosunków płci, wspierane przez wybrane odłamy ruchu mężczyzn (Arcimowicz, 1997; Renzetti, Curran, 2005), symbolizowało więc potrzebę radykalnego odwrócenia porządku konstytuowanego na podstawie biologicznie determinowanych różnic płci. Uzyskanie stanu postulowanej równości wiązałoby się więc ze spisaniem nowatorskiego kontraktu, na mocy którego

dostęp przedstawicieli płci żeńskiej do takich sfer społecznego funkcjonowania, jak: prawo, ekonomia, polityka, a mężczyzn do sfery tradycyjnie określonej mianem prywatnej, wraz ze znaczącą modyfikacją płaszczyzny moralno-obyczajowej przyczyniłoby się do absolutnego zredefiniowania pozycji nosicieli obu płci (Humm, 1993; Gontarczyk, 1995; Ślęcka, 1999; Fuszara, 2002; Renzetti, Curran, 2005; White, 2008). Jak jednak należy zauważyć to, co dla wybranego grona kobiet i mężczyzn jawiło się jako konieczny i od dawna wyczekiwany stan rzeczy pozostałym uczestnikom danej zbiorowości kojarzyło się z niebezpiecznym naruszeniem funkcjonalnego *status quo*, korespondującym z bolesną utratą legitymizowanych wiekową tradycją prerogatyw (Bly, 1993; Hill, 1998). Emancypacyjne dążenia kobiet, czynione notabene dla dobra ogółu, stały się wkrótce przyczyną dziejowego konfliktu, okupionego, zdaniem Castellsa (2008, s. 181), „ciałami złamanymi istnień ludzkich”.

Walka feministycznie zorientowanej grupy kobiet o dostęp, a konserwatywnych mężczyzn o podtrzymanie dotychczasowo dzierżonej władzy przybrała z czasem formę prawdziwej rewolucji o nieograniczonym zasięgu oraz mniej lub bardziej widocznej mocy sprawczego oddziaływania (Castells, 2008). Jak bowiem warto w tym miejscu zaznaczyć owa „rewolucja płci” zbiegła się w czasie ze znacząco szerszym kompleksem zmian charakteryzujących rzeczywistość przełomu XX i XXI wieku. Modyfikacje w przyrodniczych podstawach życia, w połączeniu z „technologiczną transformacją biologii, farmakologii i medycyny” (Castells, 2008, s. 181) stworzyły kobietom możliwość ukształtowania bardziej świadomego stosunku wobec własnego ciała, kobiecej seksualności oraz korespondującej z nią, jak dotąd niepodzielnie, ideą prokreacji (Sobczyńska, 1995; Budrowska, 1997; Gromkowska-Melosik, 2008c). Unowocześnione metody produkcji zobligowały potencjalnych pracowników do ustawicznego podnoszenia kompetencji intelektualnych, wypierających z czasem konieczność wykazywania się w pracy cięższą fizyczną mięśnią (Strykowska, 1999; Fischer, 2003). Niestąbną na siłę działalność ruchów reformatorskich doprowadziła do wprowadzenia szeregu zmian w dotychczasowych regulacjach prawnych, w wyniku czego dyskryminowanie ludzi ze względu na dostrzegane gołym okiem atrybuty, wyznawaną religię, postawę ideową czy też orientację seksualną stało się zakazane (Fuszara, 2002; Waszkiewicz, 2007; Zielińska, 2008). „Gwałtowne rozprzestrzenianie się idei w zglobalizowanej kulturze i we wzajemnie powiązanym świecie (...)” (Castells, 2008, s. 182) spowodowało z kolei niebagatelną pluralizację dostępnych wzorów autokreacji ludzi podsuwanych przez stylizowany najnowszymi trendami rynek masowej konsumpcji (Melosik, 1996; Gąsiorek, 2000; Gromkowska, 2002; Pankowska, 2005; Szlendak, 2005; Castells, 2008). Całość opisywanych w tym względzie transformacji dokonywała się w warunkach „kulturowego rozluźnienia”, datującego swoje początki na okres rewolucji roku 1968, a przynoszącego swoistego rodzaju konsekwencje w czasie symbolicznego przejścia do ponowoczesności, w której społeczne formy „rozkładają się i topnieją w czasie krótszym niż ten potrzebny do ich powstania, i zaczynają upływać się kiedy tylko powoła się je do życia” (Bauman, 2007a, s. 7), konwencjonalność ludzkiego szczęścia ustępuje miejsca afirmatywnej polityce życia (Jacyno, 2007), a bezpieczeństwo, przewidywalność oraz stabilność dotychczasowych struktur podlega procesom nieustającej problematyzacji (Bauman, 2007b; Melosik, 1993; 1996; 2000; Thorne, 1995; Marody, Giza-Poleszczuk, 2004; Cohn-Bendit, Rudger-Dammann, 2008; Hejnicka-Bezwińska, 2008).

Na podstawie powyższych rozważań widać zatem wyraźnie, że permanentna trwałość relacji łączących przedstawicieli obu płci koresponduje z pewnego rodzaju dynamiką, warunkowaną z jednej strony mocą oddziaływania społecznej struktury, a z drugiej możliwością coraz bardziej odważnego wykraczania jej konstrytutorów poza narzucane *status quo*. W tym kontekście nie dziwi więc fakt, że możliwość ich badawczego szacowania podporządkowana jest dwóm odrębnym schematom postępowania. Jak bowiem zauważa Gromkowska-Melosik (2008a, s. 76)

„relacje między kobietami i mężczyznami można interpretować w sposób *statyczny* – dążyć do uchwycenia stanu aktualnego, taki jaki jest w *danym momencie*. Nie ulega wątpliwości, że uzyskamy wówczas obraz, w którym zostanie potwierdzona teza o nierówności kobiet i mężczyzn w dostępie do władzy, stanowisk i środków finansowych (...). Z drugiej strony można podjąć próbę interpretacji o charakterze *dynamicznym* – pokazać w jaki sposób relacje między mężczyznami i kobietami zmieniały się na przestrzeni ostatniego wieku, na każdej płaszczyźnie życia społecznego. Uzyskany obraz będzie wówczas zupełnie inny: okaże się, że dystans w społecznym położeniu kobiet i mężczyzn, jak również w różnorodnych kontekstach dostępu do władzy, stanowisk, środków finansowych, edukacji stawał się w XX wieku coraz mniejszy, skracał się z dekadą na dekadę”.

Biorąc jednak pod uwagę fakt, że przejawy społecznych nierówności powstałych na podłożu płci w Polsce stanowią jeden z najchętniej poruszanych przez naukowców tematów (Fuszara, 2002; Mandal, 2000; 2007; Klebaniuk, 2007), a na rodzimym rynku wydawniczym w dalszym ciągu brakuje opracowania, które w sposób holistyczny przedstawiałoby dynamikę zmian dokonujących się w sytuacji nosicieli obu płci, intrygującą perspektywę ich badawczego szacowania zdaje się podejście dynamiczne. Nie ulega bowiem wątpliwości, że płynna rzeczywistość dnia codziennego wyprzedza badawcze „szkiełko i oko”, przysparzając mu tym samym ważkiej inspiracji do czynionych poszukiwań. Jeśli więc faktyczną intencją naukowych analiz jest chęć jak najbardziej wiarygodnego opisywania i wyjaśniania jej specyfiki w dziedzinie płci, to modyfikacja będącego przedmiotem niniejszego zainteresowania fragmentu rzeczywistości powinna być dostrzegalna także i w naukowym sposobie jego konceptualizowania. Z tego punktu widzenia można więc stwierdzić, że naukowe sposoby osławiania złożoności ludzkiej płci również cechują się określoną dynamiką, której syntetyczną reprezentację przedstawiono na rycinie pierwszej.

Na jej podstawie można bowiem wnioskować, iż rozważania o analizowanym fenomenie przybierały charakter ponadczasowy i ponadterytorialny. Niezależnie bowiem od tego, czy mamy na myśli społeczności tradycyjne, nowoczesne czy też ponowoczesne (Giddens, 2007) należy zauważyć fakt, że każda z nich, konstytuując mniej lub bardziej zwartą strukturę ich społeczno-kulturowego funkcjonowania generowała specyficzne subuniwersum znaczeń nadbudowywanych nad anatomicznymi wyznacznikami kobiecości i męskości (Michalik, 1992; Kaari, 1998; Uliński, 2001; Bogucka, 2005). Warto jednak zauważyć, że stosunkowo najdłuższym, bo mającym swoje źródła w okresie konstituowania się myśli społeczno-filozoficznej, a w pewnych kręgach zachowującym racjonalność swych sądów do dnia dzisiejszego był paradygmat esencjalistyczny (Gontarczyk, 1995; Małachowski, 2006; Heywood, 2007). Z punktu widzenia jego zwolenników płeć stanowiła organ absolutnie stały, w żaden sposób niewikłający się w zależności społeczno-kulturowe, służący w zasadzie do wywigływania się z funkcji rozrodczych (Brannon, 2002). Ugruntowany na bazie biologicznego

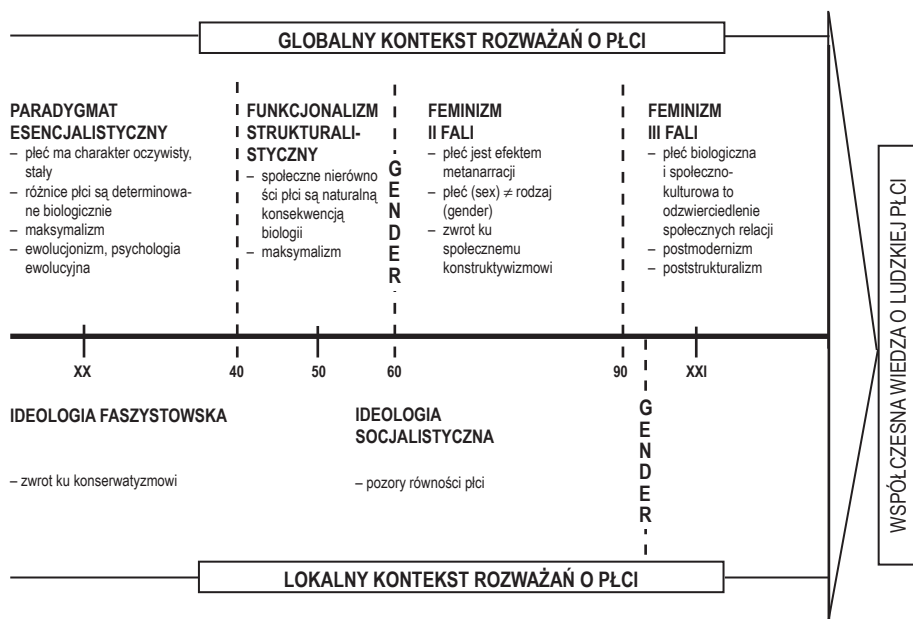
determinizmu „pogląd, że pomiędzy przedstawicielami obu płci istnieje wiele znaczących różnic” (Brannon, 2002, s. 42) wyznaczył jeden z kluczowych kierunków badań, skoncentrowanych na obiektywnym potwierdzeniu zarówno pierwszo-, jak i drugo-, i trzeciorzędowych różnic płci (Reber, Reber, 2005). Androcentryczne (Bem, 2000) działania maksymalistów przyczyniały się więc do empirycznego udowadniania słuszności założeń Doktryny Dwóch Sfer, zgodnie z którą dziedziny zainteresowań nosicieli obu płci różnią się od siebie w sposób nieodwracalny (Brannon, 2002; Zaworska-Nikoniuk, 2008).

Problematyczną złożoność omawianego fenomenu dostrzeżono dopiero w latach 60. XX stulecia. Przybierający w tym czasie na sile ruch feministyczny podjął trud zakwestionowania *stricte* esencjalistycznego sposobu myślenia o płci. Na podstawie dokonani M. Mead (1935) oraz R. J. Stollera (1968 za Glover, Caplan, 2007) przekonująco pokazał, że stabilna płeć, a w szczególności narastające na jej kanwie nierówności wykazują tendencję do elastycznego dostosowywania się do wymogów społeczno-kulturowej struktury. Zwrócenie uwagi na możliwość zewnętrznego, a nie biologicznego konstruowania płci uczyniło z niej kategorię zmienną, nieprzewidywalną, a co za tym idzie niebezpieczną. Dlatego też, obok genderowych opisów istoty ludzkiej płci, esencjalistyczny sposób jej ujmowania legitymizowały takie metanarracje jak rozum, religia czy też kultura, które znajdowały swoje najpełniejsze odzwierciedlenie w funkcjonalno-strukturalistycznej szkole myślenia o niej (Brannon, 2002; Mandal, 2004; Renzetti, Curran, 2005). Z jej punktu widzenia

„podstawowy sposób wyjaśniania zjawisk przydzielania ról kobietom i mężczyznom musi odwoływać się do faktu, iż rodzenie i opiekowanie się dziećmi ustanawia silny i nieodwołalny prymat związku matki z małym dzieckiem. To, z kolei, prowadzi do przekonania, że mężczyzna, który jest zwolniony z tych biologicznych funkcji powinien specjalizować się w działaniach alternatywnych (zorientowanych na role zawodowe)” (Parsons, 1955 za Renzetti, Curran, 2005, s. 11).

Wzmrożona krytyka tego typu twierdzeń zaowocowała więc powstaniem konkurencyjnego paradygmatu rozważań, nazywanego po prostu feministycznym. Jego istota sprowadzała się więc do tworzenia „holistycznego opisu działań — zajmujących odmienne miejsca w strukturze społecznej — kobiet i mężczyzn, którzy stoją w obliczu zróżnicowanych możliwości i ograniczeń życiowych, a także muszą reagować (również i przez opór) na nowo pojawiające się sytuacje” (Renzetti, Curran, 2005, s. 18).

Biorąc jednak pod uwagę fakt, że ów feminizm, niebędący przedmiotem zasadniczego zainteresowania niniejszego artykułu, stanowi w dniu dzisiejszym orientację niezwykle wręcz zróżnicowaną, jednoznaczne scharakteryzowanie występujących w jego ramach sposobów ujmowania płci zdaje się zabiegiem ryzykownym (Melosik, 1996; Gąsiorek, 2000; Bator, 2001; Gromkowska, 2002; Titkow, 1998; Adamiak, 2004; Renzetti, Curran, 2005; Zaworska-Nikoniuk, 2008). Ogólnie można jedynie stwierdzić, że droga jego intelektualnego rozwoju wiodła od aktywnie działających feministek pierwszej fali, poprzez *genderowy* przełom teoretyczny drugiej, ku postfeministycznie zorientowanemu feminizmowi fali trzeciej, uznającemu kobiecość oraz męskość za nieesencjalistyczny przedmiot stosunków określających „kształt wiedzy dotyczącej tego, co to znaczy być kobietą i mężczyzną” (Melosik, 2007, s. 21).



Rycina 1. Globalno-lokalny kontekst naukowych rozważań o ludzkiej płci

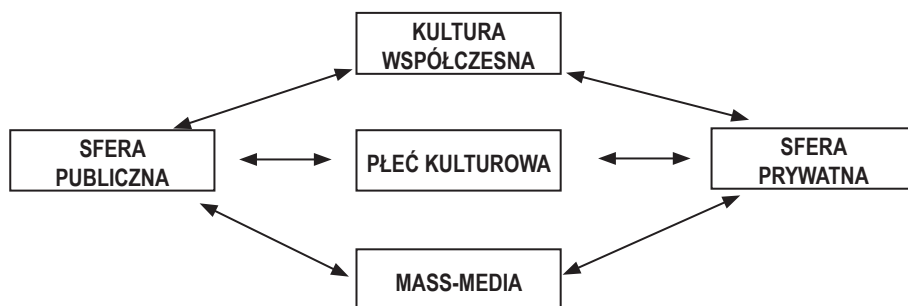
Z drugiej zaś strony omawiana rycina w stosunkowo klarowny sposób ukazuje fakt, że współczesne naukowe rozważania o płci wnikają się w specyfikę jednej z najbardziej znaczących dyktomii, rozpościerającej swą istotę na krańcach kontinuum: globalne — lokalne. Podczas gdy kraje, takie jak Stany Zjednoczone czy też Wielka Brytania odpowiadają za wytwarzanie nowatorskich sposobów konceptualizowania ludzkiej płci, proponowane przez ich reprezentantów założenia podlegają procesom lokalnej specyfikacji, warunkowanej zawikłanościami procesu translacji oraz koniecznością odnalezienia się ich w zgoła odmiennym kontekście społeczno-kulturowego funkcjonowania. Taki stan staje się szczególnie widoczny w Polsce, gdzie historia naukowych rozważań o płci bardzo wyraźnie koresponduje z przeszłościową spuścizną kraju. Nie ulega bowiem wątpliwości, że okres totalitarnego zniewolenia przyczynił się do powstania ponad dwudziestoletniego opóźnienia w prowadzonych w tym względzie analizach, a niejednorodny kontekst funkcjonowania Polaków po roku 1989 w niebagatelny wręcz sposób oddziaływał także i na kierunek oraz tempo związanych ze społeczno-kulturowym wymiarem płci zmian (Sztompka, 2006). Radykalizm dokonujących się w tym czasie modyfikacji spowodował, że „nowe reguły życia wchodzą wtedy w sprzeczność z dawnymi normami i wartościami, zakorzenionymi jeszcze głęboko w pamięci, w mentalności, w codziennych nawykach (...)” (Sztompka, 2006, s. 278). Z tego też względu współczesną rzeczywistość płci można by określić mianem wrzającego tygla, w którym niewidzialna ręka czasu bardzo sprawnie „wymieszała” naleciałości przeszłości z wymogami rzeczywistości dnia codziennego. W tej sytuacji fakt, że współczesne dyskursy płci konstytuują

trzy sprzeczne względem siebie stanowiska można potraktować w kategoriach swoistego rodzaju „znaku czasu” (Gromkowska-Melosik, 2008a).

Z punktu widzenia konserwatystów emancypacja kobiet oraz powstałe na jej kanwie modyfikacje stają się bowiem procesem społecznie nieostosownym, zagrażającym stabilności doczesnej rodziny oraz ugruntowanej na mocy genowego przekazu naturalnej predestynacji człowieka. Dokonująca się zamiana stypizowanych ze względu na płeć ról jawi się więc tutaj jako niepożądane wynaturzenie, będące podstawą niczym nieuzasadnionej negacji tradycyjnie zorientowanych tożsamości płci (Brannon, 2002; Graff, 2003; Małachowski, 2006). Przedstawiciele feminizmów tradycyjnych (zob. Titkow, 1998) będą natomiast wychodzić z założenia, że modyfikacja płciowego *status quo* jest nie tylko konieczna, ale stanowi jedyną szansę na autentyczne wyzwolenie się ludzi spod urabiającego jarzma systemu. W tej sytuacji, emancypacyjne dążenia kobiet stanowią wciąż niedokończony projekt, którego kontynuacja zdaje się warunkiem *sine quo non* dla wyeliminowania społecznego wymiaru nierówności płci (Gontarczyk, 1995; Słęczka, 1999; Bator, 2001; Graff, 2003; Fuszara, 2002; Renzetti, Curran, 2005). Postfemiści z kolei, przekonani o niczym nieograniczonej możliwości realizowania się człowieka, będą negować potrzebę wprowadzania zmian nie ze względu na fakt ich szczególnej szkodliwości, ale z powodu wyczerpania się takich sfer ludzkiego funkcjonowania, w których bycie kobietą albo mężczyzną staje się przyczyną narastania określonego typu nierówności płci. Aktualny kształt społeczno-kulturowej struktury zmodyfikował się już do tego stopnia, że jeśli tylko reprezentantki rodzaju żeńskiego będą miały na to ochotę, bez większych trudności mogą konkurować z przedstawicielami płci przeciwnej o zajmowanie najbardziej prestiżowych miejsc w społecznej strukturze (Melosik, 1996; 2007; Gąsiorek, 2000; Gromkowska, 2002; Gromkowska-Melosik, 2008b).

Z tego też względu można by domniemywać, że naukowe sposoby reprezentowania tej specyficznej sieci relacji, która wywija się pomiędzy nosicielami obu płci będą miały charakter zróżnicowany, odzwierciedlający złożoność scharakteryzowanych powyżej perspektyw. Tymczasem wnikliwa analiza stosownej literatury upoważnia mnie do wysunięcia stwierdzenia, że dominującą płaszczyzną deskrypcji omawianego przedmiotu zainteresowań jest typowe dla tradycyjnych feminizmów ujęcie płci. Akcentowane w opracowaniach naukowych nierówności płci mają więc charakter niezaprzeczalny, a kierunek występujących w ich ramach asymetrii najtrafniej oddaje schemat: mężczyzna – dominator, kobieta – ofiara patriarchalnie urządzonej struktury społecznej (Gontarczyk, 1995; Bator, 2001; Duch, 2002; Graff, 2003; Strykowska, 2006; Hulewska, 2007; Łysak, Zierkiewicz, 2007; Wiśniewska-Szałek, Wiśniewska, 2007; raporty: Kobiety i Mężczyźni na Rynku Pracy, 2003; Równość Płci w Polsce, 2007; Kobiety w Polsce, 2007). Aby nie pozostawać gołosłownym, warto przytoczyć następującą egzemplifikację.

Zdaniem Chomczyńskiej-Rubachy (2006, s. 5), współczesne kierunki polskich pedagogicznych badań nad płcią dotyczą pięciu zasadniczych obszarów, a mianowicie: „płeć i rodzaj w kulturze współczesnej, płeć i rodzaj w szkole, płeć i rodzaj nauczyciele, płeć i rodzaj w podręcznikach szkolnych oraz w edukacji seksualnej”. Rozszerzenie tak ustanowionego minimum o naukowy dorobek socjologii, psychologii i antropologii kulturowej doprowadziło do wytypowania czterech interdyscyplinarnych kontekstów, w których lokują się naukowe rozważania o ludzkiej płci. Ich graficzną reprezentację przedstawia rycina 2.



Rycina 2. Interdyscyplinarne konteksty naukowych rozważań o ludzkiej płci

Charakterystykę powyższej ryciny należy zacząć od wyjaśnienia, dlaczego proponowane przez Chomczyńską-Rubachę (2006) pojęcia: „płeć” oraz „rodzaj” zastąpiono kategorią „płeć kulturowa”. Taki stan rzeczy czerpie swoje uzasadnienie z teoretycznego przejścia od feminizmu II do III fali. Podczas gdy istota *genderowej* perspektywy rozważań o płci polegała na wprowadzeniu dwóch terminów wyodrębniających „aspekt biologiczny (*sex*) oraz społeczno-kulturowy (*gender*)” (Gontarczyk, 1995, s. 35), postfeministyczny paradygmat ujmowania omawianego fenomenu odchodzi od podtrzymywania tak konfrontacyjnie ustalonej formuły rodzaju (Hyży, 2003; Glover, Kaplan, 2007; Trawińska, 2008). W tej sytuacji można więc uznać, że

„na gruncie języka polskiego zdecydowanie trafniej istotę pojęcia *gender* ujmuje sformułowanie *płeć kulturowa*. Wyraźnie bowiem zaznacza, że mówimy i chcemy zwracać uwagę na *kulturową nadbudowę* płci biologicznej. Że interesuje nas zespół atrybutów i zachowań oczekiwanych od kobiety i mężczyzny oraz postrzeganych jako przydatne w ich społecznym funkcjonowaniu” (Tirkow, 2007, s. 27).

Posługiwanie się omawianym terminem stwarza zatem możliwość integralnego ujmowania zarówno psychicznych, jak i społeczno-kulturowych znaczeń konstytuowanych w odniesieniu do biologicznego wymiaru płci (Marshall, 2004; Buczkowski, 2005).

Każdy z wyróżnionych w powyższym zdaniu aspektów ma swoje źródło w kulturze współczesnej, która emitując coraz bardziej nieostre role płci, staje się wyznacznikiem określonego sposobu myślenia oraz działania jednostek. Wyznaczane w jej ramach wzorce, będące ważnym elementem zbiorowej świadomości (Sztompka, 2006), znajdują swoje potwierdzenie w medialnym przekazie, który to, prócz funkcji rozrywkowej, wywiera także „szeroki wpływ na nasze doświadczenie i na kształtowanie opinii publicznej” w omawianej kwestii (Giddens, 2007, s. 475). Można więc zauważyć, że społeczno-kulturowe legitymizacje określonego obrazu płci stanowią podstawę dla precyzowania kolejnych dwóch, uniwersalnych kontekstów funkcjonowania ludzi. Jak bowiem piszą Marody i Giza-Poleszczuk (2004, s. 262), „sfera prywatna i sfera publiczna są pojęciami nie tylko relatywnymi, lecz także zawsze odniesionymi do wspólnot ułokowanych na

różnych poziomach hierarchicznej organizacji społecznej". Biorąc zatem pod uwagę fakt, że „sfera prywatna w oryginalnym znaczeniu jest przestrzenią integracji wewnątrzgrupowej, podczas gdy sfera publiczna przestrzenią integracji międzygrupowej” (Marody, Giza-Poleszczuk, 2004, s. 263), w dalszej kolejności należy podjąć próbę zgeneralizowanej rekonstrukcji naukowego obrazu nosicieli obu płci.

Rozpoczynając więc od poziomu zakresowo najszerszego, można ogólnie stwierdzić, że

„nasza kultura, uformowana od kilku tysięcy lat na sposób patriarchalny i mimo widocznych zmian zachowuje ten charakter do dzisiaj – opiera się na wzorze asymetrycznym. Ufundowana na wartościach męskich, a w każdym razie za takie uznawanych, tworzona jest głównie przez mężczyzn i posiada zasadę regulującą, która wszystko, co może być uznawane za kobiece, wyrzuca poza kulturę, zaliczając bądź do natury, gdy chodzi o kobiety, bądź do *dewiacji*, gdy kobiecość zostaje przypisana mężczyźnie” (Brach-Czaina, 1997, s. 7; Graff, 2003; Arcimowicz, 2003).

Taki stan rzeczy znajduje więc swoje odzwierciedlenie w zdychotomizowanym ze względu na płeć przekazie medialnym. Nie ulega bowiem najmniejszej wątpliwości, że zarówno książki, szkolne podręczniki, bajki, czasopisma, jak i filmy, seriale, reklamy i programy telewizyjne stanowią niebagatelne wręcz źródło stereotypowych obrazów nosicieli obu płci (Arcimowicz, 1997; Mizielińska, 1997; Siemieńska, 1997; Wódz, 2004; Pauluk, 2005; Łysak, Zierkiewicz, 2006; Citko, 2006; Martin, 2007). Co ciekawe, analizy prospołecznych transmisji w tej dziedzinie właściwie nie występują, a swoistego rodzaju kulturowy zamęt w możliwych sposobach autokreacji ludzi odzwierciedla dość enigmatycznie brzmiące stwierdzenie, iż współczesne stereotypy płci rozpościerają się na krańcach kontinuum: tradycyjne – współczesne (Arcimowicz, 2003; 2008; Łaciak, 2008; Zaworska-Nikoniuk, 2008). Utożsamianie sfery prywatnej ze zintegrowanym zbiorem „jednostek identyfikujących się z celami grupy (...)” (Okoń, 2001, s. 118) rodzinnej, rówieśniczej, szkolnej lub zawodowej może doprowadzić do wniosku, że każde ze wskazanych środowisk stanowi agendę urabiającego i ograniczającego edukowania jednostek w dziedzinie płci. Specyfika dokonujących się w ich ramach interakcji, prezentowane postawy i style komunikacji w powiązaniu z wyrafinowanymi mechanizmami stypizowanego oddziaływania doprowadza w gruncie rzeczy do podtrzymywania stereotypowych konstrukcji tożsamości płci (Buczkowski, 1997; Harris, 1998; Brannon, 2002; Bukowski, 2004; Pankowska, 2005; Renzetti, Curran, 2005; Karkowska, 2006; Kurzępa, 2006; Rudek, 2006). Odniesienie sfery publicznej do sektorów polityki, ekonomii, gospodarki i rynku pracy wiedzie do wniosków zbliżonych do powyższych. Siła oddziaływania stereotypów płci w znaczący sposób utrudnia ukształtowanie nowej jakości relacji płci, przyczyniając się tym samym do wciąż dysproporcjonalnego dostępu do społecznie stanowiących dóbr (Mandal, 2000; 2007; Fuszara, 2002; Strykowska, 2006; Hulewska, 2007; Węglowska-Rzepa; Grudzińska, Kozłowska, 2007; Wiśniewska-Szałek, Wiśniewska, 2007; Kobiety i mężczyźni na rynku pracy, 2003; Kobiety, 2003; Równość płci w Polsce, 2007; Kobiety w Polsce, 2007).

Odzwierciedloną w zestawionych powyżej tekstach asymetryczność w kulturowej ewaluacji nosicieli obu płci można sprowadzić do stwierdzenia, że społeczna wartość kobiecości utożsamianej ze sferą prywatną, naturą i reprodukcją jest bezporównywalnie niższa od korespondującej z kulturą, produkcją, sferą publiczną istotą męskości (Głazewska, 2004). Tymczasem odniesienie wspomnianych dychotomii do rzeczywistości

dnia codziennego wydaje się dyskusyjne. Nie ulega bowiem wątpliwości, że nierówne tempo dokonujących się w jej ramach zmian odciska swoje piętno także na określonym sposobie bycia przedstawicieli obu płci. Powolne naruszanie skostniałego *status quo* odbywa się bowiem w warunkach swoistego „zawieszenia” pomiędzy dyktatem tradycji, a złożonością niejednoznacznej oferty kultury współczesnej, w stanie „*bycia pomiędzy*, ze wszelkimi konsekwencjami w postaci nie do końca dającej się zdefiniować tożsamości oraz niekonsekwentnych ocen i działań” (Biedroń, 2008, s. 92).

Z jednej bowiem strony, wzmożona pluralizacja kulturowych kodów płci zmusza jej nosicieli do ustawicznego konstruowania i rekonstruowania własnej tożsamości, która w odniesieniu do radykalnej inflacji dyktowanych w tym względzie znaczeń coraz częściej przybiera formę zewnętrznej jedynie stylizacji, wpisującej się w tymczasowe reguły stanowienia o sobie samym (Melosik, 2000; Gromkowska, 2002). Z drugiej, „kulturowi strażnicy” tradycyjnie zorientowanych paradygmatów płci sprzyjają tworzeniu samoidentyfikacji Polaków wokół zwyczajowo zwymiarowanych społecznych ról płci, wiążących kobiety z ideą macierzyństwa, a mężczyzn, nieco zaskakująco, z rolą męża (Titkow, 2007). Na tej podstawie można więc założyć, że na poziomie werbalizowanej autoidentyfikacji nosicieli obu płci nie dokonała się żadna zasadnicza zmiana. Jednak odniesienie tego wniosku do innego typu analiz osłabia jednoznaczność jego wymowy. Deklarowanej wartościowości rodziny w Polsce (Kocik, 2006) towarzyszą bowiem spadające wskaźniki formalnie zawieranych małżeństw, najniższe spośród wszystkich państw Unii Europejskiej wskaźniki dzieciństwa oraz wzrastające liczby udzielanych rozwodów i separacji (Kobiety w Polsce, 2007; GUS, 2008).

W sensie demograficznym populacja Polaków charakteryzuje się siedmiokrotną przewagą kobiet, żyjących notabene od potencjalnego mężczyzny średnio o dziewięć lat dłużej. I choć w przypadku noworodków liczba przedstawicieli obu płci charakteryzuje się nieznaczną przewagą chłopców, to jednak obniżona odporność biologiczna ich organizmów podnosi „ryzyko śmierci na skutek poronienia lub przy urodzeniu” (Witkin, 1997, s. 107). Właściwie należy stwierdzić, że czym starsza grupa wiekowa ludzi tym bardziej uwidacznia się liczbową dominacja kobiet. Przedstawiciele „silnej płci” już od samego poczęcia cechują się bowiem, jak się wydaje, wzmożonym „ryzykiem wcześniejszego zgonu” (Witkin, 1997, s. 16), będącego konsekwencją częstszego zapadania na choroby nowotworowe, brania udziału w wypadkach komunikacyjnych oraz związaną z nieumiejętnym rozwiązywaniem przeżywanych konfliktów tendencją do autodestrukcji (Witkin, 1997; Arcimowicz, 2003; 2008; Melosik, 2006; Sax, 2007; Kobiety w Polsce, 2007).

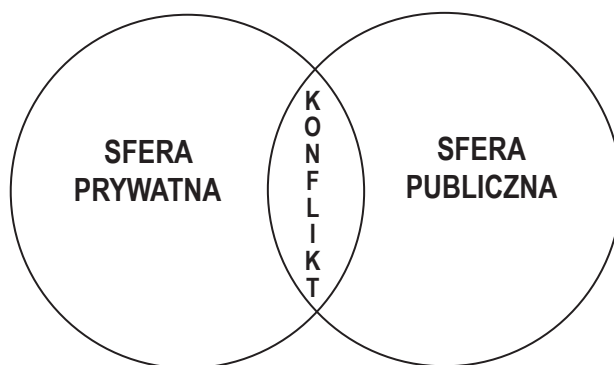
Biorąc zatem pod uwagę fakt, że przedstawiciele rodzaju męskiego muszą nauczyć się żyć w warunkach coraz bardziej sfeminizowanej kultury, proces adaptacji do zmian u nosicieli obu płci różni się od siebie w sposób znaczący. Podczas gdy Polki stanowią osoby coraz bardziej świadome siebie oraz swojej sytuacji w otaczającym je świecie, „silnie akcentują swoją obecność w sferze życia publicznego (zawodowego), jak również jej subiektywną psychologiczną reprezentację” (Boski, 2006, s. 41-42), modyfikowanie męskości przebiega mozolnie i problemowo. O takim stanie rzeczy świadczą, zdaniem Chmury-Rutkowskiej i Ostroch (2006), zarówno obniżające się wyniki szkolne chłopców, jak i wzrastające wskaźniki bezrobocia, obniżone poczucie wartości własnej, częstsze przeżywanie stanu frustracji, agresja lub wycofanie. Warto bowiem zauważyć, że podczas gdy dla przedstawicielek rodzaju żeńskiego modyfikacja płciowego *status quo* mogła oznaczać

oczekiwane wyzwolenie spod jarzma ograniczającego systemu społecznych oczekiwań, dla mężczyzn wiązała się z utratą niekwestionowanej jak dotąd pozycji. W tej sytuacji nie dziwi więc nie dziwić fakt, że kulturowe niepokoje korespondujące z niemożnością uzyskania jednoznacznej odpowiedzi na pytanie: co to znaczy być przedstawicielem danej płci w Polsce zdecydowanie boleśniej dotyczą mężczyzn. Próba ukształtowania męskiej tożsamości w warunkach coraz bardziej sfeminizowanej kultury współczesnej wpędza subiektywnie przeżywaną męskość w permanentny stan niepokoju, stymulowanego przez cały kompleks czynników doprowadzających do stopniowego zrównywania się społecznych statusów obu płci (Pankowska, 2005; Sax, 2007; Cieniuch, 2008; Radomski, 2008; Dąsal, 2008; Wybacz, 2008). Kiedy wpisywanie się w model „mężczyzny u steru” (Brannon, 2002) staje się coraz mniej aprobowanym sposobem męskiego funkcjonowania, realizowanie paradygmatu „wrażliwego androgyna” stoi w zdecydowanej sprzeczności z wdrutowywaną do ich umysłów od wieków zasadą absolutnego wręcz negowania cech dziecięcych, kobiecych oraz homoseksualnych (Badinter, 1993; Arcimowicz, 2003). Nawet jeśli dominującym sposobem funkcjonowania mężczyzn pozostaje w dalszym ciągu aktywność na łonie publicznym i zawodowym, to przybierająca na sile „kultura ojcostwa” wika ich w stan przeżywanego dysonansu iskrzącego na linii wydajnego zaangażowania w pracę a pozostawaniem obecnym w życiu swojej rodziny ojcem i mężem (Chmura-Rutkowska, Ostrouch, 2006; Fuszara, 2008; Kluczyńska, 2008). Paradoksalność kulturowego przekazu dotyczącego mężczyzn polega zatem na zmuszaniu ich do ustawicznego balansowania pomiędzy dyktatem tradycji, a generowanym przez coraz bardziej wymagające partnerki zestawem oczekiwań sprowadzających się do tego, by mężczyźni byli „czuli, łagodni, a jednocześnie, by potrafili dumnie stawić czoła trudnościom, by włączyli się w obowiązki domowe i wychowywali dzieci oraz zarabiali dużo pieniędzy na utrzymanie rodziny” (Chmura-Rutkowska, Ostrouch, 2006, s. 18).

W tej sytuacji można więc stwierdzić, że schematyczny podział społecznych ról płci na przejawiających inicjatywę mężczyzn oraz podporządkowane ich dyrektywom kobiety ulega stopniowemu rozluźnieniu. Można przecież zauważyć, że zasadniczym motorem analizowanych zmian stają się właśnie przedstawicielki rodzaju żeńskiego. Dobrze wykształcone, nieobawiające się precyzowania własnych oczekiwań oraz podejmowania związanego z ich realizacją działania coraz odważniej wkraczają do obszarów stereotypowo zarezerwowanych „tylko dla panów”. Jako uczestniczki sfery publicznej wykorzystują „środki masowego przekazu do rozwijania świadomości wagi problematyki kobiecej. Za ich pośrednictwem walczą o równe prawa, o likwidację dyskryminacji politycznej, ekonomicznej, kulturowej, likwidację ubóstwa kobiet, przemocy wobec nich” (Bukosiński, 1999, s. 192-193). Na łonie rodziny podejmują z kolei trud stopniowego włączania mężczyzn do świata domowych pieleszy, dzięki czemu „role domowe kobiet pracujących ulegają powolnym przemianom w kierunku współuczestnictwa w realizacji czynności gospodarczych z innymi członkami rodziny i stopniowego odchodzenia od samodzielności ich realizacji” (Kotlarska-Michalik, 2001, s. 101; za: Szyszka, 2008, s. 217). Funkcja prokreacyjna coraz częściej staje się efektem świadomego wyboru obu partnerów, a nie ich życiowej predestynacji. Malejące wskaźniki dzietności w Polsce, w powiązaniu z obniżającym się wiekiem maksymalnej płodności kobiet potwierdzają, jak się wydaje, tak ustanowiony wniosek (Kobiety w Polsce, 2007). Wzrastająca liczba urodzeń pozamałżeńskich, występowanie rodzin monoparentalnych,

a także fakt pozostawania matkami przez osoby niepełnoletnie świadczy z kolei o niebagatelnym rozluźnieniu sfery obyczajowej, odnoszącej się do społeczno-kulturowego regulowania seksualności (Giddens, 2006; Kobiety w Polsce, 2007).

Z tak zarysowanego kontekstu zmian wyłania się więc sfera przeżywanych przez obie strony konfliktów (rycina 3), których samo zaistnienie świadczy o stopniowym załamywaniu się siły oddziaływania doktryny dwóch sfer. Kluczowe efekty ich rozwiązywania przyczyniają się więc do powstawania nowego kontraktu płci. Z tego punktu widzenia procesualne spojrzenie na fenomen ludzkiej płci zyskuje w sposób niebagatelny na swej poznawczej atrakcyjności.



Rycina 3. Efekt dokonujących się zmian płciowego *status quo* w Polsce

Jak bowiem zauważa Fuszara (2002, s. 9), w dalszym ciągu

„nie wiemy, jaki będzie *nowy kontrakt płci*, ale warto obserwować proces jego powstawania, śledzić poszczególne etapy jego kształtowania się, a także analizować składające się nań elementy oraz wpływ grup – w tym samych kobiet – na jego treść i wyznaczone w jego ramach role dla poszczególnych grup”.

W tej sytuacji można więc zauważyć, że teoretyczne konceptualizacje omawianego fenomenu nie zawsze idą w parze z tym, co mogłoby zarejestrować wnikliwe oko naiwnego naukowca (Zimbardo, 2002). Podczas gdy współczesny kontekst rzeczywistości płci w Polsce przybiera coraz bardziej formę trudnej do przewidzenia dyskursywnej przestrzeni, spod pióra naukowców wyłania się obraz nadzwyczaj poukładany, irytująco wręcz przewidywalny. I choć trudno nie uznać powagi twierdzenia, że fakt, iż „od ostatniej ćwierci XX wieku jesteśmy na całym świecie świadkami masowego powstania kobiet przeciwko uciskowi nie oznacza, że problemy dyskryminacji, ucisku i wykorzystywania kobiet i ich dzieci zniknęły czy nawet zasadniczo zmieniły swoją intensywność” (Castells, 2008, s. 180), to jednak niepozorne odwrócenie poznawczej perspektywy mogłoby doprowadzić do ustanowienia wniosku równie ważkiego, ujmującego samo wystąpienie sygnalizowanego w powyższym cytacie buntu w kategoriach niepodważalnego świadectwa zmian, obejmujących

swoim zakresem poziom jednostkowego samouświadczenia oraz pewien szczególny stan jego społeczno-kulturowego odniesienia. Eksplorowanie podejścia dynamicznego stwarza bowiem możliwość nietypowego spojrzenia na dobrze już rozpoznane aspekty płci, doprowadzając tym samym do rzucenia zupełnie nowego światła na schematycznie, jak dotąd, rekonstruowane losy przedstawicieli obu płci. Niedostateczne wykorzystywanie drzemiącego w jego ramach potencjału obliuguje do wzmożonej refleksji, której efekty przedstawiono poniżej.

Gdyby współczesne próby intelektualnego rozwiązywania łamigłówek płci ujmować w sposób metaforyczny, to z powodzeniem można by je przyrównać do wyczerpującej wędrówki po migoczącej mapie serwowanych w tym względzie znaczeń (Rutkowiak, 2005). Stosunkowo niedługi okres naukowych analiz z dziedziny płci w Polsce wytypował już swoistego rodzaju matrycę teoretycznych rozważań, wytyczających płaszczyznę jej badawczego spostrzegania. Z tego punktu widzenia, parający się tematyką kobiet i mężczyzn uczeni jawią się jako nieutrudzeni wędrownicy, rozpoczynający swą intelektualną krucjatę w imię zaspokojenia własnych potrzeb poznawczych oraz usankcjonowania określonego rodzaju prawdy o będących przedmiotem ich zainteresowania aspektach płci. O ile więc cele odzwierciedlają płaszczyznę porozumienia wszystkich podróżujących, o tyle zasadnicze sposoby ich realizacji okazują się tym, co różnicuje monolityczność ich wspólnego wędrowania. Ostateczne dotarcie do mety wyprawy poprzedza bowiem konieczność ulokowania się w teoretycznej przestrzeni serwowanych w tym względzie koncepcji, co może przybierać formę uporczywego podążania szlakiem wytyczonym przez tylko jedną z nich, ustawicznego lawirowania pomiędzy dostrzeganą w ich ramach alternatywą lub też obligować do ukształtowania takiego sposobu poznawczego funkcjonowania, który nie pozwoli na zredukowanie złożonego kontekstu ludzkiej płci.

Innymi słowy można więc stwierdzić, że każdy proces badawczego oswajania świata poprzedzony jest zobowiązującą sztuką dokonywania wyborów, będących z jednej strony przyczyną, a z drugiej swoistego rodzaju skutkiem funkcjonowania prywatnej filozofii badacza (Nowak, 1984). Nie ulega przecież wątpliwości, że wpisywanie się w model uczonego jednej, dwóch lub wielu dróg stanowi w pewnym sensie odzwierciedlenie wzmożonej refleksji badacza nad możliwymi sposobami istnienia świata, specyficznej roli człowieka w nim oraz zakładanej możliwości ich metodologicznego przeniknięcia. I choć taki stan rzeczy można by uznać za całkowicie naturalny, to jednak trudno jest oprzeć się wrażeniu, że fakt jego występowania ulega pewnemu „wstydliwemu zatajeniu”, legitymizującemu tym samym scjentystyczny ideał naukowości oraz postawy badacza w nim (Amsterdamski, 1984). Zupełnie tak, jakby profesjonalnym wytwarzaniem wiedzy zajmowały się jednostki w pewnym sensie „odczłowieczone”, wolne bowiem od epistemologicznych pułapek oraz indywidualnego poglądu na świat (Mądrzycki, 2002).

Tymczasem zakładana obiektywność naukowego postępowania zdaje się ograniczona dwoma co najmniej względami. Z jednej bowiem strony, posługiwanie się właśnie taką, a nie inną „ontologią średniego zasięgu” (Nowak, 1984, s. 24) stanowi sumę zindywidualizowanego, życiowego doświadczenia, wyuczonego sposobu wrastania w kulturę oraz mniej lub bardziej krytycznego podejścia do zarówno „zimnych”, jak i „gorących” elementów społecznego wymiaru jego samoświadomości (Kozielecki, 2000; Sztompka, 2006). Z drugiej, zawodowe wykonywanie rzeczowych analiz niesie w sobie wymóg wnikliwego rozpoznania zastanego zbioru wiedzy oraz dostosowania swojego sposobu myślenia i trybu postępowania do wytyczonych

rygorów akademickiej gry (Melosik, 2007). W tej sytuacji można więc zauważyć, iż towarzyszące procesowi wytwarzania wiedzy przedzałożenia, w równie ważnym stopniu czerpią swoje źródła „z nauki samej, z wcześniejszych ustaleń empirycznych i teoretycznych uogólnień” (Nowak, 1984, s. 21).

Scharakteryzowany w powyższym akapicie stan rzeczy, określany na użytek niniejszych analiz mianem „podwójnego uwikłania badacza” zdaje się szczególnie widoczny w odniesieniu do typowo polskich analiz płci. Jak bowiem zauważa Graff (2004, s. 207), cienka granica pomiędzy „światem akademickiej humanistyki a aktywnością społeczną i artystyczną, między działaniem a refleksją nad formami działania (...)” ulega stopniowemu zatarciu, a wzajemne przenikanie zarówno osobistej, jak i zawodowej płaszczyzny funkcjonowania czyni ów proces intelektualnego ogarniania złożoności świata obiektywistyczno-subiektywistycznym porządkiem działania. Podczas gdy przymus ulokowania propagowanego sposobu myślenia w powszechnie uznawanych ramach teoretyczno-metodologicznej analizy odzwierciedla pewien szczególny rodzaj starania o możliwość jak najbardziej trafnego diagnozowania wybranego wycinka rzeczywistości, epistemologiczne opowiedzenie się po stronie właśnie takiej a nie innej jego wersji staje się nagle przejawem zindywidualizowanej preferencji poznającego, podporządkowanej aksjologicznemu wymiarowi jego egzystencji (Nowak, 1984).

W tej sytuacji spostrzeżenie, iż wytwarzanie wiedzy zarówno o biologicznym, jak i społecznym i kulturowym wymiarze płci nie jest procesem wolnym od osobistego wartościowania badacza, który poczynwszy od doboru interesującej go tematyki, a skończywszy na interpretacji uzyskanych wyników może kierować się mniej lub bardziej uświadamianym stosunkiem własnym wobec samego feminizmu oraz etiologii dostrzeganych różnic płci (Chomczyńska-Rubacha, 2008) nabiera cech szczególnych, upoważniających niejako do uzewnętrznienia pytania: czy naukowe opracowania z dziedziny płci faktycznie pomagają zrozumieć coraz bardziej złożony kontekst jej lokalnego występowania, czy też zasadniczo go redukują, przyczyniając się tym samym do ustanawiania określonego obrazu jej przejawów. Trudno jest bowiem nie odnieść wrażenia, że teksty z omawianego obszaru, dążąc do zdemistyfikowania siły oddziaływania Doktryny Dwóch Sfer (Brannon, 2002) paradoksalnie ją potwierdzają, pielęgnując tym samym mit o absolutnej rozłączności pierwiastka męskiego i żeńskiego.

Poszukując egzemplifikacji potwierdzających zasadność powyższego stwierdzenia, zacząć można na przykład od tego, iż naukowe opracowania z omawianej dziedziny dalekie są od budowania holistycznego obrazu człowieka zanurzonego w dookreśloną rzeczywistość płci. W natłoku publikacji zogniskowanych wokół omawianego fenomenu występuje bowiem tendencja do separowania problematyki kobiecej od tej, uznawanej za typowo męską (Gromkowska, 2000; 2002; Melosik, 2006; Arcimowicz, 2003; Chybicka, Kaźmierczak, 2006; Titkow, 2007; Fuszara, 2008; Stawiak-Ososińska, 2008; Chybicka, Pastwa-Wojciechowska, 2009). I choć w większości z wymienionych prac kategoria kobiecości (męskości) koresponduje z pojęciem męskości (kobiecości), to jednak trudno jest tutaj nie ulec wrażeniu, iż drugi z elementów tak ustanowionej diady wciela się w postać bohatera drugoplanowego, będącego raczej tłem niż równoprawnym partnerem czynionej analizy (por. Titkow, 2007).

Taki stan rzeczy znajduje z kolei swoje szczególne odzwierciedlenie w ilościowej wręcz dysproporcji w wiedzy o przedstawicielach zarówno męskiej, jak i kobiecej płci. Nie ulega bowiem wątpliwości, że niebagatelna większość rozważań koncentruje swoje poznawcze wysiłki na wnikliwym rozpoznawaniu kondycji przed-

stawicielek żeńskiej płci (Żarnowska, Szwarc, 1992; 2006; Miluska, Pakszys, 1995; Titkow, Domański, 1995; Gromkowska, 2000; 2002; Chybicka, Kaźmierczak, 2006; Titkow, 2007; Stawiak-Ososińska, 2008; Chybicka, Pastwa-Wojciechowska, 2009). O męskości natomiast pisze się niewiele, a jeśli już to najczęściej z „typowo kobiecego punktu widzenia” (Arcimowicz, 2003; Chmura-Rutkowska, Ostroch, 2006; Melosik, 2006; Fuszara, 2008; Radomski, Truchlińska, 2008). Zarówno w pierwszym, jak i w drugim przypadku sposób przedstawiania głównych bohaterów społecznej sceny płci przybiera, jak się wydaje, charakter osobliwie schematyczny, odzwierciedlający tradycyjnie ugruntowaną diadę: mężczyzna — pan, kobieta — niewolnik (zob. Pakszys, 1995). Na jego podstawie można na przykład utrwalić przekonanie, że coraz lepiej wykształcone grupy kobiet w Polsce wciąż zasilają zbyt liczne rzesze bezrobotnych, zarabiają od kilku do kilkunastu procent mniej od mężczyzny zajmującego dokładnie to samo stanowisko i są gotowe do bezdyskusyjnego wpisywania się w model „superkobiety”, obciążonej zarówno obowiązkami zawodowymi, jak i domowymi (Fuszara, 2002; Kobiety w Polsce, 2007; Szyszka, 2008). Jeśli więc sygnalizowana dysproporcja w dostępie do społecznie stanowiących dóbr jest szczególnie dotkliwa dla przedstawicielek kobiecości, mężczyźni muszą zatem być tymi, którzy poprzez zachowanie płciowego *status quo* odnoszą specjalne korzyści.

Jak jednak warto w tym miejscu zauważyć, podczas gdy feminocentryczna orientacja badawcza dostarcza niezwykle wręcz cennych informacji o zasadniczym podmiocie jej zainteresowania, podleganie męskości wyrafinowanym mechanizmom poznawczej selekcji wpędza ich egzystencję w stan złożonych domysłów, odzwierciedlających częstokroć tradycyjną konstrukcję ich płciowej tożsamości (Brannon, 2002). Rozjaśniając intencje towarzyszące powyższemu stwierdzeniu, należy pokusić się o następującą egzemplifikację, odnosząc się do efektów wnikliwej analizy raportu „Polityka równości płci. Polska 2007”. Jego autorki, wpisując się w założenia programu *Gender Mainstreaming*, postawiły sobie za cel zrekonstruowanie fenomenu społecznych (nie)równości w Polsce. Tytułowa „równość płci”, rozumiana jako „stan, w którym przedstawicielom obu płci przypisuje się taką samą wartość społeczną, równe prawa i obowiązki, oraz gdy mają równy dostęp do zasobów (środki finansowe, szanse rozwoju), z których mogliby korzystać” (Chołuj, Rawłuszko, 2007 za Polityka równości płci. Podręcznik, 2006), sugerowała, iż naszkicowana w jego ramach mapa omawianych nierówności zostanie zaprezentowana z co najmniej dwóch komplementarnych względem siebie perspektyw, wyznaczonych przez dychotomiczną istotę ludzkiej płci. Tymczasem fakt nieobejmowania należytej uwagi badawczą społeczną sytuacją Polaków stał się bezpośrednią przyczyną prawie całkowitego wykluczenia mężczyzn z charakteryzowanego raportu. I choć w tej sytuacji trudno jest uznać, żeby wskazana publikacja udzielała obiektywnej odpowiedzi na pytanie o stan społecznej nierówności płci, to jednak jej wymowa przybiera charakter nadzwyczaj konkretny. Podczas gdy biologicznie determinowana płeć wraz z narastającą wokół niej siecią społeczno-kulturowych regulacji staje się przyczyną gorszego traktowania kobiet w ponad jedenastu dziedzinach ich społecznego funkcjonowania, milcząca nieobecność mężczyzn pozwala na wysunięcie stwierdzenia, iż tego rodzaju niesprawiedliwość w zasadzie ich nie dotyczy. W tej sytuacji można więc zauważyć, że „naukowe perypetie współczesnej męskości” wikłają się w te same paradoksy, co niegdyśjsze sposoby ujmowania kobiet. Stereotypowe wyobrażenie o kondycji nosicieli męskiej płci spycha jej zagadnienie poza firmament aktualnie dostrzeganych problemów wartych rozwiązania. Z tego też względu zasadniczym podmiotem badań stają się kobiety, a wiedza o przedstawicielach „drugiej płci” konstruowana jest poprzez odniesienie do coraz bardziej kobiecych standardów egzystowania (por. Renzetti, Curran. 2005).

W podsumowaniu można zatem stwierdzić, że pozostawanie w siłach stypizowanej płciowo inspiracji badawczej odzwierciedla fakt, że żaden z członków danego społeczeństwa nie pozostaje wolnym od funkcjonujących w jego ramach stereotypów i skryptów poznawczych, korespondujących z dookreślonym sposobem ujmowania ludzkiej płci (Mandal, 2000). Dokonywane w celu ich zdemistyfikowania analizy paradoksalnie sankcjonują oparty na ich istocie obraz płci. Wytwarzana w tym względzie wiedza spełnia więc dwojakiego rodzaju funkcje. Z jednej strony bywa utożsamiana z efektywnym narzędziem walki ze społeczno-kulturowymi ograniczeniami powstającymi wokół biologicznego wymiaru płci, z drugiej, następujący w ich ramach proces nazywania i wyjaśniania coraz bardziej nieprzeniknionej rzeczywistości płci kryje w sobie potencję legitymizowania właśnie takiej jej wersji.

Bibliografia

- Adamiak E. (2004). *Feminizm*. W: B. Szlachta (red.), *Słownik społeczny*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Amsterdamski S. (1984). *Kryzys scjentyzmu*. W: S. Nowak (red.), *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych: tom studiów*. Warszawa: PWN.
- Arcimowicz K. (1997). *Współcześni mężczyźni. Przegląd problematyki badań*. W: J. Brach-Czaina (red.) *Od kobiety i mężczyzny i z powrotem: rozważania o płci w kulturze*. Białystok: Trans Humana.
- Arcimowicz K. (2003). *Obraz mężczyzny w polskich mediach. Prawda, fałsz, stereotyp*. Gdańsk: GWP.
- Arcimowicz K. (2008). *Wizerunek ojca w polskich mediach na przełomie XX i XXI wieku*. W: M. Fuszara (red.) *Nowi mężczyźni. Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Trio.
- Badinter E. (1993). *XY — tożsamość mężczyzny*. Warszawa: W.A.B.
- Banaszak E., Czajkowski P. (red.) (2008). *Moralne obrazy. Społeczne i socjologiczne (de)konstrukcje seksualności*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bator J. (2001). *Feminizm, postmodernizm, psychoanaliza: filozoficzne dylematy feministek „drugiej fali”*. Gdańsk: „Słowo/Obraz Terytoria”.
- Bauman Z. (2007a). *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Bauman Z. (2007b). *Płynne życie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bem S. (2000). *Kobiecość i męskość. O różnicach wynikających z płci*. Gdańsk: GWP.
- Biedroń M. (2008). *Czemu „winien” jest feminizm? Dylematy związane z redefinicją ról rodzinnych i społecznych kobiety*. W: W. Muszyński, E. Sikora (red.) *Miłość, wierność i uczciwość na rozstajach współczesności. Kształt rodziny współczesnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Bly R. (1993). *Żelazny Jan: rzecz o mężczyznach*. Poznań: Wydawnictwo „Rebis”.
- Bogucka M. (2005). *Gorsza płeć: kobieta w dziejach Europy od antyku po wiek XXI*. Warszawa: Wydawnictwo Trio.
- Boski P. (2006). *Męskość — Kobiecość jako wymiar kulturowy. Koncepcje — problemy — pytania — badania*. W: A. Chybicka, M. Kaźmierczak (red.) *Kobieta w kulturze — kultura w kobiecie. Studia interdyscyplinarne*. Kraków: „Impuls”.

- Brach-Czaina J. (1997) (red.). *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem: rozważania o płci w kulturze*. Białystok: Trans Humana.
- Brannon L. (2002). *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Buczkowski A. (1997). Dwa różne światy, czyli jak socjalizuje się dziewczynkę i chłopca. W: J. Brach-Czaina (red.) *Od mężczyzny do kobiety i z powrotem. Rozważania o płci kulturowej*. Białystok: Trans Humana.
- Buczkowski A. (2005). *Spółeczne tworzenie ciała, płeć kulturowa i płeć biologiczna*. Kraków: Universitas.
- Budrowska B. (1997). Macierzyństwo. Instytucja totalna. W: J. Brach-Czaina (red.) *Od kobiety i mężczyzny i z powrotem: rozważania o płci w kulturze*. Białystok: Trans Humana.
- Buksiński T. (1999). Sfera publiczna. W: E. Pakszys, W. Heller (red.) *Humanistyka i płeć. Publiczna przestrzeń kobiet. Obrazy dawny i nowe*. Poznań: UAM.
- Butler J. (1995). Podmioty płci/ płciowości/ pragnienia. W: B. Limanowska, T. Oleszczuk (red.) *Spotkania feministyczne*. Warszawa: Fundacja Ośka.
- Butler J. (2007). Akty performatywne a konstrukcja płci kulturowej. Szkic z zakresu fenomenologii i teorii feminizmu. W: M. Dobrowolski, R. Pruszczyński (red.) *Lektury inności. Antologia*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Butler J. (2008). *Uwikłani w płeć*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Castells M. (2008). *Siła tożsamości*. Warszawa: WN PWN.
- Chmura-Rutkowska I., Ostroch J. (2006). *Mężczyźni na przełęczy życia. Studium socjopedagogiczne*. Kraków: „Impuls”.
- Chołuj B. (red.) (2007). *Polityka równości płci. Polska 2007. Raport*. Warszawa.
- Chomczyńska-Rubacha M. (red.) (2006). *Role płciowe. Socjalizacja i rozwój*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2006). *Role płciowe. Kultura i edukacja*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2006). Wstęp. Kulturowe konteksty pedagogicznych badań nad edukacją rodzajową. W: M. Chomczyńska-Rubacha (red.) *Role płciowe. Kultura i edukacja*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2007) (red.). *Teoretyczne perspektywy badań nad edukacją rodzajową*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2008). Konstruowanie wiedzy o rodzaju w edukacji. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 7.
- Chybicka A., Kaźmierczak M. (red.) (2006). *Kobieta w kulturze – kultura w kobiecie. Studia interdyscyplinarne*. Kraków: „Impuls”.
- Chybicka A., Pastwa-Wojciechowska B. (2009). *Kobiecość w obliczu zmian. Studia interdyscyplinarne*. Kraków: „Impuls”.
- Cieniuch S. (2008). Kryzys męskości jako zmiana tradycyjnego paradygmatu. W: A. Radomski, B. Truchlińska (red.) *Męskość w kulturze współczesnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Citko K. (2006). Kościół, kino, rówieśnicy — determinanty socjalizacji w filmie Pedro Almodovara "Złe wychowanie". W: M. Chomczyńska-Rubacha (red.) *Role płciowe. Kultura i edukacja*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Cohn-Bendit D., Dammann R. (red.) (2008). *Maj 68. Rewolta*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej
- Cylkowska-Nowak M. (2000) (red.). *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*. Poznań: Wydawnictwo Wolumin s. c.
- Dąsal M. (2008). Męskie inicjacje — rytuały w życiu współczesnego mężczyzny. W: A. Radomski, B. Truchlińska (red.) *Męskość w kulturze współczesnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Duch D. (2002). O władzy w rodzinie. Prace w domu a równość związku. W: M. Fuszara (red.) *Kobiety w Polsce na przełomie wieków. Nowy kontrakt płci?* Warszawa: Wydawnictwo Przemysłowe WEMA.
- Fischer H. (2003). *Pierwsza płęć. Jak wrodzone talenty kobiet zmieniają nasz świat*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.
- Fudali R., Kowalski M. (red.) (2006). *Kobieta i mężczyzna w zawodzie nauczycielskim*. Kraków: „Impuls”.
- Fuszara M. (red.) (2002). *Kobiety w Polsce na przełomie wieków. Nowy kontrakt płci?* Warszawa: Wydawnictwo Przemysłowe WEMA.
- Fuszara M. (red.) (2008). *Nowi mężczyźni. Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Trio.
- Gajewska A. (2008). *Hasło: feminizm*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Gąsiorek P. (2000). Postfeminizm, popfeminizm, anty-antyfeminizm... czyli o dalszym (p)oszukiwaniu kobiet. W: M. Cylkowska-Nowak (red.) *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*. Poznań: Wydawnictwo Wolumin s. c.
- Giddens A. (2006). *Przemiany intymności. Seksualność we współczesnych społeczeństwach*. Warszawa: WN PWN.
- Giddens A. (2007). *Socjologia*. Warszawa: WN PWN.
- Glover D., Kaplan C. (2007). Płeć kulturowa a nauka o płci. W: M. Dobrowolski; R. Pruszczyński (red.) *Lektury inności. Antologia*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Głazewska E. (2004). Asymetria w kulturowej ewaluacji płci — podstawowe dychotomie: natura/kultura, sfera prywatna/sfera publiczna, reprodukcja/produkcja. W: A. Kuczyńska, E. K. Dzikowska (red.) *Zrozumieć płeć. Studia interdyscyplinarne II*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Gontarczyk E. (1995). *Kobiecość i męskość jako kategorie społeczno-kulturowe w studiach feministycznych. Perspektywa socjologiczno-pedagogiczna*. Poznań: Wydawnictwo Eruditus s. c.
- Graff A. (2003). *Świat bez kobiet. Płeć w polskim życiu publicznym*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Graff A. (2004). Feminizm na rozstajach: między polityką, kulturą a nauką. W: I. Krzemiński (red.) *Socjologia a przemiany współczesnego świata*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Gray J. (1995). *Mężczyźni są z Marsa, kobiety z Wenus: jak dochodzić do porozumienia i uzyskiwać to, co się pragnie*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Gromkowska A. (2000). Kobiecość w rzeczywistości wirtualnej, czyli: kto chciałby być Larą Croft? W: M. Cyl-

- kowska-Nowak (red.) *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*. Poznań: Wydawnictwo Wolumin s. c.
- Gromkowska A. (2002). *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*. Poznań: Wydawnictwo Wolumin.
- Gromkowska-Melosik A. (2008a). Indywidualizm, liberalna edukacja i paradoksy emancypacji kobiet. W: A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek (red.) *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*. Kraków: „Impuls”.
- Gromkowska-Melosik A. (2008b). Socjalizacja, równość społeczna i przemieszczona emancypacja kobiet. Kontrowersje wokół Power Girl. W: A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek (red.) *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*. Kraków: „Impuls”.
- Gromkowska-Melosik A. (2008c). Macierzyństwo, dyplom akademicki, i sukces zawodowy kobiet. W: A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek (red.) *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*. Kraków: „Impuls”.
- Harris R. (1998). *Geny czy wychowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: WAIp.
- Heywood A. (2007). *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*. Warszawa: WN PWN.
- Hill D. (1998). *Mężczyźni*. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Hryciuk R. E.; Kościańska A. (red.) (2007). *Gender. Perspektywa antropologiczna. Tom I. Organizacja społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hulewska A. (2007). *Stereotypizacja ze względu na płeć a szanse kobiet i mężczyzn na rynku pracy*. W: J. Klebaniuk (red.) *Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Eneteia.
- Humm M. (1993). *Słownik teorii feminizmu*. Warszawa: Wydawnictwo Semper.
- Hyży E. (2003). *Kobieta, ciało, tożsamość. Teorie podmiotu w filozofii feministycznej końca XX wieku*. Kraków: Universitas.
- Jacyno M. (2007). *Kultura indywidualizmu*. Warszawa: WN PWN.
- Kaari U. (1998). *Córki Ewy. Historia kobiety europejskiej*. Warszawa: Wydawnictwo 69.
- Karkowska M. (2006). Socjalizacja rodzajowa dziewcząt i chłopców a ukryty program edukacji szkolnej. W: M. Chomczyńska-Rubacha (red.) *Role płciowe. Kultura i edukacja*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Klebaniuk J. (2007) (red.). *Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Eneteia.
- Kluczyńska U. (2008). „Nowe ojcostwo” w kontekście przemian męskości w kulturze współczesnej. W: W. Muszyński, E. Sikora (red.) *Miłość, wierność i uczciwość na rozstajach współczesności. Kształt rodziny współczesnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kobiety* (2005). Kielce: Akademia Ekonomiczna w Krakowie.
- Kobiety w Polsce* (2003). Raport Centrum Praw Kobiet.
- Kobiety w Polsce. Raport* (2007). Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.

- Kocik L. (2006). *Rodzina w obliczu wartości i wzorów życia ponowoczesnego świata*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Kozielecki J. (2000). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Krzak Z. (2007). *Od matriarchatu do patriarchatu*. Warszawa: Wydawnictwo Trio.
- Krzemiński I. (red.) (2004). *Socjologia a przemiany współczesnego świata*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Kurzępa J. (2006). Feminizacja zawodu nauczycielskiego i jej konsekwencje socjalizacyjne. W: R. Fudali, M. Kowalski (red.) *Kobieta i mężczyzna w zawodzie nauczycielskim*. Kraków: „Impuls”.
- Luckmann T., Berger P. (1983). *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: PIW.
- Łaciak B. (2008). Medialny obraz mężczyzn w relacjach małżeńskich. W: M. Fuszara (red.) *Nowi mężczyźni. Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Trio.
- Łysak A., Zierkiewicz E. (2007). Medykalizacja ciała i zdrowia kobiet jako odmiana nierówności. W: J. Klebaniuk (red.) *Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Eneteia.
- Małachowski R. (2006). Integralność jako edukacyjny regulator rozumienia pojęć: mężczyzna i kobieta. W: R. Fudali, M. Kowalski (red.) *Kobieta i mężczyzna w zawodzie nauczycielskim*. Kraków: „Impuls”.
- Mały rocznik statystyczny* (2008). Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Mandal E. (2000). *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Mandal E. (2004). Pojmowanie fenomenu płciowości w psychologii. W: A. Kuczyńska, E. K. Dzikowska (red.) *Zrozumieć płć. Studia interdyscyplinarne II*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Mandal E. (red.) (2007). *W kręgu gender*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A. (2004). *Przemiany więzi społecznych: zarys teorii zmiany społecznej*. Warszawa: Scholar.
- Marshall G. (2004). *Słownik socjologii i nauk społecznych*. Warszawa: WN PWN.
- Martin E. (2007). Jajo i plemnik. Naukowy romans. W: E. Hryciuk, A. Kościńska (red.) *Gender. Perspektywa antropologiczna*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Mędrzycki T. (2002). *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Melosik Z. (1993). „Epistemologia” postmodernizmu. W: Z. Kwieciński (red.) *Nieobecne dyskursy*, cz. III. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Melosik Z. (1996). *Tożsamość, ciało i władza: Teksty kulturowe jako konteksty pedagogiczne*. Poznań-Toruń: Wydawnictwo: Edytor s. c.
- Melosik Z. (2000). Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości. W: M. Cyłkowska-Nowak (red.) *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*. Poznań: Wydawnictwo Wolumin s. c.
- Melosik Z. (2006). *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Kraków: „Impuls”.
- Melosik Z. (2007). Modernizm, postmodernizm, feminizm. Teoretyczne konfrontacje. W: M. Chomczyńska-Rubacha (red.) *Teoretyczne perspektywy badań nad edukacją rodzajową*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.

- Michalik B. M. (1992). *Kronika kobiet*. Warszawa: Wydawnictwo Kronika.
- Miluska J., Pakszys E. (1995) (red.). *Humanistyka i płeć. Studia kobiece z psychologii, filozofii i historii*. T. I. Poznań: UAM.
- Mizielńska J. (1997). Matki, żony, kochanki, czyli tak nas widzą. Kobieta jako przedmiot i podmiot reklamy. W: J. Brach-Czaina (red.) *Od mężczyzny do kobiety i z powrotem. Rozważania o płci kulturowej*. Białystok: Trans Humana.
- Moir A., Jessel D. (2007). *Płeć mózgu: o prawdziwej różnicy między mężczyzną i kobietą*. Warszawa: PIW.
- Muszyński W., Sikora E. (red.) (2008). *Miłość, wierność i uczciwość na rozstajach współczesności. Kształt rodziny współczesnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowak S. (red.) (1984). *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych: tom studiów*. Warszawa: PWN.
- Nowak S. (1984). Odmiany filozofii nauki. W: S. Nowak (red.) *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych: tom studiów*. Warszawa: PWN.
- Okoń W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pakszys E. (1995). Płeć a rozwój nauki. Problemy epistemologii feministycznej. W: J. Miluska, E. Pakszys (red.) *Humanistyka i płeć. Studia kobiece z psychologii, filozofii i historii*. T. I. Poznań: UAM.
- Pakszys E., Heller W. (red.) (1999). *Humanistyka i płeć. Publiczna przestrzeń kobiet. Obrazy dawny i nowe*. T. III. Poznań: UAM.
- Pankowska D. (2005). *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Pauluk D. (2005). *Modele ról kobiety w podręcznikach do wychowania seksualnego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Radomski A. (2008). Desymbolizacja męskości we współczesnych kulturach Zachodu. W: A. Radomski, B. Truchlińska (red.) *Męskość w kulturze współczesnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Radomski A., Truchlińska B. (red.) (2008). *Męskość w kulturze współczesnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Reber A. S., Reber E. S. (2005). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Renzetti C. M., Curran, D. J. (2005). *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*. Warszawa: WN PWN.
- Rudek I. (2006). O potrzebie identyfikacji chłopców z osobą nauczyciela mężczyzny. W: R. Fudali, M. Kowalski (red.) *Kobieta i mężczyzna w zawodzie nauczycielskim*. Kraków: „Impuls”.
- Rutkowiak J. (2005). „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji. W: T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert (red.) *Ewolucja ogólności w dyskursach pedagogicznych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Sax L. (2007). *Boys Adrift. The Five Factors Driving the Growing Epidemic of Unmotivated Boys and Underachieving Young Men*. New York: Basic Books.
- Siemieńska R. (red.) (1997). *Portrety kobiet i mężczyzn*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Sobczyńska D. (1995). Macierzyństwo. Wartości i dylematy. W: J. Miluska, E. Pakszys (red.) *Humanistyka i płeć. Studia kobiece z psychologii, filozofii i historii*. Poznań: UAM.

- Sociologia. Przewodnik encyklopedyczny* (2008). Warszawa: WN PWN.
- Stawiak-Ososińska M. (2008). *Ponętna, uległa, akurata. Ideal i wizerunek kobiety polskiej pierwszej połowy XIX wieku (w świetle ówczesnych poradników)*. Kraków: „Impuls”.
- Strykowska M. (1999). Kobiety w zarządzaniu. Społeczne i psychologiczne uwarunkowania pełnienia przez kobiety funkcji menedżerskich. W: E. Pakszys, W. Heller (red.) *Humanistyka i płeć. Publiczna przestrzeń kobiet. Obrazy dawny i nowe*. T. III. Poznań: UAM.
- Strykowska M. (2006). Perspektywy zawodowego funkcjonowania kobiet. W: M. Chomczyńska-Rubacha (red.) *Role płciowe. Socjalizacja i rozwój*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Szlachta B. (2004). *Słownik społeczny*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Szlendak T. (2005). *Leniwe maskotki, rekiny na smyczy: w co kultura konsumpcyjna przemieniła mężczyzn i kobiety*. Warszawa: Jacek Santorski & Co.
- Sztompka P. (2006). *Sociologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Szyszka M. (2008). Męska kobieta czy kobiecy mężczyzna — role małżeńsko-rodzinne we współczesnej rodzinie polskiej. W: W. Muszyński, E. Sikora (red.) *Miłość, wierność i uczciwość na rozstajach współczesności. Kształt rodziny współczesnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ślęcka K. (1999). *Feminizm. Ideologie i koncepcje społeczne współczesnego feminizmu*. Katowice: Wydawnictwo Książnica.
- Thorne T. (1995). *Słownik pojęć kultury postmodernistycznej: mody, kultury, fascynacje*. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Titkow A. (1998). Feminizm. W: J. Mucha; J. Szacki, M. Ziółkowski, H. Kubiak, G. Lissowski, K. W. Frieackhe (red.) *Encyklopedia socjologii*. T. I. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Titkow A. (2007). *Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość, zmiana, konteksty*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Titkow A., Domański H. (1995) (red.). *Co to znaczy być kobietą w Polsce*. Warszawa: IFiS PAN.
- Trawińska M. (2008). Feministyczne fantazmaty. Kilka uwag o kłopotliwym podziale sex/gender. W: E. Banaszak; P. Czajkowski (red.) *Moralne obrazy. Społeczne i socjologiczne (de)konstrukcje seksualności*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Uliński M. (2001). *Kobieta i mężczyzna: dzieje refleksji filozoficzno-społecznej*. Kraków: Wydawnictwo Aureus.
- Vance C. S. (2007). Konstruktywizm społeczny. Kłopoty z historią seksualności. W: Hryciuk R. E., Kościńska A. (red.) *Gender. Perspektywa antropologiczna. T. II Kobiecość, męskość, seksualność*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Waszkiewicz E. (2007). Prawne i instytucjonalne formy przeciwdziałania dyskryminacji kobiet w Polsce (2001-2005). W: J. Klebaniuk (red.) *Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Eneteia.
- Węglowska-Rzepa K., Grudzińska A., Kozłowska M. (2007). Możliwości godzenia życia rodzinnego i zawodowego przez kobiety przebywające na urlopach wychowawczych. W: J. Klebaniuk (red.) *Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej*. Warszawa: Wydawnictwo „Eneteia”

- White S. (2008). *Równość*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Wiśniewska-Szałek A., Wiśniewska D. (2007). Szowinizm płci na stanowiskach kierowniczych. Propagowanie kobiecego stylu zarządzania. W: J. Klebaniuk (red.) *Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Eneteia.
- Witkin G. (1997). *Stres męski: jak przetrwać stres w latach dziewięćdziesiątych*. Poznań: Rebis.
- Wojciszke B. (red.) (2004). *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Wódz K. (red.) (2004). *Płeć w zwierciadle mass-mediów*. Kraków: Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej.
- Wybacz B. (2008). Czy męska dominacja opada? Kilka uwag o kondycji człowieka między fallusem a penisem. W: A. Radomski, B. Truchlińska (red.) *Męskość w kulturze współczesnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Zaworska-Nikoniuk D. (2008). *Wzory kobiecości i męskości w polskiej prasie dla kobiet XXI wieku*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek;
- Zierkiewicz E., Łysak A. (2006). „Harry Potter” i tradycyjny świat podziałów płciowych. W: M. Chomczyńska-Rubacha (red.) *Rola płciowe. Kultura i edukacja*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Zimbardo P. G. (2002). *Psychologia i życie*. Warszawa: WN PWN.
- Żarnowska A., Szwarc A. (red.) (1992). *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*. Warszawa: Instytut Historyczny Uniwersytetu Warszawskiego.
- Żarnowska A., Szwarc A. (red.) (2006). *Kobieta i rewolucja obyczajowa. Społeczno-kulturowe aspekty seksualności. Wiek XIX i XX*. Warszawa: Wydawnictwo DiG.

Summary

Constructing scientific knowledge about the phenomenon of human sex/gender

This article is an attempt to draw/attract attention to the specifications of gender scientific discourse. The assumption that it is one of the ways of constructing typically Polish gender reality the author represents perspectives occurring with its framework, their key ways of sex/gender perception and the effects of this state of affairs.

II. Z BADAŃ



Agnieszka Kleina

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Na morzu pełnym wysp – w poszukiwaniu kryteriów selekcji danych empirycznych Na podstawie badań jakościowych – gromadzenie danych

„Mimesis (przekształcanie tego, co naturalne, w to, co symboliczne) to warunek wszelkiego zrozumienia. Najpierw badany przekształca własne doświadczenie w tekst, potem badacz przekształca te teksty w jakiś super-tekst, czyli teorię, która na końcu tego cyklu wraca w świat doświadczenia. W żadnym punkcie podmiot nie kontaktuje się z gotą rzeczywistością, już bowiem samo doświadczenie jest nasyczone przedrozumieniem (...) Bruner (1990) wyraża to prosto: żyć to opowiadać samemu sobie życie. Narracja imituje życie, życie imituje narrację” (Konarzewski, 2000, s. 29).

Koncentrując swoje zainteresowania badawcze wokół polskich, niemieckich i polsko-niemieckich inicjatyw na rzecz zmiany stereotypów narodowych, badacz staje przed problemem wielości owych projektów. Wiele organizacji społecznych, a tym samym realizowanych bądź wspieranych przez nie inicjatyw (projektów) obli-guje do przyjęcia ściśle określonych kryteriów dla wyodrębnienia danych empirycznych. Wskazanie kryteriów na tym etapie badań i wyodrębnienie reprezentatywnego materiału badawczego pozwala pójść krok dalej, a właściwie postawić kolejne pytanie o kryterium/kryteria, tym razem dotyczące analizy danych. Badacz staje przed problemem sformułowanym w pytaniu: Co może stanowić przejście między zbieraniem danych a ich analizą, czyli na podstawie jakich kryteriów analizować zebrane dane, by zrekonstruować edukacyjne koncepcje modyfikowania stereotypów narodowych? Posługując się typologią wskazaną przez H. H. Krügera, prowadzone badania wpisują się w typ metod dyskrytywno-analityczno-typologicznych, wśród których uwagę zwraca jakościowa analiza treści, jako opisowa metoda jakościowej interpretacji danych.

Choć badania jakościowe w naukach o wychowaniu mają długą tradycję¹, wciąż pojawiają się spory i dyskusje wokół metod jakościowego zbierania i analizowania danych. Śledząc coraz bogatszą literaturę

¹ W oświeceniu prowadzono badania biograficzne czy etnograficzne (Trapp, Niemeyer) jednak renesans badań jakościowych przypa-dł dopiero na początek lat siedemdziesiątych XX wieku (Krüger, 2005).

przedmiotu nietrudno jednak zauważyć, iż wpisując się w badania jakościowe, przyjmujemy (nie inaczej niż w badaniach ilościowych) uzasadnione reguły metodologiczne, a tym samym podporządkowujemy przebieg badania według określonego porządku.

Zgodnie z charakterystyką badań jakościowych, według K. Konarzewskiego, wpisując się w modelowych badań, przyjmujemy m.in., iż:

- Badacz nie rezygnuje z teorii, jednak dystansuje się do niej na tyle, by móc dostrzec „całość badanego obiektu”.
- Obiekt nie stanowi jednego „z przypadków, które mają potwierdzić jakiś porządek poza nim; to w samym obiekcie jest porządek, który czeka na odkrycie”.
- Badanie nie stanowi sekwencji liniowej (teoria — hipoteza — metoda — wynik), a przebiega kołowo (od pytania wiodącego do danych, które z kolei prowadzą do innego pytania) (Konarzewski, 2000, s. 28).

K. Konarzewski dodaje:

„Badacz nieustannie przepatruje całe swoje przedsięwzięcie oraz każdy jego etap w świetle poprzednich etapów i podejmuje decyzje metodologiczne, jak postępować w następnym etapie. Zawsze pyta, w jakim stopniu użyte dotąd metody, kategorie i teorie pasują do obiektu. Teoria jest więc końcem, a nie początkiem badania” (Konarzewski, 2000, s. 28).

Nie każdy, kto gromadzi dane, jest badaczem, ale każdy, kto jest badaczem, gromadzi dane — niezależnie od tego, jakiej koncepcji nauki hołduje i jaki stosuje schemat badania (Konarzewski, 2000, s. 110).

Warto przy tym podkreślić za K. Rubachą, iż:

„badania jakościowe (oparte na wyjaśnieniach idiograficznych — A.K.), których rezultatem są analizy wykonywane na danych w postaci tekstu, służą formułowaniu prawidłowości odnoszonych do jednostkowych miejsc, indywidualnych doświadczeń edukacyjnych poszczególnych osób” (Rubacha, 2008, s. 20).

Strategia jakościowa stanowi zatem „obraz indywidualnych doświadczeń osób badanych i zjawisk edukacyjnych zachodzących w konkretnym miejscu i kontekście” (Rubacha, 2008, s. 21).

Gromadząc dane w naukach społecznych, nie można zapominać o kontekście, w którym te dane występują. Jak zauważa K. Konarzewski:

„Można gromadzić dane wytwarzane w sytuacjach zwyczajnych, codziennych, albo w sytuacjach niezwykłych, które stworzył sam badacz. Na jednym skraju tej osi mieszczą się dane powstałe niezależnie od badacza, np. listy czy pamiętniki. Obok — wyniki obserwacji, bo sama obecność obserwatora nadaje sytuacji, przynajmniej na początku, rys niezwykłości. Na drugim skraju mamy testowanie. Każdy test stawia osobę badaną w szczególnej roli obserwowanego (...) Drugim kryterium klasyfikacyjnym jest kanał informacyjny: *obrazowy* (widzenie, słyszenie) lub *tekstowy* (czytanie, słuchanie). Przyglądając się, poznajemy ludzkie zachowania i wytwory tych zachowań. Czytając czy słuchając, poznajemy czyjeś relacje o zachowaniach i wytworach ludzi” (Konarzewski, 2000, s. 110).

Porządkując oba kryteria, K. Konarzewski wskazał metody gromadzenia danych, przedstawiając je w tabeli (tab. 1).

Tabela 1. Metody gromadzenia danych według K. Konarzewskiego (2000, s. 110)

Kontekst	Kanał Przyglądanie się zachowaniom i ich wytworom	Kanał Słuchanie lub czytanie relacji
sytuacje codzienne	obserwacja	zbieranie archiwaliów
sytuacje niecodzienne	testowanie	wywiad, ankieta, skala

Natomiast H.H. Krüger opisując jakościowe metody zbierania danych, wskazuje trzy formy metodologiczne:

- techniki ankietowe, kiedy badacz zobligowany jest do współpracy z jedną lub kilkoma osobami badanymi;
- metody obserwacji, które wymuszają własną aktywność badacza w trakcie tworzenia materiału badawczego;
- metody niereaktywne, kiedy badacz dysponuje materiałem do interpretacji (w postaci dokumentów) (Krüger, 2005).

Poszukiwania materiału empirycznego oparłam na wcześniej przyjętych założeniach wskazując, że interesują mnie edukacyjne koncepcje modyfikowania stereotypów, których źródeł tworzenia i realizacji będę poszukiwać wśród podmiotów sfery formalnej. Dookreślając – przedmiotem badań czynię edukacyjne koncepcje² modyfikowania stereotypów narodowych, które:

- są projektowane i / lub realizowane przez podmioty formalne;
- oparte są na powszechnie przyjętych w literaturze modelach zmiany stereotypów;
- mają na celu modyfikowanie stereotypów narodowych Polaka i Niemca.

Wpisując się w model badań jakościowych, w badaniach posługuję się metodami niereaktywnymi, pracując na materiale, który mam już do dyspozycji. Stosując terminologię K. Konarzewskiego, można by

² Przedmiotem swoich rozważań czynię koncepcje edukacyjne, mając na myśli takie koncepcje, która stanowią „(...) z założenia oparte na refleksji pedagogicznej projekt oddziaływań edukacyjnych adresowanych do środowiska w skali mikrospołecznej (jednostki, rodziny) oraz makrospołecznej (grupy kulturowe, społeczności regionalne, narody, środowiska międzynarodowe), realizowanych zarówno przez podmioty formalne (instytucjonalne), jak i indywidualne lub zbiorowe podmioty nieformalne. Podstawę tych oddziaływań stanowi zespół celów dotyczących danego środowiska edukacyjnego, odnoszących się do:

- potrzeb, oczekiwań i możliwości funkcjonujących w nim osób;
- dominującej w nim ideologii społecznej i wywiedzionej zeń polityki oświatowej;
- jego immanentnych czynników geograficznych, historycznych, ekonomicznych, społeczno-politycznych itp.” (Grzybowski, 2007, s. 15).

wskazać „przeszukiwanie archiwów” jako przyjętą przeze mnie metodę zbierania danych. Przy tym zakładam, iż dokument oznaczać będzie „każdy materialny ślad celowej działalności ludzi”. Tym samym pojęcie archiwum rozumiane jest w szerokim zakresie jako „cały świat społeczny” (Konarzewski, 2000, s. 127). Gromadzenie materiałów badawczych poświęconych funkcjonującym stereotypom narodowym Polaka i Niemca oraz edukacyjnym koncepcjom modyfikowania owych stereotypów, koncentruje się na polskojęzycznych i niemieckojęzycznych: publikacjach naukowych, opracowaniach popularnonaukowych, publicystycznych lub metodycznych oraz artykułach w czasopismach naukowych. Ponadto istotne źródło informacji stanowią instytucje zaangażowane w szeroko rozumianą współpracę polsko-niemiecką.

W ostatnich latach nie jest już rzeczą nową fakt, że podejmuje się inicjatywy na rzecz wzajemnej współpracy narodów. Coraz częściej spotykamy się z różnorodnymi propozycjami nawiązania kontaktu i wspólnego działania (konferencje, seminaria, spotkania dyskusyjne, pikniki naukowe, wystawy fotografii, wieczory filmowe, przedstawienia teatralne, wycieczki, wymiany młodzieży, konkursy itd.).

„Podejmowane inicjatywy mają na celu budowanie mostów pomiędzy ludźmi reprezentującymi określone grupy narodowe. Do ulepszenia wzajemnych relacji przyczyniają się organizacje oraz fundacje współpracy polsko-niemieckiej. Celem owych przedsięwzięć jest promowanie wspólnych działań, przybliżanie języka oraz kultury obu państw, a także wspieranie kontaktów gospodarczych. Organizowane są często konkursy wiedzy, projekty naukowe oraz wymiana naukowa. Wszystkie podejmowane działania mają na celu przede wszystkim intensyfikację bezpośrednich kontaktów, jak również udostępnianie i przybliżanie wiedzy na temat obu grup. Właśnie bezpośredni kontakt oraz pogłębianie rzetelnej wiedzy dotyczącej reprezentantów innej grupy etnicznej sprawia, że w ocenie innych jednostka przestaje kierować się stereotypami” (Ślebarska, 2007).

Wiele (coraz więcej) dzieje się w szkołach, ale jeszcze więcej owych inicjatyw podejmuje się poza nią. Tym samym pragnę zwrócić uwagę, że zamierzam skoncentrować swoje badania przede wszystkim na środowisku pozaszkolnym, co nie znaczy, że zrezygnowałam z inicjatyw podejmowanych w szkołach. Interesuje mnie, co dzieje się w rzeczywistości społecznej Polski i Niemiec w zakresie modyfikowania stereotypów narodowych, bez ograniczania się przy tym do autorskich programów, realizowanych w szkołach.

Koncentrując swoje zainteresowania badawcze wokół polskich, niemieckich i polsko-niemieckich inicjatyw na rzecz zmiany stereotypów narodowych, stajemy przed problemem wielości owych projektów. Sama wielość nie stanowiłaby jeszcze problemu, gdyby istniał powszechny dostęp do swego rodzaju bazy wiedzy, spisu owych przedsięwzięć. Takiego rejestru jednak nie ma.

Organizacje oraz fundacje współpracy polsko-niemieckiej podejmują inicjatywy mające na celu budowanie mostów współpracy, porozumienia i dialogu pomiędzy ludźmi reprezentującymi określone grupy narodowe. Przy tym podejmowane przez nie inicjatywy (wspieranie tworzonych/wdrażanych projektów), z założenia oparte jest na przekonaniu o konieczności bezpośrednich kontaktów oraz pogłębianiu rzetelnej wiedzy dotyczącej reprezentantów innej grupy narodowej – to z kolei stanowi dwie istotne drogi modyfikowania stereotypów.

Wielość owych organizacji (instytucji, fundacji, stowarzyszeń, towarzystw) a tym samym niezliczona ilość realizowanych bądź wspieranych przez nie projektów obliguje do przyjęcia kryteriów dla wyodrębnienia

danych empirycznych. Analiza upowszechnionych spisów, rejestrów, list owych instytucji pozwala zwrócić uwagę na dwa źródła informacji (w ramach poszukiwania reprezentatywnego materiału badawczego), jakie stanowi Fundacja Współpracy Polsko-Niemieckiej (FWPN) oraz Goethe-Institut. Porządkowanie udostępnionych przez wspomniane organizacje spisów instytucji współpracy polsko-niemieckiej pozwala wskazać:

- instytucje polskie lub niemieckie, które przedmiotem zainteresowań czynią niemiecką/polską rzeczywistość społeczną, w tym instytucje krzewiące kulturę niemiecką/polską oraz język niemiecki/polski;
- instytucje, których działalność ma zasięg międzynarodowy – tworzone są celem inicjowania działań opartych na budowaniu dialogu międzynarodowego czy porozumienia europejskiego (w tym projekty badawcze, informacyjne i edukacyjne na temat integracji europejskiej);
- instytucje bilateralne – inicjatywy polsko-niemieckie.

Koncentrując zainteresowania na inicjatywach podejmowanych przez instytucje bilateralne, a dalej na podstawie udostępnionych przez nie archiwów czy kalendarzy³ udaje się wyłonić reprezentatywny materiał badawczy⁴, oparty na elementarnych kryteriach, tj.: czasie trwania, wyborze lokalizacji i wyborze kategorii.

Przyjmując tu za przykład źródła do dalszych badań *Point. Kalendarz Polsko-Niemiecki* (<http://www.de-pl.info/de/>), prace swoje skoncentrowałam na selekcji danych, opartej na następujących kolejno po sobie kryteriach:

- przyjęcie ram czasowych (01.05.2004-30.04.2009);
- wskazanie projektów mieszczących się w ramach kategorii *Nauka/Edukacja (Wissenschaft/Bildung)*.

W efekcie wstępnej pracy nad wyodrębnieniem materiału badawczego udało mi się wskazać projekty edukacyjne, które:

- mieszczą się w ramach kategorii *Edukacja i Kultura*;
- stanowią projekty polskie, niemieckie lub polsko-niemieckie.

W efekcie dalszych prac badawczych zamierzam uporządkować zebrany materiał, przyjmując określone kryteria grupowania dla owych edukacyjnych koncepcji modyfikowania stereotypów. Na podstawie rodzajów wiedzy (deklaratywnej i proceduralnej), jak i w odniesieniu do modeli zmiany stereotypów, należy zauważyć i wyodrębnić dwa aspekty dla możliwości zmiany stereotypów. Jednym z nich jest przekaz wiedzy, rzetelnych i prawdziwych informacji (zmiana struktur poznawczych), z drugiej strony osobiste doświadczenia. Według J. Kozielskiego można mówić o dwóch fundamentalnych *zasobach wiedzy*:

- indywidualne doświadczenie, jako system wiedzy, którą osoba zdobyła lub wytworzyła samodzielnie, czyli inaczej system informacji wewnętrznych zwany strukturami poznawczymi;
- środowisko zewnętrzne (rodzina, szkoła, zakład pracy, instytucje kulturalne czy środki masowego przekazu), z którego człowiek nieustannie przyjmuje i przetwarza informacje (Kozielski, 1997).

³ Patrz: www.de-pl.info/de/, www.goethe.de/ins/pl/war/acv/plindex.htm, www.haus.pl/pl/kal/08/index.html.

⁴ W tym miejscu należy podkreślić, że nie są to jedyne instytucje bilateralne. Federalny Związek Towarzystw Niemiecko-Polskich jest organizacją, w której skład wchodzi 52 Towarzystwa Niemiecko-Polskie, skupiające ponad 3 tysiące aktywnych członków.

Stąd podejmując się dalszego porządkowania zebranego materiału (edukacyjnych koncepcji modyfikowania stereotypów), z jednej strony zamierzam wskazać te koncepcje, które:

- tworzone [i/lub realizowane] są na podstawie fundamentalnego założenia, jakim jest przekaz wiedzy;
- projektowane [i/lub realizowane] są celem dostarczania jej adresatom/uczestnikom osobistych doświadczeń;
- łączą w swoim założeniu przekaz wiedzy z możliwością dostarczania doświadczeń.

Przy tym chciałabym zwrócić uwagę na odmienne rodzaje społecznych praktyk edukacyjnych, czyniąc je kolejnym kryterium podziału zebranych danych. W tym miejscu należy wspomnieć, że J. Szczepański proponuje rozróżnienie rozumienia terminu oświata, wskazując trzy jego znaczenia: system instytucji, zestaw działań, stan umysłów członków społeczeństwa (Szczepański, 1989). Odnosząc się do pierwszego znaczenia, warto zwrócić uwagę na to, co owe instytucje przekazują. Tym samym można wskazać dwa rodzaje społecznych praktyk edukacyjnych, rozróżniając praktykę oświatową i praktykę kulturową.

Dwa powyższe kryteria (zasoby wiedzy, rodzaje społecznych praktyk edukacyjnych) pozwalają na sporządzenie tabeli (tab. 2), która stanowić będzie obraz dla ukazania typów edukacyjnych koncepcji modyfikowania stereotypów narodowych.

Tabela 2. Kryteria dla przedstawienia typologii edukacyjnych koncepcji modyfikowania stereotypów narodowych

Formy Modyfikowania Stereotypów	Wiedza/ przekaz informacji	Indywidualne doświadczenie	Mieszane
Praktyka edukacyjna			
Praktyka oświatowa			
Praktyka kulturowa			

„Powiada się czasem, że w podejściu jakościowym nie należy odróżniać metod zbierania od metod analizowania danych. To oczywiście nieporozumienie. Prawda, że w tym podejściu łączy się obie czynności w czasie (analiza towarzyszy zbieraniu danych i wpływa na decyzje o dalszym zbieraniu danych), ale to nie znaczy, że same te czynności utożsamiają się ze sobą” (Konarzewski, 2000, s. 167).

H.H. Krüger wyróżnia trzy typy jakościowej interpretacji danych:

„Po pierwsze takie, które zmierzają najpierw do uporządkowania materiału i są ukierunkowane głównie na odtwarzanie pojmowanego subiektywnie znaczenia, a częściowo także zmierzającego do tworzenia typów. Po drugie takie, które ukierunkowane są na opracowanie na podstawie danych jakościowych jakiejś teorii powiązanej z przedmiotem i zmierzają do rekonstrukcji działania społecznego. Po trzecie te stanowiska, które niezależnie od wiedzy i woli osoby podejmującej działanie próbują odszyfrować struktury chętnie stosowane jako wzorce generatywne” (Krüger, 2005, s. 166-167).

Posługując się typologią wskazaną przez H. H. Krügera, prowadzone badania wpisują się w typ metod deskrytywno-analityczno-typologicznych, wśród których uwagę zwraca jakościowa analiza treści,⁵ jako opisowa metoda jakościowej interpretacji danych (wskazana przy analizie materiału tekstowego). W opisie badanych projektów pomocne będzie pytanie o nadawcę (Kto podejmuje określone działanie?), odbiorcę (Do kogo kierowane jest owo działanie?), cel (Czy został on ujawniony czy jest ukryty?), sposób realizacji (Jaki rodzaj działania podjęto?) oraz przebieg.

„Badanie nigdy nie kończy się zbieraniem danych. Trzeba je tak przetworzyć, by mówiły o tym, co nas interesuje, rozstrzygały teoretyczny spór lub pomagały ulepszać praktykę” (Konarzewski, 2000, s. 166).

Problem wielości danych na etapie zbierania materiału badawczego został pokonany. Udało się znaleźć kryteria dla poszukiwania i wyodrębnienia reprezentatywnych danych. Wciąż jednak pojawiają się kolejne pytania o kryteria. Analiza zebranego materiału ma na celu zrekonstruowanie edukacyjnych koncepcji modyfikowania stereotypów. Rodzi się więc pytanie o kryterium/kryteria analizowania danych.

Jak pisze K. Rubacha:

„Dane w postaci tekstu stanowią punkt wyjścia do analizy. Punktem dojścia jest także tekst, będący jednak w przeciwieństwie do tekstu surowego – uporządkowaną i zweryfikowaną teorią badanego terenu. Mowa zatem o teorii ugruntowanej w danych, tworzonej oddolnie, na podstawie analizy tekstów surowych, zawierających nie tylko fakty, ale także kontekst” (Rubacha, 2008, s. 260).

Sytuując zatem swoje badanie między momentem zbierania danych a ich analizą, stawiam sobie pytanie: Co może stanowić owo przejście, czyli na podstawie jakich kryteriów powinnam analizować zebrane dane?

Jednak, czy nie jest tak, że pytanie to pozostanie bez odpowiedzi do czasu, kiedy nie poddam materiału badawczego analizie i tym sposobem wyłonię poszukiwane kryteria? Pamiętać bowiem należy, że w badaniach jakościowych „analiza składa się z trzech współbieżnych potoków działań: redukcji danych, reprezentowania danych, wyprowadzania i weryfikacji wniosków” (Miles, Huberman, 2000, s. 11).

⁵ Odwołując się do K. Rubachy przyjęto, iż: „Analiza jest taką metodą kodowania danych, w której kategorie analityczne wyprowadza się z koncepcji badań, nie zaś z materiału badawczego – analizowanego tekstu. W tekście natomiast wyszukuje się wskaźników tej kategorii” (Rubacha, 2008, s. 284).

Bibliografia

- Grzybowski P. (2007). *Edukacja europejska — od wielokulturowości ku międzykulturowości. Koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*. Kraków: „Impuls”.
- Konarzewski K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia badań*. Warszawa: WSiP.
- Kozielecki J. (1997). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Krüger H.H. (2005). *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Gdańsk: GWP.
- Leppert R. (1997). *Pedagogika — poszukiwanie pewności. Studenckie wyobrażenia o pedagogice jako dyscyplinie naukowej i kierunku studiów*. Kraków: „Impuls”.
- Miles M. B., Huberman A. M. (red.) (2000). *Analiza danych jakościowych*. Białystok: Trans Humana.
- Rubacha K. (2003). Budowanie teorii pedagogicznych. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika: Podręcznik akademicki*. T. I. Warszawa: WN PWN.
- Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Szczepański J. (1989). *Spółeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*. Warszawa: WSiP.
- Ślebarska K. (2007). *Ty międzyludzkie w obliczu utrwalonych stereotypów (na przykładzie Polski i Niemiec)*. T. 40, z. 1. *Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne*. www.wtl.us.edu.pl/ssht/index.php?numer=40,1&str=131-140,
www.de-pl.info/de/.
www.goethe.de/ins/pl/war/acv/plindex.htm.
www.haus.pl/pl/kal/08/index.html.

Summary

On the sea full of islands — in search of selection criteria for empirical data. On the base of personal qualitative research — stockpiling

Investigative interests around Polish concentrating, German and in favor of change of national stereotype Polish-German initiatives, researcher becomes before problem of that projects greatness. Size of social organizations, but countless amount realized be obligate by it for acceptance for singling out empirical data same leaned initiatives definite criteria strictly. On this period of research criteria advisable and singling out of representative investigative material allows go step further, but put next question about criterion, this time give concerning analysis. Researcher becomes before problem formulated in question that can present passage between collection of data, but analysis, or analyze criteria in foothold about that collected data, reconstruct in order to? Are inscribed by to type of method H. H. Krüger's using advisable led research descriptive-analytic-topological method, qualitative analysis of content returns note as descriptive method of qualitative interpretation among which.

Anna Mańkowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Przemiany programu nauczania obowiązkowego w Norwegii

Co świat sądzi na temat Norwegii? Bogactwo ropy naftowej, polarne noce i narciarstwo, niedźwiedzie, jednolite nauczanie, szczęśliwi uczniowie – które z tych elementów są prawdą, a które mitem? Norwegia ze swoim specyficznym ustrojem politycznym i silnie naznaczonymi wartościami stanowi niezwykle ciekawy przykład kształtowania się polityki edukacyjnej. Poprzez ukazanie krótkiego rysu historii szkoły norweskiej starałam się przedstawić kolejno wprowadzane reformy edukacyjne, które wywarły znaczący wpływ na kształt obecnej szkoły. Zmieniająca się strategia realizacji obowiązku szkolnego wprowadzała zmiany, a realizowane reformy były przygotowywane ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb społeczeństwa oraz jego wartości kulturowych. Znamiennym przykładem tego zjawiska jest edukacja realizowana „poza drzwiami szkolnymi” – *outdoor education*. Tekst został wzbogacony o moje prywatne doświadczenia z edukacją obowiązkową oraz realizacją *outdoor education*.

Trochę w cieniu lidera testów PISA, bezstresowej szkoły szwedzkiej, pilnych uczniów duńskich, szkoła norweska zostaje niezauważalna, niedoceniona. Autentyczna jak dawniej, pielęgnująca podstawowe wartości i tradycję, dba o swoich uczniów. Tak mało o niej wiemy, czerpiemy z wzorców zachodnich, nasi anglojęzyczni sąsiedzi wydają się wzorem do naśladowania. . . . Chciałabym ukazać geniusz, a zarazem pomysłowość, z jaką były realizowane poszczególne reformy edukacji w Norwegii a także jej podstawowy element, jakim jest *outdoor education*.

Nieco historii szkolnictwa w Norwegii

Zanim jednak nastąpi szczegółowy opis samych reform, poprzedzę je krótkim rysem historycznym powstawania samej szkoły, co z pewnością przyczyni się do lepszego zrozumienia idei i wartości, jakie panują w szkole norweskiej.

Historia szkolnictwa w Norwegii rozpoczyna się stosunkowo późno, bo dopiero w 1837 roku. Prawdopodobnie wtedy powstały pierwsze zorganizowane formy szkolnictwa. Nie znaczy to jednak, iż dzieci norweskie wcześniej nie pobierały nauki. Ze względu na ubóstwo kraju, początkowo rodzice przekazywali niezbędną wiedzę oraz podstawowe umiejętności własnym dzieciom (Maagerø, Simonsen, 2005, s. 174).

Norwegia jest ogromnym pod względem terytorialnym, lecz niezbyt gęsto zaludnionym krajem. Naturalne bariery geograficzne, bieda oraz mała liczba dzieci na określonym terenie, przyczyniły się do tego, że początkowo szkół w Norwegii nie było w ogóle. Wędrujący w danym okręgu nauczyciel nauczał dzieci w pobliskich kościołach, prywatnych domach czy też w namiotach (w przypadku rdzennej mniejszości norweskiej – Sami). W roku 1750 było około 900 takich nauczycieli, natomiast już w 1780 roku około 1300. Głównie w miastach, tam gdzie skupiska ludzi były większe, funkcjonowała instytucja szkoły podstawowej z przynależnym do niej budynkiem. W takiej prowizorycznej szkole znajdowała się jedna klasa. Notuje się, że w latach 1853-1854 na terenie całej Norwegii znajdowało się około 420 „szkół” oraz 7 tysięcy wędrownych nauczycieli. Pięćdziesiąt lat później sytuacja uległa zmianie (212 wędrownych nauczycieli oraz 2800 szkół), a w roku 1930 pozostało tylko dziewięciu wędrujących nauczycieli na terenie całego kraju (Maagerø, Simonsen, 2005, s. 174-175).

Przed 1850 rokiem w Norwegii nauczanie było najczęściej zajęciem dodatkowym. Osoby, które podejmowały się zostać wędrownym „pracownikiem edukacyjnym” wykonywały swój główny zawód, organisty, rolnika, krawca czy szewca. Połączenie dwóch zawodów sprawiło, że „rok szkolny” był znacznie krótszy niż obecnie. Nauczyciele nie posiadali specjalistycznego wykształcenia, ponieważ pierwsze instytucje ich kształcące powstały dopiero w XIX wieku. Zatem kto zostawał nauczycielem? Do roku 1870 tylko i wyłącznie mężczyźni mieli taką możliwość. Kościół zobowiązany był przez rząd, aby nie dopuścić włóczęgów, byłych oficerów wojskowych oraz kobiet do pełnienia tej roli. Większość mężczyzn, która w tamtym czasie podejmowała się nauczania dzieci chciała uniknąć służby wojskowej, trwającej aż siedem lat.

Szczególne zmiany dotyczące szkolnictwa notowano w okresie rozkwitu ruchu religijnego zwanego pietyzmem. Wspomniany ruch religijny oparty był głównie na zasadach nawrócenia, odkupienia oraz pobożności. Zakładał, że zbawienie jest trudne do osiągnięcia, aczkolwiek możliwe. Można było je osiągnąć dzięki samodzielnej analizie Pisma Świętego. Dojrzałość religijną miał potwierdzić sakrament bierzmowania, który niestety poprzedzony był ustnym egzaminem. Zatem aby nikt nie został pozostawiony bez pomocy, w 1739 w Norwegii wprowadzono obowiązek szkolny. Szerzona tam wiedza na temat dogmatów chrześcijańskich oraz nauka pisania i czytania cieszyły się dużym zainteresowaniem. Dzieci w wieku od lat 6 do 12 obowiązkowo uczęszczały na zajęcia. Edukacja obowiązkowa miała na celu stworzenie takich samych możliwości zbawienia (Maagerø, Simonsen, 2005, s. 48). Zatem możemy powiedzieć, że właśnie w tym okresie zapoczątkowano ideę równości dla wszystkich dzieci szkolnych.

Idea równości szans była propagowana głównie w czasach romantyzmu. Lata 1850-1950 były szczególnie znaczące dla historii edukacji w Norwegii. Populacja w kraju wynosiła wtedy około jednego miliona, czyli na jeden kilometr kwadratowy przypadła jedna osoba. Społeczeństwo było zmęczone ciągłym konfliktem ze Szwecją, a rząd stacjonujący w Kopenhadze był bliski bankructwa. Właśnie w tym okresie Norwegia przechodziła transformację, w której dużą rolę odegrali nauczyciele. Dzięki ich apelom zwiększono liczbę

godzin szkolnych, wprowadzono więcej przedmiotów i wydłużono rok szkolny. W późniejszych latach XIX wieku Norwegia jako pierwsza wprowadziła prawo bezpłatnej i dostępnej edukacji dla każdego dziecka. Zerwała w ten sposób z podziałami klasowymi. Liczba nauczycieli zwiększyła się w tym czasie z 2575 do 11 900, pracę w zawodzie rozpoczęły także kobiety (Dokka, 1981, s. 24-46). Dziś profesja ta jest w 70% sfeminizowana.

Kwestia równości szans zagościła na dobre w norweskiej kulturze i stała się jedną z głównych wartości (obok miłości i szacunku do natury, równości, umiaru). Norwegia jako jedna z nielicznych oparła się feudalizmowi, w związku z czym nie znajdziemy w tej krainie warownych zamków oraz pięknych dworów. Jednym z powodów był między innymi brak terenów uprawnych. Odległość pomiędzy gospodarstwami uniemożliwiała kontakt i współpracę pomiędzy gospodarzami. Norwedzy okazali się także oporni w płaceniu podatków. Nie znaczy to, że nigdy nie było tu podziałów klasowych, wręcz przeciwnie. Mieszkańcy zaznaczali swoją zamożność poprzez kolory domów. Najdroższą – białą farbą pokryte były najbogatsze domostwa. Klasa średnia używała koloru pomarańczowego, którym także malowane były łodzie rybackie, natomiast najbiedniejsi używali farby bordowej (Maagerø, Simonsen, 2005, s. 13-20). Do dziś kolorystyka domów w Norwegii nie uległa zmianie, jednak używane barwy straciły swoje znaczenie, a wybór koloru domu uzależniony jest od gustu jego właściciela.

Norwegia jako przykład państwa opiekuńczego zobowiązana jest dbać o interesy swoich obywateli. Istota równości szans nabiera szczególnego znaczenia właśnie w Norwegii, z racji narastającej imigracji, mniejszości narodowych oraz rdzennych mieszkańców Sami. Szeroko rozumiana demokracja, która w latach siedemdziesiątych zagościła w Skandynawii, zaowocowała licznymi zmianami na gruncie edukacyjnym. Lata osiemdziesiąte przyniosły wyzwanie. Okazało się, że edukacja nie przynosi zamierzonych efektów. Mianowicie oferowany zestaw przedmiotów nie gwarantował absolwentom pracy, co między innymi przyczyniło się do utraty motywacji do nauki przez uczniów. Wiele na wartości stracił także wizerunek nauczyciela, liczni pracodawcy a także rodzice zwątpili w jakość oferowanego kształcenia.

Stworzenie równości szans wydaje się nie lada wyzwaniem na gruncie edukacji w Norwegii. Tamtejsza ludność żyje w małych skupiskach, wzdłuż fiordów, na wyspach, pomiędzy wzniesieniami, przez co konieczne było tworzenie małych szkół, których utrzymanie okazało się bardzo drogie. Lata dziewięćdziesiąte przyniosły zmiany. Wszelkie modyfikacje w dziedzinie szkolnictwa najlepiej można zaobserwować na przykładzie zmieniającego się *core curriculum*.

Szkoła norweska przed wielką reformą L97

Podstawowym dokumentem regulującym działanie szkolnictwa w Norwegii jest *core curriculum* oraz ustawa o edukacji. *Curriculum* jest dokumentem, który zawiera cele i opisy przedmiotów. Historia tego dokumentu jest bardzo długa, a reformy bardzo liczne.

Pierwsze *curriculum* dla szkoły podstawowej dla dzieci z miast i wsi napisane zostało w roku 1920 (Dokka, 1981, s. 14). W tamtym czasie dzieci pochodzące z miast spędzały w szkołach więcej czasu niż

dzieci ze wsi, co związane było oczywiście z ich pracą na roli. Wprowadzone *curriculum* nie wniosło żadnych istotnych zmian w dziedzinie przestrzegania wartości i kultywowania tradycji.

W tym czasie opublikowano dwa nowe *curricula*. Nadal uczniów podzielono na pochodzących ze wsi i z miast. Zakładano, że dzieci miejskie powinny jeszcze więcej czasu spędzać w szkołach. *Curriculum* to oparte zostało na postępowej myśli Deweya, Kerchensteinera a także Elsa Køhlera. Mówi się o nim, że było to pierwsze postępowe *curriculum*, które zapoczątkowało tak zwane metody aktywnego nauczania. Aczkolwiek nie do końca było tak w praktyce. Za jedną z przyczyn uważa się rozpoczęcie drugiej wojny światowej. Zniszczenia, jakie przyniósł okres wojny dały jednocześnie początek nowej ery także w edukacji. Zaistniała konieczność budowy nowych szkół, przede wszystkim większych, do których mogłyby uczęszczać dzieci z bardziej odległych terenów. Wiele placówek zaczęło wprowadzać dziewięcioletnią szkołę obowiązkową, zamiast siedmioletniej (Maagerø, Simonsen, 2005, s. 178).

Po dwóch dekadach eksperymentowania, Parlament w roku 1974 postanowił wprowadzić obowiązek szkolny, obejmujący dzieci w wieku od 7 do 16 lat. Różnica pomiędzy *curriculum* z 1939 roku polegała więc na zwiększeniu liczby lat edukacji obowiązkowej oraz ustanowieniu podstaw edukacyjnych dla niej, a także nowo powstałe *curriculum* dotyczyło wszystkich uczniów, bez podziału na wieś oraz miasto. Właśnie wtedy po raz pierwszy, w całej Norwegii wprowadzono ten sam system szkolny. Nowością był także wprowadzony w ramach *curriculum* plan pracy dla nauczycieli. Dwa lata później Parlament zatwierdził nową reformę, dotyczącą klas integracyjnych.

W roku 1987 po przeprowadzeniu licznych badań, okazało się, że nowe *curriculum* za bardzo skupione jest na kultywowaniu tradycji, bez poszanowania lokalnej kultury. W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych wiele osób przeniosło się ze wsi w kierunku Oslo, tak więc w szkołach pojawiła się potrzeba uwzględnienia ich odmiennych wartości. Szkoły miały dużą swobodę w nauczaniu. Ministerstwo Edukacji nie wyznaczało sztywnych reguł nauczania, polegając w zbyt dużym stopniu na nauczycielu. Przykładowo w *curriculum* zawarta była informacja, że uczniowie od klasy czwartej szkoły podstawowej do klasy szóstej mają uczęszczać na lekcje matematyki. To na nauczycielach spoczywała odpowiedzialność za dobranie odpowiednich metod nauczania oraz systemu oceniania. Nauczyciele skarżyli się na nadmiar obowiązków, po czym żartobliwie określili nowo powstałe *curriculum* mianem *Mønsterplan* (potworny plan) (Maagerø i in., 2005, s. 180-182).

Program nauczania z roku 1997 oraz *core curriculum* z roku 2004

Kiedy w 1997 roku narodziła się kolejna idea zmiany *curriculum* postanowiono, że tym razem więcej uwagi zostanie poświęcone na usystematyzowanie wiedzy opartej na wartościach narodowych. Zarazem wydłużono okres obowiązkowej edukacji — dzieci miały rozpocząć naukę od lat sześciu i trwać ona miała przez kolejne dziesięć. Główną część *curriculum* opublikowano już w roku 1993. To właśnie wtedy po raz pierwszy publicznie zapowiedziano nową reformę.

Nowe *curriculum* z 1997 roku, zwane też w skrócie L97, zawierało sześć rozdziałów:

- 1) istota ludzka – aspekt duchowy,
- 2) twórcza istota ludzka,
- 3) istota ludzka w aspekcie pracy,
- 4) edukacja ogólna istoty ludzkiej,
- 5) istota ludzka – aspekt społeczny,
- 6) istota ludzka a środowisko przyrodnicze (The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs, 1994).

Metaforycznie przedstawione wartości narodowe, wyrażone poetyckim językiem sprawiają wrażenie opowieści o edukacji. Jednak to nie opowieść, ale nowy dokument stworzony przez Ministerstwo. Niewiarogodne wydaje się to, iż ta część *curriculum* została napisana własnoręcznie przez ówczesnego ministra edukacji – Gudmunda Hernesa. We wstępie minister podkreśla, że zmiany, jakie zaszły w społeczeństwie w pewien sposób wymusiły powstanie nowej reformy. Wyraża on przekonanie, że ze swej strony dołoży wszelkich starań, by przebiegła ona pomyślnie.

Pierwszy rozdział *curriculum* podkreśla istotę oparcia edukacji na chrześcijańskich i humanistycznych wartościach. Mówi o równości szans dla wszystkich uczestników edukacji, o poszanowaniu ludzkiej godności, wiary w to, że każdy człowiek jest inny (wyjątkowy), przez co świat staje się piękniejszy – bogatszy. Rozprawia o równości płci i równości pomiędzy grupami społecznymi. Podkreśla istotę pielęgnowania lokalnej tradycji i wartości. Zaleca zapoznawanie się z odmiennymi kulturami będącymi w sąsiedztwie. Jednak podczas lektury tego rozdziału nasuwa się pytanie, co należy uczynić z mniejszościami religijnymi, by nie alienować ich od reszty. Ratuszek będzie stanowić tolerancja dla „inności”.

W rozdziale drugim minister mówi o rozwoju. Należy przez to rozumieć, że proponowana wiedza ma rozwijać w uczniu krytyczne myślenie, poszerzać jego horyzonty i uwolnić jego kreatywność. Poprzez język, literaturę oraz inne formy artystyczne uczeń ma wyrazić siebie a także lepiej poznać własne dziedzictwo narodowe. Wszystkie formy artystycznego wyrazu, które pomogą uczniowi zbadać własne możliwości są dozwolone i w pełni akceptowalne. W kształceniu należy przestrzegać trzech zasad. Po pierwsze, praca powinna być praktyczna, a uczniowie muszą uczyć się z własnych doświadczeń. Znaczący to, że metoda prób i błędów jest szczególnie doceniona, ponieważ wiedza płynąca z własnego doświadczenia jest najbardziej wartościowa. Także umiejętność prowadzenia dyskusji i odpowiedniego dobierania argumentów stanowi podstawę dla edukacji. Po drugie, każda wiedza powinna mieć dobre, teoretyczne podstawy, oparte na logice, faktach, doświadczeniu, statystykach i badaniach. Nauka przedmiotów powinna polegać na ich weryfikacji, na sprawdzaniu ich słuszności, badaniu. Po trzecie, edukacja powinna kultywować rodzimą kulturę, znaczący to, że każdy uczeń powinien posiadać wiedzę z zakresu historii sztuki swego kraju, języka, literatury, muzyki, tańca oraz sportu.

Rozdział trzeci oparty jest na dziedzictwie myśli Johna Deweya, a mianowicie: „Uczenie się przez działanie i uczenie się przez działania w oparciu o wiedzę”. Zdobywana wiedza powinna wspomagać rozwój technologiczny a także wykształcić w uczniach nawyk pracy. Przekazywanie wiedzy powinno odbywać się zgodnie z zasadą – od znanego do nieznanego, co kojarzyć należy z nauką przez doświadczanie. W ten spo-

sób przekazana teoria ma być sprawdzona w praktyce, aby potwierdzić jej słuszność. Nauka powinna odbywać się przy pomocy wszystkich zmysłów – poprzez dotyk, węch, słuch i wzrok. Nauczanie musi być dostosowane nie tylko do przedmiotu, ale przede wszystkim do możliwości ucznia, do jego wieku i dojrzałości. Poprzez edukację uczeń powinien zrozumieć konsekwencje swoich czynów. Szkoła ma stanowić kładkę łączącą życie codzienne z kulturą a nauczyciel ma być moderatorem tegoż procesu. Nauczanie jest pojmowane jako praca zespołowa, w której zachowania i czyny jednych mają bezpośredni wpływ na innych. Dużą uwagę zwraca się na zastosowanie pracy w grupach. Nauczyciel jest zobowiązany do ścisłej współpracy nie tylko z uczniami, ale także z rodzicami ucznia. Musi interesować się sytuacją rodzinną ucznia, być dla niego wsparciem.

W rozdziale czwartym znajdują się uwagi dotyczące konstruowania wiedzy, jej proporcji zależności pomiędzy tradycją a przyszłością. Wiedza z różnych przedmiotów powinna współgrać ze sobą, co prowadzi do lepszego zrozumienia. Edukacja powinna nauczyć przewidywać i formułować wnioski. Należy zmniejszać różnice pomiędzy pokoleniami poprzez naukę dawnych pieśni i opowieści, tworząc w ten sposób pomost z przeszłością. Historia i narodowe dziedzictwo musi stanowić podłoże dla edukacji. Lepsze zrozumienie przeszłości pozwoli docenić wysiłki i starania przodków oraz sprawi, że uczniowie będą w swych działaniach dążyć do lepszego jutra.

Zadaniem szkoły jest także wykształcenie nawyków społecznych w uczniu nie tylko w szkole, ale także poza nią. O tym właśnie mówi kolejny rozdział *curriculum*. Uczący się są zobligowani nie tylko do nauki, ale także do nawiązywania kontaktów oraz do aktywnego uczestnictwa w życiu szkoły. Ma być ona w pełni demokratyczna. Uczniowie muszą brać udział w jej organizacji. Szkoła powinna odpowiadać na potrzeby społeczności lokalnej, współpracować nie tylko z mieszkańcami, ale także z lokalnym przemysłem. Rodzice nie tylko mogą polegać na szkole, ale sami powinni stanowić dla niej wsparcie. W Norwegii nie ma obowiązku chodzenia do szkoły, ale jest obowiązek bycia wyedukowanym.

Ostatni rozdział nawiązuje do tradycji poszanowania i miłości do natury. Mówi się tam: „To nie pogoda jest zła, ale to Ty jesteś źle ubrany”. Rozdział poświęcony jest obowiązkowej edukacji ekologicznej. Podkreśla się w nim, że nasze samopoczucie zależy od otoczenia (natury). Nauka takich przedmiotów, jak: ekologia, nauki przyrodnicze oraz etyka ma pomóc w lepszym zrozumieniu natury. Właściwie wszystkie założenia tego rozdziału realizuje *outdoor education*.

Całość *curriculum* znakomicie podsumowują słowa, w których pokłada się wielkie nadzieje w rozwoju wewnętrznym ucznia. Całe L97 zmaga się z bardzo trudnymi w realizacji zasadami. Mianowicie stworzenie równych szans edukacyjnych dla wszystkich oraz równego statusu wydaje się nadrzędnym celem. Osobno przygotowano *curriculum* dla ludności Sami, które nazwano w skrócie L97S.

W związku z powstaniem Dyrekcji do spraw Szkolnictwa Podstawowego i Średniego w 2004 roku i przeprowadzonymi przez nią badaniami w 2004 roku opracowano nową reformę, której zadaniem było wprowadzenie zmian w programach nauczania (Maagerø, Simonsen, 2005, s. 184). Głównie postulowano konieczność większego nacisku na umiejętności podstawowe i wiedzę, większe zróżnicowanie w zakresie metod i organizacji nauczania oraz lepsze dostosowanie do indywidualności ucznia. Także w tym roku wprowadzono narodowe testy, które sprawdzają umiejętności czytania, pisanie i zakres wiedzy matematycznej oraz poziom języka angielskiego. Reforma ta weszła w życie dopiero na przełomie roku 2006/2007 i nosiła

nazwę „Promowanie wiedzy”. Ministerstwo wprowadziło minimalne wymiary godzin realizacji przedmiotów dla poszczególnych klas na etapie edukacji obowiązkowej. W ten sposób stworzono minimum, z którego szkoły są rozliczane.

Outdoor education jako specyficzna cecha programu edukacji w norwegii

Idea wprowadzenia *outdoor education*, czyli edukacji poza drzwiami szkolnymi, rozwinęła się w Danii około 1985 roku i szybko przeniosła się na grunt norweski oraz szwedzki (Gran i in., 2005, s. 46), przy czym nie trzeba wspominać, że przyjęła się szybko i dobrze. Trudno przytoczyć statystyczne dane dotyczące odsetka dzieci objętych tego typu edukacją, ponieważ zarówno w Norwegii, jak i w Szwecji dziecko, które bierze udział w tej formie zajęć jest włączone do normalnej statystyki. Świadczy to chociażby o tym, że w tych dwóch krajach skandynawskich *outdoor education* jest jakby nieodłącznym elementem całości edukacji przedszkolnej, szkolnej a także w tak zwanych ośrodkach opieki dziennej (Wsetersjø, 2007, s. 47). W latach sześćdziesiątych poprzedniego wieku edukacja „poza drzwiami szkolnymi”, stała się stałym elementem *curriculum*.

Edukacja „poza drzwiami szkolnymi” ma ściśle określone cele pedagogiczne. Wyróżnia się tutaj kilka określonych celów, a mianowicie :

Cele ogólne:

- Uczniowie zdobywają doświadczenia płynące z natury, nabywają wiedzę o niej, co pozwala im lepiej zrozumieć związek człowieka z naturą.
- Dzieci uczą się nowych form spędzania czasu na świeżym powietrzu, uczą się różnych form zabaw, sportów a nawet tańców, doświadczają różnych sytuacji, co pozwala w przyszłości na aktywne organizowanie czasu własnego.

Cele w zakresie wychowania fizycznego:

- Dzieci nabywają lepszych nawyków dotyczących stylu życia.
- Uczniowie nabierają tężyzny fizycznej.
- Dzieci w pewien sposób zmuszone są, by używać wszystkich swoich zmysłów jednocześnie.
- Uczniowie czerpią przyjemność ze swojej fizycznej aktywności.
- Wzmacniania jest naturalna odporność organizmu.

Cele poznawcze:

- Uczniowie zdobywają wiedzę na temat własnego ciała, jednocześnie uczą się szacunku dla innych – często słabszych rówieśników.
- Gromadzą wiedzę na temat środowiska naturalnego.
- Uczą się szanować naturę.

Cele psychologiczne:

- Dzieci rozwijają poczucie własnej wartości.
- Stają się bardziej pewne siebie i swoich możliwości.
- Poznają swoje ograniczenia.

- Pokonują strach.
- Poznają rolę, jaką pełnią w naturze, co pozwala wykształcić w nich poczucie odpowiedzialności za środowisko.
- Uczą się pozytywnych i odpowiedzialnych zachowań w stosunku do natury.

Cele socjalne:

- Dzieci uczą się żyć w relacji z innymi dziećmi.
- Uczą się jak współpracować z innym i jak można rozwiązywać problemy.

Edukacja pozaszkolna została na stałe wpisana w życie szkoły. Sam sposób jej realizacji zależy tylko i wyłącznie od nauczyciela. Jest realizowana na wszystkich szczeblach edukacji, a jej intensywność reguluje tzw. Læreplan, tworzony osobno dla każdego etapu nauczania.

Outdoor education odgrywa szczególną rolę już w przedszkolach i tzw. domach opieki dziennej. Dziś nauczanie „poza drzwiami szkolnymi” realizowane jest w ramach przedmiotu wychowania fizycznego (Utdannings og Forskningsdepartementet, 2005). W *curriculum* utworzonym specjalnie dla przedszkoli możemy przeczytać: „W dzieciach należy rozwijać pozytywny stosunek do natury oraz szacunek dla niej. Należy dołożyć wszelkich starań, by zrozumiały prawa przyrody oraz uzmysłowić im naszą zależność” (Utdannings og Forskningsdepartementet, 2005). Okres nauki w przedszkolu powinien opierać się głównie na zdobywaniu wiedzy o naturze, ekologii, środowisku. Dzieci powinny osiągnąć wiedzę o roślinach, ziołach oraz ich zastosowaniu, a także o życiu dzikich zwierząt.

Outdoor education jest także realizowane na poziomie edukacji obowiązkowej. Już od lat siedemdziesiątych XX wieku nauczanie to było traktowane nie tylko jako metoda zastępcza, ale jako odrębny przedmiot. Wcześniej było ono traktowane jako element wychowania fizycznego. Dopiero w 1997 roku, wraz z wejściem w życie nowego *curriculum* edukacja „poza drzwiami szkolnymi” została wyodrębniona jako rodzaj zajęć. Wtedy też nauczyciele otrzymali niezbędne wskazówki co do treści nauczania. Ustanowiono także, iż *outdoor education* obowiązkowo wprowadza się w każdej szkole już od pierwszej klasy. W kolejnym, nowo powstałym *curriculum* w 2006 roku, *outdoor education* ponownie stało się elementem wychowania fizycznego. Zgodnie z założeniami Læreplanu dzieci w dziesiątej klasie powinny:

- posiadać praktyczne zdolności do przeżycia na łonie natury,
- posługiwać się mapą i wyznaczać kierunki świata bez kompasu,
- posiadać umiejętność zaplanowania własnej wycieczki z uwzględnieniem odpowiedniej pory roku (Utdannings og Forskningsdepartementet, 2005).

Outdoor education odwołuje się do najprostszych instynktów ludzkich. Pewien rodzaj walki o przetrwanie, jakie oferuje ta forma spędzania wolnego czasu, daje dzieciom ogromną radość i satysfakcję z tego co robią.

Przeprowadzone przeze mnie obserwacje utwierdziły mnie w przekonaniu, że cele założone w *curriculum* zostają osiągnięte. Miałam okazję uczestniczyć w kilku zajęciach „poza ławką szkolną”, między innymi przy okazji praktyk w: Prestehia skole, Krossen skole oraz Sjøstrand skole, a także w jednym z przedszkoli – Roligheden barnehage. Polegało to na tym, iż każda klasa, raz w tygodniu (lub też częściej) obowiązkowo

przez cały rok (włączając czas mroźnych zim norweskich), udawała się we wcześniej umówione miejsce na łono natury wraz z nauczycielami — opiekunami.

Zajęcia realizowane w ramach *outdoor education* na wszystkich poziomach edukacji obowiązkowej z reguły rozpoczynają się wczesnym rankiem. Przykładowo dzieci w wieku 6 lat zabierano 2 razy w tygodniu z przedszkola i organizowano im ten rodzaj edukacji. Około godziny ósmej rano rodzice przywozili na przystań uczniów ubranych w wodoodporne i termiczne ubrania (fot. 1, 6). Każde z dzieci miało ze sobą plecak, a w nim niezbędny do przeżycia ekwipunek. Grupie dziesięciu uczniów towarzyszyli dwaj opiekunowie. Na wyspę ze stromymi skałami, świerkami oraz małą polaną w centrum, gdzie miały spędzić kolejne siedem godzin — dzieci płynęły łodzią. Na miejscu czekał namiot, przypominający indiański wigwam, a w nim palenisko (fot. 2).

Zajęcia rozpoczynały się z chwilą wejścia na wyspę. Wszyscy zgodnie udawali się do wigwamu, by zostawić tam swój ekwipunek. Następnie opiekun poprosił dzieci o zebranie opalu na ognisko. Uczniowie ochoczo ruszyli w las, w poszukiwaniu drewna. Tego dnia dzieci zapoznawały się z runem leśnym. Przed-szkolaki korzystały z wszelkich dostępnych sprzętów typu: siekierka, szczyrtek, łopatkę etc. Oczywiście przed użyciem jakiegokolwiek narzędzia, dziecko musi uzyskać zgodę opiekuna.

Podczas przerwy na drugie śniadanie wszyscy zasiadali wspólnie przy palenisku, dzieci raczej nie spożywały posiłku w trakcie zabawy. W zależności od planów nauczyciela często uczniowie przygotowywali posiłek na miejscu, przykładowo zupę, która spożywana była w kamionkowych półmiskach (fot. 3, 5). Na sam koniec dnia odbywało się zbiorowe sprzątnięcie wyspy oraz segregowanie śmieci.

Nauczyciel — opiekun pełni rolę obserwatora i w pewien niezauważalny sposób koordynuje działania dzieci. Nie ingeruje w ich zabawy, pozostawia dużą swobodę dla dziecięcej wyobraźni (fot. 4). Jest uśmiechnięty i ochoczo reaguje na każde prośby, dba o bezpieczeństwo dzieci. Zapytany przez nas, czy nie wydarzył się jakiś poważny wypadek, biorąc pod uwagę fakt, że dzieci korzystają tutaj z ostrych narzędzi, odpowiedział, że zadrasnięcia i zadrapania owszem, a prawdziwy, poważny wypadek zdarzył się raz w ciągu ostatnich 5 lat, a było to złamanie nogi.

Posłuszeństwo i cierpliwość dzieci podczas bezpośredniego obcowania z naturą zasługuje na szczególną uwagę. Dzieci są zdyscyplinowane, wesołe i jednocześnie bardzo cierpliwe. Zdawać by się mogło, że w pełni doceniają piękno oraz dobrodziejstwo natury i jednocześnie rozumieją niebezpieczeństwo dzikiej flory. Należy też dodać, iż poprzez bezpośrednie obcowanie, zdecydowanie łatwiej będzie im zrozumieć powód, dla którego tak ważne jest dbanie o nasze środowisko naturalne.

Realizacja *outdoor education* na poziomie szkoły podstawowej i ponadpodstawowej wygląda bardzo podobnie. Zadania i zabawy uczniów dostosowane są do poziomu rozwojowego. W wyższych klasach szkoły podstawowej dominują głównie zabawy uczące orientacji w terenie, nauka korzystania z map i ekwipunku, wspólne przygotowywanie posiłków czy zbieranie grzybów i jagód.

Edukacja norweska, tak charakterystyczna w swej strukturze, stanowi ciekawy przykład edukacji w ogóle. Jest charakterystyczna właśnie dla tego narodu, jest oddźwiękiem kultury i cenionych wartości. Pielęguje to, co powinna pielęgnować — jednym słowem kształtuje obywateli w sposób odpowiedzialny i ukierunkowany.

Bibliografia

- Dokka H. (1981). *Reformarbeid i Norsk skole: 1950-årene-1980*. Oslo: NKS-forlaget.
- Gran P., Mårtenson F., Lindbald B., Nilsson P., Ekkman A. (2005). *Ute på dagis*. Oslo: Alnarp.
- Maagerø E., Simonsen B. (2005). *Norway: Society and Culture*. Aurskog: PDC Tangen.
- The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs (1994). *Core curriculum for primary, secondary and adult education in Norway*. Oslo: Norwegian Board of Education.
- Utdannings og Forskningsdepartementet - U.F.D. (2005). *Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring. Kunnskapsløftet*.
- Wsetersjø J. (2007). *Friluftsliv in Norway. In Lagestrøm*. Aachen: Mayer&Mayer Verlag.

Summary

Changes in the compulsory education curriculum in Norway

What does the world think of Norway? A wealthy oil nation, midnight sun and skiing, polar bears, unified schools, happy students — what is a myth, and what is true? This text shows a short brief of Norwegian compulsory schooling. The aim is to present Norwegian school through reflections about organization, curriculum, values, aims and teacher's role. Compulsory, equal education has been a pillar of Norwegian society. The text is fortified by the author's own experience in both compulsory education, which is the base of Norwegian society, and outdoor education which is a schooling standard and has a strong impact on school life.



Fot. 1. Dzieci wsiadające do łodzi, która ma ich zabrać na wyznaczoną wyspę (autor: Anna Mańkowska)



Fot. 2. Wigwam, w którym dzieci się ogrzewały i jadły posiłek (autor: Anna Mańkowska)



Fot. 3. Naczynia z imionami uczniów (autor: Anna Mańkowska)



Fot. 4. Zabawa dzieci norweskich. Wspinaczka po drzewach (autor: Anna Mańkowska)



Fot. 5. Gotowanie, oczywiście pod okiem opiekuna (autor: Anna Mańkowska)



Fot. 6. Powrót do domu. Dzieci w pełnym ekwipunku cierpliwie czekają na łódź (autor: Anna Mańkowska)

Celina Czech

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Tożsamość obywatelska w dobie globalizacji oraz próby jej kształtowania w świetle założeń podstawy programowej z edukacji obywatelskiej – model polski i francuski

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie, jak wielki wpływ na proces kształtowania się tożsamości obywatelskiej jednostki mają założenia podstawy programowej z edukacji/wychowania obywatelskiego, prowadzonej w polskich i francuskich szkołach średnich. Edukacja obywatelska to dziś jeden z najważniejszych priorytetów edukacyjnych. Podczas gdy cele tej edukacji i jej treść/zawartość mogą się znacznie różnić w poszczególnych krajach, w pojęciu edukacji obywatelskiej znajduje się zawsze pojęcie etosu demokratycznego. Pojęcie globalizacji to niewątpliwie problem wielowymiarowy powodujący powstawanie specyficznych kontekstów funkcjonowania jednostek oraz grup społecznych. Ważne zatem jest ukazanie relacji pomiędzy procesem globalizacji a kształtującą się tożsamością jednostkową jego uczestników.

Wprowadzenie

Globalizacja współczesnego świata oraz skutki jej oddziaływania na jednostkę, społeczeństwo, państwo są ogromne. Proces zmiany kulturowej związany z globalizacją powoduje niejednokrotnie dylematy tożsamościowe, zwłaszcza ludzi młodych. Proces ujednolicania struktur, praw a także ideałów, które w toku integracji europejskiej lansują w swoich szeroko zakrojonych działaniach instytucje Unii Europejskiej pociągają za sobą konsekwencje także dla systemu edukacji i wychowania w szkole. To właśnie edukacja, zdaniem Komisji Europejskiej jest tą dziedziną, dzięki której kształtują się zarówno elementy rozwoju osobowego jednostki, jak i jej tożsamość. W tym kontekście mówi się o potrzebie rozwijania takich elementów, jak: edukacja obywatelska, a co się z tym wiąże przygotowanie do praktycznego rozumienia praw człowieka. Nie można również zapomnieć, że zadaniem edukacji jest realizowanie europejskich ideałów wychowania oraz stworzenie podstawy do współpracy między różnymi kulturami (Banach, 2000).

Podkreślenie wagi edukacji obywatelskiej przez Komisję Europejską powinno skutkować zmianami w dotychczasowych podstawach programowych z tego przedmiotu w szkolnictwie obowiązkowym. Jak zostanie to przedstawione w artykule na dwóch przykładach – jedno kraje, jak Francja, próbują reformować

soje szkolnictwo, inne, jak Polska, kontynuują przekazywanie wiedzy, korzystając z dotychczasowych, niejednokrotnie nieadekwatnych do obecnego kontekstu edukacyjnego, programów edukacyjnych.

Celem niniejszego artykułu będzie refleksja nad przekazywanymi treściami z edukacji obywatelskiej, z uwzględnieniem kontekstu edukacyjnego, którym obecnie są szeroko rozumiane procesy globalizacyjne, w polskich i francuskich szkołach średnich, w świetle podstaw programowych i dostępnej literatury polsko- i obcojęzycznej.

Ponadto postaram się wskazać, że przekazywane treści programowe w toku edukacji obywatelskiej mają wpływ na proces kształtowania się tożsamości obywatelskiej jednostki. Obecnie bowiem popularyzowanym wzorcem zachowania tożsamości obywatelskiej jest tzw. „etos demokratyczny”. Zwolennicy dwóch głównych i dominujących ideologii: liberalnej i republikańskiej, opowiadają się za wspólną kulturą polityczną lub tożsamością obywatelską. Oparta ona być powinna na wspólnych zasadach demokracji, praw człowieka, praworządności itp., wyrażonych w ramach wspólnej sfery publicznej i politycznego uczestnictwa (postulowany przez Jürgena Habermasa „patriotyzm konstytucyjny”). Uważają, że tożsamość kulturowa, przekonania religijne itp. powinny należeć do sfery prywatnej. Ich zdaniem popularyzowana obecnie europejska tożsamość narodzi się ze wspólnej działalności politycznej i obywatelskiej, organizacji społeczeństwa obywatelskiego oraz silnych unijnych instytucji. Zgodnie z tym stanowiskiem, „jedność w różnorodności” oznacza, że obywatele dzielą wspólne wartości obywatelskie i polityczne, realizując jednocześnie różne praktyki kulturowe.

Warto podkreślić, że zaproponowane w tytule pojęcie tożsamości obywatelskiej w literaturze polskiej jest poruszane niezwykle rzadko. Wiele już napisano i powiedziano na temat samego pojęcia tożsamości. Istnieje wiele klasyfikacji tożsamości, podziałów na różne jej formy, żaden jednak nie uwzględnił tożsamości obywatelskiej. Wydawać by się mogło, że pojęcie to jest jedną z form tożsamości jednostkowej, a bardziej szczegółowo – składową pojęcia tożsamości narodowej lub też szeroko rozumianej tożsamości europejskiej. Ten problem definicyjny zostanie wyjaśniony w dalszej części artykułu.

Faktem jest, że podjęty temat problematyki wychowania obywatelskiego nie należy do łatwych, ani popularnych i może budzić wiele kontrowersji, ze względu na różne opcje światopoglądowe, polityczne czy też teoriopoznawcze. Zagadnienia edukacji obywatelskiej są współcześnie pomijane lub marginalnie traktowane w naukach o wychowaniu. Dzieje się tak, ponieważ jest to materia trudna i delikatna.

Trudna, bo wychowanie obywatelskie dotyczy wielu obszarów – poczynwszy od najbliższego regionu czy tzw. małej ojczyzny, kraju (państwa) do kontynentu, a nawet całego globu. I takie szerokie ujęcie podyktowane jest nasilającymi się i nakładającymi wzajemnie na siebie sprzecznymi tendencjami do regionalizacji i globalizacji w sferze politycznej, ekonomicznej i społeczno-kulturowej. Podobnie jest z wychowaniem obywatelskim. Zaniedbania w tej sferze czy głoszenie skrajnych poglądów o zmierzchu narodów owocuje nasileniem się nacjonalizmu, a nawet szowinizmu w różnych obszarach globu i towarzyszącym temu aktom agresji, nienawiści i ludobójstwa. Delikatna, bo wymaga dużego wyważenia ze względu na silne uwarunkowania historią i tradycją narodów oraz ich kulturą. Stąd ów istotny problem przezwyciężania egoistycznych partykularizmów własnej społeczności w wychowywaniu narodowym i obywatelskim, aby zrealizować owe uniwersalne wartości i wznieść się na najwyższy poziom człowieczeństwa (Gajda, 2004, s. 88).

Zasygnalizowane w tytule artykułu pojęcie globalizacji to niewątpliwie problem wielowymiarowy, łączący w sobie między innymi implikacje dotyczące zagadnień dyskursu, kształtującej się w jego kontekście teorii socjologicznej oraz specyfiki tożsamości partycypujących w tychże struktur państwa narodowego, które obecnie ewoluują w kierunku kształtowania się ekonomicznych, politycznych, kulturowych struktur ponadnarodowych. Procesy globalizacji powodują powstawanie specyficznych kontekstów funkcjonowania jednostek oraz grup społecznych, dlatego też przedmiotem tego artykułu jest ukazanie relacji pomiędzy procesem globalizacji a kształtującą się tożsamością jednostkową jego uczestników.

Tożsamość obywatelska jako składowa tożsamości jednostkowej

Dla przeprowadzenia analizy dotyczącej kształtowania się tożsamości obywatelskiej w kontekście globalizacji niezbędne jest sprecyzowanie sposobu rozumienia tożsamości jednostkowej, a w jej obrębie także tożsamości obywatelskiej.

Tożsamość jest według Przemysława Grzybowskiego kategorią pojęciową od wielu lat różnie rozumianą i opisywaną w licznych kontekstach przez przedstawicieli rozmaitych dyscyplin naukowych (Zamojska). Stanowi przedmiot zainteresowań psychologów (Kwiatkowska; Szczukiewicz), filozofów (Skarga; Witkowski), socjologów (Banaszak-Karpińska), pedagogów (Melosik), będąc również wdzięcznym motywem dyskusji o przemianach społeczno-politycznych w Europie (Boksański; Mucha, Olszewski, Skotnicka-Illasiewicz) (Grzybowski, 2001, s. 39).

Według Ewy Bielskiej tożsamość jest jednym z pojęć nauk społecznych, charakteryzującym się wieloznacznością (Boksański, 1989, s. 13-14; Radziejewicz-Winnicki, 1995, s. 58; Szwed, 1999). Zdaniem Zbigniewa Boksańskiego, tożsamość aktora społecznego to zbiór wyobrażeń, sądów, przekonań, które konstruuje on wobec samego siebie (Boksański, 1989, s. 12; Boksański, 1995, s. 350). Bronisław Misztal określa pojęcie tożsamości, jako złożony fenomen, zasadzający się na procesie, tzw. identyfikacji, czyli utożsamiania się z pewnymi konfiguracjami wartości, faktów historycznych i wzorów kulturowych. Jest ona formą wiedzy, traktującą o tym, jak określić się na tle otaczającego świata, tym samym wynika z praktyki poznawczej, kształtującej się w innych dziedzinach i sama staje się praktyką (Misztal, 2000, s. 143-151). Z kolei Edmond Marc-Lipiansky przytacza koncept „tożsamości psychosocjalnej” (*identité psychosociale*), określając za jego pomocą wymiar tożsamości dotyczący przynależności jednostki do różnych grup, takich jak grupy wiekowe, płciowe, narodowe, zawodowe, związane z organizacjami politycznymi i inne. Anthony D. Smith wskazuje na historyczne ujęcie konstruktu tożsamości grupowej, pojmowanej w kategoriach subiektywnych odczuć oraz wartości uznawanych przez określoną populację posiadającą wspólne doświadczenia oraz dzielącą wspólne elementy, takie jak np. obyczaje, język, religie. Wspomniane odczucia i wartości odnoszą się przede wszystkim do poczucia ciągłości z doświadczeniem przodków, pamięci dotyczącej kluczowych momentów kolektywnej historii, poczucia wspólnego przeznaczenia (Smith, 1997, s. 179). Robert Szwed wyodrębnia dwa kierunki ujęcia konstruktu tożsamości, z których jeden analizuje w kategoriach ciągłości, stałości w toku życia jednostki, drugi wskazuje na wielość, zmienność, swoistą niestabilność tożsamości człowieka (Szwed, 1999, s. 147) (cyt. za Bielska, 2001, s. 28-29).

Pojęcie tożsamości obywatelskiej można wiązać z pojęciem tożsamości narodowej. Jest to pogląd nie do końca uprawniony. Albowiem tożsamość narodowa jest specyficzną formą tożsamości zbiorowej, a jej zdefiniowanie nastrocza kłopoty. Wynikają one między innymi z tego, że pojęcie żadnej tożsamości zbiorowej nie może być zwykłą ekstrapolacją pojęcia tożsamości jednostkowej, bowiem „(...) żadna zbiorowość społeczna, do której można byłoby odnieść pojęcie tożsamości nie ma psychicznego organu samowiedzy produkującego coś, co można byłoby uznać za ścisły odpowiednik samoświadomości osobniczej” (Kłoskowska, 1992, s. 132). Powstaje w związku z tym pytanie, kto i w jaki sposób doświadcza i wyraża tożsamość zbiorowości? Jeżeli nie przyjmujemy założenia o istnieniu jakiejś duszy zbiorowej, jak niekiedy próbowano interpretować Durkheima, to pojęcie tożsamości zbiorowej nieuchronnie prowadzić musi do skoncentrowania uwagi na relacji jednostka – kultura. Tożsamość zbiorowa byłaby w takim ujęciu przyswojeniem przez jednostkę (wpleceniem w jej osobniczą tożsamość) istotnych elementów kultury danej zbiorowości (narodu). Stanowią one podstawę, na której budowana jest „(...) pewna odrębność od obcych i poczucie związku z grupą swoich oraz świadomość ciągłości, historycznego trwania tej grupy i jej zbiorowej filiacji” (Szpociński, 1999, s. 12) oraz kształtowane są mechanizmy konstruowania podziałów wyznaczających granice swojskości i obcości (Szpociński, 2000).

Z powyższych rozważań wynika zatem jasno, że tożsamość narodowa jest jednak rodzajem tożsamości społecznej, zbiorowej, nie możemy zatem zaliczyć tożsamości obywatelskiej do tejże grupy znaczeniowej.

Pojęcie tożsamości obywatelskiej wypiera obecnie modne i głośno lansowane pojęcie tożsamości europejskiej. Mogłoby się ono pojawić jako konsekwencja zintensyfikowanej obywatelskiej, politycznej i kulturowej wymiany oraz współpracy społeczności w ramach Unii Europejskiej. Ponieważ tożsamość podlega ciągłym zmianom, tożsamość europejska łączyłaby różne znaczenia i identyfikacje, podlegając ciągłej redefinicji ze względu na stosunek wobec innych. „Jedność w różnorodności” oznaczałaby uczestnictwo w zbiorowej praktyce politycznej i kulturowej. Próba definicji granic UE byłaby czymś złym i niemożliwym. Wydaje się słuszne twierdzenie Delanty’ego, że

„(...) celem teorii odkrywania Europy jest znalezienie wyjaśnienia, jak idea europejska wiąże się z procesami formowania się tożsamości zbiorowej, która umacnia dominację centrum nad peryferiami. Pojęcie tożsamości europejskiej – z definicji – rozumiem, jako tożsamość zbiorową, która skupia się na idei europejskiej, ale jednocześnie może być podstawą tożsamości indywidualnej” (Delanty, 1999, s. 23).

Globalizacja i skutki jej oddziaływania na jednostkę

Lata dziewięćdziesiąte XX wieku – zdaniem Mariana Kempnego – stają się okresem nagłej kariery terminu/procesu globalizacja, o którym szeroko wspomina się w naukach społecznych na całym świecie. Zastępuje on często określenie „postmodernizm” przy opisywaniu nowych sytuacji, w jakich znalazł się glob ziemski przeżywający załamanie się dotychczasowej hegemonii kulturowej zachodu i narodzin nowego społeczeństwa globalnego. Ujawniające się sprzeczne tendencje w odniesieniu do tradycyjnych form organizacji społecznej i kulturowej, niosą za sobą konieczność tworzenia odmiennej: zarówno indywidualnej, jak i zbiorowej tożsamości (Radziejewicz-Winnicki, 2004, s. 379).

Anthony Giddens podkreśla, iż globalizacja dotychczas funkcjonujących w obrębie społeczeństw nowoczesnych systemów abstrakcyjnych łączy się z kreacją zarówno specyficznych możliwości dla działań i wyborów jednostkowych, jak i z występowaniem sytuacji kryzysowych, w których stają one przed wyzwaniem nieustannego przerabiania własnego życia i tożsamości (Shaw, 1994, s. 10).

Zarysowane powyżej charakterystyki kontekstów społeczeństwa globalnego nie pozostają bez konsekwencji dla procesów kształtowania się tożsamości uczestników tychże struktur społecznych.

Komunikaty wynikające z charakteru procesów globalizacyjnych stanowią niewątpliwie istotne źródło czerpania danych i w konsekwencji kształtują one odpowiednie schematy tożsamości. Z kolei, jak pisze Bronisław Misztal: „(...) Wraz ze zmianą dominującego systemu wiedzy z monologicznego na dyskursywny, również i tożsamość staje się formą praktyki poznawczej odzwierciedlającej refleksyjność naszego usytuowania w rzeczywistości społecznej” (Misztal, 2000, s. 151). Wskazane kondycje łączą się z wysuwaniem wobec reprezentantów środowisk pedagogicznych istotnych pytań dotyczących preferowanych w tychże kontekstach kierunków kształcenia. Komitet Europejski w ramach realizowania edukacji dotyczącej Praw Człowieka, promuje naukę języków nowoczesnych oraz edukację międzykulturową opartą na kształceniu postaw otwartości intelektualnej oraz akceptacji różnorodności, szacunku wobec innych kultur oraz zaufaniu (Stobart, 1992, s. 695, cyt. za Bielską, 2001, s. 35).

Charakter procesów globalizacyjnych, odzwierciedlający pluralizm, wieloznaczność, epizodyczność, sfragmentaryzowanie, nową konfigurację lokalności i globalności, wywołuje liczne konsekwencje dla konstytuowania się indywidualnej (osobistej i społecznej) tożsamości podmiotu. Niejednoznaczność konceptualizacji świata i swojego miejsca w świecie „wytłuskuje tożsamość z jej wcześniejszego, pewnego lokalnego kontekstu”, ale jak podkreśla A. Giddens, globalizacja, dokonując „swoistej inwazji w lokalność (...) nie prowadzi do zniszczenia lokalnych kontekstów; wprost przeciwnie nowe formy lokalnej tożsamości kulturowej i autoekspresji są przyczynowo związane z procesami globalizacji” (cyt. za Cybal-Michalska, 2006, s. 96).

Powyższe rozważania pokazują, iż natura pojęcia globalizacji jest złożona i trudno ustalić podstawowe jego znaczenie. Można jednak wyciągnąć wniosek, iż zakres problemowy tego terminu ma charakter historyczno-społecznej konstrukcji, uwzględniającej dynamikę czasową wielu procesów społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych składających się na obraz współczesnego świata, co wskazuje na relatywną nowość pojęcia globalizacji (Cybal-Michalska, 2006, s. 23).

Proces kształtowania obywatela w toku edukacji obywatelskiej

Edukacja obywatelska współcześnie, jako istotny fragment socjalizacji politycznej, czyli rozwoju zobowiązań i uzdolnień osobniczych będących istotnymi przesłankami pełnienia ról społecznych w przeszłości, nie powinna się ograniczać jedynie do zdobywania wiedzy na temat ustroju państwa, funkcji parlamentu, rządu itp. Wtedy bowiem pojawi się problem, gdy „(...) uczniowie kończąc szkołę będą wiedzieli dokładnie, ilu posłów zasiada w parlamencie, ale będą zupełnie bezradni wobec pojawiających się problemów społeczno-politycznych” – jak to ujął w swojej wypowiedzi Marek Nowicki, prezes Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka w Polsce (cyt. za Żuchowska-Skiba, 2001, s. 138).

Edukacja obywatelska to dziś jeden z priorytetów edukacyjnych. Skierowana jest ona do ludzi młodych, potencjalnych aktywnych i odpowiedzialnych obywateli potrafiących przyczynić się do rozwoju i dobrostanu społeczności, w której żyją. Podczas gdy cele edukacji obywatelskiej i jej treść mogą się znacznie różnić w poszczególnych krajach, wspólne są trzy kluczowe obszary szczególnego zainteresowania: podniesienie poziomu politycznej świadomości, uczenie krytycznego myślenia i rozwijanie szczególnych postaw i wartości oraz stymulowanie aktywnego uczestnictwa.

Podniesienie poziomu politycznej świadomości (political literacy) może obejmować: uczenie się o społecznych, politycznych i obywatelskich instytucjach, jak również o prawach człowieka; studiowanie i analizę warunków, w jakich ludzie mogą żyć harmonijnie razem, społecznych kwestii i bieżących problemów społecznych; nauczanie młodych ludzi o konstytucjach narodowych tak, aby byli lepiej przygotowani do egzekwowania swoich praw i spełniania obowiązków; promocje oraz rozpoznawanie kulturowego i historycznego dziedzictwa; promocję i pewne rozeznanie w kulturowym i lingwistycznym różnicowaniu różnorodnych społeczności.

Rozwój krytycznego myślenia oraz szczególnych postaw i wartości pociąga za sobą: nabywanie umiejętności potrzebnych do aktywnego uczestnictwa w życiu publicznym; rozwijanie poznania samego siebie i szacunku do siebie samego oraz innych prowadzące do osiągnięcia wzajemnego zrozumienia; wzmocnienie poczucia solidarności; konstrukcję wartości z uwzględnieniem różniących się perspektyw społecznych i opinii; uczenie się poznawania i rozwiązywania konfliktów drogą pokojową; uczenie, jak przyczyniać się do wysiłków na rzecz bezpiecznego środowiska; rozwijanie bardziej efektywnych strategii walki z rasizmem i ksenofobią (Turowska, 2007, s. 668-669).

Edukacja obywatelska to działalność kształceniowa i wychowawcza, realizowana w formie edukacji ustawicznej, której podstawowym zadaniem wychowania jest wdrażanie do pełnienia funkcji obywatelskich oraz zapoznanie z obowiązkami i prawami wyznaczonymi ustawodawstwem państwowym, podkreślając wagę przejścia od postrzegania świata z perspektywy prywatnej i lokalnej do myślenia kategoriami całego społeczeństwa i państwa. Edukacja obywatelska obejmuje oddziaływanie o charakterze kształceniowym, zmierzające do kształtowania instrumentalnej sfery osobowości człowieka, związanej z posiadaną wiedzą i umiejętnościami, oddziaływanie o charakterze wychowawczym, zmierzające do kształtowania wolicjonalno-emocjonalnej sfery osobowości, związanej z przekonaniami, postawami, poglądami i ideami oraz szeroko pojętą działalność kulturalno-oświatową.

Jacek Woźniakowski uważa, że wychowanie jest głównym filarem tożsamości narodowej. Mówiąc wychowanie, nie możemy mieć na myśli działań zmierzających do powielania sztywnych rytuałów, lecz całą gamę aktywności w postaci przeróżnych „obecności” człowieka w świecie społecznym. „Obecności” wrażliwych, nacechowanych tym rodzajem mądrości, która czerpie z tradycji, nie uśmiercając jednocześnie nowoczesności. Chodzi o „(...) edukację (...) nastawioną na kształtowanie osobowości, głównie poprzez rozumienie samego siebie, rozumienie innych i świata: przede wszystkim świata wokół nas, a potem bardziej odległego” (Woźniakowski, 1999, s. 14).

Francja – przykład dobrze prowadzonego wychowania obywatelskiego

Wybór Francji, jako przykładowego państwa realizującego „edukację obywatelską” nie jest przypadkowy, zarówno ze względu na jej tradycje w tym zakresie, jak i współczesne znaczenie. Francja odgrywa niepoślednią rolę w świecie współczesnym, chociaż straciła wiele ze swoich blasków wieku XVII, XVIII, XIX, kiedy jej potęgą polityczną i kulturową dominowały w Europie i świecie. Obecnie Francja należy do najbardziej rozwiniętych krajów kapitalistycznych (Wesołowska, 1997, s. 301). Należy także do tych państw w Europie, które mają stare tradycje edukacyjne, w tym także edukacji obywatelskiej.

W odróżnieniu od naszego kraju, w którym ciągle dyskutowana jest zasadność wprowadzenia tego przedmiotu (lub czegoś w jego zastępstwie), w jakim wymiarze czasowym i na jakim poziomie edukacji szkolnej, jakie powinny być jego treści – we Francji edukacja obywatelska należy do kanonów procesów edukacyjnych. Edukacja obywatelska (nie „wiedza o społeczeństwie” czy „wiedza o konstytucji”), jak z samej nazwy wynika, zakłada wychowywanie, ukształtowanie postawy obywatelskiej – stosunku do siebie, jako osoby społecznej, do najbliższego i dalszego otoczenia, do całej organizacji życia zbiorowego, do własnego narodu i państwa – jego tradycji i współczesnych uwarunkowań oraz do otaczającego świata w całej jego złożoności. Przedmiot ten uznaje się za niezwykle ważny, dlatego występuje jako obligatoryjny na wszystkich szczeblach edukacji w systemie szkolnym, począwszy od szkoły elementarnej, aż po studia uniwersyteckie, gdzie jest obowiązkowy w dwuletnim cyklu kształcenia.

Treści kształcenia w edukacji obywatelskiej obejmują najbliższe otoczenie ucznia – szkołę, jej historię, system edukacyjny (czego absolutnie nie ma w polskim systemie edukacyjnym) oraz najbliższe środowisko (gminę) i jego instytucje – uwzględniając wszystkie ważne jego elementy: gospodarcze, polityczne, społeczne, kulturowe. Dotyczą także regionu i całej jego struktury traktowanej tak samo jak środowisko najbliższe (gmina). Uwzględnia się więc najbliższe realia ucznia i wiąże się z tym, co jest konkretne, doświadczalne, by później przejść do państwa francuskiego. Zachowane są zasady od najbliższego do dalszego, od konkretności do uogólnień. Przedostatni rok w szkole elementarnej jest poświęcony prawom człowieka (Karta ONZ) i demokracji oraz ich realizacji w warunkach społeczeństwa francuskiego. W kolejnym etapie edukacyjnym – kolegium następuje otwarcie na świat uwzględniające globalne problemy współczesności, podziały polityczne i społeczne, zagrożenia dalszego proporcjonalnego rozwoju, organizacje międzynarodowe i europejskie (UE) oraz potrzeby solidarności, współpracy i tolerancji. Podkreślenia wymaga także fakt ciągłej próby powiązania młodego pokolenia Francuzów z własną ojczyzną, czyli proces nowoczesnego wychowania patriotycznego.

Uczniowie francuscy nabywają w trakcie lekcji wychowania obywatelskiego szereg dyspozycji, takich jak: efektywne komunikowanie się, rozwiązywanie problemów, gromadzenie i selekcjonowanie informacji oraz jej przesyłanie za pomocą nowoczesnych technologii informacyjnych. W czasie lekcji zwraca się szczególną uwagę na „kształtowanie umiejętności wyrażania siebie” w kontekście realizacji praw i wolności człowieka. Ponadto od młodzieży oczekuje się wrażliwości i otwartości na problemy i sprawy innych ludzi, tolerancji i poszanowania ich praw (Cylkowska-Nowak, 1998, s. 174-175).

Struktura organizacyjna szkolnictwa francuskiego i lokalizacja w nim problematyki edukacji obywatelskiej oraz treści programowe jednego z cykli obligatoryjnego wychowania wskazują, że w rozwiniętych krajach świata wyjątkowo ceni się tę dziedzinę życia społecznego.

Polska – brak jednoznacznego określenia edukacji obywatelskiej

W Preambule Konstytucji Rzeczypospolitej z 1997 roku ustawodawca w następujący sposób ustalił naszą tożsamość społeczną: „(...) my, Naród Polski – wszyscy obywatele Rzeczypospolitej” (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku, DzU nr 78, poz. 483). W świetle prawa staliśmy się obywatelami, czyli osobami, które łączy z państwem stosunek prawny, związany z posiadaniem przez obie strony praw i obowiązków. Ale być obywatelem to także angażować się w życie publiczne, mieć gotowość poświęcenia indywidualnych interesów na rzecz dobra wspólnego. To w końcu również szacunek dla prawa i zaufanie społeczne (Barczykowska, 2006, s. 130).

W Polsce edukacja obywatelska jest prowadzona w ramach zajęć z wiedzy o społeczeństwie. Jest ona obecnie nauczana w formie osobnego przedmiotu na dwóch poziomach edukacyjnych, gimnazjum i liceum. Jej treści są obecne także w szkole podstawowej w formie zintegrowanego przedmiotu o nazwie „historia i społeczeństwo” oraz w formie ścieżki edukacyjnej – wychowanie do życia w społeczeństwie, na którą składają się trzy moduły: wychowanie do życia w rodzinie, edukacja regionalna – kulturowe dziedzictwo w regionie oraz wychowanie patriotyczne i obywatelskie (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, DzU z 2002 r., nr 51, poz. 458).

W artykule tym nie ma miejsca na opisywanie celów szczegółowych każdego modułu, dlatego też przedstawiony zostanie tylko jeden, najważniejszy z punktu widzenia poruszanego tematu – wychowanie obywatelskie. Celem tego modułu jest budzenie i wzmacnianie poczucia przynależności do wspólnoty obywateli państwa polskiego, a także kształtowanie szacunku do własnego państwa. Osiąganiu tak sformułowanych celów sprzyja kształtowanie aktywnej, odpowiedzialnej postawy uczniów w ich najbliższym otoczeniu społecznym, doświadczanie wartości i przydatności indywidualnego i grupowego działania na rzecz innych. Szczegółowe cele i treści modułu są ukierunkowane na kształcenie umiejętności opisywania świata społecznego, dostrzegania i interpretowania zjawisk w nim zachodzących, a także budowanie autonomicznej tożsamości ucznia, zdolnego do działania indywidualnego i grupowego (Marciniak, Mierzejewska-Orzechowska, Szaran, 1999, s. 5).

W celu przedstawienia efektywności prowadzonych zajęć z wiedzy o społeczeństwie w polskiej szkole, a także zasadności istnienia wos-u jako odrębnego przedmiotu – przedstawione zostaną wyniki badań międzynarodowych instytucji oraz raport Eurydice.

Polska była jednym z 28 krajów uczestniczących w programie badawczym wiedzy i zaangażowania obywatelskiego, przeprowadzonym w na przełomie 1999-2000 roku pod auspicjami Międzynarodowego Stowarzyszenia Oceniania Osiągnięć Edukacyjnych (*The International Association for Evaluation of Educational Achievements* – znane jako IEA). Badania miały określić zakres i uwarunkowania orientacji obywatelskich. W badaniach uczestniczyło ponad 90 tysięcy 14-latków obojga płci z 28 krajów, a także nauczyciele przedmiotów podejmujących wychowanie obywatelskie oraz dyrektorzy wybranych szkół (w Polsce – 179 szkół z terenu całego kraju) (Frączek i in., 2005, s. 41). Polscy nastolatki plasowali się na trzecim miejscu w świecie w poczuciu patriotyzmu (zaraz po Grekach i Chilijczykach). Te same wyniki wykazały,

że polskie czternastolatki mają najwyższy poziom wiedzy obywatelskiej, ale jednocześnie są mało aktywne w przejawianiu praktycznych postaw obywatelskich. Na pytania dotyczące deklaracji uczestnictwa w organizacjach społecznych, takich jak stowarzyszenia lokalne, ekologiczne, polityczne czy charytatywne, młodzi Polacy odpowiadali najczęściej negatywnie i zajmowali jedno z ostatnich miejsc.

Z kolei raport Eurydice z 2005 roku zatytułowany „Wychowanie obywatelskie w szkołach w Europie” wskazuje, że w Polsce brak jest jednoznacznego określenia edukacji obywatelskiej (Wychowanie obywatelskie w Europie, Eurydice 2005).

Mimo jednak wyżej przedstawionych wyników pomysł likwidacji zajęć z wiedzy o społeczeństwie nie wydaje się dobrym rozwiązaniem zaistniałego deficytu obywatelskości przejawiającej się w praktycznym działaniu polskiej młodzieży. Aby być społeczeństwem obywatelskim i móc spełniać standardy kształcenia obywatelskiego wyznaczone przez inne narody funkcjonujące w przestrzeni europejskiej musimy zaszczerpić na grunt szkolny demokratyczne wartości i pokazać w praktycznym działaniu jej istotę i procedury. Aby móc kształtować jasno określoną tożsamość obywatelską młodzieży w trudnych warunkach globalizującego się świata — musimy zmienić sposób prowadzenia zajęć przez nauczycieli a także kształt i zawartość pomocy dydaktycznych w postaci podręczników i materiałów pomocniczych dla nauczycieli i uczniów. Obecnie bowiem brak merytorycznego i dydaktycznego przygotowania nauczycieli do prowadzenia wos-u w szkole powoduje, że traktują oni te zajęcia po macoszemu. Lekcje te są też często fatalnie prowadzone. Skupiają się na encyklopedycznym przekazywaniu terminów i pojęć z zakresu wiedzy politologicznej, socjologicznej czy prawnej, co czyni ten przedmiot zupełnie nieznośnym dla uczniów (Menz, 2006, s. 42-44). Należy zatem podjąć wszelkie działania w celu wzmocnienia edukacji obywatelskiej w szkole, aby zapobiec atrofii systemu politycznego i wzmocnić tożsamość obywatelską młodzieży.

Podstawowym zadaniem edukacji obywatelskiej jest zatem przygotowanie młodzieży do pełnienia ról obywatelskich, polegające na wyposażeniu w wiedzę z zakresu idei reguł demokracji i gospodarki rynkowej, rozwijaniu umiejętności obywatelskich, jakie pozwolą na włączanie się w różne formy życia społecznego, kształtowaniu wartości i postaw motywujących do aktywności obywatelskiej (Wiłkomirska, 2002, s. 34).

Podsumowanie

W wyniku zmian globalizacyjnych pojawiło się zjawisko „stawania się społeczeństwa” (koncepcja A. Giddensa), możliwości spotkania ludzi z różnych stron powodują, że nasz świat społeczny jest jednym z wielu; dotychczasowe poczucie przynależności do społeczności lokalnej (w ramach państwa narodowego) ulega stopniowej atrofii, „stare współrzędne” spotykają się z nowymi „relacjami, wartościami, normami i wzorami”; systemy lokalne (niższego rzędu) muszą dokonać częściowej dekonstrukcji i rekonstrukcji do warunków globalnych; powoduje to relatywizację ocen dotyczących własnego społeczeństwa, poczucia przynależności oraz obywatelstwa (lokalnego i świata).

Ludzie żyjący na początku XXI wieku już od najmłodszej młodości rzucają się w świat, który jest w toku burzliwych przemian. W tym świecie ścierających się ideologii, życie jest jak wir wciągający jednostki coraz mniej zdolne do utrzymania się na powierzchni, ponieważ wychowanie, jakie otrzymały,

nie przygotowało ich ani do potwierdzenia swojej osobowości, ani do opierania się ogarniającym masy porywom, modom i wszechobecnym sloganom. Dlatego tak ważne jest przekazywanie i popularyzowanie w toku zajęć np. z edukacji obywatelskiej, etosu demokratycznego, który pozwoli młodym ludziom zachować tożsamość obywatelską w dobie narastającego procesu globalizacyjnego. Ważne, aby w tworzeniu podstaw programowych decydenci opierali się na doświadczeniach, sprawdzonych i skutecznych praktykach innych krajów oraz najbardziej aktualnych trendach edukacyjnych lansowanych przez instytucje europejskie oraz ekspertów zajmujących się badaniem i rozwojem systemów edukacyjnych.

Wykształcenie i wychowanie społeczeństw zdolnych podjąć wyzwania współczesnego świata wymaga głębokiej przebudowy obecnych systemów edukacyjnych. Wiele dylematów stojących przed edukacją nie ma jednoznacznych rozstrzygnięć. Przytoczony przez Kupisiewicza stary chiński aforyzm „Jeśli myślisz rok naprzód – siej zboże. Jeśli myślisz 5 lat naprzód – zakładaj sad. Ale jeśli myślisz 20 lat naprzód – zajmij się kształceniem dzieci i młodzieży” (Kupisiewicz, 1999, s. 189) zdaje się wyznaczać kierunek działania – tylko kształcenie dzieci i młodzieży może je właściwie przygotować do życia w globalnej rzeczywistości i pełnego korzystania z jej dobrodziejstw, a w konsekwencji doprowadzić do ukształtowania się nowego społeczeństwa XXI wieku.

Bibliografia

- Banach C. (2000). Edukacja przyszłości. *Res Humana*, 2, s. 14-17.
- Barczykowska A. (2006). Ja obywatel – rzecz o tożsamości obywatelskiej Polaków (przez pryzmat koncepcji kapitału społecznego). W: A. Cybał-Michalska (red.) *Jednostka, społeczeństwo i edukacja w globalnym świecie*. Poznań-Lesno: WSH.
- Bielska E. (2001). Konteksty społeczeństwa globalnego a perspektywy tożsamości. W: T. Bajkowski, K. Sawicki (red.) *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne. Wyzwania dla edukacji XXI wieku* (s. 28-38). Białystok: Wyd. Trans Humana.
- Cybał-Michalska A. (2006). *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata: studium socjopedagogiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cylkowska-Nowak M. (1998). Wychowanie obywatelskie we Francji. W: Z. Melosik, K. Przyszczykowski (red.) *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne: praca zbiorowa*. Poznań, Toruń: Edytor.
- Delanty G. (1999). *Odkrywanie Europy. Idea, tożsamość, rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PAN.
- Frączek A., Dolata R., Kosełka K., Wilkomirska A., Zielińska A. (2005). Wiedza i zaangażowanie obywatelskie polskich nastolatków (na tle porównań międzynarodowych). W: T. Gabiś, R. Zapotoczny (red.) *Kształtowanie postaw obywatelskich*. Wrocław: Papieski Wydział Teologiczny.
- Gajda J. (2004). Wychowanie narodowe, państwowe i obywatelskie. Historia a współczesność. W: V Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny. Materiały konferencyjne. *Współczesna rzeczywistość edukacyjna (praktyki) wobec radykalnych zmian świata społecznego* (s. 87-108). Wrocław: DSWE i PTP.

- Grzybowski P. (2001). Tożsamość globalna – kłopoty, z poszukiwaniem siebie. W: T. Bajkowski, K. Sawicki (red.) *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne. Wyzwania dla edukacji XXI wieku* (s. 38-45). Białystok: Wyd. Trans Humana.
- Kłoskowska A. (1992). Tożsamość i identyfikacja narodowa w perspektywie historycznej i psychologicznej. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, s. 131-143.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku, nr 78, poz. 483.
- Kupisiewicz C. (1999). *Rzecz o kształceniu. Wybór rozpraw i artykułów*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Marciniak E., Mierzejewska-Orzechowska K., Szaran T. (red.) (1999). *Wychowanie obywatelskie. Moduł przedmiotu wiedza o społeczeństwie*. Warszawa: WSiP.
- Menz M. (2006). Czy polskiej szkole potrzebna jest edukacja obywatelska? *Wiadomości Historyczne*, 5, s. 42-44.
- Radziejewicz- Winnicki A. (2004). Urbanizacja versus globalizacja. Edukacja w obliczu marginalizacji społecznej. W: V Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny. Materiały konferencyjne. *Współczesna rzeczywistość edukacyjna (praktyki) wobec radykalnych zmian świata społecznego* (s. 375-395). Wrocław: DSWE i PTP.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, z 2002 r., nr 51, poz. 458.
- Shaw M. (1994). *Global Society and International Relations. Sociological Concepts and Political Perspectives*. Cambridge, Oxford: Policy Press.
- Szpociński A. (1999). *Inni wśród swoich. Kultury artystyczne innych narodów w kulturze Polaków*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk.
- Szpociński A. (2000). *Tożsamość narodowa w perspektywie kulturalistycznej, Kultura wobec kręgów tożsamości*. Kongres kultury polskiej 2000, Poznań. <http://www.wtk.poznan.pl/Orw/Archiwum/20001019/index.html>, (data dostępu 10.04.2008)
- Torowska J. (2007). Edukacja obywatelska w Polsce na tle tendencji w szkołach europejskich w świetle pedagogiki kultury. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.) *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna* (s. 668-675). Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba.
- Wesołowska E. A. (1997). Edukacja obywatelska we Francji. W: W. Wojdyło, M. Strzelecki (red.) *Wychowanie a polityka. Tradycje i współczesność*. Toruń: Wyd. UMK.
- Wiłkomirska A. (2002). Zakres uwarunkowań wiedzy obywatelskiej polskich nastolatków. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, s. 34-38.
- Woźniakowski J. (1999). Tożsamość, pluralizm, edukacja. *Tygodnik Powszechny*, 3, s. 14-17.
- Wychowanie obywatelskie w Europie*. Eurydice 2005. http://www.eurydice.org/Documents/citizenship/en/Frameset_Citizenship.html, (data dostępu 10.04. 2008).
- Żuchowska-Skiba D. (2001). Wychowanie obywatelskie w dobie globalizacji, czyli o roli szkoły w kształtowaniu postaw obywatelskich. W: W. Kojas (red.) *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji* (s. 137-147). Cieszyń: Uniwersytet Śląski filia w Cieszyń.

Summary

Citizenship indentity in the age of globalization and the efforts of constructing it in the light of the assumptions for citizenship education curriculum – Polish and French model

The topic of this article focuses on the influence of the assumptions for the curriculum on citizenship education for Polish and French secondary schools, in order to mould a concept of citizenship identity. At Present the citizenship education is one of the main educational priorities. While the aims and the content of citizenship education can be various in different countries, there are always identical areas of interest in citizenship education such as ethos of democracy. Showing the relation between the process of globalization and the development of an individual identity as well as taking part in this process are the most important issues.



III. DYSKUSJE I POLEMIKI



Pokolenia młodzieży – próba konceptualizacji

Celem tekstu jest ukazanie dyskursu o pokoleniach młodzieży, obecnego od co najmniej czterech dekad w naukach społecznych i humanistycznych. Przyjęta w niniejszym tekście cezura czasowa nie jest przypadkowa. Od połowy lat 60. młodzież urosła bowiem do rangi fenomenu społecznego, swoistej *Teilkultur*. Przyjęta w tekście perspektywa makrosocjologiczna wymagała przywołania wybranych koncepcji teoretycznych z zakresu socjologii młodzieży (T. Parsons, S.N. Eisenstadt, J. Habermas), ukazujących „młodość” jako odrębną fazę życia oraz „okres, w którym indywidualna historia przecina się z Historią” (Kłoskowska, 1987). Ukazany został także zarys filozoficznej (Ortega y Gasset), socjologicznej (Mannheim) i antropologicznej (M. Mead) refleksji nad problemem generacji. W tekście przywołuje się także szereg kontrowersji, narosłych wokół pojęcia pokolenia, m.in. jego zbyt „całościowy” i „kolektywny” charakter, medialne kreowanie oraz „urynkowanie” pokoleń. Czy problem generacji w tradycyjnym rozumieniu przestaje istnieć, ulega „postmodernistycznej destrukcji”? Tekst nie daje jednoznacznej odpowiedzi, a jedynie nakreśla pole badawcze i formułuje zasadnicze wątpliwości co do „naukowości” tego kuszącego pojęcia.

Zdaniem J. Ortegi y Gasset, najważniejsze w historii jest pojęcie pokolenia (1992, s. 46). Przemiana pokoleń przypomina niekończącą się opowieść o kontynuacji i zmianie; o przekazywaniu zakorzenionych norm, wartości i wzorów zachowań z jednej strony, z drugiej – o wytwarzaniu własnych idei i postaw w odpowiedzi na zmiany społeczno-ekonomiczne i kulturowe. Pojęcie pokolenia postrzegać można zarówno w makrowymiarze wspólnej lokalizacji w procesie społecznym i historycznym, jak i w mikrowymiarze samodefiniowania w opozycji do innych – z reguły starszych – generacji. Pojęcie pokolenia fascynuje, bo odzwierciedla nasze własne doświadczenia z okresu dorastania i definiowania siebie przez porównanie ze starszymi ludźmi.

Celem tekstu jest ukazanie dyskursu o pokoleniach młodzieży, obecnego od co najmniej czterech dekad w naukach społecznych i humanistycznych. Przyjęta w niniejszym tekście cezura czasowa nie jest przypadkowa. Od końca lat 60. XX wieku młodzież urosła do rangi fenomenu społecznego, swoistej *Teilkultur*. Opisywano ją jako „obce” plemię, będące „nośnikiem” nowych, burzących „stary porządek” idei. Idee te wyrastały z postępujących przemian ekonomicznych i społeczno-kulturowych, manifestujących się poprzez takie zjawiska, jak m.in.: rewolucja informacyjna i komunikacyjna, znoszenie dotychczasowych barier czasu i przestrzeni, ekspansja kultury masowej, demokratyzacja stosunków społecznych czy proces indywidualizacji.

Młodzież jako kategoria socjologiczna

Młodzież jest jednym z tych pojęć w naukach społecznych i humanistycznych, które wymyka się próbom ujednolicenia i wyznaczenia sztywnych granic. Jego niejednoznaczność wynika z funkcjonowania koncepcji młodzieży w różnych wymiarach. Najbardziej „widzialnym”, czyli fizjologicznym (rozumianym jako jedna z biologicznych faz rozwojowych człowieka: okres dynamicznego wzrostu, uwieńczony osiągnięciem mniej więcej finalnego stanu organizmu), psychologicznym (ujmowanym jako jeden z zasadniczych etapów rozwoju psychicznego, obejmujący fazy adolescencji i post-adolescencji), a także społecznym (Tillmann, 1996, s. 176). Młodzież jako kategoria społeczna definiowana jest w ramach określonych instytucji społecznych, zwłaszcza szkoły (formalnej edukacji), jak również całego „arsenału” działań społecznych – opuszczania domu rodzinnego, zakładania własnej rodziny, zdobywania wykształcenia czy definiowania ścieżki rozwoju zawodowego¹. Młodzież to także – a może przede wszystkim – wytwór kultury, zdeterminowany dyskursywną grą znaków (muzyka, obraz, sfera werbalna) wskazujących, co w danym miejscu i czasie uznaje się za młodzieżowe i znajdujące się w opozycji do tego, co „dziecinne” czy „dorosłe”. To z powyższej niejednoznaczności pojęcia wynika, iż „badacze nigdy nie uzgodnią precyzyjnej definicji i muszą pogodzić się z poruszaniem się pomiędzy różnymi ograniczeniami” (Fornäs, 1995, s. 3-4). Konieczne jest więc każdorazowe definiowanie, jaka grupa jest przedmiotem rozważań teoretycznych i procedur empirycznych: czy są to tzw. nastolatki, czyli młodzież w okresie adolescencji czy raczej tzw. młodzi dorośli², np. studująca młodzież. Jeżeli jednak przyjmiemy, iż młodzież to „społeczno-demograficzna kategoria osobników, pozostająca w stadium przejściowym pomiędzy okresem dzieciństwa i dorastania a dorosłością, równoznaczną z osiągnięciem samodzielności ekonomicznej i społecznej” (Pomykała, 1993, s. 380), okazać się może, iż do grupy młodzieży przynależą będą nawet osoby „przed trzydziestką”, ze względu na brak tejże samodzielności i prowadzenie „nastoletniego” stylu życia. Jak podkreśla K.-J. Tillmann, trudno jest jednoznacznie wyznaczyć moment, w którym kończy się młodość, choć „w socjologii młodzieży za tradycyjne kryteria przyjmuje się rozpoczęcie pełnej działalności zawodowej i zawarcie małżeństwa” (1996, s. 178). Warto więc jeszcze raz podkreślić, iż młodość jest zjawiskiem biologicznym, psychologicznym, socjologicznym, ale współcześnie – przede wszystkim kulturowym³. Stąd zakres pojęcia młodości, jej status i rola w społeczeństwie są ściśle powiązane z rozwojem cywilizacyjnym, dominującą kulturą, a w szczególności z dokonującym się poprzez system wychowania w danym społeczeństwie procesem socjalizacji. Młodość „nie jest tworem natury (...), lecz fenomenem społeczno-kulturowym, który w swoich formach zjawiskowych podporządkowany jest wymiarom historyczno-społecznym” (Griese, 1996, s. 11).

¹ W kontekście biologicznego, psychologicznego i społecznego wymiaru młodości stosuje się odrębne nazewnictwo: pokwitanie jako kategorię biologiczną, dojrzewanie jako kategorię psychologiczną oraz młodość (*sensu stricto*) jako kategorię socjologiczną (por. Tillmann, 1996, s. 175).

² Jak stwierdza B. Fatyga, w statystykach młodzi dorośli ujmowani są jako grupa osób w przedziale wiekowym 20-24 lata, choć zdaniem badaczy powinna ona obejmować szerszą grupę osób w wieku 19-25 lat (Fatyga, 2005, s. 58); z kolei wiek młodzieńczy w psychologii rozwojowej to okres od 18 do 24 roku życia (Żebrowska, 1966).

³ Ukazuje to m.in. kryterium małżeństwa jako wyznacznik „końca młodości”. W wyniku rozwoju społecznego w erze poprzemysłowej „małżeństwo utraciło swój monopol jako jedyna ‘normalna’ forma życia ludzi dorosłych”, współistniejąc obecnie ze związkami partnerskimi (też jednopłciowymi), wspólnotami mieszkaniowymi (tzw. komunami) czy życiem w pojedynkę (jako tzw. singiel) (Tillmann, 1996, s. 178).

Międzynarodowe tradycje badawcze naukowych analiz młodzieży sięgają początków XX wieku i psychologicznego studium nad młodzieżą G. Halla: *O adolescencji* (Hall, 1904). Z zadziwiającą, jak na tamte czasy, trafnością opisuje w nim cechy tego szczególnego okresu w życiu człowieka, m.in.: nastroje depresyjne, okres wzrostu zachowań dewiacyjnych i czas poszukiwania „mocnych doznań”, a także zwiększoną podatność na wpływ mediów (Arnett, 2006, s. 168). Dotychczasowy dorobek psychologii rozwojowej pozwala określić trzy zasadnicze cechy młodości: krytycyzm myślenia i orientację na przyszłość, tendencję do oceniania zasad moralnych i wartości „świata dorosłych” oraz poszukiwanie samoidentyfikacji, łącznie ze skłonnością do eksperymentowania z normami społecznymi (Pomykała, 1993, s. 380).

Z młodością jako kategorią socjologiczną związane jest pojęcie społecznego „moratorium” — odroczenia obowiązków przypisanych osobie dorosłej: odpowiedzialności za własną sytuację ekonomiczną, założenie rodziny i posiadanie dzieci. Jednocześnie pojawiają się w tej „przestrzeni ochronnej” kluczowe dla samodzielnego funkcjonowania jednostki w społeczeństwie zobowiązania, m.in. do wyboru ścieżki edukacyjnej oraz zawodowej, opanowania roli płciowej czy radzenia sobie z wymaganiami dotyczącymi osiągnięć — zarówno w szkole, jak i w miejscu pracy (Tillmann, 1996, s. 177-178).

Historycznie — młodość jest „wynalazkiem” ery przemysłowej, w szczególności XIX-wiecznej rewolucji industrialnej. Jako szczególny etap życia, wypełniony kształceniem ogólnym i zawodowym oraz brakiem przymusu pracy, wylaniała się powoli wraz z rozwojem nowej klasy społecznej: mieszczaństwa. Młodość jako odrębna faza życia stała się początkowo doświadczeniem bardzo wąskich grup młodzieży, pochodzących z uprzywilejowanych rodzin mieszczańskich. Nacisk kładziony na długotrwałe kształcenie potomków płci męskiej był wyrazem dążenia tych grup do odtworzenia swego statusu społeczno-ekonomicznego, a tym samym: kontynuacji dobrobytu i zabezpieczenia przyszłości rodziny. Jednak punktem zwrotnym w historii młodzieży był rozpoczęty w połowie XX wieku proces demokratyzacji oświaty (otwarcia dostępu do edukacji) i towarzysząca mu ekspansja kształcenia: wzrost ilościowy osób podlegających skolaryzacji oraz wydłużenie się przeciętnej długości kształcenia. Konsekwencją było wydłużenie oraz „uszkolnienie” (*Verschulung*) okresu młodości⁴, skutkujące ujednoliceniem tzw. „normalnej biografii” młodego człowieka (Tillmann, 1996, s. 180-181). Warto jednocześnie zwrócić uwagę na towarzyszące homogenizacji na etapie kształcenia obowiązkowego (w wieku nastoletnim) wzrastające zróżnicowanie na etapie kształcenia ponadobowiązkowego, w szczególności wyższego (w wieku młodzieńczym). Fazę „post-młodzieńczą”, ułożoną między tradycyjnie pojmowaną młodością a dorosłością, charakteryzuje pluralizm form życia i przemieszanie zależności ekonomicznej od opiekunów z niezależnością w sferze obyczajowej, etycznej, towarzyskiej, seksualnej, politycznej czy wyboru stylu życia⁴. Przyspieszająca od lat 60. zmiana sytuacji życiowej młodzieży oznaczała odejście od „klasycznej koncepcji młodości mieszczańskiej”. Ascezę i kontrolę wyparła nowa forma aktywności życiowej, oparta na wolnej od bezpośredniego nadzoru dorosłych i kreującej odmienne wzory rozrywki kulturze młodzieżowej (Tillmann, 1996, s. 18).

⁴ K.-J. Tillmann postrzega rozszerzanie się grupy „post-młodzieży” jako efekt wydłużania się kształcenia i zawęża zjawisko do klasy średniej, jako zamożniejszej grupy społecznej, która — w przeciwieństwie do grup o pochodzeniu robotniczym — ma fundusze niezbędne do „odraczania młodości”. Jako przykład „post-młodzieży” podaje studencką wspólnotę mieszkaniową — *Wohngemeinschaft (WG)* (Tillmann, 1996, s. 181-182).

Podsumowując, w społeczeństwach nowoczesnych doszło do wydłużania się młodości jako odrębnego okresu życia — jednoczesnego obniżania i podwyższania jej granic wiekowych. Proces ten potęgowały czynniki strukturalne: bezwzględny i relatywny wzrost liczebności i udziału młodzieży w strukturze demograficznej i społecznej, przyspieszenie biologiczne (wcześniejsze we współczesnych pokoleniach osiągnięcie dojrzałości fizycznej i płciowej wśród młodych ludzi) oraz wydłużenie się okresu zdobywania przez młodzież niezależności społeczno-zawodowej (Pomykała, 1993, s. 380; Tillmann, 1996, s. 176-177).

Młodzież z perspektywy makrosocjalnej

Osadzenie problematyki młodzieży w kontekście ogólnospołecznym wymaga przywołania socjologicznych analiz młodzieży, ukazujących „młodość” jako odrębną fazę życia. Wyjaśnienie relacji między społeczeństwem a osobowością jednostki, a przede wszystkim naukowa refleksja nad socjalizacją — procesem oddziaływania instytucji społecznych na jednostkę — stanowi podstawę podejścia strukturalno-funkcjonalnego. Mimo iż stało się ono przedmiotem krytyki, nie sposób go pominąć, jeśli rozważania nad młodzieżą pragnie się — jak w niniejszym tekście — ukierunkować makrosocjologicznie.

T. Parsons, kreślący — na podstawie doświadczeń amerykańskich — funkcjonalistyczny obraz młodzieży w społeczeństwie nowoczesnym, trudności adaptacyjne młodzieży wyjaśnia głównie „tarciami” w procesie rozwoju „społeczeństwa w fazie przejściowej”. Rozwój nauki i techniki, rozszerzenie procesu industrializacji na nowe, nieobjęte nią dotychczas obszary czy nasilenie się procesów emancypacyjnych (kobiet, mniejszości etnicznych, narodowych i seksualnych) — kreują rozmaite presje w społeczeństwie nowoczesnym, osadzone w tych ogólnych kierunkach rozwoju. Przykładem może być związek między postępowaniem naukowo-technicznym a ogromnym rozszerzeniem zasięgu społecznego systemów kształcenia, zwłaszcza na poziomie wyższym (Parsons, 1966, s. 133). Opisywane przez T. Parsonsa „społeczeństwo w procesie przemian”⁵ nakłada na swoich członków wymóg, przyjmujący formę oczekiwań społecznych, posiadania coraz większych kompetencji i przyjmowania coraz rozleglejszej odpowiedzialności (Parsons, 1966, s. 135). Wzrost oczekiwań społecznych przekłada się, jak stwierdza T. Parsons, „na sytuację młodzieży przede wszystkim w obszarze formalnego kształcenia” (1966, s. 142). Standardem staje się powoli nie tylko minimalny wymóg ukończenia szkoły średniej, ale ukończenie studiów wyższych. Proces wydłużania się średniego czasu kształcenia osadzony jest w szerszym kontekście nowych zadań rodziny w rozwiniętym społeczeństwie przemysłowym. Jednym z nich jest oczekiwanie, formułowane zarówno wobec dorosłych, jak i dzieci, aby wykazywać się aktywnością poza rodziną, w szczególności: wykazywać się osiągnięciami w pracy czy w szkole. Jednocześnie zaobserwować można „wzrastającą izolację rodziny od innych struktur, w których wcześniej była bezpiecznie osadzona” (Parsons, 1966, s. 141). Najogólniej powiedzieć można, iż separacja rodziny i miejsca pracy jest konsekwencją przechodzenia od partykularnej do uniwersalnej orientacji co do wartości, a w szczególności: rozdziału sfery prywatnej i publicznej w społeczeństwie nowoczesnym. Wynikająca z nowej organizacji procesu produkcji nowoczesnego społeczeństwa „utrata funkcjonalności” (*Funktionsverlust*) rodziny i jednocześnie „zyskanie autonomii” (*Gewinn an Autonomie*) jest potencjalną przyczyną powstawania napięć między zwiększaniem

⁵ Utożsamia się je ze społeczeństwem nowoczesnym, charakteryzującym się podziałem pracy, specjalizacją, uniwersalistycznymi wzorami wartości oraz indywidualną orientacją na osiągnięcia (Tillmann, 1996, s. 185).

oczekiwań a zwiększaniem samodzielności⁶ — obszaru możliwości wyboru, będącego konsekwencją zmian w procesie różnicowania się struktury społecznej. Z problemem wyboru i oceniania (nowych) wartości i norm konfrontowana jest młodzież, która, bardziej niż inne grupy, odczuwa sygnalizowane powyżej napięcie⁷.

Makrospołeczny kontekst młodości ukazują analizy innego reprezentanta orientacji strukturalno-funkcjonalnej: S.N. Eisenstadta, którego H. Giese (1996), jeden z czołowych socjologów młodzieży w Niemczech, uznaje za twórcę spójnego zarysu socjologii młodzieży. Eisenstadt podkreślał znaczenie wieku, stanowiącego jednocześnie „uprawienie i zobowiązanie do wykonywania różnych ról”, dla zachowania ciągłości systemu społecznego⁸. Komplementarność poszczególnych faz życiowych wpisywał on w ramy procesu socjalizacji (Eisenstadt, 1966, s. 53-54). Funkcjonalizm młodości wobec potrzeb nowoczesnego społeczeństwa ujawnia się w obliczu konieczności przejścia od partykularystycznych więzi rodzinnych do uniwersalistycznych więzi społecznych poza rodziną (Eisenstadt, 1966, s. 68-69). „Obszar chroniony immunitetem przed kontrolą dorosłych” stanowi — ułatwiająca socjalizację — homogeniczna wiekowo grupa rówieśnicza (Parsons, 1966, s. 147). *Peer group* konstituuje młodość jako fazę życiową i jest pośredniczącym „obszarem społecznym” w społeczeństwie rozwiniętym (Tillmann, 1996, s. 187-188). Gotowość młodych ludzi do wchodzenia w interakcje z równolatkami tłumaczy Eisenstadt presją nowoczesnego społeczeństwa na działanie poza kręgiem rodzinnym. Zapewniając bezpieczeństwo (poczucie intelektualnej i egzystencjalnej wspólnoty, także w niepewności i lęku), grupa rówieśnicza pozwala na podejmowanie uniwersalistycznych sposobów zachowań, prowadząc do jak najmniej konfliktowej internalizacji ogólnospołecznych norm i wartości (Eisenstadt, 1966, s. 72-73). Zgodność „subiektywnych potrzeb z funkcjonalnymi koniecznościami” sprawia, iż młodzież (młodość) pełni w społeczeństwie nowoczesnym funkcję integracyjną⁹.

⁶ T. Parsons podkreśla trudności pojawiające się w procesie „wychowania do samodzielności”, będącego połączeniem autonomii, samodyscypliny i poczucia odpowiedzialności i z tej perspektywy stanowiącego znacznie trudniejsze zadanie wychowawcze niż tradycyjna forma „wychowania do posłuszeństwa” (Parsons, 1966, s. 142).

⁷ Wynika to z „czasowego opóźnienia zmiany”. Pewne obszary struktury społecznej, m.in. zakorzenione we wspólnocie lokalnej rodzina i szkoła, nie podlegają tak szybkim procesom przemian w sferze wartości jak inne sektory społeczeństwa, związane z przemysłem, rozwojem nauki i techniki, procesami politycznymi, etc. Wyjątkiem jest uniwersytet, będący jedną z centralnych instytucji procesu zmian i umożliwiający studentom bezpośredni udział w tym procesie (Parsons, 1966, s. 145).

⁸ Jak wskazuje Eisenstadt w innym miejscu, „droga jednostki w różnym wieku nie jest jedynie jego prywatną sprawą, ale okolicznością o fundamentalnym znaczeniu dla całego systemu społecznego, wskazuje bowiem na potencjalne niebezpieczeństwa nieciągłości i rozdarcia, jak i na konieczność ich przewyższenia. Oto jest powód, dla którego jednostka w każdym momencie swojego życia nie tylko realizuje zadane jej role (...), ale także jest zobowiązana poprzez taką postawę zapewnić określony stopień ciągłości systemu społecznego” (Eisenstadt, 1966, s. 51).

⁹ Warto pamiętać, iż zarzuca się teorii Eisenstadta, iż — akcentując integracyjną funkcję młodości w procesie dążenia społeczeństwa do osiągnięcia *status quo* — w sposób zbyt uproszczony i jednowymiarowy opisuje przejawy młodzieżowego buntu. Definiowanie młodzieży jako grupy społecznej, podporządkowanej jednemu ogólnemu celowi — dążeniu do stabilizacji społecznej — skutkuje jednolitością traktowania „kryminalnych i rewolucyjnych grup młodzieżowych”, czyli zacieraniem różnicy między przestępczością młodzieży z jednej strony a (radzykalną i często antyspołeczną) działalnością polityczną organizacji młodzieżowych z drugiej (Eisenstadt, 1966, s. 58). Brak zróżnicowania przyczyn i konsekwencji kontestacji młodzieży „uniemożliwia traktowanie określonych form młodzieżowego niepokoju, młodzieżowego protestu i braku przystosowania się jako zjawisk pozytywnych — jako subiektywnego wyrazu krytycznej świadomości, która może być źródłem zmiany społecznej” (Tillmann, 1996, s. 189, 191).

Odmienne spojrzenie na makrospołeczny kontekst młodzieży prezentuje dynamiczna refleksja socjologiczna J. Habermasa. On i jego kontynuatorzy¹⁰ przypisywali przejawom młodzieżowego buntu potencjał kreacyjny i emancypacyjny w społeczeństwie późnokapitalistycznym. Kluczowym procesem młodości miało być przejście kryzysu okresu dojrzewania, będącego „jednym z najważniejszych dla kształtowania się tożsamości kryzysów, który pozwala osobom dorastającym wypracować definicję własnej tożsamości, w wyniku konfrontacji z tradycją, w jakiej wzrastali”¹¹. Zadaniem jednostki było samodzielne „przeinterpretowanie” orientacji rodziców i stworzenie własnego systemu przekonań, kształtowanego zarówno w kontekście indywidualnej sytuacji młodego człowieka, jak i z perspektywy ogólnej sytuacji systemu społecznego (politycznej, ekonomicznej czy religijnej).

Oryginalność koncepcji Habermasa i jego kontynuatorów polega na ujmowaniu kryzysu okresu dojrzewania z perspektywy makrosocjologicznej – „w ramach ogólnospołecznych tendencji rozwojowych w późnym kapitalizmie” (Tillmann, 1996, s. 234). Nowatorskim zabiegiem jest powiązanie kryzysu adolescencji z kryzysem legitymizacji społeczeństwa późnokapitalistycznego¹². Legitymizację, czyli lojalność obywateli wobec instytucji państwa gwarantować ma powszechny wzrost dobrobytu (w obliczu wrastających oczekiwań społecznych co do bezpieczeństwa socjalnego i „odpowiedniego standardu życia”) oraz upowszechnienie zasad ustroju demokratycznego. Niestety, problemy społeczne, w szczególności wzrost bezrobocia oraz ograniczanie systemu zabezpieczeń społecznych, sprawiają, że „obietnica” dobrobytu staje się – przynajmniej dla części obywateli – niewiarygodna. Problem „lojalności mas” dotyczy również realizacji dwóch kluczowych zasad porządku demokratycznego: zasady równości „w społeczeństwie, które charakteryzuje się nierównościami” oraz zasady władzy ludu „w społeczeństwie, w którym wpływ na decyzje polityczne mają przede wszystkim interesy uprzywilejowanej mniejszości”. Sprzeczność dotyczącą realizacji zasady równości w społeczeństwie późnokapitalistycznym niweluje zaaprobowanie „ideologii osiągnięć”, w myśl której równością jest „równość szans w konkurencyjnej walce”, w której efekcie pewne nierówności społeczne uznawane są za „sprawiedliwe”¹³. Z kolei sprzeczność dotyczącą demokratycznej zasady reprezentacji niweluje promowanie „politycznej bierności” – redukcja sfery politycznej w życiu publicznym przeciętnego obywatela wyłącznie do udziału w wyborach (Tillmann, 1996, s. 223).

¹⁰ Chodzi tu o R. Döberta i G. Nunner-Winkler, którzy główne tezy swojej koncepcji zawarli w pracy: R. Döbert, G. Nunner-Winkler, 1975, *Adoleszenzkriese und Identitätsbildung*, Frankfurt/M.

¹¹ Döbert R., Nunner-Winkler G., 1975, *Adoleszenzkriese und Identitätsbildung*, cyt. wyd., s. 60, za: Tillmann, 1996, s. 234.

¹² Habermasowski „kryzys legitymizacji” przywodzi na myśl „kryzys zaufania” F. Fukuyamy, twierdzącego, że instytucje demokracji i kapitalizmu, aby działać, współistnieć muszą z określonymi wartościami kulturowymi (1997, s. 21).

¹³ Jak podkreśla Habermas, najistotniejsze z perspektywy problemu legitymizacji systemu społecznego jest zaaprobowanie w procesie socjalizacji w wieku młodzieńczym ideologii osiągnięć, opartej na „obietnicy” równego dostępu do sukcesu zawodowego (sukcesu rynkowego) dzięki formalnemu kształceniu. Jej wiarygodność wzrosła postępująca od lat 60. ekspansja edukacji – zwiększenie dostępu do kształcenia dla osób z grup dotychczas marginalizowanych oraz wzrost ogólnego poziomu wykształcenia społeczeństw. Jednak „ideologia osiągnięć” traci na sugestijności, zwłaszcza w obliczu przemian rynku pracy w kierunku produkcji masowej, monotonii i fragmentaryzacji procesów wytwórczych; J. Habermas, 1976, *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus*, Frankfurt/M, s. 322 i nast., za: Tillmann, 1996, s. 223; por. także: Sennett, 2006.

W okresie młodzieńczego kryzysu dojrzewania kształtują się nie tylko różne formy osobowości, ale także różne formy integracji społecznej. R. Döbert i G. Nunner-Winkler wyróżniają dwa „typy idealne” orientacji¹⁴ społeczno-politycznych wobec kryzysu legitymizacji systemu późnokapitalistycznego. Dominująca jest „normalna tożsamość mieszczańska” (*normale bürgerliche Identität*), związana z rolą społeczną, ulokowaną — odwołując się do teorii ontogenezy Kohlberga¹⁵ — na konwencjonalnym poziomie rozwoju moralnego. Charakteryzuje ją podporządkowanie, przystosowanie do systemu oraz przejęcie społecznie aprobowanych postaw i wzorów zachowań. Tę bezkrytyczną i konformistyczną osobowość w sferze integracji społecznej charakteryzuje: bierność polityczna, akceptacja ideologii osiągnięć i motywacja zewnętrznymi gratyfikacjami: pieniędzmi, prestiżem i karierą zawodową. Zdecydowanie mniej rozpowszechnionym „typem idealnym” jest „tożsamość ‘ja’”, znajdująca się na postkonwencjonalnym poziomie rozwoju moralnego. Jej konstytutywnymi cechami są: konfrontacja, krytycyzm wobec systemu oraz dystans wobec uznanych za społecznie „oczywiste” postaw i wzorów zachowań. Osoby zachowujące się nonkonformistycznie, np. odraczające moment rozpoczęcia życia zawodowego bądź wybierające zawód marginalny, „odmawiają kompleksowi polityczno-ekonomicznemu zgeneralizowanej lojalności” (Tillmann, 1996, s. 238). Potencjał krytyczny, pojawiający się w działaniu jednostek występujących przeciwko układowości i — w ich mniemaniu — „naginaniu się” do społecznie narzucanych reguł, umożliwia rozwój systemu społecznego.

Problem młodzieży jest kluczowy zarówno z perspektywy zmiany społecznej, jak i „ciągłości i kontynuacji bytu; ciągłości, której warunkiem nieodzownym jest asymilacja młodych” (Bauman, 1961, s. 1). To *perpetum mobile* bytu społecznego czyni też ważkim problem następstwa pokoleń, będącego nie tylko motorem zmiany społecznej (konstituowania się „młodych”, mających ostatecznie zająć miejsce „starych”), ale i gwarancją stabilności międzygeneracyjnego przekazu w procesie ciągłego przystosowywania się i bycia przystosowywanym.

Jak głosi arabska sentencja: „człowiek — bardziej aniżeli swoich przodków — przypomina czasy, w których żyje”. Z tej makrospołecznej perspektywy, młodość — jak wskazuje J.M. Twenge — można postrzegać jako „produkt” kultury, przekazującej — w określonym miejscu i czasie — dominujący system wartości, postaw i wzorów zachowań (Twenge, 2006, s. 8). Młodość — „okres, w którym indywidualna historia życia przecina się z Historią” (Kłoskowska, 1987, s. 25) — integralnie spaja się z pojęciem pokolenia. Poniższą refleksję wokół koncepcji pokolenia w naukach społecznych i humanistycznych traktować można jako przyczynek, teoretyczne „preludium” do toczących się — naukowych i publicystycznych — debat o pokoleniach młodzieży w różnych krajach.

¹⁴ Orientacja definiowana jest jako pewna zgeneralizowana tendencja do postrzegania, wartościowania, odczuwania i reagowania na rzeczywistość społeczną. Służy ona uporządkowaniu otaczającej rzeczywistości oraz, dzięki stosowaniu — uświadomionych bądź nie — reguł porządkujących otoczenie, odpowiedniemu reagowaniu na otaczające obiekty i zdarzenia (Ziółkowski, 1990, s. 57-58).

¹⁵ Odwołuję się tu do teorii rozwoju moralnego L. Kohlberga, w szczególności problemu społecznego podzielenia wzorców moralnego życia na różnych etapach kształtowania moralności, czyli rozwoju sądów moralnych (szerzej na ten temat w: Bee, 2004; Birch, 2005).

Pokolenie jako makrospołeczny kontekst młodości

Pokolenie jest kategorią, która – zarówno w myśleniu potocznym, jak i badaniach naukowych – pełni funkcję porządkującą coraz bardziej złożoną i wielowymiarową problematykę młodzieży. To „wspólny mianownik”, umożliwiający chronologiczne, merytoryczne, a często także ideologiczne kategoryzowanie grup osób w podobnym wieku (Fatyga, 2005, s. 12-13). Kategoria pokolenia daje możliwość połączenia indywidualnej, instytucjonalnej i społecznej perspektywy badawczej¹⁶.

Pokoleniu, będącemu zarówno „intuicyjną miarą czasu historycznego”, jak i kategorią filozoficzną oraz socjologiczną, brak jednoznacznej konceptualnej precyzji. K. Wyka opisał trzy etapy naukowej refleksji nad pokoleniem: pozytywistyczny, humanistyczny i socjologiczny¹⁷. Celem pierwszego była – zgodna z imperatywem ciągłego postępu – systematyzacja następujących po sobie praw historycznego rozwoju na podstawie biologicznego rytmu życia ludzkiego. Stanowisko to oparto na założeniu, że możliwe i konieczne jest, „by wychodząc bezpośrednio ze sfery biologicznej zrozumieć formalne przemiany prądów duchowych i społecznych” (Mannheim, 1966, s. 25).

Zarówno etap humanistyczny, jak i socjologiczny zdominowali badacze niemieccy. Jak pisze K. Wyka, „trudno o lepszy nad pokolenie przykład zależności rozwiązań naukowych od ducha narodu i jego ulubionych tradycji myślowych” (1989, s. 19). Zdaniem reprezentanta romantyczno-historycznej interpretacji fenomenu pokolenia – W. Dilheya – „równoczesność przeżycia” i funkcjonowania w podobnych warunkach społeczno-politycznych nie powinny być interpretowane jako fakt chronologiczny, lecz jako występowanie takich samych, lecz różnie przez ludzi interpretowanych, determinant historycznych (Mannheim, 1966, s. 28; Laggewie, 1995, s. 61)¹⁸. „Spoiwem” łączącym ludzkie biografie jest wspólne doświadczenie, dzięki któremu z potencjalnego pokolenia ma szansę wykrystalizować się rzeczywiste pokolenie kulturowe. Ortega y Gasset przywołuje w tym kontekście pojęcie „wrażliwości witalnej” rozumianej jako „wspólnota odczuwania istnienia” czy „jedność uczuć wobec życia”. Każde pokolenie postrzega on jako „nośnik” odrębnej, specyficznej i niezbędnej dla rozwoju społeczeństwa jako całości odmiany „wrażliwości witalnej” (Ortega y Gasset, 1992, s. 45-46).

Socjologiczną analizę problemu pokoleń zapoczątkował w 1928 r. K. Mannheim, pragnąc wyjść poza zarówno „solidne podstawy” pozytywistycznego interpretowania pokolenia w kategoriach biologicznych, jak i wsparte na historiozofii „romantyczne spekulacje” (1966, s. 30-31). W swoich pionierskich rozważaniach

¹⁶ Ch. Berg zwraca uwagę, iż konstytutywny charakter pojęcia pokolenia w naukach o wychowaniu wypływa z przekonania (częściowo zrelatywizowanego rozwojem edukacji dorosłych oraz kształcenia ustawicznego), iż „pedagogika dla niektórych jest nauką o stosunkach pokoleniowych” (2006, s. 31).

¹⁷ Opis rozwoju koncepcji pokolenia, pojmowanego zarówno intuicyjnie, jak i naukowo, znajdujemy u K. Wyki. W niniejszym tekście proces ten został zaledwie naszkicowany (Wyka, 1989, s. 11-51). Ch. Berg – z perspektywy nauk o wychowaniu – wyróżnia 4 wymiary rozważań o pokoleniach: potoczny (*alltagssprachlich*), literacki (*literarisch*), humanistyczny (*geisteswissenschaftlich*) i socjologiczny (*sozialwissenschaftlich*) (Berg, 2006, s. 31).

¹⁸ Na początku XX wieku, zgodnie z dominującym wówczas w niemieckich naukach humanistycznych stanowiskiem szkoły historyczno-romantycznej, próbowano uzasadnić istnienie pokoleń za pomocą pojęcia „niejednoczesności równoczesnego” (*Ungleichzeitigkeit der Gleichzeitigen*) – paralelności pokoleń we wspólnym kontekście społeczno-historycznym. Twórca owego pojęcia, historyk sztuki W. Pinder twierdził, iż w danym momencie historycznym współistnieją obok siebie różne pokolenia, przeżywające daną rzeczywistość równocześnie, choć nie równoznacznie – każde we wspólnocie swojego „wewnętrznego celu”, w „równoczesności przeżycia” (Friedenburg von, 1966, s. 12).

ukazał on związek między funkcjonowaniem w ramach jednej grupy wiekowej, powstawaniem kolektywnej świadomości (tożsamości zbiorowej) a przemianami struktury społecznej. Zwracał jednocześnie uwagę na konieczność zbadania problemu pokolenia w socjologii nie tylko w ujęciu statycznym, ale i dynamicznym — nie tylko z perspektywy działania struktur społecznych, ale i z punktu widzenia działających podmiotów.

Pojęcie pokolenia ma więc jednocześnie wymiar obiektywny oraz subiektywny. Każda generacja osadzona jest w obiektywnym kontekście warunków społecznych, ekonomicznych, politycznych i kulturowych, które Mannheim określał jako „położenie pokoleniowe” (*Generationslagerung*) — takie samo umiejscowienie „w historycznym wymiarze czasu społecznego” (*im historischen Strome des gesellschaftlichen Geschehens*) (1966, s. 35). Stanowi ono najluźniejsze, ale też najłatwiejsze do opisanie powiązanie ludzi tej samej generacji: związanych z wiekiem oraz społeczno-historyczną przestrzenią życia skłonność do „określonych sposobów zachowania, odczuwania i myślenia” (Laggewie, 1995, s. 64). Ważne jest, iż nie sam rok urodzenia, lecz raczej „uczestnictwo w określonej fazie zbiorowego procesu historycznego” i bycie dla siebie nawzajem punktem odniesienia, pozwala na zdefiniowanie osoby jako członka danego pokolenia. Wspólne doświadczenie podlega interpretacji i przywoływaniu określonego zbiorowego nastawienia — stąd nazwać je można „jakościową jednością”. Pokolenie jest więc specyficzną wspólnotą, wynikającą z „pokrewnego położenia w przestrzeni społecznej”, a nie z konkretnych związków grupowych, np. w plemieniu, rodzinie czy wspólnocie światopoglądowej (Mannheim, 1966, s. 33; Giese, 1996, s. 83-87).

Pokolenie powstaje w wyniku etykietowania z zewnątrz oraz samookreślenia od wewnątrz (Laggewie, 1995, s. 62). Powstanie pokolenia determinuje z jednej strony heterogeniczność zewnętrzna, czyli to, jak jesteśmy postrzegani przez innych, z drugiej — kim się czujemy jako zbiorowość, połączona wspólnym momentem urodzenia, a więc homogeniczność wewnętrzna. Pojęcie pokolenia wiąże się z istnieniem wyższego stopnia łączności, jakim jest związek pokoleniowy (*Generationszusammenhang*) — trudna do naukowego udowodnienia „jedność przeżycia wewnętrznego” (Dilthey). Jest to związek między uwarunkowanymi wspólnym położeniem pokoleniowym dyspozycjami a jednoczącymi wydarzeniami historycznymi — uczestnictwem „we wspólnym przeznaczeniu” (Mannheim, 1966, s. 36; Laggewie, 1995, s. 64-65). Czy „wspólne przeznaczenie” musi być traumatyczne? Słuszne, zwłaszcza w świetle najnowszych badań pokoleniowych, wydaje się przekonanie B. Fatygi, iż „pokolenia nie musi tworzyć trauma” (2005, s. 152). W tradycyjnym ujęciu jedność pokoleniową (*Generationseinheit*) konstytuuje, wynikające z dorastania w jednym czasie, uczestnictwo podobnej grupy wiekowej w „decydujących kolektywnych wydarzeniach” oraz wspólne przetwarzanie doświadczeń z nimi związanych (Mannheim, 1966, s. 40). O powstaniu więzi pokoleniowej decyduje „znaczące przeżycie wspólne kilku kohortom demograficznym o zbliżonym wieku” (Kłosowska, 1987, s. 25-26). Nie musi to być traumatyczny i jednorazowy „fakt, wokół którego ogniskowałyby się duchowe doświadczenia generacji”. Wiąż pokoleniową kształtują raczej długotrwałe, wspólne przeżywanie określonej sytuacji społecznej; raczej „pewna szczególna atmosfera”, w której się wzrasta, aniżeli konkretne zdarzenie (Waskiewicz, 1978, s. 7). H. Świda-Ziomba za decydujący dla formowania się pokoleń uznaje wytwarzany w okresie socjalizacji i dojrzewania w określonym kontekście społeczno-kulturowym „zbiorowy światopogląd”, którego efektem jest podzielenie przez większość określonego zespołu norm, wartości i postaw, a co za tym idzie — powstanie subiektywnego „świata” pokoleniowego (1995, s. 47-49).

Pojęcie pokolenia rozpatrywać można w makro- oraz mikrowymiarze życia społecznego: z perspektywy zarówno zbiorowości, jak i jednostki. Już Ortega y Gasset twierdził, że odpowiedź na pytanie o kolektywistyczną oraz indywidualistyczną interpretację rzeczywistości historycznej nie jest alternatywą wyłączającą; nie jest tak, że albo zbiorowości albo jednostki są „twórcami historii”. Dwoistość procesu powstawania pokoleń polega na tym, iż jest on interakcją między „jednostkami wybitnymi a pospolitym tłumem” (...). Pokoleniem nie jest ani garstka ludzi wybitnych, ani wyłącznie masa; jest nim jakby nowy, jednolity twór społeczny, na który składa się zarówno elitarna mniejszość, jak i rzesze prowadzone na określony szlak vitalny (...) – dynamiczny kompromis między masą a jednostką” (Ortega y Gasset, 1992, s. 46). Oddziałujące na masy jednostki energiczne nie mogą pozostawać odizolowane od mas i, aby zyskać poparcie ludzi, muszą wejść z nimi w interakcję.

Powyższe rozważania przywodzą na myśl opisane przez B. Fatygę rozróżnienie na pokolenie w wąskim i szerokim rozumieniu. Pokolenie wąsko interpretowane oznacza konkretną grupę „jednostek energicznych” – buntowników bądź racjonalizatorów – „związaną wspólnotą doświadczeń, które grupa ta potrafi tak opracować, że opowieści o nich działają na zasadzie podobnej do przemocy symbolicznej”¹⁹; oznacza grupę osób w zbliżonej sytuacji i o podobnym statusie, mających kontakty osobiste, a nawet zaprzyjaźnionych. Z kolei pokolenie w szerokim rozumieniu nazywa B. Fatyga wspólnotą pokoleniową – zbiorowością, której członkowie pozostają anonimowi i „nie identyfikują się z całością złożonego pokoleniowego przeżycia, lecz tylko z niektórymi jego elementami (wybranymi wątkami światopoglądu, niektórymi zachowaniami, określonym językiem, modą, muzyką, etc.) bądź ze stereotypami wytworzonymi na użytek szerszej publiczności i przez nią samą” (2005, s. 152). Sygnalizowany przez y Gasset kompromis między pokoleniową elitą a masą polega na tym, iż wyłącznie pokolenie *sensu stricto* „może wytworzyć taką specyficzną formę transmisji kulturowej, jaką są legendy pokoleniowe”. Jednak „to określone warunki społeczno-kulturowe powodują, że legendy te w całości lub fragmentach przejmują wspólnota pokoleniowa” (Fatyga, 2005, s. 153). Innymi słowy, choć buntuje się zdecydowana mniejszość młodzieży²⁰, pokoleniowa opowieść o tym buncie jest – w uproszczonej i zmitologizowanej formie – wchłaniana przez kulturę popularną, a ostatecznie – dominującą.

Warto też zwrócić uwagę na ewolucję pokoleniowej legendy, bądź też pojawienie się jej alternatywnych wersji wraz z jej – postępującym z upływem czasu i „przemijaniem młodości” – upraszczaniem i stereotypizacją. Choć wraz z osiągnięciem określonego wieku wychodzi się z pokoleniowej wspólnoty, aby realizować indywidualnie definiowane cele, dawno zapomniane przeżycie pokoleniowe może po latach zacząć „żyć drugim życiem” w zmienionej, zmitologizowanej wersji. Hipertrofią pamięci nazywa B. Fatyga mechanizm rozrastania się szeregów „kombatantów w różnych pokoleniach: wojennych bohaterów, byłych hippiesów, prawdziwych opozycjonistów, etc.”. Opisany przez nią powrót „do mentalności kombatanckiej” oznacza – dokonywane już *post factum* – ponowne „przepracowanie” własnej historii życia zgodnie

¹⁹ Chodzi tu – jak sądzę – o symboliczne oddziaływania „dominujących i uprzywilejowanych” grup młodzieży na „niezdecydowaną większość”; zmierzające do „zawładnięcia” nią próby narzucania jej swojego stylu życia, postaw i wzorów zachowań (por. Bourdieu, Passeron, 1990).

²⁰ B. Fatyga, w swej wnikliwej i inspirującej charakterystyce polskiej kultury młodzieżowej szacuje, iż „w różnych momentach swojej biografii ok. 20% młodzieży pozostaje w orbicie oddziaływania poszczególnych grup, środowisk, organizacji lub/i orientacji subkulturowych” (2005, s. 86).

z „nową Historią”. Pokolenie okazuje się „kategorią naładowaną emocjonalnie, ważną dla opisu tożsamości” i postrzeganą „przez pryzmat osobistego doświadczenia (...), najczęściej przefiltrowanego przez legendę oraz mityzowanego doraźnie, nie zawsze w zgodzie z przebiegiem biografii” (Fatyga, 2005, s. 156-157).

Innym przykładem stereotypizacji pokoleniowej legendy może być jej „medialne zawłaszczanie i stylizowanie” przez – dzierżących władzę społeczną, polityczną, pedagogiczną i ekonomiczną – „opiekunów” nadchodzącego pokolenia. Można ją utożsamić z paniką moralną (*moral panics*), w efekcie której „osoby bądź grupy osób zaczynają być definiowane jako zagrożenie dla wartości i interesów społecznych; ich natura jest prezentowana w sposób stereotypowy przez mass media, moralne barykady wznoszone są przez wydawców, biskupów, polityków i innych właściwie myślących ludzi; społecznie uznani eksperci ogłaszają swe diagnozy i rozwiązania”²¹. Efektem „moralnej paniki” mogą być konstruowane w mediach, karykaturalne (pokolenie X) bądź pejoratywne (przeróżne pokolenia „straconych”, „zagubionych” czy „zrezygnowanych”) „obrazy” wchodzących w dorosłość generacji. Ich podstawową funkcją jest – prowadzone z perspektywy grupy dominującej – „wyjaśnienie, gdzie powinna zostać wytyczona ważna, a tymczasowo zapomniana granica między dobrym a złym, dozwolonym a niedozwolonym” (Boëthius, 1995, s. 44).

Istotną jest świadomość wewnętrznego zróżnicowania pokolenia i targających nim antagonizmów. Podobieństwo członków jednego pokolenia, odróżniające je od minionych i następujących generacji, istnieje równoległe z odmiennościami co do postaw, gustów czy moralności. Jednak – jak stwierdza Ortega y Gasset – „pod najbardziej nawet konfliktową warstwą postaw przeciwstawnych z łatwością można dostrzec delikatną nić, która łączy wszystkich (1992, s. 46). Do intersubiektywności grupy pokoleniowej odwołuje się również K. Mannheim twierdząc, iż w ramach grupy pokoleniowej może dochodzić do duchowych bądź społecznych sporów, nie zakłóca to jednak integralności generacji, o ile pozostają one – choćby nawet biegunowo ułożonymi – reprezentacjami aktualnej dla wszystkich rzeczywistości historycznej (Laggewie, 1995, s. 65)²². Świadomość zróżnicowania pokoleń obecna jest także we współczesnych badaniach polskich znawców problematyki młodzieży. Zdaniem H. Świdzy-Ziemby czynnikiem konstytuującym pokolenia są „zblizone uwarunkowania światopoglądów i postaw określonych roczników młodzieży, nie zaś podobieństwo ich samych” (1995, s. 50).

Pokolenie w ujęciu tradycyjnym dystansuje się od poprzedników i na bazie tego dystansu tworzy swoją własną tożsamość – „konstruowane jest przez bunt” (Fatyga, 1999, s. 113-114). Potrzeba określenia swojego miejsca w świecie i zbudowania nowej tożsamości przez młodych ludzi odbywa się często w sytuacji rozbieżności między wartościami a środkami, które – jako ludzie zależni od swoich opiekunów

²¹ Cohen S., 1972/1987, *Folk Devils and Moral Panics. The Creation of Mods and Rockers*, basil Blackwell, Oxford, s. 9; za: Boëthius, 1995, s. 41.

²² W świetle powyższego, choć może to zabrzmieć obrazoburczo, młodzież skupiona wokół ruchów obrony praw mniejszości seksualnych, mniejszości etnicznych, praw zwierząt czy ruchów ekologicznych ma – paradoksalnie – więcej wspólnego ze środowiskiem Młodzieży Wszechpolskiej aniżeli z „rewolucjonistami” poprzednich pokoleń. Wszak są oni zwolennikami bądź oponentami, apologetami bądź krytykami tych samych postaw i wzorów zachowań. W swoich sporach obracają się w ramach tego samego „kodu kulturowego”, korzystają w podobny sposób z mediów (internetu, prasy, telewizji), by komercjalizować swój sprzeciw, wyrażają poglądy (w granicach przewidzianych prawem albo na jego granicy) w sposób nieskrępowany. Ich bunt – zarówno co do treści, jak i przyjętych metod – jest buntem wpisanym w rzeczywistość, w której żyją.

— mają do dyspozycji, aby te wartości realizować. Dążenie do (realnej bądź pozornej) zmiany wartości przez „nowe” pokolenie w „starej” strukturze można postrzegać jako działanie w sytuacji rozbieżności między strukturą społeczną a kulturową, czyli działanie w sytuacji anomii. Jedną z Mertonowskich (1982) strategii adaptacyjnych, stosowanych przez jednostkę w sytuacji napięcia między społecznie promowanymi wartościami a deficytem środków do ich realizacji, jest właśnie bunt. Zachowania buntownicze pojawiają się najczęściej wśród „nowo wyłaniających się warstw lub klas społecznych, którym zastany system nie daje możliwości rozwoju adekwatnych do ich aspiracji” (Siemaszko, 1993, s. 45). Choć bunt młodzieżowy generuje powstanie grupy wyalienowanej ze społeczeństwa, ma on zazwyczaj ograniczony zasięg społeczny — „buntują się nieliczni w odniesieniu do całości populacji” (Fatyga, 2005, s. 171). Bunt jest także reakcją niestają, „chyba że nowe grupy i normy są w wystarczającym stopniu odizolowane od reszty społeczeństwa, która je odrzuca” (Merton 1982, s. 252) — co w przypadku buntów młodzieżowych w społeczeństwie nowoczesnym raczej nie ma miejsca.

Bunt wypływający z braku akceptacji dla otaczającej rzeczywistości i potrzeby odrzucenia tradycji stanowi także czynnik motywujący do angażowania się w różnego rodzaju radykalne ruchy polityczne. Jak wskazuje Leggewie w kontekście transformacji zjednoczonych po 40 latach podziału Niemiec, interakcje (w tym wypadku: w ramach podejmowanych działań politycznych) między pokoleniami zapoczątkowują i warunkują zmianę polityczną i społeczną, a „następstwo pokoleń jest wyrazem i motorem zmiany społecznej” (1995, s. 44, 66). Jednak życie każdego pokolenia — jak stwierdza Ortega y Gasset — to „przedsięwzięcie dwuwymiarowe” — przyjęcie określonego stanowiska wobec tego, co odziedziczone i tego, co własne: zachowanie i gromadzenie tego, co odziedziczone albo zapoczątkowanie i wprowadzanie zmian. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z dominacją „starego” nad „młodym” (w polityce, nauce, sztuce), w drugim — z wypieraniem „starego” przez „młode” — „obalaniem i tworzeniem nowego”. Efektem balansowania na linii „kontynuacja — zmiana” jest, zdaniem Ortegi y Gasset, następowanie po sobie „epok kumulacyjnych”, w których nowe pokolenia „jednak traktowały to, co otrzymane w spadku i to, co własne” oraz „epok eliminujących i polemicznych” — okresów inicjacji i konstruktywnej walki. Ortega y Gasset, przekonany o dziejowej misji każdego pokolenia, krytykuje zbytne nastawienie na kontynuację wśród młodych ludzi, nazywając konformistyczne pokolenie „generacją dezertów” — uciekających od swej historycznej roli reformatorów i „nosicieli zmiany” i preferujących odpoczynek „w ideałach, instytucjach i przyjemnościach stworzonych przez poprzedników i niezgodnych z ich własnym temperamentem” (1992, s. 47-48).

Stosunki międzygeneracyjne są wyrazem społecznych i kulturowych determinant określonego miejsca i czasu. We wstępie do wydanego w latach 60. XX wieku tomu *Młodzież w społeczeństwie nowoczesnym* czytamy: „różnorodność historycznych form stosunków pokoleniowych w rodzinie wskazuje, że pierwotny stosunek pokoleniowy między rodzicami a dziećmi nie jest wyrazem czystej natury, ale jest uwarunkowany społecznie” (von Friedenburg, 1966, s. 11)²³. Także Eisenstadt — w ramach funkcjonalnej interpretacji związku między strukturą społeczeństwa a zróżnicowaniem wiekowym jego członków — ukazuje, iż stosunki

²³ Teza o stopniowym i ostatecznym uwalnianiu się dynamiki rozwoju społeczeństwa nowoczesnego od biologicznego, pierwotnego następstwa pokoleń obecna jest także w rozważaniach socjologa S.N. Eisenstadta. Píše on wprost, iż „proces rozwoju biologicznego w każdym społeczeństwie ludzkim uzależniony jest od uwarunkowań kulturowych”, a znaczenie różnych grup wiekowych oraz przypisywane im cechy zmieniają się w zależności od momentu w historii rozwoju społeczeństw (Eisenstadt, 1966, s. 49).

międzypokoleniowe pełnią kluczową funkcję w procesie socjalizacji jednostki. Każda grupa wiekowa ma do dyspozycji kulturowo uwarunkowany wzorzec zachowań, charakteryzujący człowieka w określonej fazie życia. Style życia poszczególnych grup wiekowych są wobec siebie komplementarne i stanowią „symboliczny, a nawet rytualny wyraz ogólnego schematu zachowań”; co więcej, wiek w kontekście społecznym ma znaczenie ideologiczne (Eisenstadt, 1966, s. 50).

Przywołać warto w tym kontekście refleksję M. Mead, sformułowaną również pod koniec lat 60., iż: „zachodzi głęboki przewrót w istniejących dotąd relacjach między silnymi i słabymi, posiadającymi i wyzutymi z własności, starymi i młodymi, posiadającymi wiedzę i umiejętności i tymi, których ich brak” (Mead, 2000, s. 10). Oznacza on przejście od tradycyjnego społeczeństwa postfiguracywnego, w którym panuje poczucie ciągłości i przewidywalności, a „życie minionych generacji wykreśla plan kolejnych pokoleń” ku przemysłowemu społeczeństwu kofiguracywnemu, w którym dominującym wzorem zachowań dla jego członków jest zachowanie rówieśników²⁴. To wówczas pojawia się kofiguracja — „młodzi ludzie są nakłaniani do imitowania swoich rówieśników” — i, jak pisze B. Fatyga, stają się po raz pierwszy „odrębnym podmiotem, aktorem w świecie społecznym” (Mead, 2000, s. 86; Fatyga, 2005, s. 93). Jednak mimo iż na „młode pokolenie” spada konieczność wypracowania nowych wzorów zachowań, nieznajujących odzwierciedlenia w doświadczeniu rodziców czy innych osób ze „starszego pokolenia”, w dalszym ciągu to „starsi” określają sposoby i granice kofiguracji, co powoduje nasilenie i zróżnicowanie konfliktów pokoleniowych (Fatyga, 2005, s. 94). Kofiguracywna zmiana pokoleniowa, w której „wartości młodego pokolenia (...) mogą być zasadniczo innego rodzaju niż wartości starszych” postrzegana jest „jako zagrożenie wartości moralnych, patriotycznych i religijnych, wyznawanych przez rodziców z bezwzględną posfiguracywną gorliwością” (Mead, 2000, s. 92). Towarzysząca konfliktowi pokoleń panika moralna jest efektem zderzenia między „starym” a „nowym”, między nadchodzącą generacją a jej — dzierżącymi władzę społeczną, polityczną, pedagogiczną oraz ekonomiczną — opiekunami.

Konflikt pokoleniowy narasta wraz z wejściem w erę właściwej społeczeństwom poprzemysłowym kultury prefiguracywnej, charakteryzującej się postępującą modernizacją społeczeństwa oraz pogłębiającą się separacją²⁵ i wydłużaniem się młodości jako odrębnej fazy życia. Efektem bezprecedensowego w historii ludzkości tempa przemian cywilizacyjnych w państwach zachodnich — uprzemysłowienia, urbanizacji, sekularyzacji, rozwoju technologii informacyjnych i komunikacyjnych — jest ograniczenie wspólnoty doświadczeń, gromadzonych w procesie wzrastania we wspólnej kulturze. Poczucia wyobcowania doświadczają zarówno starsi, jak i młodszy; pierwsi — gdy nie potrafią już „narzucić młodym ludziom swoich moralnych imperatywów” (Fatyga, 2005, s. 95); drudzy — gdy w wyniku dewaluacji doświadczenia z przeszłości stoją przed koniecznością samodzielnego poszukiwania moralnych drogowskazów. Brak „współodczuwania” izoluje od siebie pokolenia

²⁴ Jest to przejście od społeczeństwa, w którym przekaz międzygeneracyjny ma charakter trwały i niezachwiany, do społeczeństwa, w którym — za sprawą przemian rewolucyjnych, rozwoju technologicznego i pojawienia się nowych wzorów zachowań — dawna ciągłość przekazu międzygeneracyjnego ulega rozpadowi (Mead, 2000, s. 24).

²⁵ Chodzi tu o — rozpoczęty już na etapie kształtującej się w społeczeństwach przemysłowych kultury kofiguracywnej — proces instytucjonalnego separowania młodości od innych faz życia. Jak stwierdza M. Mead, przybiera on formę „instytucji dzielącej młodzież na grupy wieku lub instytucje legalizujące nastroje buntownicze w pewnym okresie dorastania” (2000, s. 67).

i sprawia, iż młodsza generacja odrzuca przeszłość rodziców, widząc, jak „starsze pokolenie idzie po omacku, (...) niezdamnie pokonuje przeszkody i bezskutecznie próbuje rozwiązać zadania narzucone przez nowe warunki” (Mead, 2000, s. 108). Również starsza generacja, ze względu na unikalność życia w warunkach cywilizacyjnej zmiany społecznej, jest odseparowana od kolejnego pokolenia – ma świadomość niemożności przekazania mu własnego doświadczenia pokoleniowego. W wyniku zmian cywilizacyjnych, rozpoczętych na etapie kofiguratywnym, stoimy u progu rozłamu pokoleniowego, mając świadomość, iż „każde nowe pokolenie będzie żyć w nowym świecie technologicznym” (Mead, 2000, s. 91).

Pojawiające się w kulturach kofiguratywnych współlistnienie różnych pokoleń nasila się w kulturach prefiguratywnych, w których „pokoleniowy wielogłos” na forum publicznym powoduje współwystępowanie różnorodnych, czasem biegunowo odmiennych tradycji i praktyk kulturowych. Warto pamiętać, iż równolegle z siłami różnicującymi działa także potężna siła ujednoliciąca – kultura popularna, odpowiedzialna za homogenizację postaw, zachowań i światopoglądów²⁶. Równolegle z nią pojawia się inne uniwersalizujące doświadczenie (niwelujące zarówno różnice wewnątrz-, jak i międzypokoleniowe) – uczestnictwo w kulturze konsumpcji. Przykładem może być idea globalnego rynku nastolatków czy „zasypujące” międzygeneracyjną przepaść „zjednoczenie w kupowaniu” pokolenia rodziców i dzieci (Klein, 2004, s. 138-139; Barber, 2008, s. 259 i nast.). Choć, jak konstatuje B. Fatyga, „ani instytucjonalizacja ani komercjalizacja nie są na tyle ‘obezwładniającymi’ mechanizmami we współczesnej kulturze młodzieżowej by były w stanie (...) zneutralizować potrzebę niezależności charakteryzującą aktywną młodzież w dobie prefiguratywnych kultur” (2005, s. 276). Jedno nie ulega wątpliwości: „pokoleniowy wielogłos” pogłębia międzygeneracyjny dystans między młodzieżą a dorosłymi oraz wzrost znaczenia młodzieży, która szybciej i skuteczniej adaptuje się do ewoluujących warunków życia.

Kontrowersje wokół pokoleń młodzieży

We współczesnych badaniach młodzieży pojawia się niekiedy zarzut, iż „kolektywne” ze swej natury pojęcie pokolenie jest nieadekwatne do opisu zindywidualizowanego społeczeństwa nowoczesności (Laggewie, 1995, s. 63). Indywidualizacja dotyczy możliwości (i konieczności) wyboru jednostkowej tożsamości spośród różnych, często konkurencyjnych wersji. Zdaniem A. Giddensa, „rośnie znaczenie wyboru stylu życia w konstruowaniu własnej tożsamości i organizowaniu codziennej aktywności” (Giddens, 2006, s. 9). Jednocześnie pamiętać należy, iż demokratyzacja stosunków społecznych i zmierzch klasowego społeczeństwa przemysłowego wraz z wkroczeniem w erę postindustrialną, nie wymazał zróżnicowania na biednych i bogatych. Jak pisze K. Szafraniec, „pomimo wszelkich technicznych i gospodarczych rewolucji, politycznych i socjalnych reform ‘relacje nierówności’ między wielkimi grupami społecznymi nie uległy istotnej zmianie – struktura nierówności w rozwiniętych krajach wykazuje wszelkie atrybuty zadziwiającej ‘stabilności’” (2005, s. 122). Na plan pierwszy nowoczesność wysunęła takie elementy podziałów społecznych – obok tradycyjnego pochodzenia społecznego – jak płeć czy „etniczność” (Laggewie,

²⁶ B. Fatyga sygnalizuje w tym kontekście rolę grup zwanych „emigrantami w czasie”, będącymi nosicielami dawniejszych form kultury (2005, s. 94-95).

1995, s. 9). W nowoczesnych instytucjach — mimo oficjalnej retoryki o potencjalnej możliwości emancypacji — równy dostęp do różnych form samorealizacji zastąpiony został różnorodnymi mechanizmami „tłumienia własnego ‘ja’”, powodując, iż „różnica, wykluczenie i marginalizacja są efektami nowoczesności” (Giddens, 2006, s. 9-10). Na aktualności traci opisywany przez U. Becka rozwój struktury społecznej zgodnie z „efektem windy” — generalnym podniesieniem się poziomu życia, sprawiającym, iż problemy nierówności stają się mniej widoczne i ewidentne. Choć „mimo wszystkich dotychczasowych i nowych różnic ‘razem mamy więcej i lepiej’ (jeśli idzie o zarobki, wykształcenie, mobilność, prawo, naukę, konsumpcję masową)”, to — jak stwierdza K. Szafraniec w innym miejscu, „zjawisko kolektywnego awansu, charakterystyczne dla minionych dekad, zaczyna być zastępowane przez zjawisko kolektywnej degradacji” (2005, s. 123; 2009). Jednak mimo utrzymującego się rozwarstwienia społecznego — wybór stylu życia przestaje być wyłącznie domeną jednostek (czy grup) materialnie uprzywilejowanych. Jak pisze Giddens, „styl życia” odnosi się również do decyzji i sposobów działania podejmowanych w warunkach poważnych ograniczeń materialnych” (2006, s. 10). Kultura konsumpcji i powiązany z nią „kult” pieniądza, sukcesu, kariery, to jednocześnie doświadczenia pokoleniowe, „znamiona” wyśniewane przez większość młodych ludzi marzenia o „udanym życiu”.

Wątpliwości wobec adekwatności „całościowej” kategorii pokolenia (w tradycyjnym ujęciu Mannheimowskim) dla opisu i interpretacji sytuacji współczesnej młodzieży wzmagają również przyspieszenie tempa zmian społecznych i kulturowych w XX wieku. W tym kontekście przypomnieć należy tezę H. Arendt (1999) o „pokoleniowej akceleracji” jako czynniku determinującym przemiany w nowoczesnych społeczeństwach zachodnich. Szybkość przemian społecznych, ekonomicznych i kulturowych sprawia, że następstwo pokoleń również przyspiesza, utrudniając tym samym wytworzenie się względnie trwałej, wspólnej osobowości zbliżonym wieku, więzi pokoleniowej. Jak stwierdza B. Fatyga, „tradycyjna koncepcja pokolenia jako grupy ukształtowanej przez wspólnotę doświadczeń, zwłaszcza traumatycznych, nie wydaje mi się wystarczająca do uchwycenia współczesnych grup i wspólnot pokoleniowych” (2005, s. 158).

Interpretację pokoleniowego obrazu młodzieży utrudniać może obecne w kulturze popularnej „medialne kreowanie pokoleń”. B. Fatyga wspomina w tym kontekście o „marketingowym rodowodzie” zdewaluowanego, śmiesznie „zamierzchniego” „pokolenia *Frugo*”, które nawiązywało do gloryfikującej nihilistyczną odmianę „młodości” (*No to Frugo!*) reklamy soku owocowego z końca lat 90. (2002, s. 320; 2005, s. 159). „Urynkowane” pokolenie staje się najczęściej narzędziem, wykorzystywanym przez „speców od marketingu” do wzbudzania w młodych ludziach uczucia „wspólnoty w konsumpcji”. Zwraca na to uwagę analizująca „najnowsze” generacje amerykańskiej młodzieży E. Grzeszczyk, zaznaczając że „wiele z nich jest sztucznie wykreowane, stanowią one nie tyle opis rzeczywistości istniejących stylów życia konkretnych grup społecznych, ile są raczej próbą tworzenia mód i stylów, które naśladować będą odbiorcy reklamy” (2003, s. 119). Część ogłaszanych *ex ante* „nowych pokoleń” jest — z rynkowej perspektywy — zaledwie efemerycznymi „targetami”, chwilową „modą rzuconą na rynek przez konsumerystyczny kapitalizm” (Fatyga, 2002, s. 315). Trudno sobie wyobrazić, aby jedynym jednoczącym „przeżyciem pokoleniowym” miało być konsumowanie tych samych produktów, choć przyznać trzeba jednocześnie, iż jedną z identyfikacji, tworzących najnowsze pokolenia młodzieży, jest uczestnictwo w kulturze masowej, a więc przede wszystkim w konsumpcji. Rynek wchłania pewne elementy konstytuujące pokolenie, np. bunt (czego przykładem:

sprzedawany przez koncerty muzyczne, firmy odzieżowe czy kosmetyczne jako „antykonsumpcyjny” i „antymaterialistyczny”, młodzieżowy styl życia „emo”²⁷) czy wspólnotę przeżycia (kreowaną na przykład w ramach kampanii reklamowej dziennika *Metro* pod hasłem „Pokolenie Metro”²⁸). Podejmuje się próby tworzenia mini-legend pokoleniowych, odwołując się do „jednoczącego doświadczenia pokoleniowego” w ramach nowych, wirtualnych „wspólnot” – społeczności internetowych. Jest wiele przykładów takich „jednoczących” przejawów życia społecznego w Internecie, na bazie których „powołuje się do życia” kolejne, wpisane w rytm postępu technologicznego, generacje (np. pokolenie *You Tube*²⁹ czy pokolenie *GG*³⁰).

Podsumowanie

Czy w obliczu zasygnalizowanych procesów – indywidualizacji i dywersyfikacji położenia życiowych, kurczenia się perspektywy pokoleniowej oraz „urynkowienia” pojęcia pokolenia – problem generacji w tradycyjnym rozumieniu przestaje istnieć? Czy – cytując B. Fatygę – „ujęcie pokoleniowe uległo ‘postmodernistycznej’ destrukcji?”. By postawić diagnozę o wykrystalizowaniu się (bądź nie) jakiegoś pokolenia, potrzeba czasu, który w sytuacji „pokoleniowej akceleracji” może okazać się „wrogiem”, zamykającym usta i oczy na zjawiska dziejące się „tu i teraz”. O tym, czy faktycznie doszło do wykreowania pokoleniowej legendy i czy dana „generacja” wytrzymała próbę czasu, przekonać można się dopiero *ex post*. Chcąc jednak badać współczesne grupy i wspólnoty młodzieży, obserwować „żywe pokolenia”, „skazani jesteśmy na postępujący brak pewności”; sytuację, w której opis staje się tylko przybliżeniem – jedną z wielu możliwych interpretacji” (Fatyga, 2005, s. 159). Mimo różnorodności nadawanych w dyskursie naukowym i medialnym „etykietek”, grupy młodzieży „jednocy” doświadczenie dorastania w określonym miejscu i czasie. Tak było np. z wyrosłym w warunkach powstającego społeczeństwa postindustrialnego, usługowego

²⁷ Pokolenie emo-młodzieży nawiązuje do istniejącej już od lat 80. w USA subkultury, której nazwa wywodzi się od przymiotnika *emotional* – emocjonalny, a jej muzyczne korzenie sięgają niszowych odmian punk i hard rocka. Obecnie emo-muzyka jest raczej starannie wypracowaną i skomercjalizowaną mieszanką różnych stylów muzycznych. Komercyjny sukces „atrybutów” tej subkultury ukazuje, jak doskonale „sprzedają się” emocje; introwertyzm, nadwrażliwość, niezadowolone i krytykę „świata dorosłych” przekształca się w „produkty”, np. kolekcje odzieży w stylu emo (spodnie-rurki, paski z ćwiekami, stylizowane na zdezelowane trampki z kolorowymi sznurówkami, bluzeczki z „prowokacyjnymi” sloganami, etc.) czy prasę młodzieżową, promującą „idealny” wizerunek emo-dzieciaka (opadająca na oczy, prosta grzywka, krótkie, pomalowane na czarno bądź jaskrawo paznokcie, bardzo ciemny makijaż oczu, etc.) (Halnon 2002; Bailey, 2005)

²⁸ „Pokolenie Metro” było kampanią reklamową dziennika „Metro”, prezentującą dziennik jako tworzony „przez młodych ludzi i dla młodych ludzi, jako gazety poruszającej sprawy istotne dla pokolenia wyżu demograficznego” (por. http://www.agora.pl/agora_pl/1,66472,5543656.html).

²⁹ Określenie „pokolenie *YouTube*” odnosi się do międzynarodowej, młodzieżowej społeczności internetowej, dla której dominującym źródłem informacji jest Internet. Stworzona w 2005 r. witryna *YouTube*, której spektakularny sukces zaskoczył niejednego obserwatora, jest uosobieniem zarówno triumfu cywilizacji obrazu i braku granic świata wirtualnego, jak i nowych form komunikacji, wiedzy i kontaktu międzyludzkiego.

³⁰ Nazwa pokolenia pochodzi od nazwy wszechobecnego, bezpłatnego komunikatora „gadu-gadu”.

i konsumpcyjnego w USA pokoleniem „wyżu” (*boom generation*, *baby boomers*³¹). Ich doświadczeniem pokoleniowym była m.in. „rewolucja edukacyjna” (ekspansja i demokratyzacja edukacji) oraz udział w kolektywnych wydarzeniach wielkiej zmiany społecznej lat 60. (rewolucji obyczajowej, seksualnej i religijnej). Zdecydowanie odmiennie przedstawia się ich następców w amerykańskiej „sztafecie pokoleniowej”, czyli pokolenie „niżu” (*baby busters*), określane także jako „13 pokolenie” (*13th generation*³²) czy pokolenie X (*X generation*³³). Im również przypisywano pewne „wspólne położenie” pokoleniowe, wynikające z dorastania w społeczeństwie końca lat 70., charakteryzującym się ewolucją od kapitalizmu produkcyjnego do konsumpcyjnego (nastawionego na zindywidualizowane spożycie i symbolizowanego przez centrum handlowe), przemianami struktury zatrudnienia (dominacją usług, w tym oślawionych McPrac³⁴) oraz rozwojem techniki telekomunikacyjnej, w szczególności: ekspansji mediów (Barber, 2008, s. 18-20). Skutkiem recesji gospodarczej, na który remedium miał być – triumfujący w państwach anglosaskich – liberalizm gospodarczy, był wzrost bezrobocia grup zawodowo-społecznych, nigdy wcześniej nim niedotkniętych (m.in. absolwentów uniwersytetów), a także obniżenie płac (Zill, Robinson, 1995, s. 26).

Zasygnalizowane powyżej konstrukcje pokoleń młodzieży nie są wolne od stereotypów i mitów, zwłaszcza tych, które podlegają ponownej interpretacji „po latach”, w zmienionych już warunkach społeczno-ekonomicznych, z perspektywy ciągle przetwarzanej „legendy pokoleniowej”. Niemożliwe jest też wyodrębnienie jednego, „typowego” zestawu norm, wartości i wzorów zachowań dla reprezentantów jakiegokolwiek generacji. Można co najwyżej mówić o wzorcu dominującym i współistniejącym „wersjach alternatywnych”, których wybór determinowany jest poziomem wykształcenia, statusem społecznym, zawodowym i ekonomicznym pragnących je urzeczywistnić jednostek. Sięgnięcie po holistyczne pojęcie pokolenia oferuje możliwość odtworzenia jedynie pewnej generalnej odpowiedzi jednostek na procesy makrospołeczne; odpowiedzi uproszczonej, a jakże – dzięki swej schematyczności – kuszącej. Zwłaszcza, że pojęcie pokolenia ma w sobie niebezpieczny pierwiastek „oczywistości”, zakorzeniony w naturalnym i „wiecznym” następowaniu po sobie młodości, dojrzałości i starości.

³¹ E. Carlson E., 2008, *The Lucky Few. Between the Greatest Generation and the Baby Boom*, Springer Science+Business Media B.V., s. 24; W. Strauss i N. Howe przyjmują za „pokolenie wyżu” osoby urodzone między 1943 a 1960 r. (W. Strauss, N. Howe, 1991, *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*, William Morrow & Compan, New York).

³² W. Strauss, N. Howe, 1991, *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*, William Morrow & Compan, New York.

³³ Coupland, 1998), *Pokolenie X. Opowieści na czasy przyspieszającej kultury*, Prószyński i S-ka, Warszawa; N. Zill i J. Robinson reprezentantów pokolenia X sytuują w grupie osób urodzonych w latach 1966-1977 (por. Zill, Robinson, 1995). B. Brzozowska twierdzi, iż z perspektywy jednoczących tę generację doświadczeń społeczno-kulturowych, najbardziej adekwatne jest stosowanie określenia „pokolenie X” wobec osób urodzonych w latach 1964-1974 (Brzozowska, 2005, s. 12).

³⁴ Jak zaznacza B. Jung, w latach 80. rozwiął się ostatecznie „mit o zbawiennej roli sektora usług, którego szybka ekspansja miała zapewnić miejsca pracy dla byłych pracowników sektora przemysłowego. Miejsca pracy powstające w usługach okazały się dorywcze, często na część etatu, o dużym poziomie fluktuacji, o niższej jakości i wysokości płacy, niż dopiero co zlikwidowane miejsca w przemyśle (Jung, 1997, s. 715-735).

Bibliografia

- Arendt H. (1999). *O przemocy. Nieposłuszeństwo obywatelskie*. Warszawa: Aletheia.
- Arnett J.J. (2006). G. Stanley Hall's Adolescence: A Centennial Reappraisal Introduction. *History of Psychology*, 9, 3, s. 165-171.
- Bailey B. (2005). Emo Music and Youth Culture. W: S. Steinberg, P. Parmar., B. Richard (red.) *Encyclopedia of Contemporary Youth Culture* (s. 338-342). Westport: Greenwood Press.
- Barber B.R. (2008). *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie Muza SA.
- Bauman Z. (1961). *Wzory sukcesu życiowego młodzieży warszawskiej*. Warszawa: OBOP.
- Bee H. (2004). *Psychologia rozwoju*. Warszawa: WSiP.
- Berg Ch. (2006). Erziehungswissenschaftliche Anerkennungen zum Generationsbegriff, *Forum* 259, September 2006, s. 31-34.
- Birch A. (2005). *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*. Warszawa: WN PWN.
- Boëthius U. (1995). Youth, the media and moral panics. W: J. Fornäs, G. Bolin (red.) *Youth Culture in Late Modernity* (s. 39-57). London – Thousand Oaks – New Delhi: Sage Publications.
- Bourdieu P., Passeron C. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: WN PWN.
- Brzozowska B. (2005). *GEN X: Pokolenie konsumentów*. Kraków: Rabid.
- Carlson E. (2008). *The Lucky Few. Between the Greatest Generation and the Baby Boom*. New York: Springer.
- Coupland D. (1998). *Pokolenie X. Opowieści na czasy przyspieszającej kultury*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Eisenstadt S.N. (1966). Altersgruppen und Sozialstruktur. W: L. von Friedenburg (red.) *Jugend in der Modernen Gesellschaft* (s. 49-81). Köln-Berlin: Kiepenheuer und Witsch.
- Fatygą B. (1999). Resentyment, marketing i legenda. W: *Młodzi końca wieku. Pokolenie 2000 czy Pokolenie '89; Dzieci Wolnego Rynku czy Blokery – artykuły z Gazety Wyborczej* (s. 112-118). Warszawa: Agora S.A., Wydawnictwo W.A.B., Arthur Andersen.
- Fatygą B. (2002). Polska młodzież w okresie przemian. W: M. Marody (red.) *Wymiary życia społecznego* (s. 302-324). Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Fatygą B. (2005). *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej* (wydanie drugie, poprawione). Warszawa: Ośrodek Badań Młodzieży, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski.
- Fornäs J. (1995). Youth Culture and Modernity. W: J. Fornäs, G. Bolin (red.) *Youth Culture in Late Modernity* (s. 39-57). London – Thousand Oaks – New Delhi: Sage Publications.
- Fukuyama F. (1997). *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*. Warszawa: WN PWN.
- Giddens A. (2006). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: WN PWN.
- Griese H.M. (1996). *Socjologiczne teorie młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Grzeszczyk E. (2003). *Sukces. Amerykańskie wzory – polskie realia*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

- Halnon K.B. (2002). Poor Chic: The Rational Consumption of Poverty, *Current Sociology*, 50, 4, s. 501-516.
- Jung B. (1997). Kapitalizm postmodernistyczny. *Ekonomista*, nr 5-6, s. 715-735.
- Klein N. (2004). *No Logo*. Izabelin: Świat Literacki.
- Kłосkowska A. (1987). Socjologia młodzieży: przegląd koncepcji. *Kultura i Społeczeństwo*, nr 2, s. 19-37.
- Laggewie C. (1995). *Die '89er. Portrait einer Generation*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Mannheim K. (1966). Das Problem der Generationen. W: L. von Friedenburg (red.) *Jugend in der Modernen Gesellschaft* (s. 23-48). Köln-Berlin: Kiepenheuer und Witsch.
- Mead M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: WN PWN.
- Merton R. (1982). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa: WN PWN.
- Ortega y Gasset J. (1992) *Po co wracamy do filozofii?*. Warszawa: Wydawnictwo Spacja.
- Parsons T. (1966). Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft. W: L. von Friedenburg (red.) *Jugend in der Modernen Gesellschaft* (s. 131-155). Köln-Berlin: Kiepenheuer und Witsch.
- Pomykało W. (red.) (1993). *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Sennett R. (2006). *Korozja charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*. Warszawa: Muza S.A.
- Siemaszko A. (1993). *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*. Warszawa: WN PWN.
- Strauss W., Howe N. (1991). *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow & Company.
- Świda-Ziemia H. (1995). *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*. Warszawa: ISNS, Uniwersytet Warszawski.
- Szafraniec K. (2005). „Porzucana generacja”: młodzież polska wobec wyzwań „społeczeństwa ryzyka”. W: M. Dziemianowicz, B. D. Gołębiak, R. Kwaśnica (red.) *Przetwarzanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Szafraniec K. (2009). Dzisiejsza młodzież — oszukane pokolenie?. *Wirtualna Polska - Media* (<http://media.wp.pl/kat,1022943,wid,11592174,wiadomosc.html>)
- Tillmann K.-J. (1996). *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa: WN PWN.
- Twenge J.M. (2006), *Generation Me. Why Today's Young Americans Are More Confident, Assertive, Entitled — and More Miserable Than Ever Before*. New York, London, Toronto, Sydney: Free Press.
- Friedenburg von, L. (1966) Einführung. W: L. von Friedenburg (red.) *Jugend in der Modernen Gesellschaft* (s. 11-19). Köln-Berlin: Kiepenheuer und Witsch.
- Waśkiewicz A.K. (1978). *Formy obecności „nieobecnego pokolenia”*. Łódź: Wydawnictwo Łódzkie.
- Wyka K. (1989). *Pokolenia literackie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Żebrowska M. (1966). Teorie rozwoju psychicznego. W: M. Żebrowska (red.) *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: WN PWN.
- Zill N., Robinson J. (1995). The Generation X Difference. *American Demographics*, 17, 4, s. 24-31.

Ziółkowski M. (1990) Orientacje indywidualne a system społeczny. W: J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski (red.) *Orientacje społeczne jako element mentalności* (s. 53-75). Poznań: Wydawnictwo Nakom.

Summary

Youth generations – an attempt at conceptualization

The article focuses on the discourse of youth generations that has been present in social sciences and humanities for at least four decades. Youth began to be distinguished as a social phenomenon in the mid-sixties, constituting a separate *Teilkultur*. The article outlines the range of macro-sociological approaches (Parsons, Eisenstadt, Habermas) to understanding youth as a separate life phase and a time when „individual history meets the History” (Kłoskowska, 1987). At the same time the article presents the general overview of the philosophical (Ortega y Gasset), sociological (Mannheim) and anthropological (Mead) perspectives on the problem of generations. Last but not least, the article raises some controversies and disagreements about the notion of generation, such as too broad scope, the creation through media and the “marketization” of the generations.

IV. RECENZJE



Wojciech Muszyński (red.) (2008). *„Cudne manowce?” Kultura czasu wolnego we współczesnym społeczeństwie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 392

Tematyka czasu wolnego była poruszana już przez wielu badaczy. Wydaje się jednak, że nowe warunki – jakie stwarza rzeczywistość – wymagają, aby temat ten był podejmowany na nowo. Postępująca globalizacja, życie w stanie ciągłej niepewności i ryzyka, a także wymóg zaufania instytucjom i nieprzejrzystość oraz chaotyczność życia społecznego tworzą kontekst życia współczesnego człowieka (Giddens, 2002). W takich warunkach szczególnego znaczenia nabierają dokonywane przez refleksywnie działającą jednostkę wybory dotyczące m.in. czasu wolnego. Analizując pracę pod redakcją Wojciecha Muszyńskiego, czytelnik ma wrażenie niekończącej się możliwości wybierania form spędzania czasu wolnego, które oferuje kultura.

W pozycji *„Cudne manowce?” Kultura czasu wolnego we współczesnym społeczeństwie* teksty zostały zaklasyfikowane do siedmiu grup. Rozdział pierwszy *„Z niekończącej się drogi” Wędrowcy, pielgrzymi, tułacz w poszukiwaniu...* czas wolny jest czasem bycia w podróży, bycia poza miejscem zamieszkania. Poruszone są tu wątki pielgrzymowania, podróżowania młodzieży. Rozdział ten otwiera artykuł Małgorzaty Jankowskiej *Event metafizyczny. Współczesne pielgrzymowanie a marketing religijny*. Autorka określa pielgrzymowanie i inne nowe formy spotkań o charakterze religijnym jako eventy metafizyczne. Jest to próba radzenia sobie Kościoła z procesami sekularyzacji i racjonalizacji. Pielgrzymowanie jest tu określane jako sposób, nie tylko na spędzanie czasu wolnego, ale przede wszystkim jako „zaczyn nowej jakości więzów” (Jankowska, 2008, s. 23). Autorka przekonuje, że „trudną duchową ofertę trzeba dobrze opakować” (Jankowska, 2008, s. 24), aby przyciągnąć do Kościoła młodych ludzi, przyzwyczajonych do konsumpcyjnego stylu życia. Tematycznie związany z poprzednim tekstem jest drugi artykuł, autorstwa Wojciecha Muszyńskiego, który również dotyczy pielgrzymowania. Autor skupia się na obszarze Warmii, przedstawiając zarówno najważniejsze pielgrzymki, jak i miejsca, do których są one organizowane. Również tutaj pielgrzymka jest przedstawiona nie tylko jako kontakt z *sacrum*, ale także jako forma umacniania więzi. Autor podkreśla, że nierzadko motywami pielgrzymowania są kontakty towarzyskie z rodziną i znajomymi (Muszyński, 2008). W tematyce *Niekończącej się drogi* znajdujemy także artykuł Joanny Sabiny Kosny pt. *Organizacje stymulujące wyjazdy młodych ludzi za granicę. Najdłuższe wakacje czy obowiązek?* Przedstawiono w nich różnorodne możliwości wyjazdów za granicę młodych ludzi. Duża część poświęcona jest projektom i programom organizowanym dzięki Unii Europejskiej, między innymi Socrates - Erasmus czy Leonardo da Vinci. Zagraniczne doświadczenia zdobywać

można także jako wolontariusz lub praktykant. Wyjazdy te określone są jako emigracja na próbę (Kosna, 2008, s. 69), którą charakteryzują niskie koszty i małe ryzyko porażki związanej z nieporadzeniem sobie na emigracji i koniecznością powrotu. Artykuł zdecydowanie namawia do tego rodzaju prób. Kosna przekonuje, że wyjazd może stać się „najbardziej pouczającym doświadczeniem w życiu” (Kosna, 2008, s. 71). Myślę, że przeprowadzenie badań podłużnych na grupie „emigrantów na próbę” mogłoby dostarczyć interesujących informacji o związkach wyjazdów tego typu z karierą zawodową czy oddziaływaniu na spostrzeganie Innego. Rozdział pierwszy zamyka artykuł dotyczący stylu życia Ryszarda Kapuścińskiego. Jego życie jest przedstawione jako bycie w ciągłej podróży, a „podróżowanie staje się inspiracją do pracy” (Wiza, 2008, s. 74). Autorka zwraca uwagę na fakt, że podróżowanie wymusza na człowieku „bycie gotowym do podjęcia wysiłku rozumienia wszystkiego, co nie swoje” (Wiza, 2008, s. 80).

Rozdział drugi nosi tytuł *„Jesteśmy na wczasach”? Aktywne (?) formy wypoczynku*. Czytelnik znajdzie tu opis form spędzania czasu wolnego studentów i gimnazjalistów, ale także osób starszych. Możemy dowiedzieć się, że „żeglować po łódzie może niemal każdy, bez względu na wiek, płeć czy umiejętności, a także stopień niepełnosprawności” (Siwicki, 2008, 86), a „ankietowani gimnazjaliści, tak jak większość polskiego społeczeństwa, czas wolny podczas wakacji spędzają domocentrycznie” (Setlak, 2008, 120). Badania przeprowadzono na grupie gimnazjalistów mieszkających w małych miejscowościach. Wyniki badań, zdaniem autorki, pozwalają stwierdzić, że stereotypowe wyobrażenie o młodym człowieku ze wsi ma coraz mniejsze odzwierciedlenie w rzeczywistości. Zachowania wiejskich gimnazjalistów, w coraz większym stopniu, zdeterminowane są przez miejski styl życia i głównie skupiają się na spędzaniu czasu wolnego w grupie (Setlak, 2008, s. 121). Na sposób spędzania czasu wolnego nadal duży wpływ ma sytuacja finansowa. Inaczej wygląda ona wśród studentów, czego dowodzi w swoich badaniach Małgorzata Przybysz-Zaremba. Autorka badań próbuje odpowiedzieć na pytania: jak studenci spędzają czas wolny? Co lubią robić? Czy korzystają z oferty uczelni? Badania wykazały, że studenci w niewielkim stopniu korzystają z zajęć proponowanych przez PWSZ (25%) (Przybysz-Zaremba, 2008, s. 105). Przybysz-Zaremba pyta, czy na formy spędzania czasu wolnego rzeczywiście wpływa sytuacja finansowa. Autorka podaje raczej zainteresowania studentów jako czynnik determinujący ich wybory. Ankietowani potwierdzili bowiem, że preferują inne niż proponowane przez uczelnię formy rozrywki, na przykład chodzenie do dyskotek (Przybysz-Zaremba, 2008, s. 106).

Kontynuację problematyki zajęć czasu wolnego młodych ludzi odnajdujemy w rozdziale trzecim, który poświęcony jest spędzaniu czasu wolnego na aktywnościach sportowych. Znajdziemy tu między innymi artykuł Rajmunda Morawskiego, który przedstawia zalety uprawiania karate, a z drugiej strony czytelnik poznaje niebezpieczeństwa związane z uprawianiem sportu, na przykład bigoreksja czy skutki uprawiania sportów ekstremalnych. Bigoreksja (nazywana anoreksją po męsku – Papież, 2008) jest to stan uzależnienia, w którym ćwiczeniom fizycznym towarzyszy wspomaganie preparatami witaminowymi czy nawet anabolikami. Niektórzy spędzają na siłowni po kilkanaście godzin dziennie (Przybysz-Zaremba, 2008, s. 115).

Beata Maj w artykule *Rekreacja ruchowa jako element stylu życia młodych ludzi* udowadnia, że osoby biorące aktywnie udział w zajęciach sportowych, w trakcie uczęszczania do liceum, kontynuują takie formy spędzania czasu wolnego także w dorosłości. Do podobnych wniosków doszła także Ewa Gorczycka (1981). Jej zdaniem sposób spędzania czasu wolnego praktykowany w szkole średniej jest kontynuowany na studiach.

Stawia ona hipotezę, że szkoła średnia kształtuje pewien model spędzania czasu wolnego (Gorczycka, 1981, s. 62). Zainteresowanie wzbudza propozycja Małgorzaty Biedroń, która przedstawia kreację własnego ciała jako refleksyjny projekt indywidualny. Autorka przekonuje, że mimo tego, że funkcjonujemy w cywilizacji postindustrialnej, nadal duże znaczenie ma sprawność fizyczna, „kruchłość tradycyjnych systemów zabezpieczeń (...) przerzuca odpowiedzialność za teraźniejszość i przyszłość na barki jednostki” (Biedroń, 2008, s. 151). Zygmunt Bauman pisze o społeczeństwie konsumentów, w którym konsumowaniu podlega także ciało (2007). We współczesnym społeczeństwie nie jest najważniejsze zaspokajanie pragnień, ale wzbudzanie pragnienia posiadania nowych pragnień. Dotyczy to także ciała. “Nie istnieje żadna norma sprawności fizycznej, do której można dążyć i którą można by raz na zawsze osiągnąć. Walka o sprawność fizyczną jest wewnętrznym przymusem, który rychło zmienia się w nałóg. A ten nigdy nie mija” (Bauman, 2007, s. 147). Bauman sięga po porównanie tkanki tłuszczowej do terrorystów i zakonspirowanych agentów (Bauman, 2007, s. 152). W „kulturowej wojnie o nowy kształt stulecia” biorą udział bigorektycy. Wydaje się jakby podjęli oni wyzwanie do walki z owymi wewnętrznymi terrorystami i spędzając całe dnie w siłowniach, próbując odnieść zwycięstwo i zrealizować swój indywidualny „refleksyjny projekt ciała”. Okazuje się jednak, że ostatecznie zwycięstwo nie jest możliwe, bo nie istnieje najwyższy stopień sprawności fizycznej — zawsze można osiągnąć więcej.

W rozdziale kolejnym, czwartym, tematem przewodnim jest rozrywka i zabawa. Jadwiga Kotulska przekonuje, że *homo scientia* może być połączeniem *homo explorens* i *homo ludens*. Pokazuje różne formy *outdoor science*, które przyczyniają się do popularyzacji nauki. Zdaniem autorki „zasady edukacji *bez granic* — uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby wspólnie żyć; uczyć się, aby być — nabierają nowego sensu i stają się koniecznością” (Kotulska, 2008, s. 189). Ciekawym pomysłem, a wydaje się mało spopularyzowanym, są *science cafe*. Są to spotkania w pubach czy kawiarniach naukowych, gdzie przy filiżance kawy czy kufli piwa można podyskutować o problemach naukowych (Kotulska, 2008, s. 188). W tej części znajdziemy także artykuł Magdaleny Gajewskiej *Śmiech i śmierć. Kilka teoretycznych uwag o możliwości współistnienia przemocy i rozrywki we współczesnej kulturze*. Autorka dokonuje prób interpretacji zjawiska przemocy i śmiechu. Jej zdaniem, to specyficzne połączenie może być wyrazem braku ujścia dla przemocy.

Ciągłość tematyki zachowana jest w następnej części pracy, czyli w „*Pije Kuba do Jakuba*” *Współczesne obyczaje i biesiadowanie*. Autorzy przedstawiają tu zróżnicowane rozumienie obyczajów. I tak od opisu inscenizacji bitwy pod Grunwaldem i spędzania czasu wolnego przez ludzi zaangażowanych w ową inscenizację przechodzimy do opisu korzyści wynikających z używania językowych form grzecznościowych, aby następnie skupić się na tematyce używek — palenia papierosów i picia alkoholu przez filmowych Polaków. W artykule na ten temat pojawia się prowokująca dyskusję teza o korzyściach płynących z palenia papierosów. Swoje refleksje autor puentuje: „niepalący nigdy tych odczuć nie poznają, nazbyt usilnie dbają bowiem o zdrowie, a może także i wygląd (...) ale niech przynajmniej mają świadomość co im umyka. I, w miarę możliwości, niech nie przeszkadzają palaczom w ich codziennych, urokliwych spotkaniach z własną zgubą” (Jastrzębski, 2008, s. 238). Palenie tytoniu jest przedstawione nie jako nałóg, ale swoisty rytuał, przynoszący większe korzyści niż wyrządzający szkody.

Rozdział ostatni, szósty, poświęcony jest szeroko rozumianej działalności artystycznej. Czytelnik znajdzie tu analizę poezji więziennej i sytuacji poety w środowisku lokalnym, a także artykuły dotyczące graffiti czy działalności młodzieżowych zespołów rockowych. „Graficiarze” są przedstawieni jako osoby kreatywne, otwarte na zmiany, które obserwują i analizują otoczenie. Ich obrazy na murach są często odpowiedzią na zastaną rzeczywistość, manifestują przez to swoją indywidualność, są bodźcem do dialogu z ludźmi (Gębuś, Widawska, 2008). W tej części zamieszczono także analizę więziennej poezji. Badania wykazały, że poruszane są najczęściej trzy wątki: „doświadczenie teraźniejszości (tęsknota, cierpienie), stosunek do przyszłości i atrybucja siebie” (Jaworska, Parol, 2008, s. 298).

Pracę zamyka rozdział pt. *„Szklana pogoda”? Odbiorca wobec środków masowego przekazu*. Jest on poświęcony takim mediom, jak: telewizja, prasa i Internet i ich związkom z czasem wolnym. Bogumiła Mateja przedstawia fenomen spędzania czasu wolnego na oglądaniu telewizji. Autorka skupia się na analizie seriali telewizyjnych w kontekście: 1) roli telewizji w budzenie czasu wolnego, 2) relacji pomiędzy oglądającymi serialami i ich rodzinami oraz 3) skutków, jakie oglądanie telewizji powoduje dla relacji międzyludzkich.

W artykule przedstawione zostały zarówno negatywne, jak i pozytywne efekty spędzania wolnego czasu przed telewizorem.

Trzeba podkreślić, że praca pod redakcją Wojciecha Muszyńskiego ukazuje zagadnienie czasu wolnego nadzwyczaj szeroko. Spojrzenie na temat przez pryzmat różnych dyscyplin naukowych, pozwala na holistyczny ogląd zagadnienia, jakim jest czas wolny. Warto zaznaczyć, że artykuły, oprócz wielości wątków, prezentują także bogaty metodologiczny wachlarz, który może być inspiracją do dalszych poszukiwań badawczych.

Magdalena Kucińska

Bibliografia

- Bauman Z. (2007). *Płynne życie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Biedroń M. (2008). Kultura fizyczna czy subkultura ciała? Ciało jako refleksyjny projekt indywidualny(?). W: W. Muszyński (red.) *„Cudne manowce?” Kultura czasu wolnego we współczesnym społeczeństwie* (s. 149-160). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Gajewska M. (2008). Śmiech i śmierć. Kilka teoretycznych uwag o możliwości współistnienia przemocy i rozrywki we współczesnej kulturze. W: W. Muszyński (red.) *„Cudne manowce?” Kultura czasu wolnego we współczesnym społeczeństwie* (s. 191-203). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Gębuś D., Widawska E. (2008). Wandalizm a sztuka. Nowe formy ekspresji twórczej. W: W. Muszyński (red.) *„Cudne manowce?” Kultura czasu wolnego we współczesnym społeczeństwie* (s. 263-275). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Giddens A. (2002). *Nowoczesność i tożsamość: „ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: PWN.
- Gorczycka E. (1981). *Czas pracy i czas wolny studentów Częstochowy a uczestnictwo w kulturze*. Częstochowa.

- Jankowska M. (2008). Event metafizyczny. Współczesne pielgrzymowanie a marketing religijny. W: W. Muszyński (red.) „Cudne manowce?” *Kultura czasu wolnego we współczesnym społeczeństwie* (s. 17-24). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Jaworska A., Parol R. (2008). Twórcze wykorzystanie czasu wolnego w zakładach karnych – heurystyczna analiza poezji więziennej. W: W. Muszyński (red.) „Cudne manowce?” *Kultura czasu wolnego we współczesnym społeczeństwie* (s. 293-304). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Jastrzębski B. (2008). Palenie (tytoniu) w strukturze codzienności. W: W. Muszyński (red.) „Cudne manowce?” *Kultura czasu wolnego we współczesnym społeczeństwie* (s. 232-237). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kosna J. S. (2008). Organizacje stymulujące wyjazdy młodych ludzi za granicę. Najdłuższe wakacje czy obowiązek? W: W. Muszyński (red.) „Cudne manowce?” *Kultura czasu wolnego we współczesnym społeczeństwie* (s. 56-71). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kotulska J. (2008). Outdoor science, czyli o zanikaniu granicy pomiędzy homo ludens i homo scientia. W: W. Muszyński (red.) „Cudne manowce?” *Kultura czasu wolnego we współczesnym społeczeństwie* (s. 177-190). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mateja B. (2008). Kochamy polskie seriale? Czas wolny a oglądanie seriali telewizyjnych. W: W. Muszyński (red.) „Cudne manowce?” *Kultura czasu wolnego we współczesnym społeczeństwie* (s. 326-338). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Morawski R. (2008). Socjologiczne konsekwencje uprawiania karate. Studium socjologiczne Stowarzyszenia Klubu Karate Kyokushin w Sosnowcu. W: W. Muszyński (red.) „Cudne manowce?” *Kultura czasu wolnego we współczesnym społeczeństwie* (s. 161-175). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Muszyński W. (2008). Ruch pielgrzymkowy na Warmii na początku XXI wieku. Próba określenia zjawiska społecznego. W: W. Muszyński (red.) „Cudne manowce?” *Kultura czasu wolnego we współczesnym społeczeństwie* (s. 25-55). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Papież J. (2008). Bigoreksja – patologia czy próba poszukiwania innej normalności. W: T. Sołtysiak (red.) *Zjawiska patologiczne wśród młodzieży*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Przybysz-Zaremba M. (2008). Aktywne formy czasu wolnego studentów. W: W. Muszyński (red.) „Cudne manowce?” *Kultura czasu wolnego we współczesnym społeczeństwie* (s. 98-107). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Seřlak P. (2008). Wakacje wiejskiego gimnazjalisty. Na podstawie badań w ZSO Grębów. W: W. Muszyński (red.) „Cudne manowce?” *Kultura czasu wolnego we współczesnym społeczeństwie* (s. 108-124). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Siwicki M. (2008). Wyścig z diabłem. Rzecz o rekreacyjnym żeglowaniu po lodzie. W: W. Muszyński (red.) „Cudne manowce?” *Kultura czasu wolnego we współczesnym społeczeństwie* (s. 85-97). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wiza A. (2008). Podróżowanie – praca – styl życia. Nowe ujęcie problematyki czasu wolnego na przykładzie biografii Ryszarda Kapuścińskiego. W: W. Muszyński (red.) „Cudne manowce?” *Kultura czasu wolnego we współczesnym społeczeństwie* (s. 72-83). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Marian Heitger (2003). *Systematische Pädagogik – wozu?* Paderborn-München-Wien-Zürich: Verlag Schöningh, ss. 163

Spośród aktualnie dyskutowanych ujęć pedagogiki ogólnej podejście reprezentowane przez Mariana Heitgera, emerytowanego profesora uniwersytetu w Wiedniu, jest mało problematyzowane. Dzieje się tak, mimo że patrząc z perspektywy historycznej, nie jest ono ani nowe, ani nieznane dyskursowi naukowemu zarówno w niemieckojęzycznym obszarze językowym, jak i w Polsce. Swymi korzeniami sięga bowiem koncepcji przedstawionej w 1806 roku przez Johanna F. Herbartu w niedawno przypomnianej u nas *Pedagogice ogólnej wywiedzionej z celu wychowania* (Herbart, 2007; zob. także: Piskurewicz, Stępkowski, 2006). We wstępie do tego wczesnego dzieła urodzony w Oldenburgu klasyk postuluje: „Lepiej [...], aby pedagogika uświadomiła sobie jak najdokładniej *swoje rodzime pojęcia* i wypiełgnowała *samodzielną myśl* [podkr. D.S.]” (Herbart, 2007, s. 22). To uchroni ją z jednej strony przed zawłaszczaniem przez inne nauki (np. filozofię), z drugiej zaś ukaze *proprium* myślenia i działania pedagogicznego. Wprawdzie Heitger nie odwołuje się wprost do słów Herbartu, jednak w jego publikacji wyraźnie da się zauważyć podwójny zamiar: po pierwsze, wykazanie potrzeby ogólnego myślenia pedagogicznego (por. s. 9), i po drugie, przedstawienie „systematycznego gmachu myślowego” (s. 42), którym jest jego propozycja.

Dlaczego podejście Heitgera jest tak mało popularne? Wydaje się, że dla wielu pierwszą barierą jest wskazany powyżej związek z herbartowskim projektem ogólnej czy podstawowej idei pedagogiki. To im wystarcza, żeby uznać zamysł budowania teorii obejmującej wszystkie subdyscypliny pedagogiczne i roszczącej sobie prawo do powszechnej ważności za niedorzeczny. Tych, którzy zdołają przezwyciężyć tę awersję, czeka jeszcze jedna próba — odpowiedź na pytanie, czy (po)nowoczesna pedagogika potrzebuje w ogóle takiej teorii. W tej sprawie Heitger stwierdza, że we współczesnej nauce o wychowaniu dominuje „zapomnienie podstaw, na których się opiera, i musi samą siebie legitymizować” (s. 9). Za Dietrichem Bennerem można dodać, że konieczność „formułowania podstawowej myśli pedagogicznej” (Benner, 2006, s. 120) i „[p]ielegnowanie pamięci o tym [...] stanowi obecnie chyba najpilniejsze zadanie pedagogiki ogólnej” (Benner, 2006, s. 118).

Zgoda odnośnie do potrzeby istnienia głównej idei pedagogiki to jedno, a opracowanie jej modelu — to osobna kwestia. Innymi słowy, przyjęcie w pedagogice ogólnej konieczności refleksji „nad globalną myślą pedagogiczną” (Benner, 2006, s. 116) nie oznacza wcale, że już się ją posiadało. Wskutek tego, że: „Pedagogika ogólna ma współcześnie jeszcze większe niż dawniej problemy z ogarnięciem doświadczeń zebranych w trakcie praktyki pedagogicznej, teorii w jej istniejących i idących w różnych kierunkach wysiłków oraz rezultatów badań nauk o wychowaniu” (Benner, 2006, s. 115), coraz trudniej dostrzec ową wspólną myśl. Jednak

ten stan właśnie, dodaje niejako Heitger, wymusza kroki zmierzające do tego, żeby „podstawowe pytania pedagogiczne [nie] popadły w zapomnienie i [dlatego też] trzeba przeciwdziałać ich lekceważeniu [...]”; obojętności zaś, która często stroi się w piórka ponowoczesnej tolerancji i zaprzecza możliwości udzielenia zobowiązującej odpowiedzi, trzeba przeciwstawić poważną dyskusję na fundamentalne tematy pedagogiki” (por. s. 9).

Dla jasnego zrozumienia wkładu, jaki w tę dyskusję wnosi profesor Uniwersytetu Wiedeńskiego, należy uświadomić sobie jeszcze miejsce, z którego dochodzi do nas jego głos. Jak wskazuje tytuł książki, autor sytuuje swoje rozważania w obszarze oznaczonym wyrażeniem „pedagogika systematyczna”. Na marginesie można zaznaczyć, że kontynuuje on swój program przedstawiony we wcześniejszej publikacji o znamienym tytule: *Prinzipienwissenschaftliche Pädagogik (Pedagogika kierowana pryncypiami naukowymi)*; Heitger, 1987). Ponieważ termin „pedagogika systematyczna” nie jest w Polsce zbyt często stosowany i – jak mi się wydaje – bywa różnie rozumiany, warto doprecyzować, jak go rozumie sam autor. Zacznę jednak od krótkiego *revue* polskiego sposobu odczytywania tego pojęcia.

Być może będzie zaskoczeniem zdanie, że „pedagogika systematyczna” ma w naszym kraju stosunkowo długą tradycję. Aby to uzasadnić, trzeba oddzielić problem oznaczany przez to wyrażenie od samego pojęcia. Odnośnie do tego pierwszego w języku polskim używa się określenia „podstawy pedagogiki”. Jak niedawno wykazał Marian Nowak, termin ten nie tylko dotyczy tego samego zakresu problemowego, lecz jest także, jego zdaniem, najlepszym tłumaczeniem niemieckiego *systematische Pädagogik*. Według Nowaka w polszczyźnie zwrot „systematyczna pedagogika” nie przyjął się dlatego, że implikuje mylące wyobrażenie, jakoby innym ujęciom czy nurtom pedagogicznym brakowało systematyczności. Tak naprawdę nie chodzi jednak o poprawność metodologiczną, lecz o ukierunkowanie refleksji na fundamentalne (podstawowe) zagadnienia pedagogiczne (por. Nowak, 2000, s. 35-39).

Od opisu tego właśnie nieporozumienia rozpoczyna swoją książkę Heitger. W pierwszym spośród siedmiu rozdziałów pracy wyjaśnia on, „[c]o znaczy ogólna pedagogika systematyczna” (s. 13). Użyte wyrażenie „ogólna pedagogika systematyczna” (*allgemeine Systematische Pädagogik*) ma na celu jeszcze mocniejsze uwypuklenie ogólnego charakteru dociekań. Z punktu widzenia języka polskiego zwrot ten brzmi nieco pleonastycznie, tak jakby same podstawy nie były wystarczająco ogólne.

W tym kontekście należy podkreślić, że między (niemiecką) „pedagogiką systematyczną” a (polskimi) „podstawami pedagogiki” nie ma rywalizacji, lecz zachodzi daleko idąca zgodność, ba, nawet tożsamość w patrzeniu na główny problem refleksji pedagogicznej. Dla podkreślenia tej ekwiwalencji w niniejszej recenzji będę posługiwał się obydwojoma wyrażeniami zamiennie, dodatkowo stawiając je na równi z Herbartowskim rozumieniem pedagogiki ogólnej. W pełni odpowiada to stanowisku Heitgera, dla którego również „[p]edagogika systematyczna jest pedagogiką ogólną” (s. 31).

We wspomnianym pierwszym rozdziale Heitger zastanawia się, na czym powinna opierać się podstawowa myśl pedagogiczna. Podobnie jak Benner (por. Benner, 2006, s. 121), jest on przeświadczony o tym, że w naukach zajmujących się współcześnie wychowaniem nie odczuwa się potrzeby dociekania ich „pedagogiczności” (*Pädagogizität*; s. 32). Natomiast dążenie do zbudowania jednolitego systemu odczytuje się w nich jako „arogancję ze strony pedagogiki systematycznej” (s. 13).

Z drugiej strony również praktyka pedagogiczna znakomicie *radzi* sobie bez pedagogiki systematycznej (por. s. 122-123). Jedyne i ostateczne argumentem, który według Heitgera przemawia za koniecznością poszukiwania w pedagogice idei ogólnej, jest samo istnienie pytania o tę ideę: „Kto pyta, ten coś już zakłada; przynajmniej wiedzę o swojej niewiedzy” (s. 15). Temu problemowi poświęca autor drugi rozdział swojej książki.

Heitger przyznaje, że kieruje się Kantowskim zamiarem ujawnienia (formalnych) warunków możliwości tego, co dane w rzeczywistości czy doświadczeniu pedagogicznym. Są nimi fenomeny (1) nauczania i uczenia się, (2) kształcenia i (3) wychowania. Stąd swoje stanowisko opatruje mianem „pedagogiki systematycznej w rozumieniu transcendentálnym” (s. 50) lub „pedagogiki systematycznej w ujęciu transcendentálno-filozoficznym” (s. 149). Częste odwołania do pism Kanta odgrywają rolę „podpory” (*Abstützung*; s. 160), która gwarantuje ciągłość argumentacji. Drugim źródłem jednolitości jest wskazana przez Heitgera podstawowa idea pedagogiczna, którą stanowi pojęcie kształcenia (*Bildung*). W szóstym rozdziale, który w całości poświęcony jest wyjaśnieniu tego terminu, dopowiada on, że chodzi tu przede wszystkim o „ideę kształcenia ogólnego” (s. 122). Również mocno związany z filozofią Kantowską polski pedagog rosyjskiego pochodzenia Sergiusz Hessen sens tego wyrażenia oddał za pomocą zwrotu „[w]ychowanie jako proces duchowy” (Hessen, 1997, s. 78), w którym „człowiek musi być nie po prostu odtwórcą narzuconego z zewnątrz wzorca, lecz [...] powinien być samym sobą albo, mówiąc inaczej, musi być osobowością” (Hessen, 1997, s. 78). Dążenie do ukształtowania osobowości jest również dla Heitgera głównym celem myślenia i działania pedagogicznego.

W związku z powyższym wiedeński pedagog w trzecim rozdziale określa antropologiczny warunek stawiania się człowiekiem. Jego zdaniem tym, co wyróżnia „człowieka w jego byciu człowiekiem” (s. 61), jest „ukształcalność jako możliwość i zarazem konieczność” (s. 55). Wprawdzie pojęcie ukształcalności pochodzi od Herberta (por. s. 59), jednak od najdawniejszych czasów — Heitger odwołuje się tutaj do tradycji biblijnej — zauważano w ludzkiej naturze specyficzną właściwość, polegającą na tym, że człowiek musi sam tworzyć swój własny wizerunek czy obraz (*Bild*). W języku niemieckim między słowami kształcenie (*Bildung*) i obraz (*Bild*) zachodzi związek, którego nie da się przetransponować na język polski. W każdym razie Heitgerowi chodzi o podkreślenie istnienia dwóch przeciwległych biegunów wynikających z „refleksyjności człowieka” (s. 56). Z jednej strony człowiek posiada „*capacitas infiniti* (Kuziańczyk; podkr. M.H.)” (s. 56), czyli zdolność obejmowania nieskończoności, z drugiej natomiast: „Powołaniem człowieka jest nadawanie sobie samemu określenia” (s. 56). Co prawda tak interpretowana ukształcalność ma bardziej intelektualistyczny charakter niż u Herberta, jednak umożliwia Heitgerowi podjęcie w następnych rozdziałach swojej książki analizy wymienionych już trzech przejawów (fenomenów): nauczania i uczenia się (rozdział czwarty), wychowania (rozdział piąty) i kształcenia (rozdział szósty). Omówię je pokrótce.

W czwartym rozdziale nasz pedagog kieruje uwagę czytelnika na zadziwiające zjawisko, „że ktoś może kogoś innego czegoś nauczyć, że jeden człowiek może drugiemu coś wyjaśnić lub przekazać” (s. 69). Takie podejście do nauczania i uczenia się jest zdaniem Heitgera we współczesnym technicyzowanym świecie bardzo rzadkie. Wyraża się w nim „pytanie o warunek możliwości nauczania i uczenia się” (s. 69). Autor na nie odpowiada, twierdząc, że warunkiem tym jest „możliwość krytycznej refleksji” (s. 71), czyli namysłu nad tym, co wiemy lub chcemy wiedzieć. Ponieważ „[w]iedza jest zawsze wynikiem procesu myślenia” (s. 71),

nauczanie i uczenie się jest ostatecznie ugruntowane w „samodzielnym i krytycznym myśleniu” (s. 72). Dla pedagogiki wynika stąd postulat kształtowania dojrzałych i krytycznych postaw intelektualnych.

Jeżeli chodzi o wychowanie, to jego możliwość i zarazem konieczność wiąże się zdaniem Heitgera z problemem celu. W obliczu zarzutów pochodzących od antypedagogów autor zastanawia się: „Czy człowiek ma możliwość sformułowania takiego *telosu*, który pozwala na określenie, czym jest wychowanie w ogóle, przy jednoczesnym uznaniu jego procesualnego charakteru?” (s. 97).

Cel nie będzie narzucony z góry tylko wówczas, gdy sam człowiek go zdefiniuje. Tak właśnie odczytuje Heitger sens niemieckiego pojęcia *Bestimmung*, które z jednej strony oznacza określenie, a z drugiej – powołanie. Nawiązując do rozważań w poprzednim akapicie, można stwierdzić, że człowiek, nadając sobie określenie (ów obraz), współtworzy swoje powołanie. Jest to proces, w którym nikogo nie da się wyręczyć. W języku polskim wyraża to przysłowie: każdy jest kowalem własnego losu. Z drugiej strony: „Samostanowienie jest określeniem «ja» przez własną «sobość» jako tę, która sama siebie definiuje przez używanie rozumu praktycznego” (s. 99). Innymi słowy: każdy jest wezwany w swoim życiu do szukania dobra, które z racji bycia istotą samoświadomą zna *a priori*. „Ja» poznające nie określa dobra. Jest raczej odwrotnie, to ono określa człowieka, ten zaś słyszy jego wezwanie dzięki sumieniu” (s. 104). Postępując za głosem sumienia, człowiek zmierza ku celowi, który z jednej strony nie niweczy jego wolności, a z drugiej otwiera przed nim szansę prawdziwej samorealizacji.

W szóstym rozdziale Heitger analizuje pojęcie kształcenia. Jego zdaniem trzeba je interpretować jako ideę regulatywną (s. 124). Oznacza to, że kształcenie nie określa ideału czy wzoru (*Vorbild*), który ma zostać w nim osiągnięty (każdy kroczy własną drogą do dobra), a jest jedynie „sędzią” (*Richteramf*), który rozstrzyga, co jest pedagogiczne, a co nie (por. s. 125). Profesor z Wiednia obrazuje to następującym przykładem: „W pedagogice specjalnej nie może chodzić o to, żeby zniwelować fizyczne czy psychiczne upośledzenia, lecz o kształcenie osoby upośledzonej w obliczu tego ograniczenia, które posiada, nie wykluczając oczywiście działań na rzecz ich wyeliminowania, jeżeli to możliwe” (s. 125).

W odniesieniu do szerszego horyzontu kształcenie oznacza posiadaną przez każdego człowieka „możliwość i konieczność poszukiwania jedności z samym sobą” (s. 132). Ta właśnie jedność sprawia, że człowiek staje się osobowością.

Ostatni rozdział omawianej pracy Heitgera traktuje o relacji teoria – praktyka. Po przeanalizowaniu szczegółowych problemów autor wraca niejako do kwestii ogólnej: „jaka zależność łączy teorię i praktykę pedagogiczną” (s. 153). Jego uwaga koncentruje się na zasadności samej więzi między obydwojema heterogenicznymi obszarami: myślenia (teorii) i działania (praktyki). Z tego punktu widzenia dostrzega Heitger następującą sytuację. Z jednej strony „teoria jest niezależna wobec *praxis*” (s. 152), z drugiej natomiast „ze względu na swój formalny charakter teoria nie zastępuje namysłu nad działaniem” (s. 154), czyli implikuje *praxis*. Oba obszary są względnie autonomiczne: mają własne kompetencje i wpływają wzajemnie na siebie.

Na zakończenie wróć do wątku przedstawionego we wstępie. Tylko na podstawie tytułu można wysnuć wniosek, że Heitger subtelnie ironizuje na temat podejścia współczesnej nauki o wychowaniu do swojego przedmiotu. Widać to, gdy z uwagą spojrzysz się na zestawione w tytule wyrażenia: z jednej strony „pedagogika systematyczna”, z drugiej natomiast pytanie „po co” (*wozu?*). Rozważmy to nieco wnikliwiej.

Zgodnie z dotychczasowymi ustaleniami poszukiwanie podstawowej idei pedagogiki dotyczy problemu najogólniejszego z możliwych, a mianowicie tego, co jest celem wychowania. W tej sprawie niewątpliwie ważną rolę odgrywa Arystotelesowskie rozróżnienie między dobrami instrumentalnymi a dobrem samym w sobie (autotelicznym). W języku niemieckim do tych pierwszych stosuje się zaimek pytający „wozu” (po co lub do czego), natomiast o drugi rodzaj dóbr pyta się za pomocą „wofür”. Jest to słynne filozoficzne pytanie „dlaczego”. A zatem, należy stwierdzić, że w kontekście „pedagogiki systematycznej” pytanie „po co” w ogóle nie ma sensu. Oba wyrażenia pochodzą z różnych, a nawet sobie przeciwstawnych obszarów refleksji pedagogicznej. Czyżby Heitger postanowił zrezygnować z aspiracji „pedagogiki systematycznej” i przedłożył poszukiwanie bezpośredniej korzyści nad namysł filozoficzny? Na pewno nie. Być może zatem ma on nadzieję, że przez to – jak zakładam – świadome pomieszczenie płaszczyzn dyskursu pedagogicznego uda mu się sprowokować przedstawicieli dwóch uważanych niekiedy za wykluczające się podejść – filozoficznego i empirycznego – do przekroczenia własnych granic i spojrzenia na uprawiane przez siebie dziedziny właśnie jako pewne tylko zakresy pedagogiki ogólnej? Jeżeli to samo uda się osiągnąć autorowi tej recenzji, to uzna to za swój sukces.

Dariusz Stępkowski

Bibliografia

- Benner D. (2006). *Pedagogika ogólna*. Tłum. M. Wojdak-Piątkowska. W: B. Śliwerski (red.) *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Heitger M. (1987). *Prinzipienwissenschaftliche Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Fernuniversität Hagen.
- Hessen S. (1997). *Pedagog*. W: S. Hessen. *Pisma pomniejsze*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Nowak M. (2000). *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Piskurewicz, J., Stępkowski D. (red.) (2006). *Herbart znany i nieznany. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.

O AUTORACH

Czech Celina

magister, doktorantka na Wydziale Studiów Edukacyjnych
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Doroba-Sawa Marta

magister, doktorantka na Wydziale Nauk Społecznych
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Gara Jarosław

doktor, adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych
Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Hildebrandt-Wypych Dobrochna

doktor, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Porównawczej
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Kleina Agnieszka

magister, doktorantka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Kluczyńska Urszula

doktor, adiunkt Zakładzie Edukacji na Wydziale Nauk o Zdrowiu
Uniwersytet Medyczny im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu

Kucińska Magdalena

magister, doktorantka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Mańkowska Anna

magister, doktorantka na Wydziale Studiów Edukacyjnych
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Spychalska-Stasiak Justyna

magister, doktorantka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Stępkowski Dariusz

doktor, adiunkt w Katedrze Historii Wychowania
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie