

DIALOGI O KULTURZE
I EDUKACJI
DIALOGUES ON CULTURE
AND EDUCATION

PERIODYK NAUKOWY WYŻSZEJ SZKOŁY HUMANISTYCZNEJ W LESZNIE



WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNA IM. KRÓLA STANISŁAWA LESZCZYŃSKIEGO W LESZNE
PERIODYK NAUKOWY WYDZIAŁU NAUK SPOŁECZNYCH

THE KING STANISŁAW LESZCZYŃSKI HIGHER SCHOOL OF HUMANITIES IN LESZNO
SCIENTIFIC JOURNAL PUBLISHED BY THE FACULTY OF SOCIAL SCIENCES

Wydawany w formie półrocznika

DIALOGI O KULTURZE I EDUKACJI

DIALOGUES ON CULTURE AND EDUCATION

PERIODYK NAUKOWY WYŻSZEJ SZKOŁY HUMANISTYCZNEJ W LESZNIE

Redakcja naukowa
ALEKSANDER ZANDECKI

1 (1) / 2012

Wydawnictwo
Wyższej Szkoły Humanistycznej im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie

RADA REDAKCYJNA / EDITORIAL ADVISORY BOARD

prof. dr hab. Jewgienij Babosow, Narodowa Akademia Nauk Białorusi | prof. Joseph Carroll, University of Missouri-St Louis (Stany Zjednoczone) | prof. dr Helena Cronin, London School of Economics (Wielka Brytania) | prof. nadzw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie – zastępca przewodniczącego Rady | prof. zw. dr hab. Marian Golka, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie – przewodniczący Rady | prof. ssa dr Paola Helzel, Università della Calabria (Włochy) | prof. zw. dr hab. Dzierżymir Jankowski, Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium w Gnieźnie | prof. dr hab. Artur Katolo, Pontificia Facoltà Teologica – ISSR (Rende /Włochy) | prof. nadzw. dr hab. Dariusz Krok, Uniwersytet Opolski | prof. dr hab. Irena Kurlak, Ukraiński Katolicki Uniwersytet we Lwowie | dr Jerzy Luty, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych im. Gen. Tadeusza Kościuszki we Wrocławiu | prof. nadzw. dr hab. Marian Marcinkowski, Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie | prof. nadzw. dr hab. Inetta Nowosad, Uniwersytet Zielonogórski, Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie | prof. dr hab. Wanda Rusiecka, Narodowa Akademia Nauk Białorusi | prof. zw. dr hab. Aleksander Zandecki, Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu | prof. PhDr. Eva Žiaková, CSC., Univerzita Pavla Jozefa Šafárika (Koszyce/Republika Słowacka)

KOLEGIUM REDAKCYJNE / EDITORIAL BOARD

Redaktor naczelny Editor-in-Chief:	Aleksander Zandecki
Zastępca redaktora naczelnego Associate Editor:	Jerzy Luty
Sekretarz redakcji Editorial Secretary:	Anna Bartkowiak
Członkowie redakcji Editorial Members:	Gabriela Andrzejewska, Ewa Karmolińska-Jagodzic, Marian Marcinkowski
Redaktorzy językowi Language Editors:	Justyna Olszewska (polski), Paweł Zajadacz (English)
Redaktorzy tematyczni Topic Editors:	Agnieszka Cybal-Michalska (pedagogika młodzieży, socjologia edukacji) Marian Golka (socjologia kultury) Ewa Karmolińska-Jagodzic (pedagogika społeczna, psychologia) Dariusz Krok (psychologia religii, teologia) Jerzy Luty (estetyka, filozofia kultury) Marian Marcinkowski (pedagogika) Inetta Nowosad (pedagogika porównawcza) Piotr Stępniań (prawo, resocjalizacja) Janusz Wiśniewski (filozofia, socjologia)
Redaktor statystyczny Statistical Editor:	Anna Bartkowiak
Korekta językowa Proofreading:	Izabela Baran
Projekt typograficzny i skład Typesetting:	Bartłomiej Bączkowski
Projekt okładki Cover design:	Wojciech Lippa

© Copyright by Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie
ISSN 2300-360X

WYDAWCA / PUBLISHER

Wydawca Publisher:	Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie
Adres redakcji Editorial Staff Office:	ul. Królowej Jadwigi 10, 64-100 Leszno, tel. 65 529 47 77 wew. 37, fax 65 529 35 20, e-mail: wydawnictwo@wsh-leszno.pl
Adres internetowy Internet address:	www.dialogi.wsh-leszno.pl
Druk i oprawa Printed and bound by:	Drukarnia ESUS, ul. Południowa 54, 62-064 Plewiska

Wersją pierwotną pisma (referencyjną) jest wersja ukazująca się drukiem

Spis treści

- 9 | *Wprowadzenie*
- JOSEPH CARROLL
- 13 | *Adaptacyjna funkcja sztuki – alternatywne hipotezy ewolucyjne*
- STEPHEN DAVIES
- 35 | *Muzyka, ogień i ewolucja*
- MARIAN GOLKA
- 59 | *Stanisław Leszczyński jako polemista Jana Jakuba Rousseau*
- AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA
- 71 | *Konstruowanie kariery procesem inwestowania w jej portfolio*
- JERZY LUTY
- 87 | *„Demokratyzacja sztuki” czy „nowa wspaniała kontyngencja”?
Estetyka pragmatyczna wobec aleatoryzmu muzycznego*
- DZIERŻYMIR JANKOWSKI
- 107 | *Twórczy rozwój jednostki w całonocnych procesach edukacji i samoedukacji*
- INETTA NOWOSAD
- 141 | *Szkolnictwo w Niemczech wobec tradycji i potrzeby zmiany*
- EVA ŽIAKOVÁ, VLADIMÍR LICHNER
- 165 | *Communication via the Internet as a modern social phenomenon*
- DARIUSZ KROK
- 185 | *Etyczne aspekty perswazji w reklamie*
- PIOTR ŻUK
- 199 | *Homo ludens w czasach kapitalizmu. Infantylicyzacja życia społecznego
i prywatyzacja sfery publicznej*
- VIOLETTA KOPIŃSKA
- 215 | *Tożsamość narodowa i etniczna w szkole – kontekst wykluczenia prawnego*
- MARIAN MARCINKOWSKI
- 237 | *Kulturowe i edukacyjne determinanty aktywności fizycznej i dbałości o ciało*
- 257 | *Noty o autorach*

Table of Contents

11		<i>Introduction</i>
		JOSEPH CARROLL
13		<i>The Adaptive Function of the Arts: Alternative Evolutionary Hypotheses</i>
		STEPHEN DAVIES
35		<i>Music, Fire, and Evolution</i>
		MARIAN GOLKA
59		<i>Stanisław Leszczyński as a polemicist of Jean-Jacques Rousseau</i>
		AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA
71		<i>Constructing a career – a process of investing in its portfolio</i>
		JERZY LUTY
87		<i>“Democratization of art” or “new brave contingency”? Pragmatist aesthetics in the context of aleatorism in music</i>
		DZIERŻYMIR JANKOWSKI
107		<i>Creative development of an individual in the life-long processes of education and auto-education</i>
		INETTA NOWOSAD
141		<i>The educational system in Germany in the face of tradition and the need for change</i>
		EVA ŽIAKOVÁ, VLADIMÍR LICHNER
165		<i>Communication via the Internet as a modern social phenomenon</i>
		DARIUSZ KROK
185		<i>Ethical aspects of persuasion in advertising</i>
		PIOTR ŻUK
199		<i>Homo ludens in the times of capitalism. Infantilization of social life and privatization of the public sphere</i>
		VIOLETTA KOPÍŃSKA
215		<i>National and ethnic identity in school – the context of legal exclusion</i>
		MARIAN MARCINKOWSKI
237		<i>Cultural and educational determinants of physical activity and concern for the body</i>
257		<i>Notes about Authors</i>

Wprowadzenie

„Stanowiąc najbardziej naturalną formę różnorodnych sposobów kontaktowania się człowieka, **dialog** jest *conditio sine qua non* wszelkiej aktywności/działalności ludzkiej, a *homo sapiens* jako osoba biorąca udział w spotkaniach, rozmowach, sporach i dyskusjach [...] – niemal ustawicznie znajduje się w sytuacji dialogowej: permanentnie «obcuje dialogicznie». Istnieją zatem podstawy ku temu, aby określać współczesnego człowieka mianem **homo dialogicus**”¹. Powyższe konstatacje stały się wiodącą inspiracją przy określaniu tytułu tego periodyku naukowego.

„Dialogi o Kulturze i Edukacji – Dialogues on Culture and Education” są drugim – obok „Pampaedii – Leszczyńskich Studiów Humanistycznych” – periodykiem naukowym Wyższej Szkoły Humanistycznej im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie – uczelni, która w okresie kilkunastoletniej działalności uzyskała status uczelni o znaczącym potencjale naukowym, jak też wysoki prestiż w środowisku i regionie, które szczycą się trwałymi, historycznie uformowanymi tradycjami kształceniowymi, unikatowymi nie tylko w skali kraju instytucjami oświatowymi, w środowisku o wysokich aspiracjach edukacyjnych, w których wykształcenie zawsze stanowiło niekwestionowaną wartość.

W zamierzeniu inicjatorów powołania tego czasopisma naukowego ma ono stanowić przestrzeń interdyscyplinarnego dyskursu naukowego autorów z polskich i zagranicznych ośrodków akademickich i badawczych w obszarach zarysowanych w tytule tego periodyku, a postrzeganych z perspektywy antropologii kulturowej, filozofii, estetyki, socjologii, pedagogiki, psychologii, prawa i teologii.

.....
¹ U. Ostrowska: *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000, ss. 17-18.

Kreowanie wizerunku naukowego „Dialogów...” powierzyliśmy międzynarodowej Radzie Redakcyjnej, do której zaprosiliśmy wybitnych uczonych i ekspertów, których zainteresowania i dorobek naukowy są zorientowane na obszary mieszczące się w profilu pisma. Ich akces do tego gremium jest dla nas gestem wysoce satysfakcjonującym.

Prezentowany Państwu pierwszy numer „Dialogów o Kulturze i Edukacji” w swej treści zarysowuje wybrane przez autorów tekstów przestrzenie dialogu, prezentowane często w sposób niekonwencjonalny, inspirujące do niefasadowych refleksji. Periodyk będzie półrocznikiem, przy czym każdy z numerów będzie sprofilowany na określony problem. Wszystkie publikowane w „Dialogach...” teksty będą spełniały wymogi pierwodruku. Od tej zasady wyjątkowo odstępiliśmy w tym numerze, prezentując, za ich zgodą, teksty dwóch wybitnych uczonych, Josepha Carrolla i Stephena Daviesa, które dotąd nie były opublikowane w języku polskim, a które, ze względu na ich wartość poznawczą, pragniemy przybliżyć szerszemu gronu polskich czytelników.

Dziękując wszystkim, którzy przyczynili się do powstania pisma, zapraszamy badaczy, autorów ze wszystkich środowisk akademickich do publikowania na jego łamach.

Aleksander Zandeki
redaktor naczelny „Dialogów o Kulturze i Edukacji”

Introduction

“Being the most natural form of all the diverse modes of human communication, **dialogue** is the *conditio sine qua non* of all human activity, and *homo sapiens*, as someone taking part in meetings, conversations, disputes and discussions [...], almost constantly finds himself in dialogue situations – he permanently ‘mixes dialogically’ with other people. Hence, it is entirely justifiable to describe modern man as **homo dialogicus**”.¹ The above conclusions provided inspiration for formulating the title of this scientific journal.

Dialogues on Culture and Education is the second, besides *Pampaedia – Leszczyńskie Studia Humanistyczne* (*Pampaedia – Leszno Humanistic Studies*), scientific journal published by The King Stanisław Leszczyński Higher School of Humanities in Leszno – a higher education institution which ever since its foundation in 2001 has gained recognition as a thriving academic establishment with substantial scientific potential, and has enjoyed high prestige both in the local community (noted for its high educational aspirations) and in the region (boasting a long tradition in the field of education and renowned for its nationally recognized educational institutions).

The journal is intended to provide a forum for an interdisciplinary scientific discourse among scholars representing Polish and foreign academic and research centres, focusing on areas outlined in the journal’s title and viewed from the perspective of cultural anthropology, philosophy, aesthetics, sociology, pedagogy, psychology, law, and theology.

.....
¹ U. Ostrowska: *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000, pp. 17–18.

The task of defining the scientific profile of *Dialogues* has been assigned to an international Editorial Advisory Board composed of distinguished scholars and experts whose scientific interests and achievements are focused on areas falling within the journal's scope. We are delighted that they have agreed to join us.

The first issue of *Dialogues on Culture and Education* includes papers dealing with selected aspects of "dialogue", which are often presented in an unconventional way and may be a source of inspiration for some original and unorthodox conclusions. The journal will be published twice a year, each issue being focused on a specific problem. Only original papers, which have not been published before, will appear in *Dialogues*. This time, however, we have made an exception to this rule - the first issue of the journal includes two non-original articles written by eminent scholars, Joseph Carroll and Stephen Davies, which, owing to their cognitive value, are re-published (with the authors' kind permission) in Polish, so as to bring them closer to the Polish-speaking reader.

We are deeply indebted to all those who have contributed to the publication of this issue of *Dialogues on Culture and Education*, and we cordially invite authors from various academic circles to publish their articles in our journal.

Aleksander Zandecki
Editor-in-Chief

Adaptacyjna funkcja sztuki – alternatywne hipotezy ewolucyjne

Joseph Carroll

University of Missouri-St. Louis, USA

Abstrakt. Aby móc formułować wiarygodne i testowalne hipotezy dotyczące adaptacyjnej funkcji sztuki, należy: (a) zdefiniować sztukę w sposób, który pozwalałby określić jej istotę – co równocześnie prowadziłoby do wyodrębnienia określonej dyspozycji behawioralnej; (b) zidentyfikować problem adaptacyjny, który nasi przaprzodkowie byłiby w stanie rozwiązać dzięki tej dyspozycji behawioralnej; (c) zidentyfikować „cechy konstrukcyjne”, które pozwoliłyby skutecznie rozwiązać ten problem.

Możemy zdefiniować sztukę jako predyspozycję do tworzenia dzieł zawierających w sobie ładunek emocjonalny i posiadających odpowiednią formę estetyczną, które wywołują lub przedstawiają subiektywne uczucia, obrazy lub myśli. Szczególnie literatura ukazuje subiektywnie przekształcone obrazy świata oraz naszych życiowych doświadczeń. W niniejszym artykule zwracam uwagę na fakt, że predyspozycja do tworzenia tego typu obrazów pozwoliłaby na rozwiązanie problemu o charakterze adaptacyjnym – typowego, podobnie jak sama sztuka, wyłącznie dla gatunku ludzkiego – jakim jest zorganizowanie systemów motywacyjnych niezależnych od „podszeptów” instynktu.

Słowa kluczowe: sztuka, literatura, zmasowana modularność, płynność poznawcza, koewolucja genowo-kulturowa

The Adaptive Function of the Arts: Alternative Evolutionary Hypotheses

Abstract. To formulate plausible and testable hypotheses about the adaptive function of the arts, we have to satisfy three criteria: (a) define the arts in a way that identifies what is peculiar and essential to them – thus isolating the behavioral disposition in question; (b) identify the adaptive problem this behavioral disposition would have solved in ancestral environments; and (c) identify design features that would efficiently have mediated this solution.

We can define art as the disposition for creating artifacts that are emotionally charged and aesthetically shaped in such a way that they evoke or depict subjective, qualitative sensations, images, or ideas. Literature, specifically, produces subjectively modulated images of the world and of our experience in the world. In this paper I focus my attention on the fact that the disposition for creating such images would have solved an adaptive problem that, like art itself, is unique for the human species: organizing motivational systems disconnected from the immediate promptings of instinct.

Key words: art, literature, massive modularity, cognitive fluidity, gene-culture co-evolution

Zmasowana modularność a elastyczność kognitywna

14 |

Zdaniem ewolucjonistów czynnikiem, który ogranicza i determinuje zachowania człowieka, są geny. Z kolei konstruktywiści kulturowi uważają, że ludzkie doświadczenie jest kształtowane przez kulturę, która znajduje swoje urzeczywistnienie w sztuce. Oba te twierdzenia są prawdziwe, jednak niektórzy ewolucjoniści oraz niektórzy konstruktywiści kulturowi niesłusznie uznają je za wzajemnie się wykluczające¹. Część ewolucjonistów albo ignoruje sztukę, albo uznaje ją za epifenomen podstawowych procesów życiowych. Z kolei wielu konstruktywistów kulturowych usiłuje podporządkować biologię kulturze, eliminując „ludzką naturę” i tym samym nadając kulturze rangę przyczyny, inaczej nieruchomego poruszyciela. W ostatnich latach ewolucjoniści z kręgu zarówno nauk ścisłych, jak i nauk humanistycznych zdołali przełamać ten impas, uznając, że wyobraźnia stanowi funkcjonalny element umysłu przystosowanego (*adapted mind*). Te nowe idee doprowadziły do rewizji wcześniejszego modelu kognitywnej ewolucji człowieka, modelu blisko powiązanego z najwcześniejszą fazą psychologii ewolucyjnej – obszaru badań psychologicznych tłumaczącego ludzkie zachowania jako wynik ewolucji biologicznej i kulturowej. Dzięki rewizji tego modelu można dokonać pełnej syntezy nauk zajmujących się ewolucją człowieka z badaniami nad sztuką.

We wczesnych fazach rozwoju psychologii ewolucyjnej teoretycy negujący koncepcję umysłu jako *tabula rasa* propagowali ideę „zmasowanej modularności” (*massive modularity*), zgodnie z którą umysł działa niemal wyłącznie w oparciu o specjalnie wydzielone moduły neuronowej maszyny przystosowane do rozwiązywania konkretnych problemów o charakterze praktycznym występujących w środowisku, w którym funkcjonowali nasi przodkowie. (W dalszej części niniejszego artykułu będę odnosił się do tej koncepcji umysłu jako do „wąskiej szkoły psychologii ewolucyjnej”). Moduły kognitywne – neuronowa maszyna odpowiedzialna np. za zmysł wzroku – odznaczają się automatyzmem i efektywnością. W takim układzie elastyczność kognitywna polega na tym, że „powiązane ze sobą, liczne wyspecjalizowane moduły mogą radzić

.....
¹ D.S. Wilson: *Evolutionary Social Constructivism*, [w:] *The Literary Animal. Evolution and the Nature of Narrative*, red. J. Gottschall, D.S. Wilson, Evanston: Northwestern University Press, 2005, s. 20–37.

sobie z większą liczbą zadań niż każdy z nich z osobna”². Koncepcja zmasowanej modularności, jako oparta na zbyt daleko idących uogólnieniach, została poddana surowej krytyce z szerszej perspektywy ewolucyjnej³. Niemniej jej szczątkowy wpływ jest w dalszym ciągu zauważalny w toczącej się debacie nad funkcją adaptacyjną sztuki⁴.

Model ludzkiego umysłu oparty na koncepcji zmasowanej modularności jest nierozzerwalnie związany z koncepcją ekologicznie zrównoważonego, homogenicznego środowiska. Moduły wykształcają się jedynie wówczas, gdy istnieją wyraźne prawidłowości utrzymujące się na przestrzeni dłuższego czasu – prawidłowości podobne do tych występujących w fizyce światła oraz w przestrzeni trójwymiarowej, do których przystosowało się ludzkie oko:

Struktura środowiska powoduje, że odpowiednie mechanizmy adaptacyjne akumulują się w strukturze organizmu. Na przykład, budowa oka odzwierciedla właściwości światła, przedmiotów i powierzchni; struktura mleka odzwierciedla potrzeby żywieniowe niemowląt (oraz skład diety matki); budowa pazurów odzwierciedla cechy ofiary, siłę kończyn drapieżnika oraz potrzebę łapania zdobyczy i rozszarpywania jej na kawałki. Funkcjonalna struktura organizmu – zbiór mechanizmów adaptacyjnych – ma na celu umożliwienie korzystania z trwałych właściwości środowiska, w którym wyewoluowała, określanego mianem jej środowiska adaptacji ewolucyjnej (*environment of evolutionary adaptedness*, inaczej EEA), a także rozwiązanie problemów, które to środowisko stwarza⁵.

Przyjmując koncepcję zmasowanej modularności, przedstawiciele wąskiej szkoły psychologii ewolucyjnej siłą rzeczy zaakceptowali także

.....
² J. Tooby, L. Cosmides: *The Psychological Foundations of Culture*, [w:] *The Adapted Mind. Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*, red. Jerome H. Barkow, Leda Cosmides, John Tooby, New York: Oxford University Press, 1992, s. 113.

³ D. C. Geary: *The Origin of Mind. Evolution of Brain, Cognition, and General Intelligence*, Washington, D. C.: APA, 2005; K. B. MacDonald: *A Perspective on Darwinian Psychology. The Importance of Domain-general Mechanisms, Plasticity, and Individual Differences*, [w:] „Ethology and Sociobiology” 1990, nr 12, s. 449–480; K. Sterelny: *Thought in a Hostile World. The Evolution of Human Cognition*, Oxford: Oxford University Press, 2003.

⁴ B. Boyd: *Evolutionary Theories of Art*, [w:] *The Literary Animal...*, dz. cyt., s. 147–176; J. Carroll: *An Evolutionary Paradigm for Literary Study*, „Style” 2008, nr 42, s. 119–128; tenże: *Rejoinder*, „Style” 2008, nr 42, s. 349–354; E. Dissanayake: *What Art Is and Does. An Overview of Contemporary Evolutionary Hypotheses*, [w:] *Evolutionary and Neurocognitive Approaches to Aesthetics, Creativity, and the Arts*, red. Colin Martindale, Paul Locher, Vladimir M. Petrov, Amityville, NY: Baywood, 2007, s. 1–14.

⁵ J. Tooby, L. Cosmides: *The Psychological Foundations...*, dz. cyt., s. 69.

pogląd, że współczesny człowiek w dalszym ciągu posiada umysł z epoki kamienia. „Gdy wiążemy strukturę mechanizmów umysłu z zadaniami stawianymi przez świat, słowo «świat» oznacza plejstoceniński świat łowców-zbieraczy”⁶. Plejstocen był epoką wyjątkowo głębokiej niestabilności ekologicznej⁷. Zgodnie z głoszoną przez przedstawicieli wąskiej szkoły psychologii ewolucyjnej koncepcją kognitywnej ewolucji człowieka, ta niestabilność – z adaptacyjnego punktu widzenia – sama w sobie nie stanowiła istotnej cechy plejstocenińskiego środowiska. „Jedynie czynniki powtarzające się odpowiednio często ze statystycznego punktu widzenia, które akumulują się na przestrzeni wielu pokoleń, mogą prowadzić do wykształcenia się złożonych mechanizmów adaptacyjnych”⁸. Nie ma miejsca na ewolucyjną trajektorię, podążając którą ludzki umysł rozwija kognitywne mechanizmy adaptacyjne, pozwalające reagować z elastyczną inwencją na ekologiczną niestabilność⁹. Z teoretycznego punktu widzenia, przyjętego w książce *The Psychological Foundations of Culture*, kognitywna elastyczność może rozwinać się wyłącznie na drodze akumulacji automatycznych procesów nerwowych, czyli wykształcania się „modułów”, z których każdy może wyłonić się jedynie jako efekt oddziaływania czynników środowiskowych o charakterze absolutnie stałym, takich jak wschody czy zachody słońca, stanowiące fundament ewolucji oka.

W książce *Jak działa umysł* Steven Pinker umiejscawia sztukę w obrębie głoszonej przez przedstawicieli wąskiej szkoły psychologii ewolucyjnej koncepcji kognitywnej ewolucji człowieka¹⁰. Jego zdaniem na drodze naturalnej selekcji motywy kierujące postępowaniem człowieka uległy takim przeobrażeniom, że w środowisku łowców-zbieraczy nastąpiła maksymalizacja dostosowania łącznego (*inclusive fitness*). Towarzystwo i język były częścią adaptacyjnego repertuaru człowieka. Kultura oparta na inwencji twórczej – nie. Kreatywna wyobraźnia – ilekroć dochodziła do głosu w toku ewolucji człowieka – stanowiła jedynie produkt uboczny

⁶ L. Cosmides, J. Tooby, J. Barkow: *Introduction: Evolutionary Psychology and Conceptual Integration*, [w:] *The Adapted Mind...*, dz. cyt., s. 5.

⁷ R. Potts: *Humanity's Descent. The Consequences of Ecological Instability*, New York: William Morrow, 1996; N. Wade: *Before the Dawn. Recovering the Lost History of Our Ancestors*, New York: Penguin, 2006.

⁸ J. Tooby, L. Cosmides: *The Psychological Foundations...*, dz. cyt., s. 69.

⁹ R. Potts, dz. cyt.; K. Sterelny, dz. cyt., s. 177–210.

¹⁰ S. Pinker: *How the Mind Works*, New York: W. W. Norton, 1997, s. 524–543, (wyd. pol. *Jak działa umysł*, przeł. M. Koraszawska, Warszawa: Książka i Wiedza, 2002, s. 566–587).

mechanizmów kognitywnych/behawioralnych, które pozwalały na rozwiązywanie praktycznych problemów. W celu zilustrowania koncepcji „produktu ubocznego” Pinker przeprowadza paralełę między sztuką a pornografią, lekami psychotropowymi i wysokokalorycznym jedzeniem (np. sernikiem). Przyznaje, że opowieści fabularne mogły do pewnego stopnia pełnić funkcję informacyjną, dostarczając gotowych scenariuszy działania na wypadek trudnych sytuacji życiowych. Wszystkie pozostałe cechy sztuki, sugeruje Pinker, jedynie odzwierciedlają naturalną dla człowieka skłonność do eksploatowania mechanizmów służących dostarczaniu przyjemności, które to mechanizmy wykształciły się na drodze ewolucji. Tego rodzaju przyjemność, pozbawioną jakiegokolwiek wartości praktycznej w kontekście przetrwania gatunku i rozmnażania, można by porównać do satysfakcji osiągniętej w wyniku masturbacji.

Edward O. Wilson proponuje wizję kognitywnej ewolucji człowieka, która znacząco różni się od wizji Pinkera zawartej w jego poglądach na temat sztuki. W książce *Konsiliencja. Jedność wiedzy* Wilson stawia to samo pytanie, które zadał Pinker:

Jeśli twórczością artystyczną sterują wrodzone prawidłowości rozwoju umysłu, to sztuka jest produktem końcowym nie tylko historii, ale także ewolucji genetycznej. Niemniej pozostaje pytanie: Czy te genetycznie uwarunkowane „sterowniki” stanowiły jedynie produkty uboczne – epifenomeny – ewolucji, czy też raczej adaptacje, które w bezpośredni sposób poprawiały szanse przeżycia i reprodukcji osobników? A jeśli były to adaptacje, jakie konkretnie korzyści przynosiły?¹¹

Odpowiedź, jakiej Wilson udziela na to pytanie, wytycza jednoznaczną granicę pomiędzy zdolnościami umysłowymi ludzi i zwierząt. Zwierzęta kierują się instynktem. Człowiek – nie. „Do najbardziej charakterystycznych cech gatunku ludzkiego należą: wysoka inteligencja, język, kultura oraz opieranie życia społecznego na trwałych umowach”. Adaptacyjna wartość wysokiej inteligencji polega na tym, że zapewnia ona behawioralną elastyczność – umożliwia tworzenie planów opartych na mentalnych reprezentacjach złożonych zależności oraz angażowanie się w zbiorowe przedsięwzięcia wymagające istnienia wspólnych reprezentacji mentalnych, a tym samym – opracowywanie nowatorskich rozwiązań proble-

.....
¹¹ E. O. Wilson: *Consilience. The unity of Knowledge*, New York: Alfred A. Knopf, 1998, s. 224, (wyd. pol. *Konsiliencja. Jedność wiedzy*, przeł. J. Mikos, Poznań: Zysk i S-ka, 2002, s. 339).

mów o charakterze adaptacyjnym. Behawioralna elastyczność uczyniła z człowieka największego drapieźnika alfa wszech czasów, jednak osiągnięcie dominacji w ten właśnie sposób słono kosztowało. Wilson mówi o „psychologicznym wygnaniu” gatunku ludzkiego. Współczesnemu umysłowi ludzkiemu, samotnemu pośród innych umysłów zwierzęcego królestwa, świat nie jawi się jako ciąg ściśle zdefiniowanych bodźców wywołujących mieszczące się w wąskim repertuarze stereotypowe zachowania. Przedstawia się on jako ogromny i – potencjalnie – wprawiający w osłupienie zbiór perceptów, wniosków, związków przyczynowych, przypadków, analogii, kontrastów i zhierarchizowanych struktur konceptualnych. Ludzki umysł może organizować elementy poznania w nieskończenie wiele różnorodnych kombinacji. A większość tych potencjalnych form organizacji, podobnie jak większość głównych mutacji, może się okazać zgubna w skutkach. Wolność jest kluczem do sukcesu, ale równocześnie stanowi ona zaproszenie dla różnego rodzaju nieszczęść.

Na takim właśnie założeniu oparł swoje rozważania Wilson, odnosząc się do kwestii adaptacyjnej funkcji sztuki. „Ludzkie dziedzictwo genetyczne nie nadążyło za mnogością nowych możliwości poznawczych, jakie otwierały się przed inteligentnym umysłem. [...] I właśnie sztuka wypełniła tę lukę”¹². Jeśli przyjmiemy, że instynkty są stereotypowymi zachowaniami sterowanymi przez odpowiednie bodźce środowiskowe, możemy uznać, że u człowieka sztuka częściowo zajmuje miejsce instynktu. Wraz z religią, ideologią oraz innymi systemami przekonań obciążonymi sporym ładunkiem emocji, sztuka stanowi płaszczyznę porozumienia między złożonymi strukturami mentalnymi, genetycznie dziedziczonymi dyspozycjami behawioralnymi oraz zachowaniem. Sztuka oferuje takie wyobrażenia o świecie i zachowaniach człowieka, które nie mają jedynie charakteru konceptualnego, lecz są nacechowane emocjonalnie. Wprawdzie człowiek nie funkcjonuje w sposób automatyczny, ale też nie postępuje w oparciu o czysto racjonalne przemyślenia na temat środków i celów. Człowiekiem kierują emocje¹³, jednak równocześnie kontroluje on swoje zachowania zgodnie z prawdami i wartościami, które są mu w sposób obrazowy ukazywane za pomocą dzieł sztuki, w tym opowieści fabu-

¹² Tamże, s. 224–225, (wyd. pol., s. 339–340).

¹³ A. Damasio: *Descartes' Error. Emotion, Reason, and the Human Brain*, New York: G. P. Putnam, 1994.

larnych. Ludzie zamieszkują światy wykreowane przez ich wyobraźnię. Obrazy przedstawiane za pomocą dzieł sztuki trafiają do ich wyobraźni i w ten sposób pomagają im kontrolować własne zachowanie.

Wysoka inteligencja stanowi część większej struktury systemowej, obejmującej adaptacje typowe dla gatunku ludzkiego, która może być rozpatrywana w kontekście teorii historii życiowej człowieka (*human life-history theory*); analiza tej struktury polega na badaniu podziału wysiłków w obrębie cyklu życiowego człowieka¹⁴. Historia życiowa człowieka obejmuje: narodziny; dzieciństwo; kojarzenie się w pary męsko-żeńskie; wspólne wychowywanie dzieci; okres pomenopauzalny; długowieczność; nabywanie umiejętności pozwalających na korzystanie z wysokiej jakości surowców; rozwój kory nowej, która jest strukturalnym podłożem wyższych czynności psychicznych, takich jak analiza emocji i planowanie; zdolność identyfikowania się z grupą społeczną („instynkty plemienne”); postawy egalitarne, kłócące się z utrwaloną predyspozycją do dominacji; zdolność podporządkowywania – do pewnego stopnia – instynktu samozachowawczego i popędu płciowego formalnym nakazom wyimaginowanych wirtualnych światów¹⁵.

Głoszona przez przedstawicieli wąskiej szkoły psychologii ewolucyjnej koncepcja ludzkiego umysłu zakłada, że automatyczne procesy poznawcze ewoluowały w taki sposób, iż człowiek nabył umiejętność rozwiązywania problemów adaptacyjnych typowych dla środowiska plejstoceńskiego, przy czym rozwój sztuki stanowił efekt uboczny tego procesu. Alternatywna wizja zaproponowana przez Wilsona zakłada, że zdolności poznawcze człowieka rozwijały się głównie w celu wytworzenia elastyczności adaptacyjnej¹⁶. Według takiego scenariusza ewolucyjnego predyspozycja

.....
¹⁴ M. V. Flinn, D.C. Geary, C. V. Ward: *Ecological Dominance, Social Competition, and Coalitionary Arms Races. Why Humans Evolved Extraordinary Intelligence*, „*Evolution and Human Behavior*” 2005, nr 26, s. 10–46; H. Kaplan, K. Hill, J. B. Lancaster, A. M. Hurtado: *A Theory of Human Life History Evolution. Diet, Intelligence, and Longevity*, „*Evolutionary Anthropology*” 2000, nr 9, s. 156–185.

¹⁵ R. F. Baumeister: *The Cultural Animal. Human Nature, Meaning, and Social Life*, Oxford: Oxford University Press, 2005; Ch. Boehm: *Hierarchy in the Forest. The Evolution of Egalitarian Behavior*, Cambridge: Harvard University Press, 1999; D. C. Geary, dz. cyt.; J. Hawkins, S. Blakelee: *On Intelligence*, New York: Henry Holt, 2004; P. J. Richerson, R. Boyd: *Not by Genes Alone. How Culture Transformed Human Evolution*, Chicago: University of Chicago Press, 2005; D. S. Wilson: *Evolution for Everyone. How Darwin's Theory Can Change the Way We Think about Our Lives*, New York: Delacorte, 2007.

¹⁶ Por. J. Carroll: *The Human Revolution and the Adaptive Function of Literature*, „*Philosophy and Literature*” 2006, nr 30, s. 33–49; R. Foley: *The Adaptive Legacy of Human Evolution. A Search for*

do wytwarzania i „konsumowania” dzieł będących wytworem wyobraźni koewoluowała w ramach funkcjonalnej współzależności razem z wysoką inteligencją. Przedstawiciele neuronauki afektywnej Jules i Jaak Panksepp odnoszą się do takiej wizji zintegrowanej, systemowej ewolucji zdolności poznawczych człowieka w następujący sposób:

Rozległe „przestrzenie mózgowe”, które wykształciły się w plejstocenie, oferowały ogromny potencjał symboliczny, który umożliwił dalekowzroczne patrzenie w przyszłość, analizowanie wydarzeń z przeszłości, wnikanie w umysły innych oraz stosowanie różnorodnych rozwiązań w określonych sytuacjach, co pozwoliło człowiekowi na rozwinięcie kultur, które zdominowały współczesny świat.

Tym, co wyróżnia gatunek ludzki, być może bardziej niż wszystko inne, są nasze umiejętności narracyjne. Oto dlaczego na przestrzeni całej udokumentowanej historii człowiek dawał się urzec tak wielu różnorodnym mitologiom¹⁷.

Nasze umiejętności narracyjne rozwinęły się, ponieważ opowiadanie jest jednym z podstawowych środków pozwalających nadawać kształt naszym doświadczeniom, a tym samym – w ostatecznym rozrachunku – kontrolować nasze zachowania. Zdaniem Terrence’a Deacona: „Opowiadamy o naszych rzeczywistych doświadczeniach oraz wymyślamy opowieści o wyimaginowanych wydarzeniach, a nawet wykorzystujemy te historie, by porządkować własne życie. W sensie realnym, żyjemy swoim życiem w tym wspólnym wirtualnym świecie”¹⁸.

Koewolucja genowo-kulturowa

Predyspozycja do tworzenia sztuki i czerpania z niej przyjemności stanowi element szerszego procesu ewolucyjnego, znanego jako „koewolucja

.....
the Environment of Evolutionary Adaptedness, „*Evolutionary Anthropology*” 2005, nr 4, s. 194–203; W. Irons: *Adaptively Relevant Environments versus the Environment of Evolutionary Adaptedness*, „*Evolutionary Anthropology*” 1998, nr 6, 194–204; S. Mithen: *The Prehistory of the Mind. The Cognitive Origins of Art, Religion, and Science*, London: Thames and Hudson, 1996; R. Potts, dz. cyt.; K. Sterelny, dz. cyt.; N. Wade, dz. cyt.

¹⁷ J. Panksepp, J. B. Panksepp: *The Seven Sins of Evolutionary Psychology*, „*Evolution and Cognition*” 2000, nr 6, s. 126–127.

¹⁸ T. W. Deacon: *The Symbolic Species. The Co-evolution of Language and the Brain*, New York: Norton, 1997, s. 22.

genowo-kulturowa”. Pojęcie „kultury” obejmuje technologię i strukturę społeczną, jak również sztukę, religię i filozofię. Rozpatrując kulturę w tym szerszym sensie, antropolodzy ewolucyjni jako przykład koewolucji genowo-kulturowej podają często tolerancję na laktozę¹⁹. Na drodze selekcji naturalnej wśród ludów pasterskich wytworzyły się enzymy, które ułatwiają osobom dorosłym trawienie mleka. Uwarunkowana kulturowo praktyka hodowli bydła stanowi selektywną siłę, która zmienia pulę genów w obrębie danej populacji, a z kolei zmieniona pula genów przyczynia się do rozwoju gospodarki opartej na pasterstwie. Język stanowi kolejny oczywisty przykład tego typu selektywnej presji. W dalekiej przeszłości ewolucyjnej człowiek nie posiadał zdolności mowy. Mutacje umożliwiające wykształcenie się pierwotnych form „prajęzyka” mogły zapewnić selektywną przewagę tym, którzy się nimi posługiwali²⁰. Przewaga ta powodowałaby rozpowszechnianie się tych genów wśród ogółu populacji, dzięki czemu środowisko kulturowe nabierałoby coraz bardziej „lingwistycznego” charakteru, a to z kolei prowadziłoby do zwiększenia selektywnej przewagi, jaką dawały geny „promujące” posługiwanie się językiem.

Podobna logika ma zastosowanie w odniesieniu do kultury opartej na inwencji twórczej. Rozwój zdolności kreowania wyimaginowanych, wirtualnych światów musiał mieć dla naszych przaprzodków wartość adaptacyjną. W przeciwnym razie zdolność tworzenia kultury opartej na inwencji twórczej nie stanowiłaby obecnie uniwersalnego atrybutu ludzkości, zachowania artystyczne nie ujawniałyby się w sposób spontaniczny u wszystkich prawidłowo rozwijających się dzieci, a człowiek nie wykazywałby zdolności kognitywnych związanych z tworzeniem i odbieraniem sztuki – np. umiejętności organizowania dźwięków o różnej wysokości w cechujące się rytmiczną i emocjonalną ekspresją sekwencje, tworzenia kompozycji wizualnych wywołujących określone nastroje oraz stany kontemplacyjne czy tworzenia fabularnych opowieści wywołują-

¹⁹ G. Cochran, H. Harpending: *The 10,000 Year Explosion. How Civilization Accelerated Human Evolution*, New York: Basic Books, 2009; P.J. Richerson, R. Boyd, dz. cyt.; N. Wade, dz. cyt.

²⁰ D. Bickerton: *Language and Species*, Chicago: University of Chicago Press, 1992; Tenże: *Foraging versus Social Intelligence in the Evolution of Protolanguage*, [w:] *The Transition to Language*, red. A. Wray, Oxford: Oxford University Press, 2000, s. 207–225; tenże: *From Protolanguage to Language*, [w:] *The Speciation of Modern Homo Sapiens*, red. T.J. Crow, Oxford: Oxford University Press, 2002, s. 103–120; P. Mellars: *Symbolism, Language, and the Neanderthal Mind*, [w:] *Modelling the Early Human Mind*, red. P. Mellars, K. Gibson, Cambridge: The MacDonald Institute for Archaeological Research, 1996, s. 15–32.

cych u odbiorcy określone emocje²¹. Te trzy czynniki – uniwersalność, spontaniczny rozwój i zdolności kognitywne – wskazują, że predyspozycja do uprawiania sztuki miała charakter adaptacyjny. A jeśli tak, to predyspozycja do tworzenia sztuki i czerpania z niej przyjemności pełniła funkcję selektywnej siły oddziaływującej na populację, która powodowała zmianę puli genów i faworyzowała geny ułatwiające wytwarzanie i „konsumowanie” dzieł sztuki.

Mniej więcej 100 000 – 40 000 lat temu kultura ludzka ulegała przeobrażeniom, które antropolodzy określają mianem „ludzkiej rewolucji”²². W tym czasie wykształciły się pierwsze formy kultury opartej na inwencji twórczej – sztuka, zdobnictwo, obrządki pogrzebowe – a wraz z nimi pojawiły się wieloczęściowe narzędzia, szyta odzież oraz rozwinięte formy rzemiosła, czemu towarzyszył rozwój struktur społecznych. W książce *The Prehistory of the Mind* (1996) Steven Mithen zwraca uwagę na skalę tych przeobrażeń, która – jego zdaniem – stanowi argument podważający zasadność koncepcji zmasowanej modularności, głoszonej przez przedstawicieli wąskiej szkoły psychologii ewolucyjnej. Odrzucając teorię, według której kognitywna elastyczność jest wynikiem multiplikacji modułów, reagujących w sposób automatyczny na prawidłowości występujące w środowisku, w którym funkcjonowali nasi praprzodkowie, Mithen twierdzi, że „ludzka rewolucja” została wywołana przez uwarunkowaną genetycznie transformację kognitywną – mutację obejmującą język, dzięki której człowiek uzyskał znacznie większą elastyczność w zakresie możliwości wyrażania się w sposób symboliczny. Jego koncepcja „płynności poznaw-

²¹ B. Boyd: *On the Origin of Stories. Evolution, Cognition, and Fiction*, Cambridge: Harvard University Press, 2009; D.E. Brown: *Human Universals*, Philadelphia: Temple University Press, 1991; E. Dissanayake: *Art and Intimacy. How the Arts Began*, Seattle: University of Washington Press, 2000; D. Dutton: *The Art Instinct*, Oxford: Oxford University Press, 2009; M. Scalise-Sugiyama: *Reverse-engineering Narrative. Evidence of Special Design*, [w:] *The Literary Animal...*, dz. cyt., s. 177–196; J. Tooby, L. Cosmides: *Does Beauty Build Adapted Minds? Toward an Evolutionary Theory of Aesthetics, Fiction, and the Arts*, „SubStance” 2001, nr 30, s. 6–27; C. Salmon, D. Symons: *Slash Fiction and Human Mating Psychology*, „Journal of Sex Research” 2004, nr 41, s. 94–100.

²² J. Carroll: *The Human Revolution...*, dz. cyt.; G. Cochran, H. Harpending, dz. cyt.; R.G. Klein, B. Elgar: *The Dawn of Human Culture*, New York: Wiley, 2002; S. Mithen: *The Prehistory of the Mind...*, dz. cyt.; tenże: *The Evolution of Imagination. An Archaeological Perspective*, „SubStance” 2001, nr 30, s. 28–54; N. Wade, dz. cyt.; P. Mellars, dz. cyt.; *Rethinking the Human Revolution. New Behavioural and Biological Perspectives on the Origin and Dispersal of Modern Humans*, red. P. Mellars, K. Boyle, O. Bar-Yosef, Ch. Stringer, Exeter, UK: MacDonald Institute, 2007; *The Human Revolution. Behavioural and Biological Perspectives on the Origins of Modern Humans*, red. P. Mellars, Ch. Stringer, Princeton: Princeton University Press, 1989.

czej” (*cognitive fluidity*) jest zasadniczo koncepcją metafory – zdolności łączenia wyobrażeń i myśli ponad granicami wyznaczającymi różnorodne dziedziny. Zdaniem Mithena dzięki tej właśnie zdolności mógł nastąpić gwałtowny rozwój techniki i działalności artystycznej w okresie „ludzkiej rewolucji”. Inni teoretycy twierdzą, że kognitywna ewolucja człowieka miała łagodniejszy przebieg²³. Jestem przekonany, że orędownicy „ludzkiej rewolucji” ostatecznie uzyskają przewagę w tym sporze. W każdym razie, bez względu na tempo zmian, jest prawie pewne, że współczesna kultura symboliczna – kultura minionych 100 000 lat – różni się znacząco od kultury okresu wczesnej i środkowej fazy ewolucji hominidów.

Sam fakt istnienia współczesnej kultury symbolicznej pozostaje w sprzeczności z głoszoną przez przedstawicieli wąskiej szkoły psychologii ewolucyjnej koncepcją kognitywnej ewolucji człowieka – koncepcją zmasowanej modularności oraz koncepcją homogeniczności środowiska, w którym funkcjonowali nasi praprzodkowie. Dlatego też zwolennicy „wąskiej szkoły” byli zmuszeni znaleźć wytłumaczenie dla istnienia współczesnej kultury symbolicznej. Ostatecznie uznali ją jedynie za efekt uboczny rozwoju struktur adaptacyjnych, które pozwalały rozwiązywać problemy typowe dla okresu całego plejstocenu.

„Ludzka natura” przejawia się tym, że wszyscy ludzie posiadają typowe dla całego gatunku cechy: podstawowe motywy ściśle powiązane z instynktem samozachowawczym, popędem płciowym, instynktem rodzicielskim oraz interakcją społeczną²⁴. Elastyczność kognitywna i elastyczność behawioralna są częścią ludzkiej natury, lecz nie wyeliminowały one podstawowych prawidłowości dotyczących głównych motywów kierujących zachowaniami człowieka. W różnych środowiskach i w różnych strukturach społecznych poszczególne elementy ludzkiej natury łączą się ze sobą na różne sposoby, jednak „kultura” nie może budować struktur z niczego. Musi ona harmonizować z genetycznie dziedziczonymi predyspozycjami ludzkiej natury, która wykształciła się na drodze ewolucji i pro-

²³ T. W. Deacon, dz. cyt.; Ch. S. Henshilwood, C. W. Marean: *The Origin of Modern Human Behavior. Critique of the Models and Their Test Implications*, „Current Anthropology” 2003, nr 44, s. 627–651; S. McBrearty, A. S. Brooks: *The Revolution That Wasn't. A New Interpretation of the Origin of Modern Human Behavior*, „Journal of Human Evolution” 2000, nr 39, s. 453–563; D. L. Smail: *On Deep History and the Brain*, Berkeley: University of California Press, 2008; K. Sterelny, dz. cyt.

²⁴ J. Carroll: *An Evolutionary Paradigm...*, dz. cyt., s. 111–115; M. V. Flinn, D. C. Geary, C. V. Ward, dz. cyt.; H. Kaplan i in., dz. cyt.

cesów adaptacyjnych. Sztuka nadaje wyszukany kształt doświadczeniom, które są możliwe w obrębie danej kultury, odzwierciedlając występujące w tej kulturze napięcia i konflikty, a także źródła przyjemności. Główne cele studiów ewolucyjnych prowadzonych na polu nauk humanistycznych to: analiza tego, w jaki sposób różne kultury organizują poszczególne elementy ludzkiej natury; ocena estetycznych, emocjonalnych i moralnych właściwości takiej organizacji; ustalenie, w jaki sposób oddziałuje ona – poprzez konformistyczną presję czy też antagonistyczne bodźce – na konkretne dzieła literackie.

Zmodyfikowany model psychologii ewolucyjnej odnoszący się do sztuki

W książce *The Psychological Foundations of Culture* (1992) John Tooby i Leda Cosmides formułują poglądy na temat kognitywnej ewolucji człowieka, które są zasadniczo zgodne z poglądami głoszonymi przez Stevena Pinkera. Pinker sam zresztą przyznaje, że koncepcje Tooby'ego i Cosmides stanowiły najważniejszą teoretyczną inspirację dla jego poglądów na temat funkcjonowania umysłu. W książce *Does Beauty Build Adapted Minds?* (2001) Tooby i Cosmides formułują teorię sztuki, która tylko w niewielkim stopniu koresponduje z wizją kognitywnej ewolucji człowieka zawartą w *The Psychological Foundations of Culture*. Podobnie jak E.O. Wilson, oboje autorzy mówią o „eksplozji wszechświata przypadkowych informacji”, która „spowodowała ogromne ryzyko możliwych błędnych zastosowań”²⁵. Przywołują postać Hamleta jako wzór „walki o spójność i rozsądek pośród radykalnej niepewności”. Mimo iż pozostaje w niemal całkowitej sprzeczności z ich wcześniejszymi wypowiedziami na temat zmasowanej modularności, taka wizja poznawczego doświadczenia człowieka charakteryzuje się poważnymi ograniczeniami, wynikającymi właśnie z tych wcześniej sformułowanych poglądów. Różnice między obiema wizjami nie zostały nigdy zniwelowane ani nawet rozpoznane. Tak czy inaczej, teoria sztuki przedstawiona w książce *Does Beauty Build Adapted Minds?* stanowi znaczący wkład w dyskusję na temat adaptacyjnej funkcji sztuki.

.....
²⁵ J. Tooby, L. Cosmides: *Does Beauty Build...*, dz. cyt., s. 19.

Tooby i Cosmides wyjaśniają, że swego czasu uważali sztukę za produkt uboczny ewolucji, jednak ostatecznie zrewidowali swoje zapatrywania w tej kwestii. Podają kilka przyczyn zmiany swoich poglądów:

- angażowanie się w fikcyjne, wymaginowane światy jest uniwersalnym atrybutem ludzkości,
- sztuka w swojej istocie jest czymś, co przynosi satysfakcję,
- fikcyjne światy wzbudzają emocje, którym jednak nie towarzyszą czyny, do jakich te emocje zwykle prowokują,
- człowiek rozwinął wyspecjalizowaną maszynę poznawczą, która pozwala mu uczestniczyć w wymaginowanych światach²⁶.

W konkluzji Tooby i Cosmides stwierdzają: „Sądźmy, że w ludzkim umyśle znajduje się dodatkowy pokład adaptacji, służący temu, by człowiek mógł doświadczać doznań estetycznych oraz angażować się w wymaginowane światy”. Ten dodatkowy pokład ma za zadanie porządkować inne adaptacje. Zdaniem Tooby’ego i Cosmides fabularne reprezentacje „mają porządkujący wpływ na nasze adaptacje neurokognitywne”²⁷.

Taką teorię sztuki trudno jest pogodzić z koncepcją zmasowanej modularności, która jest, siłą rzeczy, powiązana z koncepcją stabilnego środowiska adaptacji ewolucyjnej (*massively stable EEA*) – tej części środowiska, która jest istotna z punktu widzenia ewolucji modułów kognitywnych, a więc – z perspektywy psychologii ewolucyjnej – środowiska podlegającego prawidłowościom statystycznym wykraczającym poza radykalne fluktuacje klimatu i zmiany ekologiczne. Teoria sztuki sformułowana przez Tooby’ego i Cosmides jest szersza od zaprezentowanej przez tych samych autorów ogólnej koncepcji kognitywnej ewolucji człowieka, jednak ich teoria sztuki ma dwa ograniczenia, które dają się powiązać z tą właśnie bardziej ogólną koncepcją: odnosi ona sztukę w nadmiernym stopniu do kwestii natury praktycznej, a z kolei działalność symboliczna znajduje się w niej poza katalogiem podstawowych motywów, którymi kieruje się człowiek.

Tooby i Cosmides uwzględniają w swoich rozważaniach fikcyjność, inaczej „reprezentacje, które nie są prawdziwe w sensie dosłownym”²⁸. Ich rozumienie adaptacji neurokognitywnych jest jednakże bliższe wi-

²⁶ Tamże, s. 7–9.

²⁷ Tamże, s. 11, 21, (por. D. Dutton, dz. cyt., s. 106).

²⁸ Tamże, s. 21.

zji umysłu zaproponowanej przez Pinkera niż wizji Wilsona. Zdaniem Tooby'ego i Cosmides mechanizmy, które „odłączają” reprezentacje od rzeczywistych desygnatów, pełnią funkcję adaptacyjną, ponieważ „czynności organizujące daną adaptację mogą zostać uwolnione od ograniczeń związanych z koniecznością podjęcia rzeczywistego zadania”. Koncentrowanie uwagi na „rzeczywistym zadaniu” stanowi nawiązanie do koncepcji Pinkera, zgodnie z którą człowiek wykorzystuje literaturę fabularną w celu przećwiczenia różnych strategii działania pomagających rozwiązywać praktyczne problemy, z którymi może mieć do czynienia w realnym świecie. Bez wątplenia literatura fabularna okazuje się przydatna w tym względzie, jednak ta przydatność nie sięga sedna sprawy. Sedno sprawy polega na tym, że sztuka spełnia funkcję adaptacyjną, pomagając organizować nasz światopogląd. Jej zadanie nie polega więc jedynie na „polewaniu” neurokognitywnych adaptacji, które pozwalały rozwiązywać konkretne problemy typowe dla okresu całego plejstocenu. Sformułowana przez Wilsona teoria adaptacyjnej funkcji sztuki uwzględnia szerszy aspekt tego, na czym polega „organizowanie” naszych umysłów. Teoria Tooby'ego i Cosmides, podobnie jak teoria Pinkera, wydaje się rozpatrywać pojęcie neurokognitywnych adaptacji w zawężonym sensie.

Zdaniem Tooby'ego i Cosmides sztuka sprawia, że umysł skupia się na problemach istotnych z adaptacyjnego punktu widzenia – parzeniu się, zdobywaniu pożywienia lub odpowiedniego statusu, wychowywaniu dzieci oraz innych podstawowych motywach, które kierują zachowaniami człowieka²⁹. Sztuka pozwala człowiekowi „dokonywać wyborów, które są korzystniejsze z adaptacyjnego punktu widzenia”³⁰. Osobiście uważam, że przywiązywanie tak dużej wagi do podstawowych motywów, którymi kieruje się człowiek, jest w pełni zasadne. Moim zdaniem motywy te stanowią główną tematykę sztuki. Niemniej można skupiać się na podstawowych motywach, które są wspólne dla człowieka i innych naczelných, i mimo wszystko nie przywiązywać należytej wagi do tego, w jak wielkim stopniu współczesna kultura symboliczna wpłynęła na ekonomię podstawowych motywów tkwiących w ludzkiej naturze³¹.

.....
²⁹ Tamże, s. 7.

³⁰ Tamże, s. 23.

³¹ Ch. Boehm, dz. cyt.; B. Boyd: *On the Origin of Stories...*, dz. cyt.; E. Dissanayake: *Art and Intimacy...*, dz. cyt.; R. G. Klein, B. Elgar, dz. cyt.; S. Mithen: *The Prehistory of the Mind...*, dz. cyt.; N. Wade, dz. cyt.

Jeśli prawdą jest, że sztuka pełni funkcję adaptacyjną, wówczas potrzeba jej uprawiania powinna być umotywowana emocjonalnie. Potrzeba wytwarzania i „konsumowania” dzieł będących wytworem wyobraźni powinna być tak realna i wyraźna jak głód, popęd seksualny, instynkt macierzyński, instynkt synowski/córczyny czy potrzeba utrzymywania kontaktów towarzyskich. Podobnie jak inne tego typu potrzeby, powinna ona wiązać się z przyjemnością i satysfakcją, które towarzyszą zaspokojeniu pragnień i pełnią rolę czynników motywujących. Takie spełnienie nie stanowi efektu ubocznego towarzyszącego osiągnięciu przyjemności innego rodzaju, ani też nie jest jedynie środkiem służącym zaspokojeniu potrzeb innego typu – seksualnych, społecznych czy praktycznych. Potrzeba sztuki może być zintegrowana z innymi potrzebami na wiele różnorodnych sposobów. Może zostać wykorzystana w celu wywołania podniecenia seksualnego, zaspokojenia pragnień seksualnych lub zaspokojenia zwykłej próżności, może także stanowić środek służący budowaniu więzi społecznych. Niemniej sama w sobie jest jedną z podstawowych, nieredukowalnych potrzeb człowieka.

Ignorowanie tego, że bodźce wyobrazeniowe same w sobie są czynnikami motywującymi ludzką naturę, niemal z konieczności oznaczałoby przeoczenie faktu, że sztuka ma charakter samozwrotny. Głoszona przez przedstawicieli szkoły psychologii ewolucyjnej koncepcja adaptacyjnej funkcji sztuki nie tłumaczy w sposób należyty, dlaczego sztuka podejmuje tematykę fascynacji wyobraźnią, czego przykład stanowią: *Sen nocy letniej* i *Burza* Szekspira; eseje *Of Dramatic Poesy* Drydena i *Rzecz o krytyce* Pope’a oraz przedmowa Wordswortha do *Lyrical Ballads*; większość utworów poetyckich Keatsa, Yeatsa i Stevensa; bohaterowie utworów epickich uosabiający wyobraźnię, np.: Becky Sharp z *Targowiska próżności*, główne postaci z *Portretu Doriana Graya*, Elizabeth-Jane z *Burmistrza Casterbridge* oraz Dorothea, Lydgate, Mary Garth i Will Ladislaw z *Middlemarch*. Teoria sztuki, która nie uwzględnia wyobraźni jako tematu fabularnych reprezentacji, będzie miała trudności z dostrzeżeniem symbolicznego znaczenia wielu scen z powieści zaliczanych do kanonu literatury angielskiej, w których maltretowane czy zaniedbywane dzieci znajdują schronienie w wyimaginowanych światach istniejących w książkach. Uciekając w świat literackiej fikcji, David Copperfield, Esther Summer-son (w *Samotni*) i Jane Eyre nie tylko przygotowują się do tego, by móc lepiej stawiać czoła przyszłym wyzwaniom (takim jak zaspokojenie

podstawowych potrzeb bytowych czy znalezienie odpowiedniego partnera), lecz również organizują swoje umysły i rozwijają swoją osobowość. Posługują się wyobraźnią, by stworzyć świat, który jest bogatszy, hojniejszy i lepszy od psychologicznie ubożego środowiska, w którym przyszło im żyć.

Mimo iż teoria sztuki sformułowana przez Tooby'ego i Cosmides odznacza się poważnymi ograniczeniami, ich koncepcja „adaptacji organizujących” daje nam do ręki kryterium, które pozwala przeprowadzać wartościujące rozróżnienie pomiędzy literackimi reprezentacjami. Catherine Salmon i Donald Symons dają wiarę alternatywnym poglądom zaprezentowanym przez Pinkera oraz Tooby'ego i Cosmides, i sugerują, w jaki sposób te alternatywne hipotezy przyczynowe mogą być wykorzystywane do formułowania opinii na temat jakości literackiej:

Najprawdopodobniej literatura piękna nosi w sobie ślady adaptacji organizujących, jak również ślady „włamań” do mózgowego obwodu przyjemności, przy czym w różnych rodzajach utworów mogą one pojawiać się w różnych proporcjach. Być może „wielkie” dzieła literackie to te, które w największym stopniu wykorzystują adaptacje organizujące (dlatego wytrzymały one próbę czasu – zarówno w wersji oryginalnej, jak i w tłumaczeniach), natomiast utwory „niższych lotów”, w tym powieści romansowe, przede wszystkim „włamują się” do mózgowych obwodów przyjemności³².

Salmon i Symons w przekonujący sposób dowodzą, że powieści romansowe stanowią odpowiedź na kobiece fantazje erotyczne, natomiast pornografia jest odpowiedzią na fantazje seksualne mężczyzn. Pinkerowska koncepcja sztuki jako produktu ubocznego ewolucji w największym stopniu odnosi się do romansów i pornografii, które po prostu rozbudzają fantazję. Z kolei najdalej jej do takich gatunków jak tragedia, które z jednej strony wywołują bolesne emocje, natomiast z drugiej strony sprawiają, że lepiej rozumiemy siły kierujące ludzkim losem.

Rozumienie sztuki

Aby móc formułować wiarygodne i testowalne hipotezy dotyczące adaptacyjnej funkcji sztuki, należy:

.....

³² C. Salmon, D. Symons, dz. cyt., s. 95.

- zdefiniować sztukę w sposób, który pozwalałby określić jej istotę – co równocześnie prowadziłoby do wyodrębnienia określonej dyspozycji behawioralnej;
- zidentyfikować problem adaptacyjny, który nasi przodkowie byłiby w stanie rozwiązać dzięki tej dyspozycji behawioralnej;
- zidentyfikować „cechy konstrukcyjne”, które pozwoliłyby skutecznie rozwiązać ten problem³³.

Możemy zdefiniować sztukę jako predyspozycję do tworzenia dzieł zawierających w sobie ładunek emocjonalny i posiadających odpowiednią formę estetyczną, które wywołują lub przedstawiają subiektywne uczucia, obrazy lub myśli. Szczególnie literatura ukazuje subiektywnie przekształcone obrazy świata oraz naszych życiowych doświadczeń. Predyspozycja do tworzenia tego typu obrazów pozwoliłaby na rozwiązanie problemu o charakterze adaptacyjnym – typowego, podobnie jak sama sztuka, wyłącznie dla gatunku ludzkiego – jakim jest zorganizowanie systemów motywacyjnych niezależnych od „podszeptów” instynktu. „Cechą konstrukcyjną”, która pozwala na zrealizowanie tej funkcji adaptacyjnej, jest zdolność produkowania wytworów artystycznych, takich jak dzieła prozatorskie i poetyckie oraz kompozycje muzyczne i plastyczne.

Przyjrzyjmy się rzeczywistości, w której egzystujemy. Żyjemy w świecie wyobraźni. Dla nas, istot ludzkich, czyny, które popełniamy, oraz zdarzenia, w których uczestniczymy, nie są nigdy czymś wyabstrahowanym, pozbawionym kontekstu. Są one zawsze komponentami mentalnych reprezentacji naturalnego i społecznego porządku, rozciągniętymi w czasie. Wszystko, co czynimy, odbywa się w ramach struktur wyobraźniowych, uwzględniających naszą wizję świata oraz nasze miejsce w świecie – nasze wewnętrzne konflikty i troski, nasze relacje z innymi ludźmi, nasze relacje z naturą, nasze relacje z wszelkimi możliwymi siłami duchowymi, które – naszym zdaniem – istnieją. Żyjemy w społecznościach składających się nie tylko z osób, z którymi stykamy się bezpośrednio, lecz także obejmujących wspomnienia o zmarłych, tradycje naszych przodków, nasze poczucie więzi z przyszlými pokoleniami oraz z każdą osobą, żyjącą czy zmarłą, towarzyszącą nam w strukturach wyobraźniowych (społecznych, ideologicznych, religijnych lub filozoficznych), które podporząd-

.....

³³ S. Pinker: *Toward a Consilient Study of Literature*, „Philosophy and Literature” 2007, nr 31, s. 162–178.

kowują nasze „ja” zbiorowości. Nasze poczucie własnego „ja” wywodzi się z naszych mitów i tradycji artystycznych, historii, które opowiadamy, pieśni, które śpiewamy, oraz otaczających nas obrazów.

Każdemu z nas zdarzyło się kiedyś, że jakaś pieśń, opowieść, sztuka, film, utwór muzyczny lub obraz zmieniły naszą wizję świata, poszerzyły nasze horyzonty myślowe, pogłębiły nasze emocjonalne zrozumienie (empatię) czy też pozwoliły nam spojrzeć na nasze ludzkie doświadczenie z nowej perspektywy. Przejście od tego prostego spostrzeżenia do hipotezy o adaptacyjnej funkcji literatury nie wymaga wielkiego wysiłku intelektualnego. Literatura oraz pozostałe dziedziny sztuki pomagają nam żyć. Oto dlaczego sztuka jest zaliczana do uniwersaliów ludzkich³⁴. We wszystkich znanych kulturach sztuka oddziałuje na rozwój dziecka, wiąże ludzi z ich kulturą i pomaga im zachować właściwą orientację emocjonalną, moralną i intelektualną w otaczającym świecie³⁵.

Literatura

Baumeister Roy F.: *The Cultural Animal. Human Nature, Meaning, and Social Life*, Oxford: Oxford University Press, 2005.

Bickerton Derek: *Foraging versus Social Intelligence in the Evolution of Protolanguage*, [w:] *The Transition to Language*, red. Alison Wray, Oxford: Oxford University Press, 2000, s. 207–225.

Bickerton Derek: *From Protolanguage to Language*, [w:] *The Speciation of Modern Homo Sapiens*, red. T.J. Crow, Oxford: Oxford University Press, 2002, s. 103–120.

Bickerton Derek: *Language and Species*, Chicago: University of Chicago Press, 1992.

Boehm Christopher: *Hierarchy in the Forest. The Evolution of Egalitarian Behavior*, Cambridge: Harvard University Press, 1999.

Boyd Brian: *Evolutionary Theories of Art*, [w:] *The Literary Animal. Evolution and the Nature of Narrative*, red. Jonathan Gottschall, David Sloan Wilson, Evanston, IL: Northwestern University Press, 2005, s. 147–176.

Boyd Brian: *On the Origin of Stories. Evolution, Cognition, and Fiction*, Cambridge: Harvard University Press, 2009.

.....
³⁴ D.E. Brown, dz. cyt.

³⁵ B. Boyd: *On the Origin of Stories...*, dz. cyt.; J. Carroll: *Literary Darwinism. Evolution, Human Nature, and Literature*, New York: Routledge, 2004, s. 65–69; J.A. Johnson, J. Carroll, J. Gottschall, D.J. Kruger: *Hierarchy in the Library, Egalitarian Dynamics in Victorian Novels*, „*Evolutionary Psychology*” 2008, nr 6, s. 715–738; E. Dissanayake: *Art and Intimacy...*, dz. cyt.; D. Dutton, dz. cyt.; J. Tooby, L. Cosmides: *Does Beauty Build...*, dz. cyt.

- Brown Donald E.: *Human Universals*, Philadelphia: Temple University Press, 1991.
- Carroll Joseph: *An Evolutionary Paradigm for Literary Study*, „Style” 2008, nr 42, s. 103–135.
- Carroll Joseph: *Literary Darwinism. Evolution, Human Nature, and Literature*, New York: Routledge, 2004.
- Carroll Joseph: *Rejoinder*, „Style” 2008, nr 42, s. 309–412.
- Carroll Joseph: *The Human Revolution and the Adaptive Function of Literature*, „Philosophy and Literature” 2006, nr 30, s. 33–49.
- Cochran Gregory, Harpending Henry: *The 10,000 Year Explosion. How Civilization Accelerated Human Evolution*, New York: Basic Books, 2009.
- Cosmides Leda, Tooby John, Barkow Jerome: *Introduction. Evolutionary Psychology and Conceptual Integration*, [w:] *The Adapted Mind. Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*, red. Jerome Barkow, Leda Cosmides, John Tooby, New York: Oxford UP, 1992, s. 3–15.
- Damasio Antonio: *Descartes’ Error. Emotion, Reason, and the Human Brain*, New York: G.P. Putnam, 1994.
- Deacon Terrence W.: *The Symbolic Species. The Co-evolution of Language and the Brain*, New York: Norton, 1997.
- Dissanayake Ellen: *Art and Intimacy. How the Arts Began*, Seattle: University of Washington Press, 2000.
- Dissanayake Ellen: *What Art Is and Does. An Overview of Contemporary Evolutionary Hypotheses*, [w:] *Evolutionary and Neurocognitive Approaches to Aesthetics, Creativity, and the Arts*, red. Colin Martindale, Paul Locher, Vladimir M. Petrov, Amityville, NY: Baywood, 2007, s. 1–14.
- Dutton Denis: *The Art Instinct*, Oxford: Oxford University Press, 2009.
- Flinn Mark V., Geary David C., Ward Carol V.: *Ecological Dominance, Social Competition, and Coalitionary Arms Races. Why Humans Evolved Extraordinary Intelligence*, „Evolution and Human Behavior” 2005, nr 26, s. 10–46.
- Foley Robert: *The Adaptive Legacy of Human Evolution. A Search for the Environment of Evolutionary Adaptedness*, „Evolutionary Anthropology” 2005, nr 4, s. 194–203.
- Geary David C.: *The Origin of Mind. Evolution of Brain, Cognition, and General Intelligence*, Washington, D. C.: APA, 2005.
- Hawkins Jeff, Blakeslee Sandra: *On Intelligence*, New York: Henry Holt, 2004.
- Henshilwood Christopher S., Marean Curtis W.: *The Origin of Modern Human Behavior. Critique of the Models and Their Test Implications*, „Current Anthropology” 44, 2003, s. 627–651.
- Irons William: *Adaptively Relevant Environments versus the Environment of Evolutionary Adaptedness*, „Evolutionary Anthropology” 1998, nr 6, s. 194–204.
- Johnson John A., Carroll Joseph, Gottschall Jonathan, Kruger Daniel J.: *Hierarchy in the Library. Egalitarian Dynamics in Victorian Novels*, „Evolutionary Psychology” 2008, nr 6, s. 715–738.
- Kaplan Hillard, Hill Kim, Lancaster Jane B., Hurtado Ana Magdalena: *A Theory of Human Life History Evolution. Diet, Intelligence, and Longevity*, „Evolutionary Anthropology” 2000, nr 9, s. 156–185.
- Klein Richard G., Elgar Blake: *The Dawn of Human Culture*, New York: Wiley, 2002.

- McBrearty Sally, Brooks Alison S.: *The Revolution That Wasn't. A New Interpretation of the Origin of Modern Human Behavior*, „Journal of Human Evolution” 2000, nr 39, s. 453–563.
- MacDonald Kevin B.: *A Perspective on Darwinian Psychology. The Importance of Domain-general Mechanisms, Plasticity, and Individual Differences*, „Ethology and Sociobiology” 1990, nr 12, s. 449–480.
- Mellars Paul: *Symbolism, Language, and the Neanderthal Mind*, [w:] *Modelling the Early Human Mind*, red. Paul Mellars, Kathleen Gibson, Cambridge: The MacDonald Institute for Archaeological Research, 1996, s. 15–32.
- Mithen Steven: *The Evolution of Imagination. An Archaeological Perspective*, „SubStance” 2001, nr 30, s. 28–54.
- Mithen Steven: *The Prehistory of the Mind. The Cognitive Origins of Art, Religion, and Science*, London: Thames and Hudson, 1996.
- Panksepp Jaak, Panksepp Jules B.: *The Seven Sins of Evolutionary Psychology*, „Evolution and Cognition” 2000, nr 6, s. 108–131.
- Pinker Steven: *How the Mind Works*, New York: W.W. Norton, 1997, (wyd. pol. *Jak działa umysł*, przeł. Małgorzata Koraszawska, Warszawa: Książka i Wiedza, 2002).
- Pinker Steven: *Toward a Consilient Study of Literature*, „Philosophy and Literature” 2007, nr 31, s. 162–178.
- Potts Rick: *Humanity's Descent. The Consequences of Ecological Instability*, New York: William Morrow, 1996.
- Rethinking the Human Revolution. New Behavioural and Biological Perspectives on the Origin and Dispersal of Modern Humans*, red. Paul Mellars, Katie Boyle, Ofer Bar-Yosef, Chris Stringer, Exeter, UK: MacDonald Institute, 2007.
- Richerson Peter J., Boyd Robert: *Not by Genes Alone. How Culture Transformed Human Evolution*, Chicago: University of Chicago Press, 2005.
- Salmon Catherine, Symons Donald: *Slash Fiction and Human Mating Psychology*, „Journal of Sex Research” 2004, nr 41, s. 94–100.
- Scalise-Sugiyama Michelle: *Reverse-engineering Narrative. Evidence of Special Design*, [w:] *The Literary Animal. Evolution and the Nature of Narrative*, red. Jonathan Gottschall, David Sloan Wilson, Evanston: Northwestern University Press, 2005, s. 177–196.
- Smail Daniel Lord: *On Deep History and the Brain*, Berkeley: University of California Press, 2008.
- Sterelny Kim: *Thought in a Hostile World. The Evolution of Human Cognition*, Oxford: Oxford University Press, 2003.
- The Human Revolution: Behavioural and Biological Perspectives on the Origins of Modern Humans*, red. Paul Mellars, Chris Stringer, Princeton: Princeton University Press, 1989.
- Tooby John, Cosmides Leda: *Does Beauty Build Adapted Minds? Toward an Evolutionary Theory of Aesthetics, Fiction, and the Arts*, „SubStance” 2001, nr 30, s. 6–27.
- Tooby John, Cosmides Leda: *The Psychological Foundations of Culture*, [w:] *The Adapted Mind. Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*, red. Jerome H. Barkow, Leda Cosmides, John Tooby, New York: Oxford University Press, 1992, s. 19–136.

Wade Nicholas: *Before the Dawn. Recovering the Lost History of Our Ancestors*, New York: Penguin, 2006.

Wilson David Sloan: *Evolution for Everyone. How Darwin's Theory Can Change the Way We Think about Our Lives*, New York: Delacorte, 2007.

Wilson David Sloan: *Evolutionary Social Constructivism*, [w:] *The Literary Animal. Evolution and the Nature of Narrative*, red. Jonathan Gottschall, David Sloan Wilson, Evanston: Northwestern University Press, 2005, s. 20-37.

Wilson Edward O.: *Consilience. The unity of Knowledge*, New York: Alfred A. Knopf, 1998, (wyd. pol. *Konsiliencja. Jedność wiedzy*, przeł. Jarosław Mikos, Poznań: Zysk i S-ka, 2002).

Tłumaczenie z języka angielskiego: Paweł Zajadacz

Muzyka, ogień i ewolucja

Stephen Davies

University of Auckland, Nowa Zelandia

Abstrakt. *W swojej ostatniej książce Music, Language, and the Brain Aniruddh Patel stwierdza, że zachowania muzyczne nie są adaptacjami – podobnie jak pielęgnowanie ognia, są one technologiami propagowanymi za pośrednictwem transmisji kulturowej. Oba te poglądy poddaje krytycznej analizie.*

Skoro Patel odrzuca tezę, że muzyka jest bezpośrednim produktem procesów adaptacyjnych, to pewnie można się spodziewać, że uzna ją za spandrel, czyli produkt uboczny adaptacji, takich jak te związane ze słuchem językowym i analizą sceny słuchowej, który sam w sobie nie posiada wartości adaptacyjnej. Patel jednak tego nie czyni. Twierdzi natomiast, że muzyka jest technologią i jako taka nie powinna być uważana ani za adaptację, ani za spandrel. Pogląd taki opiera się na założeniu, że konieczne jest rozróżnienie między adaptacjami biologicznymi i spandrelami a wytworami inwencji kulturowej, nieposiadającymi biologicznych substratów, które wyspecjalizowały się na drodze ewolucji. O tym, że muzyka jest technologią, świadczy to, że każde pokolenie musi uczyć się jej od nowa, nie można natomiast mówić o jej spontanicznej emergencji w toku prawidłowego rozwoju osobniczego człowieka

Słowa kluczowe: *muzyka, adaptacja, spandrel, technologia transformacyjna, definicje sztuki*

Music, Fire, and Evolution

Abstract. *In Music, Language, and the Brain, Aniruddh Patel argues that music behaviors are not adaptations; they are, like the control of fire, culturally propagated technologies. I critically examine both views.*

When Patel rejects music's claim to be the direct product of an adaptation, one might predict that he will identify it as a spandrel, that is, as an adventitious byproduct of adaptations, such as those involved in language audition and auditory scene analysis, that is not itself of adaptive value. In fact he does not do so. He argues instead that music is a technology and as such is not best regarded as either an adaptation or a spandrel. The idea here is that biological adaptations and spandrels should be clearly distinguished from cultural inventions that have no evolutionarily specialized biological substrates. The sign that music is a technology is that it has to be taught to each generation afresh, rather than emerging spontaneously as part of normal human development.

Key words: *music, adaptation, spandrel, transformational technology, definitions of art*

W książce *Music, Language, and the Brain*¹ Aniruddh Patel odrzuca tezę, że zachowania muzyczne są adaptacjami. Innymi słowy, twierdzi, że zachowania muzyczne nie są biologicznie dziedzicznymi cechami, które zapewniały naszym praprzodkom selektywną przewagę gwarantującą sukces reprodukcyjny. Patel odrzuca również tezę, jakoby zachowania muzycznie pełniły rolę spandrelu (*spandrels*), tzn. biologicznie dziedziczonych produktów ubocznych adaptacji, które same w sobie nie posiadają wartości adaptacyjnej. Twierdzi za to, że muzyka jest technologią transformacyjną.

W niniejszym artykule zamierzam poddać rewizji pogląd Patela, zgodnie z którym zachowania muzyczne nie są adaptacjami, a następnie chciałbym przychylić się do jego negatywnej konkluzji, ponieważ w większym stopniu interesują mnie jego zapatrywania na drugą kwestię. Nie jest moim obowiązkiem bronić poglądu, że zachowania muzyczne pełnią rolę spandrelu². Niemniej zamierzam podać w wątpliwość słuszność wywodów Patela, a ponadto chciałbym przyjrzeć się uważniej kwestii różnicy między spandrelami a technologiami transformacyjnymi. Zanim podejmę się tych zadań, postaram się najpierw wyjaśnić pojęcie „zachowań muzycznych”.

Istota zachowań muzycznych

Chcąc rozpatrywać związek między zachowaniami muzycznymi a ewolucją, musimy skupić naszą uwagę na predyspozycjach przedstawicieli naszego gatunku do podejmowania ściśle określonych działań, nie zaś na wytworach – w tym przypadku: melodiach, pieśniach, symfoniach – które w następstwie tych działań powstają. A zatem jeśli mamy mówić o muzyce jako o adaptacji lub spandrelu, przez pojęcie „muzyki” powinniśmy rozumieć tworzenie muzyki lub jej odbiór. Tworzenie muzyki obejmuje szereg czynności, takich jak komponowanie, improwizowanie czy wykonywanie utworów muzycznych. Każda z nich może przyjmować różnorakie formy. Na przykład wykonywanie utworów muzycznych może polegać na odgry-

¹ A. Patel: *Music, Language, and the Brain*, Oxford: Clarendon Press, 2008.

² W artykule *Why art is not a spandrel?* („British Journal of Aesthetics” 2010, nr 50, s. 333–341) sugeruję, że skłonność człowieka do wytwarzania dzieł sztuki nie mogła pozostać spandrelem, nawet jeśli pierwotnie nim była.

waniu kompozycji, tworzeniu improwizacji, odbywaniu prób i ćwiczeniu, zwykłym brzdąkaniu na instrumencie, śpiewaniu przy akompaniamencie itd. Może ono również obejmować gwizdanie, nucenie, śpiewanie, poklepywanie się po ciele, granie na instrumencie lub też „granie” na czymś, co nie jest instrumentem. Z kolei odbiór muzyki obejmuje akty słuchania muzyki ze zrozumieniem, przyjemnością i uznaniem, a także taniec czy też zwykle poruszanie ciałem w takt muzyki.

Czy jest tak, że niektóre z tych zachowań muzycznych odgrywają istotniejszą rolę lub są bardziej rozpowszechnione od innych? Spośród naszych licznych zachowań językowych do podstawowych zalicza się generowanie nowatorskich ciągów oraz interpretowanie nowatorskich ciągów generowanych przez innych. Muzyczne odpowiedniki tych zachowań można zauważyć w komponowaniu, improwizowaniu i słuchaniu utworów po raz pierwszy. W przypadku muzyki jednak powtórzenia i redundancja są prawdopodobnie bardziej rozpowszechnione i pełnią istotniejszą rolę niż w przypadku języka. Tworzenie muzyki polega najczęściej na komponowaniu utworów, które mają zostać zapamiętane i wielokrotnie wykonywane – w rezultacie większość wykonań to ponowne wykonania tego samego utworu. Niemal zawsze decydujący wpływ na kształt struktury dzieł i improwizacji muzycznych mają powtórzenia³. Tak więc w procesie tworzenia muzyki najważniejszym zachowaniem jest prawdopodobnie wielokrotne wykonywanie wcześniej skomponowanego utworu, np. pieśni, lub też powtarzanie fragmentu jakiegoś utworu w innej jego części, chociaż istnienie takich utworów z oczywistych względów jest uzależnione od wcześniejszych aktów komponowania⁴. Odbiór muzyki jest powiązany z jej tworzeniem, gdyż słuchając muzyki, słuchacz skupia swoją uwagę na efekcie procesu jej tworzenia. Uważne słuchanie jest tutaj prawdopodobnie czynnością podstawową, ponieważ koordynacja ruchów ciała z muzyką zwykle jest od niego zależna.

Analizując związki między ewolucją a zachowaniami muzycznymi, należy uwzględnić kwestię zakresu i poziomu. Kwestia zakresu dotyczy

.....
³ D. Huron: *Sweet anticipation. Music and the psychology of expectation*, Cambridge, MA: MIT Press, 2006, s. 228–229.

⁴ Inaczej niż w przypadku języka, w muzyce cytowanie jest stosowane częściej od nowych rozwiązań. W artykule *Philosophy of piano playing: Reflections on the concept of performance* Thomas Carson Mark twierdzi, że wykonywanie utworów muzycznych opiera się na cytowaniu („Philosophy and phenomenological research” 1981, nr 41, 299–324).

tę, ile różnego typu zachowań muzycznych musi przejawiać dana osoba, żeby można było ją uznać za biegłą w dziedzinie muzyki. Odpowiedź na tak postawione pytanie jest bezpośrednio uzależniona od tego, czy zgadzamy się z twierdzeniem, że zachowania muzyczne mają charakter nie tylko ogólnokulturowy, lecz również uniwersalny. W rzeczywistości niemal wszyscy dorośli (niemający wady słuchu ani żadnego deficytu neurologicznego) są odbiorcami muzyki, podczas gdy kompozytorzy, usytuowani na drugim końcu spektrum, stanowią nieliczną mniejszość. Taki stan rzeczy można tłumaczyć na wiele różnych sposobów, przy czym kwestią kluczową są raczej zdolności niż częstotliwość, z jaką są one urzeczywistniane. Możemy słusznie zakładać, że muzyczna biegłość wiążąca zachowania muzyczne z ewolucją powinna polegać na tym, iż większość ludzi potrafi produkować nowatorskie ciągi muzyczne, a nie tylko „rozumieć” je, kiedy już je usłyszy. I pewnie prawdą jest, że ludzie to potrafią, o ile tylko przyjmujemy, że ciągi te to np. proste 8-taktowe melodie bez akompaniamentu bądź też uporządkowane wzorce rytmiczne.

Założywszy, że „muzycznie kompetentni” dorośli potrafią komponować przynajmniej proste melodie, dochodzimy do kwestii poziomu, na którym powinny przejawiać się zachowania muzyczne, jeśli związek między nimi a ewolucją miałby być choćby w minimalnym stopniu prawdopodobny. Istnieje wiele zachowań muzycznych i każde z nich może być realizowane na różnych poziomach – począwszy od nieudolnych, amatorskich prób, poprzez zachowania w pełni kompetentne, a skończywszy na mistrzowskiej wirtuozerii. W pełni kompetentne słuchanie polega na tym, że słuchacz ma właściwe oczekiwania odnośnie do tego, co ma się pojawić w utworze muzycznym w dalszej kolejności, wyłapuje większość błędów w formie lub w treści (i niekiedy wie, co byłoby lepsze) i doświadcza w trakcie słuchania zmian napięcia oraz uczucia ulgi, a ponadto ma świadomość tego, czy utwór się skończył, czy też został przerwany. (Mimo że ich tutaj nie wymieniam, to zakładam, że w podobny sposób można także wyznaczyć kryteria pełnych kompetencji w zakresie komponowania i wykonywania utworów muzycznych.) Ta sama osoba może przejawiać różne zachowania muzyczne na różnym poziomie (jest dobrą tancerką i słuchaczką, ale słabo śpiewa i komponuje), przy czym w niektórych przypadkach jest to odzwierciedleniem jej zróżnicowanych zdolności w zakresie poszczególnych zachowań muzycznych.

Które zachowania muzyczne i na jakim poziomie powinniśmy brać pod uwagę, omawiając możliwe związki między zachowaniami muzycznymi a ewolucją? Czy interesują nas zachowania muzycznych nowicjuszy, osób kompetentnych muzycznie czy też wirtuozów i koneserów? Czy należy oczekiwać od tych osób, by prezentowały pewien ściśle określony poziom w zakresie wszystkich zachowań muzycznych? Jak to zostanie pokazane w dalszej części artykułu, odpowiedzi na tego typu pytania są bardzo istotne z punktu widzenia powiązań istniejących między ewolucją a zachowaniami muzycznymi.

Zachowania muzyczne jako adaptacje

Czy zachowania muzyczne są adaptacjami ewolucyjnymi? Szereg autorów uważa, że tak. Charles Darwin⁵, Geoffrey Miller⁶ i Daniel Levitin⁷ twierdzą, że zachowania muzyczne stanowią efekt selekcji seksualnej, podobnie jak pawie ogon. Ian Cross⁸ uważa, że muzyka wpływa na rozwój umysłu poprzez pobudzanie międzysydenowej elastyczności poznawczej oraz funkcji społecznej. Zdaniem innych teoretyków adaptacyjny charakter muzyki polega na tym, że sprzyja ona zwiększaniu spójności społecznej. Na przykład Robin Dunbar⁹ sugeruje, że śpiewanie grupowe powoduje wydzielanie endorfin, podobnie jak iskanie się w przypadku naczelnych, a Sandra Trehub¹⁰ i Ellen Dissanayake¹¹ wskazują na jego rolę w kształtowaniu się więzi między matką i niemowlęciem. Patel¹² omawia

⁵ Ch. Darwin: *The descent of man and selection in relation to sex*, London: John Murray, 1874.

⁶ G. Miller: *The mating mind. How sexual choice shaped the evolution of human nature*, New York: Doubleday, 2000.

⁷ D.J. Levitin: *This is your brain on music. The science of human obsession*, New York: Dutton, 2006.

⁸ I. Cross: *Music and cognitive evolution*, [w:] *The Oxford handbook of evolutionary psychology*, red. R.I.M. Dunbar i L. Barrett, Oxford: Oxford University Press, 2007, s. 649–667; tenże: *Music and meaning, ambiguity and evolution*, [w:] *Musical communication*, red. D. Miell, R. MacDonald i D. Hargreaves, Oxford: Oxford University Press, 2005, s. 27–42.

⁹ R.I. Dunbar: *The origin and subsequent evolution of language*, [w:] *Language evolution*, red. M. H. Christiansen i S. Kirby, Oxford: Oxford University Press, 2003, s. 219–234.

¹⁰ S. Trehub: *Human processing predispositions and musical universals*, [w:] *The origins of music*, red. N. L. Wallin, B. Merjker, S. Brown, Cambridge, MA: MIT Press, 2000, s. 427–448.

¹¹ E. Dissanayake: *Antecedents of the temporal arts in early mother-infant interaction*, [w:] *The origins of music...*, dz. cyt., s. 389–410.

¹² A. Patel, dz. cyt., s. 367–371.

te teorie i poddaje je krytyce, przy czym równocześnie przedstawia inną, przekonującą koncepcję.

Według Patela zdolność człowieka do przyswajania języka w postaci mówionej stanowi adaptację. Wyróżnia on¹³ 10 zdolności związanych z akwizycją języka przez człowieka, które są niezbitym dowodem na to, że język posiada znaczenie adaptacyjne. Następnie zastanawia się, czy zachowania muzyczne noszą podobne znamiona selekcji naturalnej, i dochodzi do negatywnej konkluzji.

Oto oznaki wskazujące na to, że transmisja języka mówionego następowiała na drodze selekcji naturalnej:

1. Spontaniczne gaworzenie (gaworzą nawet dzieci niesłyszące) wskazuje na to, że mowa niemowląt nie stanowi jedynie imitacji mowy dorosłych.
2. Krtań u człowieka jest umiejscowiona niżej niż u innych naczelných, co zwiększa ryzyko zadławienia się, lecz równocześnie było konieczne dla rozwinięcia się mowy.
3. Człowiek jako jedyny gatunek naczelných posiada umiejętność uczenia się wokalizy przez imitację (*vocal learning*).
4. Niemowlęta przychodzą na świat z wrodzoną zdolnością do przyswojenia dowolnego języka, jednak szybko zaczynają faworyzować swój język ojczysty.
5. Można wskazać okres (wczesny), który jest kluczowy dla akwizycji języka.
6. Głuche dzieci posługujące się językiem migowym przyswajają fonologię, morfologię, składnię i semantykę równoległe z dziećmi słyszącymi. Modalność językowa jest dowodem na istnienie „pędu do języka”.
7. Akwizycja języka jest procesem pewnym i stabilnym – wprawdzie niektóre dzieci otrzymują więcej bodźców językowych niż inne, ale i tak język jest przyswajany przez nie wszystkie.
8. Kolejne pokolenia użytkowników języka przyczyniają się do tego, że jego gramatyka staje się coraz bardziej złożona (np. w przypadku języków kreolskich). Głuche dzieci nikaraguańskie posługujące się językiem migowym zdołały usystematyzować swój własny język niemal bez żadnego kontaktu z dorosłymi osobami posługującymi się językiem w pełni rozwiniętym.

.....
¹³ Tamże, s. 259-366.

9. Udało się zidentyfikować gen, który wywiera silny wpływ na mowę i język. Mimo iż występuje on także u zwierząt, jego „ludzka” wersja nieco się różni, a w obrębie gatunku *Homo sapiens* nie wykazuje on niemal żadnej zmienności.
10. Jest wysoce prawdopodobne, że człowiek pozbawiony zdolności językowych znalazłby się w bardzo niekorzystnej sytuacji, jeśli chodzi o szanse przetrwania oraz zdolności reprodukcyjne.

Jak się do tego wszystkiego mają zachowania muzyczne?¹⁴ Gaworzenie, uczenie się wokalizy przez imitację i budowa anatomiczna aparatu głosowego odzwierciedlają procesy adaptacyjne prowadzące do wykształcenia się układu komunikacji akustycznej, który pierwotnie „obsługiwał” zarówno język, jak i muzykę w wydaniu wokalnym. Ale pod innymi względami muzyka wypada dużo gorzej. Nauka przebiega dość wolno, np. pięcioletnie dziecko jest w mniejszym stopniu wyczulone na tonacje muzyczne niż osoba dorosła. Nie jest też do końca jasne, czy istnieje okres krytyczny dla rozwijania umiejętności muzycznych – niektórzy uznani muzycy rozpoczęli naukę gry bądź komponowania dopiero w wieku nastoletnim. Rozwój umiejętności muzycznych nie przebiega tak intensywnie jak rozwój języka. Poza tym nie ma dowodów na to, że osoby nieposiadające uzdolnień muzycznych są gorszymi „reproduktorami”.

Co więcej, brakuje przekonujących argumentów na uzasadnienie tezy o istnieniu wrodzonych preferencji muzycznych. Badania prowadzone na niemowlętach powinny budzić kontrowersje, ponieważ niemowlęta nie są tak muzycznie „niewinne”, jak się niekiedy sądzi, a poza tym wiele z ich „muzycznych” reakcji można wytłumaczyć szczególnymi upodobaniami dotyczącymi mowy lub związanymi z ogólnymi procesami słuchowymi. Jak na razie, nie ma dowodu na istnienie genu „muzycznego”. Głuchota tonalna jest cechą rodzinną, jednakże deficyt ten nie odnosi się wyłącznie do muzyki. Słuch absolutny jest dziedziczny, ale nie jest koniecznym warunkiem posiadania zdolności muzycznych – niektóre zwierzęta posiadają go, jednak brakuje im umiejętności rozpoznawania wysokości tonu, która jest niezbędna z muzycznego punktu widzenia. Umiejętność rozpoznawania muzyki może stanowić rezultat oddzielania poszczególnych źródeł dźwięku w ramach tzw. analizy sceny słuchowej (*auditory scene analysis*), innymi słowy – może ona stanowić jeden z elementów procesu słuchowego.

.....
¹⁴ Tamże, s. 371-400.

wego, który wykształcił się w pierwszej kolejności w tym celu, żebyśmy potrafili odnaleźć się w „pejzażu dźwiękowym”, nie zaś po to, żebyśmy byli w jakiś szczególnie sposób wrażliwi na muzykę.

Ogólna konkluzja Patela jest negatywna – w oparciu o dostępne dowody raczej nie można uznać muzyki za adaptację biologiczną.

Wywody Patela robią na mnie wrażenie. Klasyczne podejście do tematu muzyki i ewolucji ma charakter wyrywkowy, ograniczony i wysoce spekulatywny, natomiast Patel przedstawia rzeczową argumentację opartą na solidnych danych, która jest poddana surowej weryfikacji: jeśli zachowania muzyczne są adaptacją ewolucyjną, to fakt ten powinien być nie mniej oczywisty niż to, że adaptację stanowią ustne zachowania językowe, a wskaźniki adaptacyjności muzyki powinny być porównywalne z tymi, które dotyczą języka¹⁵.

W dalszej części artykułu zamierzam pokazać, że Patelowi udało się uzasadnić tezę, iż zachowania muzyczne nie są adaptacjami. Wcześniej jednak chcę poruszyć pewną kwestię dotyczącą zagadnienia poziomu i zakresu, o czym była mowa już wcześniej. W przypadku języka wszyscy jesteśmy zarówno mówiącymi, jak i słuchającymi, a ponadto wszyscy potrafimy generować nowe wypowiedzenia. Można by pomyśleć, że w przypadku muzyki sytuacja wygląda inaczej. Wielu melomanów nie potrafi nawet czysto nucić, a nie wszyscy wykonawcy są równocześnie kompozytorami. Tak więc chcąc ustalić, czy muzyka ma charakter adaptacyjny, powinniśmy rozróżnić poszczególne rodzaje zachowań muzycznych, tak jak to uczyniłem już wcześniej. Być może komponowanie jest wskaźnikiem dostosowania (*fitness*), podczas gdy słuchanie już nie. Patel skłania się ku temu, by różnorodne zachowania muzyczne traktować łącznie. Takie podejście może być uzasadnione w przypadku języka (kompetentni użytkownicy języka są zarówno „kompozytorami” wypowiedzeń, jak i ich słuchaczami), ale nie w odniesieniu do muzyki.

Oto odpowiedź, której – jak sądzę – potrzebuje Patel: na poziomie podstawowym wszyscy jesteśmy śpiewakami i wszyscy potrafimy generować nowatorskie ciągi dźwięków. Na takim poziomie muzyka nie różni się aż tak bardzo od języka mówionego. Z kolei nie wszyscy potrafimy

.....
¹⁵ Taki pogląd zakłada, że – podobnie jak adaptacje – zachowania muzyczne muszą być dziedziczne i muszą mieć powszechny charakter. Patel ma prawo do weryfikacji tej hipotezy, ponieważ ci, którzy uznają muzykę za adaptację, zwykle się z nią zgadzają.

w równym stopniu angażować się w bardziej wyszukane formy sztuki muzycznej. Jednak wyrafinowana muzyka nie musi nas aż tak bardzo interesować – przecież nie wszyscy jesteśmy powieściopisarzami czy dramaturgami, co bynajmniej nie oznacza, że podstawowe zachowania językowe nie są adaptacjami.

Jeśli Patel faktycznie potrzebuje takiej odpowiedzi po to, by jego porównanie zachowań muzycznych i językowych można było uznać za przekonujące, konieczne może być przyjęcie dość niskiego kryterium oceny tego, czy dana osoba przyswoiła sobie zachowania muzyczne czy też nie. (W takim razie spostrzeżenie Patela, że niektórzy uznani muzycy rozpoczynali naukę gry bądź komponowania dopiero w wieku nastoletnim, prawdopodobnie nie ma nic do rzeczy, gdyż w tym przypadku Patel bierze pod uwagę znacznie wyższe poziomy kompetencji niż te, które faktycznie są istotne.)

Należy jednak zauważyć, że ani wywody Patela, ani mój do nich stosunek nie robią wrażenia na zwolennikach poglądu, że zachowania muzyczne stanowią efekt selekcji seksualnej. Nie twierdzą oni jednak, że zachowania muzyczne mają uniwersalny charakter, ponieważ jako adaptacje dawały one naszym praprzodkom szereg korzyści. Jest raczej tak, że obecnie zachowania muzyczne pełnią rolę adaptacji jedynie w przypadku tych, którzy przyswoili je sobie na najwyższym poziomie, ponieważ są one pozytywnie odbierane przez osoby dokonujące wyboru partnera reprodukcyjnego. Zachowania muzyczne można zatem uznać za adaptacje jedynie wówczas, gdy są one realizowane na wyjątkowo wysokim poziomie. Zamiast zachwycać się poglądami Patela, zwolennicy takiej teorii mogą raczej uznać, że faktycznie nie mają one nic do rzeczy.

Muzyka jako technologia transformacyjna

Skoro Patel odrzuca tezę, że muzyka jest bezpośrednim produktem procesów adaptacyjnych, to pewnie można się spodziewać, że uzna ją za spandrel, czyli produkt uboczny adaptacji, takich jak te związane ze słuchem językowym i analizą sceny słuchowej, który sam w sobie nie posiada wartości adaptacyjnej. Patel tego jednak nie czyni. Twierdzi natomiast¹⁶, że muzyka jest technologią i jako taka nie powinna być uważa-

.....
¹⁶ A. Patel, dz. cyt., s. 400–402.

na ani za adaptację, ani za spandrel. Pogląd taki opiera się na założeniu, że konieczne jest rozróżnienie między adaptacjami biologicznymi i spandrelami a wytworami inwencji kulturowej, nieposiadającymi biologicznych substratów, które wyspecjalizowały się na drodze ewolucji. O tym, że muzyka jest technologią, świadczy to, iż każde pokolenie musi uczyć się jej od nowa, nie można natomiast mówić o jej spontanicznej emergencji w toku prawidłowego rozwoju osobniczego człowieka. Tłumacząc uniwersalny charakter muzyki Patel nie skupia się na tym, że stanowi ona jeden z aspektów wyewoluowanej ludzkiej natury, lecz przede wszystkim zwraca uwagę na jej wysoką wartość. Porównuje on muzykę do ognia. Umiejętność pielęgnowania ognia jest najprawdopodobniej cechą niezależną od ewolucyjnie utrwalonych kognitywnych mechanizmów mózgowych związanych z „rozpalaniem ognia”. Umiejętność pielęgnowania ognia niemal na pewno jest technologią, która rozpowszechniła się za pośrednictwem transmisji kulturowej i z uwagi na swoją przydatność dla człowieka nabrała uniwersalnego charakteru.

Jeśli przyjmiemy, że muzyka jest technologią transformacyjną, łatwiej nam będzie wyjaśnić, dlaczego jest ona zjawiskiem uniwersalnym w kulturze człowieka. Muzyka ma charakter powszechny, ponieważ oddziałuje ona w sposób, który znajduje uznanie w oczach wszystkich ludzi. Pod tym względem przypomina rozpalanie i pielęgnowanie ognia. Pielęgnowanie ognia jest zjawiskiem uniwersalnym w kulturze człowieka, ponieważ pozwala nam przekształcać nasze życie w dogodny dla nas sposób – na ogniu przyrządzamy posiłki, ogień daje nam ciepło oraz światło, które pozwala nam widzieć w ciemności. Kiedy jakaś społeczność nauczy się rozpalać ogień, nie ma drogi odwrotu – *mimo że najprawdopodobniej bylibyśmy w stanie żyć bez tej umiejętności*. Podobnie i muzyka ma charakter uniwersalny, gdyż przeobraża nasze życie w sposób, który znajduje uznanie w naszych oczach, np. oddziałuje na nasze emocje, dostarcza nam wrażeń estetycznych i wpływa na formowanie się tożsamości¹⁷.

W świetle tego poglądu elastyczność kognitywna, która pobudza nas do twórczego działania (np. do rozpalania ognia lub uprawiania muzyki), jest adaptacją, przy czym rezultaty tego twórczego działania nie są jedynie produktami ubocznymi lub spandrelami. Są one specjalnie zaprojektowanymi aplikacjami, nie zaś nieoczekiwanymi produktami ubocznymi.

.....
¹⁷ Tamże, s. 401.

Angażujemy nasze zdolności z zamiarem uzyskania ściśle określonych rezultatów, a rezultaty te są osiągane nieprzypadkowo. Co więcej, takie technologie są przekazywane drogą nauczania, chociaż – raz jeszcze – nasza ewolucyjnie utrwalona natura może dostarczyć nieco surowca, na którym proces nauczania się opiera. Dlatego też umiejętności czytania i pisania są przekazywane z pokolenia na pokolenie.

Gdybyśmy przyjęli poglądy Patela w odniesieniu do sztuki, moglibyśmy zastanawiać się, czy przypadkiem jej geneza nie jest związana z naszą predyspozycją do twórczego działania, co z kolei wyjaśniałoby, dlaczego sztuka wciąż się odradza i podlega nieustannym przeobrażeniom. Z pewnością stanowi ona wyraz naszej biologicznej natury, co jednak nie oznacza, że jest adaptacją czy spandrelem. Wyraża ona ten aspekt naszej natury, który sprawia, że stajemy się wynalzcami i użytkownikami technologii, a ponadto potrafimy docenić zarówno to, co zawdzięczamy technologii, jak i wysiłek oraz kunszt niezbędne do jej tworzenia.

Patel przedstawił jeszcze jeden argument na poparcie tezy, że zachowania muzyczne nie są spandrelami. Zauważa on, że muzyka nie tylko wykorzystuje istniejące układy mózgowie, lecz również może kształtować je za pośrednictwem mechanizmów plastyczności neuronalnej. Coraz więcej dowodów pochodzących z obszaru neuronauki wskazuje na to, że systematyczne obcowanie z muzyką powoduje zmiany w obrębie struktur nerwowych oraz połączeń międzyneuronowych. Zdaniem Patela metafora spandrela – nasuwająca skojarzenia ze statyczną formą architektoniczną – nie do końca oddaje istotę tego typu pętli neuronowego sprzężenia zwrotnego istniejącego między technologiami umysłowymi a strukturami mózgowymi.

Zastanawiam się jednak, czy faktycznie spandrelu nie można pogodzić z plastycznością neuronalną. Zanim londyński taksówkarz zdobędzie „wiedzę” – tzn. „nauczy się” mapy Londynu i posiada umiejętność sprawnego poruszania się po mieście – w jego mózgu nastąpi wyraźna zmiana¹⁸. Jednak umiejętność orientowania się w najbliższym otoczeniu oraz poruszania po nim z pewnością jest adaptacją, a zdolność przyswajania takiej wiedzy poprzez odczytywanie symbolicznej reprezentacji jest najprawdopodobniej spandrelem opartym na tej adaptacji.

.....
¹⁸ Por. <http://news.bbc.co.uk/2/hi/science/nature/677048.stm>.

Polemika

46 |

Patel uważa, że ponieważ zachowania muzyczne nie są genetycznie dziedziczne, nie są one ani spandrelami, ani adaptacjami. Czy taki pogląd jest uzasadniony? W dalszej części artykułu podaję w wątpliwość zarówno tezę, że zachowania muzyczne nie są biologicznie dziedzicznymi cechami (przecież zachowania protomuzyczne rozwijają się wcześniej, a poza tym niektóre zachowania biologiczne ujawniają się z opóźnieniem), jak i tezę mówiącą, że jeśli zachowania muzyczne nie mają charakteru biologicznego, to nie mogą być ani spandrelami, ani adaptacjami (przecież mogą być memami, a poza tym ewolucja może odbywać się na poziomie kulturowym, jak to zostało ujęte w teorii systemów rozwojowych lub teorii doboru wielopoziomowego). Rozważam także inny zarzut dotyczący drugiej z powyższych tez – nawet jeśli zachowania muzyczne same w sobie nie mają podłoża biologicznego, to z pewnością są one zależne od mechanizmów biologicznych, co mogłoby wystarczyć, by zakwalifikować je do kategorii spandreli. Ostatecznie jednak odrzucam ten zarzut jako nieuzasadniony z tego względu, że zgodnie z nim niemal wszystkie ludzkie zachowania są spandrelami. Na koniec odnoszę się krytycznie do przyrównywania muzyki do ognia. Sugeruję, że nawet jeśli istnieją podstawy, by odróżnić technologie transformacyjne od spandreli oraz by zakwalifikować zachowania związane z ogniem do tych pierwszych, to brak analogii między zachowaniami muzycznymi i zachowaniami związanymi z ogniem podaje w wątpliwość tezę Patela, jakoby muzyka była także technologią transformacyjną.

Oto pierwszy argument: Patel uznaje za dowód potwierdzający, że zachowania muzyczne nie są genetycznie dziedziczne, to, że tego typu zachowania nie pojawiają się spontanicznie jako element normalnego rozwoju człowieka. Jednak taki pogląd można, a nawet trzeba zakwestionować. Oczywiście, zachowania muzyczne pojawiają się w następstwie kontaktu z muzyką, ale w podobny sposób rozwój języka wymaga wcześniejszego kontaktu ze środowiskiem językowym. Fakt, że człowiek opanowuje specyficzny dla swojej kultury system tonalny czy modalny dopiero w wieku, powiedzmy, 5–8 lat, nie uprawnia do twierdzenia, że zachowania muzyczne nie pojawiają się spontanicznie jako element normalnego rozwoju człowieka. Okres dojrzewania stanowi oczywisty przykład etapu rozwoju człowieka, który rozpoczyna się spontanicznie dopiero w określonym wieku. Z kolei pełne kompetencje językowe człowiek uzyskuje dopiero po upływie wielu

lat od momentu, gdy zaczął budować pierwsze proste i zrozumiałe wypowiedzenia oraz zaczął rozumieć to, co mówią do niego inni. W przypadku muzyki sprawa wygląda podobnie – aby muzyka mogła „zaistnieć”, muszą zostać spełnione określone warunki. Być może jej „istnienie” jest uzależnione od kognitywnego wyrafinowania, emocjonalnej wrażliwości czy też zdolności słuchowych, których nabywa się wraz z upływem czasu.

Najprawdopodobniej Patel przyjął zbyt surowe kryterium oceny tego, czy dana osoba przyswoiła sobie zachowania muzyczne czy też nie, ponieważ podany przez niego przykład dotyczy czasu, jakiego potrzeba, by uzyskać pełne kompetencje w zakresie specyficznego dla danej kultury systemu tonalnego czy modalnego. Jak zasugerowałem wcześniej, jeśli zaproponowane przez Patela porównanie między muzyką i językiem ma mieć jakikolwiek sens, powinien on znacznie obniżyć kryterium oceny zachowań muzycznych, dostosowując je do poziomu, który pozwoliłby uznać wszystkich nas nie tylko za słuchaczy, lecz również za wykonawców i kompozytorów. A zatem wydaje się słuszne, by uznać za dowód przyswojenia zachowań muzycznych zróżnicowane pod względem wysokości tonu i odznaczające się regularnym metrum wokalizowanie, nie wymagając przy tym, by wokaliza odznaczała się skomplikowaną strukturą uwzględniającą kadencję. Umiejętność śpiewania wokaliz zróżnicowanych pod względem wysokości tonu i odznaczających się regularnym metrum rozwija się u dzieci jeszcze przed ukończeniem 5. roku życia. Tego typu zachowania wydają się być motywowane wewnętrznie i często mają charakter spontaniczny, innymi słowy – predyspozycje genetyczne ujawniają się pod wpływem czynników środowiskowych.

Warto także zwrócić uwagę na fakt, że rozwój zdolności muzycznych następuje dużo bardziej spontanicznie niż rozwój umiejętności czytania i pisanie. Patel uzasadnia to istnieniem licznych powiązań poznawczych między muzyką i językiem oraz tym, że satysfakcja emocjonalna z obcowania z muzyką jest odczuwana już od wczesnych lat życia. Ale w takim razie przyswajanie zachowań muzycznych odbywa się niespontanicznie tylko w porównaniu z akwizycją ustnej postaci języka, co raczej nie upoważnia do twierdzenia, że tego typu zachowania mają charakter czysto kulturowy. Tak czy inaczej, twierdzenie o względnej „niespontaniczności” muzyki w stosunku do języka jest z pewnością łatwe do zakwestionowania. Osobiście wątpię, czy uzyskanie pełnej, praktycznej znajomości systemu muzycznego danej kultury zajmuje więcej czasu niż osiągnięcie

tęgo samego poziomu biegłości w zakresie języka ojczystego. A jak zasugerowałem wcześniej, jeśli skupimy uwagę na pierwszych przejawach zachowań muzycznych i językowych – kiedy to zachowania te występują we wstępnej, prymitywnej postaci, szczególnie w porównaniu z zachowaniami przejawianymi w późniejszym okresie, które rozwinęły się w toku normalnego rozwoju – wówczas trudno będzie jednoznacznie stwierdzić, czy zachowania językowe ujawniają się wcześniej lub też czy są one bardziej spontaniczne od zachowań muzycznych. Co więcej, można by uznać, że to, w jaki sposób muzyka przemawia do niemowląt i małych dzieci, w dużym stopniu wskazuje na jej związek z zachowaniami, które są znaczące z ewolucyjnego punktu widzenia. Aby wyjaśnić, dlaczego dzieci tak szybko zaczynają interesować się muzyką, należy wytłumaczyć, skąd biorą się tego typu upodobania. Być może to język matczyny (*motherese*) jest adaptacją, a to z uwagi na swój quasi-muzyczny charakter, a zachowania muzyczne stanowią produkt uboczny tej adaptacji – są spandrelami.

Taka argumentacja pozwala zakwestionować głoszony przez Patela pogląd, że to, iż zachowania muzyczne nie są dziedziczone genetycznie, wynika jasno z tego, w jaki sposób i kiedy są one przyswajane. Ale nawet gdyby Patel miał rację w tej kwestii (i tu przechodzimy do drugiego argumentu), moglibyśmy podać w wątpliwość hipotezę zaczerpniętą przez niego ze standardowej teorii ewolucji, według której to, co nie jest dziedziczone genetycznie, nie może zostać uznane ani za adaptację, ani za spandrel. Zwolennicy teorii memów najpewniej odrzucą przyjęte przez Patela rozróżnienie pomiędzy ewolucją biologiczną a technologią¹⁹. Przy najmniej niektórzy teoretycy ewolucji – orędownicy tzw. teorii systemów rozwojowych – twierdzą, że liczy się to, czy „zasoby” są dostępne bez żadnych ograniczeń dla kolejnych pokoleń, a nie to, czy są one przekazywane genetycznie czy też wyłącznie za pośrednictwem transmisji kulturowej²⁰. Przedstawiono także mocne argumenty przemawiające za „doborem wielopoziomowym”, który jest odmianą doboru grupowego²¹.

¹⁹ Por. R. Dawkins: *The selfish gene*, Oxford: Oxford University Press, 1989; D. C. Dennett: *Memes and the exploitation of imagination*, „Journal of aesthetics and art criticism” 1990, nr 48, s. 127–135; S. Blackmore: *The meme machine*, Oxford: Oxford University Press, 1999.

²⁰ Por. P. Griffiths Paul, R. Gray: *Developmental systems and evolutionary explanation*, „Journal of philosophy” 1994, nr 9, s. 277–304; ciż: *Discussion: Three ways to misunderstand developmental systems theory*, „Biology and philosophy” 2005, nr 20, s. 417–425.

²¹ Por. D. S. Wilson: *Group-level evolutionary processes*, [w:] *The Oxford handbook of evolutionary psychology*, red. R. I. M. Dunbar i L. Barrett, Oxford: Oxford University Press, 2007, s. 49–55;

W istocie Patel uznaje obecnie słusność założeń teorii doboru wielopoziomowego. Przyjmuje do wiadomości, że cechy promujące współpracę wewnątrzgrupową mogą podlegać regułom kulturowego doboru grupowego. Stwierdza: „Jeśli w dalekiej przeszłości ewolucyjnej muzyka promowała spójność w obrębie grup społecznych, i jeśli w rywalizacji o ograniczone zasoby przeważały te grupy, które posiadały lepiej wykształcone mechanizmy wewnętrznej współpracy, wówczas niewykluczone, że muzyka mogła pełnić funkcję adaptacji kulturowej, przy czym pierwotnie nie była wcale adaptacją biologiczną. Co więcej, możliwe, że istniało sprzężenie zwrotne między kulturowym doborem grupowym a biologicznym doborem naturalnym, dzięki czemu jednostki, które pod względem biologicznym miały większe predyspozycje do muzyki, podlegały pewnej selekcji. W takim przypadku można by mówić o koewolucji genowo-kulturowej”. Niemniej Patel pozostaje sceptyczny wobec prawdziwości poprzedników takiego okresu warunkowego.

Pora przedstawić trzeci argument. Zgodnie z nim dotychczasowa dyskusja pokazuje, że zachowania muzyczne są dziedziczone – albo genetycznie, albo za pośrednictwem transmisji kulturowej – z pokolenia na pokolenie, a poza tym same w sobie nie są adaptacjami. Jednak bez względu na to, jak niskie przyjmiemy kryterium oceny zachowań muzycznych, i tak zachowania te są uzależnione od „pre-muzycznych” zdolności słuchowych (np. zdolności rozpoznawania interwału oktawy), które są wspólne dla *Homo sapiens* i niektórych innych „niemuzycznych” gatunków. Przy czym te pre-muzyczne zdolności są najprawdopodobniej adaptacjami dla procesów słuchowych zwiększających dostosowanie. Ponieważ zachowania muzyczne są zależne od tych pre-muzycznych zdolności adaptacyjnych, z ewolucyjnego punktu widzenia muszą one być spandrelami. Są produktami ubocznymi adaptacji i są bezużyteczne z punktu widzenia ewolucji jako niemające nic wspólnego z reproduktywnym dostosowaniem tych, którzy je posiadają.

Większość ludzkich zachowań (oraz produktów będących ich skutkiem) jest na pewnym etapie zależna od naszych ewolucyjnie utrwalonych układów kognitywnych, percepcyjnych, afektywnych i ruchowych. Z tego wzglę-

.....
 D.S. Wilson, M. Van Vugt, R. O’Gorman: *Multilevel selection theory and major evolutionary transitions. Implications for psychological science*, „Current directions in psychological science” 2008, nr 17(1), s. 6–9; P.J. Richerson, R. Boyd: *Not by genes alone. How culture transformed human evolution*, Chicago: University of Chicago Press, 2005.

du, zgodnie z przedstawionym powyżej trzecim argumentem, większość ludzkich zachowań powinna być postrzegana jako spandrel. Niektórzy teoretycy z pewnością byliby skłonni uznać ten wniosek za słuszny. Stephen Jay Gould²² sugeruje, że – mające za sobą historię liczącą zaledwie 10 000 lat – zarówno umiejętność pisania, jak i umiejętność czytania są spandrelami. W efekcie uznaje on język, ludzką kulturę i technologię zasadniczo za produkty uboczne nadmiernie rozwiniętego ludzkiego mózgu, który ewoluował po to, by nasi praprzodkowie mogli sobie radzić z różnorodnymi problemami, obecnie nam nieznanymi. Z kolei inni teoretycy mogliby uznać tak rozumiane pojęcie spandrela za zbyt pojemne, przy czym ja również jestem skłonny przyjąć taki pogląd za słuszny. Związek między omawianymi zachowaniami a wyewoluowanymi zdolnościami, od których są one zależne, jest zbyt luźny, aby dyskusja na temat spandrela mogła cokolwiek wyjaśnić. Jeśli więc takie podejście do tematu ma wykazać, że zachowania muzyczne są spandrelami jedynie dlatego, że niemal wszystkie współczesne zachowania kulturowe są takie same, to cena, jaką trzeba zapłacić za uzasadnienie takiej argumentacji, jest zbyt wysoka. Z kolei wydaje się słuszne, by nie uznawać niektórych zachowań ani za adaptacje, ani za bezpośrednie produkty uboczne selekcji. Innymi słowy – uzasadnione wydaje się nieuznawanie niektórych zachowań ani za adaptacje, ani za spandrela. Zdaniem Patela należy odróżnić adaptacje i spandrela od technologii transformacyjnych, przy czym uważa on, że technologie transformacyjne obejmują zarówno zachowania związane z ogniem, jak i zachowania muzyczne.

Tym samym wróciliśmy do porównania muzyki z ogniem. Czy między ogniem i muzyką istnieją różnice, które pozwoliłyby nam uznać, że ogień jest technologią transformacyjną niebędącą ani adaptacją, ani spandrelem, i mimo to twierdzić, że muzyka jest czymś innym i może być spandrelem? W dalszej części artykułu zastanawiam się, w jaki sposób należałoby wyznaczyć granicę między spandrelami i technologiami transformacyjnymi, a ponadto sugeruję, że muzyka i ogień znajdują się po przeciwnych stronach tej granicy.

W moich wcześniejszych rozważaniach na temat poglądów Patela skupiłem się nie tyle na zachowaniach muzycznych, co na muzyce, a to dlatego,

.....
²² S. J. Gould: *Evolution. The pleasures of pluralism*, „The New York review of books” 26.06.1997, nr 44 (11); tenże: *The exaptive excellence of spandrels as a term and prototype*, „Proceedings of the National Academy of Science (US)” 1997, nr 94, 10750-10755.

że – moim zdaniem – takie podejście jest bliższe tokowi jego rozumowania i pozwala utrzymać analogię, jaką Patel przeprowadza między muzyką a ogniem. Pieśni i ogień z pewnością nie są ani adaptacjami, ani spandrelami – są wytworami, nie zaś cechami przedstawicieli gatunku *Homo sapiens* – ale mogłyby być produktami predyspozycji behawioralnych uznawanych za spandrelę. Porównując zachowania muzyczne z zachowaniami związanymi z ogniem powinniśmy więc brać pod uwagę ich związek (lub brak takowego) z odpowiednimi adaptacjami.

Nie jest to jednak łatwe, ponieważ pojęcie zachowań związanych z ogniem jest mało precyzyjne. Weźmy pod uwagę czynność rozpalania ognia. Istnieje wiele sposobów, by rozpałcić ogień, np. można wybrać coś płonącego z innego ognia; wykorzystać tarcie, by uzyskać odpowiednią temperaturę niezbędną do podpalenia jakiegoś materiału; zogniskować promienie słoneczne na czymś łatwopalnym; wykrzesać iskry z krzemienia; wykorzystać kontrolowane wyładowania elektryczne; uzyskać odpowiednio wysoką temperaturę w wyniku niektórych reakcji chemicznych (np. poddając fosfor działaniu tlenu, dodając czysty wapń do wody, polewając cukier kwasem siarkowym, poddając materię organiczną rozkładowi w zamkniętym pomieszczeniu). Problem polega na tym, że wszystkie te czynności wydają się mieć ze sobą tylko tyle wspólnego, że pozwalają uzyskać odpowiednio wysoką temperaturę, konieczną do podpalenia łatwopalnego materiału, czyli do rozpalenia ognia. Jako czynności czy zachowania nie stanowią one spójnej klasy. Moim zdaniem jest to powód, dla którego w naturalny sposób skupiamy naszą uwagę na produkcie, czyli ogniu, nie zaś na jego przyczynach czy też zachowaniach, które doprowadziły do ich zaistnienia.

Sądzę, że zachowania muzyczne są pod tym względem zupełnie inne. Łączą się one ze sobą wzajemnie, jak również ze swoim „produktem” – muzyką. Odbieramy muzykę jako ucieleśnienie dźwięku – podczas słuchania muzyki ulega pobudzeniu zarówno mózgowy ośrodek motoryczny, jak i ośrodek słuchowy²³. Wszystkie czynności związane z jej tworzeniem i odbiorem są bezpośrednio powiązane z właściwościami produktu. Nawet gdybyśmy byli skłonni przyznać, że ogień powinien zostać uznany

²³ Por. P. Janata, S. T. Grafton: *Swinging in the brain: Shared neural substrates for behaviors related to sequencing and music*, „Nature Neuroscience” 2003, nr 6, s. 682–687; S. Koelsch Stefan, T. Fritz, D. Y. von Cramon, K. Müller, A. D. Friederici: *Investigating emotion with music. An fMRI study*, „Human brain mapping” 2006, nr 27, s. 239–250.

za technologię transformacyjną, najpewniej mielibyśmy zastrzeżenia do tego, czy również muzyka zasługuje na takie miano²⁴.

Jest jeszcze jeden powód, dla którego należałoby zakwestionować paralelę, jaką Patel przeprowadza między muzyką a ogniem. Patel twierdzi, że człowiek pielęgnuje muzykę i ogień, ponieważ są one dla niego cenne. Taka teza jest z pewnością zasadna w przypadku ognia. Wartość ognia nie polega bynajmniej tylko na tym, że jest on przyjemny sam w sobie. Ogień pozwala nam przeżyć – dzięki niemu możemy znieść chłód oraz wysuszyć naszą odzież. Przy użyciu ognia możemy doprowadzić wodę do stanu zdatności do spożycia. Ogień umożliwia nam dostęp do wnętrza jaskiń i rozświetla mroki nocy, dzięki czemu człowiek ma więcej czasu np. na życie towarzyskie. Ogień może służyć do odstraszenia drapieżników, płoszenia zwierzyny łownej i hartowania broni. A przede wszystkim zabija bakterie w jedzeniu i sprawia, że staje się ono łatwiej strawne.

Wpływ pielęgnowania ognia na życie naszych przaprzodków był tak duży, że powinniśmy w tym miejscu poświęcić nieco uwagi jego historii. Jako pierwsi zaczęli pielęgnować ogień, co najmniej 790 000 lat temu, nasi hominidalni przodkowie, czego świadectwem są pradawne paleniska²⁵. Z uwagi na rolę, jaką ogrywało w życiu naszych przodków, pielęgnowanie ognia zmieniło bieg ich ewolucyjnego rozwoju²⁶. W szczególności gotowanie, dzięki któremu pokarm stawał się łatwiej strawny, doprowadziło

.....
²⁴ Jeśli będziemy rozpatrywać ogień nie pod kątem tego, w jaki sposób powstaje, lecz z punktu widzenia motywacji do jego posiadania, różnica między zachowaniami związanymi z ogniem a zachowaniami muzycznymi mogłaby zostać zniwelowana, a to dlatego, że wówczas przesunęlibyśmy ogień bliżej granicy spandrel, a nie dlatego, że muzyka przesunęłaby się bliżej granicy technologii transformacyjnych.

²⁵ Por. J.E. Pfeiffer: *The creative explosion. An inquiry into the origins of art and religion*, New York: Harper and Row, 1982; tenże: *The emergence of humankind*, New York: Harper and Row, 1985; D.M. T. Fessler: *A burning desire. Steps toward an evolutionary psychology of fire learning*, „Journal of cognition and culture” 2006, nr 6, s. 3–4. Clive Gamble jest bardziej zachowawczy i twierdzi, że najstarsze paleniska pochodzą sprzed 400 000 lat (*Origins and revolutions. Human identity in earliest prehistory*, Cambridge: Cambridge University Press, 2007). Wprawdzie nasz najbliższy krewny, szympan, nie potrafi pielęgnować ognia, ale interesujące jest to, że pod niektórymi względami wykazuje on lepsze zrozumienie tego, czym jest szalejący ogień, niż współczesny człowiek; por. J.D. Pruett, T.C. LaDuke: *Brief communication. Reaction to fire by Savanna Chimpanzees (Pan troglodytes verus) at Fongoli, Senegal. Conceptualization of „fire behavior” and the case for a chimpanzee model*, „American Journal of Physical Anthropology” 2010.

²⁶ Por. K. Sterelny: *Niche construction, developmental systems, and the extended replicator*, [w:] *Cycles of Contingency. Developmental Systems and Evolution*, red. S. Oyama, P.E. Griffiths i R.D. Gray, Cambridge, MA: MIT Press, 2001, s. 333–349, D.M. T. Fessler, dz. cyt.

do redukcji przewodu pokarmowego oraz zmniejszenia kosztu energetycznego trawienia²⁷. Richard Wrangham uważa, że początki historii pielęgnowania ognia sięgają czasów, w których żył nasz hominidalny praprzodek *Homo erectus*, i to właśnie nadwyżka energii uzyskana dzięki gotowaniu pokarmu na ogniu umożliwiła rozwój energochłonnego, większego mózgu, co z kolei doprowadziło do pojawienia się gatunku *Homo sapiens*²⁸. Tak czy inaczej, ogień jest częścią tego, co niekiedy określa się mianem rozszerzonego fenotypu ludzkiego,²⁹ tj. zespołu anatomicznych, fizjologicznych i biochemicznych cech organizmu o podłożu dziedzicznym. Rozpalanie ognia może być technologią, lecz stanowi część koewolucji genowo-kulturowej, ponieważ nasze trwające od tysięcy lat uzależnienie od ognia w sposób zasadniczy zmieniło ludzki genom.

Teza, że muzyka stanowi źródło równie istotnych korzyści nie jest jednak taka oczywista. Patel upatruje wartości muzyki w tym, że wywiera ona pozytywny wpływ na nasze emocje i pomaga nam budować poczucie własnej tożsamości. Zakładam, że ma on rację w tej kwestii, przy czym warto zauważyć, że korzyści w tych obszarach może przynieść zarówno tworzenie muzyki, jak i jej odbiór. Nie uważamy jednak muzyki za coś cennego tylko dlatego, że jest ona środkiem, który pozwala osiągnąć te pożądane cele – obcując z muzyką, rzadko kiedy mamy je na względzie. Naszą uwagę skupiamy raczej na pierwotnych walorach muzyki – już samo jej tworzenie czy słuchanie jest dla nas czymś przyjemnym. Muzyka ogrzewa nasz świat. Należy jednak zauważyć, że wartości, które cenimy sobie w muzyce, a także korzyści wynikające z faktu, iż angażuje ona nasze emocje i oferuje nam wzorce, z którymi możemy się utożsamiać, jedynie w niewielkim stopniu – jeśli w ogóle – wiążą się z kwestią przetrwania gatunku i reprodukcji. Poza tym korzyści muszą równoważyć się z ponoszonymi kosztami. Zachowania muzyczne kosztują wiele w sensie czasu, uwagi oraz wysiłku koniecznego, by wynieść je do poziomu pełnej biegłości. Właściwie nie ma wątpliwości co do tego, że muzyka jest dla nas czymś ważnym, jednak o ile umiejętność pielęgnowania ognia

.....
²⁷ Por. R. Wrangham: *Catching fire. How cooking made us human*, New York: Basic Books, 2009. Wcześniej zacytowałem następujące słowa Patela dotyczące ognia: „[...] nie ma drogi odwrotu – mimo że najprawdopodobniej bylibyśmy w stanie żyć bez tej umiejętności”, jednak wypowiedź ta nie uwzględnia tego, że ogień zmienił nas w nieodwracalny sposób.

²⁸ Tamże.

²⁹ K. Sterelny, dz. cyt.

daje wymierne korzyści, jeśli chodzi o szanse przetrwania gatunku (co pozwala wyjaśnić, dlaczego zachowanie to jest zachowaniem powszechnym), o tyle dużo trudniej jest uzasadnić w podobny sposób wartość, jaką przypisujemy muzyce.

Oto moja propozycja: w przypadku ognia zachowania, które są związane z jego rozpalaniem, są jedynie zwykłymi środkami służącymi osiągnięciu pożądanego celu. Środki te mogą być różne, przy czym nie nadają one ogniewi tych cech, za które go cenimy. Zachowania związane z ogniem nie posiadają wspólnej, jednolitej struktury, ani nie wywodzą się od tych samych zachowań adaptacyjnych. Z kolei w przypadku muzyki istnieje bliski związek między tym, co cenimy sobie w produkcji, a zachowaniami, które go generują – tym samym nie można uznać zachowań muzycznych jedynie za środki służące uzyskaniu końcowego produktu. Zachowania muzyczne mają bardzo podobny charakter i wszystkie polegają na generowaniu dźwięków zorganizowanych w kompozycyjną całość bądź na ich odbiorze. I wcale nie jest trudno doszukać się stosunkowo bliskich związków między zachowaniami muzycznymi a układami percepcyjnymi, kognitywnymi, ruchowymi i afektywnymi, między którymi istnieją wzajemne powiązania o charakterze adaptacyjnym, nawet jeśli przyjmiemy za Patelem, że zachowania muzyczne same w sobie nie są adaptacjami. Właściwie można by uznać, że różnice między ogniem i muzyką (a raczej między zachowaniami związanymi z ogniem i zachowaniami muzycznymi) stanowią podstawę rozróżnienia między technologiami transformacyjnymi, które są zorientowane na produkt, a nie na proces, a zachowaniami, które raczej powinny zostać zakwalifikowane do kategorii spandrel i bądź adaptacji. A jeśli jeszcze uwzględnimy to, że mimo iż muzyka jest uważana za coś cennego, to nie do końca jest jasne, w jaki sposób zachowania muzyczne zwiększają dostosowanie tych, którzy je przejawiają, wówczas, jeśli przyjdzie nam zdecydować, czy zachowania te są spandrelami czy adaptacjami, uznamy raczej, że są tym pierwszym.

Zgodziłem się z Patelem co do tego, że powinniśmy odróżnić technologie transformacyjne od adaptacji i spandrel oraz że zachowania związane z ogniem powinny być uznane za technologie transformacyjne. Stwierdziłem jednak, że zachowania muzyczne różnią się od zachowań związanych z ogniem tym, że nie mają charakteru przypadkowego, lecz są wzajemnie zintegrowane i jednolite, a poza tym są raczej motywowane wewnętrznie, nie zaś zorientowane na cel. Poza tym wartość ognia tkwi w produkcji,

a nie w procesie, który prowadzi do jego uzyskania, a ponadto istnieje oczywisty związek między wpływem ognia na szanse przetrwania naszego gatunku a naszym stosunkiem do niego, natomiast w przypadku muzyki jej wartość tkwi zarówno w samym procesie jej powstawania, jak i w produkcie końcowym, a jeśli muzyka faktycznie przyczynia się do zwiększenia naszego dostosowania, to wydaje się to mieć jedynie marginalny wpływ na to, w jaki sposób ją postrzegamy. Te względy podają w wątpliwość tezę, jakoby zachowania muzyczne były technologiami transformacyjnymi. Jeśli jednak takie zachowania miałyby być albo adaptacjami, albo spandrelami, wówczas to, że są one kosztowne i nie mają bezpośredniego wpływu na szanse przetrwania oraz zdolności reprodukcyjne gatunku *Homo sapiens*, sugeruje, że bardziej prawdopodobny jest drugi z wariantów³⁰.

Literatura

- Blackmore Susan: *The meme machine*, Oxford: Oxford University Press, 1999.
- Cross Ian: *Music and cognitive evolution*, [w:] *The Oxford handbook of evolutionary psychology*, red. R.I.M. Dunbar i L. Barrett, Oxford: Oxford University Press, 2007, s. 649–667.
- Cross Ian: *Music and meaning, ambiguity and evolution*, [w:] *Musical communication*, red. D. Miell, R. MacDonald i D. Hargreaves, Oxford: Oxford University Press, 2005, s. 27–42.
- Darwin Charles: *The descent of man and selection in relation to sex*, London: John Murray, 1871 (II wydanie 1874).
- Davies Stephen: *Why art is not a spandrel?*, „British Journal of Aesthetics” 2010, nr 50, s. 333–341.
- Dawkins Richard: *The selfish gene*, Oxford: Oxford University Press, 1989.
- Dennett Daniel C.: *Memes and the exploitation of imagination*, „Journal of aesthetics and art criticism” 1990, nr 48, s. 127–135.
- Dissanayake Ellen: *Antecedents of the temporal arts in early mother-infant interaction*, [w:] *The origins of music*, red. N.L. Wallin, B. Merjker i S. Brown, Cambridge, MA: MIT Press, 2000, s. 389–410.
- Dunbar Robin I.: *The origin and subsequent evolution of language*, [w:] *Language evolution*, red. M. H. Christiansen i S. Kirby, Oxford: Oxford University Press, 2003, s. 219–234.
- Fessler Daniel M. T.: *A burning desire. Steps toward an evolutionary psychology of fire learning*, „Journal of cognition and culture” 2006, nr 6, s. 3–4.
-

³⁰ Jestem wdzięczny za cenne uwagi następujących osób: Josepha Carrolla, Sherri Irwin, Justine Kingsbury, Jonathana McKeown-Greena i Kima Sterelny’ego.

- Gamble Clive: *Origins and revolutions. Human identity in earliest prehistory*, Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- Gould Stephen Jay: *Evolution. The pleasures of pluralism*, „The New York review of books” 26.06.1997, nr 44 (11).
- Gould Stephen Jay: *The exaptive excellence of spandrels as a term and prototype*, „Proceedings of the National Academy of Science (US)” 1997, nr 94, 10750–10755.
- Griffiths Paul, Gray Russell: *Developmental systems and evolutionary explanation*, „Journal of philosophy” 1994, nr 9, s. 277–304.
- Griffiths Paul, Gray Russell: *Discussion: Three ways to misunderstand developmental systems theory*, „Biology and philosophy” 2005, nr 20, s. 417–425.
- Huron David: *Sweet anticipation. Music and the psychology of expectation*, Cambridge, MA: MIT Press, 2006.
- Janata Petr, Grafton Scott T.: *Swinging in the brain: Shared neural substrates for behaviors related to sequencing and music*, „Nature Neuroscience” 2003, nr 6, s. 682–687.
- Koelsch Stefan, Fritz Thomas, Cramon D. Yves, von, Müller Karsten, Friederici Angela D.: *Investigating emotion with music. An fMRI study*, „Human brain mapping” 2006, nr 27, s. 239–250.
- Levitin Daniel J.: *This is your brain on music. The science of human obsession*. New York: Dutton, 2006.
- Mark Thomas Carson: *Philosophy of piano playing: Reflections on the concept of performance*, „Philosophy and phenomenological research” 1981, nr 41, 299–324.
- Miller Geoffrey: *The mating mind. How sexual choice shaped the evolution of human nature*, New York: Doubleday, 2000.
- Patel Aniruddh: *Music, Language, and the Brain*, Oxford: Clarendon Press, 2008.
- Pfeiffer John E.: *The creative explosion. An inquiry into the origins of art and religion*, New York: Harper and Row, 1982.
- Pfeiffer John E.: *The emergence of humankind*, New York: Harper and Row, 1985.
- Pruetz Jill D., LaDuke Thomas C.: *Brief communication. Reaction to fire by Savanna Chimpanzees (Pan troglodytes verus) at Fongoli, Senegal. Conceptualization of „fire behavior” and the case for a chimpanzee model*, „American Journal of Physical Anthropology”, 2010.
- Richerson Peter J., Boyd Robert: *Not by genes alone. How culture transformed human evolution*, Chicago: University of Chicago Press, 2005.
- Sterelny Kim: *Niche construction, developmental systems, and the extended replicator*, [w:] *Cycles of Contingency. Developmental Systems and Evolution*, red. S. Oyama, P.E. Griffiths i R. D. Gray, Cambridge, MA: MIT Press, 2001, s. 333–349.
- Trehub Sandra: *Human processing predispositions and musical universals*, [w:] *The origins of music*, red. N.L. Wallin, B. Merjker, S. Brown, Cambridge, MA: MIT Press, 2000, s. 427–448.
- Wilson David Sloan: *Group-level evolutionary processes*, [w:] *The Oxford handbook of evolutionary psychology*, red. R.I.M. Dunbar i L. Barrett, Oxford: Oxford University Press, 2007, s. 49–55.

Wilson David Sloan, Van Vugt Mark, O’Gorman Rick: *Multilevel selection theory and major evolutionary transitions. Implications for psychological science*, „Current directions in psychological science” 2008, nr 17(1), s. 6–9.

Wrangham Richard: *Catching fire. How cooking made us human*, New York: Basic Books, 2009.

Tłumaczenie z języka angielskiego: Paweł Zajadacz

Stanisław Leszczyński jako polemista Jana Jakuba Rousseau

Marian Golka

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie

Abstrakt. W artykule krótko przedstawiona jest treść oraz wymowa głośniejszej rozprawy Jana Jakuba Rousseau z 1750 roku pt. Rozprawa na temat: czy odrodzenie się nauk i sztuk przyczyniło się do naprawy obyczajów. Następnie przywołane zostały wybrane ówczesne polemiki z rozprawą Rousseau – a w tym szczególnie polemika ze strony króla polskiego Stanisława Leszczyńskiego z 1751 roku. Autor polemiki w przekonujący sposób udowodnił, że nie należy dyskredytować nauki i wykształcenia w funkcjonowaniu i rozwoju społeczeństw.

Słowa kluczowe: Rousseau, Leszczyński, cywilizacja, kultura, krytyka

Stanisław Leszczyński as a polemicist of Jean-Jacques Rousseau

Abstract. The paper briefly discusses the content and meaning of the well-known work by Jean-Jacques Rousseau entitled Discourse on the Arts and Sciences (1750). Subsequently, it focuses on some selected contemporary polemics about Rousseau's work, in particular the polemic written in 1751 by the Polish king Stanisław Leszczyński. The author of the polemic convincingly proves that the role of science and education in the functioning and development of societies should not be discredited.

Key words: Rousseau, Leszczyński, civilisation, culture, criticism

Wprowadzenie

60 |

Już w początkach nowoczesności dostrzega się głośne krytyczne spojrzenie na cywilizację europejską¹. Napisana w 1750 r. przez Jana Jakuba Rousseau (1712–1778) – w odpowiedzi na konkurs ogłoszony przez Akademię w Dijon – rozprawa pt. *Discours sur les sciences et les arts* była znaczącym wyrazem zważenia w sens tej cywilizacji². Oto w epoce gloryfikującej postęp pojawił się głos wątpiący w ten postęp, za to przywołujący jako wzór prostotę, naturę, stan pierwotny oraz – jak to się wtedy mówiło „człowieka dzikiego”. Nie był to jednak głos pierwszy. Już wczesne utopie (Thomasa More’a, Tommaso Campanelli), a także nieco późniejsze (Gabriela Foigny’ego, Claude’a Gilberta czy François Fénelona) bazowały na krytyce ówczesnego społeczeństwa europejskiego i niedoskonałości jego kultury, proponując w zamian prostotę, równość i życie zgodne z naturą. Te nastawienia po części wynikały też z licznych już wówczas opisów etnograficznych (np. o Gabriela Sagarda Théodata i wielu innych misjonarzy osiemnastowiecznych³) przedstawiających różne społeczności egzotyczne – opisów, które docierały do wykształconych czytelników europejskich. Oczywiście niektóre z nich musiał też czytać Jan Jakub Rousseau. Poglądy Rousseau wyrażone w jego konkursowej rozprawie stały się z kolei przedmiotem licznych polemik i krytyk. W tym artykule szczególnie uwaga będzie poświęcona polemice trzech autorów, a przede wszystkim polemice, jaką wystosował wobec filozofa król polski Stanisław Leszczyński.

Podstawowe założenia rozprawy Rousseau

Rousseau był przekonany, że pisząc o kulturze i „człowieku kultury”, negatywnie wypowiada się o kulturze w ujęciu atrybutywnym – o kulturze ogólnoludzkiej⁴. Tymczasem miał on tak naprawdę na uwadze kulturowe cechy cywilizacji europejskiej.

.....
¹ Por. M. Golka: *Cywilizacja współczesna i globalne problemy*, Warszawa: Oficyna Naukowa, 2012, s. 397–398.

² Wyd. polskie: J.J. Rousseau: *Rozprawa na temat: czy odrodzenie się nauk i sztuk przyczyniło się do naprawy obyczajów*, [w:] tegoż: *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*, przeł. H. Elzenberg, Warszawa: PWN, 1956.

³ Por. B. Orłowski: *Krytyka wartości kultury u Rousseau i przed Rousseau*, Poznań 1921.

⁴ Ponad 150 lat później pewnego rodzaju krytykę kultury ludzkiej w ogóle podjął Zygmunta Freud w głośnym tekście *Kultura jako źródło cierpień*. Kultura okiełznała ludzkie popędy, poha-

Jako główne negatywne cechy tej cywilizacji Rousseau przywołuje⁵:

- służebność wobec władzy klasy panującej (wytwory kultury „girlandami kwiatów oplatają skuwające ludzi żelazne łańcuchy, [...] każą im kochać niewolę, umacniają trony”⁶;
- maskowanie, ukrywanie ułomności i niekształtności człowieka;
- zniszczenie prostoty, naturalności, bezpośredniości w komunikowaniu się ludzi;
- ujednoczenie ludzi, uniformizację (przede wszystkim w dziedzinie obyczajów);
- postępowanie zgodnie z cechami nabytymi (zwyczajami), a nie z cechami wrodzonymi (naturą);
- wytwory tej cywilizacji (nauka, sztuka) powstają wskutek występków (niesprawiedliwości, próżności, agresji) i przyczyniają się do występków (zbytku, rozprzężenia, zniewolenia);
- wypaczenie cnoty człowieka (czyli, według Rousseau, prostoty, niewiedzy, wojowniczości, patriotyzmu).

Tych zarzutów wobec cywilizacji jest w koncepcji Rousseau znacznie więcej. Niektóre są sprzeczne ze sobą, inne trywialne, a jeszcze inne zupełnie nieprzekonujące. Już autorzy współcześni Rousseau (np. Claude Adrien Helvétius) podjęli polemikę czy krytykę jego poglądów⁷. Kontynuowali ją autorzy piszący później (np. Théodore Dézamy). Istotną i, jak się okazało, ważną dla samego Rousseau polemikę bardzo szybko po ukazaniu się rozprawy filozofa podjął Stanisław Leszczyński – do czego wrócimy za chwilę.

Mówiąc ogólnie, można stwierdzić, że polemicy i krytycy dyskutowali wymowę rozprawy Jana Jakuba Rousseau, zwracając uwagę na to, iż sam pogląd autora oraz jego rozprawa są możliwe dzięki krytykowanej przez niego cywilizacji. Nadto zwracano uwagę, że natura i kultura nie stanowią przeciwności, zaś natury nie pozna się bez badań – czyli bez kultury. Zarzucano też Rousseau nieznaną faktów historycznych oraz wybiórcze

.....
mowała lub wysublimowała, sprawiając, że albo przestały one działać, albo działają z mniejszą mocą. Innymi słowy – kultura przysposabia surowe odruchy człowieka, kształtuje je, nadaje im społeczny sens, zespala je z rozumem. Jednakże, paradoksalnie, kultura stała się nowym ograniczeniem: dając ludziom poczucie bezpieczeństwa, odebrała im „możliwość odczuwania szczęścia” – pisał autor, potwierdzając swą tezę, że „kultura jest źródłem cierpień”.

⁵ J.J. Rousseau: *Rozprawa na temat...*, dz. cyt., s. 3-46.

⁶ Tamże, s. 11.

⁷ Badania bibliograficzne wykazały, że tych polemik (wraz z replikami Rousseau) mogło być nawet 68 (por. nota H. Elzenberga w książce J.J. Rousseau: *Rozprawa na temat...*, dz. cyt., s. 47.

posługiwanie się nimi lub taką ich interpretację, która jest wygodna dla udowodnienia jego tez. Zwracano również uwagę na to, że filozof nie zajmował się trybem życia rzeczywistych społeczeństw pierwotnych, lecz hipotetycznym człowiekiem pierwotnym, którego pozytywny portret stworzył sobie z rysów stanowiących zaprzeczenie cech Europejczyka.

Główne nurty polemiki

Zwróćmy uwagę na kilka wybranych polemik z Rousseau. Claude Adrien Helvétius (1715–1771) wyraził swój stosunek do Rousseau nie tylko jako autora omawianej tu rozprawy z 1750 r. Wypowiadał się także na temat jego *Emila*, *Nowej Heloizy* oraz *Umowy społecznej*, a wszystkie swe uwagi na ich temat zawarł w wydanym pośmiertnie (w 1772 r.) w Hadze dziele pt. *Contenants de l'Homme de ses facultés et son éducation*⁸. Będąc rówieśnikiem Rousseau, nie zyskał jego popularności, co być może przejawiało się pewnym rozgoryczeniem, które z kolei mogło wpływać na stosunek do znanego filozofa i jego koncepcji.

Helvétius przede wszystkim zauważa, że poglądy Rousseau są odmienne od poglądów innych ówczesnych filozofów. Dodaje przy tym, że ta odmienność, wyrażająca się negatywnym stosunkiem do sztuki i nauki, jest motywowana pragnieniem rozgłosu, co skądinąd po latach przyczyniło się do niepowodzeń autora *Rozprawy* i nieporozumień towarzyszących recepcji jego poglądów. Krytyk ten podnosi również zarzut, że Rousseau pełni swoistą rolę kaznodziei upojonego własnym krasomówstwem, a nie rzetelnego myśliciela gruntownie rozpatrującego analizowaną przez siebie rzeczywistość⁹.

Trudno się dziwić, że Helvétius (jako klasyk pedagogiki) w swej krytyce najwięcej uwagi poświęcił nieporozumieniom dotyczącym koncepcji wychowawczych. Tym samym jednym z najcięższych zarzutów wobec Rousseau stało się to, że filozof był piewą nieuctwa¹⁰. W istocie takie poglądy są zawarte i akcentowane w tekście *Rozprawy*. Helvétius dezawuuje te pochwały nieuctwa poprzez wykazywanie na licznych przykładach, jak

⁸ Wyd. polskie: C. A. Helvétius: *O człowieku, jego zdolnościach umysłowych i wychowaniu*, przeł. J. Legowicz, Wrocław: Ossolineum, 1976.

⁹ Tamże, s. 27–28.

¹⁰ Tamże, s. 271 i nast.

niewiedza i prostactwo wcale nie przyczyniają się do dobrych obyczajów, do ładu społecznego – jakbyśmy dzisiaj powiedzieli. Autor twierdzi jednoznacznie, że żyjący w naturze człowiek nieokrzesany wcale nie musi być „lepszy od oświeconego mieszkańca miasta”¹¹. To było bardzo trafne uderzenie w samo centrum poglądów Rousseau. Dalej dodaje Helvétius to, co dziś jest dla niemal wszystkich oczywiste: człowiek niewykształcony ma po prostu węższe horyzonty od człowieka wykształconego. Także człowiek niewykształcony może świadomie służyć kłamstwu i złu.

Zastanawiając się nad motywami, które spowodowały, że Rousseau stał się obrońcą niewiedzy, Helvétius doszedł do wniosku, że prawdopodobnie filozof zakładał, iż uniwersalną postawą człowieka jest lenistwo, które sprzyja nieuctwu. Z kolei nieuctwo i mierność umysłowa to cechy ludzi nienawidzących uczoneści i nauki. I takim właśnie ludziom chciał się, zdaniem Helvétiusa, przypodobać Rousseau. Jest to dopełnienie wcześniej wspomnianego podejrzenia filozofa o chęć rozgłosu i swoistego uwodzenia czytelników.

Théodore Dézamy (1808–1850) – podobnie jak Rousseau – także rozpoczął swą działalność pisarską od odpowiedzi na konkurs ogłoszony przez paryską *Académie des sciences et politiques*, tyle że było to blisko dziewięćdziesiąt lat później: w 1839 roku¹². Pytanie konkursowe wyznaczało bowiem zadanie określenia przyczyn dysproporcji między rozwojem wiedzy oraz oświaty a funkcjonowaniem moralności – czyli w istocie było podobne do dawnego pytania konkursowego Akademii w Dijon. Już w tej pracy Dézamy zawarł ostrą krytykę ówczesnego społeczeństwa kapitalistycznego oraz swoje lewicowe zapatrywania na konieczność przebudowy tego społeczeństwa. To, co nas tutaj interesuje – czyli polemika z koncepcją Rousseau – wyrażone jednak zostało później: w tekście pt. *Code de la communauté*, który ukazał się w 1842 r.¹³ Przedtem należy jednak wtrącić, że wiele z zapatrywań oświeceniowego filozofa było bliskich koncepcjom Dézamy’ego, w tym idea umowy społecznej, wolności itp.

To, co Dézamy krytykuje w koncepcji Rousseau, dotyczy przede wszystkim poglądów tego ostatniego na sztuki i nauki. Otóż Dézamy jest ich zdecydowanym orędownikiem, bowiem uznaje, że tylko dzięki ich rozwojowi

¹¹ Tamże, s. 273.

¹² A. Sikora: *Dézamy, czyli metafizyka wspólnoty*, [w:] T. Dézamy: *Kodeks wspólnoty*, przeł. I. Tarłowska, Warszawa: Książka i Wiedza, 1977, s. 13.

¹³ T. Dézamy, dz. cyt.

ludzkość może znaleźć lekarstwo na wszelkie zło¹⁴. Autor *Kodeksu wspólnoty* nie zgadza się też z poglądem Rousseau, że nauki i sztuki przyczyniają się do zbytku, luksusu czy zniewieściałości, na co przywołuje wiele przykładów z czasów starożytnych i nowożytnych. Dodaje przy tym, że taka ich ewentualna rola może być zauważalna tylko w społeczeństwach, które funkcjonują w oparciu o system własności, zaś wszelkie negatywne cechy sztuki i nauki mają zaniknąć w społeczeństwach opartych na zasadzie wspólnoty.

Dézamy daleki jest też od pełnej aprobaty dla człowieka prymitywnego, jaką przejawiał Rousseau. Twierdzi, że „ludzie dzicy” bywali bardziej narażeni na choroby, głód i śmierć, i nie pomagał im w tym nawet równy rozdział dóbr; mógł im natomiast pomóc właśnie rozwój sztuk i nauk¹⁵. Dodaje przy tym, że niewiedza przyczynia się do niedoskonałości praw, zaś ta niedoskonałość może wzmacniać przestępczość. Pomóc może oświecenie, rozwój szkolnictwa i nauki¹⁶.

Choć Dézamy dostrzega też inne niesłuszne stwierdzenia w koncepcji Rousseau (np. jego krytykę miast i to, że on sam i podobni mu „chcieli zapełnić świat wsiami”¹⁷), to stara się niejako „wybaczyć” filozofowi fakt, iż przejawiał swe poglądy. Tłumaczy to z jednej strony retorycznym „rozpędzaniem się” Rousseau, a z drugiej tym, że filozof nazbyt łatwo uogólniał fakty, które potwierdzały jego tezy. I jeszcze jedno usprawiedliwienie: ostatecznie miał on na celu „walkę ze złem”¹⁸.

Te przykładowe polemiki miały nieco incydentalny i epizodyczny charakter, bowiem – choć były ważne dla wypowiadających je autorów – znajdowały się niejako na marginesie innych ich rozważań. Zwróćmy teraz uwagę na polemikę, która celowo, jednoznacznie i w całości odnosiła się do Rousseau jako autora rozprawy poświęconej krytyce nauk i sztuk.

Polemika Stanisława Leszczyńskiego

Nie będziemy tu ani przedstawiać działalności politycznej Stanisława Leszczyńskiego (1677–1766) i jego losów jako monarchy polskiego, ani

.....
¹⁴ Por. tamże, s. 302.

¹⁵ Tamże, s. 296.

¹⁶ Tamże, s. 299.

¹⁷ Tamże, s. 100.

¹⁸ Tamże, s. 313 i nast.

omawiać jego poglądów politycznych i społecznych – choćby tych wyrażonych w napisanym w 1743 r. dziele pt. *Głos wolny wolność ubezpieczający*¹⁹. To wszystko zostało opisane bardzo gruntownie w wielu tekstach²⁰. Zwrócimy tylko uwagę na polemikę z tekstem Jana Jakuba Rousseau, która ukazała się (w dwóch formach: w czasopiśmie „*Mercure*” oraz jako samodzielny druk) w następnym roku po opublikowaniu przez Rousseau jego rozprawy, czyli w 1751 r.

Leszczyński zaczął swą polemikę od postawienia kwestii (której nie rozstrzyga) dotyczącej tego, czy Rousseau rzeczywiście prezentował swe osobiste przekonania, czy chciał jedynie zadziwić i zabawić czytelników sformułowanymi w rozprawie paradoksami²¹. Tak czy inaczej, zauważa polski król, wywody Rousseau są wszak efektem krytykowanej przez niego nauki i osiągniętego wykształcenia. To dzięki nim mógł osiągnąć taki poziom refleksji, który umożliwia mu rozważanie skomplikowanych problemów. Dziwi się też polemista, dlaczego filozof nie jest konsekwentny: skoro nie ceni uczoneości, to czemu sam nie pozostaje w prostactwie i braku wykształcenia?

Stanisław Leszczyński zdecydowanie broni roli nauki i wykształcenia. Twierdzi, co wszak jest dość oczywiste, że nauka służy ludziom do poznania prawdy, ale też dobra, a przede wszystkim stosowności w sprawach społecznych – w tym w funkcjonowaniu obyczajów. Nie zgadza się też ze stanowiskiem Rousseau, że natura, skoro jest piękna sama przez się, nie wymaga żadnego badania. Tak, mówi Leszczyński, natura jest piękna, lecz jej naukowe poznanie pozwala na lepsze odkrycie tego piękną, na poznanie jego tajemnic, a przy tym poznanie działania natury²². Nader ważne jest też to, że poznanie naukowe pozwala na omijanie i prostowa-

¹⁹ Dzieło to ukazało się równocześnie w języku polskim oraz francuskim pt. *La Voix libre du citoyen ou observations sur le gouvernement de Pologne*. Wtrącić można, że obie wersje były opublikowane z mylącą datą wsteczną: 1733.

²⁰ Por. np. J. Lechicka: *Rola dziejowa Stanisława Leszczyńskiego oraz wybór z jego pism*, Toruń: Nakł. Tow. Nauk., 1951; E. Cieślak: *Stanisław Leszczyński*, Wrocław: Ossolineum, 1994; J. Topolski: *Stanisław Leszczyński – ideologia polityczna i działanie*, [w:] *Stanisław Leszczyński, król, polityk, pisarz, mecenas. Materiały z europejskiej konferencji naukowej zorganizowanej w 300-lecie urodzin króla Stanisława Leszczyńskiego*, red. A. Konior, Leszno: Leszczyńskie Tow. Kulturalne, 2001; S. Dzieciolowski: *Stanisława Leszczyńskiego model państwa i społeczeństwa*, [w:] *W hołdzie Stanisławowi Leszczyńskiemu...*, dz. cyt.

²¹ S. Leszczyński: *Odpowiedź króla polskiego na rozprawę Jana Jakuba Rousseau nagrodzoną przez Akademię w Dijon*, [w:] J.J. Rousseau, *Trzy rozprawy z filozofii...*, dz. cyt., s. 49.

²² Tamże, s. 52 i nast.

nie tego, co fałszywie mówią nam zmysły. Słowem – nie da się w żaden sposób zaprzeczyć dobrodziejstwom nauki, a kraje, gdzie jest ona rozwijana, są tego najlepszym przykładem, gdyż wszystko w nich jest w największym rozkwicie – zauważa Leszczyński. Z dobrodziejstw nauki korzysta tam rzemiosło, rolnictwo, medycyna itd.

Jest jeszcze jeden argument, który przytacza król polski w obronie nauki i wiedzy. Otóż twierdzi on, że głód poznania jest człowiekowi przyrodzony, że jest – jakbyśmy dziś powiedzieli – jego instynktowną skłonnością. Działa tu też mechanizm, dodaje autor polemiki, który polega na tym, że pragnienie wiedzy rozwija się i rozbudza wraz z jej wzrostem: człowiek „im więcej wie, tym silniej odczuwa, że wciąż jeszcze musi wiedzę zdobywać”²³. Im więcej wiedzy zdobył człowiek wykształcony, tym łatwiej przychodzi mu postępować właściwie – stwierdza Leszczyński – i tym łatwiej mu formułować sądy dotyczące spraw estetycznych, moralnych czy obyczajowych. Inna rzecz, że dziś pewnie nie zgodzilibyśmy się ze stwierdzeniem autora, że człowiek wykształcony „jest moralny z wyboru, [że] jego cnota jest ugruntowana”²⁴. Samo poznawanie natury, jego zdaniem, uszlachetnia poznającego i „ład wnosi w postępowanie”²⁵.

Dalej polemista rozprawia się z nadmiernym, jego zdaniem, uwielbieniem Rousseau dla ludów „dzikich”. Stwierdza, że jeżeli nawet jest u nich mniej zbrodni niż w społeczeństwach „cywilizowanych”, to niekoniecznie musi być więcej cnót²⁶. Za te cnoty europejskie uznawał „czystość obyczajów”, „wielkość ducha” objawiającą się w religii oraz bezinteresowność (w czym skądinąd szczególnie się mylił). Dodawał też w innym miejscu, że owi „dzicy” niekoniecznie byli męscy i dzielni, jak chciał ich widzieć filozof, lecz często po prostu bezwzględni i okrutni.

Dodać należy, że Stanisław Leszczyński nie poprzestaje na ogólnych uwagach. Druga część polemiki (historycy mają wątpliwości, czy pisana ona była samodzielnie czy też we współpracy z księdzem jezuitą – niejakim Menoux) poświęcona jest przywołaniu licznych przykładów historycznych, którymi skądinąd też nasycona była rozprawa Jana Jakuba Rousseau. Przykłady wskazywane w polemice miały oczywiście zbijać twierdzenia filozofa, a przede wszystkim to zasadnicze, że nauka i sztuka są zjawiskami

²³ Tamże, s. 54.

²⁴ Tamże, s. 55.

²⁵ Tamże, s. 58.

²⁶ Tamże, s. 56.

szkodliwymi, przyczyniającymi się do zepsucia tak jednostek, jak i zbiorowości. Łatwo się domyślić, że żonglerka przykładami w celu udowodnienia swoich racji nie stanowi ostatecznego ich dowodu po żadnej ze stron.

Należy dodać, że niemal natychmiast po ukazaniu się polemiki wyrażonej przez Stanisława Leszczyńskiego, opublikowana została (w 1751 r.) replika ze strony Jana Jakuba Rousseau²⁷. Ta replika nie stanowi już przedmiotu naszego zainteresowania, trzeba jednak zauważyć, że filozof z wielką atencją odpowiada królowi polskiemu. Jak stwierdza w pierwszych słowach, jest to z jego strony raczej podziękowanie niż replika. Nie trzeba przy tym sądzić, że Rousseau przyjął argumenty Leszczyńskiego (czy innych polemistów). Ot, może tu i ówdzie sądy swoje złągodził, czasem sprostował nietrafne interpretacje, lecz zasadniczo pozostał wierny swym poglądom wyrażonym w konkursowej rozprawie z 1750 r.

Podsumowanie

Celem tego artykułu nie było pełne przedstawienie recepcji poglądów Jana Jakuba Rousseau choćby z tego powodu, że nie byłoby to możliwe w krótkim omówieniu. Ta recepcja była bogata, bujna i wielowątkowa. Była także długotrwała – wszak jeszcze na przełomie lat 60. i 70. XX w. ówczesne ruchy kontrkulturowe (głównie hippisi) przywoływały go niemalże jako swego „ojca założyciela”. Bywa on także admiirowany przez przedstawicieli współczesnych ruchów ekologicznych. Nie zmienia to faktu, że równie często jak był aprobowany, bywał też Rousseau krytykowany. Tu przywołane zostały tylko wybrane ujęcia krytyczne, ze szczególnym uwzględnieniem poglądów Stanisława Leszczyńskiego. Ich trafność, adekwatność i aktualność może budzić uznanie.

Choć wiele z uwag krytyków jest przekonujących i aktualnych do dziś, nie zmienia to faktu, że Jana Jakuba Rousseau należy uznać za pierwszego głośnego krytyka cywilizacji europejskiej. Później znajdujemy wiele równie wyrazistych poglądów, jednakowoż podkreślić należy, że ta tendencja krytyczna zaczęła się właśnie od Rousseau.

.....
²⁷ J.J. Rousseau: *Odpowiedź Jana Jakuba Rousseau królowi polskiemu, księciu lotaryńskiemu na krytykę, w której monarcha ten zbija twierdzenia jego rozprawy*, [w:] tegoż: *Trzy rozprawy z filozofii...*, dz. cyt., s. 71 i nast.

Podsumowując, można wyrazić zdziwienie, że filozof oświeceniowy dyskredytował to, co było ważne dla oświecenia jako ruchu intelektualnego, a więc to, co nazywano postępowem oraz to, co temu postępowi miało służyć – czyli przede wszystkim rolę rozumu i nauki jako głównych sił sprawczych rozwoju. Te poglądy stanowiły jednak o jego osobliwości oraz popularności, którą wcześniej zyskał u współczesnych. Tymczasem Stanisław Leszczyński, jego krytyk, jawi się jako typowy i „pełnoprawny” reprezentant oświecenia. Mimo iż był w zasadzie samoukiem (nie licząc domowych korepetytorów), uznawał przemożną rolę nauki i jej wpływ na kondycję społeczeństw.

I na koniec jeszcze kilka wniosków, które można wysunąć z poznania tej wzajemnej wymiany poglądów pomiędzy filozofem Janem Jakubem Rousseau a królem polskim Stanisławem Leszczyńskim. Po pierwsze, jak widać, bywały niekiedy, choć niestety nader rzadko, „dobre czasy”, kiedy to król (nieważne, że po abdykacji i będący na swoistej „emeryturze”) z szacunkiem koresponduje z filozofem, a ten mu z równą atencją odpowiada. Po drugie, takie dysputy znakomicie służyły wyrafinowaniu poglądów, ich wzbogaceniu, a przede wszystkim wzbogaceniu świadomości społecznej dotyczącej niezwykle ważnych dla cywilizacji europejskiej kwestii kultury i nauki, ich kondycji i uwarunkowań. Po trzecie, warunkiem tego rozwoju świadomości był pewien kosmopolityzm dyskursu intelektualnego, który w tym przypadku był skutkiem tego, że polemika odbywała się przy pomocy ówczesnej *lingua franca* – czyli powszechnie znanego i używanego języka francuskiego. I wreszcie, po czwarte, tamte polemiki nie są wcale przebrzmiałym historycznym epizodem – są one ciągle aktualne. Wszak obecnie konkurują ze sobą dwie tendencje: przywiązywanie wielkiej uwagi do nauki i wykształcenia ściera się z przeciwnym oddziaływaniem kultury masowej, której wpływ na bezmyślność, nieuctwo i trywialność jest przemożny. Atrakcyjność tej drugiej tendencji, fakt, że odbiór tej mediatyzowanej kultury nie wymaga zbyt wyrafinowanej kompetencji kulturowej, brak troski o dobro wspólne, który charakteryzuje tę kulturę, mogą być przesłankami niepokoju o to, czy nie powstaje w ten sposób nowy typ „człowieka prostego”. Będzie on daleki od „człowieka natury”, ale zapewne daleki też od marzeń Jana Jakuba Rousseau i trosk Stanisława Leszczyńskiego.

Literatura

- Cieślak Edmund: *Stanisław Leszczyński*, Wrocław: Ossolineum, 1994.
- Dézamy Théodore: *Kodeks wspólnoty*, przeł. Irena Tarłowska, Warszawa: Książka i Wiedza, 1977.
- Dzięciołowski Stanisław: *Stanisława Leszczyńskiego model państwa i społeczeństwa*, [w:] *Stanisław Leszczyński, król, polityk, pisarz, mecenas. Materiały z europejskiej konferencji naukowej zorganizowanej w 300-lecie urodzin króla Stanisława Leszczyńskiego*, red. Alojzy Konior, Leszno: Leszczyńskie Tow. Kulturalne, 2001.
- Golka Marian: *Cywilizacja współczesna i globalne problemy*, Warszawa: Oficyna Naukowa, 2012.
- Helvétius Claude Adrien: *O człowieku, jego zdolnościach umysłowych i wychowaniu*, przeł. Jan Legowicz, Wrocław: Ossolineum, 1976.
- Lechicka Jadwiga: *Rola dziejowa Stanisława Leszczyńskiego oraz wybór z jego pism*, Toruń: Nakł. Tow. Nauk., 1951.
- Leszczyński Stanisław: *Głos wolny wolność ubezpieczający*, Warszawa: Hachette, 2012.
- Leszczyński Stanisław: *Odpowiedź króla polskiego na rozprawę Jana Jakuba Rousseau nagrodzoną przez Akademię w Dijon*, [w:] J. J. Rousseau: *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*, przeł. Henryk Elzenberg, Warszawa: PWN, 1956, s. 47–65.
- Orłowski Bolesław, *Krytyka wartości kultury u Rousseau i przed Rousseau*, Poznań: Gebethner i Wolff, 1921.
- Rostworowski Emanuel: *Historia powszechna. Wiek XVIII*, Warszawa: PWN, 1998.
- Rousseau Jan Jakub: *Rozprawa na temat: czy odrodzenie się nauk i sztuk przyczyniło się do naprawy obyczajów*, [w:] tegoż: *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*, przeł. Henryk Elzenberg, Warszawa: PWN, 1956, s. 3–44.
- Rousseau Jan Jakub: *Odpowiedź Jana Jakuba Rousseau królowi polskiemu, księciu lotaryńskiemu na krytykę, w której monarcha ten zbija twierdzenia jego rozprawy*, [w:] *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*, przeł. Henryk Elzenberg, Warszawa: PWN, 1956, s. 71–103.
- Sikora Adam: *Dézamy, czyli metafizyka wspólnoty*, [w:] T. Dézamy: *Kodeks wspólnoty*, przeł. Irena Tarłowska, Warszawa: Książka i Wiedza, 1977, s. 5–61.
- Topolski Jerzy: *Stanisław Leszczyński – ideologia polityczna i działanie*, [w:] *Stanisław Leszczyński, król, polityk, pisarz, mecenas. Materiały z europejskiej konferencji naukowej zorganizowanej w 300-lecie urodzin króla Stanisława Leszczyńskiego*, red. Alojzy Konior, Leszno: Leszczyńskie Tow. Kulturalne, 2001.

Konstruowanie kariery procesem inwestowania w jej portfolio

Agnieszka Cybal-Michalska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie

Abstrakt. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie różnorodnych aspektów zjawiska kariery rozpatrywanego z subiektywnego punktu widzenia. Zorientowanie współczesnego społeczeństwa na karierę stwarza potrzebę odbudowania ram ludzkiej działalności i innowacyjności. Najistotniejsze jest aktywne radzenie sobie z rzeczywistością poddawaną permanentnej zmianie. Konceptualizacja jakościowo nowego ujęcia problematyki kariery jako „własności” jednostki wskazuje na wielowymiarowy charakter współczesnego dyskursu, który łączy w sobie implikacje interdyscyplinarnego dialogu i stwarza potrzebę przeglądu teoretycznych refleksji nad sposobami rozumienia kariery oraz uwarunkowań i wyznaczników jej kształtowania. W artykule poddano analizie rekonstrukcję wybranych teoretycznych ujęć, podkreślających zmiany w jakościowym podejściu do zjawiska kariery i ukazujących „kariertwórcze” znaczenie działań podejmowanych przez człowieka. W świetle teorii konstruowania kariery, sformułowanej przez M. L. Savickasa, odzwierciedlającej konstruktywistyczne spojrzenie na rozwój kariery, domena kariery jest postrzegana jako centralna część życia podmiotu i ważny punkt odniesienia w kształtowaniu jednostkowej tożsamości. W teorii tej zachowania zawodowe i ich rozwój są rozpatrywane procesualnie, z uwzględnieniem ich organizowania w sposób holistyczny, permanentny i kontekstualny. Rozwoju kariery jednostki nie rozpatruje się w izolacji od innych wymiarów, części składowych życia podmiotu.

Słowa kluczowe: rynek pracy, kariera, kariera jako własność jednostki, kryteria kariery, konstrukcja kariery, rozwój kariery

Constructing a career – a process of investing in its portfolio

Abstract. The narration of this article is focused on showing various ways of capturing the phenomenon of career from a subjective perspective. The orientation of a contemporary society towards a career creates the need of rebuilding the frames of human activity and innovation. The most important is active participation and cooperation in a reality undergoing a permanent change. Conceptualization of a qualitatively new apprehension of career issues as an individual's "possession" indicates a many-sided character of a contemporary discourse, which combines implications of an interdisciplinary dialogue and creates the need to review theoretical reflection about the way of understanding career and conditions, as well as indicators of its formation and construction. The subject of the analysis will be the reconstruction of chosen theoretical perspectives, where one emphasizes changes in the qualitative attitude to the career phenomenon and showing the "career making" meaning of people's activities. Following M. L. Savickas' career construction theory, which reflects constructivist perception on the subject of a career development, a career domain is seen as a central part of a subject's life and an important point of reference in shaping one's identity. According to M. L. Savickas' career construction theory, work behaviours and their development are examined in a processual way, including their organization in a holistic, permanent and contextual way. One does not investigate an individual's career development in isolation from other dimensions, components of a subject's life.

Key words: job market, career, career as an individual's property, career criteria, career construction, career development

Współczesne procesy globalizacji gospodarki światowej, jej reorganizacja i restrukturyzacja, skłaniają do refleksji nad specyfiką i dominantą globalnej transformacji ekonomicznej¹. Niewątpliwie elementem składowym zjawiska globalizacji ekonomicznej, a w szczególności rozwoju gospodarki wolnorynkowej, są zmiany w środowisku pracy, strukturze pracy, percepcji pracy, a także w sferze cech, znaczeń i wartości przypisywanych pracy. Trudno przecenić wymowę tych zmian dla jakości konstruowania, przebiegu kariery i modyfikowania jej zindywidualizowanych ścieżek.

Współczesne studium kariery nakazuje uwzględniać wielokontekstowe zmiany w świecie pracy, które stawiają przed pracownikami nowe wymagania. Do najważniejszych zalicza się wzrost roli przypisywanej karierze oraz zwiększenie zdolności do planowania własnej kariery, zarządzania nią i monitorowania jej w perspektywie całościowej. Rozwój kariery oraz programy zarządzania karierą, będące kluczowymi zagadnieniami zarówno z perspektywy jednostek, jak i organizacji, skoncentrowane są na wielu aspektach: „od karier indywidualnych oraz relacji między pracą a rodziną do polityki i dylematów strategicznych, takich jak starzenie się siły roboczej, stosowanie nowej technologii czy wydajność organizacji”². Jeśli spojrzeć na problem z tej perspektywy, „badanie karier jest badaniem zarówno zmian jednostek, jak i zmian organizacji, a także zmian w społeczeństwie”³.

Dynamika przemian współczesnego świata pracy, a nawet świata „końca pracy” (J. Rifkin) aktualizuje rolę jakości wykształcenia i wymaganych kwalifikacji. Ilustracją zarysowanych przemian na wysoce konkurencyjnym i wymagającym rynku pracy jest stwierdzenie „krótkoterminowe projekty stają się bardziej powszechne niż stanowisko pracy w jednej firmie na okres staży [...], a przełomowym oraz decydującym zjawiskiem staje się wszechstronność kwalifikacji (*multi-skilling*)”⁴. Globalne ten-

.....
¹ Problematyka globalizacji na płaszczyźnie politycznej i gospodarczej jest podejmowana przez autorkę w znacznie szerszym kontekście w pracy zatytułowanej *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Poznań: Wyd. Nauk. UAM, 2006, s. 30-41.

² M. B. Arthur, D. T. Hall, B. S. Lawrence: *Generating New directions in career theory. The case for a transdisciplinary approach*, [w:] *Handbook of career theory*, red. M. B. Arthur, D. T. Hall, B. S. Lawrence, Cambridge: Cambridge University Press, 2004, s. 7.

³ Tamże, s. 8.

⁴ J. G. Maree: *Brief Overview of the Advancement of Postmodern Approaches to Career Counseling*, „*Journal for Psychology in Africa*” 2010, nr 20(3), s. 362.

dencje i procesy różnicowania, wielokontekstowości, wielowymiarowości i współzależności różnych dziedzin życia społecznego niewątpliwie aktualizują problem implementacji idei *life long learning*, planowania, zarządzania, rozwoju i kształtowania kariery. Logika przemian skłania do namysłu nad problemem kariery międzynarodowej czy „kariery bez granic” (*Boundaryless Career*)⁵, „zmiennej kariery” (*Protean Career* – D. T. Hall), „kariery post-korporacyjnej” (*Post-Corporate Career* – M. A. Peiperl i Y. Baruch) jako swoistego *novum* w planowaniu szeroko pojętej kariery i wspierania się po jej szczeblach⁶. Duch czasu implikuje również, jak to ujmuje Augustyn Bańka, transkulturalizację kontekstu ekonomicznego, co z kolei przyczynia się do transnacionalizacji rozwoju osobowości. Rzeczony proces przejawia się „w uniwersalności doświadczenia wymaganego do osiągnięcia optymalnego poziomu kompetencji życiowych, pozwalających na realizację kariery ponad granicami”⁷.

Przedstawione rozważania korespondują z kategorią „portfolio kariery” autorstwa Charlesa Handy’ego. Portfolio kariery, będące narzędziem odnawialności kapitału kariery, to „zbiór akcji inwestycyjnych jednostki ujmowanych w planach kariery [...]; jest planowanym źródłem kompetencji mających mieć wymierną wartość komercyjną na rynku pracy”⁸. W gospodarce opartej na wiedzy, która w konsekwencji determinuje zorientowanie współczesnego społeczeństwa na wiedzę, kluczowym elementem staje się rozwój karier jego członków i inwestowanie w portfolio kariery.

Świat karier to świat licznych mikroprzemian. W portfolio mikroprzemian czas pomiędzy nimi ulega skróceniu – po okresie stabilności coraz szybciej następuje ponowna separacja. Ponadto wielorakie przemiany kariery mogą zachodzić symultanicznie⁹.

Próbując dookreślić kategorię pojęciową „kariera”, trudno nie zauważyć braku ostrości i jednoznaczności w semantycznych sensach przypisywanych temu pojęciu. Ponadto wyróżnikiem myślenia o karierze jest

⁵ *The Boundaryless Career. A New Employment Principle for a New Organizational Era*, red. M. B. Arthur, D. M. Rousseau, London: Oxford University Press, 1996.

⁶ Y. Baruch, M. Peiperl: *Career Management Practices. An Empirical Survey And Implications*, „Human Resource Management” 2000, nr 4, s. 347.

⁷ A. Bańka: *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań: Stow. Psychologia i Architektura, 2007, s. 47–48.

⁸ Tamże, s. 89–90.

⁹ Zob. W. Mayrhofer, A. Iellatchitch: *Rites, right? The value of rites of passage for dealing with today’s career transitions*, „Career Development International” 2005, nr 1, s. 58.

różnorodność znaczeń, w których to pojęcie bywa używane. Zakresem pojęcia „kariera” może być jego subiektywna i obiektywna struktura znaczeniowa, wartościujące (również o negatywnym zabarwieniu, jak kategorie: „karierowicz”, „karierowiczostwo”¹⁰) i niewartościujące (będące również wyznacznikiem myślenia o karierze jako „własności” jednostki) rozumienie czy też ujmowanie zagadnienia z perspektywy organizacji albo podmiotu.

Konceptualizacja jakościowo nowego ujęcia problematyki kariery jako „własności” jednostki wskazuje na wielowymiarowy charakter współczesnego dyskursu, który łączy w sobie implikacje interdyscyplinarnego dialogu i stwarza potrzebę przeglądu teoretycznych refleksji nad sposobami rozumienia kariery oraz uwarunkowań i wyznaczników jej kształtowania.

Niewątpliwie kariera, a właściwie wybór kariery (jako jeden z najważniejszych i, co więcej, zindywidualizowanych wyborów człowieka), jest całościową podróżą i posiada „charakterystyczne zakręty, które jednostka może poznać, ocenić, kontemplować i przewidzieć. [...] Działania zawodowe trwają przez około 40 lat i więcej i aż trudno uzmysłowić sobie, że [ludzie – A.C.-M.] mogliby nie planować tak długiego okresu czasu”¹¹. Nie ulega wątpliwości, że aktywne radzenie sobie w rzeczywistości poddawanej permanentnej zmianie nakazuje zaadaptować się do ciągle zmieniającego się kontekstu kreowania indywidualnych karier, a nowy sposób myślenia o karierze oznacza, jak ujmuje to Werner Lanthaler, „bycie menedżerem wiedzy we własnej sprawie”¹² i konstruowanie swojego portfolio kariery.

Kazimierz Obuchowski, kontrastując układ kultury przedmiotów z formowaniem się kultury podmiotów, wskazuje na przemiany, że odwo-

.....
¹⁰ Termin „kariera” jest, jak usystematyzował to Zygmunt Bauman, również terminem moralnym, związanym z określonym systemem wartościowania życiowych postaw, relacji z otoczeniem, jak również obowiązków wynikających z tych stosunków. Rozpatrując etos kapitalizmu, autor wskazuje na pewien paradoks: etos ten, „głosząc chwałę sukcesu i tych, co sukces odnieśli, potępia jednak świadome dążenie do osobistego sukcesu «za wszelką cenę», a z karierą, jako motywem postępowania wiąże nikiel raczej walory moralne. Dążenie do kariery zostało zepchnięte do rzędu chorób wstydlivych, a dla dotkniętych tą chorobą ukuto termin «karierowicz», wyposażając go w spory ładunek moralnego potępienia”. Z. Bauman: *Kariera. Cztery szkice socjologiczne*, Warszawa: Iskry, 1960, s. 25.

¹¹ J. Adomaitienė, I. Zubrickienė: *Career Competences and Importance of Their Development in Planning of Career Perspective*, „Tiltai” 2010, nr 4, s. 88.

¹² Zob. W. Lanthaler, J. Zugmann: *Akcja JA. Nowy sposób myślenia o karierze*, Warszawa: Twigger, 2000.

łam się do sformułowania Immanuela Wallersteina, „świata jaki znamy” (przy czym, co warto podkreślić, jakość społecznej zmiany w wizji autora to w istocie nawet „koniec świata jaki znamy”¹³). Swoje rozważania sprowadza do stwierdzenia, że „po raz pierwszy w historii ludzkości pojawiła się realna szansa na to, aby satysfakcja osobista oraz swoboda inicjatywy bezpośrednich wytwórców idei i rzeczy stały się warunkiem należytego funkcjonowania ich warsztatów pracy, a nie tylko treścią utopijnych, pro ludzkich haseł”¹⁴. W istocie, jak podkreśla Anthony Giddens, fundamentalnym komponentem codziennych aktywności jednostek jest wybór. Intelktualna emancypacja i zdolność do refleksyjnego zachowania umożliwiają wyrażanie w świecie permanentnej zmiany i różnorodności środowisk społecznych (w które jednostka jest zaangażowana bezpośrednio i pośrednio) osobistej podmiotowości poprzez kreowanie indywidualnych stylów życia i „wybór” tożsamości¹⁵.

W tym sensie kreowanie kariery w świecie zorientowanym na globalną zmianę staje się nie tylko problemem cywilizacyjnym wpływającym na kształt rozwoju społeczeństw, systemów państwowych i ich wzajemnych powiązań, ale również problemem o wymiarze jednostkowym.

Obraz jednostki jako podmiotu sprawczego stanowi ważny konstrukt teoretyczny. Problem ten zarysowuje Herr, stwierdzając, że to jednostki są zdolne do tworzenia kariery. Kariery nie istnieją, tak jak zawody czy prace¹⁶. To swoiste, jak zauważa Obuchowski, przesunięcie „orientacji jednostki z zewnętrznych uwarunkowań bytu na uwarunkowania wewnętrzne”¹⁷ skłania do rozpatrywania kariery w powiązaniu z jednostką jako indywidualnym bytem, którego własnością jest indywidualna kariera¹⁸. W tym miejscu należy przywołać fragment dyskusji Collina i Wattsa, w której autorzy zakładają potrzebę przewartościowania myślenia o karierze. Stwierdzają, że „trzeba bardziej skupić się na karierze jako subiektywnej konstrukcji jednostki, aniżeli na karierze jako konstrukcji obiektywnej”¹⁹.

¹³ Zob. I. Wallerstein: *Koniec świata jaki znamy*, Warszawa: Wyd. Nauk. Scholar, 2004, s. 55.

¹⁴ K. Obuchowski: *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Poznań: Rebis, 2000.

¹⁵ R. Whittington: *Putting Giddens into Action. Social System and Managerial Agency*, „Journal of Management Studies” 1992, nr 6, s. 695–696.

¹⁶ W. Patton, M. McMahon: *Career Development and Systems Theory. Connecting Theory and Practice*, Rotterdam: Sense Publishers, 2006, s. 2.

¹⁷ K. Obuchowski, dz. cyt., s. 62.

¹⁸ A. Bańka: *Motywacja osiągnięć*, Poznań–Warszawa: Studio PRINT-B, 2005, s. 8–9.

¹⁹ W. Patton, M. McMahon, dz. cyt., s. 2.

W tej perspektywie podmiot rozwija karierę na bazie percepcji i nastawienia do niej, co oznacza, jak podkreślają Patton i McMahon, że kariera jest „wzorem wpływów, które współistnieją w życiu jednostki”²⁰. W nawiązaniu do tytułowej kategorii warto odnotować, że indywidualistyczny model karier, charakterystyczny dla społeczeństwa amerykańskiego (w którego kulturze orientacja indywidualistyczna jest wszechobecna) opiera się na przekonaniu, iż jednostki są głównymi podmiotami sprawczymi perspektywnych zmian we własnych karierach, natomiast pracodawcy są w dużym stopniu reaktywni na starania i działania podejmowane przez pracowników. Pogląd ten reprezentuje indywidualistyczną tendencję jednostkową (determinuje ambicję, poczucie sprawstwa, zmotywowanie do działania), co znajduje swoje uprawomocnienie w teoriach ekonomicznych promujących inwestowanie w potencjał kadr w ramach organizacji²¹. Pogląd ten jest osnową myślenia o karierze jako „własności” jednostki z uwzględnieniem indywidualnych wyborów kariery, indywidualnych strategii planowania kariery czy indywidualnych etapów rozwoju kariery. Dla oceny omawianego stanowiska newralgicznym aspektem jest zaakcentowanie, że co prawda jednostki w dużym stopniu sprawują kontrolę nad swoimi karierami, lecz w ich zarządzaniu należy również uwzględnić strumień doświadczeń wewnątrzorganizacyjnych tworzących mechanizmy systemu karier.

Ujmowanie kariery jako „własność jednostki” (Y. Baruch, A. Bańka) ma jako podstawę indywidualistyczne założenie o niepowtarzalnej jakości kariery każdego człowieka, bowiem jest ona „zgrupowaniem przez jednostkę serii unikalnych stanowisk, prac, pozycji i doświadczeń zawodowych”²² i odpowiedzialności podmiotu za konstruowanie swoich karier. W przywołanym stanowisku można wyróżnić, co porządkuje A. Bańka, kilka odmian postrzegania kariery, zróżnicowanych ze względu na wybrane dystynktywne kryterium kariery: kryterium awansowe, kryterium zawodu, kryterium stabilności czy kryterium praktykowania pracy.

.....
²⁰ Tamże.

²¹ J.E. Rosenbaum: *Organization career systems and employee misperceptions*, [w:] *Handbook of career theory*, dz. cyt., s. 330. Sukces w indywidualistycznym podejściu do kariery może zachęcać jednostki do uznania, że „systemy kariery albo w ogóle nie istnieją, albo nie liczą się” (s. 330). W rezultacie polityki karier w organizacji zrzucają winę za problemy pracowników na deficyt w kadrze, a nie na rozwojowy charakter procesów strukturalnych w organizacji (tamże). Niewątpliwie jest to ważki problem, domagający się uwzględnienia w refleksji nad rozwojem karier we współczesnym świecie.

²² A. Bańka: *Proaktywność a tryby samoregulacji*, Poznań–Warszawa: Studio PRINT-B, 2005, s. 23.

Współczesne ujęcie definicji kariery nie ogranicza się jedynie do aspektów związanych z praktyką awansów, posiadaniem określonego zawodu, satysfakcjonującą sytuacją zawodową jednostki czy też stabilnością wewnętrznych powiązań treści praktykowanego zawodu. Znacznie szerszy zakres tego, co denotuje i konotuje pojęcie „kariera”, zawiera w sobie „oprócz sytuacji czysto zawodowej [...] również poziom *dobrostanu psychicznego*, rozumianego jako brak napięć dezorganizujących aktywność jednostki, dostatek ekonomiczny i społeczny oraz pomyślną sytuację rodzinną”²³.

Najbardziej bodaj charakterystycznym nurtem rozważań skoncentrowanych na subiektywnym aspekcie kariery (obok charakterystycznego dla interakcjonizmu obiektywnego aspektu jej ujmowania) jest Goffmanowska kategoria „kariery duchowej” (*moral career*), rozumianej jako reakcje jednostki na siebie samą w określonych sytuacjach, powodujące permanentne zmiany w koncepcji własnego Ja. W prezentowanej orientacji teoretycznej akcentuje się badanie kariery w wewnętrznym wymiarze, co oznaczają studia nad zmianami, jakie zachodzą w tożsamości podmiotu oraz jego wyobrażeniach na temat siebie i innych podmiotów życia społecznego²⁴.

We współczesnych ujęciach kariery podkreśla się wagę aktywności niezwiązanych bezpośrednio z pracą, takich jak sposoby spędzania czasu wolnego, formy rekreacji, edukacja czy pełnienie ról rodzinnych, które wiążą się z zatrudnieniem²⁵. W tym mniej restrykcyjnym podejściu do definiowania „kariery” podkreśla się wagę konstruowania (a nie wybierania) kariery dla projektowania jakości życia²⁶. Tak rozumiana kariera, jak ujmuje to Douglas T. Hall, oznacza sekwencję doświadczeń jednostki (rozumianych jako „kształtowanie się wewnętrznych procesów jednostki, takich jak: dążenia i aspiracje, satysfakcja, wyobrażenia o sobie, postawy wobec pracy pod wpływem zmieniających się ról”²⁷) związanych z pełnioną przez nią rolą zawodową, składającą się na jej historię życia

²³ Tenże: *Motywacja osiągnięć*, dz. cyt., s. 8.

²⁴ E. Rokicka: *Pojęcie „kariery”*. *Perspektywa strukturalno-funkcjonalna i interakcjonistyczna*, „Przegląd Socjologiczny” 1992, nr 41, s. 125.

²⁵ A. Bańka: *Proaktywność a tryby samoregulacji*, dz. cyt., s. 26.

²⁶ J. G. Maree, dz. cyt., s. 362.

²⁷ A. Miś: *Kształtowanie karier w organizacji*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, red. H. Król, A. Ludwiczynski, Warszawa: PWN, 2006, s. 477.

zawodowego. Jak twierdzi A.S. King „psychologiczna siła własnej tożsamości, wgląd w siebie i wytrzymałość w dążeniu do realizacji celów kariery reprezentują główne komponenty motywacji i „poświęcenia” się [rozumianego jako zaangażowanie – A.C.-M.] karierze, a także współpracy, spistości [...] w organizacji”²⁸.

Jednostka, jako indywiduum, nadaje swoiste indywidualne znaczenia wybranym elementom rzeczywistości dzięki umiejętności odczytywania kodów kulturowych, stwarza własną indywidualną historię i ma przed sobą historię. Konstruuje własne życie, a tym samym osobistą karierę, „poprzez identyfikację (nadawanie znaczeń) z własnymi zawodowymi zachowaniami i licznymi doświadczeniami w miejscach pracy”²⁹, nadając także znaczenie kontekstowi, w którym owe doświadczenia zachodzą. Powzięcie przez jednostkę odpowiedzialności za poszukiwanie znaczenia swojej roli w praktykowanym zawodzie, którego źródłowości Charles Handy, autor pracy zatytułowanej *The Age of Paradox*, upatruje w kierunku (jednostkowe poczucie działania w słusznej sprawie), ciągłości (wiara podmiotu w przetrwanie i kontynuowanie wytworów jego pracy) oraz łączności (udział we wspólnocie, z którą się identyfikujemy i współtworzymy) jest procesem całościowym i zadaniem całościowego uczenia się³⁰. Brytyjski uczoney dodaje, że „znaczenie przyjdzie do tych, którzy rozwijają własne poczucie kierunku, ciągłości, i łączności”³¹ w tym, co zawodowo praktykują.

Istotę stanowi sekwencyjny rozwój jednostki (integralnie związany z rozwojem jej kariery) w trakcie całego życia jednostkowego. Nieprzypadkowo, bacząc w istocie na praktykę poznawczą w konstruowaniu modelu doradztwa zawodowego, Vernon G. Zunker kluczową rolę w projektowaniu życia zintegrowanego z konstruowaniem kariery przypisuje percepcji sukcesu przez podmiot, jego motywacji do pracy, jednostkowej potrzebie wewnętrznej satysfakcji, podejmowanym rolom, jakości relacji z innymi partnerami życia oraz zmianom rozwojowym i kontekstualnym³². W tym

²⁸ B. Adekola: *Career planning and career management as correlates for career development and job satisfaction. A case study of Nigerian Bank Employees*, „Australian Journal of Business and Management Research” 2011, nr 2, s. 104.

²⁹ J.G. Maree, dz. cyt., s. 363.

³⁰ D. Piotrowska: *Wstęp*, [w:] J. Biolos i in.: *Zarządzanie karierą*, przeł. D. Piotrowska, Warszawa: Studio EMKA, 2006, s. 11.

³¹ J. Biolos: *Modele kariery XXI-go wieku*, [w:] J. Biolos i in.: *Zarządzanie karierą*, dz. cyt., s. 30.

³² J.G. Maree, dz. cyt., s. 364.

ujęciu, jak podkreśla m.in. Jeffrey H. Greenhaus, „karierę” postrzega się jako „wzór doświadczeń związanych z pracą, który spina i wytycza podstawowy kierunek życia jednostki”³³. W tym sensie, za Johnem Arnoldem, można powiedzieć, iż „szerokie ujęcie kariery zakłada, że jest to sekwencja pozycji związanych z zatrudnieniem, ról, aktywności i doświadczeń”³⁴ zdobytych przez podmiot w czasie całościowego rozwoju.

Refleksyjne i porządkujące wiedzę na temat definicyjnego *credo* pojęcia kariery jako „własności jednostki” nastawienie poznawcze nakazuje poszukiwać zbioru elementów to stanowisko konstytuujących. Wydaje się to być niezbędne dla określenia zakresu właściwości konstruowania portfolio kariery w ramach obranej tradycji teoretycznej.

Ważkim elementem wyróżnionych definicji kariery jest ich wyraźne *podmiotowe, personalne* nacechowanie. „Skoro już człowiekowi w określonym społeczeństwie żyć wypadło, chce on zająć w nim upatrzone, szczególnie mu odpowiadające miejsce”³⁵, jak konstatuje Zygmunt Bauman. Kariera zawsze jest przypisana do konkretnej jednostki, jest stanem jej posiadania i to ona nadaje jednostce swoiste indywidualne znaczenie. Nie zwracamy się w stronę akcentowania praktykowanego zawodu (np. „wykonuję zawód...”) lecz „bycia” reprezentantem wykonywanego zawodu (np. „jestem...”). Zawód stanowi jedynie kontekst, w ramach którego rozwija się własna kariera, która jest udziałem każdego, kto pracę wykonuje, bądź nawet (jak w przypadku bezrobotnych), pracy poszukuje³⁶. W tym sensie każda podmiotowa kariera posiada unikatowy charakter. Na gruncie tych założeń D. T. Hall formułuje tezę, że kariera to „układ, sekwencja doświadczeń konkretnej jednostki, związanych z pracą [...], jest to układ niepowtarzalny, podyktowany autonomicznymi wyborami”³⁷. Nic w tym dziwnego, bowiem jednostkowe marzenia, pragnienia, tęsknoty i wyobrażenia składają się na własny, najbardziej osobisty model ideału życiowego³⁸.

Kolejnym elementem w podejściu podmiotowym jest zwrócenie uwagi na istnienie *uwarunkowań kształtowania kariery* jednostki. Zarów-

.....
³³ A. Bańka: *Proaktywność a tryby samoregulacji*, dz. cyt., s. 24.

³⁴ Tamże.

³⁵ Z. Bauman, dz. cyt., s. 16.

³⁶ A. Bańka: *Proaktywność a tryby samoregulacji*, dz. cyt., s. 25.

³⁷ A. Miś, dz. cyt., s. 478.

³⁸ Z. Bauman, dz. cyt., s. 18.

no czynniki obiektywne, jak i subiektywne, rozpatrywane w izolacji, nie wyczerpują zakresu omawianego pojęcia. Holistyczne podejście do zagadnienia rozwoju kariery uwzględnia zarówno elementy obiektywne (m.in. obowiązki, pozycje, aktywności, role, decyzje zawodowe), jak i subiektywne (wartości, aspiracje, nastawienia, oczekiwania, potrzeby, orientacje, emocjonalno-uczuciowy aspekt doświadczeń zawodowych). Jednostka kierująca swoją karierą może zmieniać obiektywne elementy środowiska rozwoju kariery (np. zmiana pracy) albo elementy subiektywne (np. zmiana oczekiwań). W przypadku podobnie rozwijającej się i ujawnianej przez jednostki kariery następują ponadto systematyczne zmiany – zarówno w obiektywnych zdarzeniach powiązanych z dynamiką rynku pracy, jak i subiektywnych reakcjach podmiotu na te zdarzenia³⁹. Subiektywna percepcja i odczucie kariery sprawiają, że „to co dla jednego jest karierą, dla drugiego jest niewielkim wyróżnieniem”⁴⁰. Przebieg kariery, jak ujmuje to D. T. Hall, jest zatem wypadkową dwóch wymiarów – tego, co obserwowalne (wymiar obiektywny), i tego, co nieobserwowalne (wymiar subiektywny) – które są ściśle ze sobą powiązane⁴¹.

Przykładem takiej teorii, o której wolno powiedzieć, że eksponując nowe spojrzenie na partycypację w „nowoczesnej formacji społecznej” (P. Sztompka), koncentruje uwagę na naturze świata społecznego (ukazując wzajemną zależność między globalnością a indywidualnymi dyspozycjami jednostek) i odwołuje się do domeny życia, jaką stanowi kariera, jest teoria konstruowania kariery według Marka L. Savickasa⁴².

Ta w istocie pierwsza teoria rozwoju kariery, przedstawiona na początku XXI w., stanowi uaktualnienie, rozwinięcie i integrację segmentów teorii rozwoju zawodowego Donalda Supera z 1957 r. Niepodobna wszakże przecenić wpływ Supera zarówno na rozwój koncepcji eksploracji kariery, jak i na ukazanie przebytej drogi w konceptualizowaniu kariery – od

³⁹ A. Bańka: *Proaktywność a tryby samoregulacji*, dz. cyt., s. 25.

⁴⁰ H. Worach-Kardas, podaje za: M. Szymański: *Ścieżki kariery studentów socjologii UAM*, Warszawa: Promotor, 2010, s. 80.

⁴¹ A. Miś, dz. cyt., s. 478.

⁴² Do konstruktywistycznej szkoły myślenia oprócz teorii konstrukcji kariery Savickasa zaliczyć należy: kontekstualne wyjaśnienie kariery autorstwa Young, Valach i Collin (1996), podejście narracyjne Cochrana (1990, 1997), holistyczny model wartości Browna (1996), model samoskuteczności Betza (2001) czy teorię systemu Patton i McMahon (1999). Zob. M. Banai, W. Harry: *Boundaryless Global Careers. The International Itinerant*, „International of Studies of Management and Organization” 2004, nr 3, s. 97.

wdrażania obrazu siebie w świat pracy do integrowania kariery z przebiegiem życia jednostki. Praca Savickasa uaktualnia podejmowane wcześniej w teoriach treści i teoriach procesu wątki z obszaru rozwoju kariery, koncentrując się na zagadnieniach osobowości zawodowej i przystosowalności do kariery⁴³.

Indywidualny wzór kariery, składający się na portfolio kariery, identyfikowany przez badacza z osiągniętym poziomem zawodowym oraz sekwencją, częstotliwością i trwaniem pracy „jest zdeterminowany przez poziom społeczno-ekonomiczny rodziców oraz wykształcenie jednostki, jej zdolności, cechy charakteru, koncepcje samego siebie i przystosowalność do kariery, razem z możliwościami, które daje społeczeństwo”⁴⁴. W myśl wyróżnionej teorii, odzwierciedlającej konstruktywistyczne spojrzenie na rozwój kariery, domena kariery jest postrzegana jako centralna część życia podmiotu i ważny punkt odniesienia w kształtowaniu jednostkowej tożsamości. To, co stanowi istotę, to traktowanie wyboru kariery, umiejętności przystosowania się i rozwoju jako elementów zintegrowanego procesu. Autor wskazuje na koncept czterech rdzeni: strukturę życia jednostki, jej osobowość zawodową⁴⁵, umiejętność przystosowania kariery, zwaną adaptacyjnością, oraz temat przewodni życia podmiotu – niezbędnych dla zrozumienia zindywidualizowanych zachowań zawodowych. W teorii konstruowania kariery M. L. Savickasa zachowania zawodowe i ich rozwój są rozpatrywane procesualnie, z uwzględnieniem ich organizowania w sposób holistyczny, permanentny i kontekstualny. Rozwoju kariery jednostki nie rozpatruje się w izolacji od innych wymiarów, części składowych życia podmiotu. Co więcej, kariera (nie będąca częścią bezkontekstową) postrzegana jest jako centralny wymiar projektowania życia, toteż powinna zostać zintegrowana ze stylem życia jednostek⁴⁶.

.....
⁴³ M.L. Savickas, odnosząc się do konstrukcjonizmu jako metateorii, nawiązał jednocześnie do schematu Mc Adamsa (1995) i włączył trzy klasyczne segmenty teorii kariery: (1) „indywidualne różnice w cechach, (2) zadania rozwojowe i strategie radzenia sobie, oraz (3) motywację”. W. Patton, M. McMahon, dz. cyt., s. 162.

⁴⁴ Tamże, s. 63.

⁴⁵ Osobowość zawodowa może być ujmowana jako „pożądaný zespół (syndrom, struktura) cech człowieka, formułowanych w procesie kształcenia zawodowego [dzisiaj należałoby zapewne powiedzieć: w procesie rozwoju kariery – A.C.-M.], który zapewnia mu aktywny kontakt z materialnym i społeczno-kulturowym środowiskiem pracy, przyczyniającym się do jego twórczych poszukiwań” (K. M. Czarnecki: *Problemy osobowości zawodowej człowieka pracy produkcyjnej*, Katowice: IKNiBO, 1973, s. 13).

⁴⁶ J.G. Maree, dz. cyt., s. 363–364.

Teoria konstrukcji kariery autorstwa Savickasa głosi, że „jednostki konstruują swoje kariery poprzez nadawanie znaczeń swojemu zawodowemu zachowaniu i doświadczeniom”⁴⁷. Konstrukcja biegu życia jednostki, która została ukształtowana przez procesy społeczne (społeczeństwo i jego instytucje) składa się z rdzenia i ról drugoplanowych. Istotę stanowi równowaga pomiędzy rolami społecznymi rdzenia. Homeostaza pomiędzy sferą zawodową a rodzinną przyczynia się do stabilności, podczas gdy jej brak wywołuje sytuacje stresujące. Osobiste preferencje co do ról życiowych (praca może uchodzić za rolę rdzenia, ale może też pełnić funkcję roli drugorzędnej) są głęboko zakorzenione w praktykach społecznych⁴⁸.

W procesie konstruowania kariery, jak podkreśla Savickas, istotę stanowi rozwijanie i wdrażanie zawodowych autokonceptów w podejmowane i pełnione role zawodowe. Autokoncepty „rozwijają się poprzez interakcje odziedziczonych zdolności [...] do odegrania różnych ról oraz umiejętności oceniania do jakiego stopnia wyniki odgrywania ról spotykają się z pochwałą rówieśników i osób nas nadzorujących”⁴⁹. A zatem realizacja koncepcji samego siebie w środowisku pracy wiąże się z syntezą (rozwijaną na gruncie odgrywania swojej roli i nauki płynącej z informacji zwrotnej) oraz kompromisem pomiędzy jednostką a czynnikami społecznymi⁵⁰.

Autor dla wyjaśnienia i interpretacji zjawiska rozwoju kariery, uwzględniając zindywidualizowany charakter tego zjawiska, stara się dotrzeć do możliwie uniwersalnej istoty mechanizmów i założeń, które należy uwzględnić, rozpatrując jakość życia zawodowego ludzi – składają się na nie: możliwości kontekstualne, procesy dynamiczne, nieliniarny charakter rozwoju, różnorodność perspektyw oraz indywidualne wzorce⁵¹. To swoiste odwołanie się do aktywności podmiotowej i konstruktywizmu społecznego dookreślone przez Paula J. Hartunga, podobnie jak u Savickasa, podkreśla wagę rozwoju czterech wymiarów zachowań zawodowych, do

⁴⁷ W. Patton, M. McMahon, dz. cyt., s. 63.

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Tamże. Dla zjawiska syntezy „nieważne jest, czy rola jest odgrywana w świecie fantazji, czy w rozmowie z doradcą zawodowym, czy też w czynnościach z życia wziętych, jak hobby, różne zajęcia, kluby, praca na pół etatu oraz realizacja zadań” (tamże).

⁵¹ J.G. Maree, dz. cyt., s. 363–364.

których zalicza się: „[a] strukturę życia (zbiór pracy i innych ról człowieka, które konstytuują jego życie), [b] strategie przystosowań kariery (mechanizm kopiowania/naśladowania używany przez jednostki, by pokonywać zadania rozwojowe i zmiany środowiskowe, które kumulują się w trakcie przebiegu życia), [c] motywy tematyczne historii życiowych (motywacje i siły napędowe, które kształtują życie), [d] style osobowościowe (cechy osobowości, takie jak umiejętności, potrzeby, wartości, zainteresowania oraz inne właściwości składające się na obraz samego siebie)”⁵².

W ujęciu wyróżnionych teoretyków teoria kreowania kariery i podejmowana praktyka w jej zakresie odgrywają rolę metateorii, która łączy i integruje trzy podstawowe teoretyczne tradycje: podejście rozwojowe (rozwój indywidualny podmiotu), podejście narracyjne (motywacje psychodynamiczne jednostki oraz tematy przewodnie jej historii życiowych) oraz podejście odmienności/zróżnicowania (różnice jednostkowe, uchwycenie „różnicy” względem innych), tworząc tym samym perspektywę teoretyczną, zwaną teorią zachowań zawodowych. Perspektywy teoretyczne zachowań zawodowych oraz rozwoju kariery, rozpatrywane łącznie jako próba wskazania na metateorię, akcentują zasadność uwzględnienia: struktury życia jednostki i jej adaptacyjności w kontekście kariery (jak organizuje ona swoje role życiowe i jak radzi sobie z zadaniami rozwoju kariery), tematów życiowych (dlaczego podmioty poruszają się w danym kierunku kariery) oraz osobowości zawodowej podmiotu (cechy charakteryzujące podmiot)⁵³.

Co warto zaznaczyć, poglądy Savickasa na temat dopasowania jednostki do zawodu, zbieżne z poglądami Supera, poszerzają i udoskonalają dotychczasowy zakres ujmowania tego zagadnienia. O fakcie tym przesądza nurt rozważań, który ma na uwadze zaakcentowanie, że jednostki różnią się w zakresie swoich zawodowych cech charakteru, zdolności i osobowości, potrzeb, systemów wartości, cech osobowości i koncepcji siebie. Biorąc pod uwagę powyższą charakterystykę, specyficzny zestaw cech osobowości i umiejętności sprawia (z pewną dozą tolerancji), że każda jednostka jest predestynowana do wykonywania różnych zawodów, jak również wiele różnych osób może wykonywać ten sam zawód⁵⁴.

⁵² Tamże, s. 363.

⁵³ Tamże, s. 363-364.

⁵⁴ W. Patton, M. McMahon, dz. cyt., s. 63.

Poczyniona przez Savickasa próba połączenia i integrowania trzech teoretycznych tradycji – podejścia rozwojowego, podejścia narracyjnego oraz podejścia zróżnicowania – tworzy perspektywę teoretyczną, zwaną teorią zachowań zawodowych. Uwzględnia ona struktury życia oraz „tematy życiowe” jednostki i jej adaptacyjność w kontekście kariery, a także cechy osobowości (zawodowej) podmiotu⁵⁵. Tym samym autor, jako integrator teorii treści i teorii procesu, mając na względzie, że rozwój teorii kariery jest w istocie permanentnym procesem teoretycznej transformacji koncepcji kariery, podkreśla wagę nie tylko nowego spojrzenia na zagadnienie kariery (wspieranie nowych idei), ale również umiejscowienia istniejących stanowisk w perspektywie innych i ponowną ich ocenę⁵⁶.

Na personalne ujęcie kariery składa się sekwencja zajmowanych pozycji, stanowisk, doświadczeń i pełnionych przez jednostkę ról. Na poziomie analiz tegoż elementu zwraca się uwagę na to, jak poszczególne pozycje, role, aktywności i stanowiska zajmowane przez podmiot łączą się oraz czy zachodzące zmiany mają charakter przewidywalny, czy pokrywają się z równie zmiennymi zainteresowaniami, kompetencjami, kwalifikacjami i uzdolnieniami oraz czy przyczyniają się do rozwoju potencjału tkwiącego w jednostce⁵⁷.

Naturą omawianego podejścia do przebiegu kariery, stanowiącego wyróżnik współczesnego ujęcia, jest *niewartościujące jego rozumienie*. Brak porównawczego kryterium oceny indywidualnych uzasadnień dla wyborów dokonywanych w przebiegu życia zawodowego czyni nieuzasadnionym określanie odnoszonego sukcesu bądź jego braku w kontekście postępu w karierze⁵⁸. W tym sensie, jak rzecz ujmują Arthur, Hall i Lawrence, „każdy, kto pracuje, posiada karierę” – perspektywa ta zakłada neutralny charakter terminu kariera, które, jako kategoria opisowa, odnosić się może do wszystkich zawodów⁵⁹.

Rozwój kariery jest całościowym procesem o charakterze kompleksowym. Stanowi wynik integracji dwóch procesów: planowania kariery przez jednostkę oraz kierowania i zarządzania karierą. W tym sensie rozumiany jest jako osiąganie przez podmiot sprawczy celów swojej ka-

⁵⁵ J.G. Maree, dz. cyt., s. 363–364.

⁵⁶ Zob. M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence, dz. cyt., s. 20.

⁵⁷ A. Bańka: *Proaktywność a tryby samoregulacji*, dz. cyt., s. 25–26.

⁵⁸ D.T. Hall, podają za: A. Miś, dz. cyt., s. 478.

⁵⁹ W. Patton, M. McMahon, dz. cyt., s. 2.

riery. Wyróżnikiem proaktywnego planowania kariery oraz kierowania i zarządzania nią jest „świadomość bycia podmiotem, który dokonuje działań w pożądanym dla siebie kierunku”⁶⁰ i wpływa na rzeczywistość go otaczającą, inicjując zmiany. Pomiędzy aktywnościami planowania kariery i kierowania czy zarządzania karierą istnieje swoiste jakościowe „połączenie”, które z kolei determinuje warunki rozwoju kariery i konstruowania jej portfolio oraz wpływa na poziom satysfakcji z jej przebiegu.

Literatura

- Adekola Bola: *Career planning and career management as correlates for career development and job satisfaction. A case study of Nigerian Bank Employees*, „Australian Journal of Business and Management Research” 2011, nr 2, s. 100–112.
- Adomaitienė Jūratė, Zubrickienė Ilona: *Career Competences and Importance of Their Development in Planning of Career Perspective*, „Tiltai” 2010, nr 4, s. 87–99.
- Arthur Michael B., Hall Douglas T., Lawrence Barbara S.: *Generating New directions in career theory. The case for a transdisciplinary approach*, [w:] *Handbook of career theory*, red. Michael B. Arthur, Douglas T. Hall, Barbara S. Lawrence, Cambridge: Cambridge University Press, 2004, s. 7–25.
- Banai Moshe, Harry Wes: *Boundaryless Global Careers. The International Itinerant*, „International of Studies of Management and Organization” 2004, nr 3, s. 96–120.
- Bańka Augustyn: *Motywacja osiągnięć*, Poznań–Warszawa: Studio PRINT-B, 2005.
- Bańka Augustyn: *Proaktywność a tryby samoregulacji*, Poznań–Warszawa: Studio PRINT-B, 2005.
- Bańka Augustyn: *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań: Stow. Psychologia i Architektura, 2007.
- Baruch Yehuda, Peiperl Maury: *Career Management Practices. An Empirical Survey And Implications*, „Human Resource Management” 2000, nr 4, s. 347–366.
- Bauman Zygmunt: *Kariera. Cztery szkice socjologiczne*, Warszawa: Iskry, 1960.
- Biolos Jim: *Modele kariery XXI-go wieku*, [w:] Jim Biolos i in.: *Zarządzanie karierą*, przeł. Dorota Piotrowska, Warszawa: Studio EMKA, 2006, s. 29–38.
- Cybal-Michalska Agnieszka: *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Poznań: Wyd. Nauk. UAM, 2006.
- Cybal-Michalska Agnieszka: *The Contemporary Society. Changes in the Job World – Challenges for the Future*, „Kultura, Społeczeństwo, Edukacja” 2012, nr 1, s. 43–64.
- Cybal-Michalska Agnieszka: *Kariera jako „własność” jednostki – rozważania teoretyczne nad definicyjnym credo*, „Kultura, Społeczeństwo, Edukacja” 2012, nr 1, s. 193–204.

.....
⁶⁰ A. Bańka: *Proaktywność a tryby samoregulacji*, dz. cyt., s. 35.

- Cybal-Michalska Agnieszka: *Rozwój kariery jako proces inwestowania w kapitał kariery*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 22, s. 201–212.
- Czarnecki Kazimierz M.: *Problemy osobowości zawodowej człowieka pracy produkcyjnej*, Katowice: IKNiBO, 1973.
- Lanthalder Werner, Zugmann Joanna: *Akcja JA. Nowy sposób myślenia o karierze*, Warszawa: Twigger, 2000.
- Maree Jacobus G.: *Brief Overview of the Advancement of Postmodern Approaches to Career Counseling*, „Journal for Psychology in Africa” 2010, nr 20(3), s. 361–367.
- Mayrhofer Wolfgang, Iellatchitch Alexandre: *Rites, right? The value of rites of passage for dealing with today’s career transitions*, „Career Development International” 2005, nr 1, s. 52–66.
- Melosik Zbyszko: *Tożsamość, ciało i władza. Testy kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań–Toruń: Edytor, 1996.
- Melosik Zbyszko: *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków: Impuls, 2009.
- Miś Alicja: *Kształtowanie karier w organizacji*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, red. Henryk Król, Antoni Ludwicyński, Warszawa: PWN, 2006, s. 477–498.
- Obuchowski Kazimierz: *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Poznań: Rebis, 2000.
- Patton Wendy, McMahon Mary: *Career Development and Systems Theory. Connecting Theory and Practice*, Rotterdam: Sense Publishers, 2006.
- Piotrowska Dorota: *Wstęp*, [w:] Jim Biolos i in.: *Zarządzanie karierą*, przeł. Dorota Piotrowska, Warszawa: Studio EMKA, 2006, s. 11–26.
- Rokicka Ewa: *Pojęcie „kariery”. Perspektywa strukturalno-funkcjonalna i interakcjonistyczna*, „Przegląd Socjologiczny” 1992, nr 41, s. 115–127.
- Rosenbaum James E.: *Organization career systems and employee misperceptions*, [w:] *Handbook of career theory*, red. Michael B. Arthur, Douglas T. Hall, Barbara S. Lawrence, Cambridge: Cambridge University Press, 2004, s. 329–353.
- Szymański Maciej: *Ścieżki kariery studentów socjologii UAM*, Warszawa: Promotor, 2010.
- The Boundaryless Career. A New Employment Principle for a New Organizational Era*, red. Michael B. Arthur, Denise M. Rousseau, London: Oxford University Press, 1996.
- Wallerstein Immanuel: *Koniec świata jaki znamy*, Warszawa: Wyd. Nauk. Scholar, 2004.
- Whittington Richard: *Putting Giddens into Action. Social System and Managerial Agency*, „Journal of Management Studies” 1992, nr 6, s. 693–712.
- Zandecki Aleksander: *Wykształcenie a jakość życia*, Poznań–Toruń 1999.

„Demokratyzacja sztuki” czy „nowa wspaniała kontyngencja”? Estetyka pragmatyczna wobec aleatoryzmu muzycznego

Jerzy Luty

Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych im. Gen. Tadeusza Kościuszki we Wrocławiu

Abstrakt. *Prekursorem „demokratycznego” myślenia o sztuce – głoszącego, że sztuka traktująca swoją rolę odpowiedzialnie nie może pozostawać oddzielona od kontekstu, w jakim powstaje – był amerykański filozof pragmatysta John Dewey. Twierdził on, że tzw. wartości estetyczne sztuki, a więc te przypisywane sztuce „wysokiej”, przedawangardowej – odnosząc się tylko do jednej sfery życia, tej mianowicie, którą przyjęło się określać mianem estetycznej – pomijają inne sfery, w tym sferę tzw. codzienności. W podobnym duchu sytuację estetyczną postrzega kontynuator Deweya, amerykański kompozytor i teoretyk muzyki John Cage. Jednym z wymiarów „pragmatystycznego” podejścia Cage’a do problemów estetycznych jest jego idea kontyngencji artystycznej. Artykuł analizuje ją w odniesieniu do koncepcji aleatoryzmu muzycznego i pojęcia doświadczenia estetycznego.*

Słowa kluczowe: *John Cage, John Dewey, przypadek w muzyce, estetyka pragmatyczna, estetyka kontyngencji*

“Democratization of art” or “new brave contingency”? Pragmatist aesthetics in the context of aleatorism in music

Abstract. *The progenitor of “democratic” thinking in art – the statement that art treating its role with responsibility cannot be distracted from the context in which it is created – was the American pragmatist philosopher John Dewey. He claimed that the so-called aesthetic values of art (i.e. those attributed to “high”, pre-avant-garde art), referring only to one sphere of life, namely the one described as aesthetic, ignore other spheres, including also the sphere of the so-called everyday life. His continuator, the American avant-garde composer and music theoretician John Cage, perceives the aesthetic situation in a similar manner. One of the specific dimensions of Cage’s “pragmatist” attitude to aesthetic problems is his idea of artistic contingency, and this article examines it in the context of, among others, the principles of musical aleatorism and the pragmatist concept of aesthetic experience.*

Key words: *John Cage, John Dewey, contingency in music, pragmatist aesthetics, aesthetics of contingency*

W stronę deestetyzacji sztuki

88 |

Zapoczątkowana przez kilku amerykańskich estetyków analitycznych (przede wszystkim przez Arthura Danto, ale też m.in. przez George'a Dickiego i Timothy'ego Binkleya) dyskusja na temat zasadności waloryzowania wytworów sztuki współczesnej podług kryteriów estetycznych (określona mianem „sporu o estetyczną naturę sztuki”)¹, która rozgorzała na dobre pod koniec lat 60. ubiegłego wieku, wraz z wystąpieniami pierwszych twórców popartu – Andy'ego Warhola i Roberta Rauschenberga – zawocowała powstaniem tzw. instytucjonalnej teorii sztuki. Proponowane w niej podejście polegało na rezygnacji z łączenia dzieł sztuki o charakterze przedmiotowym z szeroko pojętymi wartościami estetycznymi, przy jednoczesnym odrzuceniu nastawienia wartościującego, polegającego na charakteryzowaniu **jakości** przedmiotów pretendujących do rangi sztuki, na rzecz podejścia czysto opisowego, klasyfikacyjnego, podającego kryterium przynależności danego przedmiotu (artefaktu) do określonej grupy przedmiotów w ramach instytucji „świata sztuki” (*artworld*). Podejście takie miało w praktyce oznaczać udzielenie pierwszeństwa w określaniu tego, co jest, a co nie jest sztuką, artystom i ludziom związanym ze sztuką, a także różnego rodzaju „podmiotom” wchodzącym w skład „świata sztuki”: instytucjom artystycznym (takim jak: muzea, galerie, filharmonie, teatry, kina) oraz osobom związanym z istnieniem i funkcjonowaniem sztuki: producentom sztuki, dyrektorom placówek artystycznych, odbiorcom sztuki, kolekcjonerom, właścicielom galerii i sal koncertowych, krytykom, historykom i teoretykom sztuki, a także samym artystom i prezenterom sztuki (aktorom, wykonawcom muzyki, dyrektorom galerii), a często również mecenasom i sponsorom.

Idea przewodnia tej teorii głosiła, że sztuka traktująca swoją rolę odpowiedzialnie nie może pozostawać oddzielona od kontekstu, w jakim powstaje. Prekursorem takiego „demokratycznego” myślenia o sztuce był John Dewey. Twierdził on, że tzw. wartości estetyczne sztuki, a więc te przypisywane sztuce „wysokiej”, przedawangardowej – odnosząc się

.....
¹ Por. A. Danto: *The Artworld*, „The Journal of Philosophy” 1964, nr 61, s. 571–584; G. Dickie: *Art and the Aesthetic*, New York: Cornell University Press, 1974; T. Binkley: *Piece. Contra Aesthetics*, „The Journal of Art Criticism” 1977, nr 35(3) (wyd. pol. T. Binkley: *Przeciw estetyce*, tłum. U. Niklas, [w:] *Zmierzch estetyki: rzekomy czy autentyczny*, red. S. Morawski, Warszawa: Czytelnik, 1987, s. 420–449).

tylko do jednej sfery życia, tej mianowicie, którą przyjęło się określać mianem estetycznej – pomijają inne sfery, w tym sferę tzw. codzienności. W pierwszym rozdziale książki *Sztuka jako doświadczenie* pisał: „Teorie, które izolują sztukę oraz sądy o sztuce przez uznawanie ich za dziedzinę odrębną, oderwaną od innych przejawów doświadczenia, nie wiążą się w sposób istotny z przedmiotem, jakim się zajmują”².

Jego zdaniem deestetyzacja wartości sztuki nie tylko spowoduje zbliżenie sztuki do życia, nie negując przy tym potrzeby istnienia samych wartości, ale umożliwi głębsze ich zaspokojenie poprzez traktowanie sztuki na równi z życiem. Z kolei zachowując równowagę między doświadczeniem estetycznym a doświadczeniem życiowym, deestetyzacja potraktuje samą sztukę jako dynamiczny proces, wzbogacający życie i rozwój organizmu ludzkiego. W wyniku swoistej dewaloryzacji estetycznej i z ducha darwinowskiej naturalizacji doświadczenia estetycznego, Dewey pragnie „odzyskać bliski związek doświadczeń estetycznych ze zwyczajnymi przejawami życia”³, a zniesienie owego dystansu wydaje mu się korzystne zarówno dla sztuki, jak i dla życia⁴.

W podobnym duchu sytuację estetyczną postrzega John Cage, jeden z najważniejszych twórców aleatoryzmu muzycznego, kontynuator Deweya i realizator jego koncepcji, stanowiących teoretyczne podwaliny koncepcji neoawangardy. W swych *Empty Words* pisze on: „Akt tworzenia nie jest niczym wyjątkowym; powinniśmy pomyśleć o innych jako o artystach. Dystans pomiędzy kompozytorem, wykonawcą a publicznością przestaje wówczas istnieć”⁵. Można zaryzykować stwierdzenie, że w wyniku zniesienia owego dystansu sztuka przestanie być „bezpiecznym azylem artysty” i „wiążą z kości słoniowej”, a stanowiąc wypadkową interakcji pomiędzy

² J. Dewey: *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. A. Potocki, Wrocław: Ossolineum, 1975, s. 14 (oryg. wydanie: *Art as Experience*, New York: Minton, Balch & Company, 1934).

³ Tamże.

⁴ Pogląd ten ma swoje źródła nie tylko w pragmatycznej koncepcji sztuki J. Deweya, która wskazuje na historyczny, ekonomiczny i polityczny charakter przyczyn braku integracji sztuki z życiem, wykluczając ich naturalną, konieczną nieprzystawalność, ale i w koncepcjach filozofów analitycznych, takich jak Danto czy Dickie. Natomiast jej odniesienie do współczesnej kultury popularnej (szeroko pojętej kultury hip-hopu – m.in. muzyka rap, r’n’b, soul, a także subkultur związanych z muzyką country) obecne jest w poglądach estetycznych znanego w Europie i w Polsce neopragmatysty R. Schustermana (R. Schusterman: *Pragmatist Aesthetics. Living beauty, Rethinking Art*, Oxford: Blackwell, 1992, wyd. pol.: *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, tłum. A. Chmielewski i in., Wrocław: Wyd. UWr, 1998).

⁵ J. Cage: *Empty Words. Writings '73-'78*, Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1979.

żywym organizmem a jego środowiskiem, stanie się pełnoprawnym elementem codzienności. Doznawanie i działanie jako funkcje tej interakcji, postrzegane w tradycyjnym dyskursie estetycznym w sposób dualistyczny, towarzyszą procesowi demokratyzacji sztuki jako pochodnej demokratyzacji życia. Bo jeżeli tworzywem sztuki jest to, co trwa nieustannie, to „podłoże organiczne nadal spełnia swą ożywczą i głęboką rolę”⁶. Odwrotność postawy „pragmatycznej” – dualizm, idealizm – grozi tu nieuniknioną alienacją w stosunku do efektów pracy (działalności) twórczej (życiowej) zarówno artystów, jak i, nomen omen, estetyków.

Deestetyzacja muzyki i estetyka pragmatyczna

W 1937 r. dwudziestopięcioletni Cage pisze *Future of Music. Credo* (1937), rodzaj manifestu, w którym postanawia uznać wszystkie dźwięki – łącznie z tzw. hałasem – za pełnowartościowy materiał muzyczny: „Wierzę, że zastosowanie hałasu do tworzenia muzyki będzie stale wzrastało, aż zyskamy umiejętność wytwarzania muzyki przy pomocy instrumentów elektrycznych, co uczyni możliwym do wykorzystania dla celów muzycznych wszelkie i wszystkie dźwięki (*any and all sounds*), jakie można usłyszeć”⁷. Propozycja otwarcia się na całe uniwersum dźwiękowe nie jest wynikiem jakiejś arbitralnej decyzji artysty, oderwanego od rzeczywistości gestu natchnionego twórcy-demiurga, lecz naturalną konsekwencją zmian zachodzących w świecie dźwiękowym, nowego charakteru otaczającej kompozytora audiosfery oraz rodzącej się nowej świadomości muzycznej. Cage pisze: „Gdziekolwiek jesteśmy, to co słyszemy, to w większości hałas. Kiedy go ignorujemy, przeszkadza nam. Kiedy się w niego wsłuchamy, odkrywamy, że jest fascynujący. Dźwięk ciężarówki jadącej 50 mil na godzinę, zakłócenia przy wyszukiwaniu stacji radiowej. Deszcz. Chcemy te dźwięki opanować i poddać kontroli, tak aby używać ich nie jako „efektów dźwiękowych”, ale jako instrumentów muzycznych”⁸. W warstwie teoretycznej twórca postuluje zatem zwrot ku samej substancji dźwiękowej i jednocześnie zapowiada dwie drogi,

⁶ J. Dewey, dz. cyt., s. 32.

⁷ J. Cage: *The Future of Music. Credo*, [w:] tegoż: *Silence. Lectures and Writings*, Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1961, s. 3–4.

⁸ Tamże, s. 4.

którymi już wkrótce będzie podążać muzyka drugiej połowy XX wieku – muzykę konkretną i muzykę elektroniczną.

Manifest Cage’a, nawiązujący m.in. do pierwszych eksperymentów z preparacją dźwięku, a także do szeroko pojętej mechanizacji i industrializacji życia, stanowi niejako ich teoretyczne uzasadnienie i zapowiada kierunek, w którym będzie podążać cała XX-wieczna awangarda muzyczna. Jednak w warstwie ideowej konsekwencje rozszerzenia zakresu dźwiękowego są o wiele bardziej doniosłe. Najważniejszą z nich jest zniesienie tradycyjnego podziału zjawisk akustycznych na muzyczne i niemuzyczne. Ten nowatorski postulat wywodzi się bezpośrednio z kilku istotnych źródeł filozoficznych. Pierwszym z nich jest pragmatyczna koncepcji sztuki J. Deweya, a konkretnie jego estetyka ciągłości. Jeśli wierzyć pewnej anegdocie, Cage miał poznać autora *Demokracji i wychowania* w Black Mountain College w 1948 lub 1949 r. Wydaje się to jednak mało prawdopodobne, ponieważ sam zainteresowany nigdy o tym nie wspomina. Zdaniem Stefana Morawskiego Cage korzysta prawdopodobnie bezwiednie z propozycji estetycznej Deweya, co można interpretować w ten sposób, że Cage po prostu samodzielnie dochodzi do tych samych wniosków, co autor *Art as experience*⁹. Bez wątplenia jednak pragmatyczna estetyka Deweya wydaje się najbardziej oczywistym źródłem, do którego należy się tu odnieść. Jej założenia są szczególnie bliskie dokonaniom Cage’a z lat 50. i 60., w tym, będącemu jego dziełem, pierwszemu w dziejach happeningowi (*Black Mountain Event*) i wyrosłej na jego gruncie koncepcji indeterminizmu interpretacyjnego kompozycji muzycznej (w tym sensie słuszna wydaje się diagnoza, że teoria Deweya rewiduje dotychczasowy paradygmat estetyczny w duchu neoawangardy na dziesiątki lat przed jej pojawieniem się)¹⁰. Jednak w pewnym sensie antycypuje także manifest z 1937 r.

Według teorii Deweya, wygłoszonej w serii wykładów, jakie filozof prowadził w 1931 r. na Uniwersytecie Harvardzkim, dzieła sztuki nie powinny być oddzielone ani od warunków, w jakich powstały, ani od potocznego doświadczenia artysty¹¹ (np. dźwięki towarzyszącej człowiekowi audiosfery). Kategoria doświadczenia jest zresztą podstawową kategorią jego estetyki. Dewey rozumie ją jako zbiór relacji łączących zmienny organizm z płyn-

⁹ S. Morawski: *Dubuffet, Cage, Beck: Światopoglądy*, „Dialog” 1977, nr 4(252), s. 109.

¹⁰ K. Wilkoszewska: *Sztuka jako rytm życia. Rekonstrukcja filozofii sztuki Johna Deweya*, Kraków: Universitas, 2003, s. 48.

¹¹ J. Dewey, dz. cyt., s. 4.

nym środowiskiem. Doświadczenie stanowi dla Deweya wartość samoistną, daje „radość samej czynności posuwania się naprzód”¹² (np. „wysłuchiwanie się”), jest przy tym pierwotne wobec świadomości i poznania. Podstawową wartością i sensem sztuki jest kształtowanie i wzbogacanie doświadczenia, przy czym sztuka odświeża spojrzenie na świat, „uczy patrzeć od nowa” (Dewey zakłada zresztą identyczność doświadczenia estetycznego i potocznego), osłabiając przy tym napięcie między człowiekiem a światem – świat staje się bardziej ludzki, a człowiek bardziej pewny siebie i naładowany energią (np. poprzez fascynację światem dźwięków). Wartość sztuki mierzy się zatem świeżością i stopniem autentyzmu wywoływanych przez nią doświadczeń: „Dzieło sztuki [...] zawsze podtrzymuje [...] zdolność do doznawania wspólnego nam świata w całej jego pełni”¹³. Doznawanie z kolei przekłada się na działanie, a to umożliwia kolejne doznania: w ten sposób życie staje się bardziej intensywne i pełniejsze, a człowiek szczęśliwszy. Widać tu zwłaszcza odwołanie do nietzscheańskiej koncepcji sztuki jako działalności pobudzającej do tworzenia i przekraczania indywidualnych ograniczeń. Tzw. „estetykę ciągłości” (wiążącą sztukę z życiem, a pragmatyzm z neoawangardą), wskazującą na brak zasadniczego rozdzwieku w obrębie pojęć tradycyjnie uważanych za binarne, których opozycyjność przez długi czas decydowała o kształcie filozoficznej refleksji o sztuce (sztuki piękne – sztuki praktyczne, sztuki wysokie – sztuki popularne, sztuki przestrzenne – sztuki czasowe, to, co estetyczne – to, co poznawcze), Dewey, zupełnie po nietzscheańsku, rozciąga na całe myślenie dychotomiczne, towarzyszące filozoficznej refleksji o człowieku: ciało – umysł, materia – duch, myślenie – uczucie, forma – substancja, człowiek – przyroda, podmiot – przedmiot, cele – środki (podobnej dewaluacji dualistycznej tradycji filozofii platońskiej dokonuje Nietzsche w *Narodzinach tragedii*).

Muzyka i przypadek: od pragmatyzmu do aleatoryzmu

Rys aktywistyczny obecny w założeniach estetycznych awangardy, a wywodzący się z estetyki pragmatycznej Deweya, widoczny jest zwłaszcza w odejściu od kontemplacyjnego sposobu obcowania ze sztuką, w cechu-

.....
¹² Tamże, s. 8.

¹³ Tamże, s. 161.

jącym ją przemieszaniu ról twórcy i odbiorcy oraz w instrumentalnym traktowaniu form artystycznego wyrazu. Sztuka jest rodzajem środka pobudzającego do tworzenia (nowych form, nowych wartości), a konstytuujący się przedmiot doświadczenia jest wypadkową zachodzącego procesu. Usunięcie dystansu pomiędzy podmiotem i przedmiotem oraz przewyższenie stanu „stania sobie naprzeciw” umożliwiają pojawienie się „bycia-w-świecie” twórczej, afirmującej świat podmiotowości. Doświadczenie estetyczne odbiorcy jest tak samo aktywne i twórcze jak doświadczenie artysty. Artysta otwiera drzwi galerii, sali koncertowej i wpuszcza świat do jej wnętrza, nie tworzy „przeciwko” niemu, lecz w zgodzie z nim.

Odbiorca nie tylko przygląda się, ale na równych prawach uczestniczy w akcie tworzenia. Dewey wyraźnie odrzuca koncepcję podmiotu-obszernika i skłania się ku koncepcji człowieka-uczestnika, przy czym uczestnictwo to winno mieć charakter otwartości i akceptacji. Jak zauważa Krystyna Wilkoszewska, tym, co wyróżnia Deweya na tle dziejów estetyki, jest fakt, że w *Art as experience* tworzy on filozofię sztuki właściwie bez odwoływania się do kategorii piękna. Sztuka, jako że wyłania się z życia, winna służyć wartościom życia, a nie pięknu, które samo w sobie jest pojęciem abstrakcyjnym. Paradygmat nowości i eksperymentowania, któremu towarzyszy bunt przeciwko sztuce muzealnej, zajmuje miejsce estetycznego waloryzowania. Ten charakterystyczny rys estetyki Deweya wyrasta z przekonania, że muzea prowadzą do „rozłamu między doświadczeniami zwykłymi i estetycznymi”: zwykłe doświadczenie – zauważa Dewey – jest bardziej estetyczne niż przedmiot niezwykły, umieszczony poza zasięgiem naszego doświadczenia. O ile w dawniejszych epokach sztuka była nieodłącznym elementem ludzkiej codzienności, o tyle muzea, galerie, filharmonie, zamiast przyczynić się do uznania jej roli w różnych przejawach życia zbiorowego (w świątyni, w rozgwarze życia publicznego, na agorze), spowodowały jej wyobcowanie.

Należałoby jednak zapytać: czy postulowana przez amerykańskiego filozofa deestetyzacja wartości sztuki, przy jednoczesnym uwypukleniu wartości życia, oznacza kres sztuki pojmowanej przez pryzmat takich pojęć, jak piękno, harmonia, kompozycja, dzieło, kunszt, czy też jest to jedynie kres pewnego, podlegającego ekonomiczno-społecznym uwarunkowaniom, sposobu jej rozumienia? Dewey, jak się wydaje, i tym razem omija dualistyczne kategorie myślenia: według niego przewartościowanie dotyczy zarówno zmiany określonego sposobu pojmowania sztuki, jak i jej

funkcjonowania w codziennym doświadczeniu, będąc dla sztuki ożywczym impulsem, na powrót przywracającym ją życiu.

Ważną kwestią teoretyczną pozostaje określenie charakteru rozpoznania przez Cage'a pragmatyzmu Deweya. Cage, jak wiadomo, nie był filozofem, a jego znajomość historii filozofii była raczej pobieżna. Nie zmienia to faktu, że jako artysta konceptualny interesował się nią żywo i do głębi. Skłaniałbym się tu ku pogładowi Wilkoszewskiej¹⁴, że artysta awangardowy (a więc również Cage) realizuje po prostu program estetyczny zarysowany przez Deweya na kilkanaście lat przed pojawieniem się neoawangardy. Ponadto, jako artysta amerykański, autor *Musircircus* wydaje się wpisywać w program estetyki pragmatycznej niejako z podwójnej perspektywy – zarówno poprzez swą „awangardowość”, jak i „z ducha” amerykański praktycyzm, którego najlepszym przykładem są okoliczności powstania jego najsłynniejszego muzycznego wynalazku – fortepianu preparowanego.

Gdy w 1938 r. w Cornish School of Fine and Applied Arts w Seattle Cage pisze akompaniament do „afrykańskiego” tańca pt. *Bacchanale*, okazuje się, że w sali, gdzie ma się odbyć występ, nie ma miejsca dla zespołu, który miałby ów akompaniament wykonać, a jedynym instrumentem, który znajduje się na małej scenie, jest stary fortepian. Cage wpada na pomysł, aby zaadoptować fortepian dla potrzeb zespołu. Między jego strunami umieszcza drewniane i metalowe śruby oraz kawałki gumy i filcu, zmieniając go w wieloczynnościowy instrument perkusyjny. W ten sposób Cage wynajduje fortepian preparowany (*prepared piano*). Pierwszym impulsem do jego powstania jest odpowiedź na logistyczny problem powstały w trakcie przygotowywania do recitalu tańca i wynika „z chęci stworzenia akompaniamentu bez użycia instrumentów perkusyjnych”¹⁵. Drugi impuls pochodzi już jednak od samego Cage'a: jego inwencja, otwarcie na przypadkowe zdarzenia i elementy, emancypacja przygodności, a także swoiste „nastawienie okólne” (*sidestepping approach*) stają się sposobem na osiągnięcie tego, czego nie można osiągnąć środkami intencjonalnymi¹⁶. *Prepared piano* okazuje się rozwiązaniem

¹⁴ K. Wilkoszewska, dz. cyt., s. 37.

¹⁵ J. Cage: *Experimental Music. Doctrine*, [w:] tegoż, *Silence. Lectures and Writings*, dz. cyt., s. 15.

¹⁶ Por. W. Welsch: *Stając się sobą*, tłum. J. Wieteci, [w:] *Problemy ponowoczesnej pluralizacji kultury. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*, cz. 1, red. A. Zeidler-Janiszewska, Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora, 1998, s. 20.

niezwykle praktycznym – kompozytor nie musi nosić ze sobą całego instrumentarium perkusyjnego, a jedynie pojedyncze przedmioty i narzędzia. Również sposób jego wykorzystania z biegiem czasu ulega daleko idącej komplikacji, a Cage odnajduje w nim niekończące się źródło muzycznej inwencji. Tak pisze o tym w *A Composer's Confessions*: „Nauczyłem się w ciągu lat wielu istotnych rzeczy o fortepianie preparowanym. Na początku na przykład nie wiedziałem, że aby powtórzyć dany rezultat dźwiękowy, należało dokładnie odmierzyć pozycje przedmiotów między strunami, że oryginalnie użyte śruby czy wkręty zachować. Wszystko, co wiedziałem na ten temat na początku wynikało z przyjemności i doświadczenia ciągłego odkrywania. Przyjemność ta pozostała do dziś, ponieważ możliwości są tu nieskończone”¹⁷.

***There is no getting away from life* czyli aleatoryzm spragmatyzowany**

Zgodnie z estetycznymi postulatami Cage'a kompozytor przyszłości, zabierając się do komponowania, nie powinien wychodzić ani od żadnej wyższej idei (np. idei harmonii), ani od muzyki, lecz od „dźwięków otoczenia”, nie powinien też tworzyć „w zgodzie z” osobowością twórcy, w trosce o jego „harmonijne wnętrze”, ale w zgodzie ze światem, który go otacza. Pragnienie stworzenia muzyki, która będzie należeć do dźwięków otoczenia i która niejako podda się ich rytmowi, powinno być, zdaniem Cage'a, podstawowym pragnieniem twórcy. Wychodząc od prostej konstatacji, że wszyscy jesteśmy otoczeni przez dźwięki, Cage pyta: jak mamy się do nich odnosić? Jego odpowiedź wydaje się prosta: jeżeli próbujemy je ignorować, przeszkadzają nam, jeżeli ich słuchamy i akceptujemy, stają się fascynujące. Przyjęcie tego punktu widzenia wymaga jednak zrewidowania i zmodyfikowania dotychczasowych poglądów na muzykę. Cage konstatuje, że, po pierwsze, całą muzykę, którą słyszymy, nieustannie przenika niezróżnicowany, niepożądany hałas. Hałas ten bywa często irytujący, ale jeśli go zaakceptujemy, przestaje taki być. Po drugie, za „wyzwolenie” owego hałasu nie odpowiada wyłącznie kom-

.....

¹⁷ J. Cage: *A Composer's Confessions*, [w:] *John Cage: Writer. Previously Uncollected Pieces*, red. R. Kostelanetz, New York: Limelight Editions, 1993, s. 36-37.

pozytor czy muzyk, ale ważny jest też czynny i twórczy wkład słuchacza. Kiedy słuchacz, niejako na własny użytek, zdecyduje się włączyć dźwięki otoczenia do odbieranej kompozycji, staje się jednocześnie jej współ-kompozytorem.

Cage domaga się od słuchacza zarówno otwartego umysłu, jak i wrażliwego ucha, tak aby potrafił wychwycić wszystkie te dźwięki, które zostały wykluczone z muzyki rozumianej w tradycyjnym sensie. Jeśli bowiem potrafimy odnieść się do tych zmiennych, z natury nieprzewidywalnych dźwięków, które zawsze znajdowały się we wnętrzu muzyki, lecz w wyniku procesów dziejowych zostały z niej wykluczone, znaleźć dla nich miejsce w naszym doświadczeniu muzyki, wówczas różnica między muzyką i hałasem ulegnie zatarciu, a sztuka zbliży się do życia¹⁸. Ważną cechą wspólną dźwięków uznawanych za „niemuzyczne” jest ich nieintencjonalność, co oznacza, że nie posiadają one żadnego z góry ustalonego kierunku, znaczenia, ani przeznaczenia, w przeciwieństwie do dźwięków muzycznych, które wydają się celowymi, zamierzonymi. Zdaniem Marcela Cobussen, niezwykle istotne dla Cage’a jest, aby akt komponowania pozostawał w harmonii z wydarzeniami świata zewnętrznego (z reguły nieregularnymi, antytonalnymi) i nie zakłócał stanu ich nieprzewidywalności. Należy bowiem podkreślić, że „dekonstrukcja granicy pomiędzy hałasem a muzyką” – jak określa praktykę zainicjowaną przez Cage’a Cobussen¹⁹ – jest przede wszystkim niezgodą na istnienie granicy pomiędzy sztuką i życiem, rozumieniem i niezrozumieniem, przypadkiem i porządkiem.

„*There is no getting away from life*”²⁰ – odpowiada Cage na zarzut ze strony pewnego słuchacza, który po jednym z koncertów stwierdza, że jego zdaniem taki rodzaj muzyki, w którym występują ze sobą dźwięki muzyczne i niemuzyczne, nie powinien być grany w miejscach publicznych, ponieważ wielu ludzi go nie rozumie i zaczyna rozmawiać i chichotać, uniemożliwiając w efekcie wysłuchanie muzyki. Być może najlepszym miejscem dla tego rodzaju muzyki, w którym zostałaby ona należycie doceniona – zauważa słuchacz – byłoby domowe zacisze, gdzie jest wygodnie i cicho, i gdzie nie trzeba płacić za wstęp.

.....
¹⁸ Por. M. Cobussen: *The Gift of Silence [donner les bruits]*, [w:] tegoż: *Deconstruction in music*, Rotterdam 2002, <<http://www.deconstruction-in-music.com/navbar/index.html>>, (data dostępu: 4.11.2012).

¹⁹ Tamże.

²⁰ J. Cage: *Lecture on Something*, [w:] tegoż: *Silence. Lectures and Writings*, dz. cyt., s. 135.

Zarzut sformułowany przez słuchacza, pomimo że ma raczej żartobliwe zabarwienie, ujawnia jednak pewną niesympatyczną tendencję kultury: dążenie do wykluczenia z powszechnego obiegu tego, co niezrozumiałe, niejednoznaczne, nie poddające się klasyfikacji. Cage, próbując wyjaśnić słuchaczowi swoje intencje, określa jego postawę jako „pragnienie warunków oderwanych od życia” – czegoś „w rodzaju wieży z kości słoniowej”²¹. A jak wiadomo, wieże z kości słoniowej nie istnieją, tak jak nie można trzymać symbolicznego księcia zamkniętego w murach pałacu (nawiązanie do historii Buddy), bo pewnego dnia i tak wydostanie się na zewnątrz, zobaczy choroby i śmierć (w domyśle: chichot i rozmowy) i stanie się Buddą. Poza tym, w moim domu – dodaje Cage – słychać zarówno odgłosy statków, ruch uliczny, kłótnie sąsiadów, zabawy dzieci, wrzaski w korytarzu, jak i skrzypiący pedał pianina, a zatem muzyka nie jest w stanie uciec od tego, co jest jej integralną częścią. Cage tym samym jedynie potwierdza tezę, że opozycja hałas–muzyka nie powinna być brana pod uwagę bez namysłu nad opozycją życie–sztuka, i że uwaga skierowana na „hałas” służy jedynie jej przekroczeniu. Źródłem pragnienia, aby oceniać „muzykę jako taką”, wyizolowaną z nieuniknionych dźwięków pobocznych, widzi Cage w idei dzieła sztuki sztucznie odseparowanego od reszty życia: „Widoczne jest, że muzyka jako taka [muzyka jako wyraz harmonii świata w sensie pitagorejskim – J.L.], jest sytuacją idealną, a nie realną. Umysł może ignorować dźwięki otoczenia, wysokości inne niż osiemdziesiąt osiem, niepoliczalne długości trwania, niemuzyczne czy odstręczające barwy, słowem kontrolować i starać się rozumieć całe dostępne doświadczenie. Może też zaniechać tego pragnienia, czyniąc postępy w tworzeniu i działaniu jako wierny odbiorca doświadczenia”²². Warto dodać, że autor *Water Music* sam pragnie być „wiernym odbiorcą doświadczenia”, w czym pomaga programowe odrzucenie (samo)narzucających się reguł jego klasyfikacji.

.....
²¹ Co charakterystyczne dla postawy Cage’a, zwykle nie używa on argumentów negatywnych – ma na to wpływ zarówno jego buddyjskie usposobienie, jak i swoiste „podejście unikowe” (*sidestepping approach*), nie jest przecież politykiem, nie chodzi mu ani o władzę, ani o dominację – lecz formułuje wyłącznie tezy afirmatywne: *I think people should act affirmatively and do what they believe*. (Por. wywiad z Cage’em na Uniwersytecie w Huddersfield podczas Huddersfield Contemporary Music Festival, 1989, 9:30 a.m. 25/11/89, oprac. C. Gresser, W. Krebs, <<http://www.fzmmw.de/2001/2001T3.pdf>>, (data dostępu: 4.11.2012).

²² J. Cage: *Composition as Process*, [w:] tegoż, *Silence. Lectures and Writings*, dz. cyt., s. 32.

Emancypacja dźwięku i waga działania eksperymentalnego

98 |

Podstawową ideą wyłaniającą się z *Listening to Music* (1937), drugiego, po *Future of Music. Credo*, manifestu Cage'a, jest stwierdzenie, że słuchanie muzyki, zamiast skupiać się na podziwianiu piękna dźwięków, koncentruje się z reguły na rekonstruowaniu w wyobraźni zasad, jakimi rządzą się elementy składowe utworu. „Każdy z nas czuł się poirytowany, słysząc pytanie sąsiada: to był klarnet czy obój i jaki to dźwięk”²³. Taki sposób odbioru muzyki wynika, zdaniem Cage'a, z powszechnego nawyku słuchania „przy pomocy intelektu, zamiast przy pomocy uszu”. A przecież znajomość zasad, przydatna twórcy, w niczym nie przydaje się słuchaczowi, ponieważ komponowanie i słuchanie to „dwie różne przyjemności”. Zdaniem Cage'a nie ma potrzeby znać konstrukcji utworu, aby go docenić, podobnie jak nie trzeba znać konstrukcji krzesła, aby na nim siedzieć, i domu, aby w nim mieszkać. Pozwólmy dźwiękom być dźwiękami ze względu na nie same, a nie konstrukcje, jakie tworzą – zdaje się mówić kompozytor. Nawołuje w ten sposób do rezygnacji z zakodowanych w świadomości nawyków słuchowych i zastąpienia ich stanem umysłu pozbawionym wszelkich uprzedzeń, gotowym do akceptacji zjawisk dźwiękowych w ich naturalnym pięknie i bogactwie.

Odwólamy się raz jeszcze do *Wyznania kompozytora*: „Muzyka współczesna jest w pewnym sensie historią uwalniania się dysonansu, tak też nowa muzyka jest rodzajem próby wyswobodzenia wszystkich słyszalnych dźwięków od ograniczeń muzycznych uprzedzeń. Pojedynczy, indywidualny dźwięk w swym kształcie nie jest ani muzyczny, ani niemuzyczny. Jest po prostu dźwiękiem. I nie ważne, jaki to rodzaj dźwięku, może stać się np. muzycznym poprzez umieszczenie go w utworze”. Jeśli spojrzeć z perspektywy czasu na poglądy z okresu *Future of Music. Credo*, Cage odnosi je tu do całokształtu sytuacji estetycznej, w jaką są uwikłane, nadając im formę oręża w walce o uwolnienie dźwięków od przypisanych im od wieków celów i wartości.

Dla Europejczyka bycie kompozytorem oznaczało zawsze swego rodzaju tworzenie, które poświęcało się osiągnięciu (lub zachowaniu) określonych i wypracowanych form „sztuki wysokiej” (elitarnej), kulturowanej i uświęconej tradycją. Muzyka taka, oparta na warsztatowym

.....
²³ Tenże: *Listening to Music*, dz. cyt., s. 15.

kunszcie, była nośnikiem bądź to niepowtarzalnych wrażeń wzbudzających w odbiorcach emocje (wszystkie ekspresjonistyczne teorie sztuki), bądź też niepodważalnych prawd demaskujących wytwory świata odhumanizowanych wartości (teorie komunikacji światopoglądowej), bądź wreszcie wewnątrzmuzycznych jakości autonomicznych²⁴. Z kolei na bycie amerykańskim artystą awangardowym w typie Cage'a składa się przede wszystkim typowa dla kultury amerykańskiej świadomość ahistoryczna, nastawiona na tworzenie wartości osadzonych w teraźniejszości lub wybiegających w przyszłość, niezależnych w zasadzie od związków z tradycją. Postawa taka ufundowana jest na przekonaniu o wadze działania eksperymentalnego (zazwyczaj z nowymi, nietradycyjnymi materiałami artystycznymi), charakteryzującego się nieprzewidywalnością i odbywającego się z reguły poza instytucjonalnymi kanałami przekazu, a także na specyficznym „pragmatycznych”: sposobie rozumienia kategorii odbioru dzieła oraz – współtworzącym wartość i znaczenie dzieła – przeniesieniu punktu ciężkości tworzenia sensów w relacji artysta-widz, z artysty na widza.

Istnieją przynajmniej dwa wymiary „pragmatystycznego” podejścia Cage'a do problemów estetycznych: jego idea „demilitaryzacji języka” oraz idea artystycznej (zarówno w odniesieniu do materiału, jak i procesu twórczego) kontyngencji. Zwłaszcza obecności drugiej z nich nie sposób pominąć.

Przypadek jako procedura twórcza: dwa aleatoryzmy

Najbardziej oczywistym znakiem przejścia od sztuki awangardowej (modernistycznej) do neoawangardowej jest uznanie przypadku za pełnoprawną procedurę twórczą. Jak zauważa Tadeusz Pawłowski, w zdarzeniu (*event*) czy happeningu przypadek stanowi (anty)zasadę wiążącą poszczególne elementy „dzieła”, a jego rolą jest „wyzwalać skutecznie artystę z ograniczeń narzuconych przez konwencje, jakie dotąd kierowały procesem twórczym – wyborem i sposobem zestawienia elementów

²⁴ Por. G. Banaszak: *Adornowska wizja muzyki w kontekście tradycyjnego i relatywistycznego spojrzenia na praktykę muzyczną*, [w]: *Adorno: Między moderną a postmoderną. Rozprawy i szkice z filozofii sztuki*, red. A. Zeidler-Janiszewska, Warszawa-Poznań: Fundacja dla Instytutu Kultury, 1991, s. 50–52.

składających się na określony spektakl”²⁵. Zastosowanie przypadku nie ogranicza się tylko do happeningu czy *eventu*, lecz ogarnia bez mała cały obszar sztuki współczesnej. Jego estetyczną funkcję jako mechanizmu losowego można sprowadzić do trzech zasadniczych punktów:

1. Wzmożenie intensywności reakcji emocjonalno-intelektualnej na wytwory sztuki, odświeżenie percepcji oraz pobudzenie wyobraźni odbiorcy do twórczego wysiłku.
2. Wyzwolenie artysty z ograniczeń narzucanych przez istniejące konwencje, reguły lub nawyki.
3. Wniesienie elementów nowych, przedtem w sztuce nieznanymi²⁶.

Ten zwrot ku kontyngencji nie jest, rzecz jasna, w historii sztuki niczym nowym. W ciekawym eseju *Stając się sobą* Wolfgang Welsch zauważa, że pierwszym w historii sztuki zachodniej zwolennikiem stosowania procedur przypadku w sztuce był Leonardo da Vinci, który zalecał malarzom, aby „przystanęli czasami i popatrzeli na plamy na ścianie bądź na popioły w palenisku, na chmury albo na muł lub tym podobne miejsca; jeśli przyjrzą im się poprawnie, odkryją w nich cudowne wynalazki. Albowiem duch malarza ożywia się na nowe wynalazki [...]”²⁷.

Procedury losowe, które obecne są w sztuce Cage’a od początku lat 50., mają zasadniczy wpływ na jego warsztat twórczy. Początkowo Cage zezwala wszelkiego typu dźwiękom współtworzyć kompozycję, po pewnym czasie postanawia jednak, że elementy niezdeteminowania powinny przeniknąć również do samego wykonania utworu. To nowe założenie nie oznacza bynajmniej, że teraz wykonawcy będą grali to, co zechcą – grają oni tylko to (i dokładnie to), co w sposób ścisły (choć przypadkowy) określiły operacje losowe.

Pomimo tego oczywistego, choć często mylnie interpretowanego założenia, indeterminizm w końcu triumfuje niepodzielnie, a „wycinki rzeczywistości” (odgłosy otoczenia) współtworzą utwór w sposób bezpośredni, w sensie najbardziej dosłownym – muzyczne zapożyczenia Cage bierze wprost z audiosfery. W przeciwieństwie do twórcy muzyki konkretnej, Pierra Schaeffera, Cage nie nadaje im intencjonalnego piętna, lecz całkowicie zdaje się na przypadek. Nie tworzy zabarwionych znaczeniem,

²⁵ T. Pawłowski: *Happening*, Warszawa: Wiedza Powszechna, 1982, s. 30.

²⁶ Tamże, s. 67.

²⁷ Cyt. za: W. Welsch: *Stając się sobą*, dz. cyt., s. 19.

ciekawych kolaży o interesującym brzmieniu, nie dokonuje też świadomej selekcji pobieranych z otoczenia próbek (sampli). Zgodnie z przyjętymi założeniami powstająca kompozycja nie zostaje przefiltrowana przez wyobraźnię, poglądy, przesady, którymi żywi się artysta (nie wyraża też żadnego ponadczasowego, abstrakcyjnego piękna, „fałszywego pozoru” nieskończoności zamkniętej w konsonansie itd.), nie jest więc wyrazem jego artystycznej wizji. Jest za to składową sytuacją, w której tego rodzaju wybory stają się niepotrzebne, ponieważ każdy element kompozycji – tonacja, rytm czy dźwięczność – zostaje ustalony poprzez rzuty kostką, a jedyną formą subiektywnej artystycznej interwencji pozostaje wybór określonego systemu operacji losowych. Podczas gdy efekt finalny kompozycji nigdy nie ma zabarwienia intencjonalnego (emocjonalnego), odnoszącego się do indywidualnych cech twórcy, artyście zależy jedynie na tym, aby dobór dźwiękowych składowych i ustalenie metody, przez którą dane muzyczne wydarzenie (kompozycja) będzie zdeterminowane, były każdorazowo oparte na operacjach losowych, służących kształtowaniu przebiegu muzycznego z udziałem przypadku.

Należy jednak podkreślić, że wprawdzie tworzenie (i wykonanie) tego typu kompozycji polega jedynie na realizacji z góry przyjętej procedury losowej, to kompozytor bezwzględnie domaga się jej restrykcyjnego przestrzegania przez wykonawców. Często zupełnie niesłusznie posądza się Cage’a o anarchizm dźwiękowy czy swoisty artystyczny nihilizm, podczas gdy w latach 50. pozostaje on nadal surowym zwolennikiem obecności sztywnych reguł w tworzeniu kompozycji (wprawdzie opartych na przypadku, lecz powstających ściśle według wskazań metody). Kiedy Cage mówi, że wycofuje się z „procesu decyzyjnego w muzyce” (czyli że staje się zwolennikiem twórczej kontyngencji), nie ma bynajmniej na myśli tradycyjnego (tj. podążającego za linią partytury) sposobu wykonania utworu, lecz jedynie tradycyjny sposób komponowania, polegający na subiektywnym wyborze kolejności nut i czasu ich trwania.

Charakter artystycznej kontyngencji w kompozycjach Cage’a przybiera różną postać, w zależności od okresu jego twórczości. W momencie dominacji „aleatoryzmu konstrukcyjnego” wykonawca muzyki Cage’a ma do czynienia z notacją zdeterminowaną, a więc jest niejako budowniczym konstruującym budowlę ściśle według planów architekta. Aleatoryzm interpretacyjny, a także *tape music*, wprowadza dużo większą dozę wykonawczej dowolności (od częściowej do całkowitej, jak w przypadku *o’oo*),

a odtwórca, dysponując jedynie ogólnymi wskazówkami od autora kompozycji, staje się mimochodem jej twórcą. Kompozycją poddaną całkowicie prawom przypadku (kontyngentną), gdzie wszystkie składniki i parametry powstają w efekcie zastosowania operacji losowych, jest *Music of Changes* (1951). To w niej po raz pierwszy Cage posługuje się regułami zaczerpniętymi ze starochińskiej księgi *I Ching*, polegającymi na rzucaniu krążków z figurami geometrycznymi, którym odpowiadają określone jakości muzyczne – wysokości, czasy trwania, barwy – ujęte uprzednio w tabelę i wykresy. Proces komponowania jest zatem żmudnym powtarzaniem rzutów kostką i odnotowywaniem ich wyników i polega tu na przypisywaniu kolejnym dźwiękom przypadkowych (losowo wybranych) jakości. W rezultacie powstaje zapis nutowy całkowicie niezależny od indywidualnych preferencji kompozytora, a efekt dźwiękowy utworu pozostaje tajemnicą zarówno dla słuchacza, jak i dla artysty. „Nie słyszę muzyki, którą komponuję. Komponuję po to, aby usłyszeć muzykę, którą komponuję” – pisze Cage, odnosząc się do wprowadzonego przez siebie aleatoryzmu. Przyświeca mu nie tylko pragnienie działania niezależnego od subiektywnych wyborów artysty, lecz zwłaszcza pragnienie usłyszenia tego, jak brzmi natura w sposobie swego działania (*in her manner of operations*), bo tylko wtedy fizyczny konkret życia ujawni po deweyowsku swe niezapośredniczone oblicze.

Inna forma nieintencjonalności – aleatoryzm interpretacyjny – ujawnia się w kompozycji *Music for Piano I* (1952), gdzie przypadkowe usytuowanie nut wytyczają skazy produkcyjne papieru, cząstki drewna itd., natomiast długość trwał pozostaje do wolnego wyboru wykonawcy, który określa je według własnego uznania, mając do dyspozycji wyjściowy zapis nutowy. To zupełnie nowy kierunek poszukiwań autora *Silence*²⁸. Gdy w pewnym momencie stanie się dominującą tendencją w twórczości Cage’a, zaowocuje nową koncepcją muzyki, której prawozorem jest słynny utwór „na ciszę” 4’33”. U jej podstaw znajdują się dwa twierdzenia:

1. „Cisza nie istnieje” (będące konsekwencją doświadczenia w komo-
rze antypogłosowej, po którym Cage powie: „Nie istnieje nic takiego
jak pusta przestrzeń czy pusty czas. Zawsze jest coś do ujrzenia, coś
do słuchania”²⁹).

²⁸ Innymi przykładami tzw. *performance indeterminacy* są utwory: *Imaginary Landscape* No. 4 (1951), *Atlas Eclipticalis* oraz *Variations I-IV* (1958–1963).

²⁹ J. Cage: *Experimental Music*, [w:] tegoż: *Silence. Lectures and Writings*, Middletown CT 1961, s. 8.

2. „Muzyka jest nieskończona, a jedynie słuchanie jest przerywane” (sformułowanie, które kompozytor przypisuje Henremu D. Thoreau). Znajdują one swój teoretyczny wyraz w takich tekstach Cage’a, jak *Experimental Music. Doctrine* (1955) oraz *Composition as a Process* (1958).

Nowa muzyka, nowe słuchanie: polityka aleatoryzmu

Wysiłek Cage’a, polegający na wprowadzeniu niezdeterminowania kompozycji zarówno pod względem strukturalnym, jak i wykonawczym, zmierza dokładnie w odwrotnym kierunku niż wysiłek artysty modernistycznego. Pragnienie wyłączenia z procesu tworzenia osobowości artysty, jego ego – tak aby cały „artystyczny” rezerwar mogący wskazywać na subiektywistyczny charakter rodzącego się dzieła pozostawał bez wpływu na jego finalny kształt – wyznacza jeden kierunek: „Nowa muzyka: nowe słuchanie. Nie ma polegać na próbie zrozumienia czegoś, co jest powiedziane, ponieważ jeśli coś miałoby zostać powiedziane, nadano by dźwiękom kształt słów. A chodzi po prostu o uwagę skierowaną na aktywność dźwięków”³⁰.

Sformułowany w ten sposób cel twórczości muzycznej nosi w sobie załączki programu etycznego, wpisanego *implicite* w dzieło amerykańskiego artysty. „Nowa wspaniała kontyngencja” miałaby polegać na dążeniu artysty do ukazania pełni zjawisk dźwiękowych jako naturalnych fenomenów materialnej rzeczywistości, bez przypisywania im czegokolwiek, co wykraczałoby poza ich jakości brzmieniowe, poprzez wyeliminowanie pierwiastka intencjonalnego z procesu twórczego. Tak formułuje to Cage w *The Future of Music* z 1974 r.: „Lata temu, po tym jak postanowiłem poświęcić życie muzyce, zauważyłem, że ludzie odróżniają hałas od dźwięków. Postanowiłem podążać za Varese’em i walczyć o hałas, być po stronie słabszych”³¹. Wraz z rezygnacją z megalomańskich dążeń, emanującego swym „bogatym wnętrzem” artysty, towarzyszy Cage’owi poczucie misji uczynienia świata lepszym, bardziej przyjaznym dla „słabszych”, gdzie otwarcie się na przypadkowość jest funkcją akceptacji, a nie pograżeniem

³⁰ Tamże, s. 10.

³¹ J. Cage: *The Future of Music*, [w:] *Empty Words. Writings '73-'78*, Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 1979, s. 177–187.

się w chaosie. Towarzyszące doświadczeniu wzniosłości uczucia strachu, bólu i utraty przekute zostają w przyjemne doznanie różnorodności, nie utrzymujące umysłu artysty (resp. widza) w sztucznej, krępującej władze wyobraźni, gotowości dążenia do zamknięcia w pojęciu tego, co nieskończone. Umysł staje się możliwie najbardziej przejrzysty, otwarty, naiwny. W otwarciu tym – będącym niemą zgodą na świat w jego kontyngencji i nieintencjonalności jego naturalnego przebiegu – słycać echo buddyjskiej idei powstrzymywania się od ograniczeń i rezygnacji z kontroli nad rzeczami (dźwiękami). Okazuje się ono również rodzajem afirmacji (jeżeli kontrola przyjmuje formę dominacji) – milczenie w obliczu dźwiękowego uniwersum, w kształcie, w jakim jawi się ono w każdej konkretnej chwili, zaprasza bowiem do uczestnictwa i odpowiedzialności za „to, co zdarza się losowo”: „Wydaje się, że całkiem ostatnio staje się jasne, że możemy być otwarci na dźwięki – nie tylko naszymi umysłami, ale całym naszym byciem – staje się także jasne, że dźwięk nie musi być komunikacją jakichś głębokich myśli. Może być po prostu dźwiękiem”³².

Literatura

- Banaszak Grzegorz: *Adornowska wizja muzyki w kontekście tradycyjnego i relatywistycznego spojrzenia na praktykę muzyczną*, [w:] *Adorno: Między moderną a postmoderną*, red. Anna Zeidler-Janiszewska, Warszawa-Poznań: Fundacja dla Instytutu Kultury, 1991, s. 37-65.
- Binkley Timothy: *Piece. Contra Aesthetics*, „The Journal of Art Criticism” 1977, nr 35(3), s. 265-278.
- Cage John: *A Composer's Confessions*, [w:] *John Cage, Writer: Previously Uncollected Pieces*, red. Richard Kostelanetz, New York: Limelight Editions, 1993, s. 27-44.
- Cage John: *Composition as Process*, [w:] tegoż: *Silence. Lectures and Writings*, Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1961, s. 18-56.
- Cage John: *Empty Words. Writings '73-'78*, Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1979.
- Cage John: *Experimental Music*, [w:] tegoż: *Silence. Lectures and Writings*, Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1961, s. 7-12.
- Cage John: *Experimental Music. Doctrine*, [w:] tegoż: *Silence. Lectures and Writings*, Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1961, s. 13-17.

.....
³² J. Cage w rozmowie z Mortonem Feldmanem, za: J. Pritchett: „*Something like a hidden glimmering*”. *John Cage and recorded sound*, Princeton, 1994, <<http://rosewhitemusic.com/cage/texts/glimmering.pdf>>, (data dostępu: 4.11.2012).

- Cage John: *Lecture on Something*, [w:] tegoż: *Silence. Lectures and Writings*, Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1961, s. 128–145.
- Cage John: *Listening to Music*, [w:] *John Cage, Writer. Previously Uncollected Pieces*, red. Richard Kostelanetz, New York: Limelight Editions, 1993, s. 15–19.
- Cage John: *The Future of Music*, [w:] *Empty Words. Writings '73-'78*, Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1979, s. 177–187.
- Cage John: *The Future of Music. Credo*, [w:] tegoż: *Silence. Lectures and Writings*, Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1961, s. 3–6.
- Cobussen Marcel: *The Gift of Silence [donner les bruits]*, [w:] tegoż: *Deconstruction in music*, Rotterdam 2002, <<http://www.deconstruction-in-music.com/navbar/index.html>>, (data dostępu: 4.11.2012).
- Danto Arthur: *The Artworld*, „The Journal of Philosophy” 1964, nr 61, s. 571–584.
- Dewey John: *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. Andrzej Potocki, Wrocław: Ossolineum, 1975 (oryg. wydanie: *Art as Experience*, New York: Minton, Balch & Company, 1934).
- Dickie George: *Art and the Aesthetic*, New York: Cornell University Press, 1974.
- Luty Jerzy: *John Cage. Filozofia muzycznego przypadku*, Wrocław: Atut, 2011.
- Luty Jerzy: „*The demilitarization of language: a serious musical concern*”. *John Cage's trickster strategy in Empty Words*, [w:] red. Anna Markowska, *Trickster Strategies in the Artists' and Curatorial Practice*, Warszawa-Toruń: Polish Institute of World Art Studies & Tako Publishing House, 2013, s. 53–58.
- Morawski Stefan: *Dubuffet, Cage, Beck. Światopoglądy*, „Dialog” 1977, nr 4 (252), s. 105–115.
- Pawłowski Tadeusz: *Happening*, Warszawa: Wiedza Powszechna, 1982.
- Pritchett James: „*Something like a hidden glimmering*”. *John Cage and recorded sound*, Princeton 1994, <<http://rosewhitemusic.com/cage/texts/glimmering.pdf>>, (data dostępu: 4.11.2012).
- Schusterman Richard: *Pragmatist Aesthetics. Living beauty, Rethinking Art*, Oxford: Blackwell, 1992, (wyd. pol. *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, tłum. Adam Chmielewski i in., Wrocław: Wyd. UWr, 1998).
- Welsch Wolfgang: *Stając się sobą*, tłum. Jacek Wietecki, [w:] *Problemy ponowoczesnej pluralizacji kultury. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*, cz. 1, red. Anna Zeidler-Janiszewska, Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora, 1998, s. 11–34.
- Wilkożewska Krystyna: *Sztuka jako rytm życia. Rekonstrukcja filozofii sztuki Johna Deweya*, Kraków: Universitas, 2003.
- Zmierzch estetyki: *rzekomy czy autentyczny*, red. Stefan Morawski, Warszawa: Czytelnik, 1987.

Twórczy rozwój jednostki w całościowych procesach edukacji i samoedukacji

Dzierżymir Jankowski

Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium w Gnieźnie

Abstrakt. Współczesna oświata polska stoi przed alternatywą. Albo będzie do niespotykanych nigdy wcześniej rozmiarów eskalowała permanentną, zorganizowaną, zinstytucjonalizowaną oraz coraz bardziej unifikowaną i formalizowaną szkolną oraz paraszkolną edukację, również coraz kosztowniejszą. I to na wszelkich możliwych jej poziomach i stopniach rozpowszechnienia. I gdy nie spełni warunków właściwych dla twórczej edukacji, to jedynie w nikłym stopniu ukierunkuje całościowy rozwój osób edukowanych. Albo też szeroko otworzy i będzie nieustannie poszerzała pole dla twórczej pracy jednostki nad swoim indywidualnym rozwojem. Do niej pobudzała, wyzwała jej własne siły oraz do tego dzieła intensywnie przygotowywała i na wszelkie dostępne sposoby w tym pomagała. A właśnie to drugie zadanie staje się głównym powołaniem współczesnej szkolnej i paraszkolnej praktyki społecznej, jak dotąd w małym stopniu spełnianym.

Autor rozwija w tym artykule krytykę powszechnie zaniedbywanej przez instytucje edukacyjne i trudnej problematyki podejmowania zadań pobudzania, tworzenia warunków i wspierania pracy jednostki nad własnym rozwojem, której brak osłabia także, a często uniemożliwia osiągnięcie pożądaných efektów szkolnej i pozaszkolnej pracy oświatowo-wychowawczej. Uzasadnia twierdzenie, że twórczy rozwój osobowy człowieka, także osiągnięcie przez niego tożsamości i autonomii osobowej oraz rozwój zdolności i postawy twórczej, jest niemożliwy do osiągnięcia bez jego własnej pracy nad sobą. Formuluje generalny wniosek, że bez docenienia w teorii i w praktyce współzależności obu nurtów pracy nad rozwojem człowieka – edukacji i autoedukacji, nie jest skuteczny dynamiczny rozwój jednostki jako autentycznego podmiotu własnego życia i twórczego uczestnika rozwoju społeczeństwa.

Słowa kluczowe: samouctwo, samokształcenie, samowychowanie, autoedukacja, twórczy rozwój

Creative development of an individual in the life-long processes of education and auto-education

Abstract. The contemporary Polish educational system has two alternatives. It will either permanently transform into an organized, institutionalized and increasingly unified, formalized and expensive educational system (on every educational level), and if it does, it will not fulfill the conditions necessary for providing a creative education, thus significantly decreasing its impact on the life-long development of educated individuals. Or it will broaden the possibilities of the creative self-development of the individual, by continually stimulating and supporting them in this pursuit. While the latter alternative should become the main mission of current educational practice, it is only fulfilled to a small extent today.

In this article, the author develops a critique of the fact that educational institutions neglect the important task of inspiring and creating the right circumstances for the creative self-development of individuals (in other words, auto-didactics), which in turn makes the accomplishment of the desired educational goals of the school and afterschool curricula difficult, or even impossible. The author further claims that the creative development of an individual, which includes such elements as the crystallization of one's personal identity and integrity as well as the development of one's talents and creative attitudes, is impossible to accomplish without their own efforts. The general conclusion is that neglecting the interdependence between education and auto-education, both in theory and practice, makes impossible the dynamic development of the individual into an autonomous, independent human being and member of society.

Key words: self-teaching, self-study, self-education, auto-education, creative development

Problem koherencji zorganizowanej edukacji i pracy jednostki nad sobą

108 |

Współczesna oświata stoi przed następującą alternatywą:

- albo będzie eskalowała do niespotykanych nigdy wcześniej rozmiarów permanentną, zorganizowaną, zinstytucjonalizowaną oraz coraz bardziej unifikowaną i formalizowaną, również coraz kosztowniejszą, **szkolną** oraz **paraszkolną edukację**, na wszelkich możliwych jej poziomach i stopniach rozpowszechnienia, a gdy ta nie spełni warunków właściwych dla twórczej edukacji, w nikłym stopniu ukierunkuje twórczy rozwój osób edukowanych, a nawet może go osłabiać;
- albo też szeroko otworzy i będzie nieustannie poszerzała pole dla twórczej **pracy jednostki nad swoim indywidualnym rozwojem**, do niej pobudzała, wyzwalała jej własne siły oraz do tego dzieła intensywnie przygotowywała i na wszelkie dostępne sposoby w tym pomagała. A właśnie to drugie zadanie staje się głównym powołaniem współczesnej szkolnej i paraszkolnej praktyki społecznej, jak dotąd w małym stopniu spełnianym.

Nie idzie jednak tylko o szkolną i paraszkolną praktykę, sensu stricto oświatową, wydzielaną w systemie państw w sposób organizacyjno-administracyjny. To zadanie staje też przed licznymi innymi instytucjami: rodziną, stowarzyszeniami, instytucjami kultury, społecznymi mediami (papierowymi i elektronicznymi), instytucjami publicznymi oraz gospodarczymi, które także muszą promować i dostępnymi sobie środkami wspomagać wysiłki pracy jednostek nad swoim rozwojem, co leży też w ich własnym, choćby nawet tylko partykularnie pojętym, długofalowym interesie.

Taką działalność inspiracyjną i promocyjną podejmowały już dawniej liczne dobrze zorganizowane instytucje i ruchy społeczne. W Polsce, poczynając zwłaszcza od XIX wieku, tworzyły one chlubną tradycję działalności oświatowo-kulturalnej, w okresie II Rzeczypospolitej w wielkiej skali społecznej i z dużą intensywnością kontynuowanej.

Po drugiej wojnie światowej, choć w oparciu o nową ideologię społeczną i modyfikowane formy organizacyjne onnipotentnego państwa, jedynie z marginesowym udziałem autonomicznych struktur społecznych, także przywiązywano wielką wagę do działalności oświatowo-kul-

turalnej i kształceniowej – zarówno w obrębie systemu szkolnego dzieci i młodzieży, wykraczającego poza działalność lekcyjną, rozszerzaną też na pozaszkolne obszary, jak i przez działalność oświatową wśród dorosłych, w tym także w obrębie struktur zawodowych i gospodarczych, a nawet wśród ludzi starszych.

Obecnie nawet systemy szkolne i szkolnictwa wyższego zaniedbują zadanie wzbudzania samoaktywności edukacyjnej ludzi młodych w obrębie własnych struktur, koncentrując się na realizacji zunifikowanych programów i uschematyzowanych sposobów kontroli ich efektów, a tym samym w nikłym stopniu wspomagają rozwój tak bardzo współcześnie potrzebnej pracy jednostek nad swoim indywidualnym rozwojem osobowym i kompetencyjnym. Dla tego zadania uruchamia się jedynie jakieś nieliczne i o niewielkim zasięgu społecznym działania, oparte na selekcji ludzi wybitnie uzdolnionych i osobiście silnie zdeterminowanych psychologicznie do podejmowania samokształcenia, albo jedynie w ramach jednostkowych, okazjonalno-spektakularnych przedsięwzięć.

Tymczasem mniej czy bardziej samodzielna praca nad sobą jest możliwa już w latach dzieciństwa, poczynając od spontanicznej, choć wprawdzie jeszcze nie uświadomionej, ale niekiedy już polubionej aktywności o znaczącej funkcji autokreacyjnej. Później, w miarę postępującej intelektualizacji i samowiedzy dorastającego dziecka, niekiedy przekształca się już w autokreację intencjonalną – jak w latach 70. XX wieku nazwał ją polski psycholog Zbigniew Pietrasini¹ – o bezspornie doniosłym znaczeniu dla dynamiki i bogatej treści rozwoju. I to ona wtedy staje się możliwą oraz oczekiwaną formą działalności autokreacyjnej, wysoce społecznie pożądaną w wieku dojrzewania (adolescencji), co socjolog Florian Znaniecki uznawał za szczególnie ważne dla tego okresu życia człowieka², następnie kontynuowaną nie tylko w całym okresie dorosłości, ale też w ostatniej

.....
¹ Z. Pietrasini: *Kierowanie własnym rozwojem*, Warszawa: Iskry, 1977. Autor ten później często używał semantycznie szerszego terminu *autokreacja* (por. tenże: *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, red. M. Tyszkowa, Warszawa: PWN, 1988; tenże, *Eksploracja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywca autokreacja*, Warszawa: Wydawnictwo CIS, 2008). Termin autokreacja implikuje jednak także inne, zgoła nieintencjonalne, spontaniczne przejawy aktywności, mogące mieć istotne znaczenie osobotwórcze, jako ich nawet nieświadomione następstwo.

² F. Znaniecki: *Podstawy i granice celowego działania wychowawczego*, [w:] *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*, Warszawa: Wyd. Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, 1930. W tym samym tomie również tekst *Odpowiedź*.

jej fazie, a więc w sędziwości. Tę autokreację intencjonalną najczęściej obecnie nazywamy właśnie **samoedukacją** czy **autoedukacją**, przydając tym zjawiskom coraz to bogatszą treść i duże znaczenie³.

Oba te nurty – **intencjonalnie organizowana i rozwijana przez społeczeństwa edukacja oraz praca jednostki nad swoim rozwojem – winny, co zakładam i staram się uzasadnić, stawać się współcześnie równoważne w realizacji doniosłej funkcji indywidualnego rozwoju człowieka**, dając jemu coraz większe poparcie ze strony wszelkich sił społeczno-ekonomicznych, oświatowych i politycznych całego ponowoczesnego społeczeństwa, a wśród nich zwłaszcza przez instytucje edukacyjne.

Taka dwunurtowa praktyka staje się niezwykle ważna dla całego cywilizacyjno-kulturowego rozwoju ponowoczesnych i przyszłych społeczeństw. Współczesny dynamiczny rozwój cywilizacyjno-techniczny wyzwala bowiem nie tylko korzystne moce społeczne i adekwatne możliwości sprzyjania osiągnięciu przez ludzi wysokiej jakości życia, w czym jest wiele miejsca na własny intraaktywny wysiłek jednostki, będącej przecież głównym podmiotem możliwego indywidualnego rozwoju. Rodzi on też liczne nowe zagrożenia – nie tylko dla społecznej i ekonomicznej egzystencji ludzi, ale nawet dla biologicznej sfery ich życia. Często osłabia, czy wręcz niweluje szansę udziału ludzi w czynnie realizowanym postępie cywilizacyjno-kulturowym. Te negatywne zjawiska ludzie często z trudem identyfikują, ale się z nimi oswajają. Nieraz też odczuwają je jako pasmo kłód rzucanych im pod nogi na drodze do samorealizacji.

Możliwość ograniczenia wielu z tych zagrożeń znajduje się jednak zwłaszcza po stronie jednostki ludzkiej i wymaga wsparcia właśnie ze strony edukacji. Z tego powodu edukacja musi podjąć wysiłek mentalnego i metodycznego przebudowania swoich systemów na różnych poziomach organizacji. To stanowi dziś dla niej wielkie wyzwanie.

W procesie wspomaganie pożądanych zmian jednostka może jednocześnie uzyskać większą możliwość osobowego rozwoju i ugruntowania swojej tożsamości osobowej, osiągnąć wyższy poziom osobowościowej autonomii, odkryć swój potencjał możliwości twórczych i rozwijać aktywność służącą ich wykorzystaniu w wielu płaszczyznach życia. Może

³ D. Jankowski: *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Toruń: Wyd. Adam Marszałek, 1999; tenże: *Edukacja wobec zmiany*, cz. 2: *Autoedukacja*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2001 (też wznowienia).

również rozwijać zdolność kooperacji z innymi ludźmi w powszechnych staraniach o wyższą jakość życia i osiągnięcie pełni indywidualnej samo-realizacji.

Jednostka, jako członek współczesnego społeczeństwa, może bowiem dobrze spełniać swoje role życiowe, czerpiąc z tego osobiste zadowolenie, gdy stanie się rzeczywistym podmiotem i aktywnym uczestnikiem przemian cywilizacyjno-kulturowych służących podniesieniu poziomu jej życia, nie ograniczonemu bynajmniej do osiągnięcia zamożności materialnej, ale przede wszystkim osiągając taki poziom spełnienia się jako człowiek, który działając twórczo nie tylko najpełniej zrealizuje swoje ludzkie możliwości, lecz także zyska uznanie i szacunek wśród innych ludzi. Taka jednostka stanie się wtedy odpowiedzialnym współuczestnikiem aktywności bliskich sobie grup społecznych (np. rodzinnej, koleżeńskiej, lokalnej, zawodowej), czy nawet szerszych struktur społecznych – społeczeństwa narodowego, państwowego lub jeszcze większych całości, np. w rozwijającej się wspólnocie europejskiej czy światowej. I o taką jego autentyczną podmiotowość w różnych strukturach społecznych i sferach działalności warto zadbać. Jej osiągnięcie staje się zarówno osobistym zadaniem jednostki, jak też doniosłym zadaniem wszelkich konstruktywnych instytucji społecznych, w tym też instytucji edukacyjnych.

Jednostka ludzka nie może liczyć na to, że samoczynnie, bez własnego twórczego wysiłku, stanie się beneficjentem dokonującej się korzystnej zmiany społecznej i cywilizacyjno-ekonomicznej, będącej dziełem wyłączenie innych ludzi czy globalnego społeczeństwa. Może jednak stać się beneficjentem warunków społecznych, ekonomicznych, kulturowych, w tym oświatowych, które umożliwią jej osobiste uczestnictwo w dokonywaniu zmian o dwójakiej skali – wewnętrznej, bo mentalnej, osobowościowo-kompetencyjnej i fizyczno-zdrowotnej, jak też zewnętrznej, bo współkreującej postęp cywilizacyjno-kulturowy i ekonomiczny społeczeństwa i jego grup, których jest udziałowcem, chociażby tylko w niewielkim, dostępnym jej bezpośrednio zakresie.

Dwa pytania o kluczowe zadania współczesnej edukacji

Zasygnalizowana powyżej problematyka rodzi dwa główne pytania, do postawienia których skłania obserwacja i analiza tego, co zachodzi obec-

nie w systemach edukacyjnych społeczeństw, wzbudzając coraz większy niepokój:

1. Dlaczego zorganizowana, powszechnie instytucjonalizowana i coraz bardziej formalizująca się oświata **nie stała się dotąd istotnym mechanizmem sprawczym pełni indywidualnego rozwoju** współczesnej jednostki? Czy nie jest to spowodowane brakiem silnego zespolenia się w takich wysiłkach z samą wychowywaną jednostką, jako głównym podmiotem swojego rozwoju?
2. Co uczynić, aby szerokie kręgi ludzi wdrożyć do takiego uczestnictwa w systemach szeroko pojętej oświaty, aby potrafili z nich twórczo korzystać, a jednocześnie równolegle do tego **rozwijali przez całe swoje życie intensywną własną autokreacyjną działalność**, która pozwoli im spełnić się jako niepowtarzalne, twórcze osoby, internalizujące humanistyczny ideał życia ludzkiego i zbiorowego współżycia, nie poddając się ideologicznej czy „rynkowej” osobowościowej i kompetencyjnej uniformizacji, czy też, ostrzej ją nazywając – trybalizacji – wyznaczonej obecnie głównie przez mechanizm „technopolu” (N. Postman⁴) oraz „gry interesów”, realizowanej przez dominujące w społeczeństwie struktury monopolizujące wielkie zasoby ekonomiczne i sprawujące realną władzę polityczno-ekonomiczną.

Te pytania adresowane są do ogółu ludzi, by wzbudzić w nich refleksję nad sobą, jako podmiotami swego psychofizycznego i osobowościowego rozwoju, oraz do reformatorów i realizatorów zmiany systemów edukacyjnych, by sprowokować ich do wspierania każdej jednostki w urzeczywistnianiu stawania się osobą będącą twórczym współkreatorem życia społecznego, gospodarczego, kulturalnego oraz warunków przyrodniczego bytu.

Zasygnalizowany tu problem twórczego rozwoju jednostki jest współcześnie możliwy do rozwiązania, jak mi się wydaje, w wyniku strategii intensywnego i komplementarnego współdziałania dwóch nurtów społecznej działalności – edukacji i pracy jednostki nad sobą, czyli auto-edukacji.

Rozwinięcie tego problemu wymagałoby poddania analizie zarówno narastającej krytyki organizowanej przez społeczeństwa edukacji oraz tworzonych i wdrażanych coraz to nowych programów reform edukacji,

.....
⁴ N. Postman: *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa: PIW, 1995.

najczęściej nieudanych, jak też sformułowania teoretycznych przesłanek dla wizji realizowania przez jednostkę swojego twórczego rozwoju na drodze stosownie ukierunkowanej intraaktywności, skierowanej na rozwój swojej osobowości i kompetencji. Tak szeroko zakreślonego zadania nie da się zrealizować w ramach tego opracowania ze względu na jego ograniczone ramy objętościowe, jak też nadmierną listę problemów, które trzeba by w nim uwzględnić. Zamierzam jednak, przynajmniej w stopniu sygnałowym, rozpoznać kluczowe problemy związane z pracą jednostki nad swoim rozwojem i przez ich pryzmat ocenić główne niedostatki edukacyjnego jej wspomagania przez instytucje szkolne i paraszkolne oraz inne znaczące grupy społeczne. W rezultacie zamierzam też sformułować pewne problemy, które – moim zdaniem – powinny ukierunkować zarówno wysiłki ewaluacyjne edukacji, jak też uczynienie znaczących kroków zmierzających do obudzenia świadomości ogółu członków społeczeństwa, że każdy z nas może mieć znaczący udział w tym, jakim się staje i jak spożytkuje swoje potencjalne możliwości stawania się podmiotem swojego życia.

Podjmując wątek pracy jednostki nad sobą, wybitny polski i amerykański socjolog Florian Znaniecki pisał: „[...] jednostka rozwija się w pełni tylko przez kształcenie samej siebie; w tym więc przede wszystkim społeczeństwo dopomagać jej winno”⁵. W innym miejscu konstatował: „[...] najwyższy rozwój indywidualny nie daje się w ogóle osiągnąć przez wychowanie, tylko przez samokształcenie bez nadzoru i kierunku wychowawców”⁶.

Podobnie wypowiadał się Karol Gustaw Jung, psychiatra i psychoanalityk szwajcarski: „Nasza osobowość nigdy się nie rozwinie, jeśli sami świadomie i na mocy świadomej decyzji moralnej nie wybierzemy swojej własnej drogi. Nie tylko motyw przyczynowy, potrzeba, lecz także świadoma decyzja musi użyzyć swojej siły procesowi rozwoju osobowości”⁷.

Spółeczeństwa wykształciły co najmniej kilka koncepcji pracy jednostki nad sobą. Nie wszystkie z nich ujawniły swój walor osobotwórczy, gdyż uwikłane w tradycyjne systemy kulturowego podporządkowania dzieci i młodzieży dorosłym lub systemy władzy nad każdą jednostką (politycznej, religijnej, ekonomicznej) raczej pielęgnowały formy „urabia-

⁵ F. Znaniecki: *Podstawy i granice...*, dz. cyt., s. 42.

⁶ Tenże: *Socjologia wychowania, t. II. Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa: PWN 1973, s. 23 (pierwsze wydanie: Warszawa: Nakł. Nauk. Tow. Pedagog., 1930).

⁷ Za: J. Koziński: *Koniec wieku nieodpowiedzialności*, Warszawa: PWN, 1995, s. 98.

nia”, które chcielibyśmy w demokratycznym społeczeństwie skutecznie oddalić. Do tego dorobku warto więc odnieść się krytycznie, i to właśnie zamierzam uczynić, by otworzyć pole dla dalszych przemyśleń i poszukiwań, także nad kształtem współczesnej edukacji.

Przed podjęciem tego wątku odwołam się do celnej, moim zdaniem, konstatacji francuskiego pedagoga starszego pokolenia, Paula Lengranda, którą uczyniłem kiedyś mottem swojej książki⁸. Autor ten pisał: „Nie jest dla jednostki najważniejsze przyswajanie wiedzy, ale uzyskanie umiejętności kierowania sobą i tą częścią wszechświata, która znajduje się w zasięgu jej oddziaływania. Rzeczywisty program, w sensie treści osiągnięcia tych celów, polega na pomocy człowiekowi w jego samorozwoju [...]: konieczne jest systematyczne uruchamianie wszelkiego rodzaju uzdolnień, jakimi dysponuje dana jednostka, aby uzyskała kompetencje niezbędne do wypełniania różnych funkcji, a więc do poznawania, ekspresji, kojarzenia i działania”⁹.

Do tych instrumentalnych sfer osobowości, o których pisał Lengrand i z którymi w pełni się zgadzam, dodam jeszcze trzy doniosłe funkcje edukacyjnej pomocy w samorozwoju, bez których spełnienie się jednostki, jako osoby-podmiotu życia i podmiotu społeczeństwa, nie jest możliwe:

- wsparcie w kształtowaniu orientacji życia (sklaryfikowanego systemu wartości uznanych i zarazem silnie odczuwanych – o których pisał socjolog Stanisław Ossowski¹⁰);
- asystowanie w osiągnięciu tożsamości osobowej i autonomii;
- udział w ukształtowaniu postawy twórczej i wewnętrznej determinacji do działań twórczych, jako składników całokształtu stylu życia.

Samouctwo nadal aktualne, ale już niewystarczające

Niewątpliwie najważniejszym i historycznie najwcześniejszym przejawem pracy nad sobą było, i chyba nadal jest – **samouctwo**. Teraz do niego przywiązujemy mniejszą uwagę, gdyż jako prymarną formę traktujemy

.....

⁸ D. Jankowski: *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, dz. cyt., s. 7.

⁹ P. Lengrand: *Obszary permanentnej samoedukacji*, tłum. I. Wojnar i J. Kubin, Warszawa: Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, 1995, s. 23.

¹⁰ S. Ossowski: *O konfliktach niewspółmiernych skal wartości*, [w:] *Zagadnienia psychologii społecznej*, oprac. A. Malewski, Warszawa: PWN, 1967.

mniej czy bardziej ściśle zorganizowane i intensyfikowane drogi działalności edukacyjnej (interakcyjnej).

Samouctwo, w odróżnieniu od zorganizowanej edukacji¹¹, reprezentowanej przez kształcenie szkolne czy paraszkolne (to drugie rozumiane najczęściej jako kurs czy okresowo i formalnie organizowane doksztalcenie i doskonalenie), uzyskało różne objaśnienia.

Pedagog społeczny Helena Radlińska samouctwo definiowała jako „[...] uczenie się według planu otrzymanego z zewnątrz dla przygotowania się do egzaminu, celem zdobycia uprawnień”¹². Antoni Bolesław Dobrowolski w swoich rozprawach poświęconych ustrojowi oświatowemu Polski międzywojennej samouctwo ujmował jako niższy, a samokształcenie jako wyższy poziom procesu pożądanego samodzielnego rozwoju osobniczego. Samouctwo rozumiał jako samodzielne, poza szkołą, zdobywanie „[...] jakiegokolwiek wiedzy fachowej, na jakimkolwiek poziomie, ograniczonym jedynie granicami zdolności wrodzonych”, gdy tymczasem przez samokształcenie rozumiał również samodzielne „zdobywanie wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie”, otwierające jednostce drogę realizacji swoich możliwości i świadomego uczestnictwa w cywilizacji¹³. Dopuszczał pomoc zewnętrzną, ale jedynie sporadyczną.

Samouctwo najczęściej występowało w systemie ubiegania się o dyplom zawodowy, choć było też praktykowane jako forma ekstermistycznego samodzielnego przygotowywania się do egzaminów innego rodzaju, np. maturalnego, czy nawet jako forma studiów wyższych (studia ekstermistyczne), jak też jako samodzielne przygotowywanie się do zatrudnienia na określonych stanowiskach pracy, nie wymagających najczęściej jednak wysokiej specjalistycznej wiedzy oraz nadzwyczajnych umiejętności, a jedynie kwalifikacji przydatnych w danym zakresie.

Joanna Landy-Tołwińska samouctwo zaliczyła do niższego i bardziej prymitywnego sposobu uczenia się. Według niej: „Samouctwo to zdoby-

.....
¹¹ W naszym kraju termin „edukacja”, najwcześniej i najczęściej rozumiany jako kształcenie szkolne czy paraszkolne, stał się popularnym wyzwaniem wraz z pojawieniem się w krajowej strukturze państwa polskiego Komisji Edukacji Narodowej, powołanej w Polsce w 1773 r. dla organizacji szkolnictwa publicznego, głównie na bazie szkolnictwa jezuickiego. Komisji tej powierzono też zadanie reformy Akademii Krakowskiej. Kroki te umożliwiła likwidacja, decyzją papieża, zakonu jezuickiego, którego majątek, wraz z rozwiniętą siecią szkolnictwa, przejęło państwo.

¹² H. Radlińska: *Pedagogika społeczna*, Wrocław: Ossolineum 1961, s. 388.

¹³ A. B. Dobrowolski: *Pisma pedagogiczne, t. I: Ustrój szkolny*, Warszawa: PZWS, 1958.

wanie wiedzy i umiejętności (obojętnie w jakiej dziedzinie) od początku, od podstaw, samodzielnie (poza szkołą), nie zawsze z rozeznaniem i świadomością przyczyny i celów, bez sprecyzowanych kryteriów doboru treści, bez znajomości metod uczenia się”¹⁴. A więc raczej postrzega je jako uczenie się w sposób samorzutny, a nieraz nawet pozbawiony świadomości osobotwórczego znaczenia wykonywanych czynności o tym charakterze czy wyraźnej intencji związanej ze zdobyciem jakiegoś cenzusu.

Pedagog społeczny Ryszard Wroczyński natomiast rozszerzył rozumienie samouctwa na każdy proces samodzielnego zdobywania wiedzy i sprawności¹⁵. To rozumienie samouctwa wydaje się w pełni uprawnione, ale nie uchyla ono bynajmniej, jako pojęć podrzędnych, dwóch poprzednich – H. Radlińskiej i J. Landy-Tołwińskiej – gdyż w konkretnych analizach teoretycznych i empirycznych mogą one znaleźć również swoją przydatność, także praktyczno-badawczą, co nie umniejsza bynajmniej ich znaczenia społecznego.

Osoba podejmująca zadanie samouctwa w jakimś zakresie nabywa elementy wiedzy i rozwija doświadczenie na pewnym poziomie, a uwzględniając swoje indywidualne właściwości osobowe i otwartość na nowe potrzeby, może dzięki samouctwu osiągać niekiedy zadowalające wyniki w swoim osobistym rozwoju oraz w społecznym i zawodowym funkcjonowaniu.

Po pierwszej i drugiej wojnie światowej mieliśmy do czynienia z licznymi przykładami samouków, którzy okazywali się bardzo utalentowani i przydatni w różnych dziedzinach działalności, bo nawet artystycznej, politycznej, społecznikowskiej..., ujawniając duże talenty. Współcześnie szczególnie dużo takich talentów pojawia się np. w dziedzinie technik informatycznych.

Jak wynika z wyżej prezentowanych określeń, a także powszechnie dominujących potocznych konotacji, termin samouctwo był i jest odnieszony jedynie do nabywania wiedzy, umiejętności i sprawności. On zatem wyłącza poza swój zakres znaczeniowy inne właściwości osobowe, sfery i poziomy intraaktywnego działania podmiotu rozwoju. Najczęściej pomija tzw. charakter osoby, jej system wartości, postawę moralną, emocjonalną i estetyczną, postawy prospołeczne, asertywność, empatyczność, zdol-

¹⁴ J. Landy-Tołwińska: *Od samouctwa do samokształcenia*, Warszawa: PWN, 1965, s. 12.

¹⁵ R. Wroczyński: *Praca oświatowa*, Warszawa: PZWS, 1965, s. 219.

ności twórcze, perfekcjonizm, innowacyjność itd., które to właściwości później włączano do szerokiego rozumienia samokształcenia.

Samouctwo występowało dość powszechnie już w najdalszej przeszłości. Ale choć rozwinęły się i stały się powszechne systemy edukacyjne o wielu formach i realizowane na wielu poziomach, a ponadto pojawiły się możliwości korzystania z informacji oraz uzyskiwania instrukcji dotyczących rozwiązań praktycznych i upowszechnił się dostęp do oryginalnych źródeł wiedzy oraz bogatych możliwości uczenia się, jak to jest obecnie w społeczeństwach informacyjnych, to, moim zdaniem, samouctwo nie uległo bynajmniej dezaktualizacji.

Spółeczna skala zjawiska samouctwa pozostaje nadal doniosłym składnikiem zarówno elementarnej edukacji, jak i pozostałych, wyższych jej poziomów. Edukacja profesjonalna bowiem, niezależnie na jakim poziomie realizowana, nie jest w stanie wypełnić w całości swoich zadań bez towarzyszącego jej wysiłku samouctwa, wykraczającego poza formalne programy i korzystającego z różnych pozaszkolnych źródeł, zwłaszcza obecnie ulegających dynamicznemu przyrostowi, głównie poprzez środki elektroniczne, a w tym za pomocą przekazów multimedialnych, łączących obraz, dźwięk, słowo, ruch i inne. Na jego aktualność składa się też powszechność zdobywania elementarnej wykształcenia, stanowiącego podstawę do dalszego samodzielnego uczenia się.

Szybkie zmiany w toku życia jednostki, związane nie tylko z dynamiką zmian na rynkach pracy, ale też ze zmianami obyczajowymi oraz zachodzącymi w systemach stosunków społecznych i sposobach organizacji wszelkich działań, nawet bardzo osobistych i intymnych, wymuszają niemal codzienne uczenie się. Nikogo praktycznie nie omijają gwałtowne zmiany technologiczne w sposobach pozyskiwania informacji i rozwoju komunikacji interpersonalnej, dla wszystkich pozostaje aktualny wymóg uczenia się systemów kooperacji i nowych rozwiązań organizacyjnych – od najprostszych, aż po najbardziej złożone.

Systemy komunikacji elektronicznej i ich „wdzieranie się” we wszelkie przejawy życia oraz działalności same w sobie implikują też konieczność samouctwa, rozmaicie zewnątrznie wspomaganego (dostępne z wielu źródeł instrukcje, objaśnienia, pokazy wizualne itp.), ale z reguły samorzutnego oraz samodzielnie selekcjonowanego i organizowanego, realizowanego na co dzień przynajmniej chociażby w jego najprymitywniejszych zakresach i przejawach. Wszystko to sprawia, że systematycznie maleje

odsetek ludzi, którzy opierają się egzystencjalnej potrzebie samouctwa, skazując się w ten sposób w jakimś stopniu na groźbę marginalizacji osobistego udziału w społecznym świecie.

Wydaje się też, że w coraz szerszej skali społecznej także ludzie o wysokim i specjalistycznym wykształceniu w swojej profesjonalnej aktywności muszą korzystać z drogi samouctwa, już chociażby ze względu na rosnącą interdyscyplinarność licznych, coraz bardziej złożonych czynności, które obecnie wykonujemy w życiu codziennym, osobistym, publicznym i zawodowym, a które wymagają nieustannego dopełniania ongiś nabytej wiedzy wieloma świeżymi informacjami, opanowywania stale nowych umiejętności i sprawności, często obejmujących zgoła liczne, a dotąd tylko kontekstowe ich zakresy.

Potrzeba nowego dyskursu nad problematyką samokształcenia i samowychowania

Wyższą złożoność pracy nad sobą reprezentuje zjawisko *samokształcenia*. Pojęcie *samokształcenia* też nie zawiera w sobie jednolitej treści. Tu jednak rozbieżności jest więcej i sięgają one głębiej aniżeli w *samouctwie*.

Niektórzy autorzy rozpraw na ten temat, a zwłaszcza filozofowie, genezę tego zjawiska wywodzą z koncepcji filozoficzno-aksjologicznych sięgających głęboko w przeszłość, w czasy sprzed naszej ery, później kontynuowanych w różnych nurtach myśli ludzkiej, propagowanych w kulturach kolejnych epok. Postrzegano w nich *samosdoskonalenie* jako podstawową cnotę i powinność człowieka, stanowiącą źródło siły w spełnianiu się jako osoba i członek wspólnoty realizujący preferowane społeczne ideały życia.

Te idee, korespondujące na różne sposoby z terminem *samowychowanie*, w obszernym ujęciu zaprezentował Bogusław Śliwerski w monografii pt. *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, zwłaszcza w rozdziale II¹⁶. Autor odwołuje się w niej do bogatej wiedzy i syntetyzuje w głównym zarysie wielowiekowy dorobek myśli filozoficznej, psychologicznej i pedagogicznej, sięgając po dostępną w Europie ubiegłowieczną

.....
¹⁶ B. Śliwerski: *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków: Impuls, 2010 (rozdz. II. p.1. *Intraakcyjny charakter samowychowania*, s. 93–152).

literaturę dotyczącą hinduskiej tradycji jogi, różnych nurtów ascezy, samowychowania chrystocentrycznego, idei perfekcjonizmu i innych. Nie ma więc potrzeby omawiać rozwijanych tam wątków, gdyż jego książka jest dostępna. Ważniejsze będą odwołania do wyprowadzonych przez autora konkluzji, do czego przejdę później.

W XX wieku problematyką samokształcenia zajmowało się wielu autorów, którzy oprócz formułowania definicji analizowali to zjawisko w różnych aspektach, z pozycji wielu dyscyplin nauk humanistycznych.

U podstaw myślenia o samokształceniu, sięgając najdalej wstecz historii, może na przykład leżeć myśl Lao-cy (Laozi), chińskiego filozofa, twórcy nurtu filozoficzno-religijnego z VI wieku p.n.e. nazywanego taoizmem, który pisał: „Być, czym się jest, właściwe niższemu stworzeniu. Człowiek się uistotnia nie w bycie – w dążeniu”¹⁷. Dążenia mogą mieć wiele wektorów, ale jeden z nich może być skierowany ku autokreacji. Implikuje to też założenie pracy nad sobą, którą ten myśliciel kulturował wraz ze swoimi uczniami i ją propagował.

Myśl o potrzebie pracy nad sobą zawiera się też w poglądach Jana Amosa Komeńskiego (Comenius), przywódcy wygnanej w XVII w. z Czech, w czasie kontrreformacji, gminy Braci Czeskich, związanego potem przez wiele lat z Polską, a zwłaszcza z gościnnym dla niego wielkopolskim Leszmem, w którym kierował słynnym gimnazjum, autora wielu dzieł popularnych w Europie, w tym *Wielka Dydaktyka* oraz *Pampaedia*. Liczni historycy wychowania i pedagogiki uznali J. A. Komeńskiego za twórcę naukowej nowożytnej pedagogiki. Bogusław Śliwerski, w ślad za czeską uczoną H. Opatřilovą, przytacza słowa Komeńskiego: „[...] każdy człowiek powinien być nauczycielem, przewodnikiem i kierownikiem w pierwszym rzędzie siebie samego, ale i dlatego, że ma być nim również dla innych”¹⁸.

Jak twierdził pedagog dorosłych Franciszek Urbańczyk samokształcenie jako szersze zjawisko społeczne wystąpiło w Polsce dopiero w drugiej połowie XIX wieku¹⁹, zrodzone z ówczesnych potrzeb społeczno-ekonomicznych i społeczno-politycznych. Rozumiał je już szeroko. Pisał: „Samokształcenie nie ogranicza się do zdobywania wiedzy. Może ono obej-

¹⁷ Za: Z. Pietrasiński: *Kierowanie własnym rozwojem*, dz. cyt.

¹⁸ B. Śliwerski, dz. cyt., s. 73.

¹⁹ F. Urbańczyk: *Samokształcenie w Polsce w ostatnich stu latach*, „Chowanna” 1968, z. 4.

mować też oprócz umysłu inne strony osobowości ludzkiej: można mówić o samokształceniu moralnym, estetycznym, fizycznym”²⁰.

To rozumienie koresponduje z definiowaniem samokształcenia przez wielu teoretyków XX wieku – socjologów, psychologów społecznych, pedagogów społecznych, andragogów, pedagogów kultury, m.in. takich jak Florian Znaniecki, Władysław Okiński, Władysław Spasowski, Stefan Baley, Czesław Maziarz, Bogdan Suchodolski, Kazimierz Obuchowski, Wiesław Łukaszewski, Zbigniew Pietrasiński, Józef Półturzycki czy Maria Dudzikowa. Dla nich wszystkich samokształcenie uwzględniało też te zakresy rozwoju osobowości podmiotu, które wielu autorów nazywa *samowychowaniem*. Samokształcenie stanowiło więc dla nich nadrzędną kategorię pojęciową, implikującą oba te przedmiotowe zakresy: najogólniej je ujmując – wiedzę i postawy podmiotu. U innych autorów odwrotnie – nadrzędnym pojęciem dla obu rozróżnianych zjawisk był termin *samowychowanie*.

Te różnice mają swoje podłoże w wyróżnianiu w osobowości człowieka dwóch głównych sfer dyspozycyjnych:

- instrumentalnej (związanej z wiedzą, zdolnościami i umiejętnościami w wymiarze intelektualnym, motorycznym i praktycznym;
- kierunkowej, ogólnie ujmując, związanej z uznawanymi i odczuwanymi wartościami, ideałami oraz postawami.

Rozróżnienie to wprowadził i rozpowszechnił niemiecki psycholog William Stern²¹, te pierwsze nazywając *Rüstungsdispositionen* (dyspozycje sprawnościowe, instrumentalne, odpowiadające na pytanie, co człowiek umie/potrafi), a drugie określając jako *Richtungsdispositionen* (dyspozycje kierunkowe, aksjologiczno-wolicjonalne), odpowiadające na pytanie, do czego człowiek dąży, jakie ma cele.

Zawężone do pierwszej sfery rozumienie pojęcia samokształcenia bardziej odpowiadało dydaktyce, która na długie lata w polskiej pedagogice „zawłaszczyła” termin *samokształcenie*, gdyż jawił się on jako bliższy nauczaniu i uczeniu się, a nie wężziej rozumianemu wychowaniu. Najjednoznaczniej wyraziła to Zofia Matulka, gdy pisała: „Samokształcenie jest to proces, czyli ciąg logicznie ze sobą powiązanych, ściśle zorganizowanych czynności osoby uczącej się, mający na celu samodzielne, bez bez-

²⁰ Tamże, s. 393.

²¹ W. Stern: *Die menschliche Persönlichkeit*, Lipsk: Bart, 1919, s. 85.

pośredniego kierownictwa nauczyciela, przyswajanie sobie pożądanych informacji, umiejętności operowania tymi informacjami, sprawności intelektualnych i manualnych oraz ćwiczenie zdolności poznawczych: spostrzegania, uwagi, wyobraźni, pamięci i krytycznego myślenia”²².

Drugi zbiór dyspozycji (kierunkowych) jest natomiast bliższy teorii wychowania, skoncentrowanej raczej na kształtowaniu/pielęgnowaniu w wychowanku rozwoju jego dążeń, orientacji życia, postaw etyczno-społecznych, empatii, asertywności, wrażliwości estetycznej.

Mieczysław Malewski w recenzji pracy Zofii Matulki²³ wyróżnił ponadto dwa typy definicji pojęcia „samokształcenie”. Definicje pierwszego typu, pisał Malewski, określają samokształcenie przez cel, stanowiący wartość osobową lub zbiór/splot takich pożądanych wartości, które ma ono realizować. Wartości preferowane przybierają wtedy charakter cech osobowych (ideał, wzór), które jednostka pragnie rozwinąć, utrwalić, jako godne dążeń i realizacji, np. *samodzielność, samokontrola, wytrwałość*. Ten typ definicji nazwał *teleologicznymi*. Te drugie natomiast, nazwane przez niego *procesualnymi*, eksponują jako cel dążeń zbiory kompetencji (na przykład *umiejętność selekcji i syntezy informacji, abstrahowania, uogólniania, analizy, wytwarzania nowych informacji*), które składają się na zdolności i intelektualne „narzędzia” działań oraz sposobów rozwiązywania problemów intelektualnych i praktycznych, które w swojej definicji zakładała właśnie, zdaniem recenzenta, m.in. Zofia Matulka²⁴.

To typologiczne rozróżnienie definicji samokształcenia ma pewną przydatność w socjologiczno-pedagogicznej analizie mentalnej ewolucji w społeczeństwie tego pojęcia, jak też społecznego sensu uaktywniania dążeń samokształceniowych.

Malewski oba typy definicji słusznie kojarzył z odmiennymi kulturowymi uwarunkowaniami czasu historycznego. Dawniej dość powszechnie wyróżniano w kulturze i doktrynach pedagogicznych ideał człowieka dobrze wykształconego, światłego, co stanowiło przedmiot aspiracji i wyróżnik wysokiego statusu społecznego, będącego przecież zjawiskiem nader deficytowym w sytuacji ograniczonego dostępu do wykształcenia chociaż-

.....
²² Z. Matulka: *Samokształcenie*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, red. T. Wujek, Warszawa: PWN, 1992.

²³ Taż: *Metody samokształcenia*, Warszawa: WSiP, 1983.

²⁴ M. Malewski: *Samokształcenie jako metoda rozwoju człowieka (recenzja)*, „Oświata Dorosłych” 1984, nr 6, s. 380 i nast.

by na niepełnym czy, tym bardziej, pełnym średnim poziomie. Teraz, gdy upowszechniono możliwość dostępu do wyższych szczebli kształcenia, dość gwałtownie wzrosła liczba osób wykształconych (w Polsce zwłaszcza w ostatnich dwóch dekadach), ale zarazem brakuje w kulturze ponowoczesnej powszechnie podzielanego ideału osobowego, mogącego być odniesieniem i inspiracją dla dążeń samokształceniowych, bo on został raczej przysłonięty intencją nabycia szczególnie atrakcyjnych na rynku pracy kompetencji, specyficznych zdolności, kreatywności czy innych właściwości intelektualnych i osobowościowych, pozwalających lepiej funkcjonować w różnych rolach społecznych. Przywołany autor uznał, że ta tendencja zmiany definicyjnej zjawiska samokształcenia może być znamiem naszego czasu.

Osobiście skłonny jestem opowiedzieć się za przyznaniem racji myśleniu o wielkim znaczeniu procesu interferencji obu zastosowanych powyżej wartości osobowościowych człowieka, mających stanowić psychospołeczne podłoże dążeń samokształceniowych właśnie współcześnie, jak też w dającej się prognozować przyszłości, chociażby tylko w najbliższych dekadach, ważnych dla kolejnych pokoleń ludzi młodych i w średnim wieku życia. Nawet, szedłbym dalej, uznając za wysoce pożądaną ich komplementarność.

Niedocenianie pierwszych, kulturowo cennych cech osobowościowych jednostki, stających się składnikami postawy, lub też przywiązywanie małej uwagi do użytecznych umiejętności i zdolności rozwiązywania problemów intelektualnych i praktycznych, może nie sprzyjać postępowi społecznemu, gospodarczemu oraz kulturalnemu w pełnym wymiarze wyzwań, jakie czekają współczesne pokolenia, w których wielostronne i rodzajowo bogate samokształcenie ma do odegrania wyjątkowo doniosłą rolę w procesie ustawnego rozwoju człowieka. Jeśli w myśleniu o samokształceniu porzucimy wąskie jego rozumienie, ograniczone do sfery wiedzy, umiejętności i sprawności, co charakteryzowało raczej dydaktyków, i to głównie zajmujących się dydaktyką szkolną, trafnie rozpoznamy istotne znaczenie postaw i przesłanek mentalno-moralnych oraz emocjonalno-wolicjonalnych, stanowiących ich doniosłe komponenty, dziś często bardzo deficytowe w systemie dążeń ludzi współczesnych coraz bardziej ukierunkowanych jedynie na karierę zawodową i odniesienie szybkiego sukcesu materialno-prestiżowego.

Konsumeryzm, a w tym nieograniczone roszczenia materialne wobec otoczenia i całego społeczeństwa, pobudzane zwłaszcza przez wszelkiej maści populistów i polityków, adresowane głównie wobec państwa czy

innych całości społecznych, zdają się coraz bardziej dominować w życiu współczesnych członków wspólnot i grup celowych różnych wielkości – od lokalnych, po międzynarodowe. Także instrumentalne i eksploatacyjne traktowanie ludzi, znaczone wyzwaniem *technopolu* (N. Postman) stają się groźną barierą dla kulturowego postępu, naruszając doniosłą tkankę wyższych wartości. Tym bardziej każe nam to docenić zadanie ugruntowania podmiotowej roli jednostki we wszelkich strukturach społecznych, także wobec siebie samej, w pełni jej osobowego rozwoju.

Taka ewolucja kulturowa nie jest możliwa do ziszczenia bez ukształtowania postaw autoedukacyjnych, przekraczających granice wiedzy i kompetencji nabywanych przez jednostki, postaw uwzględniających też kierunkową sferę osobowości człowieka, będącą istotnym komponentem wszelkich postaw społecznych – postaw prospołecznych, a zarazem intraspołecznych, czyli traktowania także siebie jako wartości społecznej.

W autoedukacji ważnym celem są też tożsamość osobowa, autonomia i rozwój twórczy człowieka, będące doniosłymi wartościami społecznymi wszystkich społeczeństw globalizującego się świata i każdego demokratyzującego się społeczeństwa, skazanego na ciągły proces ewaluacji swojego demokratycznego funkcjonowania, wymagającego trafnych wyborów, potrzebującego jakiejś względnie stabilnej orientacji aksjologiczno-etycznej i poznawczej. Najbardziej rozwinięte i najsprawniejsze systemy edukacyjne nowoczesnych społeczeństw nie zdołają bez autoedukacyjnego wysiłku swoich członków sprostać tym wielkim wyzwaniom.

Termin *samowychowanie* zagospodarowała dynamicznie się rozwijająca w kolejnych dekadach XX wieku teoria wychowania, odnosząc go właśnie do tej strony osobowości, którą ogólnie można nazwać orientacją życia podmiotu (ideały, wrażliwość emocjonalna, estetyczna, postawy itd.). Zawiężone rozumienie samowychowania występowało również w psychologii wychowania, która dostarczała istotnych przesłanek pedagogicznej teorii wychowania. Psycholog wychowania Maria Przetacznikowa o samowychowaniu pisała: „[...] samowychowanie, [...] zinterioryzowany, wewnętrzny mechanizm regulacji zachowania się jednostki; [...] samowychowanie można pojmować m.in. jako przekształcanie wpływów zewnętrznych, w tym zewnętrznych oddziaływań wychowawczych, we **własny wewnętrzny program działania**” (podkr. – D.J.)²⁵.

²⁵ M. Przetacznikowa, Z. Włodarski: *Psychologia wychowawcza*, Warszawa: PWN, 1979, s. 315.

Florian Znaniecki w swoim artykule opublikowanym w amerykańskim czasopiśmie w 1930 r. samokształcenie określał jednak ogólniej: „Samokształcenie jest rozwojem osobowości świadomie kierowanym i kontrolowanym przez samą rozwijającą się jednostkę według mniej lub bardziej uświadomionego ideału”²⁶. Uczeń Znanieckiego, Władysław Okiński²⁷, rozwijając myśl swojego mistrza, wątpił, czy antycypowany „ideał” siebie może być zjawiskiem powszechnych dążeń intraaktywnych. Jego zdaniem rzadkie są przypadki dysponowania przez jednostkę takim pełnym ideałem przyświecającym dążeniom w swoim rozwoju; raczej w grę wchodzi jakiś zapożyczony czy samodzielnie wykreowany parcjalny (cząstkowy) wzór osobowościowy, do którego jednostka chce się upodobnić. Jednostka wtedy samodzielnie ustala konkretny zakres pożądanego rozwoju osobowego według rozwiniętej samowiedzy i swoich dążeń do spełnienia się w cenionej przez siebie lub oczekiwanej i pożądanej przyszłej roli społecznej czy twórczej, opartej na tak selekcjonowanych czy samodzielnie kreowanych wzorach osobowych.

Jednostka taki wzór kreuje pod impulsem swoich kontaktów z bohaterami kultury symbolicznej, a najczęściej też kontaktów z osobami bliskimi (np. matka, ojciec, inny bliski krewny, jak starszy brat czy siostra, lub przyjaciel rodziny), których wyidealizowane obrazy mogą stanowić wzór godny do naśladowania dla osoby intensywnie poszukującej samookreślenia się w rzeczywistości, w której żyje, czy jakimś jej fragmencie (sztuce, sporcie itp.). Z tych różnych źródeł, z doznawanych przeżyć i nabywanych doświadczeń, które także ją inspirują do kolejnych dookreśleń obrazu siebie możliwego i pożądanego oraz poszukiwania sposobów spełnienia się, jednostka czerpie siłę dla własnej intraaktywnej działalności. Interpretacja Okińskiego i moja „korekta” do niej wydają się niezbędnymi dopełnieniami formuły samokształcenia F. Znanieckiego.

Te socjologiczne ustalenia denotacyjne terminu samokształcenia respektowało wielu pedagogów. Wcześniej od wyżej wymienionych autorów w zbliżony sposób pisał pedagog Władysław Spasowski, autor książki opublikowanej w 1923 r., potem rozszerzonej w 1936 r., ale w tej wersji wydanej dopiero pośmiertnie w latach 50. ub. wieku. Ten autor samokształ-

.....
²⁶ F. Znaniecki: *Education and Self-Education in Modern Societies*, „American Journal of Sociology” 1930, nr 36(3), s. 381.

²⁷ W. Okiński: *Procesy samokształceniowe. Próba ustalenia pojęcia samokształcenia ze stanowiska socjologii*, Poznań: Dom Książki Polskiej, 1935.

cenie ujmował w kategorii samodzielnie podejmowanego przez podmiot zadania rozwijania siebie. Twierdził, że polega ono na „[...] samodzielnym stawianiu i rozwiązywaniu zadań koniecznych, bo wpływających z odczuwanej natury i uświadomionych potrzeb coraz intensywniejszego i pełniejszego życia osobnika”²⁸. Ponadto pisał, że samokształcenie: „[...] stanowi najwyższy szczebel i najdoskonalszą metodę w dziedzinie wartości wychowawczych człowieka, nie tylko bowiem daje pełną świadomość dokonywanej pracy, lecz – co ważniejsze – daje pełną świadomość celu i zadań na najbliższą i dalszą metę, dostarcza środków samokontroli”²⁹, czyli możliwości porównywania swojego stanu czy osiągniętego rozwoju do wzoru osobowego – empirycznego czy wytworzonego w swojej wyobraźni – do realizacji którego podmiot usilnie zmierza.

W wypowiedzi autora widoczne są pewne elementy daleko posuniętej idealizacji racjonalności samokształcenia, bo przecież trudno je uznać za jedyny i zawsze w pełni świadomy, spójny oraz racjonalny proces rozwoju jednostki, co najwyżej subiektywnie racjonalny, a zatem też niestabilnie obmyślony.

Autor ten twierdził też, że samokształcenie, poczynając od „wcześniejszej młodości: 16–20 lat życia, winno trwać aż do śmierci”³⁰.

Samokształcenie niewątpliwie wplata się w wielonurtową dynamikę życia, pełną zmian i różnych okoliczności sprzyjających rozwojowi podmiotu, znaczących też dla samej ewaluacji omawianego procesu rozwojowego, będącego w tym wypadku tylko jakimś intencjonalnym składnikiem kształtowania siebie, swojego życia i rozwijanej działalności zawodowej, społecznej, kulturalnej, edukacyjnej, publicznej i innej. Jak już wspomniałem, występuje też tendencja zawężania *samowychowania* do kształtowania się indywidualnej orientacji życia.

Wielu autorów *samowychowanie* i *samokształcenie* identyfikuje jako terminy tożsame³¹, gdy tymczasem inni je rozróżniają, co czynią ze wzglę-

.....
²⁸ W. Spasowski: *Zasady samokształcenia*, Warszawa: Książka i Wiedza, 1959, s. 19.

²⁹ Tamże, s. 21.

³⁰ Tamże, s. 24.

³¹ Przykład może stanowić tu piśmiennictwo Ireny Wojnar, która m.in. w książce *Humanistyczne intencje edukacji* (Warszawa: Wyd. Akad. Żak, 2000) w tytułach dwóch kolejnych opracowań użyła obu terminów, co miało swoje uzasadnienie ze względu na ściślejsze semantyczne odniesienia. Autorka często też stosowała termin *samoedukacja*, nie definiując żadnego z nich. Podobnie zresztą postępował Bogdan Suchodolski, chociaż pracy nad sobą podmiotu rozwoju poświęcał wiele uwagi i ją niezwykle cenił.

du na preferowaną w swoich zainteresowaniach sferę osobowości jako przedmiotu badań, refleksji i działań, jak też, w odróżnieniu od samouctwa, ujmując te procesy w ich szerszych kontekstach indywidualnej funkcji i społecznego znaczenia.

Psycholog Stefan Baley do tego dyskursu wniósł nowy element, gdy pisał m.in.: „[...] w przeciwieństwie do samouctwa dziecięcego o charakterze popędowym – staje się samokształcenie dojrzewającego z wolna [osobnika – D.J.] procesem intencjonalnym, opartym na własnej woli i wyborze”³². Posługując się rozróżnieniem samokształcenia, obejmującego według niego przede wszystkim poznawczą i sprawnościową stronę umysłu dzieci i młodzieży, i samowychowania, obejmującego sferę uczuciowo-wolicjonalną, Baley okres dojrzewania traktuje jako tę fazę rozwoju, w której wyraźnie zaznacza się tendencja do integracji obu tych sfer osobowości pod wpływem własnej aktywności³³.

Ewolucję procesu samowychowania i samokształcenia autor ten widział następująco: wysiłki samowychowawcze, skoncentrowane na kształtowaniu charakteru, zdają się najpierw dominować nad wysiłkami samokształceniowymi (nazywanymi przez niego również „samouczeniem się” czy „samouctwem”). Wtedy to „[...] strona moralna góruje nad intelektualną. Ale właśnie dopiero to ustalenie postawy może nadać późniejszej tendencji samokształceniowej właściwy sens i kierunek. Samokształcenie zyskuje na tej drodze głębsze wewnętrzne uzasadnienie”³⁴. I jeszcze, dodajmy za S. Baleyem: tendencja do samodzielnych poczynań osobotwórczych utrzymuje się również później, tj. w fazie wczesnej dojrzałości (wskazuje on tu przedział wieku powyżej lat 17–18), i łączy się ona często z poszukiwaniem kierowników własnego kształcenia³⁵ (u Eriksona „mentorów”), a w okresie „[...] całkowitej dojrzałości tendencje samokształceniowe nie znikają, [...] choć prężność ich niekiedy maleje”³⁶.

Powyższe założenia S. Baley’a można przyjąć, jednak z uwzględnieniem tego, że procesy te dojrzewają i mogą być kontynuowane wtedy, gdy

.....
³² S. Baley: *Psychologiczne podstawy samokształcenia*, [w:] *Pedagogika dorosłych*, red. K. Wojciechowski, Warszawa: PZWS, 1962, s. 188.

³³ Tamże, s. 189.

³⁴ Tamże, s. 189.

³⁵ Kategoria „mentor” może się niektórym kojarzyć, jako „kierownik”, a że to niekiedy ma miejsce, implikuje rozumienie *kierowanego samokształcenia* jako najbardziej pożądanego. Do tej kwestii jeszcze powrócę, uzasadniając jego pedagogiczną nietrafność.

³⁶ S. Baley, dz. cyt., s. 190.

owa postawa moralna, o której autor wspomina, jako właściwość wcześniejszych faz wychowawczego rozwoju w okresie adolescencji, czy nawet wcześniej³⁷, rzeczywiście zostanie u jednostki ukształtowana jako względnie trwała tendencja rozwoju osobowego. Niestety ten warunek jest spełniany coraz rzadziej, często pozostaje niedoceniany zarówno w ramach wychowania naturalnego w rodzinie i w innych grupach, jak też nawet w ramach edukacji szkolnej.

Gdy mówimy o samowychowaniu, a także o szeroko rozumianym samokształceniu, to aktualizuje się w tych przemyśleniach problem, czy samowychowanie (i samokształcenie, jakkolwiek by te procesy rozróżnić), jest zawsze procesem w pełni świadomym, intencjonalnym i samodzielnie zorganizowanym, a w tym racjonalnie planowanym przez podmiot rozwoju?

Maria Dudzikowa w obu swoich pracach stanowiących teoretyczno-empiryczną analizę tego zjawiska, opartą na cennych i rzetelnie zorganizowanych badaniach z pierwszej połowy lat 80. ub. wieku, przeprowadzonych na dużej grupie licealistów z obszaru Wielkopolski i Dolnego Śląska³⁸, w konkluzji przedstawiła swój model efektywnie pojętej pracy samokształceniowej. Autorka wyodrębniła i szczegółowo opisała cztery fazy procesu samokształtowania (bliskożnaczne z samokształceniem, co później jeszcze skomentuję):

- **faza poznawczo-oceniająca**, która – według tej autorki – obejmuje „[...] te procesy psychiczne i czynności podmiotu, w wyniku których [jednostka – D.J.] uświadomi sobie zależność między oceną własnej sytuacji rozpatrywanej z punktu widzenia cenionych przez siebie wartości, bliższych i dalszych celów życiowych [...], zadań [...], planów, a posiadanych przez siebie (lub brakiem) pewnych właściwości emocjonalno-dążeniowych i intelektualno-sprawnościowych, a także dojdzie do konkluzji stwierdzającej potrzebę (lub brak potrzeby) zmiany istniejącego stanu rzeczy”;

³⁷ Znanięcki dostrzegł możliwość pojawienia się niekiedy załzgowych przejawów aktywności samokształceniowej dziecka już w wieku 6–9 lat, a pedagog Jerzy Kujawiński wręcz zakładał potrzebę wzbudzania i rozwijania takiej aktywności już w procesach edukacji wczesnoszkolnej, wskazując stosowne metody (J. Kujawiński: *Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego*, Poznań: Wyd. Nauk. UAM, 2000).

³⁸ M. Dudzikowa: *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Warszawa: Nasza Księgarnia, 1985; Taż: *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Warszawa: Sp. Wyd. TERRA, 1993.

- **faza konceptualizacji**, która „[...] obejmuje te procesy psychiczne i czynności podmiotu, których wynikiem jest stopniowe konkretyzowanie [...] standardów własnego ja, opisujących pożądane przez niego właściwości własnej osoby oraz orientacja, czy i z jakim prawdopodobieństwem ich osiągnięcie jest w danych warunkach możliwe. Uznanie w konkluzji, że to, co pożądane przez niego jest również możliwe do osiągnięcia, co prowadzi do [...] podjęcia stosownej decyzji” [działaniowej – D.J.];
- **faza realizacji**, na którą składa się „[...] sformułowanie przez podmiot zadań oraz programu wprowadzania zmian we własnej osobowości i zachowaniach [...], podjęcie działalności zadaniowej [...] i sprawdzanie na bieżąco wyników własnego działania, wraz z podejmowaniem niezbędnych korekt [...]”;
- **faza sprawdzająco-oceniająca**, na którą składają się czynności końcowe stwierdzające stopień zgodności standardów własnego ja z osiągniętymi wynikami własnego działania oraz dokonujące oceny skutków (bilans „zysków” i strat) itd.³⁹

Jak widać przywołana autorka samokształcenie traktuje jako czynność w pełni zrjonalizowaną, planową, opartą na świadomości i autonomii osobowej oraz na wiedzy o skutecznych środkach działania, poddaną totalnej kontroli samego procesu, jak też jego wyniku – w drodze pomiaru „zysków” i ewentualnych „strat”. Zaplanowane działanie w każdym cyklu ujmowane jest tu jako do pewnego stopnia zamknięta sekwencja danej fazy w zaplanowanym zakresie rozwoju swojej osobowości oraz kompetencji i sprawności.

Nie neguję też takiej racjonalności, mieszczącej się w behawioralnie pojętej strategii działania pedagogicznego, bo w pewnych ściśle wytyczonych wąskich zakresach jednostka niewątpliwie może sobie narzucić rygory postępowania zbliżone do zaprezentowanego schematu. Najpierw wyuczone i przećwiczone w autorytarnym systemie edukacji szkolnej, opartym na „zamkniętym” przez wychowawcę cyklu pracy nad wychowankami, czyli ich urabianiu według zewnętrznego wzoru (programu), później miałyby być przez nich indywidualnie realizowane według analogicznie zaprojektowanego wzoru, pochodzącego od przewodzącego mentora, z tą różnicą, że przez nich w pełni zinternalizowanego i samodzielnie wdrażanego.

.....
³⁹ Taż: *Praca młodzieży nad sobą...*, dz. cyt., s. 61 i nast.

Trzeba tu jednak zgłosić wątpliwość, czy w edukacji szkolnej, nie ograniczonej bynajmniej do systemu lekcyjnego, a tym bardziej w samokształceniu realizowanym poza szkołą, które ma być wyłącznie podmiotowym intraaktywnym działaniem osobotwórczym, wpisanym w społeczne istnienie i w podejmowane w różnych konfiguracjach interakcyjnych role społeczne, taki projekt „metodyki” jest w ogóle edukacyjnie pożyteczny, a ponadto, czy jest możliwy do wdrożenia w szerszej skali społecznej?

Pojawia się też druga wątpliwość: czy prowadzi on do rozwinięcia tożsamości osoby, ugruntowania osobowej autonomii i wzbudzenia aktywności twórczej podmiotu, czego przecież szkoła nie jest w stanie czynić, a do czego pojedynczy nauczyciel może jedynie zachęcać, wzbudzając i inspirując taki wysiłek ucznia?

Maria Dudzikowa jest uczoną, której poglądy sytuują się daleko od behawioryzmu. Jej koncepcje wychowawcze są przepojone głębokimi ideałami humanizmu, ale ponieważ pozostaje głównie teoretykiem wychowania szkolnego, stara się jednak na sposób „szkolny” zdyscyplinować samodzielną pracę jednostki nad sobą, aby ta mogła się stać istotnym czynnikiem sprawczym ugruntowywania własnej roli w pracy nad swoim rozwojem.

Florian Znaniecki już dawno temu kierował pod adresem pedagogiki postulat wypracowania metodyki samokształcenia. Jeśli jednak przyrzec się bliżej jego krytyce wychowania autorytarnego, to trzeba oddalić myślenie o metodyce samokształcenia, a odnieść to wezwanie jedynie do metodyki zorganizowanej i zinstytucjonalizowanej edukacji (np. szkolnej, rodzinnej, pozaszkolnej), sprzyjającej kształtowaniu postawy wychowanka wobec doniosłego autokreacyjnego zadania pracy nad sobą i kanalizowania spełniania się również w niej, a także wypracowywania przez siebie własnej metodyki *stawania się*. W tym dziele bowiem rola zewnętrznego wychowawcy może być tylko inspiratorska i doradcza.

Granica racjonalizacji pracy nad sobą wyborem podmiotu rozwoju

Nie wykluczam internalizacji przez podmiot rozwoju wzoru racjonalnego postępowania nauczyciela, którego składnikiem może też być jego osobista praca nad sobą, gdy jej świadkami stają się też uczniowie. Dostrzegam też pewną jego racjonalność w ściśle określonych zakresach, np. pilnego

samouczenia się języka obcego czy ćwiczenia siły woli i sprawności poprzez jogę, ale stawiam pytanie, czy jego reprodukcja może prowadzić do twórczego indywidualnego rozwoju jednostki, a więc zawsze zindywidualizowanego, także w obranej metodzie, którą on musi dookreślić, dostosowując do swoich właściwości osobowych, a także zakresu korzyści wynoszonych dla swojego stawiania się? Wątpię.

Te wątpliwości zdaje się wspierać w swoich poszukiwaniach teoretycznych Bogusław Śliwerski, gdy w zakończeniu swojej książki pisze: „[...] współczesne nam teoretyczne i empiryczne koncepcje zamiast to pojęcie [samowychowania – D.J.] ukazać w dynamice i różnorodności, «ustatyczniają» je, unieruchamiają w swym znaczeniu obraz rzeczywistości, o której piszą. Postanowiłem przeciwstawić się tej tendencji, ukazując samowychowanie w trzech aspektach: intraosobowym, interesosobowym i grupowym. [...] Staralem się wysunąć na pierwszy plan te [teorie – D.J.], które wskazywałyby, że samowychowanie jest zjawiskiem intrasubiektywnym, zmienną pośredniczącą między działaniem określonej sytuacji bodźcowej a zachowaniem będącym na nią odpowiedzią. Sądzę bowiem [...], że samowychowanie nie jest odrębną kategorią ludzkich zachowań, działań czy czynności, lecz dynamizmem autoregulacyjnym, dzięki któremu jednostka osiąga coraz wyższe etapy strukturalno-funkcjonalnej organizacji jej osobowości”⁴⁰.

Zdaje mi się, że ta myśl cytowanego autora, zawarta w zakończeniu przywołanej tu pracy, napisanej w 1984 r., której nie mogłem wcześniej poznać, gdyż opublikowano ją dopiero w 2010 r., jest zbieżna z niektórymi konstatacjami zawartymi w zakończeniu wydanej w 1999 r. mojej monografii zjawiska autoedukacji, a także z przewodnią myślą innych moich opublikowanych opracowań⁴¹.

Z wyżej już zaprezentowanych opinii preferowane przez niektórych autorów tzw. kierowane samokształcenie jest nie tylko *niezupęłnym sa-*

⁴⁰ B. Śliwerski: dz. cyt. s. 205.

⁴¹ D. Jankowski: *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, dz. cyt. s. 222 i nast. Por. również tegoż: *Edukacja wobec zmiany*, Toruń: Wyd. Adam Marszałek, 2001 (oraz wznowienia) – tu zwłaszcza cz. 2; *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*, Kraków: Impuls, 2006 (wyd. II poprawione – 2010) – tu zwłaszcza rozdz. IX; *Praca ucznia nad sobą wyzwaniem współczesnej szkoły*, [w:] *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, t. I, red. Cz. Plewka, Szczecin: WSH TWP, 2009; *Autoedukacja niezbędnym składnikiem procesów twórczego uczestnictwa w kulturze*, [w:] *Inspiratorzy, projektodawcy, realizatorzy edukacji kulturalnej i upowszechniania kultury*, red. K. Olbrycht, D. Sieroń-Galusek, Toruń: Wyd. Adam Marszałek, 2010.

moksztalceniem, jak je ongiś nazwał W. Okiński, ale jest też zaprzeczeniem wspierania wysiłków jednostki zmierzających do kształtowania własnej orientacji rozwoju i sposobów pracy nad sobą. Jeśli się pójdzie tropem myślenia o pełnej samodzielności aktów i procesów samokształcenia, podkreślając intraaktywny, świadomy i intencjonalny ich charakter, to zewnętrzne kierownictwo trzeba uchylić, redukując je jedynie do inspiracji i pomocy.

Czesław Maziarz wprowadził rozróżnienie na *samokształcenie właściwe* i *samokształcenie kierowane*⁴². Według niego samokształcenie właściwe cechują: całkowita samodzielność, własna koncepcja realizacyjna oraz autokontrola. Samodzielność rozumiał on w dwojaki sposób: niekorzystania z pomocy i polegania wyłącznie na własnych siłach oraz samodzielnym rozwiązywaniu problemów teoretycznych i praktycznych⁴³.

Takie pojmowanie samodzielności może zostać zakwestionowane, gdyż korzystania z różnych sytuacji sprzyjających samokształceniu, w tym z pomocy stosownej literatury, czy nawet osoby bezpośrednio wspomagającej, przy zachowaniu przez podmiot własnej autonomii, nie można traktować jako niesamodzielności. Przecież takiej właśnie pomocy powinniśmy oczekiwać także (w przypadku ucznia czy studenta) od szkoły i uczelni wyższej, od rodzica, a nawet od kompetentniejszego kolegi czy jakiegokolwiek interlokutora, autorów tekstów itp.

Wincenty Okoń już w 1957 r. dostarczył trafniejszego wyjaśnienia istoty samodzielności, dostrzegając jej spełnienie się zawsze wtedy, gdy uczestnik pracy oświatowej sam planuje swe działania, dobierając odpowiednie formy i metody oraz kontroluje jego przebieg i ocenia rezultaty⁴⁴, a w tym mieści się też korzystanie z pomocy. Także Józef Półturzycki z procesu samokształcenia wyklucza jedynie wszelkie działania niesamodzielne, oparte na naśladownictwie lub też wykonywane pod czyimś kierunkiem⁴⁵.

Tu warto przywołać stanowisko Gottlieba Cordesa, niemieckiego psychologa, jednego z pionierów problematyki samokształcenia, który pisał: „[...] nie zachodzi [w samokształceniu (Selbsterziehung) – D.J.] zjawisko

.....

⁴² Cz. Maziarz: *Ideowe założenia i wychowawcze walory samokształcenia kierowanego*, „Chocwanna” 1963, z. 4, s. 416.

⁴³ Tamże, s. 417.

⁴⁴ W. Okoń: *Problem samodzielności myślenia i działania*, „Studia Pedagogiczne” t. IV, Wrocław: Ossolineum, 1957, s. 18 i nast.

⁴⁵ J. Półturzycki: *Wdrażanie do samokształcenia*, Warszawa: WSiP, 1983, s. 21.

oddziaływania jednego człowieka na drugiego, jak w wychowaniu (Erziehung). Kompleks zdarzeń, który mamy na myśli, pochodzi od nas samych, wyłania się z tej całości, którą ujmujemy pojęciem naszej osoby i odnosi się do nas samych. Do użycia słowa samokształcenie uprawnia nas fakt, że tutaj zachodzi działanie, którego celem jest wywarcie trwałego wpływu na nasze zjawiska psychiczne według jakiegoś pomyślanego ideału⁴⁶. Jak sądzę, obejmuje to nie tylko zjawiska psychiczne, lecz także fizyczno-biologiczne, kompetencje zawodowe, kulturalne i inne.

To stanowisko pozostawia jednak otwarte pytanie, kiedy, w jakiej fazie rozwoju jednostki taka potencjalna możliwość się pojawi i co stanowi warunek, by realnie wystąpiła? Na to pytanie w literaturze przedmiotu znajdujemy różne odpowiedzi, którymi w tym miejscu nie będę się zajmował. Jeśli jednak przyjmijemy opinię niemieckiego pedagoga Rudolfa Lochnera, że „[...] nikt nie może się wychowywać sam, kto nie był wychowywany przez innych. Samokształcenie jest więc lub może być dopiero wynikiem wychowania przez innych⁴⁷”, to wcale nie będzie to równoznaczne z obraniem stanowiska, że samokształcenie, jak sądzą liczni ludzie, a w tym niektórzy pedagodzy, jest prostą kontynuacją wcześniejszego wychowania, a już zwłaszcza wychowania szkolnego. **Jedynie bowiem twórcze wychowanie może tworzyć osobowościową przesłankę równoległemu czy późniejszemu samokształceniu się wychowanka, a nietwórcze może ją utrudniać, czy wręcz unicestwiać nawet załączki takiej tendencji.** Florian Znaniecki twierdził nawet, że im dłużej ktoś podlega szkolnej rutynie wychowania, tym mniejsza jest szansa podjęcia przez niego samowychowania (samokształcenia).

Obie te sfery działalności – zewnętrzne kształcenie (i „urabianie”) i samokształcenie (samowychowanie) mechanicznie się bynajmniej nie „zlewają” w jeden nurt twórczego rozwoju. Mogą jedynie być dla siebie komplementarne, pogłębiając i rozszerzając twórczy proces rozwoju jednostki. Ale by to miało miejsce, oba czynniki podmiotowe – kształcący i samokształcący się – jeśli wejdą ze sobą w bezpośrednią czy pośrednią interakcję, muszą spełnić warunek zachowania osobowej autonomii i twórczego współdziałania. To nie musi oznaczać równoważności ról, ale troskę o nieprzekraczanie granicy pełnej podmiotowości partnerów.

⁴⁶ G. Cordes: *Psychologische Analyse der Tatsache der Selbsterziehung*, Berlin 1898, s. 13.

⁴⁷ R. Lochner: *Deskriptive Pädagogik*, Reichenberg 1927, s. 172.

Termin „kierowane samokształcenie” implikuje natomiast błędne przekonanie, że zwłaszcza w wieku dzieciństwa i w okresie dorastania oraz dojrzewania podmiotu rozwoju owocne dla niego może być jedynie kierowanie nim, chroniące jednostkę przed dysocjacją czy innymi zagrożeniami rozwoju. Wychodzi się często z fałszywego założenia, że podmiot osobowego rozwoju, gdy jest młody, nie ma jeszcze kompetencji, by mógł sprostać odpowiedzialności za swój prawidłowy rozwój, samodzielnie dokonując eksploracji zasobów wiedzy czy poszukując odpowiedzi na fundamentalne pytania światopoglądowe, etyczne i inne. Fałszywość tego podejścia polega głównie na prymacie ograniczania dostępu do źródeł wiedzy, doświadczeń i samodzielności nad rozwijaniem ciekawości, dociekliwości, inicjatywności samego podmiotu rozwoju, stosownie do jego fazy rozwojowej, potencjału i kształtujących się coraz wyżej i szerzej rozwijanych potrzeb i nabywanych doświadczeń, które przecież mogą go „uskrzydlać” w poszukiwaniu kierunku i sposobu stawania się osobą.

Dla dopełnienia tego fragmentu dotyczącego *kierowanego samokształcenia* wskażmy na formułę samokształcenia, którą zaprezentował Józef Pieter. Samokształcenie autor ten pojmuje jako „[...] kierowaną z zewnątrz pracę nad własną osobowością”, oraz „[...] szczególny rodzaj pracy wychowawczej, przeważnie nad dorosłymi uczącymi się i młodzieżą”⁴⁸. W innym miejscu pisze o potrzebie wychowania „częściowo samodzielnego”, co implikuje rozstrzygnięcie z góry, jakie rewiry i sposoby mogą być wychowankowi udostępniane i dozwolone. Takie podejście zaprzecza istocie i wielkiej wartości pracy jednostki nad sobą, godnej najwyższej uwagi zwłaszcza wychowawców/nauczycieli.

Jako uczeń powojennego gimnazjum byłem ostro napiętnowany przez księdza-katechetę za to, że czytam Pismo Święte, Dzieje Papieży itp., gdyż, jego zdaniem, nie miałem do tego niezbędnych kompetencji, miałem zatem przyjmować tylko jego interpretacje. A moja ciocia, gdy sięgnąłem po dwutomowe dzieło o anatomii człowieka, które odkryłem w bibliotece domu wujostwa, domagała się, bym zaniechał jego czytania. A to właśnie w moim ówczesnym rozwoju była faza silnego zainteresowania się problematyką biologii człowieka i medycyny.

Pieter pisze też: „Samokształcenie skuteczne jest społeczną akcją wychowawczą, a więc akcją dobrze zaplanowaną, zorganizowaną i urze-

.....
⁴⁸ J. Pieter: *Psychologiczne problemy samokształcenia*, Warszawa: Nasza Księgarnia, 1963, s. 3.

czywistnością. Akcent na samodzielność wskazuje tylko na większy niż w wychowaniu dzieci rozmiar samooceny i samosterowania, na relatywnie większy rozmiar samowiedzy. Każde domyślać się innych metod – świadomej współpracy między kierownikami akcji samokształcenia a osobami biorącymi w niej udział⁴⁹. A więc samokształcenie, to tylko kwestia metody?!

I jeszcze: „[...] samokształcenie skuteczne zależne jest w mierze decydującej od właściwego zaplanowania poczynań grupowych i od trafnego kierownictwa”⁵⁰.

Zbliżone stanowisko zajmował już wcześniej wymieniony Czesław Maziarz, gdy pisał: „[...] system kierowanego samokształcenia polega na indywidualnym uczeniu się, tj. przyswajaniu wiedzy, umiejętności i nawyków, głównie własnym wysiłkiem uczącego się i przy pomocy nauczycielskiej, przystosowanej do celów i warunków tego uczenia się”⁵¹.

Niewątpliwie tak rozumiane samokształcenie odpowiadało duchowi czasu związanemu z epoką ideologicznego sterowania wszelkimi procesami rozwoju ludzi. Jest tu miejsce na wniosek ogólny. Jeśli jeszcze dzisiaj spotykamy się z tak ciasnym i zewnątrzsterownym rozumieniem „samokształcenia” – inicjowanego i kierowanego spoza podmiotu rozwoju, choć niekiedy nawet przy jego aprobacie i czynnym udziale, a nieraz nawet podejmowanego z pełną gorliwością (a niestety nie jest to jedynie relikwiny minionej edukacji; nadal często spotyka się nauczycielski wzór prymusa szkolnego; wielu nauczycieli właśnie takich zachowań i świadectw gorliwości pożąda) – to tym bardziej upowszechnienia wymaga przekonanie, że obecnych i przyszłych zadań twórczej edukacji nie rozwiąże się bez poważnego traktowania szeroko i głęboko pojętego samokształcenia – dla mnie związanego też nawet z koniecznością zmiany nazwy na *samoedukacja/autoedukacja*.

Wątpliwości pedagogiczne budzi też termin samokształtowanie. W niektórych interpretacjach termin ten nie jest w pełni tożsamy z samokształceniem. W intencji jego użytkowników, na przykład Marii Dudzikowej, samokształtowanie implikuje uznanie każdego czynu intraaktywnego, świadomie i intencjonalnie skierowanego na kształtowanie samego siebie, za godnego uwagi ze względu na to, że jest czynem osobotwórczym.

⁴⁹ Tamże, s. 16.

⁵⁰ Tamże, s. 346.

⁵¹ Cz. Maziarz: *Ideowe założenia...*, dz. cyt., s. 416.

Właśnie ta intencjonalność i racjonalność jest dla autorki najbardziej pożądaną cechą samokształtowania.

Autorka ta, w książce *Praca młodzieży nad sobą*, zakłada, że samokształtowanie niekoniecznie musi wyprzedzać jakiś proces krystalizowania aksjologicznej orientacji podmiotu (co przyjmowali Cordes i Baley, a co jest mi bliskie). Twierdzi bowiem, że nie można samokształtowania uznawać tylko wtedy, gdy ukierunkowane jest przez „słuszne” cele (ideały i wzory uznane za cenne), a wyłączać z niego czynności, gdy nie mają aksjologicznego charakteru, czyli wtedy, gdy „[...] jednostka żywiąc zamiar dokonania zmian we własnej osobowości i zachowaniach ustala co, w jakim celu i jak będzie u samej siebie kształtowała, a następnie realizuje ten zamiar i ocenia rezultaty”. Ocena zamiaru należy – zdaniem autorki – do drugiego planu analizy, gdyż „[...] nie społeczna doniosłość celów i rezultatów decyduje o tym, czy mamy do czynienia ze zjawiskiem pracy nad sobą”⁵², ale sam fakt podjęcia stosownej aktywności/działalności.

Uchylając sens uwzględniania aksjologicznej intencji samokształtowania się podmiotu, stajemy jednak przed poważnym dylematem. Przecież cele, jakie stawia sobie jednostka w podejmowaniu pracy nad sobą mają zawsze jakieś psychospołeczne, kulturowo-moralne, czy *versus* – eschatologiczne, mistyczne podłoże. To podłoże stanowi internalizacja jakichś pożądaných zmian w swojej osobowości lub staranie o zachowanie i ugruntowanie jakichś cech i właściwości osobowych uznanych za wartościowe, przydatne itd. Mogą one przy tym być przez podmiot traktowane jako wartości autoteliczne (stanowiące sens sam w sobie) albo też mieć związek z ekstrapolacją przez podmiot jakichś stanów pozaosobowych: społecznych, kulturotwórczych, przyrodniczych lub jeszcze innych, traktowanych jako wyższe wartości od samych zmian osobowych. I wtedy to te wyższe cele pozaosobowe domagają się spełnienia warunku nabycia określonej możliwości dyspozycyjnej (kompetencji, umiejętności, sprawności, siły woli), aby móc je efektywnie realizować. W takim układzie dyspozycje osobowościowe podmiotu działania stają się wartością instrumentalną, zorientowaną na realizację celu transcendentnego, niekiedy jednak także celu aspołecznego, czy wręcz zbrodniczego.

Takie negatywne przypadki często noszą znamiona długiego procesu „samokształtowania” się osobowego sprawców, podejmowanego z auto-

.....
⁵² M. Dudzikowa: *Praca młodzieży nad sobą...*, dz. cyt., s. 46.

nomicznego wyboru i niekiedy całkowicie samodzielnego, w kompletnej tajemnicy przed najbliższym otoczeniem czy anonimowego w cyberprzestrzeni, ale także charakteryzują gorliwych fanatycznych kursantów religijno-nacjonalistycznych ruchów politycznych, kierowanych przez odnośnych „edukatorów”, czy grup kryminogennych.

Oczywiście omawiane tu zjawisko, wraz z jego aksjologiczno-psychologicznym podłożem, nie ogranicza się jedynie do tak drastycznych przejawów. Ma ono też niezliczone inne egzemplifikacje, ale jego natura może być taka sama lub zbliżona (uwzględnivszy intencje czy skutki), pozostając celem zarówno o znaku „plus”, jak też „minus”, niezależnie od tego, kto lub co jest ich źródłem: zidentyfikowany i zinternalizowany przez podmiot rozwoju ideał czy wzór, wpojona mu „ideologia”, prywatny (doraźny czy długofalowy) „interes”, zamiar realizacji odczuwanej, choć niekoniecznie jednocześnie uznawanej wartości, różnie lokalizowanych w całej sklaryfikowanej przez podmiot hierarchii (np. gwałty, panowanie nad innymi, realizacja nałogu, spełnienie fundamentalistycznego nakazu religijnego czy „moralnego”).

Zjawisko samokształtowania, pozbawione nieraz całkowicie aksjologicznych uprawomocnień, zaciera (lub wręcz gubi) autorefleksję, która stanowi powinność każdego podmiotu – autora czynu intraaktywnego. W odróżnieniu od samokształtowania pojęcie *samokształcenie*, *samowychowanie*, *autoedukacja* zawsze jest kojarzone z procesem rozwoju jednostki zbieżnym z wyższymi wartościami kultury i humanistyczną wizją człowieka oraz jego konstruktywnego uczestnictwa we wspólnocie ludzi. Już sama semantyka tych terminów eliminuje z intraaktywnych czynów zachowania o treści i formie społecznie patologicznej oraz związane z ahumanistycznymi systemami kulturalnymi, i tylko dla nich charakterystycznymi ocenami zachowań ludzi (niekiedy nazywanych *darwinizmem społecznym*, będącym fałszywie odnoszoną do relacji międzyludzkich przenośnią z biologicznej teorii Karola Darwina). Filozofia i pedagogika nie mogą abstrahować od aksjologicznego kontekstu analizy zjawiska pracy nad sobą.

Generalizowana zasada nauki, odrzucania wartościowania i ograniczenia jej jedynie do stosowania trybu oznajmiania o faktach, mechanizmach i następstwach, charakterystyczna dla filozofii Henriego Poincaré, może zostać uwzględniona co najwyżej w tej granicy, o jakiej pisał Max Weber, wskazując na powinność ujawniania faktu, że z trybu oznajmiania uczony przechodzi w danym momencie swojej refleksji także do warto-

ściowania, co ma obowiązek wyraźnie zakomunikować, jak to wywiodła w krytycznej analizie weberowskiej kategorii *Wertfreiheit* socjolog kultury Antonina Kłoskowska⁵³.

W odniesieniu do pedagogiki ta interpretacja Kłoskowskiej – moim zdaniem – ma pełną prawomocność, co potwierdzał cały szeroki nurt pedagogiki kultury, wywiedziony od Fryderyka Schillera, a w filozofii obecny od czasu greckiej *paidei*, a potem Cyserona kategorii *humanitas*. Również pedagodzy społeczni są wrażliwi na takie podejście, dał temu jednoznaczny wyraz m.in. pedagog społeczny Aleksander Kamiński⁵⁴.

Na tle doświadczeń historii odrzucenia wymaga ideologicznie zde-terminowane wartościowanie, a więc skrajnie pozanaukowe i pozostające w głębokiej niezgodzie z humanistycznym dziedzictwem kultury. Aby to osiągnąć, trzeba uznać fundamentalne prawo jednostki do swojej osobowej autonomii, cała pedagogiczna teoria pracy jednostki nad sobą winna zaś służyć realizacji humanistycznego ideału człowieka.

Zmierzając do konkluzji powyższych ustaleń, wyrażam przeświadczenie, że jest uzasadniona zmiana także terminologii omawianej tu problematyki pracy nad sobą, a więc wprowadzenie terminów samoedukacja lub autoedukacja, co będzie tworzyło okazję do pogłębienia rozumienia pracy nad sobą jako wyzwania, przed którym staje każda współczesna jednostka dążąca do stania się twórczym podmiotem własnego życia i uczestnictwa społecznego, jak też każda osoba, grupa społeczna i instytucja, która podejmuje działalność edukacyjną, uwzględniając w niej doniosłość wzbudzania, ułatwiania i wspomagania takich jednostkowych wysiłków⁵⁵.

Chodzi tu nie tylko o zwiększenie efektywności obu tych nurtów działań społeczno-oświatowych, ale także o świadome zespalanie ich obu. Zespolenie tych nurtów jest konieczne, gdy uwzględnimy intencję twórczego rozwoju ludzi, zdolnych nie tylko radzić sobie z problemami elementarnego przystosowania się do zmiennych warunków współczesności, wymagających intensywnych procesów asymilacji i akomodacji ze strony każdej jednostki, gdy chce sprostać zadaniu bycia ich uczestnikiem, ale przede wszystkim rozwijania, umacniania i twórczego współkreowania siebie

⁵³ A. Kłoskowska: *Przeżywanie kultury w kontaktach osobistych*, [w:] *Domy kultury w Polsce Ludowej*, red. J. Kargul, Wrocław: Wyd. UW, 1985, s. 34.

⁵⁴ A. Kamiński: *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa: PWN, 1972.

⁵⁵ D. Jankowski: *Edukacja i autoedukacja. Współzależność, konteksty, twórczy rozwój*, Toruń: Wyd. Adam Marszałek, 2012.

i tych przestrzeni świata (biologicznego, cywilizacyjno-społecznego, kulturalnego, gospodarczego i duchowego), które są jej bezpośrednio i pośrednio dostępne, a w tym też kształtowania swojej osobowości i rozwijania twórczych kompetencji bycia autentycznym współpodmiotem pożądanych zmian, zmierzających do przydania życiu ludzkiemu wysokich wartości.

Literatura

- Baley Stefan: *Psychologiczne podstawy samokształcenia*, [w:] *Pedagogika dorosłych*, red. Kazimierz Wojciechowski, Warszawa: PZWS, 1962.
- Cordes Gottlieb: *Psychologische Analyse der Tatsache der Selbsterziehung*, Berlin 1989.
- Dobrowolski Antoni Bolesław: *Pisma pedagogiczne, t. I: Ustrój szkolny*, Warszawa: PZWS, 1958.
- Dudzikowa Maria: *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Warszawa: Nasza Księgarnia, 1992.
- Dudzikowa Maria: *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Warszawa: Sp. Wyd. TERRA, 1993.
- Jankowski Dzierżymir: *Autoedukacja niezbędnym składnikiem procesów twórczego uczestnictwa w kulturze*, [w:] *Inspiratorzy, projektodawcy i realizatorzy edukacji kulturalnej i upowszechniania kultury*, red. Katarzyna Olbrycht, Dorota Sieroń-Galusek, Toruń: Wyd. Adam Marszałek, 2010.
- Jankowski Dzierżymir: *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Toruń: Wyd. Adam Marszałek, 1999.
- Jankowski Dzierżymir: *Edukacja i autoedukacja. Współzależność, konteksty, twórczy rozwój*, Toruń: Wyd. Adam Marszałek, 2012.
- Jankowski Dzierżymir: *Edukacja wobec zmiany, cz. 2: Autoedukacja*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2001.
- Jankowski Dzierżymir: *Praca ucznia nad sobą wyzwaniem współczesnej szkoły*, [w:] *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, t. I, red. Czesław Plewka, Szczecin: WSH TWP, 2009.
- Kamiński Aleksander: *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa: PWN, 1972.
- Kłoskowska Antonina: *Przeżywanie kultury w kontaktach osobistych*, [w:] *Domy Kultury w Polsce Ludowej*, red. J. Kargul, Wrocław: Wyd. UWr, 1985.
- Kozielecki Józef: *Koniec wieku nieodpowiedzialności*, Warszawa: PWN, 1995.
- Kujawiński Jerzy: *Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego*, Poznań: Wyd. Nauk. UAM, 2000.
- Landy-Tołwińska Joanna: *Od samouctwa do samokształcenia*, Warszawa: PWN, 1965.
- Lengrand Paul: *Obszary permanentnej samoedukacji*, tłum. Irena Wojnar, Jerzy Kubin, Warszawa: Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, 1995.
- Lochner Rudolf: *Deskriptive Pädagogik*, Reichenberg 1927.

- Malewski Mieczysław: *Samoksztalcenie jako metoda rozwoju człowieka*, „Oświata Dorosłych” 1984, nr 6.
- Matulka Zofia: *Metody samoksztalcenia*, Warszawa: WSiP, 1983.
- Matulka Zofia: *Samoksztalcenie*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, PWN, red. T. Wujek, Warszawa 1992.
- Maziarz Czesław: *Ideowe założenia i wychowawcze walory samoksztalcenia kierowanego*, „Chowanna” 1963, z. 4.
- Okiński Władysław: *Procesy samoksztalceniowe. Próba ustalenia pojęcia samoksztalcenia ze stanowiska socjologii*, Poznań: Dom Książki Polskiej, 1935.
- Okoń Wincenty: *Problem samodzielności myślenia i działania*, „Studia Pedagogiczne”, t. IV, Wrocław: Ossolineum, 1957.
- Ossowski Stanisław: *O konfliktach niewspółmiernych skal wartości*, [w:] *Zagadnienia psychologii społecznej*, red. Andrzej Malewski, Warszawa: PWN, 1967.
- Pieter Józef: *Psychologiczne problemy samoksztalcenia*, Warszawa 1963.
- Pietrasieński Zbigniew: *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja*, Warszawa: Wyd. CIS, 2008.
- Pietrasieński Zbigniew: *Kierowanie własnym rozwojem*, Warszawa: Iskry, 1977.
- Pietrasieński Zbigniew: *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*, [w:] *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, red. M. Tyszkowa, Warszawa: PWN, 1988.
- Postman Neil: *Technopol: Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa: PIW, 1995.
- Półturzycki Józef: *Wdrażanie do samoksztalcenia*, Warszawa: WSiP, 1983.
- Przetacznikowa Maria, Włodarski Ziemowit: *Psychologia wychowawcza*, Warszawa: PWN, 1979.
- Radlińska Helena: *Pedagogika społeczna*, Wrocław: Ossolineum, 1961.
- Spasowski Władysław: *Zasady samoksztalcenia*, Warszawa: Książka i Wiedza, 1959.
- Stern William: *Die menschliche Persönlichkeit*, Lipsk: Bart, 1919.
- Śliwowski Bogusław: *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków: Impuls, 2010.
- Urbańczyk Franciszek: *Samoksztalcenie w Polsce w ostatnich stu latach*, „Chowanna” 1968, z. 4.
- Wojnar Irena: *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa: Żak, 2000.
- Wroczyński Ryszard: *Praca oświatowa*, Warszawa: PZWS, 1965.
- Znaniecki Florian: *Education and Self-Education in Modern Societies*, „American Journal of Sociology” 1930, nr 36(3).
- Znaniecki Florian: *Odpowiedź*, [w:] *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*, Warszawa: Wyd. Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, 1930.
- Znaniecki Florian: *Podstawy i granice celowego działania wychowawczego*, [w:] *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*, Warszawa: Wyd. Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, 1930.
- Znaniecki Florian: *Socjologia wychowania*, t. II. *Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa: PWN 1973, (pierwsze wydanie: Warszawa: Nakł. Nauk. Tow. Pedagog., 1930).

Szkolnictwo w Niemczech wobec tradycji i potrzeby zmiany

Inetta Nowosad

Uniwersytet Zielonogórski

Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie

Abstrakt. *W artykule podjęto refleksję nad współczesnymi przemianami dokonującymi się w obszarze niemieckiego szkolnictwa. Celem lepszego zrozumienia procesu modernizacji omówiono organizację i funkcjonowanie współczesnego systemu szkolnego oraz zwrócono uwagę na sposób zarządzania systemem i kontroli (nadzoru szkolnego). Wyeksponowano znaczenie wyników międzynarodowych badań PISA, które uruchomiły w całym kraju debatę nad przyszłością niemieckiej oświaty i uruchomiły proces reform.*

Słowa kluczowe: *system szkolny, administracja, nadzór szkolny, reforma*

The educational system in Germany in the face of tradition and the need for change

Abstract. *The focus of the paper is on current changes in the educational system in Germany. To ensure a better understanding of the process of its modernisation, the organisation and the functioning of the contemporary system of education are discussed; attention is also drawn to the ways in which it is managed and controlled (educational supervision). Special emphasis is placed on the results of the Programme for International Student Assessment (PISA), which have sparked off a nationwide debate on the future of the German system of education and have initiated the reform process.*

Key words: *self-teaching, self-study, self-education, auto-education, creative development*

Wprowadzenie

142 |

Niniejszy artykuł poświęcony jest analizie uwarunkowań funkcjonowania niemieckiego systemu szkolnego, który na przestrzeni lat ulegał przemianom zarówno spontanicznym, jak i planowym; nagłym i powolnym; cząstkowym, niesynchronizowanym lub jednoczesnym. Efekty wprowadzanych zmian decydowały o przyjmowanych w praktyce szkolnej rozwiązaniach, które przez lata ukształtowały dzisiejszy obraz szkolnictwa. Proces ten trwa nadal, choć jego intensywność i zakres powiększają się na niespotykaną dotąd skalę. Zatem dopiero wgląd w rozwiązania już istniejące, jak i te, które są jeszcze w sferze planów, pozwala na uchwycenie dynamiki systemu szkolnego, który od lat 90. przechodzi swoistą „rewolucję”, którą wzmacniają wyniki badań TIMSS¹ i PISA². I choć w Niemczech dominujący wpływ na kontekst edukacyjny miały uwarunkowania kulturowe i polityczno-ekonomiczne, to jednak w ostatnich latach nie sposób pominąć presji wywieranej przez „globalnych graczy” (OECD, UE), na rzecz konkurencyjności i podniesienia efektywności systemu oświatowego³.

Zjawisko to wymusiło w skali całego państwa konieczność nadrobienia zaległości modernizacyjnych i przyjęcia międzynarodowych tendencji oświatowych. Można nawet powiedzieć, że oświata w Niemczech przeżywa, spowodowaną otwarciem się na mega-trendy, zmianę paradygmatyczną przyrównywaną do „projektu stulecia” lub „rewolucji w istniejących stosunkach szkolnych”, sięgającą podstaw organizacji systemu⁴. Zrozumienie jednak złożoności dokonującego się wciąż procesu staje się możliwe przez pryzmat historii szkolnictwa niemieckiego i napięć, jakie napędzały i napędzają mechanizm zmian. Równie ważny jest

.....
¹ TIMSS, akronim od Third International Mathematics and Science Study (Trzecie międzynarodowe badanie w zakresie nauk matematycznych i przyrodniczych).

² PISA, akronim od Programme for International Student Assessment (Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów) – międzynarodowego programu koordynowanego przez OECD, który powstał w 1997 r. W badaniu wyróżniono trzy podstawowe dziedziny: czytanie ze zrozumieniem, matematyka i rozumowanie w naukach przyrodniczych. Przeprowadza się je regularnie co trzy lata.

³ H. Döbert: *Bildung und Schulentwicklung in Deutschland und Europa*, [w:] *Schulentwicklung und Qualitätssicherung in europäischen Vergleich*, oprac. Friedrich Ebert Stiftung. Landesbüro Thüringen, Erfurt, 2001, s. 9–32.

⁴ U. Hermann: „Bildungsstandards” – *Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2003, nr 5, s. 633, [za:] D. Hildebrandt: *Zjednoczenie Niemiec a edukacja obywatelska w nowych krajach związkowych*, Poznań: Garmond, 2006.

wgląd w strukturę szkolnictwa oraz istniejące w niej powiązania i zależności. Poznanie to może stanowić punkt wyjścia do dalszych, bardziej szczegółowych poszukiwań, ściśle powiązanych z szerokim kontekstem oświatowym.

Organizacja i struktura szkolnictwa w Niemczech

System szkolnictwa w Niemczech, podobnie jak w każdym innym państwie, wyróżnia się pewną grupą jemu tylko specyficznych cech. Bezsprzecznie ma na to wpływ silne zróżnicowanie ścieżek kształcenia oraz federalna różnorodność nie tylko typów szkół, lecz również rozwiązań strukturalnych. Bogactwo to, wypracowane przez lata, jest jedną z charakterystycznych cech tradycji oświatowej i przekłada się na wszystkie aspekty systemu: od charakteru prowadzonych zajęć lekcyjnych po rozwiązania strukturalne w ministerstwach poszczególnych krajów związkowych⁵.

Podjmując się jednak pewnego uogólnienia od strony strukturalnej, system szkolnictwa niemieckiego można określić jako system „częściowo zintegrowany” (*teilintegriertes System*), który po względnie jednolitym okresie wspólnej dla wszystkich nauki (*Elementarbereich* – nieobowiązkowe kształcenie przedszkolne i *Primarbereich* – obowiązkowe kształcenie podstawowe) oferuje wiele możliwości na I i II poziomie szkoły średniej (*Sekundarbereich I*, *Sekundarbereich II*) oraz w szkolnictwie wyższym⁶. W zależności od danego kraju związkowego, w różny sposób ukształtowana struktura odmiennych od siebie typów szkół i instytucji kształcących zapewnia niemieckiej oświacie (a w szczególności systemowi szkolnemu) wcześniej zaznaczającą się różnorodność, a tym samym szeroką paletę możliwości. Występująca różnorodność wyboru dróg kształcenia ma jednak pewne minusy. Teoretycznie zapewniona drożność pomiędzy poszczególnymi szczeblami systemu nie ma bowiem pełnego odzwierciedlenia w rzeczywistości szkolnej. Zjawisko to wyjaśnia bliżej Dietrich Benner, powołując się na stanowisko polityczno-pragmatyczne,

⁵ H. Döbert: *Deutschland*, [w:] *Die Schulsysteme Europas. Grundlagen der Schulpädagogik*, Band 46, red. H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp, W. Mitter, Hohengehren: Schneider Verlag, 2002, s. 94–96.

⁶ Tenże: *Germany*, [w:] *The Education System of Europe*, red. W. Hörner, H. Döbert, B. von Kopp, W. Mitter, Dordrecht: Springer, 2007, s. 312.

w którym podział szkół uzasadnia równowagę pomiędzy przeciążeniem uczących się a niedocenianiem ich możliwości:

W tradycyjnym systemie szkolnym osiągnięcie owej równowagi gwarantuje podział systemu na szkoły niższe i wyższe, a w szkole zintegrowanej istnienie różnych poziomów nauczania. W zróżnicowanym systemie szkolnym uczniowie, których umiejętności wykraczają poza stawiane wymagania, mogą przejść na wyższy stopień kształcenia bądź na poziom o bardziej skomplikowanymi treściami nauczania, natomiast uczniowie, którzy są permanentnie przeciążeni stawianymi przed nimi wymaganiami, mogą wybrać niższy stopień kształcenia bądź łatwiejszy poziom nauczania. W ten sposób dochodzi do sytuacji, w której pod koniec edukacji szkolnej wszyscy mają odpowiadające ich umiejętnościom prawo do uzyskiwania dalszych kwalifikacji potrzebnych do podjęcia działalności zawodowej, w formie nauki zawodu, kursów dokształcających lub studiów⁷.

Ma to jednak tę cenę – jak dowodzi dalej Benner – że zawieszono zostają podstawowe zasady wprowadzone nieograniczonej, ale na pewno wielowymiarowej podatności jednostki na kształtowanie i oddziaływanie pedagogiczne, co oznacza, że relatywna autonomia i unikatowość myślenia oraz działania pedagogicznego jest poświęcana na rzecz sugerowania istnienia relacji między talentami a korespondującymi z nimi uprawnieniami⁸. Instrumentalizacja procesów wychowania i kształcenia w służbie postępu społecznego, przyznającego prymat osiągnięciom w systemie ekonomicznym, przy gwarancji odpowiedniej polityki spowodowała, że reformy podejmowane od lat 70. nie zmieniły dualistycznego systemu szkolnego RFN i, pomimo wielu postulatów i prób, nie zastąpiły go modelem jednolitym. W dalszym ciągu zauważalny jest wyraźny podział na elitarny (Gymnasium) oraz utylitarny (Realschule, Hauptschule) tor kształcenia⁹. Zaistniał proces ukierunkowany na rozwój przemysłowego systemu ekonomicznego, który został okupiony wcieleniem działania pedagogicznego w służbę ekonomiczno-poli-

⁷ D. Benner: *Pedagogika ogólna*, przeł. M. Wojdak-Piątkowska, [w:] *Pedagogika*, red. B. Śliwerski, Gdańsk: GWP, 2006, s. 176.

⁸ Tamże.

⁹ R. Nowakowska: *Szkolnictwo w Polsce i Niemczech 1945–2001*, Warszawa: Żak, 2002, s. 125–129; D. Hildebrand, dz. cyt., s. 95–105; R. Pachociński: *Współczesne systemy edukacyjne*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2000, s. 40–48; Cz. Kupisiewicz: *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Warszawa: Żak, 1995, s. 94–108; A. Dedońska-Schulz: *System szkolnictwa w Niemczech na przykładzie Dolnej Saksonii*, „Kultura i Edukacja” 1996, nr 4, s. 105–110.

tycznego postępu¹⁰, którego granice stopniowo uświadomiliśmy sobie dopiero w XX wieku¹¹.

W Niemczech obowiązek szkolny rozpoczyna się dla wszystkich dzieci w wieku 6 lat i obejmuje z reguły 9 lat pełnego okresu nauki (10 lat w Berlinie, Brandenburgii, Bremie i Nadrenii-Westfalii)¹². Dotyczy on również dzieci i młodzieży wymagających specjalnej opieki pedagogicznej, którzy mogą uczęszczać do szkoły z uczniami pełnosprawnymi lub do szkoły specjalnej. Po zakończeniu okresu kształcenia obowiązkowego uczniowie, którzy nie uczęszczają w pełnym wymiarze godzin do ogólnokształcących szkół średnich II stopnia czy też szkół zawodowych, muszą podjąć naukę (zwykle przez okres 3 lat) w szkołach z niepełnym wymiarem godzin (czas uczęszczania do szkoły kształtuje się odpowiednio do okresu trwania nauki w uznanym jako kierunek przygotowaniu zawodowym). W tej sytuacji w niektórych landach istnieją regulacje zobowiązujące uczniów do podjęcia nauki w szkole zawodowej o pełnym wymiarze godzin. Ponadto w większości krajów związkowych istnieje możliwość podjęcia 10. roku nauki i uzyskania przez to dodatkowych kwalifikacji.

Pierwszy szczebel w systemie szkolnym stanowi obowiązkowa szkoła podstawowa (Grundschule), w której czas nauki wynosi 4 lata (w Berlinie, Brandenburgii i niektórych szkołach podstawowych w Bremie – 6 lat). Świadectwo ukończenia szkoły podstawowej uprawnia do dalszego kształcenia w szkole średniej zbudowanej z dwóch szczebli: Sekundarstufe I (pierwszy stopień kształcenia średniego) oraz Sekundarstufe II (drugi stopień kształcenia średniego).

Szczebel średni I stopnia (Sekundarstufe I) w prawie każdym kraju związkowym ukształtowany jest inaczej¹³. Jedynym typem szkoły występującym we wszystkich landach jest gimnazjum (od klasy 5. lub 7., z maturą po klasie 12. lub 13.). Klasyczny podział systemu szkolnego, obejmujący trzy odrębne szkoły (Hauptschule, Realschule i Gymnasium)¹⁴ modelu trójdrożnego, istnieje jedynie w Badenii-Wirtembergii i Bawa-

¹⁰ D. Benner: *Pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 178-179.

¹¹ Tamże.

¹² H. Döbert: *Germany*, dz. cyt.

¹³ Tamże, s. 313.

¹⁴ Szerzej: D. Hildebrandt, dz. cyt., rozdział: *Cele, struktura i program szkolnictwa obowiązkowego w RFN*, s. 95-105.

rii. W Berlinie, Hamburgu, Hesji, Dolnej Saksonii, Nadrenii-Westfalii i w Szlezwiku-Holsztynie zmodyfikowano ten model poprzez wprowadzenie szkoły rozszerzonej (Gesamtschule), a więc na rzecz czterocłonowości. W większości „nowych” landów przyjęto zasadę dwuczłonowości systemu szkolnego (zweigliedriges Schulsystem), która jest stopniowo przejmowana również przez „stare” landy. I tak w Saksonii są to szkoły średnie (Mittelschule) w Saksonii-Anhalt – Sekundarschule, a w Turyn-gii – Regelschule, wszystkie kontynuowane w szkole głównej lub realnej (Hauptschule i Realschule). Podobny układ widoczny jest w Zagłębiu Saary, gdzie przyjęto rozszerzoną szkołę realną (erweiterte Realschule), oferującą kształcenie w toku szkoły głównej i realnej, oraz w Bremie – szkoły typu Sekundarschule z klasami „Haupt” i „Real” od klasy 9. Najbardziej zróżnicowany krajobraz szkolny prezentuje Nadrenia-Palatynat, gdzie obok szkół: głównej, realnej, rozszerzonej oraz gimnazjów istnieją szkoły regionalne (Regionale Schule) ze zintegrowanym tokiem nauczania typu „Haupt” i „Real” oraz dualne szkoły średnie (Duale Oberschule), których zadaniem jest połączenie wykształcenia ogólnego z zawodowym. Oprócz tego we wszystkich landach funkcjonują szkoły specjalne. Powszechnym zjawiskiem na tym poziomie kształcenia jest wprowadzenie w klasach 5. i 6. tzw. okresu „próbne-go” (Probezeit), przyjmującego nazwę szczebla orientacji (Orientierungsstufe), który powinien służyć wspieraniu rozwoju i polepszaniu orientacji uczniów co do dalszego toku kształcenia, a także ewentualnej zmianie decyzji co do wyboru konkretnej szkoły¹⁵.

Drugi szczebel kształcenia średniego (Sekundarstufe II) obejmuje naukę we wszystkich szkołach ogólnokształcących (drugi cykl gimnazjalny – Gymnasiale Oberstufe oraz klasy 11.–13. Gesamtschule), w szkołach zawodowych o pełnym wymiarze godzin oraz w szkołach pracujących w systemie dualnym¹⁶. Warto dodać, że obszar kształcenia zawodowego tworzy bogatą ofertę edukacyjną, stwarzającą uczniom możliwość wyboru z ponad 15 różnych form kształcenia¹⁷.

.....
¹⁵ H. Döbert: *Między ufnością a rezygnacją. Reforma szkolna w Niemczech*, tłum. M. Szymański, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 4(150), s. 136; A. Dedońska-Schulz, dz. cyt., s. 106; R. Nowakowska: *Szkolnictwo w Polsce...*, dz. cyt., s. 92; D. Hildebrand, dz. cyt., s. 97–98.

¹⁶ O. Anweiler: *Deutschland, [w:] Bildungssysteme in Europa*, red. O. Anweiler, U. Boos-Nünning, G. Brinkmann i in., Beltz: Wienheim und Basel, 1996, s. 42.

¹⁷ H. Döbert: *Germany*, dz. cyt., s. 315–317.

Krajobraz oświatowy Niemiec byłby niepełny bez wskazania szkół prywatnych, które skupiają 5,7% wszystkich uczniów¹⁸. Bogatą paletę dróg i możliwości kształcenia uzupełnia jeszcze szeroka oferta nauczania w systemie wieczorowym.

Zgodnie z zasadą trójczłonowości systemu szkolnego istnieją w większości przypadków trzy typy świadectw końcowych: świadectwo Hauptschule, świadectwo Realschule (z tzw. średnią maturą – Mittlere Reife) oraz egzamin dojrzałości (czyli pełna matura – Abitur). Świadectwo szkoły głównej (Hauptschulabschluss) uprawnia do kontynuacji nauki w szkole zawodowej i jest podstawowym wymogiem do uzyskania wykształcenia w zawodach rzemieślniczych oraz wykształcenia pracowników fachowych na potrzeby handlu i przemysłu. Świadectwo szkoły realnej (Realschulabschluss) jak również podobne jemu świadectwa (typu Mittlere Reife i Fachschulreife) umożliwiają naukę na drugim szczeblu kształcenia średniego, w gimnazjach ogólnokształcących lub zawodowych (allgemeinen oder beruflichen Gymnasiums), po których uczniowie mogą podjąć naukę w wyższej średniej szkole zawodowej, czyli kolegiach zawodowych (Berufskolleg). Świadectwo ukończenia tej szkoły (Fachhochschulreife) jest podstawą wymaganą przy zawodach o wyższych kwalifikacjach, jak np. handlowiec, pracownik bankowy, technik dentystyczny czy kreślarz techniczny, i pozwala na podjęcie studiów w wyższych szkołach zawodowych (Fachhochschule). Drogę do studiów uniwersyteckich otwiera matura (Abitur lub inaczej Hochschulreife), tym samym stanowi również podstawę do studiowania w szkołach wyższych (Hochschule lub Fachhochschule). W kilku landach możliwe jest również uzyskanie matury o profilu zawodowym (Fachgebundene Hochschulreife), która uprawnia do podjęcia studiów uniwersyteckich wyłącznie na wyznaczonych kierunkach. Maturę (Fachhochschulreife, Hochschulreife) zdobywa się z reguły w wieku 18 lub 19 lat.

System szkolnictwa wyższego obejmuje sześć podstawowych typów instytucji: uniwersytety (Universitäten), wyższe szkoły pedagogiczne (Pädagogische Hochschulen), wyższe szkoły teologiczne (Theologische Hochschulen), wyższe szkoły artystyczne (Kunsthochschulen), wyższe szkoły zawodowe (Fachhochschulen) oraz zintegrowane szkoły wyższe (Gesamthochschulen). Do tej grupy należą również akademie zawodowe

.....
¹⁸ Tamże, s. 308.

(Fach- und Berufsakademien), wyższe szkoły administracji oraz dwu- i trzyletnie szkoły pod patronatem służby zdrowia. W 1999 roku krajobraz szkolnictwa wyższego tworzyły: 93 uniwersytety (w tym 11 prywatnych), 16 wyższych szkół teologicznych (wszystkie niepaństwowe), 6 wyższych szkół pedagogicznych i 47 wyższych szkół artystycznych (w tym 2 niepaństwowe)¹⁹.

W szkolnictwie wyższym od chwili utworzenia wyższych szkół zawodowych (Fachhochschule) w 1968 roku (RFN) widoczna jest pewna „rozdwójona struktura”. Uniwersytety i wyższe szkoły zawodowe tworzą, pod względem organizacji kształcenia, dwa dość oddzielone od siebie obszary. Charakterystyczne dla wyższych szkół zawodowych są przede wszystkim studia zorientowane na stronę praktyczną, krótszy okres studiów oraz badania naukowe nastawione na zastosowanie. Powołanie w latach 70. (RFN) zintegrowanych szkół wyższych (Gesamthochschulen) wzbogaciło ofertę kształcenia na poziomie wyższym. Ideą przewodnią podjętych działań była integracja różnych typów szkół wyższych i kierunków studiów o różnym czasie studiowania i warunkach ukończenia. Aktualnie dla tego typu instytucji funkcjonuje nazwa Universität – Gesamthochschule²⁰.

Wszystkie kierunki studiów o równym w swej wartości zakończeniu (Dyplom, Magister, egzamin państwowy czy też Bachelor i Master) uregulowane są przepisami ramowymi, które zawierają ilościowe dane określające specyfikę kierunków studiów, m.in. okres ich trwania, liczbę godzin w przedmiotach obowiązkowych i dodatkowych, wymagane wyniki z prac kontrolnych na zaliczenia, szczegóły dotyczące egzaminów oraz dopuszczalne ramy czasowe na sporządzenie pracy końcowej. Struktura wiekowa studentów nie jest jednolita, a ten, kto spełnia wymagania formalne, może zapisać się na studia na uniwersytecie lub w wyższej szkole zawodowej. W Niemczech jedynie na kierunkach z dużo większą liczbą kandydatów stosuje się ograniczenia w naborze (*Numerus clausus*) i pewne procedury selekcyjne (np. na kierunki medyczne lub psychologię). Procedura dopuszczenia przeprowadzana jest przez centralę przydziału miejsc na studia (ZVS) w Dortmundzie (zgodnie z ocenami na maturze, okresem

¹⁹ Tamże, s. 319–320.

²⁰ Por. R. Nowakowska: *Niemieckie szkolnictwo wyższe – struktura, wybrane problemy i kierunki zmian*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2000, nr 2, s. 144–160; R. Nowakowska: *Szkolnictwo w Polsce...*, dz. cyt., s. 154–168; R. Nowakowska-Siuta: *Uniwersytet w systemie szkolnictwa wyższego Niemiec na europejskim tle porównawczym*, Warszawa: Wyd. UW, 2005.

oczekiwania, aspektem socjalnym i innymi wskazanymi kryteriami). Niestety, z różnych powodów, aż 30% rozpoczynających studia przerywa je²¹. Opłaty za studia obowiązywały na uniwersytetach i w wyższych szkołach prywatnych, które same mogły decydować o naborze swoich studentów, jednakże od 2006 r. w niektórych krajach związkowych (Bawaria, Dolna Saksonia, Badenia-Wirtembergia) zaczęły one również funkcjonować na uczelniach państwowych.

Administracja i nadzór szkolny

W Niemczech, zgodnie z artykułem 7 ustawy zasadniczej (Grundgesetz), system zarządzania szkolnictwem znajduje się pod nadzorem państwa²². Pojęcie nadzoru jest w tym przypadku rozumiane dość ogólnie i obejmuje całość praw i obowiązków państwa dotyczących planowania, organizacji, kontrolowania szkolnictwa i kierowania nim. Postanowienia konstytucyjne są jednak bardzo ogólnymi i w zasadzie jedynymi zapisami normującymi funkcjonowanie całości oświaty w Niemczech, bowiem szkolnictwo, tak jak inne sfery życia publicznego, ściśle odpowiada federalnej strukturze państwa. „Kluczem do niezależności landów jest suwerenność kulturowa (Kulturhoheit) przyznana uchwałą KMK z 18 października 1949 roku, obejmująca sferę kształcenia, kultury, nauki i badań. Uprawnia ona do samodzielnego stanowienia prawa oświatowego oraz zarządzania systemem szkolnym przez parlamenty i rządy krajowe”²³. Oznacza to, że każdy z 16 krajów związkowych (Länder) posiada własne ministerstwo oświaty (w dosłownym tłumaczeniu: ministerstwo wyznań – Kultusministerium), kierujące sprawami na swoim obszarze, zaś podstawy prawne szkolnictwa tworzą ich konstytucje i ustawy szkolne²⁴.

Niezależność poszczególnych landów gwarantuje artykuł 30 ustawy zasadniczej, w którym zapisano: „Wykonywanie uprawnień państwo-

²¹ H. Döbert: *Germany*, dz. cyt.

²² *Grundgesetz*, art. 7, ust. 1, [za:] H. Avenarius: *Einführung in das Schulrecht*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2001, s. 47.

²³ J. Petersen, G.-B. Reinert: *Bildung in Deutschland - Einheit in der Vielfalt*, [w:] *Bildung in Deutschland. Sachsen, Niedersachsen, Brandenburg, Thüringen, Baden-Württemberg. Band 1 Bildung und Erziehung*, red. J. Petersen, G.-B. Reinert, Donauwörth, 1996, [za:] D. Hildebrandt, dz. cyt., s. 89.

²⁴ D. Hildebrandt, dz. cyt., s. 88; R. Nowakowska: *Szkolnictwo w Polsce...*, dz. cyt., s. 125–126.

wych i spełnianie zadań państwowych jest sprawą landów, o ile nie ustanawia tego lub dopuszcza inna regulacja prawna”²⁵. Dla oświaty oznacza to, że we wszelkich kwestiach polityki kulturalnej, obejmującej nie tylko szkolnictwo wszystkich szczebli i badania naukowe, lecz również sport, radio, telewizję, biblioteki państwowe i teatr, landy posiadają ustawodawcze i wykonawcze kompetencje. Istnieją jednak na tym polu pewne ograniczenia, o których mówi artykuł 72: kraj związkowy ma tylko wtedy własne prawo ustawodawcze, jeśli gwarantuje ono prawną i gospodarczą jedność dotyczącą jednakowych warunków życia poza obszarem danego landu²⁶. Zatem dopuszczalne są wszystkie rozwiązania, które nie ograniczają lub nie utrudniają obywatelom życia w innym kraju związkowym na porównywalnych warunkach formalno-prawnych. W sprawach oświaty federacja dysponuje jedynie wąskim zakresem kompetencji dotyczącym: wysokości pensji, kwestii służbowo-prawnych, pozaszkolnego kształcenia zawodowego, budowy szkół wyższych, wymagań kształcenia, planowania w oświacie i wspierania badań naukowych²⁷.

Organem koordynującym politykę oświatową poszczególnych landów oraz umożliwiającym współpracę i wymianę doświadczeń pomiędzy poszczególnymi krajami związkowymi jest Stała Konferencja Ministrów Wyznań (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder – KMK). Postanowienia wydawane przez KMK nie są wiążące prawnie i mają jedynie moc zaleceń. Ustalenia pomiędzy federacją i landami odbywają się również, w zależności od potrzeb, w Radzie Związkowej (Bundesrat) oraz w Federacyjno-Krajowej Komisji Planowania Oświatowego (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung – BLK), która jest stałym forum dyskusyjnym we wszystkich sprawach oświatowych dotyczących zarówno federacji, jak i poszczególnych landów. Istotną rolę odgrywa również Rada Nauki (Wissenschaftsrat) oraz Komisja Planowania Rozbudowy Szkolnictwa Wyższego (Planungsausschuss für den Hochschulbau). Ważnym osiągnięciem na polu standaryzacji systemu szkolnego stało się porozumienie zawarte pomiędzy federacją i krajami związkowymi, tzw. Umowa Hamburgska (Hamburger Abkommen), podpisana w 1964 r.²⁸ W tym do-

.....
²⁵ Grundgesetz, art. 30, [za:] H. Döbert: *Deutschland*, dz. cyt., s. 302.

²⁶ Tamże, art. 72.

²⁷ Tamże, art. 70–75, 91a, 91b.

²⁸ J. Baumert, K. S. Cortina, A. Leschinsky: *Grundlagen und Strukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen*, [w:] *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Struktu-*

kumencie, uzupełnionym jeszcze w 1971 r., uregulowano i ujednolicono następujące kwestie: początek i czas realizacji obowiązku szkolnego, daty rozpoczęcia i zakończenia roku szkolnego, długość ferii szkolnych, określenie różnych organizacji oświatowych i ich sposobu działania, możliwość dokonywania zmian pomiędzy różnymi typami szkół, rozpoczęcie nauki języków obcych i ich kolejność, uznawalność świadectw szkolnych oraz egzaminów państwowych w ramach kształcenia nauczycieli oraz skalę ocen na świadectwach szkolnych i egzaminów w kształceniu nauczycieli.

Można powiedzieć, że rząd federalny dysponuje ograniczonymi konstytucyjnie i przeważnie pośrednimi możliwościami współdecydowania w sferze polityki oświatowej, zaś rola rządów krajowych na tym polu jest dominująca i niewiele miejsca pozostawia na samodzielne decyzje na szczeblu regionalnym czy lokalnym²⁹. W nadzorze szkolnym uczestniczą w pierwszej linii parlamenty poszczególnych landów, które są odpowiedzialne za ustanawianie prawa i planowanie budżetu, oraz ministrowie kultury, którzy uchwalają rozporządzenia, wydają polecenia i planują rozwój szkolnictwa. Kompetencje zarówno parlamentu, jak i ministerstwa w dziedzinie szkolnictwa określa się mianem „zwierzchnictwa nad szkołą” (*Schulhoheit*) w odróżnieniu od „nadzoru szkolnego” (*Schulaufsicht*), rozumianego w wąskim tego słowa znaczeniu, jako skupiająca się na nauczaniu kontrola i doradztwo skierowane do szkół i nauczycieli ze strony urzędników – inspektorów szkolnych³⁰.

W każdym kraju związkowym (z wyjątkiem Bremy, Berlina i Hamburga-Stadtstaaten) odpowiedzialność za oświatę zorganizowana jest dwustopniowo i rozdzielona jest pomiędzy landy i gminy. Władza z poziomu rządowego delegowana jest na urzędy lokalnej administracji oświatowej (*Schulämter*), która reprezentuje ministerstwo w poszczególnych okręgach³¹. Zgodnie z konstytucją (art. 28 ust. 2) gminom przysługuje

.....
ren und Entwicklungen im Überblick, red. K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer, L. Trommer, Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2003, s. 54–58; R. Nowakowska: *Szkolnictwo w Polsce...*, dz. cyt., s. 71–73.

²⁹ A. Leschinsky, K. S. Cortina: *Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends In der Bundesrepublik*, [w:] *Das Bildungswesen in der...*, dz. cyt., s. 24–25; D. Hildebrand, dz. cyt., s. 88–90.

³⁰ H. Avenarius: *Einführung in das Schulrecht*, dz. cyt., s. 47, 51; A. Leschinsky: *Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens*, [w:] *Das Bildungswesen in der...*, dz. cyt., s. 173.

³¹ H.-P. Füssel: *Einzelsschule, Schulgesetzgebung und Schulaufsicht*, [w:] *Neue Schulkultur*. Band 1, red. H. Döbert, Ch. Ernst, Hohengehren: Schneider-Verl., 2001, s. 126–139.

jednak prawo samodzielnego, mieszczącego się w ramach ustawowych, regulowania wszystkich spraw związanych ze wspólnotą lokalną, w tym również spraw szkoły. Ten skomplikowany (w dodatku różniący się w poszczególnych landach) podział kompetencji i obciążeń zadaniami pomiędzy reprezentującymi administrację centralną urzędami szkolnymi a władzami samorządu terytorialnego (Kommunalverwaltung) znalazł odzwierciedlenie w przyjętym nazewnictwie: „wewnętrzne” i „zewnętrzne” sprawy szkolne (*innere und äußere Schulangelegenheiten*)³².

Odpowiedzialność za „zewnętrzne” sprawy szkolne spoczywa na gminach, którym przypada w udziale organizowanie i utrzymywanie pomieszczeń szkolnych, zatrudnianie i finansowanie personelu nieuczącego, a także lokalne planowanie rozwoju szkół, z dbałością o to, by budynki szkolne przekazywane były do użytku we właściwym miejscu, we właściwej wielkości i we właściwym czasie. Pod pojęciem „wewnętrznych” spraw szkolnych, za które odpowiadają landy, przyjmuje się wszystkie, rozumiane wąsko, obszary pedagogicznej pracy szkół. Wymienia się tu te elementy, które bezpośrednio wpływają na zdobycie i jakość wykształcenia: cele i treści kształcenia (plany nauczania, plany lekcji, podręczniki, promocje, egzaminy), zatrudnianie i finansowanie personelu uczącego, a także strukturę systemu szkolnego (typy szkół i czas nauki w nich).

W niemieckim systemie oświaty wyraźnie widoczna jest więc tendencja do rozdzielenia kwestii związanych z zajęciami szkolnymi (sprawy wewnętrzne) od finansowania i wyposażenia szkół (sprawy zewnętrzne). Ogólnie utarła się zasada, że pokrycie kosztów personalnych na wynagrodzenia nauczycieli i pozostałej kadry pedagogicznej zapewnia land, zaś koszty rzeczowe na zakup materiałów trwałych oraz wynagrodzenia personelu administracyjnego ponosi gmina. Tym samym państwowe urzędy szkolne, będące przedłużeniem władzy landu, odpowiedzialne są za wewnętrzne funkcjonowanie szkoły (plany nauczania, rozkład lekcji, przydział nauczycieli itp.), podczas gdy władze samorządowe, reprezentowane przez własne urzędy administracji szkolnej (kommunalen Schulträger), odpowiadają z reguły za tereny, budynki, wyposażenie szkół oraz personel administracyjno-techniczny³³. Relacje pomiędzy władzą centralną a lokalną oddaje stwierdzenie: „wspólnota lokalna buduje szkołę, jednak

³² Por. H. Döbert: *Deutschland*, dz. cyt., s. 303-304.

³³ A. Leschinsky, dz. cyt., s. 172-173.

panuje w niej państwo”³⁴. Finansowanie oświaty odbywa się z trzech źródeł: budżetu ogólnofederalnego, krajowego i samorządowego. Najmniejszy wkład wnoszą władze federalne – ok. 5%, gminy dokładają 10–35%. Pozostałe, największe koszty ponoszą kraje związkowe³⁵. Warto w tym miejscu dodać, że wskazany powyżej obraz szacunkowy obejmuje całość wydatków na kulturę, której szkolnictwo stanowi tylko część. Najwięcej środków przeznaczanych jest na wynagrodzenia, najmniej na wspieranie nauki i prac badawczych.

Sposób organizacji państwowego nadzoru szkolnego różni się w poszczególnych krajach związkowych w obszarze nazewnictwa³⁶ oraz podziału odpowiedzialności pomiędzy poszczególnymi poziomami, jak też w kwestii stosunku administracji szkolnej do administracji ogólnej, możliwe jest jednak poczynienie pewnych uogólnień. Zauważalna jest tendencja do budowania dwustopniowego nadzoru szkolnego, czyli spłaszczania wcześniejszej trzystopniowej struktury budowania urzędów³⁷. Miasta samodzielne, jak Brema, Hamburg czy Berlin, posiadają wyłącznie jedno-poziomowy nadzór szkolny. Rozbudowana struktura nadzoru szkolnego pozwala na równoległe funkcjonowanie dwóch nurtów nadzoru: szerokiego – obejmującego całą administrację oświaty, oraz wąskiego – rozumianego jako troska o pojedynczą szkołę. Bezpośredni nadzór nad szkołą sprawuje tzw. wyższa rada szkoły (Oberschulrat), która jest najważniejszym organem kontroli urzędu nadzoru szkolnego i sprawuje nadzór szkolny w wąskim tego słowa znaczeniu³⁸. Od strony prawnej obejmuje on trzy aspekty: nadzór fachowy/przedmiotowy (Fachaufsicht) nad pracą pedagogiczną, ukierunkowany na opiekę i wspomaganie pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli i dyrektora, nadzór służbowy (Dienstaufsicht), rozumiany jako prawno-osobowy nadzór nad wypełnianiem obowiązków nauczycieli jako urzędników państwowych, oraz nadzór prawny (Rechtsaufsicht) nad realizacją zadań organów prowadzących (Schulträger)³⁹.

³⁴ D. Hildebrand, dz. cyt., s. 148.

³⁵ A. Leschinsy, dz. cyt., s. 174.

³⁶ Tamże, s. 178–180.

³⁷ H.-G. Rolf: *Schulaufsicht und Administration in Entwicklung*, [w:] *Handbuch zur Schulentwicklung*, red. H. Altrichter, W. Schley, M. Schratz, Innsbruck-Wien: Studienverlag GmbH, 1999, s. 190–217.

³⁸ H. Avenarius: *Einführung in das Schulrecht*, dz. cyt., s. 52.

³⁹ Ch. Burkard: *Wohin steuert die Schulaufsicht? Perspektiven der Schulaufsichtsentwicklung*, [w:] *Neue Schulkultur...*, dz. cyt., s. 145; H. Heckel, H. Avenarius: *Schulrechtskunde*, Darmstadt 1986, s. 165.

W ramach nadzoru fachowego urzędnik nadzoru szkolnego jest zobowiązany do kontroli zgodności pracy szkoły z aktualnie obowiązującymi przepisami prawnymi oraz sprawdzenia celowości decyzji i zarządzeń dyrektora szkoły, nauczycieli oraz pozostałego personelu pedagogicznego. W razie zauważonej przez siebie niezgodności lub podważenia celowości decyzji i zarządzeń wewnątrzszkolnych może je zakwestionować, zaś osobom, których one dotyczą, udzielić rzeczowych instrukcji. Inaczej wygląda podjęcie czynności w ramach nadzoru prawnego⁴⁰. W tym przypadku oceniana jest wyłącznie zgodność lub niezgodność z prawem. W praktyce szkolnej trudno wyraźnie od siebie oddzielić poszczególne obszary, a urzędnikom wizytującym szkoły trudno rozróżnić i jednoznacznie określić, czy działają w ramach nadzoru służbowego czy fachowego.

Jeden wizytator, w dosłownym tłumaczeniu „radca szkolny” (Schulrat), nadzoruje kilka szkół w danym okręgu. Przeciętnie odpowiada za ok. 350–400 nauczycieli, choć w tej kwestii występują dość duże różnice regionalne. Dodatkowo rozpiętość kontroli jest dużo większa na poziomie gimnazjalnym. Wizytator jest przełożonym służbowym nauczycieli (o ile funkcja ta nie zostanie wyraźnie przydzielona dyrektorowi szkoły) i jest odpowiedzialny za kierowanie kadrami pedagogicznymi, łącznie ze sprawowaniem nad nimi nadzoru służbowego i fachowego. Do jego obowiązków należy więc zatrudnianie nauczycieli po drugim egzaminie (ich angaż zatwierdzany jest przez odpowiednie ministerstwo, lecz za stronę formalną odpowiada nadzór szkolny), kierowanie nauczycieli do właściwych szkół, awansowanie ich lub przenoszenie do innych placówek. W ramach prowadzonych czynności wizytator odwiedza szkoły i wizytuje zajęcia lekcyjne w celu sporządzenia oceny służbowej. Jego dalsze pole działania dotyczy organizacji szkół i ich rozwoju oraz budowy nowych placówek. Jako przedstawiciel państwa radca szkolny powinien utrzymywać dobre stosunki z odpowiednimi przedstawicielami władz samorządowych (gmin). Warto dodać, że do końca lat 80. wizytatorzy byli głównie obciążeni obowiązkami kontrolnymi i egzaminacyjnymi, wiążącymi się z drugą fazą kształcenia nauczycieli. Wraz z nową tendencją zmiany funkcji nadzoru szkolnego na rzecz doradztwa i wspierania nauczycieli w rozwoju szkół, zakres czynności kontrolnych zdecydowanie zmniejszył się w ostatnich latach. Aktualnie wizytatorzy mogą więcej czasu poświęcić

.....
⁴⁰ H. Avenarius: *Einführung in das Schulrecht*, dz. cyt., s. 51–52.

na nadzorowanie rozumiane jako słuzenie radą przy poprawnym funkcjonowaniu szkół⁴¹.

Warto podkreślić, że w niektórych landach wykształciła się pewna nowa formuła wizytacji szkolnych, wprowadzana w ramach realizowanych projektów modelowych⁴². Podczas kilkudniowych wizyt w szkołach wizytatorzy próbują wyrobić sobie opinię o jakości danej szkoły, a poprzez rozmowy z dyrekcją i kolegium wnieść konstruktywny wkład do rozwoju placówki. Dzięki tej zmianie widoczne staje się zwycięstwo koncepcji, w której najważniejszą rolą nadzoru szkolnego jest pełnienie funkcji doradczej⁴³. Coraz częściej w nowelizowanym prawie szkolnym gwarantuje się szkołom większe pole do podejmowania samodzielnych decyzji, które powinny być jednak wykorzystywane nie dowolnie, lecz w celu poprawy jakości pracy. Za ważne uznaje się przy tym kolegalne uzgadnianie spraw, które następnie powinny zostać ujęte pisemnie w formie założeń pedagogicznych lub programu szkolnego. Innym wprowadzanym rozwiązaniem jest dokonywanie przez szkoły wewnętrznej ewaluacji, o której wynikach informowana jest zainteresowana opinia publiczna, w tym oczywiście rodzice. Tak zmieniona rola szkoły wpływa również na zmiany istoty samego nadzoru: w miejsce kontroli od strony urzędu wkracza publiczne składanie sprawozdań (zewnętrzna ewaluacja) i dominuje orientacja na wyniki i osiągnięcia uczniów.

„PISA-szok” jako impuls do zmiany

Oświata w Niemczech, choć przez lata podlegała większym lub mniejszym próbom modernizacji, zachowywała prymat wypracowanych jeszcze w XIX wieku rozwiązań, umacnianych przez cały XX wiek. Ujawniły się dwie silnie zaznaczone tendencje. Pierwsza dotyczy celów i kierunków rozwoju systemu szkolnego, które w mniejszym stopniu kształtowane były poprzez oczekiwania jego „odbiorców” czy też – mówiąc pragmatycznie – przez interesy, potrzeby lub wizje jego „klientów”, zaś w głównej

⁴¹ H.-G. Rolff, dz. cyt., s. 215.

⁴² Por. Ch. Burkard: *Schulentwicklung durch Evaluation? Handlungsmöglichkeiten der Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 1998.

⁴³ H. Avenarius: *Schulische Selbstverwaltung – Grenzen und Möglichkeiten*, „Recht der Jugend und des Bildungswesens” 1994, nr 2 (42), s. 256–269.

mierze opierały się na tradycji oświatowej. Jak podkreśla Hans Döbert, to, czego i z jakim rezultatem się naucza, nie miało uzasadnienia pragmatycznego i nie opierało się na założeniach funkcjonalnych, lecz wynikało z ugruntowanych w przeszłości zasad oraz tradycji kulturowych⁴⁴. Powiązana jest z tym między innymi ciągle trwająca dyskusja dotycząca wartości wykształcenia zawodowego w stosunku do ogólnego. Drugą ugruntowaną tendencją było podejście do modernizacji oświaty. W całym okresie powojennym sukces reform mierzony był ich udanym politycznym wdrożeniem, a nie efektywnością⁴⁵. Siła tradycji w tym kraju wydaje się mieć kluczowe znaczenie. Nawet nadzieje pokładane u progu lat 90. w zjednoczeniu Niemiec, jak i politycznej, gospodarczej i społecznej integracji Europy, nie przyniosły na tyle silnych impulsów, by doprowadzić do zmiany niemieckiej polityki oświatowej, która, jak pisano, „nie może toczyć się po starych torach, a jeśli tak się stanie, istnieje ryzyko, że będzie podążać za procesami rozwojowymi, zamiast je kształtować”⁴⁶. Słowa te, wypowiedziane przez ekspertów po roku od zjednoczenia, w kolejnych latach okazały się faktem.

Przełom w zainteresowaniu doskonaleniem szkolnictwa nastąpił dopiero po opublikowaniu 4 grudnia 2001 r. wyników badań PISA, które wskazały na nieskuteczność i dysfunkcjonalność wielu obszarów systemu edukacji – zarówno w „nowych” landach, jak i „starych”. Unaocznily opinii publicznej istnienie wyraźnych różnic regionalnych w skali całych Niemiec i unaocznily społeczeństwu deficyt efektywności kształcenia⁴⁷. Badania PISA ukazały niemieckie szkolnictwo w międzynarodowej perspektywie porównawczej co najwyżej na poziomie przeciętnym, bez względu na zakres przedmiotowy (matematyka, nauki przyrodnicze, czytanie ze zrozumieniem).

Istotnym problemem, który ujawniło badanie, była rozpiętość w poziomach poszczególnych kompetencji pomiędzy uczniami najlepszymi i naj słabszymi⁴⁸. Niemców szczególnie zaniepokoiło to, że prawie co dziesiąty

⁴⁴ H. Döbert: *Germany*, dz. cyt., s. 322.

⁴⁵ A. Leschinsky, K. S. Cortina, dz. cyt. s. 45.

⁴⁶ Tamże; W. Mitter: *Drogi reformy szkolnej w europejskiej perspektywie*, tłum. M. Szymański, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, nr 2(172), s. 131–145.

⁴⁷ A. Sander: *Szkolnictwo niemieckie w świetle PISA 2000*, „Nowa Szkoła” 2003, nr 6(614), s. 43–44.

⁴⁸ Por. B. Śliwerski: *Problem analfabetyzmu w świetle raportu UNESCO*, „Nowa Szkoła” 2000, nr 2(580), s. 34–36.

z 15-latków plasuje się w grupie ryzyka i nie osiąga najniższego poziomu kompetencji, a 1/4 uczniów z trudem przekracza kolejny w hierarchii stopień, który określany jest jako minimum potrzebne do życia w nowoczesnym świecie. Problem ten dotyczy w dużej mierze młodzieży z rodzin imigrantów, ale uwidacznia się też zależność między osiąganymi wynikami a pochodzeniem społecznym ucznia. Warto podkreślić, że w żadnym innym z państw wysoko rozwiniętych, w których przeprowadzono badania, nie ujawnił się tak ścisły związek społecznego pochodzenia z szansami edukacyjnymi uczniów, jak w Niemczech. Tym samym niemieckie szkolnictwo uznane zostało za najbardziej selektywne w sensie społecznym. Nie jest tak, że o tych i innych negatywnych zjawiskach nie wiedziano już od dawna.

Dyskusja, która została wywołana przez PISA, ponownie wydobyla nierozwiązany problem struktury szkolnictwa. Na tym polu Niemcy Zachodnie w przeprowadzanych reformach oświaty i szkolnictwa nie potrafiły wprowadzić żadnych znaczących zmian w od lat krytykowanej trójczłonowej strukturze systemu⁴⁹. Niewystarczające okazało się również przygotowanie absolwentów do trzeciego etapu kształcenia oraz na potrzeby rynku pracy, szukającego wysoko wykwalifikowanej kadry. Niemcy z liczbą 33% uprawnionych do studiowania w danym roczniku pozostają daleko w tyle za średnią europejską, która wynosi 57% danego rocznika. Za alarmującą uznano wysokość inwestycji na oświatę. Analiza rozdziału środków publicznych wykazała, że szkolnictwo niemieckie było wyraźnie niedofinansowane. Z wydatkami na oświatę w wysokości 4,4% produktu krajowego brutto Niemcy zajmowały pozycję poniżej średniej europejskiej, wynoszącej 5%, i daleko za takimi państwami, jak Finlandia (5,8), Szwecja, Norwegia czy Dania.

Można przyjąć, że w Niemczech, mimo znacznego zwiększenia skolaryzacji młodzieży w szkołach wyższych oraz działań na rzecz dopasowania strukturalnego i zmian w programach kształcenia, jakich dokonano w ostatnich 40 latach, ciągle przebija się obraz „zakorzenionych braków modernizacyjnych” lub „opóźnienia modernizacyjnego”. Obnażenie słabości niemieckiego szkolnictwa wydobyla na „światło dzienne” anachroniczne rozwiązania strukturalne, niewystarczającą otwartość i ela-

.....
⁴⁹ *Zwischen Restauration und Innovation. Bildungsreformen in Ost und West nach 1945*, red. M. Heinemann, Köln-Weimar-Wien: Böhlau Verlag, 1999.

styczność systemu. Raport PISA okazał się jednak na tyle silnym bodźcem, że był w stanie uruchomić nie tylko poważną debatę polityczną, toczącą się w zasadzie „ponad podziałami”, lecz przede wszystkim proces reform niemieckiego szkolnictwa. Zdeterminował kierunek polityki oświatowej, która od czasu opublikowania pierwszych wyników PISA zdominowana została przez trzy najważniejsze zagadnienia:

1. Z polityczno-oświatowej debaty wyłączona została tzw. „kwestia systemowa”, która w latach 60. i 70. toczyła się wokół rozszerzonej szkoły średniej – z jednej strony, a typowo podzielonym systemem szkolnym z drugiej. Uczyniono to ze względów politycznych. Każdy land może, zgodnie z decyzją swojej politycznej większości, zachować i kontynuować własny „mix form szkolnych”.
2. Wspierane zaczęły być poczynania na rzecz zwiększenia autonomii szkoły. Krytyce poddano zbyt restrykcyjnie opracowywane założenia polityki szkolnej i formy zarządzania systemem szkolnym. Szkoły mają być skuteczniej mobilizowane do kształtowania własnego profilu i programu, a także, choć w sposób ograniczony, podejmować decyzje w sprawach finansowych i personalnych. Na potrzeby szkoły zaleca się sporządzanie sprawozdania z przebiegu własnego rozwoju – czy to poprzez wewnętrzną, czy też zewnętrzną ewaluację, lub jako kombinację obu form. W ten sposób, dzięki aktywnemu współdziałaniu „od dołu”, powinien wzmocnić się, odbierany jako niewystarczający, centralno-państwowy bodziec do procesów reformatorskich.
3. Dla zachowania niezbędnego zakresu uprawnień władzy centralnej w warunkach pluralizacji form szkolnych i rosnącej autonomii szkół publicznych przyjęto postulat opracowania narodowych standardów oświatowych.

Wywołany w Niemczech ruch restrukturyzacji edukacji, przekładający się na zainteresowania najszerszych grup społecznych sprawami jakości kształcenia, dobrze obrazuje przyjęte w publicystyce pojęcie ofensywy oświatowej (*Bildungs-Offensive*)⁵⁰. Podkreśla ono, z jednej strony, gwałtowność i szeroki zakres reform, z drugiej zaś strony, zwraca uwagę na konieczność uaktywnienia dyskursu społecznego i włączenia w pro-

.....
⁵⁰ *Bildungs-Offensive. Reformperspektiven für das 21. Jahrhundert*, red. S. Jobelius, R. Rünker, K. Vössing, Hamburg: Vsa, 1999.

ces odnowy szkolnictwa wszystkich bezpośrednio i pośrednio z nim związanych. Liczne badania osiągnięć szkolnych uczniów, jak i ich uwarunkowań, przeprowadzone na zlecenie ministerstw oświaty poszczególnych landów oraz KMK, wykrystalizowały w ostatnich latach pewne zagadnienia, które zajmują główne miejsce w dyskusjach oraz analizach i tworzą podstawy przyjmowanej linii rozwoju. Ogólnie rzecz ujmując, można zaobserwować w ostatnim czasie wiele rozwiązań, które mogą przyjąć kształt długoterminowych i trwałych strategii reformatorsko-innowacyjnych. Należą do nich: tendencja do elastycznych rozwiązań instytucjonalnych wewnątrz dotychczasowej struktury szkolnej, stopniowe wdrażanie nowego modelu zarządzania systemem szkolnym poprzez ograniczanie centralnych zaleceń i rozbudowę obszaru odpowiedzialności szkoły jako instytucji, podkreślenie jakości szkoły i zajęć szkolnych jako podstawy rozwoju placówki, zmiana paradygmatów zarządzania systemem szkolnym na zarządzanie zorientowane na zasoby wyjściowe, „wyjście” (output), a także wprowadzenie systemu monitoringu i zapewnienia jakości⁵¹.

Porządkując wyzwania stojące przed niemiecką oświatą, zarówno te nowe, jak i te od lat niezauważane lub ignorowane, wyzwania wdrażane już, bądź jeszcze będące w sferze planów, Hans Döbert sprowadza je do ośmiu kluczowych obszarów⁵²:

- **kompetencji** – szczególnie: językowych, matematycznych i przyrodniczych. Zwrócenie uwagi na umiejętności samoregulacji i korzystania z nowych technologii oraz zmianę postaw wobec uczenia się jako wyzwanie przed kształceniem ogólnym⁵³;
- **nierówności oświatowych** – przekładających się na różnice w uczestniczeniu w procesach oświatowych i osiągniętych wynikach. Istnieje bowiem silne powiązanie szans oświatowych i wyników nauczania z jednej strony, a pochodzenia społecznego z drugiej. Tu w centrum poruszonego obszaru znaleźli się uczniowie z rodzin imigrantów. W tym przypadku porażkę poniosła dotychczasowa

⁵¹ A. Leschinsky, K.S. Cortina, dz. cyt., s. 46–51.

⁵² H. Döbert: *Germany*, dz. cyt., s. 322–323.

⁵³ *Empfehlungen des Forum Bildung. Ergebnisse des Forum Bildung I*, red. Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der BLK, Bonn, 2001, s. 24–28; *Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Ergebnisse des Forum Bildung II*, red. Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der BLK, Bonn, 2001, s. 34–37.

polityka dotycząca integracji tej grupy dzieci i młodzieży. Zwrócono również uwagę na znaczące różnice regionalne wewnątrz samych Niemiec;

- **czasu nauki i wieku uczniów** – dominuje tu tendencja do intensywniejszego wykorzystania czasu nauki, a przez to stworzenia możliwości wcześniejszego zatrudnienia i podjęcia pracy;
- **wczesnego wspierania zdolności uczniów** – przyjęto dewizę, że należy wspierać dzieci i młodzież możliwie wcześnie, odpowiednio do ich indywidualnych możliwości i potrzeb – i to zarówno przy niekorzystnych warunkach startu czy też trudnościach ujawnionych w trakcie procesu uczenia się, jak i w przypadku szczególnych uzdolnień. Pociąga to za sobą potrzebę zróżnicowanej diagnostyki oraz rozwijania szerokiej gamy programów pomocy i wsparcia;
- **procesów nauczania-uczenia się** – założenia reformatorskie ostatnich lat, jak również badania PISA 2003, ukazały wyraźnie, że w centrum reform oświatowych musi znaleźć się jakość zajęć szkolnych, z czym wiąże się tzw. nowa kultura uczenia się. Niestety, typowa oferta codziennych zajęć szkolnych w Niemczech charakteryzuje się powielanym od lat schematem, który wzmacnia dominację nauczycieli poprzez odpytywanie, zaś uczniom oferuje zbyt mało wsparcia. Programy reformatorskie stworzyły w tym przypadku pewne alternatywy;
- **szkoły całodzienniej (Ganztagschule)** – chodzi tu o rozbudowę szkół i tworzenie kompleksów stwarzających uczniom odpowiednią do potrzeb ofertę zajęć. Placówka tego typu miałyby lepiej spełniać swoje zadanie i służyć poprawie jakości kształcenia, zwłaszcza uczniów ze środowisk marginalizowanych, tzn. z rodzin o niskich dochodach, imigrantów lub rodzin niepełnych;
- **profesjonalizmu** – uważa się, że wymienione wcześniej elementy (indywidualne wspieranie uczniów, rozwój zajęć i samej szkoły) mają tylko wtedy szansę sukcesu, jeśli towarzyszyć im będą systematyczne starania mające na celu podnoszenie kwalifikacji kadry pedagogicznej. W centrum dyskutowanych spraw znajduje się: kształcenie i doksztalcanie nauczycieli, rozwój współpracy zespołowej i nowe zadania kadry kierowniczej;
- **gwarancji jakości** – obszaru, w którym mieszczą się wszelkie procesy ukierunkowane na poprawę i rozwój jakości pracy szkoły,

a duże znaczenie ma tu ewaluacja wewnętrzna i zewnętrzna oraz systematycznie prowadzony monitoring. Nowe formy zapewnienia jakości wprowadzane są wszędzie – nie tylko, by na bieżąco kontrolować postępy i przeszkody stojące na drodze rozwoju szkoły i prowadzonych zajęć, lecz również by lepiej wyjaśniać same procesy i czynić je bardziej przejrzystymi.

Zainteresowanie reformą szkolnictwa wzrosło nie tylko w Niemczech, ale i w innych krajach, dla których jednym z najważniejszych celów jest doskonalenie oświaty. Debaty nad przyszłością szkoły i kierunkami jej rozwoju, utożsamianego z lepszą i efektywniejszą pracą pedagogiczną, nabrały priorytetowego znaczenia w polityce oświatowej Niemiec. Sprowadziły toczące się dyskusje do zagadnienia jakości szkoły, standardów i kontroli. Wprowadzanym zmianom miała przyświecać idea tworzenia szkół zapewniających wysoki poziom kształcenia, który w przyszłości powinien przenosić się na pozycję Niemiec w kolejnych badaniach. Przy takiej argumentacji można powiedzieć, że dyskutowane w Niemczech zagadnienia uzyskały wsparcie polityczne, swego rodzaju „zielone światło”, a czynnik ten stanowił poważny impuls do nowej mobilizacji szkoły i „poruszenia” sprzyjającego jej zmianie. Równie istotne były też inne procesy towarzyszące i sprzyjające rozwojowi szkoły, jak przyrost wiedzy dotyczącej skuteczności procesów reformowania szkół i teorii kształcenia oraz zmiany społeczne ostatnich lat. Wszystko to razem stworzyło dogodny klimat do nowego spojrzenia na zagadnienie autonomii szkoły.

Literatura

- Anweiler Oskar: *Deutschland*, [w:] *Bildungssysteme in Europa*, red. Oskar Anweiler, Ursula Boos-Nünning, Günter Brinkmann i inni, Beltz: Wienheim und Basel, 1996.
- Avenarius Hermann: *Einführung In das Schulrecht*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2001.
- Avenarius Hermann: *Schulische Selbstverwaltung – Grenzen und Möglichkeiten*, „Recht der Jugend und des Bildungswesens” 1994, nr 2(42), s. 256–269.
- Benner Dietrich: *Pedagogika ogólna*, przeł. Magdalena Wojdak-Piątkowska, [w:] *Pedagogika*, red. Bogusław Śliwerski, Gdańsk: GWP, 2006.
- Bildungs-Offensive. Reformperspektiven für das 21. Jahrhundert*, red. Sebastian Jobelius, Reinhold Rünker, Konstantin Vössing, Hamburg: Vsa, 1999.

- Burkard Christoph: *Schulentwicklung durch Evaluation? Handlungsmöglichkeiten der Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 1998.
- Burkard Christoph: *Wohin steuert die Schulaufsicht? Perspektiven der Schulaufsichtsentwicklung*, [w:] *Neue Schulkultur*, Band 1, red. Hans Döbert, Christian Ernst, Hohengehren: Schneider-Verl., 2001.
- Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, red. Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer, Luitgard Trommer, Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2003.
- Dedońska-Szulc Aleksandra: *System szkolnictwa w Niemczech na przykładzie Dolnej Saksonii*, „Kultura i Edukacja” 1996, nr 4, s. 105-110.
- Döbert Hans: *Bildung und Schulentwicklung in Deutschland und Europa*, [w:] *Schulentwicklung und Qualitätssicherung in europäischen Vergleich*, oprac. Friedrich Ebert Stiftung, Landesbüro Thüringen, Erfurt 2001.
- Döbert Hans: *Deutschland*, [w:] *Die Schulsysteme Europas. Grundlagen der Schulpädagogik*, Band 46, red. Hans Döbert, Wolfgang Hörner, Botho von Kopp, Wolfgang Mitter, Hohengehren: Schneider Verlag, 2002.
- Döbert Hans: *Germany*, [w:] *The Education System of Europe*, red. Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Botho von Kopp, Wolfgang Mitter, Dordrecht: Springer, 2007.
- Döbert Hans: *Między ufnością a rezygnacją. Reforma szkolna w Niemczech*, tłum. Mirosław Szymański, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 4(150), s. 129-142.
- Empfehlungen des Forum Bildung. Ergebnisse des Forum Bildung I*, red. Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der BLK, Bonn, 2001.
- Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Ergebnisse des Forum Bildung II*, red. Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der BLK, Bonn, 2001.
- Hermann Ulrich: „Bildungsstandards” – *Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2003, nr 5, s. 625-639.
- Füssel Hans-Peter: *Einzelschule, Schulgesetzgebung und Schulaufsicht*, [w:] *Neue Schulkultur*, Band 1, red. Hans Döbert, Christian Ernst, Hohengehren: Schneider-Verl., 2001.
- Hildebrandt Dobrochna: *Zjednoczenie Niemiec a edukacja obowiązkowa w nowych krajach związkowych*, Poznań: Garmond, 2006.
- Kupisiewicz Czesław: *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Warszawa: Żak, 1995.
- Mitter Wolfgang: *Drogi reformy szkolnej w europejskiej perspektywie*, tłum. Mirosław Szymański, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, nr 2(172), s. 131-145.
- Nowakowska Renata: *Niemieckie szkolnictwo wyższe – struktura, wybrane problemy i kierunki zmian*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2000, nr 2, s. 144-160.
- Nowakowska Renata: *Szkolnictwo w Polsce i Niemczech 1945-2001*, Warszawa: Żak, 2002.
- Nowakowska-Siuta Renata: *Uniwersytet w systemie szkolnictwa wyższego Niemiec na europejskim tle porównawczym*, Warszawa: Wyd. UW, 2005.

- Pachociński Ryszard: *Współczesne systemy edukacyjne*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2000.
- Rolf Hans-Günter: *Schulaufsicht und Administration in Entwicklung*, [w:] *Handbuch zur Schulentwicklung*, red. Herbert Altrichter, Wilfried Schley, Michael Schratz, Innsbruck-Wien: Studienverlag GmbH, 1999.
- Sander Aleksandra: *Szkolnictwo niemieckie w świetle PISA 2000*, „Nowa Szkoła” 2003, nr 6(614), s. 43-44.
- Śliwerski Bogusław: *Problem analfabetyzmu w świetle raportu UNESCO*, „Nowa Szkoła” 2000, nr 2(580), s. 34-36.
- Zwischen Restauration und Innovation. Bildungsreformen in Ost und West nach 1945*, red. Manfred Heinemann, Köln-Weimar-Wien: Böhlau Verlag, 1999.

Communication via the Internet as a modern social phenomenon

Eva Žiaková, Vladimír Lichner

Pavol Jozef Šafárik University in Košice

Abstract. *The authors of this paper focus on communication via the Internet and define it as a modern social issue. Its aim is to provide a basic theoretical overview of the issues in question. They also bring their authors' research conducted on this topic in adolescents using the method of an electronically published questionnaire. The paper describes different perceptions of the characteristics of both personal and electronic communication among respondents according to the time spent on the Internet and according to whether they manipulate with their identity at the Internet. The authors also point to some of the characteristics of the Internet use and the possible pathological tendencies in adolescent respondents who are one of the most vulnerable groups in consequence of the daily use of the Internet.*

Key words: *communication via the Internet, Internet, social network*

Komunikacja przez Internet jako współczesne zjawisko społeczne

Abstrakt. *Autorzy niniejszego artykułu skupiają swoją uwagę na komunikacji internetowej, która jest przez nich rozpatrywana jako współczesne zjawisko społeczne. Artykuł omawia w ogólnych zarysach podstawowe teoretyczne aspekty poruszanych zagadnień. Prezentuje on również wyniki badań autorów, dotyczących występowania zjawiska komunikacji przez Internet wśród młodzieży, przeprowadzonych w oparciu o kwestionariusz opublikowany w wersji elektronicznej. Artykuł omawia, w jaki sposób respondenci postrzegają różnorodne aspekty komunikacji osobistej i elektronicznej w zależności od ilości czasu spędzonego w Internecie oraz tego, czy manipulują oni w Internecie swoją tożsamością czy też nie. Autorzy omawiają także wybrane aspekty użytkowania Internetu oraz patologiczne tendencje występujące wśród nastoletnich respondentów, którzy stanowią jedną z grup w największym stopniu podatnych na skutki codziennego korzystania z Internetu.*

Słowa kluczowe: *komunikacja przez Internet, Internet, serwis społecznościowy*

Introduction

The Internet has been getting into the awareness of every human being in recent years. Out of the simple connection of computers serving to transmit short messages, it has become a global network interlinking many billions of devices within a few decades of development. The purposes of its use have also changed, and today its use is irreplaceable in every area of human enterprise. In connection with its use, recent years have witnessed a dramatic change of communication among people.

The presented paper may be described as a theoretical study which is to provide an overview of basic knowledge about the Internet, communicating via the Internet, but also its significant impact on users. Under this topic, we can recognize a deficit of information, which is why we have decided to summarize the findings of several authors to be introduced in this paper. These are complemented by the partial results of the authors' research, which we have implemented in this topic and which we offer in the second part of this paper.

Basic theoretical background

Social and psychological aspects of the Internet environment

According to the definition by Vybíral (2001)¹, the Internet "may be understood as an interactive social medium enabling the transfer of information through space in real time".

Today's young people are still the only generation that the Internet has accompanied basically throughout their life so far. The ever increasing number of people spend their time on the Internet, the number of connections to electronic social networks has also been on the rise. This is why the modern society could be called an on-line generation, and the Internet environment could be named a digital world where people connect, make friendships, make hobbies, receive, sort and distribute information, and share their thoughts².

.....
¹ In M. Dušková, M. Vaculík: *Psychologické aspekty on-line komunikácie prostredníctvom internetu na tzv. chatech*, "Československá psychologie" 2002, nr 46(1), p. 55.

² N. Vrabec: *On-line generácia. Informácie, komunikácia a digitálna participácia mládeže v informačnej spoločnosti*, Bratislava: IUVENTA, 2010.

The Internet is a virtual space bringing independence and freedom, the loss of social constraints, it represents another dimension of communication among people and may be compared to life amidst words³.

Šmahel⁴ provides a comprehensive characterization of the virtual (online) environment based on the summarization of approaches of several authors, supplemented by the results of research conducted by him among adolescents. The virtual environment may thus be described by several characteristics.

Disinhibition (“environment without barriers”) is based on the assumptions that inhibition is lost in the virtual space, anxiety in social situations is absent, the opinion of others is becoming less important, masks are put off, users are more open, more explicit. The author substantiated his theory of disinhibition by additional features which include **overcoming the anxiety** (less tension, disappearance of complexes, fading of fear), **absence of sanctions, lack of self as a physical object and the possibility of terminating the contact**. Another supporting fact is deindividuation that arises on the Internet (suppressing the individual characteristics of each of the members, leaving unknown properties, behaviour is unpredictable). The last component is anonymity, because users assume that in a virtual world they are completely anonymous. The author defines in this respect the objective anonymity and subjective anonymity. It is expected that subjective anonymity is at a much greater level than the real, objective one. Anonymity of the Internet is also supported by the research carried out by the Dutch and the German authors Utz and Krämer⁵, which shows that young people today publish a lot of information online, even that which is considered absolutely private by other people (especially by the previous generation). This defines the so-called privacy paradox (although users are aware of the dangers of the use of the Internet, they fear of being disclosed of their privacy, but they are also often willing to publish detailed information about themselves).

³ M. Dušková, M. Vaculík, op. cit., pp. 55–56.

⁴ In D. Šmahel: *Psychologie a internet. Děti dospělými, dospělí dětmi*, Praha: TRITON, 2003, pp. 13–36.

⁵ In S. Utz, N.C. Krämer: *The privacy paradox on social network sites revisited. The role of individual characteristics and group norms*, “Cyberpsychology. Journal of Psychosocial Research on Cyberspace” 2009, nr 3(2).

Transference and projection in online environments – the Internet users project their feelings, fantasies, as well as their concerns in the persons with whom they spend their time on the Internet. The transference also affects filtering of the information that is received through the Internet, because one internally tends to information or friends who suit him/her, inconvenient information is suppressed. The problem with the virtual environment can be a transfer and projection into inanimate, virtual machines, or into the unknown and often dangerous persons whose conduct may be highly pathological.⁶

The Internet environment is currently linked to another interesting social phenomenon called “reverse socialization”, where children often teach their parents how to use the Internet and the related facilities. Thus, parents may take over from their children certain patterns associated with the use of the Internet, even the vocabulary related to virtual communication.⁷

According to Suler (2005), one may generally talk about a few basic features of the online space affecting the psychological aspects of the users’ personalities, among whom there exists a constant interaction. These include: *reduction and changes in perception, a strictly written form, flexible identities, elimination of social differences and crossing the spatial boundaries.*

In online communication, **social roles are greatly weakened**, which results in the **reduction of the impact of social norms** (attention is shifted from a person to the issue, the traditional social hierarchy is fading). Various media through which we communicate provide us with different levels of the so-called **social proximity**. Proximity is at its highest level in traditional personal communication and is necessarily weakened in the Internet environment, its degree is reflected by the **quality of the communication medium**, which expresses the relation between social proximity and attention (the lower the social proximity, the lower the attention of participants, while increasing the rate of impersonality of the entire communication). In the Internet environment, we may differentiate the communication among the users into two components of the perception

.....
⁶ D. Šmahel: *Psychologie a internet...*, op. cit., pp. 20–22.

⁷ K. Subrahmanyam: *Adolescent Online Communication: Old Issues, New Intensities*, “Cyberpsychology. Journal of Psychosocial Research on Cyberspace” 2007, nr 1(1).

of oneself, which are: 1) **the sense of oneself and 2) the sense of the world around**. The electronic communication is dominated by just the sense of oneself compared to the surrounding environment.

Another interesting theory about electronic communications is the so-called *SIDE model*.⁸ Despite the fact that virtual communication is, as it appears, to minimize the barriers, it may strengthen them sometimes, this by way of deprivation due to deindividuation. Although relations are liberalized, but barriers can overcome, and even be strengthened.

According to Reidová⁹, the environment of anonymity and physical security on the Internet may produce aggression and rudeness of users. It emphasizes customary punishments of public ridicule and public degradation, which is a danger which all of the users wish to avoid. Therefore, they often become compliant with even radical views of some of the groups of administrators.

However, the online communication has a psychological impact that is reflected in the restructuring of social borders, the nonverbal side is fading, focus passes to frequently used words, although people communicate face to face, but the face takes on a different, intangible and virtual dimension. With the development of online communication, new virtual communities are created in the virtual space.¹⁰

Vybíral¹¹ also writes about the impact of communication in cyberspace. These, according to him, may be summarized into two categories: positive and negative. The positive one mainly includes availability, interactivity and speed of messaging. As major negative qualities he defines a reduced quality of thought and speech, expansion of English words and computer terms, and possible impacts on the lifestyle and health (development of pathologies, etc.). He further also analyzes deeper psychological aspects and divides them into the following categories:

- indiscriminate responses,
- a common language adopted by the virtual community,
- uncultivated vocabulary,
- the use of language as a gesture to express protest against conformist users.

⁸ In D. Šmahel: *Psychologie a internet...*, op. cit., pp. 14–17.

⁹ In Idem: *Specifika elektronické komunikace*, "Československá psychologie" 2001, nr 45(3), p. 253.

¹⁰ M. Dušková, M. Vaculík, op. cit., p. 56.

¹¹ In Z. Vybíral: *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. pp. 151–154.

In the online space, unique groups are formed that are just exceptional by overcoming all barriers that would not have to arise in real life. They, however, arise intermittently, develop rapidly, and reflect the current needs of the users. So the groups may develop beneficial to its participants (self-help groups, etc.), groups serving solely for communication purposes, but also groups based on pathological grounds (e.g. groups of various deviants).¹²

Synonymous with online group may be the term of virtual community. This is characterized by Dušková and Vaculík¹³ as an inevitable result of the online or virtual communication. This is a type of community that arises on a discussion channel. However, this does not emerge in the network, but through it, on the basis of the psychic connection among the users who are geographically distant. Because of these interconnections, participants in communication converge through common interests and hobbies, form friendships or relationships, share experiences and information.

Social and psychological consequences of the Internet use

The Internet is a specific type of social environment, changing the nature of interpersonal interaction, as well as customary communication patterns. It is indisputable that the Internet and its use have an impact on its users.

Social impacts on individuals are generally distinguished into **normative** (prescriptive, they relate to current social norms), and **information** (on the basis of the information acquired). The information ones are further subdivided into those *that result from creating group norms* (these are not enforceable, but if an individual wants to continue to communicate, these must be adapted) and those *which are based on interpersonal influence*.¹⁴ Tom Postmes¹⁵ indicates this to be a traditional perspective in relation to the social impact of the Internet and highlights the importance

.....
¹² J. Suler: *The psychology of cyberspace*, New Jersey: Rider University, 2005.

¹³ In M. Dušková, M. Vaculík, op. cit., pp. 56–57.

¹⁴ K. Sassenberg, K.J. Jonas: *Attitude change and social influence on the net*, [in:] *The Oxford Handbook of Internet Psychology*, eds. A. Joinson et al., New York: Oxford University Press, 2009, pp. 272–288.

¹⁵ In T. Postmes: *The psychological dimensions of collective action*, [in:] *The Oxford Handbook...*, op. cit., pp. 167–168.

of the so-called relative anonymity in the context of the wide influence of the Internet (minimization of remorse, lack of social responsibility for what the users publish, unlimited space to present oneself).

Šmahel¹⁶ addresses the interactions that arise and are maintained on the Internet. Despite the irrationality of that environment, the author emphasizes that we face frequent arguments and hated manifestations, but also with the development of friendships and love. There also exist some gender differences in the formation of friendly relations – women seek friends faster and more intensely.

Several authors¹⁷ agree on the fact that due to the specifics of the Internet, changes of personality and identity of the individual may also occur in online groups. The concept of the so-called virtual identity is created that may coincide with the identity that an individual has in the real world, but often this virtual character is in fact quite different. Postmes¹⁸ sees behind these changes perception and feeling of belonging to a group on the Internet (which that person is a member of, or which they would like to belong to). The individual I in such an environment is dependent on the compliance with other group members and can quickly adapt. Sometimes virtual representation of an individual has a tendency to act autonomously (independent of the awareness and will) despite the fact that the individual creates it on their own and realizes it. In the context of the above, the author delimits the very notion of **virtual identity** as identity which the individual attributes to the above virtual representation.

In the context of the information presented in this paper and of the study of available sources, we may conclude that the benefits of the environment of anonymity and disinhibition may by careless use easily go wrong in pathology. The most serious pathological consequences include **aggression in the online environment and its transfer into real life and dependence on the Internet**. Šmahel¹⁹ characterizes such aggression by frustration theory, which is based on the premise of increased

.....
¹⁶ In D. Šmahel: *Psychologie a internet...*, op. cit., pp. 73–100.

¹⁷ Y. Amichai-Hamburger: *Personality, individual differences and Internet use*, [in:] *The Oxford Handbook...*, op. cit., pp. 187–204; T. Postmes, op. cit., pp. 165–186; R. Spears, M. Lea, T. Postmes: *Computer mediated communication and social identity*, [in:] *The Oxford Handbook...*, op. cit., pp. 253–272; D. Šmahel: *Psychologie a internet...*, op. cit.

¹⁸ In T. Postmes: op. cit., p. 167.

¹⁹ In D. Šmahel: *Psychologie a internet...*, op. cit., pp. 78–82.

aggression of those individuals who feel frustrated. This may be due to the technology and technique of communication, or as a result of sudden disconnection of the person with whom the individual communicates. Aggression may be provoked by unexpected reactions of the other party and may also be triggered by the anonymous environment of the Internet, which the author describes as a supportive environment for hostility.

The concept of Internet addiction, according to Vondráčková and Vacek²⁰, is at present a new term, but one which has different markings. Generally, it may be defined as the use, which results in social, psychological, or work problems. Dependence here may have several forms (one on sexuality on the Internet, on virtual relationships, on virtual compulsions, on the basis of information overload, dependence on the computer) and can have a negative impact on several areas (career and school, social relationships and mental health, physical health, loss of financial funds). With regard to the emergence of dependence, what is at stake is the internal consistency of the assumptions of individuals with such Internet features as protection of anonymity, social influence. The desire to belong somewhere is one of the basic characteristics of the individuals, who often have a tendency to resort to an environment where they feel free, anonymous and where they do not show what they do not want to.²¹

Characterization of research and definition of problem

The next part of this paper focuses on the description of research based on the above theoretical results. It focuses on the issue of the use of the Internet and online communication, specifically on the experiences and opinions of the respondents. We also focus on the potential development of social pathologies and even addiction and look for possible thresholds above which the perception of the individual parts of a personal online communication between different groups is different.

²⁰ P. Vondráčková, J. Vacek: *Závislostné správanie na internet*, "Sociálna prevencia" 2009, nr 2, pp. 4-7.

²¹ *Ibidem*, p. 6.

The basic problem of the research is to identify differences in the perception of personal and electronic communication between groups of respondents as compiled by various characteristics. It tries to figure out how to identify these differences and when they emerge as important variables when considering the dangerous social consequences associated with the use of the Internet and communicating through it.

Research objectives

The objectives of the research conducted may be divided into the primary and the secondary level. The primary objective of the research is the detection of differences in the perception of subjective characteristics of both personal and electronic communications according to various criteria. Another interpretation of these differences will greatly assist in defining the effects of communication in the virtual environment on the development of individuals who grow up with the Internet and the possible changes of established social patterns, and the development of potential pathologies associated with online communication.

The secondary objective of the implementation is finding details about the Internet use among respondents. We mainly focus on the characteristics of its use (when respondents began to use the Internet, for what purpose, the time on the Internet during the day, the type of information published, but also subjective symptoms related to its use). These findings offer an image of the level of use of the Internet and communication through it, but also help to break down the sample according to several criteria important for further evaluation.

Characterization of techniques and methodologies

We have chosen a questionnaire for the implementation of the present research. To ensure validity, we have developed a preliminary questionnaire, distributed electronically over the Internet to the selected target group in the month of April 2011. We distributed the actual questionnaire to the respondents in the months of December 2011 to March 2012. Distribution took place via the Internet, we distributed the link to the questionnaire to the respondents through available Slovak social networks. We characterize selection of the research sample as intentional, we randomly contacted users of social networking sites according to pre-selected criteria of age distribution. Gavora writes about low return of electronic

questionnaires²². This has affected the data collection in our study. The return of the questionnaire did not exceed 4%, to obtain research samples of 157 respondents, we had to send out a questionnaire in this way more than 4,400 times. To increase the validity, we used the setting in which the same respondent on the same computer could not complete the questionnaire again.

The questionnaire consisted of three parts. The first one is devoted to the characteristics of personal communication and electronic communication. It consists of 32 statements to which respondents could answer on a 1–5 scale. Based on these arguments, we divide in the next section the characteristics of both personal and electronic communication into the positive and negative ones through the subjective perception of the respondents. The second part of the questionnaire aims to identify the scope and method of the use of the Internet and online social networks. On the basis of these criteria, we compare the approaches of the respondents to both personal and electronic communication in the interpretation section. The third part of the questionnaire determines the basic demographic characteristics of the selected sample. We interpret the research implemented by employing the methods of quantitative statistics through the SPSS statistical software, and also by detecting the frequency of responses of the respondents.

We assume that in the standard, non-pathological, work and leisure use of the Internet and social networking, the individuals subjectively perceive the negatives and positives of both types of communication in a balanced way. This fact was confirmed by the preliminary research conducted. Therefore, differences in the perception of one of the characteristics of both personal and electronic communication may be considered as a deviation, and this is the approach that we have employed in interpretation as well.

Characteristics of the research sample

The research sample consisted of 157 respondents of the selected target group. Pre-research was attended by 38 respondents. The sex ratio is rela-

.....
²² In P. Gavora et al.: *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*, Bratislava: Univerzita Komenského, 2010.

tively well balanced, this being in the number of 76 male respondents and 81 female respondents.

Within the age distribution of the sample, we focus on the adolescents. The age distribution of the survey sample is as to frequency shown in Table 1.

Table 1. Distribution of the survey sample by age

Age	F	%
12	3	1.9
13	2	1.3
14	29	18.5
15	38	24.2
16	22	14.0
17	31	19.7
18	25	15.9
19 and over	7	4.5
Σ	157	100

Source: the authors

When selecting the research sample, we followed the assumption that in this case this is still the first generation which is almost in daily contact with the virtual environment and the use of social networks. Communication patterns and habits change as a result of the characteristics of the environment. But in the pubescent age, it is also a period of life which is full of contradictions in experiencing social relations, of defiance. Individuals experience strong internal disorder, and this often leads to extremes in behaviour or over-emphasis of their own abilities and unevenness in the development of the components of their personality.²³ By virtues of the fact that contemporary teenagers spend a lot of time in the irrational space of virtual reality, the danger of a different perception of reality is increasing, alongside with the possible development of pathological personality tendencies.

.....
²³ L. Končeková: *Psychológia puberty a adolescencie*, Prešov: Pedagogická fakulta Univerzity P.J. Šafárika, 1996.

Interpretation of the results of research

176 |

The next part of this paper focuses on the description and interpretation of the results of the research. We focus on some of the characteristics of the Internet use in the research sample. We present the characteristics of the survey sample in terms of how much time they spend online, what information about themselves and their surroundings they publish. Next, we focus on pointing out the possible hazardous consequences of socio-pathological issues by focusing on subjective symptoms among respondents and the handling of their own identity. We will also test the statistical significance of the differences in the perception of the characteristics of the Internet communication according to certain characteristics.

Characteristics of the Internet use

In the questionnaire, we find the sum total of the daily time spent by the respondents on the Internet. Based on their responses, we categorize the research sample into two sections according to the selected choice (according to 6 options of the choice: less than an hour, 1–2 hours, 2–3 hours, 4–5 hours, 5–6 hours, and longer than 6 hours a day, which we divide into a group of up to 3 hours and a group of over 3 hours). In this case, a group of up to three hours is considered a normal business use of the Internet, when using the Internet for over 3 hours a day, we may think about work and leisure, at the higher rate of even its pathological use. In this division, we have progressed by employing the model of R. M. Hechanová and J. Czincz²⁴, who in their research note that the definition of the exact time when we could consider the Internet use as pathological would be very misleading. By summarizing a number of studies that tell us about a time when we may talk about the dangers of pathology, the authors note that this time is different according to these studies and ranges from around 8.5 (according to Schumacher and Morahan, 2000) to 21.2 hours a week (by Yang and Tung, 2007). This fact is taken into account even when we presented the distribution of the research sample, when the connection for three hours a day means 21 hours a week. The characteristic of the use according to the time of the day is shown in Table 2.

²⁴ R. M. Hechanova, J. Czincz: *Internet Addiction in Asia: Reality or Myth?*, Ottawa: International Development Research Centre, 2009.

Table 2. Characteristics of the research sample according to the connection in the time of the day

Daily time of connection	F	%
Up to 3 hours	71	45.2
Over 3 hours	86	54.8
Σ	157	100

Source: the authors

As apparent from the above, as many as 86 respondents use the Internet for more than 3 hours per day, which according to studies contains elements of risk taking. Conversely, in 71 respondents we could state the use of a minimum of risk. Under this criterion, we started testing also statistically significant differences in the perception of both electronic and personal communication by the t-test. The results are contained in the following table.

Table 3. T-test: distribution according to connection within the time of the day

	Connection time of the day	N	X	S	t	p (α)	CI (95%)	
Positive perception PC	within 3 hours	71	17.592	5.315	-1.256	0.214	-2.934	0.646
	over 3 hours	86	18.651	5.217				
Negative perception PC	within 3 hours	71	16.197	5.626	-1.597	0.112	-2.382	1.855
	over 3 hours	86	17.779	6.598				
Positive perception EC	within 3 hours	71	18.268	6.275	-0.734	0.464	-2.114	1.926
	over 3 hours	86	18.965	5.627				
Negative perception EC	within 3 hours	71	14.099	4.914	-2.063	0.041*	-2.265	1.064
	over 3 hours	86	15.698	4.768				

PC – personal communication, EC – electronic communication

*5% level of significance – significant difference

Source: the authors

The presented t-test shows a significant difference between the variables according to the number of hours spent on the Internet in the subjective negative perception of electronic communication at 0.05% significance level. A closer insight into the individual items falling under negative

and positive perception, we state that the respondents who spend less time on the Internet daily perceive negative sides of the environment at a significantly greater rate.

Table 4. Characteristics of the research sample according to the type of information published

Information published		F	%
Nickname	yes	97	61.8
	no	60	31.2
First name	yes	123	78.3
	no	34	21.7
Surname	yes	110	70.1
	no	47	29.9
City of my residence	yes	44	28.0
	no	113	72.0
Exact address	yes	9	5.7
	no	148	94.3
Telephone no.	yes	11	7.0
	no	146	93.0
e-mail address	yes	82	52.2
	no	75	47.8
My own photograph	yes	120	76.4
	no	37	23.6
References to my web, blog, photo gallery	yes	21	13.4
	no	136	86.6
Photographs	yes	110	70.1
	no	47	29.9
Videos	yes	46	29.3
	no	111	70.7
Photographs of my friends, relatives	yes	55	35.0
	no	102	65.0
Information about myself and my partner	yes	37	23.6
	no	120	76.4
Information about what I am just doing	yes	36	22.9
	no	121	77.1
Information about where I am currently staying, where I am going to	yes	17	10.8
	no	140	89.2

Source: the authors

The information on what the respondents publish in their profiles on the Internet appears interesting from the perspective of the present study of the Internet communication as a social phenomenon. Even the very type of the information published may offer a characteristic of the respondents and highlight any pathological tendencies in this regard. In general we may say that social work in its form of prevention should focus on individuals who themselves publish large amounts of sensitive information that could easily be abused and manipulated by other Internet users. The Table 4 offers frequency representation of the information published.

This is the way the above information gets into the public domain of the Internet and it is impossible to check who gets access to this information. Even though the options shown in the second half of the above table do not reach an absolute majority, it is in our view necessary to address them exactly, because we consider them the most serious invasion of privacy and they may be a severe manifestation of social pathology in the context of the virtual environment.

Subjective manifestations

In the next two characteristics, we focused on the subjective manifestations of the respondents who are interesting for us in terms of the use of the Internet.

One of the characteristics is the subjective experiencing of nervousness in cases where the respondents could not connect to the Internet and use social networks. This characteristic may tell us about the early stages of socio-pathological manifestations due to communication via the Internet. Distribution of the survey sample according to the criterion presented is contained in Table 5.

Table 5. Distribution of the research sample by experiencing nervousness in the failure to connect

Feeling nervous	F	%
yes	88	56.1
no	62	39.5
missing	7	4.5
Σ	157	100

Source: the authors

As can be seen from the above, most members of the research sample have already met with the feeling of nervousness when, for any reason, being unable to connect to the social network. In this layout, there certainly exist plenty of reasons why not being able to connect to the Internet manifested subjective feelings of nervousness among the respondents. One of the possibilities is the one that tells us about the dangers of “being lured” in the virtual environment and a possible indication of the development of social pathology in the need to communicate and connect to the online environment.

Finally, the characteristic brings about interesting results of the respondents according to whether they are already on the Internet pretending to be someone else. We understand that if the answer is “yes”, it will not necessarily be a sign of social pathology, but it can be a guide for identifying individuals whose behaviour may be at risk in the future. Frequency of the respondents’ answers to the above questions is presented in Table 6.

Table 6. Distribution of the respondents according to whether they manipulate with their identity

Have you pretended to be someone else on the Internet	F	%
yes	42	26.8
no	111	70.7
missing	4	2.5
Σ	157	100

Source: the authors

Based on the above distribution, we note that nearly 27% of the respondents pretended to be someone else on the Internet, compared to nearly 71% of the respondents. With this research sample divided as it is, we will now address testing the significance of differences (Table 7).

Testing the significance of the differences have brought interesting results in the category of subjectively negative characteristics of personal communication, and in the one of subjectively positive characteristics of electronic communication, in both instances at 0.05% level of significance.

Looking at the individual items related to negative perceptions of personal communication we note that the respondents who have already pre-

tended to be someone else on the Internet perceived personal communication by the possible negative characteristics to a greater extent than those who do not cover their identity. This could indicate a tendency to prefer electronic communication to personal. Most important, according to our arguments, are those assertions when those who already have pretended to be someone else incline to believe that personal communication is difficult and hurtful. This leads us to reflect on negative experiences in personal communication, and perhaps this is why these respondents preferred more the online communication.

Table 7. T-test: breakdown by manipulating with the identity

	Have you ever pretended to be someone else?	n	X	S	t	p (a)	CI (95%)	
Positive perception PC	yes	42	18.024	5.048	-0.283	0.778	-2.183	1.636
	no	111	18.297	5.437				
Negative perception PC	yes	42	15.238	5.499	-2.168	0.032*	-4.555	-0.212
	no	111	17.622	6.267				
Positive perception EC	yes	42	16.762	5.235	-2.444	0.016*	-4.634	-0.491
	no	111	19.324	5.979				
Negative perception EC	yes	42	14.762	5.387	-0.298	0.766	-2.022	1.491
	no	111	15.027	4.716				

PC – personal communication, EC – electronic communication

*5% level of significance – significant difference

Source: the authors

In the case of differences in the item of positive perception of electronic communication, a similar difference is obvious. The respondents who have already changed their identity on the Internet and pretended to be someone else, perceive the Internet through its characteristics in a more positive way than those who have not changed their identity in that environment. We could also explain this difference by the above alluded preference of the Internet communication to personal communication. If we consider the fact of the change of identity as an expression of immersion in the online environment and the preference for online communication, we may explain it as a preference for the benefits of electronic

communication, but also as a displacement of personal communication through an increased insight into its drawbacks.

What is also interesting is the distribution of sample according to whom they entrust in case of a problem. In the distribution of the research sample depending on whether they have already changed their identity, 20% of those who responded “yes” connect to the social network and look for someone who would be there to entrust. In those who have not changed their identity, it was only 4%. In searching for social support on the Internet, there exists a great risk of who will form the social network thus created, because the Internet friendships are based on intangible foundations.

Conclusion

The present study aims at providing communication via the Internet as a modern social phenomenon. It explains the basic terminological characteristics of this, in our environment still new issue. Finally, it represents a portion of the authors’ research on the perception of communication via the Internet. The primary purpose of the implementation of the study was to map the characteristics of the use of the Internet with the research sample. However, we also focused on detecting the differences in the perception of characteristic signs of both personal and electronic communication between groups of respondents. The assumption was a balanced perception of both positives and negatives in the standard, non-pathological use of the Internet. We have achieved the presented objective through interpretation, and we found significant differences between groups of respondents according to several criteria. In demonstrating the differences in interpretation, we were looking for possible connection with the methods and other features of the use of the Internet. Here we point out some interesting connections that might indicate the elements of a risk-taking behaviour of the users. This may be dangerous and may ultimately lead to the development of socio-pathological phenomena. The development of information systems is currently based on the characteristics of the society and reflects the societal demand. Therefore, there is no sense in proposing solutions which would be based on forced limiting of the use of the Internet, because it gets into every area

of human life, and many areas cannot function properly without using it. However, it is important to minimize those consequences that are associated with risky behaviour by the development of socio-pathological phenomena, and which may be associated with differences in the perception of subjective characteristics of communication.

In the area of practice, we therefore suggest focusing on the existing and functioning programmes dealing with the prevention of drug addiction by a sophisticated complement in the prevention of addictions associated with the risky use of the Internet. We have in mind the particular programmes implemented in form of experience, which we think suitable for this purpose. It is appropriate to extend the existing peer programmes in this area, since peer relationships are highly welcome for such prevention. These programmes could also be extended in peer groups in the Internet space, which would spread the awareness, would function as prevention and would create a network of the social capital in this space, so that we would no longer have to consider it risky. In this context it is appropriate to extend the programmes of psychological and social counselling in the guidance through synchronous virtual communication. In this way, the social work profession may create awareness especially among young users. Social workers may specifically in this way search the virtual environment for those who show signs of pathological behaviour, which may get them involved in effective prevention or intervention of such phenomena.

By taking the above measures, one may, in our view, achieve complex prevention before the emergence of socio-pathological phenomena, as we consider prevention more effective and economically less demanding than the possible later intervention. The presented characteristics of electronic communication need not cause any hazards, but can become a great asset to the society significantly influenced by the development of the Internet and information technologies.

References

- Amichai-Hamburger Yair: *Personality, individual differences and Internet use*, [in:] *The Oxford Handbook of Internet Psychology*, eds. Adam Joinson, Katelyn McKenna, Tom Postmes, Ulf-Dietrich Reips, New York: Oxford University Press, 2009, pp. 187–204.

- Dušková Monika, Vaculík Martin: *Psychologické aspekty on-line komunikácie prostredníctvom internetu na tzv. chatech*, "Československá psychologie" 2002, nr 46(1), pp. 55-63.
- Gavora Peter et al.: *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*, Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Available online: <<http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>>, (quoted 2012-03-21).
- Hechanova Regina M., Czincz Jennifer: *Internet Addiction in Asia: Reality or Myth?*, Ottawa: International Development Research Centre, 2009. Available online: <http://web.idrc.ca/en/ev-146102-201-1-DO_TOPIC.html>, (quoted 2012-03-04).
- Končeková Luba: *Psychológia puberty a adolescencie*, Prešov: Pedagogická fakulta Univerzity P.J. Šafárika, 1996.
- Postmes Tom: *The psychological dimensions of collective action*, [in:] *The Oxford Handbook of Internet Psychology*, eds. Adam Joinson, Katelyn McKenna, Tom Postmes, Ulf-Dietrich Reips, New York: Oxford University Press, 2009, pp. 165-186.
- Sassenberg Kai, Jonas Kai J.: *Attitude change and social influence on the net*, [in:] *The Oxford Handbook of Internet Psychology*, eds. Adam Joinson, Katelyn McKenna, Tom Postmes, Ulf-Dietrich Reips, New York: Oxford University Press, 2009, pp. 273-288.
- Šmahel David: *Psychologie a internet. Děti dospělými, dospělí dětmi*, Praha: TRITON, 2003.
- Šmahel David: *Specifikace elektronické komunikace*, "Československá psychologie" 2001, nr 45(3), pp. 252-258.
- Spears Russell, Lea Martin, Postmes Tim: *Computer mediated communication and social identity*, [in:] *The Oxford Handbook of Internet Psychology*, eds. Adam Joinson, Katelyn McKenna, Tom Postmes, Ulf-Dietrich Reips, New York: Oxford University Press, 2009, pp. 253-272.
- Subrahmanyam Kaveri: *Adolescent Online Communication. Old Issues, New Intensities*, "Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace" 2007, nr 1(1). Available online: <<http://www.cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2007070701&article=1>>, (quoted 2012-02-14).
- Suler John: *The psychology of cyberspace*, New Jersey: Rider University, 2005. Available online: <<http://users.rider.edu/~suler/psycyber/psycyber.html>>, (quoted 2012-02-16).
- Utz Sonja, Krämer Nicole C.: *The privacy paradox on social network sites revisited: The role of individual characteristics and group norms*, "Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace" 2009, nr 3(2). Available online: <<http://www.cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=200911001&article=2>>, (quoted 2012-02-14).
- Vondráčková Petra, Vacek Jaroslav: *Závislostné správanie na internete*, "Sociálna prevencia" 2009, nr 2, pp. 4-7.
- Vrabec Norbert: *On-line generácia: informácie, komunikácia a digitálna participácia mládeže v informačnej spoločnosti*, Bratislava: IUVENTA, 2010. Available online: <http://www.iuventa.sk/files/documents/7_vyskummladeze/spravy/davmo27/on_line_gegenerac_publicacia.pdf>, (quoted 2012-02-14).
- Vybíral Zbyněk: *Psychologie lidské komunikace*, Praha: Portál, 2000.

Etyczne aspekty perswazji w reklamie

Dariusz Krok
Uniwersytet Opolski

Abstrakt. W wielu sytuacjach codziennego życia spotykamy się z reklamą, np. w prasie, na billboardach, w TV czy w radio. Z punktu widzenia psychologii przekaz reklamowy polega bowiem na takim formułowaniu informacji, aby wykorzystując wiedzę o funkcjonowaniu psychiki i cechach odbiorcy, można było wpływać na jego preferencje i zachowanie. Reklama ma na celu zmianę postawy odbiorcy w zakresie określonych produktów, która to zmiana w konsekwencji zaowocuje zakupem konkretnych artykułów. W odniesieniu do komunikacji perswazyjnej można znaleźć wiele przykładów, gdzie refleksja etyczna wydaje się być nieodzowna i konieczna. W niniejszym artykule pokazano, że choć perswazja sama w sobie nie jest niczym złym czy nieetycznym, gdyż stanowi tylko sposób przekonywania wykorzystywany w interpersonalnej komunikacji, to jednak mogą wystąpić przypadki jej nadużycia, takie jak propaganda czy manipulacja. Ponadto na przykładzie badań z zakresu psychologii reklamy wykazano, na czym takie etyczne nadużycia mogą polegać i jakie zasady mogą być pomocą w rzetelnej i uczciwej komunikacji.

W rozważaniach nad relacjami pomiędzy etyką a perswazją dwa wymiary: intencji mówiącego oraz świadomej i dobrowolnej zgody odbiorcy, są najważniejsze. Decydują one, które działania reklamowe będą etycznie uzasadnione, a które wątpliwe czy nawet naganne. Z pewnością temat ten nie jest łatwy do jednoznacznej interpretacji, istnieje jeszcze wiele znaków zapytania wymagających pogłębionej refleksji etycznej i to stanowi zachętę do dalszego rozwijania tego interesującego tematu.

Słowa kluczowe: perswazja, etyka, reklama

Ethical aspects of persuasion in advertising

Abstract. We meet with advertising (e.g. newspapers, billboards, TV, radio) in many everyday situations. From the psychological point of view, advertising communication consists in formulating information in such a way that – by using the knowledge of the functioning of the human psyche and the characteristics of the recipient – one can influence his preferences and behavior. Advertising aims at changing the recipient's attitudes with respect to certain products, which in consequence results in the purchase of the specific articles. With regard to persuasive communication, we can find numerous examples of situations in which ethical reflection appears to be essential and necessary. In this article it was shown that persuasion itself is nothing wrong or unethical, but it is a means used in interpersonal communication, although it can be abused, for example in propaganda and manipulation. Furthermore, based on research in psychology of advertising, it was shown what ethical abuse may consist in, and what rules ought to be observed to ensure honest and fair communication.

Two dimensions are particularly important while investigating the relations between ethics and persuasion: intentions of the speaker and deliberate and voluntary consent of the recipient. They determine which advertising activities are ethically justified and which are dubious or even reprehensible. Undoubtedly, this subject defies unambiguous interpretation. There are still many imponderables in this question, which requires an in-depth ethical reflection and constitutes an incentive to further research.

Key words: persuasion, ethics, advertising

We współczesnym systemie standardów wolnorynkowych i wszechobowiązującej konkurencji jesteśmy świadkami wciąż wzrastającego znaczenia reklamy. Praktycznie reklama towarzyszy nam we wszystkich wymiarach codziennego życia. Spotykamy się z nią na ulicy przechodząc obok słupów ogłoszeniowych i billboardów, reklama „atakuję” nas w TV i radio, coraz bardziej wzrasta jej znaczenie w Internecie. Funkcjonując jako środek społecznego przekazu i posługując się technikami perswazji, oddziałuje na myślenie i zachowanie jednostki. W wielu przypadkach osoby tworzące reklamy są z wykształcenia psychologami, dzięki czemu znają i wykorzystują metody komunikacji perswazyjnej i są w stanie skutecznie oddziaływać na opinie odbiorców reklam. Oczywiście nie każda technika perswazyjna, jak i kontekst jej zastosowania, są wolne od dylematów etycznych. W odniesieniu do komunikacji perswazyjnej można znaleźć wiele przykładów, gdzie refleksja etyczna wydaje się być nieodzowna i konieczna. Celem niniejszego artykułu będzie więc przedstawienie wybranych zagadnień związanych z etycznymi aspektami stosowania technik perswazyjnych przez psychologów. Oczywiście zaznaczyć należy, że ze względu na objętość artykułu zaprezentowane zostaną tylko najważniejsze aspekty tego problemu, które nie wyczerpią całej złożoności zagadnienia, jakim jest perswazja w reklamie i jej etyczne wykorzystanie.

Rola perswazji w przekazie reklamowym

Istotnym pojęciem w niniejszym artykule jest *perswazja*. Nim przejdziemy do dalszych analiz, należy na początku jasno sprecyzować zakres tego wyrażenia. Wyraz *perswazja* pochodzi od łacińskiego terminu *persuasio* i oznacza przekonywanie, namowę z przytoczeniem argumentów popierających słuszność stanowiska¹. Perswazja jest typem aktów mowy w obrębie wypowiedzi, które mają na celu wywołać zamierzony skutek u odbiorcy. Chodzi tutaj o czynności komunikacyjne określone przez takie czasowniki, jak: przekonywać, radzić, prosić, namawiać, nakłaniać, agitować².

¹ M. Plezia: *Słownik łacińsko-polski*, Warszawa: PWN, 1999, s. 133.

² D. Zdunkiewicz-Jedynak: *Językowe środki perswazji w kazaniu*, Kraków: Wyd. „Poligrafia Salezjańska”, 1996, s. 15.

W tym sensie perswazja wiązała się ze starożytną retoryką i sposobami przemawiania w taki sposób, aby przyciągnąć uwagę słuchaczy i wywołać zamierzony przez nadawcę efekt.

Współcześnie mówi się wiele o perswazji w psychologii społecznej, głównie w związku z teoriami zmiany postaw. Komunikat perswazyjny to komunikat, np. przemówienie lub reklama, który nakłania osobę do przyjęcia opinii w danej sprawie. Komunikację perswazyjną stosuje się w celu wpływania na kształtowanie i zmianę postawy ludzi w zamierzonym kierunku. Psychologowie społeczni, począwszy od lat 50. XX w., przeprowadzili wiele badań mających na celu ustalenie, w jaki sposób oddziałuje perswazja na jednostkę oraz co decyduje o skuteczności komunikatów perswazyjnych. Wynikiem było powstanie wielu analiz i teorii wyjaśniających strukturę wpływu społecznego dokonującego się za pomocą technik perswazyjnych³. Badano cechy związane z osobą nadawcy (np. takie jak atrakcyjność, wiarygodność, kompetencja), samym przekazem (np. struktura argumentów, rodzaj użytej argumentacji), osobą odbiorcy (np. cechy osobowościowe, odporność na perswazję) oraz strategią przekonywania zastosowaną w komunikacie (np. strategia centralna a peryferyczna).

Wyniki tych badań z powodzeniem były i są stosowane w wielu dziedzinach społecznego funkcjonowania człowieka, m.in. w polityce, mediach i reklamie⁴. Służyły one jak najefektywniejszemu przekonaniu odbiorcy komunikatu, aby możliwie optymalnie zastosował się do tego, co mówi nadawca. Omawiane wyniki przyniosły nowe spojrzenie na schematy przekonywania, którymi posługują się ludzie w różnych sytuacjach dnia codziennego. Unaocznili one ponadto, że akt perswazyjny jest złożonym i wieloaspektowym procesem, w którym istotną rolę odgrywają czynniki podmiotowe (związane z osobami biorącymi udział w komunikacji perswazyjnej) i przedmiotowe (odnoszące się do treści i formy przekazu perswazyjnego).

³ R.E. Petty, P. Briñol: *Attitude structure and change. Implications for implicit measures*, [w:] *Handbook of implicit social cognition. Measurement, theory, and applications*, red. B. Gawronski, B.K. Payne, New York: Guilford Press, 2010, s. 336–337.

⁴ Por. B.T. Johnson, A.H. Eagly: *Effects of Involvement on Persuasion: A Meta-Analysis*, „*Psychological Bulletin*” 106(1989), nr 2, s. 290–292; R.E. Petty, P. Briñol, J.R. Priester: *Mass media attitude change. Implications of the Elaboration Likelihood Model of persuasion*, [w:] *Media effects. Advances in theory and research*, red. J. Bryant, M.B. Oliver, New York: Taylor & Francis, 2009, s. 126–127.

Zdaniem Marka Tokarza w pojęciu perswazji odnajdujemy następujące elementy:

- akt perswazyjny rozpoczyna się od nadania określonego komunikatu;
- akt ten ma miejsce w jakiejś sytuacji;
- akt ten jest w stanie zmienić ową sytuację, przynajmniej w wymiarze potencjalnym;
- perswazja jest podejmowana w celu zmiany sytuacji, zgodnie z zaplanowanym wcześniej przez nadawcę kierunkiem;
- zmiana realna, która jest spowodowana emisją komunikatu, może nie być równoważna ze zmianą zaplanowaną – wówczas mówimy o tym akcie perswazyjnym, że jest nieskuteczny⁵.

Obecność powyższych elementów w strukturze aktów perswazyjnych pozwala, z jednej strony, odróżnić je od innych form wypowiedzi, niemających charakteru przekonywania, a z drugiej – wyraźnie sprecyzować, o co tak naprawdę chodzi w perswazji. Działania perswazyjne mogą być wówczas odnoszone do konkretnych form komunikacji interpersonalnej i społecznej, np. reklamy.

Taki sposób rozumienia perswazji jako oddziaływania przekonującego do zajęcia określonego stanowiska w danej sprawie wiąże się z reklamą. Z punktu widzenia psychologii przekaz reklamowy polega bowiem na takim formułowaniu informacji, aby wykorzystując wiedzę o funkcjonowaniu psychiki i cechach odbiorcy, można było wpływać na jego preferencje i zachowanie. Reklama ma na celu zmianę postawy odbiorcy wobec określonych produktów, która w konsekwencji zaowocuje zakupem konkretnych artykułów⁶. Jako środek społecznego oddziaływania uzależniona jest od psychologicznych i społecznych czynników warunkujących podatność odbiorcy na treść przekazu. Najważniejszy w reklamie jest przecież końcowy skutek, czyli to, jak zachowa się odbiorca po wysłuchaniu komunikatu reklamowego.

Przyjmując definicję reklamy za Mirosławem Laszczakiem, można powiedzieć, że jest ona „ciągim uporządkowanych sygnałów zmniejszających niepewność potencjalnego nabywcy co do cech produktu

⁵ M. Tokarz: *Argumentacja, perswazja, manipulacja*, Gdańsk: GWP, 2006, s. 196.

⁶ D. D. Rucker, R. E. Petty, J. R. Priester: *Understanding advertising effectiveness from a psychological perspective: The importance of attitudes and attitude strength*, [w:] *The handbook of advertising*, red. G. J. Tellis, T. Ambler, Thousand Oaks: Sage, 2007, s. 74–75.

i zwiększających atrakcyjność produktu. Dzięki reklamie przywracany jest wewnętrzny porządek, gdyż potencjalny nabywca, opierając się na informacji, może kreować swoją własną, spójną wizję rzeczywistości⁷. Warto zauważyć, że tak podana definicja reklamy nie zawiera jednak żadnych informacji dotyczących aspektów etycznych. Uwypukla tylko aspekt informacyjny oddziaływania reklamowego, które powinno zmierzać do redukcji wątpliwości odbiorcy do danego produktu. Akcent jest położony na pragmatyczny wymiar reklamy, co nie powinno być niczym dziwnym, jeśli weźmie się pod uwagę, że taki jest przecież w gruncie rzeczy jej cel, tj. przekonanie odbiorcy do kupna produktu.

Reklama, będąc w swej istocie komunikatem społecznym, obok wymiaru informacyjnego zawiera również wymiar perswazyjny. Można powiedzieć, że reklama to, najkrócej rzecz ujmując: informacja + perswazja. Wymiar perswazyjny jest nawet o wiele ważniejszy od wymiaru informacyjnego, ponieważ reklama ma za zadanie przekonywać klienta do konkretnego zachowania. Widać to dobrze na przykładzie reklam, w których forma przekazu w wielu przypadkach jest ważniejsza od konkretnych treści⁸. Dobra i efektywna reklama to taka, za którą idą wymierne korzyści finansowe uzyskiwane ze wzrostu sprzedaży reklamowanych produktów. Mówi się, że najlepszą weryfikacją prawidłowego zbudowania reklamy jest to, czy ludzie rzeczywiście zaczynają kupować reklamowane rzeczy. W przypadku reklamy skuteczne wpływanie na klienta wymaga zaawansowanej wiedzy psychologicznej i znajomości technik perswazyjnych⁹. Z tego też względu reklama jest nieodłącznie powiązana z psychologicznymi aspektami oddziaływania. Twórca reklamy, który zna poszczególne techniki perswazyjne, jest w stanie efektywniej i precyzyjniej ustalić strategię działania, dobrać skuteczne metody i dostosować je do poszczególnych grup potencjalnych klientów. Na tym polu pojawia się problem etycznych aspektów stosowanej perswazji, które wydają się być istotne dla rzetelnej oceny zarówno jej samej, jak i stosujących ją ludzi.

.....

⁷ M. Laszczak: *Psychologia przekazu reklamowego*, Kraków: Wyd. Profesjonalnej Szkoły Biznesu, 2000, s. 15.

⁸ Por. B.M. Fennis, W. Stroebe: *The psychology of advertising*, Hove: Psychology Press, 2010, s. 5–8.

⁹ B. Kwarciak: *Co trzeba wiedzieć o reklamie*, Kraków: Wyd. Profesjonalnej Szkoły Biznesu, 1999, s. 12–13.

Etyka w perswazji

190 |

Związki etyki z perswazją wydają się być oczywiste i zrozumiałe. W grę wchodzi przecież oddziaływanie jednej osoby, posiadającej określone poglądy i cele, dla których formułuje komunikat, na drugą osobę, będącą adresatem. Rodzi się więc pytanie, czy taka forma interpersonalnej relacji jest uczciwa i wolna od etycznych obiekcji? Czy nie chodzi tutaj być może o manipulację, mającą na celu wykorzystanie czyjejś naiwności i niewiedzy?

Z pewnością problem nie jest łatwy do jednoznacznej interpretacji. Pojawia się wiele zmiennych, trudnych do wyraźnego uchwycenia i zdefiniowania, np. odbiorca powinien mieć z punktu widzenia etyki możliwie pełną wiedzę dotyczącą cech i funkcjonowania reklamowanego produktu, ale co to znaczy pełna wiedza odbiorcy w stosunku do tego produktu? Tego typu wątpliwości jawią się jako wymagające uszczegółowienia, jeśli chcemy kierować się w działaniu perswazyjnym w reklamie standardami etycznymi. Oczywiście ze względu na ograniczenia objętościowe artykułu z konieczności zostaną zaprezentowane tylko najważniejsze aspekty tego zagadnienia.

Wydaje się, że perswazja, w ogólnym znaczeniu rozumiana jako stosowanie środków psychologicznych mających na celu przekonanie drugiej osoby, jest z natury rzeczy związana z samą naturą ludzkiego porozumiewania się i jako taka jest etycznie obojętna¹⁰. Mówiąc do kogoś, często przedstawiamy mu nasze opinie i sądy nie tylko po to, aby go poinformować o określonych zjawiskach, ale także w celu wywarcia wrażenia na nim i wpłynięcia na jego przekonania. Mamy tutaj do czynienia nie z manipulacją, ale ze specyficznym typem przekonywania językowego opartego na oddziaływaniu na procesy poznawcze i emocjonalno-motywacyjne jednostki.

Kluczową rolę w rozważaniach etycznych nad perswazją odgrywa teoria aktów mowy, traktująca wypowiedź jako formę celowego działania. Jej twórcy, John Langshaw Austin, John Rogers Searle i Herbert Paul Grice, wprowadzili do rozważań nad perswazją odróżnienie bezpośrednich i pośrednich aktów mowy¹¹. Istotną wagę przywiązuje się w tej analizie

¹⁰ J.R. Zuwerink, P.G. Devine: *Attitude importance and resistance to persuasion: It's not just the thought that counts*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1996, nr 70(5), s. 932.

¹¹ Por. J.L. Austin: *How to Do Things With Words*, Oxford: Clarendon Press, 1962; J. Searle: *Speech acts. An essay in the philosophy of language*, Cambridge: Cambridge University Press, 1969;

do pojęcia *intencji mówiącego*. Chodzi tutaj o to, czy odbiorca komunikatu ma świadomość, jakie są intencje osoby mówiącej (formułującej komunikat perswazyjny). Ujmując rzecz w kategoriach etyki, można powiedzieć, że adresat komunikatu perswazyjnego powinien być świadomy tego, że nadawca będzie starał się wpływać na postawy odbiorcy i będzie chciał doprowadzić do konkretnego zachowania. W ten sposób odbiorca komunikatu świadomie poddaje się wpływowi nadawcy¹². Kiedy odniesie się pojęcie *intencji mówiącego* do reklamy i stosownej w niej komunikacji perswazyjnej, wydaje się oczywiste, że odbiorca reklamy ma świadomość intencji nadawcy. Każdy, kto styka się z reklamą, wie, że jej celem jest przekonanie do kupna produktu, odbiorca zdaje sobie sprawę, że przekaz reklamowy ma na celu przedstawić informacje w taki sposób, aby zachęcić do danego typu produktów. Taki jest naczelny cel reklamy i wydaje się, że nie ma tutaj nic sprzecznego z postulowanym wskazaniem etycznym dotyczącym znajomości *intencji mówiącego*.

Kolejnym aspektem rozważań etycznych nad perswazją jest fakt *dobrowolnej i świadomej zgody odbiorcy na wysłuchanie komunikatu*. Chodzi tutaj o stan, w którym odbiorca komunikatu reklamowego zgadza się świadomie i dobrowolnie na odbiór prezentowanych mu treści. Dotykamy tutaj zagadnienia wolności człowieka w odbiorze i selekcji informacji. Jeśli komunikat perswazyjny ma być zgodny z podstawowymi zasadami etyki, to jego odbiorca musi wyrazić dobrowolną i świadomą zgodę na jego przyjęcie.

W tym miejscu pojawia się zagadnienie podstawowych aspektów etycznych dotyczących praw osoby do informacji, wolności, autonomii i godności w wielu sytuacjach, m.in. w badaniach naukowych, ale niezbędnych do rozważenia również i w oddziaływaniu społecznym¹³. Jednostka, decydując się na odbiór informacji w formie spotu reklamowego, billboardu czy reklamy radiowej, powinna mieć zagwarantowaną pewność, że informacja nie będzie nieuczciwie zmodyfikowana, np. poprzez prezentację bodźców podprogowych czy niespodziewane użycie ładunku emocjonalnego oddziałującego na procesy nieświadome. Wyraża ona przecież zgodę tylko na to, co może zarejestrować na poziomie świa-

P. Grice: *Logic and conversation*, [w:] *Speech Acts*, red. P. Cole, J.L. Morgan, New York: Academic Press, 1975, s. 41-58.

¹² D. Zdunkiewicz-Jedynak, dz. cyt., s. 36.

¹³ J. Brzeziński: *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa: PWN, 1997, s. 129-130.

domym i z czego zdaje sobie sprawę. W przeciwnym razie mamy prawo mówić o manipulacji.

Trafne spostrzeżenia na temat świadomości i dobrowolności odbiorcy w kontekście prezentowanych mu treści wyraża M. Tokarz, który zwraca uwagę na samo rozumienie słowa „manipulacja”. Może ono wskazywać na takie posunięcia komunikacyjne, w których nieświadomy odbiorca jest prowadzony w nieznanym mu kierunku, z którego zdaje sobie sprawę tylko nadawca. Takie działanie może stanowić pewną formę manipulacji. Z drugiej jednak strony tego typu zabiegi są stosowane w wybranych dziedzinach życia społecznego w usankcjonowany sposób, np. w edukacji. W tej sytuacji nie mówimy o manipulacji¹⁴. Czynnikiem, który może jednak decydować o dystynkcji: manipulacja – niemanipulacja jest dobro odbiorcy. W tym drugim przypadku mamy do czynienia z widocznym dobrem płynącym z oddziaływania perswazyjnego dla odbiorcy (ucznia) w postaci: transmisji wiedzy, przekazywania wartościowych wzorców etycznych czy kształtowaniu odpowiedzialnej postawy. Gdy nie można jasno wskazać, że dany komunikat przynosi jakieś dobro dla odbiorcy, przy równoczesnym braku dobrowolnej i świadomej zgody odbiorcy na wysłuchanie komunikatu, to należałoby mówić o manipulacji. Sytuacja taka będzie występować przy okazji propagandy nastawionej na przekonywanie ludzi za wszelką cenę i do różnych celów, niekoniecznie etycznie uzasadnionych¹⁵.

Reasumując, można powiedzieć, że w rozważaniach nad relacjami pomiędzy etyką a perswazją wymienione dwa wymiary – intencji mówiącego oraz świadomej i dobrowolnej zgody odbiorcy – są najważniejsze. Można by co prawda formułować jeszcze inne szczegółowe punkty dotyczące płaszczyzn, na których spotykają się etyka i perswazja, jednak wydaje się, że sprowadzają się one w gruncie rzeczy do wymienionych dwóch podstawowych. Uwzględniając je, można stwierdzić, że perswazja sama w sobie jest etycznie obojętna, ponieważ jest związana z naturą ludzkiego języka i porozumiewania się. Opiera się na prawidłowościach funkcjonowania ludzkiego umysłu, sfery poznawczej i emocjonalno-motywacyjnej. W tym wypadku nie mamy do czynienia z manipulacją,

.....
¹⁴ M. Tokarz, dz. cyt., s. 294.

¹⁵ R. Marlin: *Propaganda and the Ethics of Persuasion*, New York: Broad View Press, 2002, s. 138.

ponieważ zachowane są tutaj następujące warunki: intencje nadawcy są znane odbiorcy oraz odbiorca wyraża dobrowolną i świadomą zgodę na wysłuchanie komunikatu.

Podobnie jak energia atomowa sama w sobie, tak i perswazja jest czymś naturalnym, co służy efektywnej prezentacji własnych poglądów i sprawnej komunikacji interpersonalnej. Nie znaczy to jednak, że w konkretnych przypadkach nie może zostać wykorzystana w nieuczciwy i naganny sposób. Istnieją poszczególne techniki perswazji oraz sytuacje ich zastosowania, w których nie zostają uwzględnione powyższe zasady. Mamy wówczas do czynienia z manipulacją i działaniem nieetycznym¹⁶. Rozwijając ten temat w następnym punkcie, zastanowimy się więc nad konkretnymi przypadkami stosowania technik perswazyjnych w świetle etyki.

Odpowiedzialność psychologa za etyczne stosowanie technik perswazyjnych

W dużej mierze osoby pracujące przy konstruowaniu reklam od strony walorów perswazyjności są psychologami. Dzieje się tak z prostej przyczyny – znają oni różnorodne techniki komunikacji perswazyjnej, sposoby społecznego oddziaływania i wywierania wpływu na preferencje i zachowania jednostek. Spoczywa więc na nich odpowiedzialność za etyczne stosowanie technik perswazyjnych, która wynika z dwóch źródeł: ogólnych zasad dotyczących wszystkich osób pracujących w reklamie oraz Kodeksu Etyczno-Zawodowego Psychologa.

Podstawowa zasada dotycząca osób pracujących zawodowo w reklamie określa, że są oni moralnie odpowiedzialni za strategie reklamowe, które mają nakłonić ludzi do zachowywania się w określony sposób. W tym kontekście jest niewłaściwe moralnie stosowanie nieetycznych metod perswazji i motywacji w celu manipulowania odbiorcą, by uzyskać korzyści (materialne lub innego rodzaju). Należy tu zwrócić uwagę na reklamę pośrednią, mającą na celu nakłonić odbiorcę do nabycia określonych towarów, ale w taki sposób, że nie zdaje on sobie sprawy z tego

.....
¹⁶ Por. P. Zimbardo: *The tactics and ethics of persuasion*, [w:] *The Negotiation Sourcebook*, red. I. G. Asherman, S. V. Asherman, Amherst: HRD Press, 2001, s. 126–127.

oddziaływania. Etycznie dwuznaczna jest również metoda prezentująca pewne wyroby lub sposoby postępowania, która pokazuje je jak najbardziej atrakcyjnie i interesująco, nie zważając przy tym na ich obiektywne właściwości i cechy. W skrajnych przypadkach techniki te mogą przybrać postać manipulacji poprzez prezentację podprogową bodźców. Tak skonstruowana reklama staje się propagandą, gdzie wszystkie chwytysą dozwolone, gdyż prowadzą do nadrzędnego celu¹⁷. Zasady etyczne i moralne mówiące o wymienionych przypadkach mają na celu ochronę dobra odbiorców, a także dojrzałe i twórcze kształtowanie rynku społecznych mass mediów.

Poniżej omówione zostaną trzy najważniejsze, jak się wydaje, zasady etyczne odnoszące się do technik perswazyjnych stosowanych w reklamie: zasada prawdomówności, zasada respektowania godności osoby i zasada odpowiedzialności społecznej¹⁸. Są one obecne we współczesnych rozważaniach dotyczących etycznych aspektów reklamy.

Przekaz reklamowy zbudowany w oparciu o techniki perswazji ma swoje konwencje, style i zasady, które składają się na efekt końcowy w postaci reklamy. Odbiorcy wiedzą i akceptują, że reklama posługuje się pewną retoryczną i symboliczną przesadą, że nieraz balansuje na granicy prawdy i niedomówienia. Istnieje jednak fundamentalna zasada polegająca na tym, że reklama nie może w sposób świadomy zmierzać do wprowadzenia w błąd, niezależnie od tego, czy będzie to wykonane bezpośrednio, pośrednio czy też przez zaniechanie. Osoby profesjonalnie pracujące przy konstrukcji reklam powinny zadawać sobie sprawę, że problem kłamstwa we współczesnej reklamie sprowadza się do kilku subtelnych i często trudnych do jednoznacznego rozstrzygnięcia zagadnień:

- prezentacji towarów wprowadzającej w błąd;
- nieprawidłowego korzystania z metod naukowych i wyników badań;
- wyciągania fałszywych wniosków z prawdziwych faktów;
- wyraźnie tendencyjnego opracowywania informacji, czego przykładem może być odwracanie uwagi lub niepodawanie istotnych szczegółów, które zmieniają sens informacji¹⁹.

¹⁷ Por. S. Mika: *Oj, ciężko, ciężko być psychologiem...*, [w:] *Etyczne dylematy psychologii*, red. J. Brzeziński, M. Toeplitz-Winiewska, Poznań: Wyd. Humaniora 2000, s. 187–191.

¹⁸ Papieska Rada ds. Środków Społecznego Przekazu: *Etyka w reklamie*, „L'Osservatore Romano” 1997, nr 11, s. 44.

¹⁹ B. Kwarciać, dz. cyt., s. 285.

Korzystanie z informacji we współczesnym świecie wymaga, aby treść przekazywanych informacji była prawdziwa i nieznieskształcona poprzez świadome lub półświadome „zapomnienia”. Techniki perswazyjne stosujące ww. sposoby podawania informacji prowadzą do manipulacji odbiorcą i narażania go na straty, obojętnie czy to moralne czy finansowe.

Druga z omawianych zasad wskazuje na konieczność poszanowania ludzkiej osoby, jej wolności, autonomii i prawa do świadomego wyboru. We wstępie „Kodeksu Etyczno-Zawodowego Psychologa” znajdujemy następujące stwierdzenie: „W swoich czynnościach zawodowych psycholog zawsze powinien respektować te podstawowe wartości, zwłaszcza godność osoby ludzkiej, podmiotowość i autonomię człowieka i jego prawo nieskrępowanego rozwoju. Psycholog uznaje prawo każdego człowieka do kierowania się własnym systemem wartości, dokonywania własnych wyborów, jak również prawo do intymności”²⁰. W kontekście tworzenia i przekazywania reklamy oznacza to postulat uwzględniania autonomii odbiorców i poszanowania dla ich systemu wartości.

Reklama może prowadzić do naruszenia godności człowieka zarówno przez swoją treść, jak i przez swoje oddziaływanie na odbiorców. Niebezpieczeństwo takie występuje wówczas, gdy reklama, prezentując określone treści, posługuje się znieskształconym obrazem życia, rodziny, wartości religijnych i moralnych. W obrębie tej zasady mieszczą się również jawne próby wykorzystywania łatwowierności i naiwności dzieci, które, nie posiadając rozwiniętych mechanizmów prawidłowej oceny rzeczywistości, są szczególnie podatne na przekaz. Taka reklama jest manipulacją, próbującą zaburzyć relacje rodzice–dziecko i nastawioną na szybki zysk. Skrajnym przykładem reklamy łamiącej godność człowieka jest oddziaływanie reklamowe dokonujące się poza świadomością odbiorcy. W kilku eksperymentach naukowych wykazano skuteczność tego typu działania dla przekazu informacji²¹. Jasno należy stwierdzić, że takie działanie jest sprzeczne z wolnością człowieka i prawem do otrzymywania rzetelnej i uczciwej informacji. Zamiast tego otrzymuje on zakodowaną na poziomie podświadomym treść, z której nie zdaje sobie sprawy, a która oddziałuje na jego myślenie i działanie.

.....
²⁰ Kodeks Etyczno-Zawodowy Psychologa, <<http://ptp.org.pl/modules.php>>, (data dostępu: 21.10.2012).

²¹ D. Doliński: *Psychologia reklamy*, Wrocław: AR „Aida”, 1998, s. 34.

Inny aspekt dotyczący godności człowieka w kontekście użycia technik perswazyjnych dotyczy pokazywania ludzkich nieszczęść czy tragedii. Szacunek dla prywatności i sfery intymności nie powinien być łamany poprzez publiczną prezentację takich treści. Mogą być one wykorzystywane dla osiągnięcia różnego rodzaju skojarzeń wzbudzających litość, instynktowne życzliwe zachowania czy tkliwość. Wszelkiego typu przekazy posługujące się ludzkim kalectwem czy upośledzeniem umysłowym są nieetyczne, gdyż naruszają podstawowe wartości jednostki. Ważny jest tutaj cel działania, niemający nic wspólnego z wymiarem charytatywnym. Wykorzystywanie ludzkiej ułomności dla powiększenia zysku jest sprzeczne z etyką.

Kolejna zasada odnosząca się do stosowania technik perswazyjnych w reklamie dotyczy odpowiedzialności społecznej i dobra człowieka. Należy do wspomnianej zasady kwestia ekologicznego korzystania z zasobów naturalnych. Reklama propagująca styl życia oparty na marnotrawieniu zasobów naturalnych i nadmiernej eksploatacji środowiska pozostawia wiele do życzenia. Istotne jest tutaj również autentyczne dobro człowieka i troska o jego rozwój. Techniki perswazyjne sprowadzające funkcjonowanie człowieka tylko do nabywania dóbr materialnych i wprowadzające konsumpcyjny tryb życia stoją w sprzeczności z postulatem troski o jego dobro²².

Przykładem wzbudzającym kontrowersje może być reklama alkoholu i papierosów, ponieważ ich używanie powoduje różne choroby i przykre konsekwencje uzależnień. Istotne są także względy społeczne, a więc koszty ponoszone przez społeczeństwo na leczenie osób chorych na raka płuc, likwidację skutków przestępstw popełnianych przez osoby będące pod wpływem alkoholu, odrabianie zaniedbań wychowawczych w rodzinach itp. Czy to jednak znaczy, że taka reklama powinna być całkowicie zabroniona? Na pewno sprawa nie jest jednoznaczna, tym niemniej techniki użyte przy jej tworzeniu powinny mieć na uwadze wszystkie aspekty związane z troską o dobro wspólne odbiorców²³. Przekaz reklamowy powinien mieć na uwadze wartości kulturowe, moralne i duchowe danej społeczności, które stanowią konstytutywne cechy konieczne dla

²² Papieska Rada ds. Środków Społecznego Przekazu, dz. cyt., s. 44.

²³ Por. C. G. Christians, M. Fackler, K. B. Rotzoll, K. Mckee: *Media ethics*, New York: Longman, 1987, s. 187.

perspektywicznego istnienia. Stosowanie przez psychologów (i nie tylko) technik perswazyjnych w reklamie powinno uwzględniać aspekty etyczne związane z prawem odbiorcy do uzyskania rzetelnej informacji, która uwzględnia prawdę, obiektywność i dobro potencjalnego klienta.

Podsumowując, należy zastrzec, że to związłe omówienie tematu nie wyczerpuje złożonej i bogatej problematyki perswazji w reklamie. Artykuł jest próbą wskazania na zależności pomiędzy perswazją a etyką, a także omówienia podstawowych zasad etycznych, które powinny obowiązywać w pracy ludzi profesjonalnie związanych ze stosowaniem technik perswazyjnych w tworzeniu reklam. Choć perswazja sama w sobie nie jest niczym złym czy nieetycznym, jest tylko sposobem przekonywania wykorzystywanym w interpersonalnej komunikacji, to jednak mogą wystąpić przypadki jej nadużycia, np. propaganda czy manipulacja. Ivana Marková trafnie zauważa w tym kontekście, że różnice między perswazją a propagandą są niewielkie i w celu właściwego ich zrozumienia musimy badać obydwa zagadnienia jako części trzech systemów: instytucji, organizacji i procesu komunikacji, w ramach których one zachodzą²⁴. W artykule starano się pokazać, na czym takie etyczne nadużycia mogą polegać i jakie zasady mogą być pomocą w rzetelnej i uczciwej komunikacji. Z pewnością temat ten nie jest łatwy do jednoznacznej interpretacji, istnieje jeszcze wiele niewiadomych wymagających pogłębionej refleksji etycznej, co stanowi zachętę do dalszego rozwijania tego interesującego tematu.

Literatura

- Austin John Langshaw: *How to Do Things With Words*, Oxford: Claredon Press, 1962.
 Brzeziński Jerzy: *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa: PWN, 1997.
 Christians Clifford G., Fackler Mark, Rotzoll Kim B., Mckee Kathy: *Media ethics*, New York: Longman, 1987.
 Doliński Dariusz: *Psychologia reklamy*, AR „Aida”, Wrocław 1998.
 Fennis Bob M., Stroebe Wolfgang: *The psychology of advertising*, Hove: Psychology Press, 2010.
 Grice Herbert Paul: *Logic and conversation*, [w:] *Speech Acts*, red. Peter Cole, Jerry L. Morgan, New York: Academic Press, 1975, s. 41–58.
 Johnson Blair T., Eagly Alice H.: *Effects of Involvement on Persuasion. A Meta-Analysis*, „Psychological Bulletin” 1989, nr 106(2), s. 290–314.

.....
²⁴ I. Marková: *Persuasion and Propaganda*, „Diogenes” 2008, nr 55(1), s. 38.

- Kodeks Etyczno-Zawodowy Psychologa, <<http://ptp.org.pl/modules.php>>, (data dostępu: 21.10.2012).
- Kwarciak Bogusław: *Co trzeba wiedzieć o reklamie*, Kraków: Wyd. Profesjonalnej Szkoły Biznesu, 1999.
- Laszczak Mirosław: *Psychologia przekazu reklamowego*, Kraków: Wyd. Profesjonalnej Szkoły Biznesu, 2000.
- Marková Ivana: *Persuasion and Propaganda*, „Diogenes” 2008, nr 55(1), s. 37–51.
- Marlin Randal: *Propaganda and the Ethics of Persuasion*, New York: Broad View Press, 2002.
- Mika Stanisław: *Oj, ciężko, ciężko być psychologiem...*, [w:] *Etyczne dylematy psychologii*, red. Jerzy Brzeziński, Małgorzata Toeplitz-Winiewska, Poznań: Wyd. Humaniora, 2000, s. 183–202.
- Papieska Rada ds. Środków Społecznego Przekazu: *Etyka w reklamie*, „L'Osservatore Romano” 1997, nr 11, s. 40–46.
- Petty Richard E., Briñol Pablo: *Attitude structure and change. Implications for implicit measures*, [w:] *Handbook of implicit social cognition. Measurement, theory, and applications*, red. Bertram Gawronski, B. Keith Payne, New York: Guilford Press, 2010, s. 335–352.
- Petty Richard E., Briñol Pablo, Priester Joseph R.: *Mass media attitude change. Implications of the Elaboration Likelihood Model of persuasion*, [w:] *Media effects. Advances in theory and research*, red. Jennings Bryant, Mary Beth Oliver, New York: Routledge, 2009, s. 125–164.
- Pliezia Marian: *Słownik łacińsko-polski*, Warszawa: PWN, 1999.
- Rucker Derek D., Petty Richard E., Priester Joseph R.: *Understanding advertising effectiveness from a psychological perspective. The importance of attitudes and attitude strength*, [w:] *The handbook of advertising*, red. Gerrard. J. Tellis, Tim Ambler, Thousand Oaks: Sage, 2007, s. 73–88.
- Searle John: *Speech acts. An essay in the philosophy of language*, Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
- Tokarz Marek: *Argumentacja, perswazja, manipulacja*, Gdańsk: GWP, 2006.
- Zdunkiewicz-Jedynak Dorota: *Językowe środki perswazji w kazaniu*, Kraków: Wyd. „Poligrafia Salezjańska”, 1996.
- Zimbardo Philip: *The tactics and ethics of persuasion*, [w:] *The Negotiation Sourcebook*, red. Ira G. Asherman, Sandra Vance Asherman, Amherst: HRD Press, 2001, s. 125–138.
- Zuwerink Julia R., Devine Patricia G.: *Attitude importance and resistance to persuasion. It's not just the thought that counts*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1996, nr 70(5), s. 931–944.

Homo ludens w czasach kapitalizmu. Infantylnizacja życia społecznego i prywatyzacja sfery publicznej

Piotr Żuk

Uniwersytet Wrocławski

Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie

Abstrakt. Artykuł opisuje wpływ kultury popularnej na makrospołeczny ład i zamianę poszczególnych sfer życia publicznego w łatwy do konsumpcji spektakl, pozostający poza wszelką kontrolą obywatelską. Autor stara się odpowiedzieć na pytanie: czy kultura popularna jest tylko narzędziem reprodukcji i kontroli istniejącego porządku społecznego, czy też może być obszarem, gdzie toczy się debata o kształty istniejącego ładu? Artykuł ukazuje również możliwe relacje pomiędzy kulturą popularną a różnymi modelami kultury alternatywnej.

Słowa kluczowe: kultura popularna, przemysł kulturalny, komercjalizacja, opór polityczny

Homo ludens in the times of capitalism. Infantilization of social life and privatization of the public sphere

Abstract. The focus of the paper is on the influence of popular culture on the macro-social order and on how it transforms the various spheres of public life into an "easily digestible" spectacle which is beyond any civil control. The author attempts to answer the following question: is popular culture merely a tool used to reproduce and control the existing social order, or is it an area where a debate on the shapes of the existing order is being held? The paper also discusses the possible relations between popular culture and the various models of alternative culture.

Key words: popular culture, cultural industry, commercialisation, political resistance

Opisy kultury popularnej z czasów szkoły frankfurckiej traktowały przemysł kulturalny jako jeden z możliwych modeli kultury, w której żył człowiek w społeczeństwie przemysłowym. Dziś powszechnym odczuciem jest brak autonomii jednostki wobec przemysłu kulturalnego i skazanie całego społeczeństwa na funkcjonowanie w ramach wytworów kultury popularnej. Dominacja kultury masowej obejmuje nie tylko sferę rozrywki, ale także wiele innych wymiarów życia zbiorowego. Zygmunt Bauman twierdzi wręcz, że:

Kultura przeobraża się dzisiaj w jeden z departamentów gigantycznego domu towarowego, jakim stał się świat przeżywany przez ludzi przeobrażonych, po pierwsze i po ostatnie, w konsumentów. Jak w innych działach tego mega sklepu, półki wypełnione są po brzegi wymienianymi na co dzień atrakcjami, a lady ozdobione reklamami najnowszych ofert¹.

Kultura, która ma jedynie pobudzać do dalszego konsumowania i uwodzić kolejnych klientów, sprawia wrażenie pozbawionej ambicji do oświecania i edukowania szerokich kręgów społeczeństwa. Kultura zaangażowana w wielkie projekty społeczne, polityczne i propagowanie określonych wartości staje się wspomnieniem z przeszłości. Jeśli tak, to również więzi społeczne, relacje międzyludzkie oraz typ wspólnotowości musiały ulec zmianie. „Wspólne sprawy” zostają zastąpione przez indywidualne gusty, a wspólną sferę publiczną zastępują coraz częściej odizolowane getta kulturowe. Mogą one skupiać raczej „wspólnoty szatniowe” – używając określenia Baumana – które prowadzą nawet do wspólnych, chwilowych przeżyć emocjonalnych i estetycznych, ale nie mają żadnych istotnych konsekwencji w życiu społecznym. Po wyjściu z kina, z teatru czy z hipermarketu wspólne dla konsumentów wrażenia szybko znikają i jednostka zanurza się w anonimowym tłumie-konglomeracie pojedynczych osób unikających zaangażowania w sprawy publiczne, który trudno nawet nazwać społeczeństwem, a tym bardziej wspólnotą połączoną wartościami i zaangażowaną w obronę takiej czy innej ziemi obiecanej. Bo nie o zaangażowanie w procesie konsumpcji chodzi, ale właśnie o rozrywkę i zabawę. Współczesny *homo ludens* nie bawi się od święta i z okazji karnawału, ale przymus rozrywki towarzyszy mu każdego dnia. W społeczeństwie konsumpcyjnym żadna sfera nie może pozostać wolna od konieczności dokonywania wciąż nowych wyborów konsumpcyjnych.

.....
¹ Z. Bauman: *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa: Agora, 2011, s. 30.

O ile w społeczeństwie przemysłowym ludzie starali się zdobyć autonomię od sfery pracy i presji ekonomicznej, szukając niezależności w czasie wolnym, o tyle w społeczeństwie konsumpcyjnym poza presją czasu pracy i ekonomii istnieje również presja czasu wolnego. W nim też obowiązuje ściśle określony reżim. Jeśli nie chcesz poddać się konieczności kolejnych, nowych wyborów konsumpcyjnych, to grozi ci rola wybra-kowanego konsumenta. A taki nie jest pełnowartościowym obywatelem w świecie wolności konsumpcyjnej. I choć dla wielu poszukiwanie wciąż nowych produktów, gadżetów i towarów oferowanych przez rynek może sprawiać wrażenie zabawy, a same zakupy mogą się wydawać formą zbiorowego relaksu, to nie ma to wiele wspólnego z opisaną przez Johana Huizingę „zabawą”. Tym terminem Huizinga określał działanie będące

czynnością swobodną, którą odczuwa się jako „nie tak pomyślaną” i pozostającą poza zwykłym życiem, a która mimo to może całkowicie zaabsorbować grającego; czynnością, z którą nie łączy się żaden interes materialny, przez którą żadnej nie można osiągnąć korzyści, która dokonuje się w obrębie własnego określonego czasu i własnej, określonej przestrzeni; czynnością przebiegającą w pewnym porządku, według określonych reguł i powołującą do życia związki społeczne, które ze swej strony chętnie otaczają się tajemnicą lub za pomocą przebrania uwydatniają swoją inność wobec zwyczajnego świata².

Obserwując w świecie kapitalistycznego konsumpcjonizmu zjawiska, które próbuje się nazywać swobodną zabawą, stwierdzamy, że są one czymś innym niż opisaną przez Huizingę „sfera zabawy”. We współczesnym społeczeństwie konsumpcyjnym sfera rozrywki nie jest czynnością ani swobodną, ani spontaniczną, nie powołuje w sposób oddolny do życia związków społecznych ani też nie różni się niczym od „zwyczajnego świata”. Jest wręcz przeciwnie: stanowi ona pomocne narzędzie reprodukcji istniejącego porządku, jest elementem kontroli społecznej oraz źródłem olbrzymich zysków dla menedżerów i producentów z branży „przemysłu rozrywkowego”. Swoboda i luz sfery zabawy współczesnego społeczeństwa przypominają swobodę i luz tzw. wyjazdów integracyjnych, organizowanych przez prywatne firmy w celu lepszego zarządzania i manipulowania pracownikami. Coś, co pozornie ma być spontanicznym przełamywaniem barier formalnych, zabawą i integracją, jest

.....

² J. Huizinga: *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa: Czytelnik, 1998, s. 31.

w praktyce ściśle określoną procedurą, w której udział jest obowiązkowy, a jednostka znajduje się pod ścisłym nadzorem i kontrolą funkcjonariuszy instytucji.

Czy w takim razie możliwa jest we współczesnym społeczeństwie autonomia wobec głównego nurtu przemysłu kulturalnego? Czy kolonizująca logika rynku zamienia wszelką działalność kulturalną w towar na sprzedaż? Czy zawsze przekaz pochodzący ze sfery kultury masowej przyczynia się do odtwarzania *status quo*? I czy komercyjna rozrywka wbrew pozorom nie ma barw politycznych? I w końcu: czy producenci kolejnych towarów przemysłu kulturalnego mają pełną kontrolę nad społecznym odbiorem swoich produktów i nad ich dalszym losem w praktyce życia zbiorowego?

Debaty szukające i dające odpowiedzi na powyższe pytania odbywają się od dziesiątków lat. Tym, co się zmieniło, jest skala zjawiska kultury popularnej. Dla Zygmunta Baumana dziś nie ma żadnego podziału na poszczególne typy kultur – jest tylko kultura jako taka. I ma ona wszelkie cechy kultury popularnej.

Nasze społeczeństwo jest społeczeństwem konsumentów, w jakim kultura, podobnie reszcie świata przez konsumentów doświadczanego, jawi się ludziom jako składnica przeznaczonych do konsumpcji towarów, z których każdy rywalizuje o przyciągnięcie nieznośnie ulotnej i rozproszonej uwagi potencjalnych klientów oraz zatrzymanie jej na sobie przez dłuższą niż mgnienie oka chwilę³.

Jeśli wszystko staje się towarem, to jakie ma to konsekwencje dla sfery publicznej? George Ritzer już dawno temu ukuł termin „makdonaldyzacja społeczeństwa” do opisanie zmian, jakie zachodzą w poszczególnych instytucjach i sektorach życia publicznego pod wpływem komercjalizacji kultury. Wskaźnikami makdonaldyzacji były dla niego: efektywność, kalkulacyjność, przewidywalność oraz manipulowanie ludźmi przez zastosowanie technologii nie wymagających ich udziału⁴. Reguły te oznaczają narzucenie całej sferze publicznej zasad żelaznej klatki racjonalności, w której najważniejszym kryterium wyznaczania celów jest efektywność technologiczna (a w konsekwencji efektywność ekonomiczna, finansowa itd.). Ten typ racjonalności, nazywany przez przedstawicieli szkoły

³ Z. Bauman: *Kultura w płynnej nowoczesności...*, dz. cyt., s. 28.

⁴ G. Ritzer: *Mcdonaldyzacja społeczeństwa*, tłum. S. Magala, Warszawa: Muza, 1997.

frankfurckiej „rozumem instrumentalnym”, a przez Ritzera „nieracjonalną racjonalnością”, określa ramy wytwarzania kultury w społeczeństwie późnego kapitalizmu. Ritzer twierdzi, że „konsekwencje wprowadzenia systemów racjonalnych są nieracjonalne. Inaczej mówiąc – systemy racjonalne urągają ludzkiemu rozumowi; systemy racjonalne często są nieracjonalne”⁵. Konsekwencją makdonaldyzacji społeczeństwa jest upraszczanie, komercjalizacja i infantylicyzacja całej sfery publicznej.

Dobrą ilustracją tego procesu może być przemiana gazet i oferty medialnej pod wpływem komercjalizacji kanałów komunikowania. W Polsce walka o odbiorcę masowej informacji oraz o rynek reklamodawców szczególnie się nasiliła w momencie pojawienia się „Faktu” i innych tabloidów. Najpierw była próba ratowania się przed zmianami ekonomiczno-kulturowymi przez upraszczanie przekazu, skracanie artykułów i dodawanie wielu fotografii. Później było już przestawienie akcentów z merytorycznej i pogłębionej informacji na rzecz *infotainmentu* (przekazu, który ma przede wszystkim bawić, szokować, działać na emocje i przykuwać uwagę konsumentów kultury popularnej)⁶.

W ten sposób nie tylko poważne gazety, walcząc o przetrwanie, upodobniły się w dużym stopniu do tabloidów, ale również telewizyjne programy informacyjne zamieniły się w programy plotkarskie. Wszelkie bardziej złożone zjawiska i mechanizmy społeczne musiały ulec prostym i sensacyjnym „niusom”. Zbyt skomplikowana analiza i zbyt trudne w odbiorze treści muszą być eliminowane na rzecz przekazów bardziej rozrywkowych. Nawet jeśli informacje mają dotyczyć trudnych kwestii społecznych, takich jak bieda, ubóstwo, wykluczenie społeczne czy problemy ze służbą zdrowia, to przekazuje się je w formie kiczowatej i rozczulającej historii, która zazwyczaj dobrze się kończy dzięki interwencji telewizji. W takiej formie nie ma miejsca na ukazanie uwarunkowań systemowych i opis mechanizmów społecznych rodzących problem biedy czy wykluczenia – wszelkie trudne zagadnienia są zredukowane do indywidualnego poziomu konkretnych jednostek i mają sprawiać wrażenie pojedynczych i odizolowanych przypadków. Dlatego też funkcją *infotainmentu* nie jest ani obiektywna informacja, ani tym bardziej

⁵ Tamże, s. 39.

⁶ *Infotainment* – produkty lub usługi, które są rezultatem połączenia informacji i rozrywki (ang. *information* i *entertainment*).

krytyka istniejącego stanu rzeczy, lecz bezpieczne dla funkcjonującego systemu rozładowanie napięcia i zamiana poczucia bezradności w szybko mijające emocje.

Taka logika prowadzi też do selekcji wybranych tematów i zjawisk występujących w mediach. Zamiast ukazywać bardziej złożone i istotne dla jakości życia społeczeństwa kwestie, nagłaśnia się mało ważne, ale dobrze sprzedające się, bo emocjonalne i przypominające atmosferą opery mydlane, plotki z życia celebrytów. W ten sposób poważne debaty dotyczące spraw społeczno-ekonomicznych spychane są na bok przez zalew *infotainmentu*, w którym obok niusów o zbrodniach, morderstwach czy też skandalach z życia polityków pojawiają się sentymentalne historyjki o ślubach, rozwodach i zdradach w kręgach celebrytów medialnych.

Zjawisko makdonaldyzacji czy też tabloidyzacji nie ogranicza się tylko do świata mediów. W społeczeństwie konsumpcyjnym przenika ono wszelkie zakamarki życia publicznego – politykę, debatę społeczną, sferę edukacji, szkolnictwo wyższe, szeroko rozumianą kulturę. Jak pisze Mariusz Janicki,

zidiocenie nie dotyczy już tylko brukowych gazet, kolorówek, pokazującej głównie rozrywkę telewizji czy Internetu z jego plotkarskimi portalami – to rachunek ciągniony. Z tabloidowym umysłem muszą się teraz mierzyć szkoły, wyższe uczelnie, twórcy kultury, politycy i odpowiadać na takie zapotrzebowanie, dostosowując do niego treści⁷.

Dominacja zmakdonaldyzowanej kultury powoduje, że dość powszechnym poglądem staje się przekonanie o braku wyraźnych granic między „kulturą wyższą” i „kulturą niższą”, „kulturą niszową” i „kulturą masową”, „kulturą elitarną” i „popkulturą”. Wszystko jest dozwolone i wszystkiego wypada spróbować, pod warunkiem, że mieści się to w ramach oferty rynkowej. Coś, co funkcjonuje w szarej strefie kultury i istnieje poza logiką oficjalnej sprzedaży, właściwie nie jest obecne w świadomości społecznej. Z kolei oferta „supermarketu kultury”⁸ może świadczyć o pozornej różnorodności, jaka czeka na jednostkę w społeczeństwie konsumpcyjnym. Owa różnorodność ma być potwierdzeniem

⁷ M. Janicki: *Prawdoidy z tabloidów*, „Polityka” 2012, nr 41, s. 23.

⁸ G. Mathews: *Supermarket kultury. Kultura globalna a tożsamość jednostki*, tłum. E. Klekot, Warszawa: PIW, 2005.

oraz ilustracją wolności i możliwości wyboru, jaką ma konsument. Po bliższym przyjrzeniu się jednak zamiast różnorodności można dostrzec uniformizację produktów popkultury. Owa pozorna różnorodność może pełnić dodatkowo jeszcze inną funkcję społeczną: może być legitymizacją społecznej obojętności. Jak trafnie zauważa Bauman:

Wielokulturowości przyświeca rzekomo postulat liberalnej tolerancji i troski o prawo wspólnot do samostanowienia i publicznego uznania wybranych przez nie (czy odziedziczonych) tożsamości. W praktyce działa ona jednak jako siła zasadniczo konserwatywna: jej skutkiem jest przekształcenie nierówności społecznej, która prawdopodobnie nie zyskuje publicznej aprobaty, w „różnice kulturowe” – a więc coś, co się poważa i pielęgnuje. Moralna brzydota nędzy przedzierzga się magicznie w estetyczną urodę kulturowej różnorodności⁹.

Nie ma co się pochylać nad biednymi czy bezdomnymi – „to ich wybór i styl życia”, „mają do tego prawo i nie ma sensu im w tym przeszkadzać”, „każdy wybiera to, co lubi i w czym się dobrze czuje” – to mogłaby być nowa, kulturowa wersja starego liberalnego sloganu „każdy jest kowalem własnego losu”. Obojętność wobec innych i zamknięcie się w prywatnej skorupie zyskują w końcu szlachetne uzasadnienie.

Brak empatii społecznej i sprzeciwu wobec nierówności idzie w parze z kulturowym wymuszaniem nieangażowania się w sprawy publiczne. Jeśli rzeczywistość społeczeństwa konsumpcyjnego jest „wielokulturowa”, a w supermarkecie kultury każdy znajdzie coś dla siebie, to nie ma sensu tego ładu kontestować. Każdy ma prawo do własnych wyborów i nie ma potrzeby nikogo zmuszać do wspólnej dla wszystkich wizji społecznej – to przesłanie dominuje w świecie skrojonym na popkulturowy kolaż. Pozorna otwartość na różne oferowane przez rynek style życia to wygodny sposób na pojednanie z rzeczywistością:

poddajemy się nowym realiom, nie kwestionujemy ich i nie podważamy – niech sprawy (ludzie, ich wybory, jak i losy będące konsekwencjami tych wyborów) „biegną swoim torem”. Jest to także produkt mimikry wobec świata, w jakim odangażowanie i dystans uczyniono główną strategią władzy, a normy regulujące i ujednolicające wzory zachowania zastąpiono różnorodnością wyborów i nadmiarem opcji¹⁰.

⁹ Z. Bauman: *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, tłum. J. Margański, Kraków: Wyd. Literackie, 2008, s. 144.

¹⁰ Z. Bauman: *Kultura w płynnej nowoczesności...*, dz. cyt., s. 75.

„Kultura niezaangażowania” w sprawy publiczne koresponduje z przekonaniem, będącym w „królestwie rynku” codzienną dokśą (czyli potoczną prawdą, która nie wymaga uzasadnienia i refleksji, ona sama zastępuje refleksję), zgodnie z którą wszelkie zbawienie zależy tylko od jednostki. W przeciwieństwie do wielkich idei i ideologii XIX i XX wieku, które ożywiały marzenia o lepszym świecie i mobilizowały masy społeczne do obalania istniejących porządków, w XXI wieku – w czasach dominacji kapitalizmu konsumpcyjnego i jego popkulturowej nadbudowy – króluje przekonanie, że zbawienie nie odbywa się poprzez społeczeństwo i dla społeczeństwa, lecz poprzez jednostkę i tylko dla jednostki. Poza społeczeństwem, a może nawet wbrew społeczeństwu. Dobrą ilustracją tej strategii są popkulturowe historie superbohaterów masowej wyobraźni.

Superbohaterowie wyprodukowani w przemyśle kulturalnym, jeśli biorą się za walkę ze złem, zazwyczaj działają w pojedynkę, nie organizując działania grupowego, bazują tylko na swoich ponadprzeciętnych cechach. I ta strategia zazwyczaj wystarcza, aby Batman, Supeman czy Spiderman pokonywali na własną rękę tych, którzy chcą zakłócić spokój porządnym obywateli. Problemy bowiem ani ich rozwiązywanie nie mają charakteru systemowego, lecz stanowią sekwencję pojedynczych zdarzeń. Podobnie jest w świecie realnego kapitalizmu, gdzie zgodnie z oficjalną wersją wydarzeń kryzysy mają charakter przemijający, a negatywne zjawiska nie dotyczą całych zbiorowości, lecz jednostki. Tak jak w przypadku bezrobocia, które w społeczeństwie późnego kapitalizmu nie stanowi już problemu całych klas, warstw czy kategorii społeczno-zawodowych, ale tylko poszczególnych osób. Jak twierdzi Ulrich Beck:

W warunkach indywidualizacji ludzie zostają obarczeni masowym bezrobociem jako osobistym losem. Stają się ofiarą bezrobocia już nie w sposób społecznie dostrzegalny, kolektywny, lecz typowy dla pewnej fazy życia. Dotknięci bezrobociem muszą obecnie sami dać sobie z tym radę. [...] Kolektywny los w obliczu braku powiązań klasowych, w zindywidualizowanych warunkach życia przekształcił się w osobisty los jednostkowy. Jest on wprawdzie statystycznie uchwytne, nie stanowi jednak zjawiska społecznie przeżywanego i musiałyby dopiero z tego rozbicia, ze sfery osobistej, zostać ponownie włączony w los kolektywny. Jednostką, w którą uderza bezrobocie i bieda, nie jest już grupa, klasa, warstwa, lecz jednostka rynkowa¹¹.

.....
¹¹ U. Beck: *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla, Warszawa: Scholar, 2002, s. 136–137.

Można dodać, że z horyzontów społeczeństwa konsumpcyjnego znikają już nie tylko klasy i warstwy, ale także obywatel ze swoim zaangażowaniem w sprawy publiczne. Zastępuje go konsument, który jest przekonany, że wszelkie problemy społeczne nie tylko rozwiązuje się na własną rękę, ale czyni się to dzięki niezawodnym narzędziom i środkom oferowanym przez rynek. W ten sposób indywidualne problemy, zamiast stawać się początkiem współpracy społecznej, jedynie wzmacniają istniejące mechanizmy:

Wszelkie niezadowolenie jest więc z góry odpolitycznione; nastrój, jaki mógłby skondensować się w protest zbiorowy, rozdrabnia się na mnóstwo osobistych niepokojów i trosk, z których każda odwraca uwagę od ośrodków władzy społecznej, kierując ją ku dobrom i usługom nabywanym indywidualnie. Rozziew między wymarzonym stanem szczęśliwości a stanem rzeczywistym powiększa zafascynowanie pokusami rynku i pragnienie posiadania; niezadowolenie z życia oliwi w ten sposób mechanizm gospodarki rynkowej, struktury zaś polityczne i społeczne wychodzą z opresji bez szwanku¹².

Kultura masowa ma nas tylko zachęcić do spróbowania i zakupienia, zgodnie z wypowiedziami rynkowych ekspertów i specjalistów, różnorodnych środków stworzonych do pozbawiania ludzi wszelkich możliwych trosk. Nawet tych, które z założenia mają charakter zbiorowy i publiczny i nie są możliwe do rozwiązania na poziomie prywatno-indywidualnym. Herosi popkultury podpowiadają, że jednak wszystko jest możliwe, a społeczeństwo to abstrakcja, bo tak naprawdę żyjemy i wchodzimy w interakcje tylko z pojedynczymi jasnymi i ciemnymi charakterami i koniec końców wszystko zależy od jednostek. Dlatego też zamiast angażować się w działania publiczne, zbiorowe i grupowe, lepiej jest skutecznie działać na własną rękę i słuchać porad reklam oraz dyżurnych ekspertów medialnych.

Strategia ta wynika nie tylko z przekonania, że wszelkie problemy społeczne da się zredukować do poziomu prywatnych zmartwień jednostek, ale również z założenia, że ład społeczny składa się z niezależnych i autonomicznych wobec siebie fragmentów. To technokratyczne podejście nakazuje zajmować się nie całością świata społecznego, ale jego poszczególnymi i oderwanymi od siebie fragmentami. Ten sposób

.....
¹² Z. Bauman: *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, tłum. J. Bauman, Warszawa: PWN, 1995, s. 301.

myślenia narzuca w społeczeństwie rynkowo-konsumpcyjnym podkreślanie roli wąskich specjalistów i sugeruje unikanie odpowiedzialności za całość relacji i problemów w sferze publicznej. Dzięki temu utrudnia się powstawanie całościowej analizy i krytyki społecznej. W zamian oferuje się „specjalistyczne” rozwiązywanie poszczególnych problemów, które jednostka napotyka w swoim życiu. Krytyka polityczna i zaangażowanie w sprawy publiczne wyparte są w społeczeństwie konsumpcyjnym przez działalność prywatnych agend, specjalistów, firm, które mają zatroszczyć się o komfort klienta w każdej możliwej sferze życia – począwszy od spraw związanych z zatrudnieniem poprzez wybór miejsca i stylu mieszkania, problemy ze zdrowiem, problemy psychiczne, seksualne, kwestie finansowe aż po sprawy związane z obsługą i usterkami różnych urządzeń technicznych, coraz mniej zrozumiałych dla przeciętnego człowieka.

Wszystko w takiej perspektywie staje się tylko sprawą wyboru odpowiednich środków. To dokładnie tak, jak w produkcjach przemysłu rozrywkowego – superbohaterowie masowej rozrywki są tak popularni ze względu na wyjątkowe cechy i posiadane umiejętności, dzięki którym samodzielnie i skutecznie potrafią zawsze rozwiązać wszelkie problemy. Nie muszą mieć społecznego wsparcia ani zaplecza. Ich własne wyjątkowe cechy potrafią skorygować usterki systemu społecznego. Zazwyczaj bowiem w obrazach kultury popularnej to nie system jest zły, ale pojedyncze czarne charaktery powodują, że zaczyna królować zło. Po ich wyeliminowaniu – na skutek działań szlachetnych superbohaterów – zazwyczaj w codzienne życie społeczności powraca harmonia i racjonalność.

Te same zasady propagowane przez kulturę popularną zaczynają żyć swoim własnym życiem w społeczeństwie rynkowym, w którym

podzielony na fragmenty podmiot i poszatkowany na epizody świat dodają sobie wzajem otuchy, nie szczędząc zapewnień, że wszystko jest tak, jak być powinno. Podmiotowi nie zdarza się zadziałać w roli „osoby całkowitej”; we wszystkim, co czyni, jest wszak tylko agentem jednego z licznych „problemów”, jakimi upstrzone jest jego życie; nie zdarza mu się też odnieść swych poczynań do kontrahenta jako całościowej osoby, a tym bardziej odnieść się do świata jako całości¹³.

.....
¹³ Z. Bauman: *Etyka ponowoczesna*, tłum. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, Warszawa: PWN, 1996, s. 269.

Nie ma miejsca na całościowe relacje, ponieważ *homo oeconomicus* lub konsumpcyjnie nastawiony *homo ludens* wchodzi tylko we fragmentaryczne kontakty – albo dla zysku, albo dla przyjemności. Dla odpowiedzialności i refleksji moralnej, która zachowuje dystans wobec bieżących korzyści, miejsca już brak.

W poszatkwanej rzeczywistości, w której trudno jest przetrwać odpowiedzialności moralnej za innych ludzi, nie ma jednak również – przynajmniej pozornie – monopolu jednego wzorca kulturowego. W takich warunkach wydaje się, że szybciej mogą kwitnąć i rozwijać się różnego rodzaju kultury alternatywne. I tak się rzeczywiście dzieje, ale tylko do pewnego momentu.

Dominująca kultura popularna nie lubi konkurencji, ale potrzebuje wciąż nowych pomysłów, nowych ofert i dopływu „świeżej krwi”, aby móc wciąż wydawać się atrakcyjna i kusząca dla klientów, którzy chcą uniknąć nudy. Jednym z kultów popkultury jest bowiem kult nowości. Wciąż musi istnieć ruch w interesie rynkowym, a klient powinien być ciągle zasypywany nowymi pokusami. Źródłem nowych mód i inspiracją dla kreacji nowych trendów mogą być wzorce kulturowe z przeszłości, kultury mniejszości etnicznych, które wydają się egzotyczne i przez to budzą zaciekawienie, a także różnego rodzaju nurty kultury alternatywnej. Każdy z wymienionych modeli po odpowiedniej obróbce i promocji z kultury niszowej może stać się częścią oficjalnego supermarketu kultury. Rynek jest otwarty na odmienność kulturową pod warunkiem, że na niej zarobi. Jak pisze Zbyszko Melosik,

przemysł konsumpcyjny, rezygnując z monolityczności, żywi się energią marginalnych lub opozycyjnych form, upraszcza je, wysysając energię z tego, co podkulturowe i inne. W procesie tym potencjalnie opozycyjna (sub)kulturowość zostaje przekształcona i zdekontekstualizowana. W formie „atrakcyjniejszych”, często egzotycznych, gotowych do spożycia „paczuszek” lub „pigulek” wraca na rynek, dostarczając podstaw konstruowania prowizorycznych tożsamości¹⁴.

Potencjalny opór polityczny i/lub kulturowy zostaje zneutralizowany, a oferty kultury alternatywnej potraktowane jako kolejny produkt na sprzedaż na rynku konsumpcji i przyjemności. Zamiast głosu sprzeciwu

.....

¹⁴ Z. Melosik: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań: Edytor, 1995, s. 205.

i protestu, otrzymujemy kolejny towar na półce w supermarkecie. Być może ktoś nazwie to tylko poszerzeniem kręgu odbiorców, jednak nie tylko o zmianę ilościową tu chodzi, ale również o przekształcenie kontekstu społeczno-kulturowego, w którym występuje dotychczasowa kultura alternatywna. Melosik opisuje tę przemianę następująco:

Jednak gdy to, co dotychczas było „inne”, jest już **widziane i słyszane**, wówczas staje się integralną częścią konsumpcyjnej oferty składanej społeczeństwu. [...] Sukces w przebicciu się do publicznego dyskursu jest dla kulturowych odmienności końcem ich autonomii. Zostają złapane w sieć reklamy i logikę rynku. Stają się tym, co **dozwolone i oficjalne**¹⁵.

Ilustracją takiej przemiany mogą być losy pierwotnie kontestujących główny nurt show-biznesu, a później będących jego częścią alternatywnych nurtów muzycznych, takich jak punk czy hip-hop. Również losy ekologii pokazują proces przekształcania się antysystemowych ruchów społeczno-kulturowych w część oficjalnego porządku. Pierwotnie antysystemowy ruch ekologiczny stał się częścią oficjalnej sceny politycznej, a antykonsumpcyjne przesłanie pierwszych ekologów zrodziło modę na „ekologię” i zdrowy styl życia, które zamiast ograniczyć konsumpcję, stworzyły nową, olbrzymią gałąź przemysłu i sektora „towarów i usług ekologicznych”. Tak więc powstały ekologiczne opakowania nieekologicznych proszków do prania, ekologiczne paliwa do nieekologicznych samochodów czy „ekologiczne” (sztuczne) futra dla wielkomiejskich przedstawicielek klasy średniej, która lubi dążyć za nowymi modami. Z punktu widzenia funkcjonowania dominujących struktur społecznych ważne jest to, że te wszystkie skolonizowane i uczynione oficjalnymi dawne kultury alternatywne już nie wytwarzają rebelianckich wspólnot, tylko są kierowane do indywidualnych klientów. W społeczeństwie konsumpcyjnym

alternatywne formy życia budzą tylko zainteresowanie właściwe widzom urozmaiconej i wartko zainscenizowanej rewii; rzadko budzą niechęć [...], ale równie rzadko wznecają poczucie duchowej bliskości; należą do zewnętrznego świata teatru i rozrywki, a nie do intymnej dziedziny polityki życiowej¹⁶.

¹⁵ Tamże, s. 206.

¹⁶ Z. Bauman: *Wieloznaczność nowoczesna...*, dz. cyt., s. 317-318.

Czy jednak problemy z przeniesieniem wartości kultur alternatywnych z poziomu indywidualnego na makrospołeczny przekreślają jakiegokolwiek szanse na podejmowanie praktyk emancypacyjnych opartych na ofertach, jakie znajdują się w oficjalnym obiegu kulturowym? Ciekawe stanowisko zajmuje John Fiske, który zachęca do korzystania z kultury popularnej jako sposobu na docieranie z postępowym przesłaniem politycznym do klas ludowych. W jego opinii relacje między kulturą popularną a zmianą społeczną są bardziej złożone, podobnie jak relacje między mikropolityką a makropolityką:

Wewnętrzny świat marzeń jest najbardziej intymnym poziomem mikropolityki. Zachowanie sfery wyobraźni jako wewnętrznej ostoji, do której ideologiczna kolonizacja nie ma wstępu, oraz zdolność do zobaczenia siebie zachowującego się inaczej w zależności od okoliczności nie musi automatycznie prowadzić do działań społecznych ani na poziomie mikro, ani na poziomie makro, lecz niewątpliwie stanowi miejsce, gdzie takie działania zostają podjęte. Trudno wyobrazić sobie ruch zmiany społecznej, który nie zależy od zdolności ludzi do myślenia o sobie i ich stosunkach społecznych w sposób różniący się od tego, jaki preferuje dominująca ideologia¹⁷.

Ilustracji aktywności w obrębie kultury popularnej, które – zgodnie z tezą Fiskego – mogą zmienić świat marzeń jednostki, jest wiele. Część z nich rzeczywiście nie tylko oddziaływała skutecznie na poziomie indywidualnym, ale również wpływała na kontestujące działania zbiorowe na poziomie społecznym. W tym nurcie mieści się szereg zespołów rockowych, które bez względu na romans z oficjalnym obiegiem kultury pozostawały symbolem i punktem odniesienia dla poglądów wyrażanych przez szerokie masy radykałów (na przykład brytyjska grupa Chumbawamba, francuski Berurier Noir czy polski Dezerter).

Aktywność na poziomie nie tylko muzyki rockowej, ale także teatru czy filmu pozwala demaskować istniejące niesprawiedliwe stosunki władzy, manipulacji i wyzysku. Przykładem takiego działania w sztuce filmowej jest z pewnością twórczość brytyjskiego reżysera Kena Loacha, który konsekwentnie upomina się o prawa ludzi z klas niższych. Łączy on pracę reżysera z aktywnością polityczną. Z kolei przykładem aktora, który występuje zazwyczaj w filmach mocno zaangażowanych w sprawy społeczne, jest Sean Penn – jeden z najwybitniejszych aktorów świato-

¹⁷ J. Fiske: *Zrozumieć kulturę popularną*, tłum. K. Sawicka, Kraków: Wyd. UJ, 2010, s. 197–198.

wego kina, scenarzysty, reżyser, dziennikarz, a także działacz polityczny. Sean Penn, nie kryjąc swoich lewicowych poglądów i krytycznego stosunku do amerykańskiego porządku, stwierdza:

Stany Zjednoczone oprócz dominacji potęgi militarnej narzuciły światu jednolity model rozrywki i reklamy. Wszystko, co wydaje się niezależne, niepokorne, ciekawe, nie mieści się w głównym nurcie i znajduje poza obszarem Hollywood. Dlatego tak cenię Sorrentino, bo posługując się językiem popkultury kontestuje ją i mówi rzeczy niepopularne. Podobnie jak Bob Dylan w swoich piosenkach. Dzięki takim buntownikom jak oni szczególnie zaciśnięty mur głupoty i celebryctwa nie odgradza jeszcze widzów od prawdziwych problemów.

Na sugestię dziennikarza, że sam „należy do świata celebrytów”, odpowiada krótko:

Ale się z nim nie identyfikuję. Staram się pamiętać, kim jestem i skąd pochodzę. Gdy społeczeństwo daje sobie łatwo narzucić jakąś idiotyczną modę, można wstać i powiedzieć „pieprzcie się”. To zdrowa postawa. Wszystko co najlepsze w amerykańskiej kulturze zrodziło się z nonkonformizmu, z buntu przeciwko praniu mózgow i konsumpcji. To kwestia wartości. Trzeba mieć własne zdanie. Nie bać się myślenia. Odrzucić materializm, uniformizację, chciwość¹⁸.

Innym przykładem amerykańskiej gwiazdy popkultury, która całą swoją działalność artystyczną traktuje jak polityczną trybunę do wyrażania gniewu i złości, jest Jello Biafra – lider legendarnej grupy Dead Kennedys, uczestnik wielu innych projektów muzycznych, a także działacz polityczny. Na pytanie dziennikarza: „Twoje piosenki to narzędzie, za którego pośrednictwem głosisz polityczne poglądy, czy wyraz wizji artystycznej?”, Biafra odpowiada:

Obie te rzeczy to w pewnym sensie jedno i to samo. Często jestem pytany, dlaczego nie piszę bardziej osobistych piosenek. Nie ma chyba nic bardziej żałosnego niż ludzie, którzy nie potrafią pisać o niczym innym poza sobą! Nawet jako nastolatek zdawałem sobie sprawę, że tzw. piosenki o miłości to tylko element korporacyjnej rozrywki, który ma cię namówić do kupowania większej ilości produktów, abyś poczuł się bardziej atrakcyjny¹⁹.

.....
¹⁸ Buntownik z powodu. Rozmowa Janusza Wróblewskiego z Seanem Pennem, „Polityka” 2012, nr 11, s. 99.

¹⁹ J. Biafra: *Obama jest skończony*. Rozmawiał Robert Sankowski, „Gazeta Wyborcza” 2012, 18 lipca, s. 17.

Nie tylko jednak popkultura może się żywić kulturami alternatywnymi. Ten proces, jak się okazuje, może zachodzić również w drugą stronę. Znany jest na przykład przypadek fanów serialu *Przystanek Alaska*, którzy inspirując się modnym filmem telewizyjnym, stworzyli stowarzyszenie o proekologicznej orientacji. Są również fani *Gwiezdných wojen*, którzy pod wpływem popkulturowego hitu skierowali swoje zainteresowania w stronę bardziej pogłębionych refleksji o życiu i świecie.

Kultura, bez względu na swój model, jest dziś polem bitwy o wpływy polityczne i dominację takich lub innych wartości. Bitwa ta odbywa się na poziomie codziennym, lokalnym i regionalnym, ale również na poziomie globalnym. Jak twierdzi Frédéric Martel:

To walka, która toczy się w mediach o kontrolę nad informacją; w telewizji o dominację formatów audiowizualnych, seriali i talk-shows; w kulturze o podbicie nowych rynków przez film, muzykę i książki; jest to wreszcie międzynarodowy bój dotyczący wymiany treści w Internecie. Ta wojna o *soft power* stawia naprzeciw siebie bardzo nierówne siły. Jest to po pierwsze wojna pozycyjna pomiędzy krajami dominującymi, nielicznymi, które skupiają większość wymiany handlowej, po drugie to wojna zdobywcza między krajami dominującymi i krajami wschodzącymi, której celem jest zapewnienie sobie kontroli obrazów i snów mieszkańców licznych krajów zdominowanych, które produkują niewiele – lub wcale – dóbr i usług kulturalnych. I w końcu są to również regionalne bitwy o zdobycie nowych wpływów za pośrednictwem kultury i informacji²⁰.

Dawna, tradycyjna walka polityczna, zamknięta w sferze władzy i ekonomii, dziś bez wątpienia obejmuje także szeroko pojętą sferę kultury popularnej. Może być ona zarówno ideologią w Marksowskim sensie, legitymizującą istniejący porządek, ale także miękkim podbrzuszem istniejącego systemu, na obszarze którego będzie się toczyć walka pozycyjna o kształt obecnego ładu. Czy jest to tylko prosty mechanizm kontroli i reprodukcji społecznej, czy też strefa budowy debaty społecznej, w ostateczności zależy jak zwykle od ludzi i ich postawy.

.....
²⁰ F. Martel: *Mainstream. Co podoba się wszędzie na świecie*, tłum. K. Sikorska, Warszawa: Czarna Owca, 2011, s. 437.

Literatura

- Bauman Zygmunt: *Etyka ponowoczesna*, tłum. Janina Bauman, Joanna Tokarska-Bakir, Warszawa: PWN, 1996.
- Bauman Zygmunt: *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa: Agora, 2011.
- Bauman Zygmunt: *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, tłum. Janina Bauman, Warszawa: PWN, 1995.
- Bauman Zygmunt: *Wspólnota*, tłum. Janusz Margański, Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2008.
- Beck Ulrich: *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla, Warszawa: Scholar, 2002.
- Fiske John: *Zrozumieć kulturę popularną*, tłum. Katarzyna Sawicka, Kraków: Wyd. UJ, 2010.
- Huizinga Johan: *Homo ludens*, tłum. Maria Kurecka, Witold Wirpsza, Warszawa: Czytelnik, 1998.
- Janicki Mariusz: *Prawdoidy z tabloidów*, „Polityka” 2012, nr 41, s. 23-25.
- Martel Frédéric: *Mainstream. Co podoba się wszędzie na świecie*, przeł. Karolina Sikorska, Warszawa: Czarna Owca, 2011.
- Melosik Zbyszko: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań 1995.
- Obama jest skończony*. Rozmowa Roberta Sankowskiego z Jello Biafrą, „Gazeta Wyborcza”, 18 lipca 2012, s. 16-17.
- Ritzer George: *Mcdonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawa: Muza, 1997.

Tożsamość narodowa i etniczna w szkole – kontekst wykluczenia prawnego

Violetta Kopińska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Abstrakt. Szczególnym rodzajem ekskluzji społecznej jest wykluczenie prawne. Oznacza ono sytuację, w której jednostka lub grupa nie może uczestniczyć w ważnych obszarach życia społecznego ze względu na rozwiązania prawne w tym zakresie lub ich brak. Wykluczenie prawne może dotyczyć trzech płaszczyzn: płaszczyzny tworzenia, stosowania i realizowania prawa. Wszystkie te płaszczyzny są ze sobą ściśle powiązane. W ramach artykułu formułuję następujący problem badawczy: czy w przypadku prawa dziecka do podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej mamy do czynienia z wykluczeniem prawnym, a jeżeli tak – to jaki ma ono charakter i czego konkretnie dotyczy? Na podstawie analizy polskich regulacji prawnych stwierdzam, że w przypadku realizacji przez dzieci prawa do podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej i etnicznej mamy do czynienia z ekskluzją prawną o charakterze jawnym, której źródłem jest definicja legalna mniejszości narodowej i etnicznej. Sytuacja taka zasługuje na szczególną uwagę w obliczu deklarowanych przez państwo zasad i wartości, na których powinna wspierać się edukacja.

Słowa kluczowe: wykluczenie społeczne, wykluczenie prawne, tożsamość narodowa, tożsamość etniczna, prawa dzieci, edukacja

National and ethnic identity in school – the context of legal exclusion

Abstract. Legal exclusion is a special kind of social exclusion. This term refers to a situation in which an individual or a group cannot participate in important areas of social life due to existing legal regulations or lack of them. Legal exclusion may apply to three planes: the plane of creating, the plane of applying and the plane of implementing law. All these planes are closely related. In the paper, the following research problem is formulated: whether in the case of children's right to sustain a sense of national, ethnic and language identity we are dealing with legal exclusion, and if so – what is the nature of this kind of legal exclusion and what specifically does it concern? Based on the analysis of Polish legal regulations I claim that in the case of children's right to sustain a sense of national, ethnic identity we are dealing with legal exclusion which is explicit and the source of it is the Polish legal definition of national and ethnic minorities. This situation deserves special attention in the face of the principles and values declared by the State as the basis of education.

Key words: social exclusion, legal exclusion, national identity, ethnic identity, children's rights, education

Ustalenia definicyjne

Wykluczenie społeczne jest przeciwieństwem partycypacji społecznej rozumianej jako wynikająca z zasobów indywidualnych i zbiorowych umiejętność uczestnictwa w różnych obszarach życia społecznego, pozwalająca na samodzielne radzenie sobie z problemami i trudnymi sytuacjami życiowymi¹. Wykluczenie społeczne (inaczej: ekskluzja społeczna) oznacza zatem, że jednostka nie może brać udziału w różnego rodzaju działaniach istotnych dla funkcjonowania społecznego, przy czym nie jest ważne, czy faktycznie przejawia ona wolę takiego uczestnictwa. Wykluczenie społeczne jest zjawiskiem złożonym, stanowi splot różnego rodzaju czynników gospodarczych, politycznych, kulturowych i prawnych. Może też dotyczyć wszystkich lub wybranych obszarów życia człowieka. Skutki wykluczenia społecznego są bardzo poważne – tak dla jednostki, jak i dla społeczeństwa² – i doprowadzają w rezultacie całe grupy ludzi do dysfunkcyjności. Brak mechanizmów inkluzyjnych powoduje, że następne pokolenie dziedziczy wzory zachowania, które są wynikiem przystosowania do sytuacji wykluczenia społecznego³.

Szczególnym rodzajem ekskluzji społecznej jest wykluczenie prawne. Oznacza ono sytuację, w której jednostka lub grupa nie może uczestniczyć w ważnych obszarach życia społecznego ze względu na rozwiązania prawne w tym zakresie lub ich brak. Ekskluzja prawna może dotyczyć tylko takich uprawnień, które „traktowane są jako prawa naturalne, bądź zostały «włączone» do katalogu praw jednostki w okresie modernizmu”⁴. Wykluczenie prawne może dotyczyć trzech płaszczyzn: tworzenia, stosowania i realizowania prawa.

W pierwszym przypadku ekskluzja dotyczy prawa pozytywnego, rozumianego jako całość ogólnych norm postępowania ustanowionych lub uznanych przez państwo, regulujących zachowania doniosłe z punktu widzenia państwa, których przestrzeganie jest zagwarantowane przez

.....
¹ K. Faliszek: *Partycypacja i wykluczenia społeczne*, [w:] *Praca socjalna wobec nowych obszarów wykluczenia społecznego*, red. K. Wódcz, S. Pawlas-Czyż, Toruń: Wyd. Eduk. „Akapit”, 2008, s. 71.

² Zob. L. Dyczewski: *Grupy marginalne*, [w:] *Kultura grup mniejszościowych i marginalnych*, red. L. Dyczewski, Lublin: Wyd. KUL, 2006, s. 42-43.

³ K. Faliszek, dz. cyt., s. 72.

⁴ W. Staśkiewicz: *Wykluczenie prawne w procesie tworzenia prawa*, [w:] *Prawo i wykluczenie. Studium empiryczne*, red. A. Turska, Warszawa: C. H. Beck, 2010, s. 63.

państwo⁵. To oznacza, że ekskluzja prawna na tym poziomie będzie wynikiem świadomych lub nieświadomych działań lub zaniechań decydentów. Może mieć ona następującą postać:

- ekskluzji jawnej, czyli sytuacji, w której brak jest określonych uprawnień dla jednostek lub grup społecznych z jednoczesnym przyznaniem tych uprawnień innym jednostkom lub grupom⁶;
- ekskluzji ukrytej, w ramach której uprawnienia zostały co prawda przyznane wszystkim jednostkom lub grupom, ale nie wszyscy są w stanie z nich korzystać (z powodu np. utrudnień proceduralnych⁷, finansowych <koszty pomocy prawnej> i innych⁸);
- ekskluzji jako skutku ubocznego prowadzenia określonej polityki socjalnej, dysponującej takimi instrumentami prawnymi, których odpowiednie zastosowanie doprowadza do wniosku, że bardziej się „opłaca” być beneficjentem państwa niż podejmować jakąkolwiek aktywność.

Wykluczenie prawne w zakresie płaszczyzny stosowania prawa oznacza natomiast, że określone uprawnienia zostały przyznane wszystkim jednostkom lub grupom, ale de facto nie jest możliwe korzystanie z nich, ponieważ są one niwelowane w sposób zamierzony (bądź nie) przez podmioty stosujące prawo⁹. Taki stan rzeczy może wynikać na przykład z interpretacji prawnej¹⁰ albo być jednym ze skutków ubocznych zjawiska „eksplozji prawa”¹¹, które doprowadza do nadmiaru regulacji prawnych, w konsekwencji czego organy stwarzają jedynie pozory wykonywania i stosowania tych regulacji.

.....
⁵ J. Oniszczyk: *Prawo, jego tworzenie i systematyka. Wybrane zagadnienia*, Warszawa: WSHiP, 1999, s. 12–13.

⁶ Należy zwrócić uwagę, że nie we wszystkich sytuacjach różnicowania uprawnień i obowiązków mamy do czynienia z ekskluzją prawną, np. obowiązek szkolny dotyczy tylko osób w określonym wieku – por. uwagi na ten temat: A. Kojder: *Wykluczenie prawne jako fakt społeczny*, [w:] *Prawo i wykluczenie...*, dz. cyt., s. 28–29.

⁷ Istotną barierą jest również hiperprofesjonalizacja języka prawnego.

⁸ Podjęcie decyzji o możliwości dokonania formalności – w ramach określonej procedury – tylko za pomocą formularza wypełnianego i wysyłanego w formie elektronicznej za pośrednictwem Internetu jest w rezultacie wykluczeniem pewnej grupy ludzi z możliwości korzystania z tej procedury.

⁹ W. Staśkiewicz, dz. cyt., s. 65.

¹⁰ Tu należy zwrócić uwagę na konsekwencję stosowania jako jedynej wykładni literalnej.

¹¹ L.M. Friedman: *Republika wyboru. Prawo, autorytet, kultura*, przeł. W. Madej, Warszawa: Verba, 1993, s. 72, 209–210.

Ekskluzja prawna w ramach płaszczyzny realizowania prawa w dużej mierze wiąże się z jakością świadomości prawnej członków społeczeństwa. Chodzi tu o napięcie strukturalne między prawem pozytywnym a prawem intuicyjnym¹², czyli o to, jakie to prawo jest w odbiorze społecznym; jaka jest wiedza, ale także wyobrażenia i przekonania na temat prawa (i jak się one mają do prawa stanowionego), jakie są wypływające stąd oceny oraz stosunek do prawa. Wykluczenie prawne w tym zakresie wynika z prawa intuicyjnego, a nie prawa stanowionego.

Wszystkie wymienione wyżej płaszczyzny ekskluzji prawnej są ze sobą ściśle powiązane. Płaszczyzna realizowania prawa wydaje się tu najistotniejsza, ponieważ na tym właśnie poziomie ujawniają się konkretne przypadki wykluczenia prawnego, ale też diagnoza tej płaszczyzny jest najtrudniejsza. Wielokrotnie wykluczenie ujawniane w ramach tej płaszczyzny stanowi bowiem splot różnych procesów, których kwalifikacja w ramach zakresu tworzenia, stosowania bądź realizowania prawa nie jest ani możliwa, ani wskazana. Na przykład przekonanie o braku własnej skuteczności w realizacji określonych uprawnień, doprowadzające do bierności, może wynikać ze świadomości prawnej, ale jednocześnie owa świadomość prawna może być skutkiem określonych działań lub zaniechań ze strony organów stosujących prawo. Może też być efektem konkretnego stanu prawnego, być może nawet takiego, który już nie obowiązuje w tym momencie¹³. Może też być efektem długotrwałego funkcjonowania w określonym porządku normatywnym, co doprowadziło do wykształcenia się określonej kultury prawnej, nie podlegającej szybkim zmianom. Diagnoza charakteru ekskluzji prawnej ma zatem w tym przypadku charakter wielopoziomowy i nie powinna pomijać czynników społecznych. Najbardziej „dostępną” dla analizy jest płaszczyzna tworzenia prawa. To ona stanowić będzie punkt odniesienia w zakresie wybranego przez mnie zagadnienia.

W ramach niniejszego artykułu zamierzam odpowiedzieć na pytanie: czy w przypadku prawa dziecka do podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej mamy do czynienia z wykluczeniem prawnym, a jeżeli tak – to jaki ma ono charakter i czego konkretnie dotyczy.

.....
¹² A. Kojder: *Godność i siła prawa. Szkice socjologiczno-prawne*, Warszawa: Oficyna Naukowa, 1995, s. 252–253.

¹³ Brak stabilności prawa nie współgra – siłą rzeczy – z wysoką jakością świadomości prawnej.

Diagnoza

Zgodnie z preambułą do ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty¹⁴ „oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniem zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka”. Preambuła wskazuje ponadto na podstawowe wartości i idee leżące u podstaw nauczania i wychowania, takie jak: uniwersalne zasady etyki, odpowiedzialność, miłość do ojczyzny, poszanowanie dla polskiego dziedzictwa kulturowego (przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata), a także solidarność, demokracja, tolerancja, sprawiedliwość i wolność, które wskazywane są jako podstawowe zasady życia społecznego – zarówno rodzinnego, jak i obywatelskiego.

Przywoływana w preambule ustawy o systemie oświaty Konwencja o Prawach Dziecka z dnia 20 listopada 1989 r.¹⁵, ratyfikowana przez Polskę 30 kwietnia 1991 r., w art. 30 zobowiązuje nasze państwo do zapewnienia dziecku należącemu do mniejszości etnicznej, językowej czy religijnej prawa do posiadania i korzystania z własnej kultury, do wyznawania i praktykowania swojej religii, do używania własnego języka. Jednocześnie art. 29 Konwencji o Prawach Dziecka wskazuje, że nauka dziecka ma być ukierunkowana m.in. na rozwijanie w dziecku szacunku dla jego tożsamości kulturowej, języka i wartości – zarówno tych charakterystycznych dla kraju, w którym mieszka, jak i kraju, z którego pochodzi.

W Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.¹⁶ w art. 32 ustanowiono natomiast dwie ogólne zasady dotyczące praw i wolności jednostki: zasadę równości i zakaz dyskryminacji. Obie zasady są ze sobą ściśle powiązane i, jak pisze Bożena Gronowska, „zakaz dyskryminacji traktowany wręcz bywa jako negatywna strona zasady równości praw”¹⁷. Na podstawie art. 32 ust. 1 oraz art. 33 Konstytucji RP stwierdzamy, że zasada równości praw obejmuje nie tylko równość praw

¹⁴ Tj. Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572 z późn. zm.

¹⁵ Dz.U. z 1991 r. nr 120, poz. 526.

¹⁶ Dz.U. z 1997 r. nr 78, poz. 483.

¹⁷ B. Gronowska: *Wolności, prawa i obowiązki człowieka i obywatela*, [w:] *Prawo konstytucyjne*, red. Z. Witkowski, Toruń: TNOiK, 1998, s. 88.

sensu stricto, ale także równość wobec prawa oraz równe traktowanie przez władze publiczne. Zakaz dyskryminacji (art. 32 ust. 2 Konstytucji RP) formułuje natomiast ogólną klauzulę antydyskryminacyjną bez wyciszczenia przykładów kryteriów niedopuszczalnej dyskryminacji¹⁸. Dodatkowo art. 35 Konstytucji RP wskazuje, że Rzeczpospolita Polska zapewnia obywatelom polskim należącym do mniejszości narodowych i etnicznych wolność zachowania i rozwoju własnego języka, zachowania obyczajów i tradycji oraz rozwoju własnej kultury. Ponadto mniejszości narodowe i etniczne mają prawo do tworzenia własnych instytucji edukacyjnych, kulturalnych i instytucji służących ochronie tożsamości religijnej oraz do uczestnictwa w rozstrzygnięciu spraw dotyczących ich tożsamości kulturowej. Jak twierdzi Gronowska, jest to rozwiązanie bardzo umiarkowane w stosunku do standardów międzynarodowych w tym zakresie¹⁹. Konwencja Ramowa o ochronie mniejszości narodowych, sporządzona w Strasburgu 1 lutego 1995 r.²⁰, ratyfikowana przez Polskę 10 listopada 2000 r., nie ogranicza się do przyznania mniejszościom praw związanych ze sferą edukacyjno-kulturalno-religijną. Ponieważ jednak akurat ta sfera jest punktem zainteresowania w niniejszym artykule, skupię się na innej kwestii. Wskazany akt prawny nie wiąże uprawnień przyznawanych mniejszościom z faktem posiadania obywatelstwa, ale w ramach deklaracji interpretacyjnej dołączonej przez Polskę w momencie jego ratyfikacji postanowiono, że:

Uwzględniając fakt, że Konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych nie zawiera definicji mniejszości narodowej, Rzeczpospolita Polska oświadcza, że przez pojęcie to rozumie mniejszości narodowe zamieszkałe na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, których członkowie są obywatelami polskimi²¹.

W ten sposób wykluczono uprawnienia osób należących do mniejszości narodowych, a nieposiadających obywatelstwa polskiego. Analogicznie, w stosunku do interesującego nas prawa do podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej i etnicznej, oznacza to, że Polska ma obowiązek zapewnić realizację tego prawa tylko w stosunku do obywateli polskich.

.....
¹⁸ Tamże, s. 89.

¹⁹ Tamże, s. 90.

²⁰ Dz.U. z 2002 r. nr 22, poz. 209.

²¹ Deklaracja interpretacyjna, [w:] *Konwencja Ramowa o ochronie mniejszości narodowych, sporządzona w Strasburgu 1 lutego 1995 r.*, Dz.U. z 2002 r. nr 22, poz. 209.

A zatem zidentyfikowany został pierwszy przejaw ekskluzji prawnej w zakresie prawa do podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej i etnicznej – ekskluzji jawnej, która polega na tym, że zgodnie z zasadą równości, zakazem dyskryminacji oraz aktami prawa międzynarodowego wszystkie osoby należące do mniejszości narodowych i etnicznych mają prawo podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, religijnej, językowej i kulturowej, ale nasze państwo ma obowiązek zapewnić realizację tego prawa tylko w stosunku do obywateli polskich.

Powyższe rozwiązania konstytucyjne nie napawają optymizmem co do dalszych rozwiązań prawnych. Akty niższego rzędu, które będą przede mnie analizowane, muszą wszakże być zgodne z Konstytucją RP. Powróćmy zatem raz jeszcze do ustawy o systemie oświaty. Artykuł 2 pkt 2 tego aktu wskazuje na szkoły jako jeden z elementów systemu oświaty. Mogą one mieć charakter publiczny lub niepubliczny²², o czym przesądza charakter podmiotu zakładającego oraz procedura temu towarzysząca. Szkoły należą do tych podmiotów, które mają realizować wartości i idee zawarte w preambule.

Zgodnie z art. 13 ust.1 ustawy o systemie oświaty szkoła publiczna umożliwi uczniom podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, a w szczególności naukę języka oraz własnej historii i kultury. Jednocześnie ust. 2 tegoż artykułu wskazuje możliwe do zastosowania w tym przypadku formy nauczania. Mogą to być osobne grupy, oddziały, szkoły albo grupy/oddziały/szkoły z dodatkową nauką języka oraz własnej historii i kultury lub też międzyszkolne zespoły nauczania. Artykuł 13 ust. 3 omawianego aktu prawnego zawiera również delegację ustawową dla ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania do wydania rozporządzenia określającego warunki i sposób wykonywania powyższych zadań, a w szczególności minimalną liczbę uczniów, dla których organizuje się poszczególne formy nauczania wskazane w ust. 2. Wyżej wymieniona delegacja stała się podstawą do wydania przez Ministra Edukacji Narodowej rozporządzenia z dnia 14 listopada 2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących

.....
²² Art. 5 ustawy o systemie oświaty.

do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym²³.

Rozporządzenie to precyzuje, że realizacja wyżej wskazanego prawa następuje poprzez prowadzenie:

- nauki języka mniejszości narodowej, etnicznej, języka regionalnego;
- nauki własnej historii i kultury.

Oprócz tego możliwe są również fakultatywne formy, takie jak:

- nauka geografii państwa, z którego obszarem kulturowym utożsamia się mniejszość narodowa;
- zajęcia artystyczne i inne (§1).

Zajęcia służące podtrzymaniu poczucia tożsamości narodowej są organizowane przez dyrektora szkoły lub przedszkola na wniosek rodziców lub opiekunów prawnych (§2 ust. 2). Jeżeli wniosek taki zostanie złożony, jest to równoznaczne z zaliczeniem tych zajęć do obowiązkowych zajęć edukacyjnych ucznia – w przypadku nauki języka mniejszości lub języka regionalnego – lub do dodatkowych zajęć edukacyjnych ucznia – w przypadku nauki własnej historii i kultury (§2 ust. 4²⁴).

Rozporządzenie bardziej precyzyjnie w stosunku do ustawy o systemie oświaty określa formy prowadzenia poszczególnych zajęć²⁵, szczegółową ich organizację, w tym wymiar godzin tygodniowy i ogólny dla

²³ Dz.U. z 2007 r. nr 214, poz. 1579 z późn. zm. (dalej jako: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r.).

²⁴ Przepis ten obowiązuje od 1 września 2012 r. we wszystkich klasach rozpoczynających dany etap edukacyjny: I, IV szkoły podstawowej, I gimnazjum, I szkół ponadgimnazjalnych (zasadniczej szkoły zawodowej, liceum ogólnokształcącego, technikum) – §2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 kwietnia 2012 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym, Dz.U. z 2012 r., poz. 393 (dalej jako: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 kwietnia 2012 r.).

²⁵ Należą tu: zajęcia prowadzone w języku mniejszości lub języku regionalnym (z wyłączeniem określonych części, takich jak: edukacja polonistyczna na I etapie edukacyjnym; język polski oraz część historii i społeczeństwa dotycząca historii Polski – na II etapie edukacyjnym; język polski, część historii dotycząca historii Polski oraz część geografii dotycząca geografii Polski), zajęcia prowadzone w dwóch językach – polskim i języku mniejszości lub regionalnym, będącym drugim językiem nauczania; dodatkowa nauka języka mniejszości lub regionalnego w ramach odrębnych zajęć, międzyszkolny zespół nauczania języka mniejszości lub regionalnego – §4 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r.

poszczególnych etapów edukacyjnych (§8a–8b²⁶). Liczba uczniów, którzy chcą korzystać z tego typu zajęć, decyduje o tym, czy zajęcia zostaną zorganizowane na poziomie danego oddziału, klasy, w grupie międzyoddziałowej czy międzyklasowej²⁷. Jeżeli natomiast zostanie zgłoszona zbyt mała liczba uczniów albo też pojawią się inne problemy organizacyjne, dyrektor przekazuje sprawę organowi prowadzącemu szkołę lub przedszkole, a ten zobowiązany jest zorganizować zespoły międzyszkolne (międzyprzedszkolne). Do organizacji zajęć na tym poziomie wystarczy już trzech uczniów²⁸.

Najistotniejsza, moim zdaniem, bariera wynika jednak z zakresu podmiotowego rozporządzenia, który określony został w §1, co znalazło również swój wyraz w tytule tego aktu prawnego. Wspominany art. 13 ustawy o systemie oświaty nie ogranicza obowiązku umożliwiania podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej do określonych grup ludności. Z wcześniejszej analizy wiemy jednak, że ograniczenie takie wprowadza Konstytucja RP. Wobec tego rozporządzenie wydane na podstawie delegacji zawartej w art. 13 ust. 3 ustawy o systemie oświaty odnosi się jedynie do mniejszości narodowych, etnicznych i językowych w rozumieniu ustawy z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym²⁹. Ustawa ta nie tylko zawiera legalną definicję mniejszości narodowej i etnicznej, ale także konstruuje katalog zamknięty tych mniejszości. Zgodnie z art. 2 ust. 1 tej ustawy mniejszością narodową jest grupa obywateli polskich, która:

- jest mniej liczebna od pozostałej części ludności Rzeczypospolitej Polskiej;
- w sposób istotny odróżnia się od pozostałych obywateli językiem, kulturą lub tradycją;
- dąży do zachowania swojego języka, kultury lub tradycji;
- ma świadomość własnej historycznej wspólnoty narodowej i jest ukierunkowana na jej wyrażanie i ochronę;

.....

²⁶ Przepis ten obowiązuje od 1 września 2012 r. we wszystkich klasach rozpoczynających dany etap edukacyjny: I, IV szkoły podstawowej, I gimnazjum, I szkół ponadgimnazjalnych: zasadniczej szkoły zawodowej, liceum ogólnokształcącego, technikum – §2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 kwietnia 2012 r.

²⁷ §5–7 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r.

²⁸ §8 tegoż rozporządzenia.

²⁹ Dz.U. z 2005 r. nr 17, poz. 141 z późn. zm. (dalej jako: ustawa o mniejszościach).

- utożsamia się z narodem zorganizowanym we własnym państwie;
- jej przodkowie zamieszkiwali obecne terytorium Rzeczypospolitej Polskiej od co najmniej 100 lat.

Warunki te muszą być spełnione łącznie, co oznacza, że grupy narodowościowe spełniające wszystkie te warunki z wyjątkiem ostatniego nie mają szansy na to, by zostać uznane za mniejszości narodowe. Katalog mniejszości narodowych w naszym kraju obejmuje mniejszość: białoruską, czeską, litewską, niemiecką, ormiańską, rosyjską, słowacką, ukraińską i żydowską³⁰.

Definicja mniejszości etnicznej jest podobna do tej skonstruowanej dla mniejszości narodowych. W odróżnieniu od mniejszości narodowej mniejszość etniczna, zgodnie z art. 2 ust.3 pkt 6 omawianej ustawy, nie utożsamia się z narodem zorganizowanym we własnym państwie, ale ma przy tym świadomość własnej historycznej wspólnoty etnicznej i jest ukierunkowana na jej wyrażanie i ochronę (art. 2 ust. 3 pkt 4 ustawy o mniejszościach). Mniejszości etniczne objęte katalogiem ustawowym to mniejszość: karaimska, łemkowska, romska i tatarska³¹.

Takie unormowanie oznacza w rezultacie, że istnieją całe grupy ludności w naszym kraju, które posiadając nawet obywatelstwo polskie, nie mogą skorzystać z rozwiązań zawartych we wskazanym wyżej rozporządzeniu.

Należy zwrócić uwagę, że Tab. 1 przedstawia liczbę osób, które deklarowały daną narodowość w ramach Narodowego Spisu Powszechnego z 2002 r., co oznacza ich poczucie przynależności do wskazanej narodowości. Można przypuszczać, że są to osoby, które mając świadomość własnej wspólnoty, potencjalnie mogą chcieć dążyć do zachowania swojego języka i kultury. Dzieci wszystkich cudzoziemców przebywających na terenie Polski są objęte obowiązkiem szkolnym i obowiązkiem rocznego przygotowania przed szkołą oraz obowiązkiem nauki, niezależnie od ich statusu prawnego i podstawy pobytu w Polsce³². Jeżeli nie znają języka polskiego

³⁰ Art. 2 ust. 2 ustawy o mniejszościach.

³¹ Art. 2 ust. 4 tejże ustawy.

³² Zob. art. 14 ust. 3, art. 15 ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572 z późn. zm., §2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka

Tab. 1. Ludność według deklaracji narodowościowej oraz posiadania obywatelstwa polskiego w 2002 r. – wybrane narodowości³³, które nie mieszczą się w katalogu mniejszości narodowych i etnicznych

Deklarowana narodowość	Ogółem	Posiadający obywatelstwo polskie	Nieposiadający obywatelstwa polskiego	Z niustalonym obywatelstwem
Ogółem	38 230 080	37 529 751	40 661	659 668
Polska	36 983 720	36 895 241	13 150	75 329
Niepolaska	471 475	444 590	25 673	1 212
wietnamska	1 808	436	1 358	14
francuska	1 633	1 048	577	8
amerykańska	1 541	992	546	3
grecka	1 404	786	612	6
włoska	1 367	835	528	4
bułgarska	1 112	404	705	3
angielska	800	350	448	2
węgierska	579	228	351	-
niderlandzka	540	243	296	1
kanadyjska	513	398	114	1
arabska	459	255	202	2
serbska	442	178	264	-
austriacka	346	217	128	1
chorwacka	336	135	198	3
rumuńska	328	148	171	9
syryjska	312	160	151	1
macedońska	286	187	96	3
algierska	273	101	172	-
szwedzka	258	123	135	-
belgijska	245	121	124	-
hiszpańska	242	117	124	1
palestyńska	229	146	79	4
australijaska	224	168	56	-
łotewska	151	104	46	1

Źródło: Baza Demografia GUS³⁴

.....
i kultury kraju pochodzenia, Dz.U. z 2010 r.nr 57, poz. 361 (dalej jako: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r.).

³³ Wybrano tylko te narodowości, w ramach których liczba obywateli polskich przewyższa 100 osób.

³⁴ <<http://demografia.stat.gov.pl/bazademografia/NSP2002.aspx>>, (data dostępu: 30.12.2012).

(albo nie znają go dostatecznie dobrze) mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego, za zorganizowanie której odpowiedzialna jest gmina właściwa ze względu na miejsce zamieszkania³⁵. Ponadto akredytowane w Polsce placówki dyplomatyczne lub konsularne kraju pochodzenia cudzoziemców albo stowarzyszenia kulturalno-oświatowe reprezentujące daną narodowość mogą, w porozumieniu z dyrektorem szkoły, zorganizować w szkole dla danej grupy cudzoziemców naukę języka i kultury kraju pochodzenia, ale dotyczy to tylko szkół objętych obowiązkiem szkolnym i liczba uczniów zgłoszonych musi wynosić co najmniej 7³⁶.

Nie zmienia to jednak faktu, że polskie szkoły publiczne nie mają obowiązku zapewnić wszystkim dzieciom cudzoziemców realizacji prawa do podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej i etnicznej, co więcej – nie mają one także takiego obowiązku w stosunku do wszystkich cudzoziemców posiadających obywatelstwo polskie, niezależnie od liczby osób, które zgłaszałyby taką wolę. Warto przy tym zauważyć, że liczebność grup cudzoziemców, którzy, zgodnie z prawem, nie są zaliczani do mniejszości narodowych lub etnicznych niejednokrotnie znacznie przewyższa liczebność grup, które mieszczą się w ustawowym katalogu mniejszości (Tab. 2). Z drugiej strony nie wszystkie uznane prawnie mniejszości w naszym kraju korzystają z przyznanych im uprawnień. Dane Systemu Informacji Oświatowej na dzień 30 września 2011 r. nie odnotowują uczniów uczęszczających np. na zajęcia z języka rosyjskiego lub czeskiego jako języka mniejszości³⁷.

Wszystko to potwierdza diagnozę, że w przypadku realizacji przez dzieci prawa do podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej i etnicznej mamy do czynienia z ekskluzją prawną o charakterze jawnym, której źródłem jest definicja legalna mniejszości narodowej i etnicznej. W definicji tej można zidentyfikować następujące elementy wykluczające:

- obywatelstwo polskie jako warunek *sine qua non* zaliczenia do mniejszości narodowej lub etnicznej, co wyklucza prawnie osoby

³⁵ Raport dotyczący krajowych form udzielania cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, oprac. Krajowy Punkt Kontaktowy Europejskiej Sieci Migracyjnej, Warszawa, 2010, s. 50, <http://www.emn.gov.pl/portal/esm/829/8759/Krajowe_formy_udzielania_cudzoziemcom_ochrony.html>, (data dostępu: 30.12.2012).

³⁶ §8 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r.

³⁷ *Języki mniejszości narodowych - wg stanu na 30 września 2011*, <<http://www.cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/140.html>>, (data dostępu: 30.12.2012).

spełniające wszystkie inne warunki, ale nieposiadające obywatelstwa polskiego;

- zamieszkiwanie przez przodków obecnego terytorium Rzeczypospolitej Polskiej od co najmniej 100 lat, czego efektem jest zamknięty katalog mniejszości narodowych i etnicznych, wykluczający osoby krócej przebywające na terytorium naszego kraju, nawet w sytuacji, gdy ich liczba jest znaczna (w wielu przypadkach przewyższająca grupy ludności mieszczone się w prawnym katalogu mniejszości) i chociażby posiadali obywatelstwo polskie – ten przykład ekskluzji prawnej to również wyraz dysfunkcyjności prawa, które nie uwzględnia dynamiki struktury demograficznej ludności w Polsce.

Tab. 2. Ludność według deklaracji narodowościowej oraz posiadania obywatelstwa polskiego w 2002 r. – tylko narodowości, które mieszczone się w katalogu mniejszości narodowych i etnicznych

Deklarowana narodowość	Ogółem	Posiadający obywatelstwo polskie	Nieposiadający obywatelstwa polskiego	Z nieustalonym obywatelstwem
Ogółem	38 230 080	37 529 751	40 661	659 668
Polska	36 983 720	36 895 241	13 150	75 329
Niepolska	471 475	444 590	25 673	1 212
niemiecka	152 897	147 094	5 429	374
białoruska	48 737	47 640	965	132
ukraińska	30 957	27 172	3 749	36
romska	12 855	12 731	14	110
rosyjska	6 103	3 244	2 843	16
łemkowska	5 863	5 850	5	8
litewska	5 846	5 639	175	32
słowacka	2 001	1 710	291	-
żydowska	1 133	1 055	73	5
ormiańska	1 082	262	816	4
czeska	831	386	442	3
tatarska	495	447	47	1
karaimska	45	43	2	-

Źródło: Baza Demografia GUS³⁸

.....

³⁸ <<http://demografia.stat.gov.pl/bazademografia/NSP2002.aspx>>, (data dostępu: 30.12.2012).

Elementem łagodzącym ową ekskluzję jest uprawnienie zagranicznej placówki konsularnej, dyplomatycznej lub stowarzyszenia kulturalno-oświatowego danej narodowości do organizacji nauki języka i kultury kraju pochodzenia cudzoziemców, ale pominąwszy nawet fakt, że nie jest to obowiązkiem naszego kraju i zależy od inicjatywy wyżej wskazanych podmiotów, warunki organizacji tych zajęć nie są takie same.

Ekskluzja prawna o charakterze jawnym to nie jedyny problem realizacji przez dzieci prawa do podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej. Omawiane już Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. zawiera także, moim zdaniem, bariery, które mają charakter ekskluzji prawnej ukrytej. Należy jednak pamiętać, że ten rodzaj ekskluzji dotyczy tylko tej grupy ludności, która została objęta zakresem podmiotowym omawianego aktu prawnego, a zatem grupy, która nie została wykluczona przez definicję legalną mniejszości narodowej i etnicznej. Chodzi zatem o identyfikację takich przepisów prawnych, które faktycznie mogą wykluczać określone grupy ludności, mimo literalnie przyznanych im praw. Warto dodać, że diagnoza stanu faktycznego w tym przypadku jest trudniejsza, bo oznacza często niemożność oddzielenia płaszczyzny tworzenia prawa od jego stosowania i/lub realizowania.

Pierwszą z barier, która może utrudniać korzystanie z uprawnień uregulowanych omawianym rozporządzeniem jest obowiązek prowadzenia nauczania na podstawie podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania (§9)³⁹. Zgodnie z danymi Ministerstwa Edukacji Narodowej w odniesieniu do nowej podstawy programowej obecnie tylko dwie mniejszości narodowe mają takie podręczniki: litewska i ukraińska⁴⁰, przy czym ta pierwsza

³⁹ Należy dodać, że ust. 5 art. 13 ustawy o systemie oświaty wskazuje możliwość dofinansowania takich podręczników z budżetu państwa, natomiast w ust.6 zawarta jest deklaracja co do podejmowania działań przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania w celu zapewnienia dostępu do tych podręczników.

⁴⁰ Oprócz tego istnieją także podręczniki dla społeczności kaszubskiej, posługującej się językiem kaszubskim, który zgodnie z art. 19 ustawy o mniejszościach jest jedynym prawnie uznanym językiem regionalnym – zob. *Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, przeznaczonych do kształcenia ogólnego dla mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym uwzględniających nową podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, <http://www.men.gov.pl/podreczniki/dopuszczone_lista2.php>, (data dostępu: 30.12.2012).

dysponuje podręcznikami do wszystkich etapów edukacyjnych⁴¹, a druga – tylko do pierwszego.

Problemem może być również dostęp do informacji. Należy bowiem pamiętać, że realizacja uprawnień dotycząca podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej jest zależna od złożenia wniosku w tej sprawie do dyrektora szkoły. Rodzice muszą zatem wiedzieć, że mają takie uprawnienie.

Warto jednak zauważyć, że w przypadku stosunkowo dużej w naszym kraju mniejszości romskiej, rozporządzenie dysponuje dodatkowymi regulacjami, których zadaniem jest poprawienie sytuacji tej społeczności. W §11 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. czytamy, że przedszkola i szkoły mają podejmować, w razie potrzeby, dodatkowe działania mające na celu podtrzymywanie i rozwijanie poczucia tożsamości etnicznej dzieci i młodzieży pochodzenia romskiego oraz wspomagające edukację tych dzieci i młodzieży (w szczególności – zajęcia wyrównawcze). Ponadto, zgodnie z tym przepisem, w przedszkolu i szkole można zatrudnić w charakterze pomocy nauczyciela asystenta edukacji romskiej. Asystent edukacji romskiej udziela dzieciom i młodzieży pochodzenia romskiego pomocy w kontaktach ze środowiskiem przedszkolnym lub szkolnym, a także współdziała z ich rodzicami oraz z przedszkolem lub szkołą.

To z pewnością dobre rozwiązanie, ale napotyka na różne bariery, np. finansowe. Mimo realizacji Programu na Rzecz Społeczności Romskiej w Polsce, na który w roku 2011 przeznaczono 10 mln złotych (z rezerwy celowej oraz środków Ministra Edukacji Narodowej i Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji) liczba asystentów edukacji romskiej nie jest duża. W całym kraju w roku szkolnym 2010/2011 zatrudniono ich 89, podczas gdy obowiązkiem szkolnym objętych było 3528 uczniów i uczennic (należących do mniejszości romskiej), z czego obowiązek realizowało 2985 z nich. To oznacza, że średnio jeden asystent przypada na 40 uczniów objętych obowiązkiem szkolnym lub 34 takich, którzy go faktycznie realizują. Prawda jednak jest taka, że rozkład ten nie jest równomierny. Na przykład w województwie wielkopolskim w roku szkolnym 2010/2011 nie

.....
⁴¹ Jeśli chodzi o IV etap edukacyjny – w powyższym wykazie figuruje jeden podręcznik przeznaczony dla szkoły ponadgimnazjalnej, której ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego.

był zatrudniony ani jeden asystent edukacji romskiej, podczas gdy liczba dzieci objętych obowiązkiem / realizujących obowiązek szkolny wynosiła odpowiednio 190/123. W województwie lubelskim natomiast jeden asystent przypadał na 58 uczniów realizujących obowiązek szkolny⁴².

Należy podkreślić, że w przypadku społeczności romskiej problemy nie mają jedynie charakteru organizacyjno-finansowego. Badania przeprowadzone przez Halinę Grzymałę-Moszczyńską i innych wskazują, że brak asystentów edukacji romskiej w szkołach ma także źródła społeczne.

Zdaniem dyrektorów i dyrektorek tych szkół nie można było znaleźć osób, które byłyby skłonne podjąć się tej funkcji. Zdaniem innych członków grona pedagogicznego, zdarzało się, że nie przedłużano umów z osobami, które „wyprowadzały” dzieci romskie ze szkół specjalnych do szkół masowych lub które popadały w konflikty z dyrektorką szkoły⁴³.

Innym przykładem praktyki marginalizującej społecznie Romów jest umieszczanie dzieci romskich w szkołach specjalnych⁴⁴. Jak pisze Tadeusz Paleczny,

praktyka ta wbrew oczekiwaniom i intencjom polskiej większości prowadzi do przeciwnych, negatywnych skutków: pogłębia poczucie społecznego i kulturowego upośledzenia, powoduje wzrost poczucia dystansu i obcości, skłania członków obu grup – romskich rodziców i ich dzieci oraz nauczycieli, polskich dzieci i ich rodziców – do powielania i podtrzymywania modelu separacyjnego. [...] Separowanie dzieci romskich w specjalnych szkołach jest rodzajem marginalizacji, wyrastającej na gruncie nie tylko ich izolacji ze środowiska szkolnego, lecz także innego usytuowania w przestrzeni społecznej i kulturowej, z pomniejszonymi, o ile nie odebrnymi szansami na awans strukturalny⁴⁵.

⁴² *Sprawozdanie z realizacji Programu na rzecz społeczności romskiej w 2011 roku*, Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, Warszawa 2012, <http://www.msw.gov.pl/portal/pl/566/9139/Sprawozdanie_z_realizacji_Programu_na_rzecz_spolecznosci_romskiej_w_Polsce_za_ro.html>, (data dostępu: 30.12.2012).

⁴³ H. Grzymała-Moszczyńska, K. Barzykowski, D. Dzida, J. Grzymała-Moszczyńska, M. Kosno: *Raport końcowy z projektu badawczego*, [w:] *Raport końcowy z projektu badawczego. Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne*, red. M. Kołaczek, J. Talewicz-Kwiatkowska, Oświęcim: Stowarzyszenie Romów w Polsce, 2011, s. 75, <www.stowarzyszenie.romowie.net/tl_files/pliki/raport_caA%E2%80%9Aosc_poprawki_2.pdf>, (data dostępu: 30.12.2012).

⁴⁴ Zob. tamże.

⁴⁵ T. Paleczny: *Społeczno-kulturowe podłoże wykluczenia: przypadek dzieci romskich w szkołach specjalnych w Polsce – kilka ogólnych refleksji*, [w:] *Raport końcowy z projektu badawczego...*, dz. cyt., s. 13.

Bariery uniemożliwiające właściwą realizację prawa dzieci do podtrzymywania tożsamości narodowej, etnicznej i językowej nie dotyczą rzecz jasna tylko społeczności romskiej. Chociażby na podstawie wniosków Kuratorium Oświaty w Opolu dotyczących nauczania języka mniejszości narodowej w województwie opolskim można zauważyć, że problemy mają szerszy zasięg podmiotowy. Barięrami może być również odpowiednie przygotowanie kadry. Zbyt mała grupa nauczycieli języka niemieckiego posiada przygotowanie metodyczne do realizacji podstawy programowej z języka niemieckiego jako języka mniejszości narodowej, a nauka tego języka mniejszości odbywa się w większości wypadków według metodyki i dydaktyki języka obcego. Uczniowie nie znają języka niemieckiego na etapie edukacji przedszkolnej i nauczania początkowego⁴⁶. Być może to jest jedną z przyczyn ogromnego spadku liczby uczniów korzystających z nauki języka mniejszości na poszczególnych etapach edukacyjnych⁴⁷.

Podsumowanie

Tożsamość narodowa to sposób, w jaki członkowie danego narodu wyróżniają samych siebie i w jaki różnią się od członków innych narodów. Termin ten bywa również używany do określenia emocjonalnego przywiązania i poczucia przynależności o charakterze pół-sakralnym⁴⁸. Etniczność natomiast zasadza się na świadomości zbiorowej, generowanej przez „sposoby życia”⁴⁹. Są to elementy integralne tożsamości jednostki, ale również takie, które pozwalają na dzielenie ludzi na „swoich” i „obcych”.

.....
⁴⁶ *Nauczanie języka mniejszości narodowej w województwie opolskim*, Opole 12 kwietnia 2012 r., <mac.gov.pl/wp-content/uploads/2011/12/Prezentacja-Kuratorium-0%C5%9Bwiaty-w-Opolu-Nauczanie-j%C4%99zyka-mniejszo%C5%9Bci-narodowej-w-woj-opolskim-Opole-12-kwietnia-2012-r-.pptx>, (data dostępu: 30.12.2012).

⁴⁷ Na etapie szkoły podstawowej z nauki takiej w województwie opolskim korzysta 17106 uczniów i uczennic, co stanowi 33,4% ogólnej ich liczby; w gimnazjum liczba ta spada do 3987 uczniów i uczennic, co stanowi już tylko 13% ogółu dzieci uczących się na III etapie edukacyjnym; na poziomie liceum ogólnokształcącego, technikum i zasadniczej szkoły zawodowej z nauki języka mniejszości korzysta już tylko 126 osób, co stanowi zaledwie 0,4% ogółu młodzieży uczęszczającej do tych szkół – tamże.

⁴⁸ J.Rex: *National Identity in the Democratic Multi-Cultural State*, „Sociological Research Online” 1996, nr 1(2), <<http://www.socresonline.org.uk/1/2/1.html>>, (data dostępu: 30.12.2012).

⁴⁹ Tamże.

W obliczu diasporyzacji Europy⁵⁰ coraz częściej mierzymy się z tym problemem. Współcześni imigranci opuszczają swoje narody nie tylko z powodu jakichś traumatycznych wydarzeń, które ich do tego zmuszają, i z założeniem, że powrócą do „domu”, gdy tylko sytuacja ulegnie zmianie. Współczesne ruchy migracyjne są często podbudowane czynnikami ekonomicznymi. Imigranci nie zabiegają o to, by powrócić do własnych krajów. Żyją, mieszkają, pracują, wychowują dzieci w krajach, do których przybyli. Niektórzy całkowicie się asymilują w kraju osiedlenia, inni natomiast utrzymują więzi z rodzinami i społecznościami w krajach, z których pochodzą, tworzą stowarzyszenia, wspierane przez organizacje polityczne i religijne⁵¹, mają poczucie własnej odrębności.

W kontekście takich sytuacji państwa stosują różne polityki postępowania wobec „obcych”. Jak pisze Zygmunt Bauman, w przeszłości istniały dwie uzupełniające się strategie postępowania z „obcymi”: antropofagiczna, polegająca na pożeraniu „obcych” (dosłownie lub w przenośni), asymilacji, „[...] czynienia jednakim, tego, co różnym zastano”⁵² lub antropoemiczna, polegająca na „wymiotowaniu” obcych, odrzucaniu i wykluczaniu, wyganianiu poza granice obszaru objętego ładem, izolowaniu, tworzeniu gett⁵³. John Rex wskazuje natomiast dodatkowo jeszcze jedną alternatywną „drogę” polityki postępowania z imigrantami: dążenie do integracji ich ze społeczeństwem, pojmowanym jako „wielokulturowe”⁵⁴. Alternatywa ta jest promowana przez wiele państw, choć, jak pisze Rex, „bardzo często [...] retoryka egalitarnej wielokulturowości ukrywa istnienie wielokulturowości opartej na nierówności”⁵⁵. Tymczasem, warto pamiętać, że „lepkosć obcych i polityka separacji i wykluczania wyrastają z tego samego pnia – z logiki polaryzacji, restauracji podziału na «dwa narody» [...]”⁵⁶, zaś polaryzacja „[...] hamuje proces indywidualizacji tych, co się w «drugim narodzie» znaleźli: odmówiono im środków samodzielnego budowania tożsamości, a tym samym pełnokrwistego obywatelstwa. To nie tylko i nie tyle dochody

⁵⁰ Por. wypowiedź Z. Baumana w rozmowie w „Klubie Trójki”, 8 września 2011 r., <www.polskieradio.pl>, (data dostępu: 30.12.2012).

⁵¹ Tamże.

⁵² Tenże: *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa: Sic!, 2000, s. 37–38.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ Trzy pozostałe alternatywne strategie polityki postępowania z imigrantami wpisują się, w moim przekonaniu, w te wskazane przez Z. Baumana. Por. J. Rex, dz. cyt.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Z. Bauman: *Ponowoczesność jako źródło...*, dz. cyt., s. 67.

i stopień zamożności, warunki bytowe [...] ulegają polaryzacji – ale także [...] prawo do indywidualności i praktyczne szanse wybicia się na indywidualność. A jak długo te prawa i szanse podlegają polaryzacji, mało nadziei na to, by obcy pozbyć się mieli swej odrażającej lepkości”⁵⁷.

Sam lęk przed „obcymi” ma właściwości samopogębiające się. Bauman za Richardem Sennettem wskazuje, że jedynym lekarstwem na „obcość” jest nieformalna, otwarta kooperacja⁵⁸. Jeżeli połączymy to z rozumieniem edukacji jako jednego z praw człowieka oraz równością uprawnień jako demokratyczną zasadą edukacji⁵⁹, co oznacza edukację wrażliwą na różnorodność, to otrzymujemy uzasadnienie dla zapewnienia realizacji prawa dziecka do podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej. Należy zwrócić uwagę, że sposób realizacji tego prawa nie powinien być uzależniony od tego, czy mamy tu do czynienia z dziećmi mniejszości narodowych, etnicznych, językowych zamieszkujących na naszych terenach od „zawsze”, czy też takich, które pojawiły się tu w związku z procesami globalizacyjnymi. Dostrzegam rzecz jasna różnicę pomiędzy jednymi a drugimi. Ci pierwsi są niejako „u siebie”, zamieszkując tu „[...] od wieków i niekiedy lokalnie bywając większościami”⁶⁰. Jak pisze Jerzy Nikitorowicz:

Zmieniały się państwa, władze i ich nazwy, a ludzie trwali niewzruszenie mówiąc kilkoma językami, uczęszczając do innych świątyń, utrzymując własne dziedzictwo kulturowe i kultywując swoje tradycje. Są to więc mniejszości stałe i trwale osadzone, będąc na tych ziemiach obywatelami z urodzenia⁶¹.

Obecność tych drugich natomiast wpisuje się w krajobraz współczesnego świata i nie należy się spodziewać, że zjawisko takie ma charakter

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ Nieformalność oznacza tu brak z góry powziętych reguł rozmowy, powstają one w toku rozmowy; otwartość to brak założeń co do własnej lub partnera racji czy jej braku; kooperacja to niezakłócona komunikacja z przyznaniem prawa do głosu wszystkim uczestnikom – por. wypowiedź Z. Baumana w rozmowie w „Klubie Trójki”, dz. cyt.

⁵⁹ Por. Zasady edukacji w społeczeństwie demokratycznym A. V. Kelly’ego z komentarzem A. Zandeckiego – A. Zandecki: *Demokratyczne zasady edukacji w realiach polskich – perspektywa dwóch dekad (1990–2010)*, [w:] *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem*, red. A. Cybal-Michalska, Poznań: Wyd. Nauk. UAM, 2011, s. 40–42.

⁶⁰ J. Nikitorowicz: *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok: Trans Humana, 1995, s. 106.

⁶¹ Tamże.

przejściowy⁶². Powyższa różnica nie powinna jednak wpływać na sytuację tych osób w zakresie prawnie zagwarantowanych możliwości realizacji przez ich dzieci prawa do podtrzymywania ich tożsamości narodowej, etnicznej i językowej. Nie dziwił mnie różnego rodzaju problemy w zakresie bieżących możliwości realizacji tego prawa, o charakterze organizacyjnym, finansowym czy społecznym, pod warunkiem, że pojawiają się one w toku prowadzenia różnego rodzaju rzeczywistych działań zmierzających do poprawy sytuacji tych grup, które tego potrzebują. Zupełnie inaczej natomiast należy podchodzić do problemów, które ukrywane są pod płaszczykiem egalitarności. Ekskluzja prawna o charakterze jawnym, której identyfikacji dokonałam w tym artykule, jest nie do zaakceptowania w państwie demokratycznym, które powinno rozumieć znaczenie zasad edukacji – jeżeli nie w kategoriach imperatywu moralnego, to chociaż w kategoriach praktycznych⁶³.

Literatura

- Bauman Zygmunt: *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa: Sic!, 2000.
- Baza demografia, GUS, <<http://demografia.stat.gov.pl/bazademografia/NSP2002.aspx>>, (data dostępu: 30.12.2012).
- Dyczewski Leon: *Grupy marginalne*, [w:] *Kultura grup mniejszościowych i marginalnych*, red. Leon Dyczewski, Lublin: Wyd. KUL, 2006, s. 29–49.
- Faliszek Krystyna: *Partycypacja i wykluczenia społeczne*, [w:] *Praca socjalna wobec nowych obszarów wykluczenia społecznego*, red. Kazimiera Wódz, Sabina Pawlas-Czyż, Toruń: Wyd. Eduk. „Akapit”, 2008, s. 69–79.
- Gronowska Bożena: *Wolności, prawa i obowiązki człowieka i obywatela*, [w:] *Prawo konstytucyjne*, red. Zbigniew Witkowski, Toruń: TNOiK, 1998.
- Friedman Lawrence Meir: *Republika wyboru. Prawo, autorytet, kultura*, przeł. Wojciech Madej, Warszawa: Verba, 1993.
- Grzymała-Moszczyńska Halina, Barzykowski Krystian, Dzida Daniel, Grzymała-Moszczyńska Joanna, Kosno Magdalena: *Raport końcowy z projektu badawczego*, [w:] *Raport końcowy z projektu badawczego. Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne*, red. Małgorzata Kołaczek, Joanna Talewicz-Kwiatkowska, Oświęcim: Stowarzyszenie Ro-

⁶² Z. Bauman: *Ponowoczesność jako źródło...*, dz. cyt., s. 59.

⁶³ A. Zandecki, dz. cyt., s. 39–42.

- mów w Polsce, 2011, <www.stowarzyszenie.romowie.net/tl_files/pliki/raport_caA%E2%80%9Aosc_poprawki_2.pdf>, (data dostępu: 30.12.2012).
- Języki mniejszości narodowych – wg stanu na 30 września 2011, <<http://www.cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/140.html>>, (data dostępu: 30.12.2012).
- Kojder Andrzej: *Godność i siła prawa. Szkice socjologiczno-prawne*, Warszawa: Oficyna Naukowa, 1995.
- Kojder Andrzej: *Wykluczenie prawne jako fakt społeczny*, [w:] *Prawo i wykluczenie. Studium empiryczne*, red. Anna Turska, Warszawa: C. H. Beck, 2010, s. 11–30.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku, Dz.U. z 1997 r. nr 78, poz. 483.
- Konwencja o Prawach Dziecka z dnia 20 listopada 1989 roku, Dz.U. z 1991 r. nr 120, poz. 526.
- Konwencja Ramowa o ochronie mniejszości narodowych sporządzona w Strasburgu dnia 1 lutego 1995 roku, Dz.U. z 2002 r. nr 22, poz. 209.
- Nauczanie języka mniejszości narodowej w województwie opolskim, Opole 12 kwietnia 2012 r. <mac.gov.pl/wp-content/uploads/2011/12/Prezentacja-Kuratorium-0%C5%9Bwiaty-w-Opolu-Nauczanie-j%C4%99zyka-mniejszo%C5%9Bci-narodowej-w-woj-opolskim-Opole-12-kwietnia-2012-r-.pptx>, (data dostępu: 30.12.2012).
- Nikitorowicz Jerzy: *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok: Trans Humana, 1995.
- Oniszczyk Jerzy: *Prawo, jego tworzenie i systematyka. Wybrane zagadnienia*, Warszawa: WSHiP, 1999.
- Palczyński Tadeusz: *Społeczno-kulturowe podłoże wykluczania: przypadek dzieci romskich w szkołach specjalnych w Polsce – kilka ogólnych refleksji*, [w:] *Raport końcowy z projektu badawczego. Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne*, red. Małgorzata Kołaczek, Joanna Talewicz-Kwiatkowska, Oświęcim: Stowarzyszenie Romów w Polsce, 2011, <www.stowarzyszenie.romowie.net/tl_files/pliki/raport_caA%E2%80%9Aosc_poprawki_2.pdf>, (data dostępu: 30.12.2012).
- Raport dotyczący krajowych form udzielania cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, oprac. Krajowy Punkt Kontaktowy Europejskiej Sieci Migracyjnej, Warszawa 2010, <http://www.emn.gov.pl/portal/esm/829/8759/Krajowe_formy_udzielania_cudzoziemcom_ochrony.html>, (data dostępu: 30.12.2012).
- Rex John: *National Identity in the Democratic Multi-Cultural State*, „Sociological Research Online” 1996, nr 1(2), <<http://www.socresonline.org.uk/1/2/1.html>>, (data dostępu: 30.12.2012).
- Rozmowa z Zygmuntem Baumanem, „Klub Trójki”, 8 września 2011, <www.polskieradio.pl>, (data dostępu: 30.12.2012).
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatko-

- wych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia, Dz.U. z 2010 r. nr 57, poz. 361.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym, Dz.U. z 2007 r. nr 214, poz. 1579 z późn. zm.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 kwietnia 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym, Dz.U. z 2012 r., poz. 393.
- Sprawozdanie z realizacji Programu na rzecz społeczności romskiej w 2011 roku, Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, Warszawa 2012, <http://www.msw.gov.pl/portal/pl/566/9139/Sprawozdanie_z_realizacji_Programu_na_rzecz_spolecznosci_romskie_j_w_Polsce_za_ro.html>, (data dostępu: 30.12.2012).
- Staśkiewicz Wiesław: *Wykluczenie prawne w procesie tworzenia prawa*, [w:] *Prawo i wykluczenie. Studium empiryczne*, red. Anna Turska, Warszawa: C.H. Beck, 2010, s. 61–100.
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym, Dz.U. z 2005 r. nr 17, poz. 141 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572 z późn. zm.
- Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, przeznaczonych do kształcenia ogólnego dla mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym uwzględniających nową podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, <http://www.men.gov.pl/podreczniki/dopuszczone_lista2.php>, (data dostępu: 30.12.2012).
- Zandeki Aleksander: *Demokratyczne zasady edukacji w realiach polskich – perspektywa dwóch dekad (1990–2010)*, [w:] *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem*, red. Agnieszka Cybal-Michalska, Poznań: Wyd. Nauk. UAM, 2011.

Kulturowe i edukacyjne determinanty aktywności fizycznej i dbałości o ciało

Marian Marcinkowski

Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie

Abstrakt. Przez wieki ukształtowały się różne wzory aktywności fizycznej człowieka i jego dbałości o ciało. Przejawem tego jest ewolucja idei edukacji fizycznej od podejścia biologistycznego do humanistycznego. Ciało stało się wartością socjokulturową, a aktywność człowieka w sferze kultury fizycznej nabiera szczególnego znaczenia w odniesieniu do ochrony zdrowia. Istotny wpływ na postawy wobec ciała mają wzory kultury somatycznej, które ukształtowane zostały w tradycji europejskiej – obecnie możemy obserwować różne przejawy ich funkcjonowania w społeczeństwie. Kształtowanie nawyków do podejmowania odpowiedniej aktywności fizycznej oraz troski o ciało musi odbywać się na podstawie odpowiednich programów wychowania fizycznego i zdrowotnego.

Słowa kluczowe: aktywność fizyczna, ciało, kultura fizyczna, edukacja

Cultural and educational determinants of physical activity and concern for the body

Abstract. Over the centuries, humans have developed various patterns of physical activity and concern for the body. A manifestation of this is the evolution of the idea of physical education from the biological approach to the humanistic one. The body has become a socio-cultural value, and human activities in the sphere of physical culture are of particular importance with regard to health care. A particular influence on attitudes towards the body have somatic cell culture models, which have been shaped in the European tradition, and now we can see various aspects of their functioning in the society. The development of habits relating to various types of physical activity and proper care of the body must be based on appropriate physical education and health education programmes.

Key words: physical activity, body, physical culture, education

Człowieka zawsze cechowała łatwość znajdowania powodów, które pozwalały mu uznać jako wartościowe działania będące przejawem szeroko rozumianej troski o ciało. Przegląd literatury przedmiotu wskazuje, że wśród najczęściej wyróżnianych motywów podejmowania „zabiegów na rzecz ciała” znajdują się względy zdrowotne, zachęcające do podejmowania różnorodnych działań reparacyjnych, prewencyjnych i kreacyjnych względem ciała¹. Wzajemne przenikanie się świata wartości i praktyki społecznej w tej dziedzinie w sposób szczególny przejawiało się również na gruncie powiązań między naukami pedagogicznymi i medycznymi, wyrazem czego jest przede wszystkim ukształtowanie się odrębnego działu teorii i praktyki pedagogicznej wzmacniającego pozycję wychowania fizycznego w procesie ogólnego wychowania (mowa tu o tzw. wychowaniu zdrowotnym czy o rozwijanej w ostatnich dekadach pedagogice zdrowia²).

Godne odnotowania w tym kontekście jest to, że aktywność fizyczną coraz częściej traktuje się jako podstawowy element zdrowego stylu życia. Aktywność owa postrzegana jest wówczas jako sposób na dobre samopoczucie, jako gwarant prawidłowego rozwoju i szansa na przedłużenie młodości (tj. wzmocnienie sił witalnych), a także jako skuteczny środek profilaktyczny oraz terapeutyczny stosowany przy wielu zaburzeniach i chorobach (szczególnie układu krążenia) oraz przy nawarstwieniu się sytuacji stresogennych.

Mianem aktywności ruchowej, a ściślej, aktywności fizycznej, określa się wysiłek mięśniowy wywołujący w organizmie zespół zmian, które prowadzą do wydatku energetycznego wyższego niż poziom spoczynkowy. Ponieważ w ciągu tysiącleci ewolucji gatunku ludzkiego aktywność ruchowa była niezbędnym warunkiem przetrwania, stała się ona częścią natury ludzkiej. Dlatego odpowiedni poziom aktywności ruchowej współczesnego człowieka nie tylko sprzyja funkcjom i rozwojowi organizmu, lecz również oddziałuje korzystnie na psychikę i samopoczucie. Nie bez znaczenia jest fakt, że u osób aktywnych fizycznie występują też inne zachowania prozdrowotne, jak np. przestrzeganie zasad racjonalnego odżywiania się, rezygnacja z nałogów (najczęściej palenia papierosów),

¹ A. Pawłucki: *Pedagogika wartości ciała*, Gdańsk: Wyd. AWF, 1996, s. 97.

² Twórca i propagator idei wychowania zdrowotnego w Polsce, Maciej Demel, swoje poglądy na temat założeń i zasadniczych treści tego wychowania przedstawił m.in. w pracach: *O wychowaniu zdrowotnym* (1968) i *Pedagogika zdrowia* (1980).

dbanie o właściwy cykl pracy i wypoczynku, ukształtowanie optymalnego dobowego rytmu czynności³.

Każda z dziedzin ludzkiej aktywności ukształtowała w toku swojego rozwoju specyficzny system wartości. Dla kultury fizycznej, koncentrującej się od najdawniejszych czasów – najogólniej rzecz ujmując – na dbałości o ciało i zdrowie, charakterystyczny jest na przykład – afirmowany zwłaszcza w czasach antycznych – ideał wychowawczy „kalokagatii” (gr. „*kalós kai agathós*” – piękny i dobry). Zgodnie z nim przyjmuje się piękno (ducha i ciała) jako walor godny zalecenia w każdym systemie przysposobienia jednostki do życia w społeczeństwie. Ideał ten występował także na późniejszych etapach rozwoju refleksji nad celami wychowania w dziedzinie kultury fizycznej, chociaż w różnych epokach i kulturach odmiennie przedstawiała się aksjologia ciała, któremu przypisywano wartości instrumentalne, sprzyjające „osiąganiu wartości pozacieleśnych (duchowych)”, lub też wartości autoteliczne, kiedy ciało stawało się „wartością samą w sobie”⁴. Dla tego drugiego stanowiska charakterystyczne jest założenie, że postawy i zachowania jednostki w sferze kultury fizycznej rozumiane winny być przede wszystkim jako przejawy możliwości doświadczania siebie i autokreacji oraz jako interesująca dziedzina manifestacji otwartego stosunku do świata i do samego siebie. Takim zhumanizowanym podejściem do aktywności ruchowej i dbałości o ciało w najpełniejszy sposób wyrażamy bogactwo idei podmiotowości oraz szczególnie traktowania natury człowieka i jego cielesności.

Jakościowe zmiany w procesie doskonalenia cielesności człowieka najwyraźniej dostrzec można na tle ewolucji poglądów na istotę wychowania fizycznego. W ewolucji tej można wyróżnić następujące zasadnicze etapy⁵: „wychowanie” (kształtowanie) ciała, wychowanie poprzez ciało, kształtowanie ciała „i” wychowanie oraz wychowanie w trosce o ciało (wychowanie do kultury fizycznej). Trzy pierwsze etapy są wyrazem tradycyjnego spojrzenia na to, czym ma być wychowanie fizyczne i zwykle przypisuje się je do tzw. orientacji biologistycznej w teorii tego wychowania. Mając świadomość mankamentów charakteryzujących wymienione ujęcia istoty wychowania fizycznego, w sposób szczególny rekomendować należy

³ R. Przewęda: *Promocja zdrowia przez wychowanie fizyczne*, [w:] *Promocja zdrowia*, red. J.B. Karski, Warszawa, 1999, s. 203.

⁴ W. Osiński: *Zarys teorii wychowania fizycznego*, Poznań: AWF, 1996, s. 49.

⁵ Tamże, s. 38.

koncepcję „wychowania w trosce o ciało”, podkreślając, że wywodzi się ona ze współczesnej, zorientowanej pedagogicznie (i humanistycznie) teorii wychowania fizycznego. Humanistyczną koncepcję odróżnia od innych podejść traktowanie wychowania przede wszystkim jako wywoływania pozytywnych zmian w świadomości jednostki oraz kształtowania właściwych postaw i nastawień wyznaczających zachowania człowieka w stosunku do swej fizycznej (cielesnej) postaci⁶. Tym sposobem wychowanie w trosce o ciało daje się scharakteryzować ostatecznie nie tyle zastosowaniem określonej techniki, co raczej – zgodnie z duchem *Manifestu o Wychowaniu Fizycznym*⁷ – stanem umysłu, w związku z czym niezbędne staje się odwołanie do systemu wartości jednostki.

W świetle powyższego możemy przyjąć, że kluczową kategorią we wszelkich wersjach kultury fizycznej jest niewątpliwie „ciało człowieka”. Mając na uwadze postawy człowieka wobec swojego ciała, Ireneusz Bittner wskazuje na wyróżniający atrybut uprzedmiotowienia ciała i dyscyplinowania go. Swoista dla człowieka postawa dysponowania ciałem, kontrolowania go od „wewnątrz” oraz z „zewnątrz” (a więc poprzez zobiektywizowane w społeczeństwie normy, zasady, wzory) stanowi – zdaniem tego autora – „głęboko osadzoną w problematyce ludzkiej istoty orientację polegającą na wartościowaniu ciała, na podporządkowaniu go światu wartości i powinności”⁸. W takim ujęciu ciało traktowane jest nie tylko jako sposób bycia człowieka, lecz także jako czynnik odniesiony do tych wartości, które organizują życie społeczne i nadają mu określony sens. Czyniąc ciało wartością socjokulturową sprawiamy, że działania „na ciało” czy też „poprzez ciało” obciążone zostają określonymi znaczeniami i kryteriami wartościującymi. Tym sposobem aktywność człowieka w sferze kultury fizycznej nabiera szczególnego znaczenia w odniesieniu do pragnień i zamiarów, przeżyć i doświadczeń jednostki, sytuujących się także w obszarze troski o zdrowie.

Analizując dotychczasowy dorobek teoretyczno-poznawczy w dziedzinie badań nad kulturą fizyczną, należy odnotować występowanie różnych grup koncepcji ujęcia istoty tej kultury. Są to np. koncepcje indywidualistyczno-wartościujące, socjologizująco-uniwersalistyczne (globalne)

⁶ Tamże, s. 41.

⁷ *Światowy Manifest o Wychowaniu Fizycznym*, „Kultura Fizyczna” 1972, nr 1, s. 29–34.

⁸ I. Bittner: *Kultura fizyczna jako sfera psychofizycznej aktywności człowieka. Studia teoretyczno-metodologiczne*, Łódź: Wyd. Uniw. Łódzkiego, 1995, s. 60.

i holistyczne (W. Osiński)⁹ lub koncepcje o nachyleniu behawioralnym, tj. stanowiska akcentujące zachowanie człowieka, koncepcje psychologizujące, które usiłują „wejść w głąb osobowości” oraz koncepcje o charakterze aksjologicznym (M. Demel)¹⁰. Próbom definiowania kultury fizycznej stawia się jednak zwykle zarzut, że z jednej strony nie spełniają wymogu obiektywności z powodu *wprowadzenia pierwiastków wartościowania*, a z drugiej zacieśniają zakres pojęcia tej kultury do *fenomenu ruchu* lub też nadmiernie wyekspozowują to zjawisko¹¹.

W ujęciu psychopedagogicznym z kolei kultura fizyczna to „wyraz określonej postawy wobec własnego ciała, świadoma i aktywna troska o swój rozwój, sprawność i zdrowie, to umiejętność organizowania i spędzania czasu z największym pożytkiem dla zdrowia fizycznego i psychicznego”¹². Poziom kultury fizycznej stanowi w tym ujęciu wypadkową oddziaływań wychowawczych zmierzających do ukształtowania pożądanych postaw i systemu wartości jednostki oraz świadomych jej wysiłków na rzecz samodoskonalenia we wszystkich płaszczyznach rozwoju osobowościowego. Istotę tej kultury stanowi zatem przystosowanie rozwoju fizycznego ludzi do oddziaływania zarówno na przyrodę, co stanowi element kultury materialnej, jak i na własny rozwój duchowy, co z kolei konstytuuje sferę kultury niematerialnej. Jedność tego procesu wynika stąd, że w toku przekształcania świata jednostka rozwija się zarówno pod względem duchowym, jak i fizycznym, w związku z czym człowiek „zmienia postawę swego ciała, doskonalą swój aparat ruchowy, przystosowując go do potrzeb społecznych, gromadzi doświadczenie i wiedzę dotyczącą pielęgnacji ciała”¹³. Cechą charakterystyczną takiego rozumienia kultury fizycznej jest akcentowanie świadomego stosunku jednostki do własnego organizmu. Ów stosunek umożliwia człowiekowi, z jednej strony, rozpoznawanie potrzeb organizmu, a z drugiej – wszechstronne rozwijanie zainteresowań oraz kształcenie umiejętności i nawyków systematycznej pracy nad sobą w dziedzinie doskonalenia sprawności fizycznej i podtrzymywania zdrowia.

.....

⁹ W. Osiński, dz. cyt., s. 28–35.

¹⁰ M. Demel: *O trzech wersjach teorii wychowania fizycznego*, Kraków: AWF, 1990, s. 17.

¹¹ Tamże.

¹² M. Demel, A. Skład: *Teoria wychowania fizycznego*, Warszawa: PWN, 1970, s. 13.

¹³ M. Demel: *Wychowanie fizyczne (z uwzględnieniem wychowania zdrowotnego)*, [w:], *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, red. B. Suchodolski, Warszawa: PWN, 1985, s. 603.

Poszukiwanie odpowiedzi na pytania, w jakim kontekście kulturowym określone działania kwalifikowane są jako działania z obszaru kultury fizycznej, a także jakie działania i struktury dają się określić jako będące komponentami tej kultury, pozostawia nas w kręgu problemów koncentrujących się wokół prób określenia specyfiki ludzkiej aktywności fizycznej. Próby te jednocześnie prowadzą nas do ujmowania kultury fizycznej w aspekcie dyspozycji i postaw, potrzeb i pragnień jednostki. Nie ulega wątpliwości, że podstawowe działania człowieka w świecie kultury fizycznej stanowią przede wszystkim formę jego doskonalenia się jako istoty biopsychicznej i są wyrazem jego ustosunkowania się do ciała upodmiotowionego i uspołecznionego. Właśnie w tych działaniach człowiek w wyjątkowy sposób ujawnia się jako istota samorealizująca się, dążąca do osiągnięcia pełni swych możliwości psychicznych i fizycznych, warunkujących i gruntujących pożądaną rozwój wewnętrzny oraz przewyciężających pojawiające się na tej drodze „opory” ciała i materii. Będąc sposobem bycia w świecie, kultura fizyczna spełnia ważną rolę środka, dzięki któremu „człowiek «daje sobie radę» ze sobą i otaczającym go światem”¹⁴. Takie podejście do działań człowieka w obszarze kultury fizycznej pozwala na traktowanie tej kultury jako szczególnej dziedziny ludzkiej aktywności, której istotą jest „praca nad sobą, walka z przyrodą oraz walka z własną słabością, dążenie do ciągłego postępu i doskonalenia”¹⁵. Pojmowanie kultury fizycznej w kategoriach wyzwania, wymagania czegoś od siebie silnie zaakcentowali Maciej Demel i Alicja Skład przy okazji formułowania idei programu wychowania fizycznego, wzorując się na pięknej humanistycznej formule: „jestem – mogę – chcę”¹⁶.

W świetle powyższego możemy stwierdzić, że podstawowym celem kultury fizycznej nie może być jedynie dążenie do bogactwa oraz doskonałości środków i metod stosowanych w jej uprawianiu, lecz powinno być nim przede wszystkim kształtowanie afirmatywnej postawy wobec siebie i swego ciała, a także stworzenie warunków do kształtowania jednostki wszechstronnie rozwiniętej. Najwłaściwszym wydaje się pojmowanie kultury fizycznej przede wszystkim jako „sfery psychofizycznej aktyw-

.....
¹⁴ I. Bittner, dz. cyt., s. 3. Przy formułowaniu takiego ogólnego określenia kultury fizycznej autor opiera się na stwierdzeniu Leslie A. White’a, że funkcją i celem kultury jest „uczynienie życia bezpiecznym i znośnym dla gatunku ludzkiego”.

¹⁵ M. Demel, A. Skład, dz. cyt., s. 9.

¹⁶ Tamże.

ności człowieka, której źródłem jest osobowość i jej potrzeby uwarunkowane zobiektywizowanym systemem norm i wzorów odniesionych do ludzkiego, upodmiotowionego ciała oraz jego sprawności”¹⁷. W przekonaniu cytowanego autora przy takim rozumieniu kultury fizycznej człowiek „zyskuje znaczenie istoty otwartej na świat wartości”, a w konsekwencji odczuwającej i – co ważniejsze – zaspokajającej swoje potrzeby wyższego rzędu. Stanowisko to koresponduje z poglądami Zbigniewa Krawczyka, dla którego kultura fizyczna stanowi „system wartości, działań oraz ich efektów w dziedzinie cielesnej aktywności człowieka”, a zarazem kompleks form jego aktywności ruchowej „podejmowanych świadomie i celowo dla pomnażania zdrowia, rozwoju, sprawności fizycznej i urody podporządkowanych wzorowi osobowości wszechstronnej, harmonijnej i dynamicznej”¹⁸. Kulturę fizyczną w kategoriach wartości postrzega także Maciej Demel, który wychodząc z przesłanek aksjologicznych stwierdza, że kultura obejmuje te wszystkie wartości, które wiążą się z „fizyczną postacią i fizycznym funkcjonowaniem człowieka, zarówno w jego własnym odczuciu, jak też w obrazie społecznie zobiektywizowanym. Wartości te – najogólniej mówiąc – odnoszą się do zdrowia, budowy i postawy ciała, odporności, wydolności, sprawności i urody”¹⁹.

Afirmacja i realizacja preferowanych w kulturze fizycznej wartości, wzorów i norm daje człowiekowi możliwość umacniania i pogłębiania poczucia swego sprawstwa, w tym zwłaszcza poczucia osobistego wpływu na swój rozwój psychofizyczny. Uczestnictwo w kulturze fizycznej umożliwia szczególnie intensywnie urzeczywistnianie się wartości wyznaczonych przez akty kreowania siebie i wzmożonej kontroli nad sobą.

Fakt, że człowiek ma ciało i cielesne potrzeby, w istocie swej takie same jak potrzeby zwierząt, podobnie jak one wbudowane ma dążenie do fizycznego przetrwania. Ciało narzuca człowiekowi wolę przetrwania bez względu na okoliczności. Jednakże właściwością ludzkiej kondycji jest także i to, że – jak zauważa Erich Fromm – „oprócz sfery biologicznego czy materialnego przetrwania istnieje również sfera charakterystyczna wyłącznie dla człowieka, którą można określić jako wykraczającą poza przetrwanie czy też pozaużytkową. [...] Nieużyteczne popędy człowieka

¹⁷ Tamże, s. 39.

¹⁸ Z. Krawczyk: *Globalne i selektywne rozumienie kultury fizycznej*, [w:] *Kultura fizyczna w kategoriach wartości*, red. Z. Krawczyk, Warszawa: AWF, 1989, s. 7–8.

¹⁹ M. Demel: *Szkice krytyczne o kulturze fizycznej*, Warszawa: Sport i Turystyka, 1973, s. 38.

są wyrazem fundamentalnej i typowo ludzkiej potrzeby związku z innymi ludźmi i naturą oraz potwierdzania siebie w tych związkach”²⁰.

W porównaniu z takimi pojęciami, jak „jaźń” czy „tożsamość jednostki”, „ciało” wydaje się terminem prostym. Zwykle pod tym pojęciem rozumiemy przedmiot fizyczny, który posiadamy czy też miejsce, w którym mamy szczęście – lub nieszczęście przebywać. Ciało jest jednak czymś więcej, jest ono „układem działania, źródłem praktyk, którego czynne zaangażowanie w codzienne interakcje jest konieczne do zachowania spójnego poczucia własnej tożsamości”²¹. Do ważniejszych aspektów cielesności o szczególnym znaczeniu dla „ja” i tożsamości jednostki należą: wygląd ciała (wszystkie cechy zewnętrzne wraz ze strojem i ozdobami), sposób bycia (wykorzystanie ciała w codziennych sytuacjach), zmysłowość (doświadczenie przyjemności i bólu). W kulturach przednowoczesnych wygląd musiał przede wszystkim znamionować tożsamość społeczną, a nie podkreślać osobowość jednostki. Sytuacja ta obecnie nie uległa zasadniczej zmianie i wygląd zewnętrzny (zwłaszcza strój) nadal w znacznym stopniu związany jest z tożsamością społeczną i służy identyfikacji płci, pozycji klasowej i statusu zawodowego. Na sposób ubierania wpływa otoczenie społeczne, reklama i inne czynniki służące bardziej standaryzacji niż indywidualizacji. Zasada czynnego konstruowania tożsamości dotyczy także ciała (szczególnie w środowiskach młodzieży), w związku z czym związane bezpośrednio z wzorami zmysłowości reżimy, jakim poddawane jest ciało, są podstawowym mechanizmem kultywacji czy wręcz kreacji ciała.

Troska o ciało oznacza ciągle „wsłuchiwanie się w ciało” – zarówno po to, żeby w pełni doświadczyć korzyści, które daje zdrowie, jak i po to, aby w porę odebrać sygnały, że dzieje się coś złego. Jeśli jest to uzasadnione, należy oczywiście zasięgać porady ekspertów, ale odporność na choroby wydaje się być przede wszystkim kwestią wykształcenia „wewnętrznej sprawności” ciała. Zarówno planowanie, jak i wybór jakiegoś stylu życia zwykle wiążą się z poddawaniem ciała pewnym reżimom. Zagadnienia tego nie wyczerpuje jednak tylko kwestia zmieniających się (i związanych z reklamą dóbr konsumpcyjnych) ideałów wyglądu ciała, na przykład szczupłej sylwetki. W przekonaniu Anthony’ego Giddensa obecnie w sposób szcze-

²⁰ E. Fromm: *Rewolucja nadziei*, Poznań: REBIS, 2000, s. 97 i 99.

²¹ A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa: PWN, 2001, s. 137.

gólny „stajemy się odpowiedzialni za projekt własnego ciała i [...] w pewnym sensie jesteśmy zmuszeni je projektować, tym bardziej, im bardziej posttradycyjne są warunki społeczne, w których żyjemy”²².

Szczególny wpływ na postawy wobec ciała mają wzory kultury somatycznej, które ukształtowane zostały w tradycji europejskiej – obecnie możemy obserwować różne przejawy ich funkcjonowania w społeczeństwie. Wzory owe można sprowadzić do następujących typów²³:

1. Wzór estetyczny, mający swoje źródło w kategorii piękna wyróżnionej (obok idei dobra i mądrości) w aksjologii antycznej. Ciało doskonale zbudowanego człowieka cechowały: wysoka budowa, harmonia i właściwa proporcja poszczególnych jego części. Zapoczątkowany w renesansie relatywizm piękna cielesnego rozwinął się współcześnie w konwencji alternatywnych wzorów estetycznych, nie wykluczając nawet swoistego wzoru „antyurody”. Wzór estetyczny, mimo relatywnego pojęcia piękna i urody, determinuje postawy i zachowania ludzi, zwłaszcza młodych, na niespotykaną dotychczas skalę. Szczególnie intensywnie ujawniły się w kulturze europejskiej zjawiska dbałości o zgrabną sylwetkę i urodę. W ostatnich latach w mass mediach rozpowszechniany jest ideał szczupłego ciała i w związku z tym pożądanego „sposobu bycia zdrowym”. Otyłość zaczęła być uważana – przede wszystkim w odniesieniu do kobiet – za wskaźnik społecznego niepowodzenia jednostki, co jest przykładem wpisywania w ciało znaczeń kulturowych²⁴.
2. Wzór hedonistyczny, w którym można wyróżnić wśród doznań cielesnych wrażenia smakowe, seksualne oraz kinetyczne (ruch jako źródło przyjemności przejawia się często w grach i zabawach oraz w rekreacji i towarzyskich formach rywalizacyjnych).
3. Wzór ascetyczny, znajdujący swoją materializację w czystej formie raczej w przeszłości. Ów typ wyłączności bądź dominacji sfery ducha nad potrzebami cielesnymi znalazł swoją kontynuację we wzorze bohatera romantycznego, ale i „we współczesnej kulturze. Jego wyrazem jest przeciwstawienie rozwoju duchowego i intelektualnego

²² Tamże, s. 142.

²³ Z. Krawczyk: *Kultura fizyczna*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Kultura fizyczna, sport*, red. Z. Krawczyk, Warszawa: Instytut Kultury, 1997, s. 11–29.

²⁴ Z. Melosik: *Tyrania szczupłego ciała i jej konsekwencje*, [w:] *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, red. Z. Melosik, Toruń–Poznań: Edytor, 1999, s. 158.

- cielesnemu, z apoteozą tych pierwszych i deprecjacją ostatniego, czego manifestacją są na przykład ascetyczne postawy wobec potrzeb cielesnych lansowanych [...] przede wszystkim w katolickiej krytyce społeczeństw konsumpcyjnych, gubiących – jak się głosi – wartości duchowe na rzecz dóbr wyalienowanej cywilizacji technicznej”²⁵.
4. Wzór higieniczny, przejawiający się w dwóch odmianach: egzystencjalnej i utylitarnej. Egzystencjalna wiąże się z zabieganiem człowieka o życie i przeciwstawieniem się, najczęściej środkami medycznymi, chorobie i śmierci. Odmiana ta ma charakter ponadczasowy, a formy jej występowania zmieniają się wraz z rozwojem cywilizacyjnym, a zwłaszcza z postępowaniem medycyny. We współczesnych społeczeństwach wzór ten jest upowszechniony przede wszystkim przez dom i szkołę w postaci *uniwersalnego wzoru higienicznego, będącego osią organizującą całość życia człowieka*²⁶. Początki drugiej (uitylitarnej) odmiany wzoru higienicznego sięgają czasów najdawniejszych, jednakże szczególne znaczenie uzyskała ona w społeczeństwach przemysłowych, które realizowały doniosłe programy higieny społecznej. Wiązało się to przede wszystkim z uświadomieniem negatywnych skutków zdrowotnych intensywnej i długotrwałej pracy przemysłowej oraz z potrzebami militarnymi. Znalazło to też swoje odzwierciedlenie w ideach nowożytnego wychowania fizycznego, upowszechnianych najpierw w Europie i Ameryce²⁷.
 5. Wzór sprawnościowy, będący odmianą utylitarного podejścia do sprawności fizycznej. W skrajnym wydaniu przejawiał się w spartańskim modelu wychowawczym, a później w wychowaniu rycerskim. Te same w istocie cele przyświecają wychowaniu fizycznemu we współczesnym wojsku, chociaż szybki rozwój techniki wojennej odsuwa umiejętności sprawnościowe żołnierzy niejako na drugi plan.
 6. Wzór agonistyczny, którego podstawę stanowi kategoria dzielności, wyrażająca się najpełniej w walce i rywalizacji sportowej. Kategoria ta właściwa jest „klasie próżniaczej” i wywodzi się z jej łupieżczego charakteru, z życia na pokaz oraz z ostentacyjnego próżnowania²⁸. Zachowania agonistyczne miały początkowo zasięg ograniczo-

²⁵ Z. Krawczyk: *Kultura fizyczna a styl życia*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1995, nr 2, s. 11.

²⁶ Tamże.

²⁷ Tenże: *Natura, kultura, sport. Kontrowersje teoretyczne w Polsce*, Warszawa: PWN, 1970.

²⁸ T. Veblen: *Teoria klasy próżniaczej*, Warszawa: PWN, 1971, s. 218–243.

ny klasowo: wpisane były w arystokratyczny styl życia i jedynie wtórnie przenikały do innych sfer społecznych aspirujących do tego stylu (najpierw do kół wojskowych, a później do kręgów inteligencji dystansującej się wobec świata wartości bezpośrednio użytecznych). Z czasem wzory te rozprzestrzeniły się także wśród innych klas społecznych, szczególnie w pokoleniu młodzieży, objawiając tym samym swój uniwersalny charakter. Współcześnie agonistyka sportowa stała się symbolicznym wyrazem dominacji bądź przewodnictwa narodów i państw walczących o pierwszeństwo we współzawodnictwie międzynarodowym we wszystkich, już nie tylko sportowych, sferach życia – w ekonomii, polityce i kulturze. W tych warunkach agon jako sposób życia przeniknął do wszystkich niemal sfer aktywności społecznej i indywidualnej człowieka, pozostając „przedmiotem niemal powszechnego zainteresowania, przede wszystkim w formie spektatorskiej, ale także – w określonym stopniu – w postaci czynnej partycypacji”²⁹.

Niektórzy autorzy, obserwując zmiany zachodzące obecnie w życiu społecznym, gospodarczym i kulturalnym, proponują uzupełnienie powyższego zestawu postaw wobec kultury fizycznej wzorem ekonomicznym, przejawiającym się w coraz szerszym zakresie wśród ludzi biznesu, dla których zdrowie, wysoka sprawność fizyczna, zgrabna sylwetka, uroda itp. stanowią jeden z podstawowych warunków finansowo-zawodowej pomyślności. Ścisłe powiązanie zdrowia i sprawności fizycznej z ową pomyślnością uzasadnia się przy tym dwoma okolicznościami:

- osoby z przewlekłymi chorobami, niesprawne, niezbyt reprezentacyjne itd. mają kłopoty z uzyskaniem ciekawej i dobrze płatnej pracy;
- osoby chorowite i mało sprawne z jednej strony ponoszą wyższe koszty ubezpieczenia, z drugiej natomiast częściej korzystają z odpłatnych świadczeń medycznych.

Realizacja przedstawionych wzorów kultury fizycznej ma charakter historycznie, kulturowo i generacyjnie zmienny. W różnym też stopniu konstytuują one styl życia jednostek, grup i warstw społecznych. Zauważyć należy, że całkowitemu zanikowi w środowisku młodzieży uległ tradycyjnie doniosły wzór ascetyczny. Młodzież wyzbyła się nawet reliktyw

.....
²⁹ Z. Krawczyk, dz. cyt., s. 13.

tego wzoru, zachowanych we współczesnej etyce religijnej. Zostało bodaj powszechnie odrzucone przekonanie, że deprecjacja wartości cielesnych i umartwianie się mogą być skuteczną drogą do osiągnięcia wyższych wartości. Interesująca jest uwaga Zbyszka Melosika, że o ile w przeszłości dominujący etos dążył często do „przewycięzenia ciała” i podporządkowania go „wyższemu celom duchowym”, to obecnie, w społeczeństwach konsumpcji, ludzie coraz częściej postrzegani są przez pryzmat swoich ciał. Zgodzić należy się z konkluzją sformułowaną przez tego autora, że wraz z nasileniem się wpływów kultury hedonistycznej „tożsamość jednostki jest stopniowo wymywana z tego, co tradycyjnie nazywano umysłem lub duszą i przenoszona «na powierzchnię» – zaczyna być odgrywana przez ciało. [...] Człowiek tworzy swoją tożsamość poprzez konstruowanie wizualnego image swojego ciała”³⁰. Jedną z poważniejszych konsekwencji tego zjawiska jest upowszechnienie się w społeczeństwie konsumpcji podejścia do ciała jako obiektu (płaszczyzny) doświadczania coraz to nowych rodzajów przyjemności, mieszania ze sobą kategorii męskości i kobiecości, co z kolei jest jednym z czynników fragmentaryzacji tożsamości³¹.

W podsumowaniu rozważań o kulturowych determinantach aktywności fizycznej i cielesnych zainteresowaniach człowieka warto przypomnieć zaproponowaną przez Floriana Znanieckiego klasyfikację typów fizycznych. Według tego wybitnego socjologa miały one uosabiać społecznie uznawane wartości (atrybuty) ciała: zdrowie (typ higieniczny), rozrodczość (typ geneomiczny), uroda (typ obyczajowo-estetyczny), zmysłowość (typ hedonistyczny), sprawność robocza i bojowa (typ utylitarny) oraz sprawność jako wartość sama dla siebie (typ sportowy). Na podstawie wymienionych wartości powinny być wyznaczane – zgodnie z wymaganiami społecznymi – stosowne zadania wychowania fizycznego młodzieży, prowadzające się przede wszystkim do urabiania owych typów fizycznych³².

Współcześnie urzeczywistnianiu pierwszej grupy wartości, tj. zdrowotnych, służą szeroko podejmowane różnorodne formy działań reparacyjnych, prewencyjnych i kreacyjnych względem ciała³³, którym odpo-

³⁰ Z. Melosik: *Ponowoczesny świat konsumpcji*, [w:] *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, red. Z. Melosik, Toruń–Poznań: Edytor, 1999, s. 89.

³¹ Tenże: *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Toruń–Poznań: Edytor, 1996.

³² F. Znaniecki: *Socjologia wychowania*, t. 2, Warszawa: PWN, 1973, s. 221.

³³ A. Pawłucki, dz. cyt., s. 97.

wiadają z kolei różne wartości i wzory zachowań w dziedzinie kultury zdrowotnej. Wzajemne przenikanie świata wartości i praktyki społecznej w tej dziedzinie w sposób szczególny przejawiało się również na gruncie powiązań między naukami pedagogicznymi i lekarskimi. Wyrazem tego jest przede wszystkim ukształtowanie się odrębnego działu teorii i praktyki pedagogicznej wzmacniającego pozycję wychowania fizycznego w procesie ogólnego wychowania (mowa tu o tzw. wychowaniu zdrowotnym czy o pedagogice zdrowia).

W aspekcie utylitarnej wartości ciała odnotować należy dominację dwóch głównych powodów „uprawy” ciała, a mianowicie motywu preparacyjnego (kiedy celem jest przygotowanie się lub zwiększenie zdolności do pracy) i motywu rekreacyjnego (związanego z dążeniem do odnowy sił po wykonaniu owej pracy). Wartości estetyczne ciała wyrażają się z kolei zarówno w urodzie jego kształtów (aspekt morfologiczny), jak i ruchów (aspekt kinetyczny). W tej dziedzinie często następują jednak zmiany wartości i zachowań stosownie do obyczajów i oczekiwań społecznych, chociaż motywem przewodnim ciągle jest zwiększenie szans powodzenia w kontaktach międzyosobniczych. Wartości hedonistyczne ciała typu kinetycznego, które osiągamy między innymi podczas zabaw i gier ruchowych, tańca, turystyki, zwykle mogą być urzeczywistniane dopiero po opanowaniu pewnych umiejętności ruchowych. Podkreślić należy przy tym, że uczestnictwo w różnych formach aktywności sportowo-rekreacyjnej może wielu sprawiać przyjemność, co nie wyklucza faktu, że jednocześnie pozytywnie wpływać będzie ono na zdrowie czy też służyć celom rekreacyjnym lub estetycznym.

Szczególny charakter ma proces urzeczywistniania agonistycznych wartości ciała, który może mieć postać współzawodnictwa bezpośredniego (poprzez dążenie do zwycięstwa nad rywalem) lub pośredniego (w formie dążenia do ustanowienia rekordu). Dla ludzi o odpowiednich predyspozycjach i aspiracjach dążenia te – przynajmniej w pewnym okresie życia – stanowią główny, a nawet jedyny motyw uprawy ciała. W przekonaniu Henryka Grabowskiego

Bezwzględna preferencja dla wartości agonistycznych ciała może niekiedy być zagrożeniem dla innych jego przymiotów, jak: zdrowie, harmonia funkcjonalna, piękno, a nawet prowadzić do ich degradacji. Jest to cena, jaką tylko człowiek jest gotów zapłacić za wyłąc-

nie symboliczny triumf nad sobą lub rywalem w imię samorealizacji, czyli utwierdzenia siebie i innych w przekonaniu o własnej wartości³⁴.

W praktyce w procesie urzeczywistniania poszczególnych wartości ciała realizacja jednych wartości może sprzyjać urzeczywistnianiu innych, albo też wchodzić z nimi w konflikt. Sytuację taką dobrze ilustruje na przykład odchudzanie ciała ze względów estetycznych: zwykle działanie takie równocześnie sprzyja zachowaniu zdrowia, ale w przypadku braku umiaru w tym względzie może pojawić się poważne zagrożenie zdrowia czy nawet życia.

W świetle powyższego kultura fizyczna jawi się jako zjawisko wielowartościowe, obejmujące nie tylko te wartości, które wiążą się z fizyczną postacią i fizycznym funkcjonowaniem człowieka w środowisku przyrodniczym i społecznym. Obejmuje ona także, a może nawet przede wszystkim, te wartości, które odnoszą się do sfery subiektywnej, do poglądów i postaw człowieka w świecie kultury. Istotnym momentem człowieczeństwa jest właśnie zdolność wyboru i decyzji (wartościowania). Autor *Wychowania w kulturze fizycznej* pisze:

Człowiek organizuje własne życie i porządkuje świat wokół siebie zgodnie z tym, jak wyobraża on sobie to życie i ten świat i jakie przywiązuje doń wartości. Tak więc walka o kulturę fizyczną jest zarazem walką o nowego człowieka i nowy świat jego życia [...] Swoistość tych historycznych i społecznych przemian musi znaleźć odbicie w dzisiejszym rozumieniu kultury fizycznej jako uprawy, której przedmiotem jest ludzkie ciało, ale też i cały bogaty, złożony, podmiotowy świat wartości, doskonalony w toku społecznego przekazu genetycznego³⁵.

W ostatecznej instancji charakter więzi jednostki ze sferą kultury fizycznej zdeterminowany jest jednak przez system wartości, zgodnie z którym jednostka autonomicznie wyznacza sobie cele w dziedzinie „uprawy” ciała. Wydaje się, że w dziedzinie tej istnieją – można wręcz stwierdzić, że niemal zawsze istniały – szczególne możliwości wszechstronnego i swobodnego kreowania siebie i świata swoich marzeń, równoczesnego realizowania przez człowieka zarówno wartości duchowych, jak i materialnych. Mając na uwadze potrzebę przełamywania barier między

³⁴ H. Grabowski: *Teoria fizycznej edukacji*, Warszawa: WSIP, 1997, s. 27.

³⁵ K. Zuchora: *Wychowanie w kulturze fizycznej*, Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, 1980, s. 290–291.

biologiczną a społeczną naturą człowieka w procesie wychowania fizycznego, Krzysztof Zuchora uzasadnia konieczność wprowadzania jednostki „od razu w świat wartości, a więc w świat swoiście ludzki i tylko człowiekowi dostępny, w którym człowiek naprawdę żyje i żyje po ludzku”³⁶. Idea wychowania w kulturze fizycznej jawi się więc jako niezwykle atrakcyjna propozycja wzbogacania sensu życia jednostki, orientowania go ku wizji w pełni humanistycznej.

Analizując powyższą propozycję dostrzegamy zasadność rozważań wokół zagadnienia „repedagogizacji” wychowania fizycznego, której istotą – w rozumieniu Macieja Demela – miałoby być godzenie tego, „co osobowościowe, z tym, co dosłownie cielesne w celu utrzymania równowagi między aktualizmem i prospekcją”³⁷. Rozwijając tę myśl, autor z pełnym przekonaniem pisał, że „kształtując osobowość, formując przekonania, postawy i motywacje, pracujemy oczywiście na rzecz przyszłości wychowanka, wdrażając go do autoedukacji, do ustawicznego kształcenia”³⁸. Charakterystyczną cechą takiego ujęcia celów wychowania fizycznego i sportu jest przede wszystkim dynamiczne widzenie ideału wychowawczego i konsekwentne zmierzanie do kształtowania świadomych, afirmatywnych i aktywnych postaw wobec ciała i jego potrzeb, a także – w aspekcie edukacyjnym – dążność do ukazania potrzeby oraz możliwości poprawy i ulepszania natury, zmiany obyczajów i doskonalenia się w ciągłej pracy nad sobą³⁹.

W procesie repedagogizacji wychowania fizycznego szczególną rolę mają do odegrania oczywiście nauczyciele, którzy stają wobec konieczności wyjścia poza tradycyjne widzenie swoich zadań, tj. przede wszystkim odejścia od postrzegania siebie jako „techników nauczania ruchu”. Nauczyciele wychowania fizycznego powinni wyróżniać się spośród ogółu kadry pedagogicznej tym, co zawiera się w ich możliwościach kompleksowego oddziaływania na wychowanków – zarówno na ich stronę cielesną, jak i duchową. Specyficzny charakter zajęć z wychowania fizycznego, odmienne niż w pozostałych dziedzinach edukacji formy, metody i środki kształcenia skłaniają i jednocześnie zmuszają nauczycieli do integralnego postrzegania osobowości uczniów. Znajdując się w tej

³⁶ Tamże.

³⁷ M. Demel: *O trzech wersjach teorii...*, dz. cyt., s. 26.

³⁸ Tamże.

³⁹ M. Demel: *Szkice krytyczne o kulturze...*, dz. cyt., s. 39.

korzystnej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej, świadomy swoich zadań pedagog

nie tracąc z pola widzenia spraw ciała, czyli potrzeby nauczania ruchu, wdrażania do aktywności fizycznej po to, aby podnosić sprawność fizyczną i wydolność, dbać o zdrowie i higienę [...] musi pamiętać o przeżyciach i uczuciach swoich podopiecznych. Rozbudowanie tych uczuć stwarza szansę na głębszą refleksję i analizę, zinternalizowanie postaw wobec własnej kultury fizycznej wychowanka⁴⁰.

W ten sposób właśnie w ukierunkowaniu na sprawy ciała z powodzeniem może być realizowany proces repedagogizacji wychowania fizycznego, u podstaw którego znajduje się idea wszechstronnego rozwoju osobowości wychowanków.

Od wielu lat zasadniczym zadaniem szkolnego wychowania fizycznego jest wprowadzanie młodych ludzi na „tereny” kultury fizycznej, w związku z czym szczególnie mocno akcentować należy jego funkcję propedeutyczną. Prawidłowe jej wypełnienie zależne jest jednak od właściwego ustrukturalizowania systemu wartości proponowanych w sferze tej kultury. Dostrzegając wagę tego problemu, K. Zuchora pisze między innymi, że „drogowskazami wyznaczającymi nowe kierunki autokreacji człowieka są świadomość, postawy i motywacje, potrzeby i nawyki, umiejętności i sprawności. A nie odwrotnie, jak sądzą ci wszyscy, którzy oddają prymat środkom – ćwiczeniom, efektom doraźnym, wynikiem sportowym, ideałowi motorycznemu – nad intencjonalną działalnością pedagogiczną”⁴¹.

Idei repedagogizacji wychowania fizycznego przyświecały – zgodnie ze współczesnymi tendencjami edukacyjnymi – następujące hasła generalne: edukacja permanentna, prospekcja, autoedukacja, intelektualizacja, humanizacja, indywidualizacja oraz szkoła przedłużona i środowiskowa⁴². Powodzenie owej repedagogizacji w znacznym stopniu zależy od kompetentnego wykorzystania w programach wychowania fizycznego wszystkich wartości funkcjonujących w sferach kultury fizycznej, proponowanych między innymi przez K. Zuchorę, który, uzasadniając swoje

⁴⁰ J. Derbich: *Swoiste warunki interakcji wychowawczej nauczyciel wychowania fizycznego – uczeń*, [w:] *Ku tożsamości pedagogiki kultury fizycznej*, red. Z. Żukowska, Warszawa: PTNKF, 1993, s. 71.

⁴¹ K. Zuchora, dz. cyt., s. 292.

⁴² Hasła te (rozwinięte wcześniej przez M. Demela, 1973) szerzej charakteryzuje W. Osiński, dz. cyt., s. 149–152.

stanowisko, stwierdza, że jedynie takie rozumienie i podejście do problemu repedagogizacji wychowania fizycznego zapewnia wprowadzenie

wychowanka całego i w całą kulturę fizyczną, niezależnie od posiadanej przez szkołę bazy i niezależnie od uzdolnień ruchowych uczniów. Część z nich można bowiem prowadzić przez teren gier i zabaw, część przez teren rekreacji, jeszcze innych przez teren turystyki lub przez tereny bardziej wyszukane, zajęte przez sport. Dla niektórych doświadczenia i życie wiązać się będą z wychowaniem zdrowotnym. Z wszystkimi można jednak osiągnąć wspólny cel, jakim jest wychowanie w duchu kultury fizycznej, w klimacie poszanowania dla jej wartości i z perspektywą ukształtowania twórczej postawy wobec własnego ciała i własnego życia, środowiska przyrodniczego i społecznego. Inne będą wówczas umiejętności i nawyki, odmienny świat motywów i zainteresowań, ale wspólne będą natomiast nastawienia i postawy, i jednakowo dla wszystkich otwarty dostęp do pełnego i twórczego korzystania z dobrodziejstw kultury⁴³.

Podejście takie, w przekonaniu autora, jest w pełni humanistyczne (i humanitarne), gdyż pozwala wznieść się ponad granice upośledzenia fizycznego i kalectwa, zapewniając jednocześnie każdemu prawo do sukcesu i osobistego szczęścia.

Dostrzegając walory koncepcji wielości indywidualnych postaw wobec kultury fizycznej kształtowanych przez szkołę, należy przy jej upowszechnianiu formułować oczywiście zróżnicowane oczekiwania w stosunku do wymienionych sfer tej kultury. Osobotwórczego oddziaływania na przykład gier i zabaw upatrywać powinniśmy przede wszystkim w ich funkcji inicjacyjnej, której istota sprowadza się do wprowadzania wychowanków w tajniki kultury fizycznej. Trafnej charakterystyki tej funkcji dokonał Zuchora, stwierdzając, że gry i zabawy mają przede wszystkim przygotować młodych ludzi „pod uprawy wyspecjalizowane”, jakimi są rekreacja, turystyka i sport. Zauważa on jednak, że

dla części naszego społeczeństwa będzie to zarazem sfera jedyna i wyłączna. Mam tu przede wszystkim na myśli dzieci specjalnej troski oraz ludzi dotkniętych ciężką chorobą psychiczną, którym ciężkość umysłowa tamuje dostęp do sportu, rekreacji i turystyki, dziedzin, które wymagają znacznego zaangażowania intelektualnego i stosowania zawiłych często reguł interpretacyjnych⁴⁴.

⁴³ K. Zuchora, dz. cyt., s. 300.

⁴⁴ Tamże, s. 303. K. Zuchora zaznacza, że cytowana teza nie jest jego odkryciem, albowiem w tym duchu wypowiedział się już Jędrzej Śniadecki, który w dziele *O fizycznym wychowaniu dzieci* zwracał uwagę na to, że „Wszakże i kaleki, i niedołęgi mają swoje zdrowie, mają swoje

Ważne w przypadku gier i zabaw jest to, że kształtując barwny świat kultury fizycznej, sprzyjają rozwojowi takich form aktywności fizycznej, jak taniec, rytmika czy ćwiczenia muzyczno-ruchowe, które z kolei są właściwe sferze rekreacji. Traktując tę ostatnią jako „atrybut osobowości dojrzałej, umiejącej sterować własnymi procesami psychicznymi i racjonalnie gospodarującej w środowisku przyrodniczym, a przede wszystkim jako bogate pole do realizacji samego siebie”⁴⁵, autor *Wychowania w kulturze fizycznej* uważa za niezbędne rozwijanie i realizowanie potrzeb rekreacyjnych w powiązaniu ze sferą kultury. Przy takim podejściu umiejętności i nawyki schodzą oczywiście na dalszy plan, a rekreacja staje się obowiązkiem społecznym i moralnym. Stanowisko to koresponduje z poglądami Macieja Demela i Władysława Humena argumentującymi na rzecz niezbędności rekreacji w następujący sposób:

Fizyczne i psychiczne zdrowie osobnika nie jest obojętne dla społeczeństwa. Społeczeństwo zyskuje na zdrowiu jednostki (wydajność pracy, stosunki międzyludzkie a higiena psychiczna), traci zaś na chorobie (świadczenia lecznicze, ubezpieczenia itd.). Mylą się przeto ci autorzy (i to trzeba prostować!), którzy na jednej płaszczyźnie stawiają rekreację fizyczną i pozostałe jej rodzaje. Mieszają bowiem to, co konieczne, z tym, co pożądane⁴⁶.

W tym duchu należy dokonać także analizy innych sfer kultury fizycznej bliskich rekreacji co do specyfiki oddziaływania osobotwórczego, tj. turystyki i sportu.

Przygotowanie do uczestnictwa w sporcie i pozostałych sferach aktywności fizycznej musi odbywać się na podstawie odpowiednich programów wychowania, które będą budowane przede wszystkim na płaszczyźnie kulturowej. Domagając się wprowadzenia takich programów do praktyki edukacyjnej, K. Zuchora słusznie akcentuje aksjologiczny wymiar problemu, albowiem bez zabiegów dowartościowujących jakość życia, nadających mu głębszy i intensywniej przeżywany sens, trudno

.....
szczęście. Dobrze i mocno ukształceni daleko mniej potrzebują pomocy, obejdą się bez względów, lecz ci, którzy upośledzeni na świat przychodzą i mają być członkami społeczności, potrzebują naszego wsparcia, naszej pomocy [...] Jakże ich mogą opuszczać mistrze moralności, kiedy w nich taka jest dusza, jak w kształtnych i mocnych, a umysł częstokroć znakomitszy, a zatem wart całej bacznosci filozofów. Dusza nie podpada kalectwu”. J. Śniadecki: *Wybór pism naukowych i publicystycznych*, Warszawa, 1952, cyt. za K. Zuchora, dz. cyt., s. 304.

⁴⁵ Tamże, s. 305.

⁴⁶ M. Demel, W. Humen: *Wprowadzenia do rekreacji fizycznej*, Warszawa: Sport i Turystyka, 1970, s. 14.

szkolnemu wychowaniu fizycznemu stawiać zadanie kształtowania twórczych postaw wobec kultury fizycznej⁴⁷. Decydują w tym względzie przede wszystkim pasje i kompetencje pedagogiczne umożliwiające uformowanie świadomości, postaw i motywacji do pełnego uczestnictwa wychowanków w świecie kultury fizycznej, w którym „o indywidualności każdego decyduje jego osobowe bogactwo, swoista wrażliwość, [...] poczucie piękna, gradacja potrzeb kulturowych i uznawany system wartości”⁴⁸.

Najistotniejszym warunkiem rozwoju osobowości będzie tu jednak działanie wychowanka, czyli jego aktywne uczestnictwo, które „w pełni gwarantuje, że osobnik został zdobyty (nie zawsze trwale) dla kultury fizycznej, gdyż tylko w ten sposób można poznać jej smak, przeżyć ją pełnią psychiki i somatyki, utrwalić w pamięci kinestetycznej, wreszcie – zyskać nawyki rekreacyjne”⁴⁹. Osobista aktywność jawi się zatem jako podstawowy czynnik całościowego oddziaływania na osobowość wychowanka w intencji przygotowania go do całościowej troski o ciało poprzez uczestnictwo w kulturze fizycznej. Kształtowanie podstawowych sfer osobowościowych jednostki staje się efektywniejsze przy takim podejściu do edukacji fizycznej, kiedy równocześnie kształtujemy u wychowanka kompetencje aksjologiczne (odnoszące się do sfery emocjonalno-wolicjonalnej) i kompetencje technologiczne (dotyczące sfery intelektualno-sprawnościowej). Nie ulega zatem wątpliwości, że edukacja fizyczna musi obejmować jednocześnie:

- doraźne kształtowanie ciała (w ramach fizycznego kształcenia);
- kształtowanie osobowości troskliwej wobec ciała (w ramach fizycznego wychowania)⁵⁰.

Owa dwoistość w pojmowaniu celu edukacji fizycznej wynika przede wszystkim z faktu, że o poziomie (intensywności i jakości) późniejszego uczestnictwa w kulturze fizycznej pierwotnie decyduje stan świadomości na temat wartości ciała, a dopiero wtórnie sprawność jednostki. Kultura fizyczna integruje jedność psychofizyczną człowieka, ujawnia warto-

.....
⁴⁷ K. Zuchora, dz. cyt., s. 291.

⁴⁸ Tamże, s. 289–299.

⁴⁹ M. Demel: *Od ćwiczeń cielesnych do kultury fizycznej*, „Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna” 1980, nr 9, s. 344.

⁵⁰ H. Grabowski: *Czy dezintegracja nauk o kulturze fizycznej?*, „Wychowanie Fizyczne i Sport” 1997, nr 3, s. 11.

ści ducha i ciała, wzmacnia i dynamizuje motywacje spontaniczne oraz wspiera formy aktywności ku wartościom autotelicznym. Respektując zasady rozwoju indywidualnego, ludzkiej twórczej działalności, stanowi ona inspirację wzmacniającą u jednostek poczucie wartości cenionych i stanowi ekspresję autentycznych potrzeb ludzkich.

Literatura

- Bittner Ireneusz: *Kultura fizyczna jako sfera psychofizycznej aktywności człowieka: Studia teoretyczno-metodologiczne*, Łódź: Wyd. Uniw. Łódzkiego, 1995.
- Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji, red. Zbyszko Melosik, Toruń-Poznań: Edytor, 1999.
- Demel Maciej: *O trzech wersjach teorii wychowania fizycznego*, Kraków: AWF, 1990.
- Demel Maciej: *O wychowaniu zdrowotnym*, Warszawa: PZWS, 1968.
- Demel Maciej: *Pedagogika zdrowia*, Warszawa: WSiP, 1980.
- Demel Maciej: *Szkice krytyczne o kulturze fizycznej*, Warszawa: Sport i Turystyka, 1973.
- Demel Maciej, Skład Alicja: *Teoria wychowania fizycznego*, Warszawa: PWN, 1970.
- Fromm Erich: *Rewolucja nadziei*, Poznań: REBIS, 2000.
- Giddens Anthony: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa: PWN, 2001.
- Krawczyk Zbigniew: *Kultura fizyczna*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Kultura fizyczna, sport*, red. Zbigniew Krawczyk, Warszawa: Instytut Kultury, 1997.
- Kultura fizyczna w kategoriach wartości*, red. Zbigniew Krawczyk, Warszawa: AWF, 1989.
- Melosik Zbyszko: *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Toruń-Poznań: Edytor, 1996.
- Osiński Wiesław: *Zarys teorii wychowania fizycznego*, Poznań: AWF, 1996.
- Pawłucki Andrzej: *Pedagogika wartości ciała*, Gdańsk: Wyd. AWF, 1996.
- Przewęda Ryszard: *Promocja zdrowia przez wychowanie fizyczne*, [w:] *Promocja zdrowia*, red. Jerzy B. Karski, Warszawa: IGNIS, 1999.
- Veblen Thorstein: *Teoria klasy próżniaczej*, Warszawa: PWN, 1971.
- Znanięcki Florian: *Socjologia wychowania*, Warszawa: PWN, 1973, t. 2.
- Zuchora Krzysztof: *Wychowanie w kulturze fizycznej*, Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, 1980.

Noty o autorach

Joseph Carroll

Profesor na University of Missouri-St. Louis (Stany Zjednoczone), gdzie wykłada od 1985 r. Główne obszary zainteresowań naukowych: literatura, ewolucja, psychologia, psychologia ewolucyjna. Najważniejsze publikacje: *The Cultural Theory of Matthew Arnold* (1982), *Wallace Stevens' Supreme Fiction: A New Romanticism* (1987), *Evolution and Literary Theory* (1995), *Literary Darwinism: Evolution, Human Nature, and Literature* (2004), *Reading Human Nature: Literary Darwinism in Theory and Practice* (2011).

Agnieszka Cybal-Michalska

Prof. UAM dr hab., prodziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, kierownik Zakładu Pedagogicznych Problemów Młodzieży na WSE UAM, profesor Wyższej Szkoły Humanistycznej w Lesznie. Zainteresowania naukowo-badawcze koncentruje na socjopedagogicznych problemach młodzieży – partycypacji młodzieży w ciągle na nowo konstruowanej rzeczywistości europejskiej i globalnej, europejskim wymiarze edukacji oraz ewolucji edukacji w warunkach globalnych. Staże zagraniczne na: University of London, University of Amsterdam, University of Stockholm, University of Edinburgh. Autorka licznych publikacji naukowych, redaktor naczelny periodyku *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* oraz członek wielu komitetów i rad redakcyjnych czasopism naukowych. Ważniejsze monografie: *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne* (2001), *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne* (2006).

Redakcja naukowa książek: *Jednostka, społeczeństwo i edukacja w globalnym świecie* (2006), *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem* (2011). Współredakcja książek: *Studia z pedagogiki i nauk pogranicza* (2011) oraz *Dyskursy kultury popularnej w społeczeństwie współczesnym* (2012).

Stephen Davies

Profesor filozofii na University of Auckland (Nowa Zelandia). Główne obszary zainteresowań naukowych: estetyka, filozofia muzyki, filozofia polityczna, etnomuzykologia. W latach 2007-2008 pełnił funkcję prezesa American Society for Aesthetics. Jest autorem następujących książek: *Definitions of Art* (1991), *Musical Meaning and Expression* (1994), *Musical Works and Performances: A Philosophical Exploration* (2001), *Themes in the Philosophy of Music* (2003), *The Philosophy of Art* (2006), *Philosophical Perspectives on Art* (2007). Jest także współredaktorem drugiego wydania *Wiley-Blackwell Companion to Aesthetics*.

Marian Golka

Socjolog i antropolog kultury, profesor zwyczajny, kierownik Zakładu Socjologii Kultury i Cywilizacji Współczesnej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz kierownik Katedry Socjologii Kultury i Komunikacji w Wyższej Szkole Humanistycznej w Lesznie. W swojej działalności naukowej skupia się na różnych współczesnych zagadnieniach socjologii i antropologii kultury, w tym: badaniu głównych elementów życia artystycznego, problematyce komunikowania, teorii i badaniu pamięci społecznej oraz wielokulturowości, a także teorii cywilizacji i jej zastosowaniu do analizy niektórych zjawisk społecznych – m.in. globalizacji. Autor ponad 180 publikacji, członek wielu komitetów i rad redakcyjnych czasopism naukowych. Ważniejsze książki: *Socjologia kultury* (2007), *Socjologia sztuki* (2008), *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (de)informacyjne* (2008), *Pamięć społeczna i jej implanty* (2009), *Imiona wielokulturowości* (2010), *Cywilizacja współczesna i globalne problemy* (2012).

Dzierżymir Jankowski

Profesor nauk humanistycznych, pedagog. Specjalizacja naukowa: pedagogika społeczna, andragogika, pedagogika kultury. Emerytowany profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jest profesorem w Gnieźnieńskiej Szkole Wyższej Milenium w Gnieźnie. Autor 10 monografii naukowych, kilku skryptów, redaktor i współautor 11 prac zbiorowych. W pracach zbiorowych, encyklopediach i czasopismach naukowych opublikował 170 opracowań i artykułów.

| 259

Violetta Kopińska

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Szkolnej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, magister prawa. Zainteresowania naukowe: młodzieżowe interpretacje rzeczywistości społeczno-edukacyjnej, edukacja prawna, aktywność społeczna młodzieży, kultura prawna, edukacja obywatelska, prawo oświatowe. Autorka książki *Współczesna młodzież wobec problemu wolności. Studium socjologiczno-pedagogiczne* (2008) oraz wielu publikacji o tematyce prawno-pedagogicznej.

Dariusz Krok

Ks. dr hab. teologii, psycholog, prodiakan Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, kierownik Katedry Psychologii i Pedagogiki Rodziny WT UO, ponadto pracownik Instytutu Psychologii Uniwersytetu Opolskiego. Obszary badawcze: psychologia społeczna, psychologia religii i psychologia zdrowia. Główne zainteresowania naukowe koncentrują się wokół następujących zagadnień: relacje religii i zdrowia psychicznego, rodzina a jakość życia, dobrostan psychiczny oraz perswazja i zmiana postaw. Autor i redaktor szeregu książek i kilkudziesięciu artykułów z dziedziny psychologii i teologii pastoralnej. Członek organizacji międzynarodowych i krajowych w zakresie psychologii religii i społecznej, m.in. The International Association for the Psychology of Religion, International Cultic Studies Association oraz Sekcja Psychologii przy Komisji Nauki Wiary Konferencji Episkopatu Polski.

Władimír Lichner

Doktorant w Katedrze Pracy Socjalnej na Wydziale Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Pavla Jozefa Šafárika w Koszycach (Republika Słowacka). Jego opiekunem naukowym jest doc. JUDr. Mgr. Dušan Šlosár, PhD. Jego zainteresowania naukowe skupiają się wokół psychospołecznych aspektów komunikacji internetowej, Internetu oraz uzależnień komunikacyjnych.

Jerzy Luty

Studiował filozofię na Uniwersytecie Wrocławskim, gdzie również doktoryzował się na podstawie rozprawy *Filozoficzne aspekty twórczości Johna Cage'a*. Praca została wyróżniona w konkursie o Nagrodę im. Stefana Morawskiego dla młodych adeptów estetyki przed habilitacją (Kraków 2007). Jest autorem około dwudziestu artykułów z zakresu estetyki i filozofii sztuki oraz pierwszym w Polsce tłumaczem pism Denisa Duttona, twórcy estetyki ewolucyjnej. Laureat konkursu na esej filozoficzny „Rity Baum” (2003). Współpracownik tego pisma. Autor pierwszej w literaturze filozoficznej monografii na temat Johna Cage'a, amerykańskiego kompozytora, filozofa, poety, teoretyka muzyki, jednego z liderów powojennej awangardy (*John Cage. Filozofia muzycznego przypadku*, 2011).

Marian Marcinkowski

Doktor habilitowany nauk humanistycznych, profesor Wyższej Szkoły Humanistycznej w Lesznie. Zajmuje się problematyką pedagogiki społecznej i socjologii wychowania. Jego naukowe zainteresowania koncentrują się wokół socjologicznych i pedagogicznych aspektów kultury fizycznej. Autor książek: *Wartości kultury fizycznej w środowisku wojskowym* (2001) i *Здоровье и здоровый образ жизни в ценностных ориентациях молодежи* (2003). Współautor książki *Aksjologiczne i funkcjonalne aspekty kultury fizycznej w wojsku* (2004).

Inetta Nowosad

Doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz profesor Wyższej Szkoły Humanistycznej w Lesznie. Kierownik Zakładu Pedagogiki Szkolnej UZ. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki funkcjonowania szkoły. W obszar ten wpisują się analizy procesów ukierunkowanych na optymalizację oświaty i wychowania w szkole oraz w całym systemie edukacji. W dorobku autorki można wyodrębnić trzy główne kierunki pracy naukowo-badawczej: przemiany powinności nauczyciela-wychowawcy, współpracę nauczycieli z rodzicami uczniów oraz procesy zmian i odnowy w oświacie. Monografie: *Nauczyciel-wychowawca czasu polskich przełomów* (2001), *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły* (2003), *Polish Education at the Time of Changes* (współautorstwo) (2006), *Autonomia szkoły w Niemczech. Poszukiwania – konteksty – uwarunkowania* (2008).

| 261

Eva Žiaková

Profesor, kierownik Katedry Pracy Socjalnej na Wydziale Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Pavla Jozefa Šafárika w Koszycach (Republika Słowacka). Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół zagadnienia sensu życia osób z grup ryzyka społecznego (osoby bezdomne, osoby młode, seniorzy, osoby przewlekle chore itp.).

Piotr Żuk

Doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Wrocławskiego oraz Wyższej Szkoły Humanistycznej w Lesznie, kierownik Zakładu Socjologii Sfery Publicznej na UW. Autor i współautor kilkunastu książek, m.in.: *Struktura a kultura. O uwarunkowaniach orientacji emancypacyjnych w społeczeństwie polskim* (2007), *Spotkania z utopią w XXI wieku* (2008), *Podziały klasowe i nierówności społeczne* (2010), *O wspólnotcie obywatelskiej w cieniu kapitalizmu* (2010), *Wiedza, ideologia, władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym* (2012). Felietonista tygodnika „Przeгляд”. Łączy pracę naukową z działalnością w sferze publicznej.

