

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

PÓŁROCZNIK



nr 2, rok 2008

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

PÓŁROCZNIK

Kolegium Redakcyjne:

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

Sekretarz Redakcji – dr RENATA BORZYSZKOWSKA

Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK (USz)

prof. dr hab. RYSZARD GERLACH (UKW)

prof. dr hab. TERESA HEJNICKA-BEZWIŃSKA (UKW)

prof. dr hab. ZBIGNIEW KWIECIŃSKI (DSW Wrocław)

prof. dr hab. TADEUSZ LEWOWICKI (UW, WSP ZNP)

prof. dr hab. MIECZYŚLAW MALEWSKI (DSW Wrocław)

prof. dr hab. KRYSZYNA MARZEC-HOLKA (UKW)

prof. dr hab. ZBYSZKO MELOSİK (UAM)

prof. dr hab. ALEKSANDER NALASKOWSKI (UMK)

prof. dr hab. TOMASZ SZKUDLAREK (UG)

prof. dr hab. MIROSŁAW S. SZYMAŃSKI (UW)

prof. dr hab. BOGUSŁAW ŚLIWERSKI (WSP Łódź)

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

Recenzent tomu:

prof. dr hab. ZBYSZKO MELOSİK

Adres Redakcji:

Redakcja Przeglądu Pedagogicznego

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Instytut Pedagogiki

ul. Chodkiewicza 30

85-064 Bydgoszcz

Adres e-mail Redakcji:

przegladpedagogiczny@ukw.edu.pl

Komitet Redakcyjny:

Janusz Trempała (przewodniczący)

Ryszard Gerlach

Sławomir Kaczmarek

Piotr Malinowski

Janusz Ostoja-Zagórski

Andrzej Papuziński

Grażyna Jarzyna (sekretarz)

© Copyright by Wydawnictwo
Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego,
Bydgoszcz 2008

Redaktor: Ewa Indykiewicz

Projekt okładki: Monika Owieśna

ISSN 1897–6557

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

(członek Polskiej Izby Książki)

ul. Ogińskiego 16, 85-092 Bydgoszcz,

tel./fax 052 322 52 74

e-mail: wydaw@ukw.edu.pl

Rozpowszechnianie: tel. 052 340 12 62 w. 51

Poz. 1204 Ark. wyd. 9,6

Druk: Poligrafia UKW

Spis treści

I. STUDIA I ROZPRAWY

- Dietrich Benner: Kształcenie a kultura. Uwagi na podstawie artykułu Immanuela Kanta
Co to jest Oświecenie? i Mosesa Mendelssohna *W kwestii: Co znaczy oświecać?* 9
- Dariusz Stępkowski: Trudności i perspektywy współczesnych badań nad Herbartem
(na marginesie monografii Andrzeja Murzyna: *J.F. Herbart i jego miejsce w kontekście
pokantowskiej myśli idealistycznej*) 25
- Daria A. Hejwosz: Uniwersytet Humboldta czy wyższa szkoła zawodowa? – o potrzebie znalezienia
równowagi między kształceniem akademickim i zawodowym. Egzemplifikacja niemiecka 39
- Julita Błasiak: Makdonaldyzacja czy wychowanie? 51
- Marta Doroba-Sawa: W labiryncie męskiej tożsamości: hipermaskulinizacja versus feminizacja ciała
i sublimacja osobowości 61

II. Z BADAŃ

- Urżula Kluczyńska: Czasopisma dla mężczyzn jako obszar konstruowania rzeczywistości
społecznej, tożsamości i męskości 75
- Katarzyna Górak-Sosnowska: Edukacja wielokulturowa a płeć. Stosunek młodzieży licealnej
do wybranych narodów 87
- Alicja Skowrońska-Zbierchowska: Rozwijanie sieci wsparcia społecznego właściwą odpowiedzią
na problemy nastoletnich rodziców 97
- Joanna Szałwska: Poziom rozwoju rozumowania moralnego w świetle badań metodą
Lawrence'a Kohlberga 107

III. ESEJ NAUKOWY

- Agnieszka Kleina: O czym zapomnieć nie mogę, czyli o świadomości metodologicznej słów kilka
– czytanie i tworzenie tekstów 123

IV. RECENZJE

- Clyde Chitty (2004). *Education Policy in Britain*, London: Palgrave Macmillan, ss. 231
(rec. Mirosława Cylkowska-Nowak) 129
- Leonard Sax (2006). *Why Gender Matters: what Parents and Teachers Need to Know about
the Emerging Science of Sex Differences*. New York: Broadway Books, ss. 322
(rec. Katarzyna Szymala) 136
- Leonard Sax (2007). *Boys Adrift: The Five Factors Driving the Growing Epidemic of Unmotivated
Boys and Underachieving Young Men*. New York: Basic Books, ss. 267
(rec. Justyna Sychalska-Stasiak) 142

- O AUTORACH 146

I. STUDIA I ROZPRAWY

Dietrich Benner

Uniwersytet Humboldt w Berlinie

Kształcenie a kultura. Uwagi na podstawie artykułu Immanuela Kanta *Co to jest Oświecenie?* i Mosesa Mendelssohna *W kwestii: Co znaczy oświecać?*¹

Tematem prezentowanego artykułu jest zależność między oświeceniem a kształceniem. Autor rozpatruje go w trzech etapach. W pierwszym jego uwaga koncentruje się na słynnej rozprawie Immanuela Kanta *Co to jest Oświecenie?* Na jej podstawie wypracowuje szerokie i wąskie rozumienie pojęcia „oświecenie”. W drugim etapie przedmiotem analizy jest esej Mosesa Mendelssohna *W kwestii: co znaczy oświecać?* Stosunek między oświeceniem a kształceniem jest tu głównym wątkiem rozważań. Na zakończenie, w trzecim etapie dokonano porównania obu stanowisk w odniesieniu do kwestii: jak umożliwić wzajemne oddziaływania między oświeceniem a kształceniem przy zachowaniu ich odmienności i niehierarchiczności.

„W innej rozprawie pod tytułem *Co znaczy: Ukierunkowywać się w myśleniu?* Kant wyraźnie postulował, aby oświecenie — główna zasada samodzielnego myślenia, było również celem w wychowaniu. «Uzasadnienie tego nie jest wcale takie trudne — pisał — trzeba jedynie przyzwyczaić młode pokolenie do przeprowadzania refleksji nad tym, czy sąd, który mam zamiar przyjąć, sprawdziłem za pomocą rozumu, czy nie»” (Koch, 1995, s. 122).

Tematem artykułu jest zależność między oświeceniem a kształceniem. Przedstawię go w trzech częściach. Na pierwsze dwie z nich wskazuje sam tytuł — zestawiono w nim słynną rozprawę Immanuela Kanta *Co to jest Oświecenie?* z o wiele mniej znanym esejem Mosesa Mendelssohna *W kwestii: Co znaczy oświecać?* Najpierw, w odniesieniu do Kanta, tylko marginalnie opiszę stosunek między oświeceniem a kształceniem. Za to w części dotyczącej Mendelssohna ów problem jest najważniejszy. Porównania obu stanowisk dokonam z uwzględnieniem tego, jak umożliwić oddziaływania między oświeceniem a kształceniem tak, aby zachować ich odmiennosc i niehierarchiczność. To zadanie stawiam sobie do rozwiązania w ostatniej części tekstu.

¹ Tytuł oryginału: *Bildung und Kultur. Anmerkungen zu Kants „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ und zu Mendelssohns Essay „Über die Frage: was heißt aufklären?“*. Przetłumaczono na podstawie tekstu opublikowanego przez autora w zbiorze artykułów pod red. Bennera z 2008 roku (przyp. tłum.).

Prace wymienione w tytule powstały niezależnie od siebie i ukazały się w „Berlinische Monatsschrift”, głównym wydawnictwie niemieckiego ruchu oświeceniowego, w 1784 roku we wrześniu (Mendelssohn) i w grudniu (Kant)². W trzeciej części zmieniam jednak ten porządek i odnoszę się najpierw do pracy Kanta, a następnie Mendelssohna. Rozprawa tego pierwszego nie daje bowiem odpowiedzi na szereg pytań, które wnikliwie przeanalizował drugi. Mendelssohn uwzględnił w swoim eseju aspekty, na które filozof z Królewca zwrócił uwagę dopiero w późniejszych pismach. Chodzi tu o takie pytania, jak: co znaczy oświecać, w jaki sposób to umożliwić, gdzie są granice oświecenia i od czego uzależniona jest jego skuteczność.

Niepełnoletność z winy człowieka a wolność publicznego użytku rozumu na podstawie tekstu Kanta *Co to jest Oświecenie?*

Kant w rozprawie nawiązuje do kontrowersyjnej dyskusji, którą w 1783 roku na łamach czasopisma „Berlinische Monatsschrift” zapoczątkowało dwóch intelektualistów: Johann Erich Biester i Johann Friedrich Zöllner (zob. Kuliniak, Małyszczek, 2005-2006 – przyp. tłum.)³. Pierwszy z nich postulował, aby „w przyszłości przy zawieraniu małżeństw nie fatygować już duchownych”. Proponował to nie dlatego, że był zwolennikiem cywilnych związków małżeńskich lub chciał ułatwić przeprowadzanie rozwodów, lecz stąd, że pragnął stworzyć podstawy prawne dla konkubinatu. Dzięki sądowemu usankcjonowaniu tej instytucji szlachetnie urodzeni mężczyźni mieliby nie tylko prawo zawierać związki niemajątkowe, lecz także przyjmować na siebie obowiązki względem dzieci i ich matek, a także strzec je przed dyskryminacją społeczną (por. Biester, 1783).

W swojej replice pastor Zöllner wskazywał na wyłączność relacji małżeńskiej ugruntowaną religijnie i zakaz utrzymywania związków pozamałżeńskich. W tym kontekście pytał on, czym jest oświecenie, ale zaznaczał przy tym, że właściwej odpowiedzi można spodziewać się wyłącznie po rozstrzygnięciu problemu prawdy w świetle prawa naturalnego (por. Zöllner, 1783, s. 516).

Wprowadzie Kant uczynił pytanie protestanckiego duchownego tytułem swojej rozprawy, jednak nie podążył tym tokiem myślenia. Jego rozważania nie rozpoczynają się od pytania o prawdę ani do niego nie prowadzą; ich początkowy, często przytaczany fragment jest bezpośrednią odpowiedzią na pytanie Zöllnera:

„Oświeceniem nazywamy wyjście człowieka z niepełnoletności, w którą popadł z własnej winy. Niepełnoletność to niezdolność człowieka do posługiwania się swym rozumem, bez obcego kierownictwa. Zawinioną jest ta niepełnoletność wtedy, kiedy przyczyną jej jest nie brak rozumu, lecz decyzji i odwagi posługiwania się nim bez obcego kierownictwa. *Sapere aude!* Miej odwagę posługiwać się swym własnym rozumem – tak oto brzmi hasło Oświecenia” (Kant, 1784, s. 89; WP s. 53).

² Wskazane rozprawy autor cytuję na podstawie wyboru artykułów wydanego w 1985 z oryginału z „Berlinische Monatsschrift” publikowanego w latach 1783-1796 (por. Kant, 1784; Mendelssohn, 1784). Przytoczenia w języku polskim pochodzą z tłumaczeń obu prac (zob. tamże). Numery stron polskiego wydania podaję po średniku i poprzedzam skrótem WP, tzn. wydanie polskie (z przyp. tłum.).

³ Por. odnośnik wskazujący na tekst Zöllnera, który wyszedł w „Berlinische Monatsschrift” 5 grudnia 1783 roku (niestety pominięto go w polskim przekładzie – przyp. tłum.).

Odpowiedź Kanta coś w sobie kryje. Można to odkryć tylko wówczas, gdy interpretuje się ją zarówno w wąski, jak i w szeroki sposób. Rozstrzygające są przy tym kwestie: do kogo odnosi się szeroka interpretacja oświecenia i czego dotyczy, oraz kogo wykluczamy w wąskim sposobie odczytania.

Zgodnie z pierwszą drogą analizy punktem wyjścia w procesie oświecenia jest niepełnoletność, jednak ani nie naturalna, ani nie spowodowana przez innych, lecz zawiniona przez siebie. Kto obwinia innych, a nie siebie, za taki czy inny kształt własnej psychiki, za społeczeństwo i kulturę, w których żyje, ten nie podejmuje trudu oświecenia siebie i uchyla się przed odpowiedzialnością za stan, w którym się znalazł. Podobnie jak celem krytyki nie jest krytykowanie rozumu, moralności i władzy sądzenia u innych, lecz namysł nad samym sobą, tak samo sensem krytyki społecznej nie jest utyskiwanie na obce narody, lecz samokrytyka. A zatem oświecenie jest w gruncie rzeczy samo-oświeceniem. Nie da się bowiem oświecić bierniej publiczności, gdyż każdy człowiek musi indywidualnie wykonać pracę nad sobą. W tym ujęciu oświecenie i bycie oświeconym są pojęciami sprzecznymi. Tak można by streścić szeroką interpretację odpowiedzi Kanta.

Odnosnie do tego „globalnego” sposobu odczytania tekstu Kanta można stwierdzić, że:

- nie podziela on poglądu pastora Zöllnera, według którego prawda ma pierwszeństwo przed oświeceniem dlatego, że taka legitymizacja wychodzi z założenia, że oświecający siebie bądź innych muszą w pierwszej kolejności posiadać pewność co do prawdy;

- definiuje w nowy sposób potrzebę oświecenia, wskazując, że ludzie, którzy nie odnaleźli jeszcze prawdy, powinni również zabiegać o własne oświecenie;

- dochodzi do wniosku, że w oświeceniu nie można czekać, aż pytanie o prawdę ostatecznie się rozwiąże — ci, którzy nie znają odpowiedzi, muszą także mieć możliwość jej poszukiwania⁴.

W szerokiej interpretacji potrzeba oświecenia wynika stąd, że żaden człowiek nie dysponuje pełnym poznaniem prawdy. Każda wiedza podlega krytyce. W związku z tym nie można osiągnąć pełnoletności opartej na prawdzie. Przez oświecenie nie powinno się dowodzić bycia pełnoletnim, ale uświadomić sobie własną niepełnoletność. To jednak nie znaczy, że człowiek ponosi za nią winę, niemniej jednak trzeba uznać pewne momenty życia za zawinione, aby stały się początkiem przemiany.

Temu rozumowaniu przeciwstawia się wąska interpretacja, która także wynika z rozprawy Kanta. Według niej potrzeba oświecenia dotyczy co prawda również wszystkich ludzi, ale tylko niewielka ich liczba jest zdolna do pracy nad sobą. Należy zatem rozróżnić między potrzebą oświecenia, zdolnością do niego i ewentualnymi przeszkodami je uniemożliwiającymi. Przyczyną jest niepełnoletność jednak nie naturalna, lecz nabyta. Różnica między nimi jest szczególnie widoczna w odniesieniu do dzieci. Według Kanta są one niepełnoletnie z natury i potrzebują nie oświecenia, a wychowania, którego celem będzie stworzenie człowieka wyzwolonego (w miarę możliwości) ze wszystkich ograniczeń wynikających z niepełnoletności. To pociągnie za sobą zdolność do samodzielnego myślenia, sądzenia i działania. Takie ujęcie upodabnia się do koncepcji szerokiej interpretacji tylko o tyle, o ile nie uwzględnia się niepełnoletności, której źródłem byłoby własne zaniedbanie, a za którą winiono by kogoś innego, np. rodziców, wychowawców lub nauczycieli. Jednak w tym miejscu

⁴ Por. słowa Kanta: „Jeśli więc teraz kto zapyta: czy żyjemy w oświeconej epoce? — odpowiedź brzmić będzie: Nie! ale w epoce Oświecenia” (1784, s. 94; WP s. 58).

kończą się powiązania między szeroką a wąską interpretacją Kantowskiego tekstu. Jeżeli bowiem postawi się pytanie o to, kto nie może wydobyć się z niepełnoletności, wówczas musi zaistnieć dysproporcja między egalitarnym postulatem wyzwolenia przez oświecenie a sytuacją, w której większość ludzi tkwi w niepełnoletności spowodowanej przez innych.

Pozostawanie w takim stanie z własnej winy, dotyczy tylko dorosłych, którzy myślą w sposób samodzielny, ale nie posługują się rozumem w sposób właściwy z powodu braku zdecydowania i odwagi. Dlatego też podporządkowują się innym. Wyjście z niepełnoletności okazuje się dla przeważającej części ludzkości niedostępne. Większość ludzi (a w tym wszystkie kobiety) jest niepełnoletnia z cudzej winy. Uważają oni, że zmiana jest nie tylko trudna sama w sobie, lecz także „niebezpieczna”. Myślą tak dlatego, że ich „opiekunowie” zatroszczyli się o to, aby ich ogłupić, ukazując konsekwencje używania przez nich rozumu. Według Kanta, w wypadku większości ludzi oświecenie nie wchodzi w rachubę. Zalicza on również „opiekunów” do tych, którzy co prawda potrzebują przemiany, ale nie są do niej gotowi tak od razu. Odnośnie do nich czytamy, że są „niezdolni do wstąpienia na drogę oświecenia” i sami głupi „narzucili innym jarzmo niepełnoletności” i odebrali nadzieję (Kant, 1784, s. 89i nast.; WP s. 53n).

Kant po tym, gdy ustalił przyczynę niepełnoletności wpierv u pojedynczego człowieka, następnie u przeważającej części ludzkości i w końcu u samych „opiekunów” oraz sprowadził niepełnoletność zwinioną przez podmiot do niepełnoletności nabytej, przyznaje, że „człowiekowi trudno jest wydobyć się z tego stanu, który przeobraża się w drugą naturę”, oraz że „publiczność [też] może tylko powoli dojrzeć do oświecenia” (Kant, 1784). Aby spełnić konieczne do tego warunki, „nie potrzeba niczego prócz wolności: i to wolności najmniej szkodliwej spośród wszystkiego, co nazwać można wolnością, mianowicie wolności czynienia wszechstronnego, publicznego użytku ze swego rozumu” (Kant, 1784, s. 90; WP s. 54).

Pod tym pojęciem Kant rozumie nie indywidualną wolność, którą gwarantuje się w społeczeństwie dla osób piastujących urzędy, lecz wolność „uczonych”, którzy zwracają się do opinii publicznej jako intelektualści i przedstawiają swoje „rozumowania” (Kant, 1784, s. 92; WP s. 55). Wszyscy ludzie jako obywatele pozostający w ramach państwa w stosunkach pracy, np. profesorowie, nauczyciele, duchowni, oficerowie czy urzędnicy są osobami prywatnymi, które na powierzonych im „publicznych stanowiskach” mają *per ordre de mufti* wypełniać swoje obowiązki. Jednak dzięki „prawu do rozumowania” wolno im zrzucić z siebie na chwilę ograniczenia wynikające z publicznego charakteru zawodów przez nich wykonywanych. Oczywiście dzięki temu służący nie staną się intelektualistami, jednak duchowni, nauczyciele, prawnicy i profesorowie — owszem. W ten sposób mogą oni publicznie głosić to, co wprowadzie wolno im *in praxi* myśleć, ale nie czynić. To z kolei daje szansę na postęp oświecenia.

Jak wynika z dotychczasowych analiz, hasło epoki Oświecenia: *Sapere aude!*, czyli: „Miej odwagę posługiwać się własnym rozumem!” ogranicza się do publicznego użytku rozumu. Dlatego też Kant uzupełnia je wezwaniem „bądźcie posłuszni!”, które odnosi się do sfery powszechnej i zadań w niej wykonywanych. Dla niego dowodem jedności obu maksym były słowa króla Prus, Fryderyka II do poddanych: „myślcie, ile chcecie i o czym chcecie; ale bądźcie posłuszni” (Kant, 1784, s. 96; WP s. 54).



Rysunek 1: Niepełnoletność, oświecenie i używanie rozumu według Kanta

Źródło: opracowanie własne

Zaproponowane powyżej rozwiązanie problemu z punktem wyjścia oświecenia implikuje trzy wnioski. Po pierwsze, tylko nieliczni ludzie sami spowodowali własną niepełnoletność i stąd też niewielu może wyjść z tego stanu. Po drugie, skuteczność powszechnego rozumowania, którym posługują się intelektualiści, zależy od tego, czy „publiczność sama się oświeci” (Kant, 1784, s. 90; WP s. 54). Po trzecie, należy zwrócić uwagę na to, że intelektualiści i ich adresaci nie żyją już „w oświeconej epoce”, lecz „w epoce Oświecenia” (Kant, 1784, s. 94; WP s. 58), w której wolno szukać wyzwolenia z niepełnoletności z pomocą krytyki.

W drugiej i trzeciej implikacji Kantowskiego pojęcia oświecenia uwidaczniają się elementy, które w specyficznym sposób charakteryzują teorię kształcenia: postęp w procesie oświecenia zależy przede wszystkim od zmierzenia się z własną niepełnoletnością. Oczywiście w rozprawie z 1784 roku (a więc napisanej na pięć lat przed wybuchem Rewolucji Francuskiej) Kant nie dowodzi jeszcze, że warunkiem koniecznym dla realizacji tego celu są zróżnicowane i swobodne oddziaływania między publicznym a prywatnym używaniem rozumu. W wykładach z pedagogiki (1803), które prowadził jako profesor filozofii, przedstawiono udoskonaloną wizję tego zagadnienia. Zgodnie z nią, postęp zaczyna się zawsze od rozwoju indywidualnego człowieka. „Myślącą” sferę publiczną tworzą zarówno uczeni, jak i osoby prywatne. Oni też w ramach swoich zadań i obowiązków myślą, osądzają i działają, współtworząc kulturę⁵.

⁵ „Wszelka kultura rozpoczyna się w osobie prywatnej. Stopniowe przybliżanie się ludzkiej natury do swojego celu jest możliwe tylko dzięki wysiłkom pojedynczych osób, które swe skłonności kierują na zewnątrz, sprawiając, że uczestniczą w powszechnym dobru i tak przyczyniają się do urzeczywistnienia idei lepszej przyszłości” (Kant, 1803, s. 22; niestety w polskim przekładzie brakuje tego fragmentu – przyp. tłum.). Odnośnie do pojęcia sfery publicznej i jej struktury zob. Brzgggen 2004.

Już współcześni zwrócili uwagę na napięcia i sprzeczności występujące między szerokim a wąskim rozumieniem pojęcia oświecenia u Kanta. Przykładowo, Johann Georg Hamann w liście do Christiana Jacoba Krausa z 18 grudnia 1784 roku krytycznie określił rozprawę królewieckiego filozofa jako próbę „likwidacji niepełnoletnich” (Hamann, 1821, s. 191)⁶. Nadto, wierny przyjaciel Kanta uznał ideę zawinionej niepełnoletności i rozróżnienie między publicznym a prywatnym używaniem rozumu za koncepcję uniemożliwiające tworzenie się konstruktywnych oddziaływań między oświeceniem a innowacyjną *praxis*. Hamann wywodził to następująco:

„Publiczny użytek rozumu i wolność nie są niczym innym jak deserem, smakowitym dodatkiem. Prywatne jego używanie jest natomiast chlebem codziennym, z którego powinniśmy zrezygnować dla dobra tego pierwszego. Powstała z własnej winy niepełnoletność jest grymasem, który zwykł okazywać on [Kant – dop. tłum.] płci nadobnej, tego zaś moje trzy córki nie puszcza płazem” (Hamann, 1821, s. 193).

„Wykształcenie, kultura i oświecenie” jako „modyfikację życia społecznego” na podstawie artykułu Mendelssohna *W kwestii: Co znaczy oświecać?*

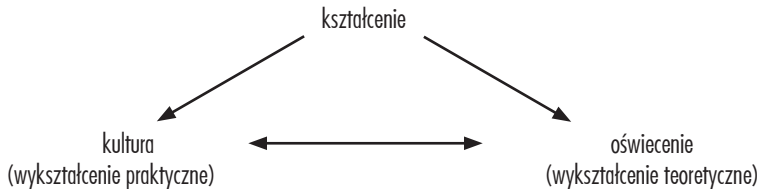
Mendelssohn w odróżnieniu od Kanta nie pyta, czym jest oświecenie, lecz co znaczy oświecać. Na pierwszym planie jego zainteresowań stoi zatem nie wyjście z niepełnoletności, lecz kwestia możliwości dalszego rozwoju.

To ujęcie problemu, wykraczające poza perspektywę filozofa z Królewca, powstaje przez uporządkowanie pojęć: „oświecenie”, „kultura” i „wykształcenie”, o których autor już na początku rozprawy pisze, że są „nowymi zapożyczeniami” w języku niemieckim i należą „w pierwszej kolejności do języka książkowego” (Mendelssohn, 1784, s. 80; PW s. 227). Zależność między tymi trzema terminami widzi on w tym, że są „modyfikacjami życia społecznego” (Mendelssohn, 1784), które umożliwiają w nowy sposób spojrzeć na zmienione relacje zarówno między ludźmi, jak i między człowiekiem a światem. Najszerzy zakres posiada, zdaniem Mendelssohna, „wykształcenie”, na które „składa się kultura i oświecenie” (Mendelssohn, 1784, s. 81; WP s. 227). Z tych z kolei ta pierwsza obejmuje raczej „rzeczy praktyczne” – odnosi się do „dobra, wolności i piękna w rzemiośle, sztukach i obyczajach”. Natomiast termin „oświecenie” dotyczy właściwie „kwestii teoretycznych”, czym skłania nas do przyjęcia „wiedzy rozumowej (obiektywnej) i gotowości (subiektywnej) rozumnego rozmyślenia o sprawach ludzkiego życia według wiary, ważności i wpływu na przeznaczenie człowieka” (Mendelssohn, 1784).

Odpowiedź Mendelssohna na pytanie, co znaczy oświecać, obejmuje kulturę i oświecenie jako uzupełniające się części językowej koncepcji kształcenia. Musi być ona pracą człowieka nad zdobyciem własnego określenia – interaktywną w sensie praktycznym i refleksywną w teoretycznym. Podobnie jak u Wilhelma von Humboldta, tak również u prekursora haskali – żydowskiego ruchu oświeceniowego – kształcenie wiąże się

⁶ Dyskusję na temat rozumienia oświecenia przez Kanta, Mendelssohna i Hamanna szczegółowo rekonstruuje Kawanago (b.r.).

z niezależnymi, zróżnicowanymi oddziaływaniami między człowiekiem a światem. Na owe relacje wpływają czynności i doświadczenia zdobyte w kształtowaniu rzeczywistości i własnego Ja. Tu cel nie leży poza kształceniem, a stanowi „miarę wszystkich naszych dążeń i starań” (Mendelssohn, 1784).



obiektywnie: dobro wolność piękno (w rzemiośle, sztukach i obyczajach)	subiektywnie: wprawa trud zręczność (w odniesieniu do skłonności, popędów i przyzwyczajień)	obiektywnie: wiedza rozumowa (odnośnie do spraw ludzkiego życia według miary, ważności i wpływu przeznaczenia człowieka)	subiektywnie: gotowość do rozmyślenia
---	---	---	--

Rysunek 2: Kształcenie, kultura i oświecenie według Mendelssohna

Źródło: opracowanie własne

Zdaniem Mendelssohna, kształcenie tworzy jako kultura i oświecenie strukturę obejmującą zarówno „obiektywne” stany rzeczy, jak i też formy „subiektywne” (por. Mendelssohn, 1784). Wskutek tego te dwa czynniki niejako wskazują na siebie, tak iż nie da się sensownie mówić o jednym bez wspomnienia drugiego. Podczas gdy Kant rozpoczął rozważania ukazaniem braków oświecenia i łączył to z niepełnoletnością, punktem wyjścia żydowskiego filozofa jest przeświadczenie, że oświecenie odnosi się do zastanej kultury i oba stany trzeba analizować ze względu na ich oddziaływania i kolizje. Poza tym rozróżnia on oddziaływania teoretyczno-praktyczne, które mają początek w oświeceniu od praktyczno-teoretycznych powstających w kulturze. Inaczej niż u Kanta, podstawa tego podziału nie wiąże się z prywatnym czy publicznym używaniem rozumu, lecz z problematyką relacji między człowiekiem a obywatelem mającą źródło w czasach nowożytnych. Wprawdzie, według Mendelssohna, problem ten nie dotyczy sfery kultury, jednak jest konstytutywny dla oświecenia. W odniesieniu do tej pierwszej zachowuje zaś ważność stwierdzenie, że:

„Im większa harmonia panuje, dzięki sztuce i pracy, pomiędzy stanem społecznym danego narodu a przeznaczeniem człowieka, tym bardziej wykształcony jest taki naród” (Mendelssohn, 1784, s. 81; WP s. 227).

„W kontekście kulturowym” rozróżnienie między ludźmi a obywatelami nie musi odgrywać szczególnej roli, ponieważ „przeznaczenie człowieka jako człowieka” i „przeznaczenie człowieka jako uczestnika społeczeństwa” są zbieżne (Mendelssohn, 1784, s. 82; WP s. 228). Jednak w wypadku „oświecenia” trzeba koniecznie oddzielić przemianę człowieka od tej obywatela.

„Oświecenie, które interesuje się człowiekiem jako człowiekiem jest powszechne [...]. Oświecenie zaś badające człowieka jako obywatela ulega modyfikacji zależnie od stanu i zawodu” (Mendelssohn, 1784; WP s. 229).

Z tego objaśnienia żydowski myśliciel i reformator wyprowadza wnioski dotyczące „oświecenia narodu”. Wykraczają one daleko poza opozycję Kanta między publicznym a prywatnym użytkowaniem rozumu. Mendelssohn, zamiast zobowiązywać innych do posłuszeństwa wobec przełożonych i ograniczać publiczne używanie rozumu, wskazuje na kolizje, do których dochodzi między „dojrzwaniem człowieka” a „przemianą obywatela”, oraz na spór między oświeceniem a kulturą.

Kolizje powstające między dwoma wyżej wspomnianymi typami wyodrębnia się w zależności od tego, czy zachodzi w nich zderzenie między przeznaczeniem człowieka a obywatela (istotne bądź nie). O tej sprawie Mendelssohn pisze następująco:

„Bez istotnego przeznaczenia człowiek zbliża się do poziomu bydłęcia, a bez nieistotnego, przypadkowego przeznaczenia nie jest już tak dobrym, wspaniałym stworzeniem. Bez istotnego przeznaczenia człowieka jako obywatela przestaje również istnieć konstytucja danego państwa, a bez nieistotnego przeznaczenia nie pozostaje ona taka sama, jak w wypadku pewnych ubocznych zależności” (Mendelssohn, 1784).

Zejście człowieka do poziomu „bydłęcia” wyjaśnia się tu inaczej niż u Kanta. Według Mendelssohna, nie wiąże się to z zawinioną czy niezawinioną niepełnoletnością, lecz z kolizjami, których nie można zrozumieć ani wyjaśnić na podstawie maksymy: „myślcie, ile chcecie i o czym chcecie, ale bądźcie posłuszni” (Kant, 1784, s. 96; WP s. 54). Powyższe kolizje przedstawia tabela.

Tabela 1. Typologia możliwych kolizji powstających między „istotnym” a „przypadkowym” przeznaczeniem człowieka jako człowieka i obywatela

	istotne przeznaczenie człowieka jako człowieka	przypadkowe przeznaczenie człowieka jako człowieka
istotne przeznaczenie człowieka jako obywatela	<i>kolizja 1</i>	<i>kolizja 2</i>
przypadkowe przeznaczenie człowieka jako obywatela	<i>kolizja 3</i>	<i>kolizja 4</i>

Źródło: opracowanie własne

W wypadku *kolizji 1* chodzi o spór między istotną dla ludzkiego działania wolnością samodzielnego wyboru celów i środków a kluczowymi powinnościami, które obowiązują obywateli jako poddanych określonego państwa. Odnosnie do tego sporu, Mendelssohn wywodzi:

„Nieszczęsne jest [...] państwo, które musi się przyznać do tego, że nie ma w nim harmonii pomiędzy istotnym i nieistotnym, przypadkowym przeznaczeniem człowieka i obywatela, że oświecenie, które jest niezbędne dla ludzkości, nie może rozprzestrzenić się na wszystkie stany tego państwa. Powstaje w ten sposób również niebezpieczeństwo, iż konstytucja danego państwa przestanie istnieć” (Mendelssohn, 1784, s. 83; PW s. 230).

Jako regułę postępowania w razie tej kolizji Mendelssohn ustanawia maksymę: „niechże filozofia zakryje usta dłonią!” (Mendelssohn, 1784). Tak więc żydowski filozof wzywa do ostrożności, ale nie dlatego, że obawia się sankcji ze strony monarchy, jeżeli nie podporządkuje się jego wezwaniu do posłuszeństwa, lecz stąd, że ewolucji przyznaje absolutne pierwszeństwo przed rewolucją. Mendelssohn sprzeciwia się przypisywaniu oświeceniu jakiegokolwiek funkcji agitacyjnej. Argumentuje to tym, że w ten sposób przekracza się jego granice i usiłuje rozwiązać problem stosunku między oświeceniem a rozwojem kultury jednostronnie, z pozycji tego pierwszego.

Przy *kolizji 2* i *3* Mendelssohn przedstawia pewne sytuacje, w których „nieistotne przeznaczenie człowieka kłóci się z istotnym lub nieistotnym, przypadkowym przeznaczeniem obywatela” (Mendelssohn, 1784). Ma to miejsce wówczas, gdy przypadkowe przeznaczenie, obrane przez człowieka, wchodzi w konflikt z istotnym lub przypadkowym przeznaczeniem, które mu narzucono jako obywatelowi. W odniesieniu do tych dwóch kontekstów żydowski filozof formułuje najpierw taką samą odpowiedź: „należy koniecznie ustalić reguły, od których zdarzają się jednak odstępstwa i które powinny rozstrzygnąć ostatecznie wszystkie kwestie sporne” (Mendelssohn, 1784). Nie mogą jednak istnieć takie reguły ogólne, z których da się wydedukować ocenę konkretnego przypadku. Trzeba raczej poszukiwać odpowiedzi samemu z pomocą refleksji. Jeżeli

nieistotne przeznaczenie człowieka stoi w sprzeczności z istotnym przeznaczeniem obywatela, to dla tego ostatniego można niekiedy domagać się pewnego rodzaju pierwszeństwa. Odnosi się to do sytuacji, gdy:

„nie wolno rozpowszechniać pewnych przydatnych i upiększających życie człowieka prawd, bo zniszczy się w ten sposób zasady religii i obyczajowości, które już raz on sobie przyswoił, w takiej sytuacji każdy oświecony zwolennik cnót powinien ostrożnie i z rozwagą raczej tolerować wszystkie zabobony, aniżeli usuwać je wraz z powiązaną z nimi tak silnie prawdą” (Mendelssohn, 1784, s. 83 i nast.; PW s. 230).

Ostrożność Mendelssohna w tym punkcie przypomina tę, którą nakazywał wcześniej w sytuacji, gdy ścierały się ze sobą dwa istotne przeznaczenia człowieka: jako człowieka i jako obywatela. Podobnie i teraz – propagator haskali wyznacza oświeceniu dość wąskie granice przez to, że legitymizuje te składniki kultury i jej instytucje, które sprzeciwiają się poglądom oświeceniowym, co więcej, przyznaje im prawo do ich krytykowania, dzięki czemu mogą odegrać doniosłą rolę w zachowaniu tradycji i jej przekazie. Za takim ujęciem sprawy stoi dogłębne przeświadczenie Mendelssohna, iż oświecenie przez krytykę dostarcza wprawdzie impulsów dalszemu rozwojowi kultury, jednak tej ewolucji nie należy interpretować jako jakiegś wyizolowanej *praxis* ani uważać za bezpośredni rezultat samego oświecenia.

Do rozważenia pozostał jeszcze czwarty przypadek, gdy nieistotne przeznaczenie człowieka wchodzi w spór z tym nieistotnym obywatela. Przy tej kolizji jedyną regułą postępowania może brzmieć następująco: to, co jest przez przypadek takie, jakie jest, ma prawo być również inne. Mendelssohn nie zastanawia się zbyt szczegółowo nad tą ewentualnością, może dlatego, że według niego, to, co przypadkowe w obszarze indywidualnej i obywatelskiej koegzystencji, może pozostać takie i nie wolno ustanawiać tu żadnych reguł ogólnych.

W ostatniej części swojej rozprawy omawiany autor wskazuje na jeszcze inne kontrowersje, które powstają między oświeceniem a kulturą. Swoim zasięgiem wykraczają one poza cztery przedstawione kolizje między przypadkowym i istotnym przeznaczeniem człowieka jako człowieka a przypadkowym i istotnym przeznaczeniem człowieka jako obywatela. Spory te rozgrywają się w przestrzeni wyznaczonej przez kulturę, oświecenie i kształcenie. Ich wstępnej oceny żydowski myśliciel dokonuje przez nawiązanie do hebrajskiego przysłowia, które orzeka, iż:

„Im szlachetniejsza jest [...] rzecz w swojej doskonałości [...], tym bardziej okropna staje się ona, gniąc” (Mendelssohn, 1784, s. 84; WP s. 230).

Mendelssohn wykorzystuje przytoczone zdanie zarówno do sytuacji, w których oświecenie „przekroczyło” swoje granice, jak i do kontekstów, w których uznawane do tej pory w kulturze oczywistości utraciły swoją prawdziwość i w to miejsce nie powstało jeszcze nic nowego. Zdaniem Mendelssohna, przejawy kultury, wytworzone przez oświecenie, są takimi samymi przykładami historycznego rozkładu i zepsucia jak nawyki kulturowe, które wprawdzie utraciły już swój sens, ale przywołuje się je wraz z żądaniem uznania ich ważności. Za patologiczne wręcz uważa on tu: „nadużywanie oświecenia” osłabiające „odczucia moralne”

i prowadzące do „nieuślepłości, egoizmu, niereligijności i anarchii” (Mendelssohn, 1784). Nie mniej ostro krytykuje „nadużywanie kultury” prowadzące do „lubieżności, hipokryzji, zniewieściałości, zabobonu i niewolnictwa” (Mendelssohn, 1784).

Ostatnia forma zepsucia oświecenia i kultury kryje się w „nadmiarze [...] narodowej szczęśliwości”. Przez nią naród uważa się za lepszy od pozostałych i mylnie przyjmuje, iż znalazł się na „najwyższym poziomie” rozwoju, skąd „nie ma już możliwości piąć się wyżej” (Mendelssohn, 1784). Taka szczęśliwość nie tylko osłabia szanse oświecenia, lecz także – paradoksalnie – wykracza poza granice kultury. Dla kształcenia wynika stąd podwójne zagrożenie. Niestety rozważania Mendelssohna w tym miejscu się kończą. Autor dodaje jedynie, że ostatnie zagadnienie wprowadza do nowej dziedziny, w której nie chodzi już o pytanie o możliwości i granice oświecenia, lecz o granice kultury⁷.

W kontekście końcowych rozważań Mendelssohna należy przypomnieć, że nie przeprowadza on swoich dywagacji jako uczony „zaakceptowany” przez państwo ani jako profesor, okazujący wdzięczność królowi Prus za udzielenie mu względnej wolności w nauczaniu i w nieograniczonym myśleniu, lecz jako intelektualista, którego nie spotkała podobna łaska. Chociaż bowiem Mendelssohn zasłużył się dla rozwoju języka niemieckiego i jak rzadko kto przyczynił się do zachowania odrębności kultury żydowskiej z jednej strony, a z drugiej do otwarcia jej na wpływy Oświecenia (por. Schulze, 2002, s. 199 i nast.), król pruski Fryderyk II – tak chwalony przez Kanta – aż dwukrotnie odmówił zatwierdzenia jego wyboru na członka „Preußische Akademie der Wissenschaften” (por. Knobloch, 2006).

Współcześni naukowcom natychmiast przyjęli zarówno rozprawę Kanta, jak i esej Mendelssohna. Wkrótce też pojawiły się do nich komentarze. W liście z 21 października 1784 roku August Hennings zwracał uwagę Mendelssohnowi, że jego artykuł w „Berlinische Monatsschrift” wyznacza oświeceniu zbyt wąskie granice, po pierwsze, przecenia możliwości kultury, po drugie, i wskutek tego, po trzecie, mylnie prognozuje powstawanie kolizji między obydwoma czynnikami. Doskonale – pisał w swoim liście Hennings – że „człowiek oświecenia” może „wejść w spór z obywatelem oświecenia”. W tym kontekście „nadużywanie oświecenia” jest dla niego pojęciem tak samo niezrozumiałym jak „ciemność światła”, albowiem „w kulturze” trzeba „troszczyć się o to, aby oświecenie zajmowało zawsze pierwsze miejsce”, gdyż „jest konieczne, ażeby kultura nie wypaczyła szlachetnego przeznaczenia człowieka” (Hennings, 1977, s. 227-230):

„Gdzie oświecenie i kultura postępują równym krokiem naprzód, tam ludzkość nie może błędzić! [...] Im bardziej odstępuje kultura, tym czujniej i uważniej trzeba zapobiegać zbłądzeniu przez oświecenie. [...] Jeżeli zatem coś zostanie mu [człowiekowi – dop. D.B.] narzucone wyłącznie jako nakaz i zabroni się myślenia, to wówczas on to popsuje. Z tego właśnie powodu w religii panuje największe spustoszenie. Im bardziej chce się, aby była ona doskonała, tym więcej trzeba zmienić ją przez oświecenie. Jeżeli dogmatyka [jakiejś religii – dop. D.B.] zakazuje oświecenia, to można być pewnym, że nie nadaje się ona do niczego albo wkrótce nie będzie się nadawać. Przekonuje o tym doświadczenie” (Hennings, 1977, s. 229 i nast.).

⁷ „To jednak odwodzi nas zbyt daleko od omawianej kwestii!” (Mendelssohn, 1784, s. 84; WP s. 230).

W odpowiedzi Mendelssohn napisał m.in.:

„Czy oświecenie może być szkodliwe? Samo w sobie — bynajmniej, ale w przypadkowy sposób, tak jak światło słoneczne dla nieuzbrojonego oka. Pozostanę wierny mojej interpretacji pojęć. Oświecenie odnosi się tylko do tego, co teoretyczne, do poznania, jego celem jest wyeliminowanie przesądów. Kultura natomiast do obyczajów, towarzyskości, sztuk, działania i zaniechania. Jeżeli oświecenie za daleko wyprzedzi kulturę, to może stać się dla niej szkodliwe, tak, nawet przypadkowo przerwać na pewien czas postęp kultury” (Mendelssohn, 1977, s. 237).

Porównanie propozycji Mendelssohna i Henningsa dowodzi, że pierwszy z nich oświeceniu przyznaje pierwszeństwo w aspekcie teoretycznym, kulturze zaś w praktycznym — nawet w razie powstawania między nimi konfliktów, drugi zaś jest zwolennikiem absolutnego prymatu oświecenia. Podczas gdy Mendelssohn raczej zbyt wysoko ocenia kulturę i jej możliwości, Hennings nie dostrzega w ogóle granic oświecenia. Podobnie jak wcześniej Jean-Jacques Rousseau⁸, również Mendelssohn wskazuje na ograniczenia oświecenia. Niemniej jednak w ocenie „ciemności” ukrytych w jego „świecie”⁹ zgadza się z Kantem niezależnie od jakichkolwiek różnic.

Ustalenia końcowe odnośnie do zależności między kształceniem a oświeceniem

Nie tylko oświecenie ma swoje granice, lecz również kultura. Oba rodzaje nie są ze sobą identyczne. To wskazuje, że wszyscy cytowani uczestnicy dyskursu — Kant, Mendelssohn, Hamann i Hennings — niezależnie od różnic w poglądach i od zarzutów, które sobie stawiają, mieli na względzie coś istotnego. Oczywiście, wydobycie tego nie może polegać na sprowadzeniu sprzecznych pozycji do jednego stanowiska.

Po wykroczeniu poza Kanta granice oświecenia można by przedstawić w nawiązaniu do poglądów Mendelssohna z pomocą następujących tez:

1. Jeżeli kształcenie zgodnie ze swoim pojęciem obejmuje jednocześnie kulturę i oświecenie, to nie może istnieć niepełnoletność, która byłaby spowodowana wyłącznie własną winą.

Jest zrozumiałe, że za zaniechane oświecenie winę musi ponosić sam podmiot. Kultura natomiast polega na ciągu tradycji, którego nie tworzy wyłącznie on sam ani sam nie ponosi za niego winy.

2. Jeżeli nie istnieje niepełnoletność powstała wyłącznie z własnej winy, to nie może również istnieć niepełnoletność, którą spowodował tylko ktoś inny.

Stwierdzenie to nawiązuje do wątpliwości, które zgłaszał Hamann. Wyzwalająca siła tych słów wynika stąd, że zabrania się w nich: a) przypisywania tylko intelektualistom zdolności do wyjścia z zawinionej nie-

⁸ W drugiej księdze *Emila* czytamy następujące zdanie: „Ruszyłem bez światła. Gdybym je zabrał ze sobą, z pewnością byłoby mi jeszcze bardziej straszno” (Rousseau, 1979, s. 150). W sprawie interpretacji tego fragmentu zob. Göstemeyer (1991/1992, s. 173 i nast.).

⁹ We wspomnianym liście Mendelssohn udziela następującego wyjaśnienia: „Zło, które może powstać w przypadkowy sposób z oświecenia, ma tę właściwość, że w przyszłości samo się unicestwi tak, jak płomień, który, wybuchając w pełni, sprawia, że znika dym unoszący się na początku” (1977, s. 237).

pełnoletności i uznawania ich za jedynych adresatów oświecenia; b) imputowania kobietom i ich opiekunom niepełnoletności wywołanej przez obce oddziaływanie i oporu wobec oświecenia. Jeżeli jednak jest ono krytyczną stroną kultury, to zaś jego warunkiem, to wówczas pytanie o winę za niepełnoletność nie może stać się kryterium ani w sprawie oddzielenia oświecenia od kultury, ani dla rozróżnienia między prawdziwą a fałszywą jego potrzebą.

3. Mimo to Kantowski namysł nad oświeceniem ma sens. Przyczyna tego jest jednak inna niż zakładał mędrzec z Królewca.

Gdy zaakceptuje się proponowane przez Mendelsohna rozróżnienie między oświeceniem jako kształceniem teoretycznym a kulturą jako kształceniem praktycznym, wówczas w tym pierwszym wypadku nie istnieje ani niepełnoletność powstała z własnej winy, ani ta zrodzona przez obce oddziaływanie. Niemniej jednak ma ono sens z praktycznego punktu widzenia. Jeżeliby zadać pytanie, co *in praxi* znaczy oświecać, to za Kantem można by zaproponować odpowiedź, że w oświeceniu źródeł własnej niepełnoletności nie należy poszukiwać u innych, lecz rozpocząć od własnych zaniedbań. Oczywiście nie należy ich interpretować zbyt jednostronnie. Tak rozumiana emancypacja wykracza poza alternatywę: niepełnoletność zawiniona przez siebie albo przez innych oraz podział ludzi na intelektualistów, opiekunów i kobiety.

Kształcenie jako kultura wymaga oświecenia, które będzie je wspierać i zwrócić na nie oddziaływać, tak samo jak oświecenie, aby stać się praktyczne, potrzebuje kultury, która je poprzedza i po nim następuje. Dla określenia tego refleksyjnego stosunku między oświeceniem a kulturą przedstawiam na zakończenie czwartą tezę, która brzmi:

4. Oświecenie bez kultury może być niebezpieczne, kultura bez oświecenia – oglupia.

Z języka niemieckiego przetłumaczył
Dariusz Stępkowski SDB¹⁰

Bibliografia

- Benner D. (2006). *Pedagogika ogólna*. Tłum. M. Wojdak-Piątkowska. W: B. Śliwerski (red.) *Pedagogika*. t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu* (s. 115-194). Gdańsk: GWP.
- Benner D. (2008). *Bildung und Kultur. Anmerkungen zu Kants „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ und zu Mendelsohns Essay „Über die Frage: was heißt aufklären?“*. W: D. Benner, *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Studien zu alten und neuen Zusammenhängen* (s. 116-130). Paderborn: Schöningh.
- Biester J.E. (1783). *Vorschlag, die Geistlichen nicht mehr bei Vollziehung der Ehen zu bemühen*. *Berlinische Monatschrift*, 2. Halbjahresband 1783, s. 265-275.
- Brüggen F. (2004). *Öffentlichkeit*. W: Benner D., Oelkers J. (red.) *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (s. 724-749). Weinheim und München: Beltz.
- Göstemeyer K.-F. (1991/1992). *Mensch oder Bürger? Bildungstheoretische Überlegungen zu einer Aporie der Moderne im Anschluß an Hobbes, Rousseau und Marx*. Münster.

¹⁰ Tłumaczenie drukowane jest w wersji przekazanej Redakcji przez dr. Dariusza Stępkowskiego SDB.

- Hamann J.G. (1821). Brief an Christian Jacob Kraus (Königsberg, 18. Dezember 1784). W: J.G. Hemann, *Schriften. 7. Theil* (s. 187-193). Leipzig: Reimer.
- Hennings A. (1977). Brief an Moses Mendelssohn vom 21. Oktober 1784. W: M. Mendelssohn, *Gesammelte Schriften. Bd. 13: Briefwechsel III* (s. 227-230). Stuttgart: Bad Cannstatt.
- Kant I. (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift*, Dezember 1794, zitiert nach dem Auswahlband mit Beiträgen der „Berlinischen Monatsschrift“, s. 89-96, Verlag Reclam jun., Leipzig. Polskie wydanie: I. Kant (1995). Co to jest Oświecenie? Przeł. A. Landman. W: I. Kant, *Przypuszczalny początek ludzkiej historii i inne pisma historyzoficzne* (s. 53-60), Toruń: Comer.
- Kant I. (1803). *Über Pädagogik*. D.F.Th. Rink (red.) Königsberg: Friedrich Nicolovius. Polskie wydanie: I. Kant (1999). *O pedagogice*. Tłum. D. Sztobryn. Łódź: Dajaz.
- Kawanago Y. (b.r.). *Kritik und Bewahrung. „Metakritik“ als philosophisch-hermeneutische Haltung gegenüber der Tradition*. Dostępny na: <http://www004.upp.so-net.ne.jp/kawanago/KRIBEW.HTM> (otwarto 07. 12. 2007).
- Knobloch H. (2006). *Herr Moses in Berlin. Auf den Spuren eines Menschenfreundes*. Berlin: Jaron.
- Koch L. (1995). *Bildung und Negativität. Grundzüge einer negativen Bildungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kuliniak R., Małyżek T. (2005-2006). Nota wstępna do rozprawy Mosesa Mendelssohna: Über die Frage: Was heißt aufklären? *Principia*, t. XLIII-LXIV, s. 221-226.
- Mendelssohn M. (1784). Über die Frage: Was heißt aufklären? *Berlinische Monatsschrift*, September 1784, zitiert nach dem Auswahlband mit Beiträgen der „Berlinischen Monatsschrift“, s. 80-84, Verlag Reclam jun., Leipzig. Polskie wydanie: M. Mendelssohn (2005-2006). W kwestii: Co znaczy oświecać? Przeł. T. Małyżek, R. Kliniak. *Principia*, t. XLIII-LXIV, s. 227-230.
- Mendelssohn M. (1977), Brief an August Hennings vom 27. November 1784. W: M. Mendelssohn, *Gesammelte Schriften. Bd. 13: Briefwechsel III* (s. 234-237). Stuttgart: Bad Cannstatt.
- Rousseau J.-J. (1979). *Emile oder Von der Erziehung. Emile und Sophie oder Die Einsamen*. Übersetzung A. i D. Leube. München: Winkler Verlag.
- Schulte Ch. (2002). *Die jüdische Aufklärung. Philosophie, Religion, Geschichte*. München: Beck.
- Stępkowski D. (2006). Prakseologiczna koncepcja pedagogiki ogólnej Dietricha Bennera. *Pedagogika Filozoficzna online*, nr 1, s. 59-74.
- Stępkowski D. (2007). (R)ewolucja prakseologiczna w myśleniu i działaniu pedagogicznym według Dietricha Bennera. *Seminare*, t. 24, s. 419-438.
- Zöllner J.F. (1783). Ist es rathsam, das Ehebündnis nicht ferner durch die Religion zu sanciren? *Berlinische Monatsschrift*, 2. Halbjahresband 1783, s. 516-538.

Summary

Education and culture
Notes according to article Immanuel Kant *What the Enlightenment is?*
and Moses Mendelssohn's *What does it mean to enlighten?*

Presented article is dedicated to dependence between enlightenment and education. An author considered it in three periods. First of all his attention is being concentrated on famous debate of Immanuel Kant: *What the Enlightenment is?* Based on this he elaborated wide and narrow meaning of notion *the Enlightenment*.

In second period an object of analysis is Moses Mendelssohn's essay *In the matter: what does it mean to enlighten?* Relation between an enlighten and an education is a main thread of consideration.

On conclusion, on the third stage performed the comparison both of position with reference to problem: how enable interactions between enlightenment and education with simultaneously maintain them as different and hierarchic.

(Tłumaczyła: Justyna Spsychalska-Stasiak)

Dariusz Stępkowski SDB

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Trudności i perspektywy współczesnych badań nad Herbartem (na marginesie monografii Andrzeja Murzyna: *J.F. Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej*)

Artykuł jest próbą określenia stanu badań nad filozofią i pedagogiką J.F. Herbarta (1776-1841) w Polsce. Podstawą analizy jest opublikowana przez Andrzeja Murzyna w 2004 roku monografia twórczości urodzonego w Oldenburgu niemieckiego myśliciela.

W pierwszym rozdziale wskazuje się na trzy trudności rozpoczętych przed kilkoma laty nowych badań nad Herbartem. W drugim rozważane są nieporozumienia odnośnie do filozoficznego charakteru pedagogiki Herbartowskiej i jej miejsca w opracowanym przez oldenburczyka systemie. Tłem trzeciego rozdziału jest socrealistyczne wypaczenie i zawężenie ujęcia myśli Herbarta, które winno zostać przezwyciężone przez nowy język i nową perspektywę badawczą. W czwartym autor artykułu ocenia szanse ukazania „jasnej strony” pedagogiki Herbartowskiej. Na zakończenie wskazuje on na kierunek, w którym winno się poszukiwać źródła odnowionego spojrzenia na Herbarta i jego myśl.

Wielkie uznanie należy się Andrzejowi Murzynowi, autorowi opublikowanej przed kilkoma laty syntezy myśli Johanna Friedricha Herbarta (1776-1841), prawie całkowicie zapomnianego dziś klasyka filozofii pedagogiki¹. Monografia ta jest trzecią w Polsce i jedną z nielicznych w skali światowej próbą całościowego przedstawienia systemu filozoficznego urodzonego w Oldenburgu niemieckiego myśliciela. Pierwszą polską rozprawę na ten temat napisał w połowie XIX wieku Józef Gołuchowski (1861, s. 494-603)². Ponad sto lat

¹ Władysław Zaczynski wskazuje, że można by mówić o paradoksie obecności-nieobecności Herbarta: „Z jednej strony mamy bowiem wiele jego cennych myśli, które powtarza się bez wskazywania źródła, a z drugiej jest on wciąż nieobecny w polskiej myśli pedagogicznej” (Stępkowski, 2007b, s. 6).

² Jego analiza filozofii Herbarta nie była jednak samodzielnym dziełem. Jak przyznaje Gołuchowski, posługiwał się opracowaniem Henryka Maurycego Chalybaecusa, profesora historii filozofii z Kilonii (por. Gołuchowski, 1861, s. XX).

później jeszcze raz twórczość Herbartha przedstawił w skrócie Bogdan Nawroczyński (1967), tłumacz jego ostatniego traktatu pedagogicznego — *Zarysu wykładów pedagogicznych*. Mimo to myśl drugiego następcy Kanta w Katedrze Filozofii w Królewcu była i wciąż pozostaje mało znana w naszym kraju³. Można podać przynajmniej trzy powody takiego stanu rzeczy. Po pierwsze, brakuje polskich translacji dzieł Herbartha⁴, zwłaszcza tych niezwiązanych z pedagogiką⁵. Po drugie, w środowisku naukowym pedagogów, ale nie tylko, wciąż mamy do czynienia z dawnymi uprzedzeniami i niesprawiedliwymi ocenami systemu herbartowskiego⁶. Wskutek tego — po trzecie — Herbartha sytuuje się na marginesie zainteresowań badawczych lub w ogóle ignoruje⁷.

Czy są w Polsce szanse na renesans Herbartha, który od połowy XX wieku trwa w wielu krajach niegdyś znajdujących się w orbicie wpływów herbartyzmu? Na jakie trudności i problemy natrafiają badacze zajmujący się jego dorobkiem? Co wyznacza kierunek dalszych poszukiwań? Przy odpowiedzi na te pytania odwołam się do opracowania Andrzeja Murzyna. Według mnie stanowi ono swoistą fotografię stanu (nie)świadomości i niedoceniań znaczenia Herbartha zarówno wśród filozofów, jak i pedagogów. Moim głównym zamiarem jest nie tyle krytykowanie obecnej sytuacji i małego zainteresowania „starym Pedagogiem”, ile poszukiwanie możliwości „wydobycia [go] z niepamięci zbiorowej” (Piskurewicz, Stępkowski, 2006b, s. 10).

Niektóre trudności w badaniach nad Herbartem

Z perspektywy mojego dotychczasowego — zaledwie kilkuletniego — zajmowania się oldenburskim myślicielem chciałbym wskazać trzy trudności badawcze. Pierwszą z nich jest niezwykle szeroki przedmiot badań. Chyba nie ma takiej dziedziny humanistyki, która nie byłaby przedmiotem zainteresowań autora liczącej dziewiętnaście tomów jego edycji dzieł zebranych. Godna podziwu jest zatem odwaga, z którą Andrzej Murzyn podjął się napisania syntezy całego systemu filozoficznego oldenburczyka. Jak sam przyznaje, było to przedsięwzięcie o tyle trudne, że „Herbart zajmuje [...] szczególnie miejsce przede wszystkim dlatego, że jego filozofia nie miała w zasadzie jednego [...], szczególnego przedmiotu” (Murzyn, 2004, s. 55).

³ Odnosnie do dziejów recepcji i oddziaływania poglądów Herbartha w Polsce zobacz prace Czesława Głombika (1999) i Dariusza Stępkowskiego (2007a).

⁴ W języku polskim drukiem ukazały się zaledwie dwa jego pisma: *Pedagogika ogólna* wywiedziona z celu wychowania z 1806 roku (por. Herbart, 1912b; 2 wydanie — 2007) i *Umriss pädagogischer Vorlesungen* z 1835 roku. Ta ostatnia pozycja ma dwa polskie tłumaczenia: pierwsze autorstwa Jana Jakóba (por. Herbart, 1937), drugie Bogdana Nawroczyńskiego (por. Herbart, 1967).

Bibliografię literatury przedmiotu dostępnej w języku polskim opracowano w niepublikowanej pracy doktorskiej (zob. Stępkowski, 2003, s. 179-185).

⁵ W ostatnim czasie ukazał się — niestety tylko w formie elektronicznej — wybór tekstów filozoficznych, psychologicznych i pedagogicznych oldenburczyka w moim przekładzie. Dostępny na: <http://www.herbart.pl/?sid=03,00,00/> (otwarto 11. 10. 2007).

⁶ Nieprawdziwy wizerunek Herbartha, który został zaszczerpiony w polskiej pedagogice domaga się, zdaniem Władysława Zaczyńskiego, gruntownej rewizji (zob. Zaczyński, 1988, s. 194).

⁷ Jedną z ostatnich prób przypomnienia dorobku Herbartha była ogólnopolska konferencja naukowa zorganizowana w 2006 roku w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Materiały pokonferencyjne opublikowano pod redakcją Jana Piskurewicz i Dariusza Stępkowskiego (zob. Piskurewicz, Stępkowski, 2006a).

„W związku z tym [...] przysługuje [jej] cecha «naukowej wszechobecności». Ma ona rozwijać najbardziej ogólne pojęcia we wszystkich naukach, a wszystkie nauki wówczas spełniają swoje zadanie, gdy składają się na wytworzenie filozofii” (Murzyn, 2004, s. 229).

Wylaniający się stąd nieco eteryczny obraz filozofii Herbartu zachęca do podejmowania dalszych studiów. Murzyn uznał rozważania na temat istoty filozofii za ciekawsze niż udzielanie odpowiedzi na pytania, które postawił sobie na wstępie, a mianowicie: „Kim był J.F. Herbart w ogóle i jaki jest sens jego twórczości oraz jakie zajmuje miejsce w kontekście myśli pokantowskiej i idealistycznej?” (Murzyn, 2004, s. 8). Moim zdaniem, ta niekonsekwencja uświadamia drugą trudność, którą można nazwać „filozoficznym uwiedzeniem”.

Znakomicie wyraził je autor omawianej monografii, odkrywając przy okazji intencję, którą kierował się podczas pracy nad Herbartem. Na stronie 54 czytamy: „Jestem przekonany o tym, że pedagog, który nie ma przygotowania filozoficznego, sprowadzi myśl Herbartu do czegoś w rodzaju metodyki i z pewnością nie uchwyci dynamicznego charakteru Herbartowskiego nauczania wychowującego. Osoba, która posiada odpowiednie nastawienie filozoficzne, jeszcze w trakcie czytania [...] tekstów Herbartu nieuchronnie odczuje silną potrzebę zapoznania się z metafizyką i etyką Herbartu”. Z tego cytatu wynika, że w studiowaniu myśli Herbartu najważniejszą rolę odgrywa „odpowiednie nastawienie filozoficzne”. Tylko dzięki temu możliwe jest właściwe odczytanie i zrozumienie poglądów oldenburczyka.

Przeciw przyjęciu tego, jak określiłem wcześniej, „filozoficznego uwiedzenia” przemawia m.in. fakt, na który w ostatnim czasie zwrócił uwagę niemiecki herbartolog, Klaus Prange. Zdaniem tego badacza, za pewnik należy uznać filozoficzną podstawę niezwyklej spójności poglądów oldenburczyka we wszystkich dziedzinach wiedzy, które uprawiał. Prange pisze na ten temat następująco: Herbart „zawsze trzymał się jednej zasadniczej myśli, wprowadził rozbudowywał ją i rozszerzał, ale nigdy jej nie porzucił. Mogłoby się wydawać, że do skonstruowanej na początku twórczości struktury teoretycznej nie przedostał się żaden element zmienności” (Prange, 2007, s. 3)⁸. Moim zdaniem, postawa filozoficzna, którą Herbart pozostawił w swoich dziełach⁹, jest jednak przeciwna wszelkim formom cenzury uzależniającej właściwą interpretację tekstów od przyjęcia „odpowiedniego nastawienia filozoficznego”¹⁰. Co więcej, takie podejście szkodzi rozwojowi badań nad Herbartem z trzech powodów. Po pierwsze, fałszuje istotę filozofii w takiej postaci, w jakiej on ją ukazywał. W jego ujęciu filozofowanie, które – jak zauważył również Andrzej Murzyn – ma za przedmiot całą rzeczywistość, nie polega na myśleniu za pomocą kategorii semantycznych określonego systemu, lecz na uchwyceniu „estetycznej” więzi łączącej nas z realnością i jej racjonalnej eksplikacji. Dlatego można by powiedzieć, że w odróżnieniu od dominujących w jego czasach filozofów idealistycznych,

⁸ Podobnie twierdzi również Wolfhart Henckmann: „w filozofii Herbartu nie mamy do czynienia z rozwojem, lecz z poszukiwaniem sposobów najpełniejszego wyrażenia” (1993, s. XIV).

⁹ Wiele pism Herbartu powstało jako podręczniki do prowadzonych przez niego zajęć akademickich. Na tej podstawie można więc sądzić, że to samo nastawienie przenikało jego wykłady.

¹⁰ O otwartości myślenia filozoficznego Herbartu świadczy według mnie następujący fragment pochodzący z *Aphorismen zur Pädagogik (Aforyzmów o pedagogice)*: „Wystarczy pedagogikę uprawiać w sposób filozoficzny. Pod jej wpływem nawet zepsuta filozofia może się powoli odrodzić. Wychowanie bowiem zmusza ludzi myślących do zatroszczenia się o praktyczną filozofię i psychologię; z niejasnymi pojęciami nic się tam nie osiągnie” (cyt. za: Nawroczyński, 1967, s. XXVIII).

Herbart prezentuje podejście klasyczne (tzw. *philosophia parennis*), zgodnie z którym źródłem filozofii jest metafizycznie rozumiana naoczność¹¹ i pytania, które w związku z nią powstają¹².

W związku z tym zupełnie nie mogę się zgodzić z powtórzoną przez Andrzeja Murzyna wypowiedzią Józefa Gołuchowskiego, że Herbart „cały świat obstawia swoimi rusztowaniami, aby się tam dostać, gdzie podług jego punktu wyjścia dostać się nigdy nie podobna” (cyt. za: Murzyn, 2004, s. 227)¹³. Niewiele zmienia to fakt, że współczesny autor proponuje zamiast budowania rusztowań i wspinania się po nich „rodzaj hermeneutycznej wyprawy” (Murzyn, 2004, s. 227). Jej finał jest już z góry znany. Powołując się tym razem na Wilhelma Diltheya, ojca nowożytnej hermeneutyki, Murzyn pisze: „Herbart wypracował grunt pod myślenie, które uwikłało badaczy w nie mniej destrukcyjną dialektykę wewnętrzną niż myślenie [...] takich filozofów, jak Hegel czy Schelling” (Murzyn, 2004, s. 230). Hermeneutyczna wyprawa, do której zostaliśmy zaproszeni, właściwie okazuje się desperacką podróżą w „sferę mroku” (Murzyn, 2004, s. 230). Myślę, że tu należy szukać kolejnej przyczyny braku zainteresowania Herbartem.

Drugim powodem mojego sprzeciwu wobec rzekomej potrzeby posiadania „odpowiedniego nastawienia filozoficznego” jest obawa, że pozbawia nas ono szansy na zmianę spojrzenia na Herbartą. Przez to z kolei utralają się pewne schematy badawcze, w które myśliciel został ongiś wpisany i ciągle się go przez nie odczytuje (por. Hejnicka-Bezwińska, 2006, s. 45-49; Lewowicki, 2006, s. 19-20; Męczkowska, 2006). Wydaje mi się, że jeden z nich przejawia się we wspomnianej niekonsekwencji Andrzeja Murzyna. Chodzi o to, że autor opracowania pominął pytanie o miejsce Herbartą w rozwoju filozofii po Kancie i zajął się wnikliwym badaniem jego systemu filozoficznego. Skąd ta zmiana?

W udzieleniu odpowiedzi pomagają stwierdzenia znajdujące się w zakończeniu dzieła. Murzyn przyznaje wprawdzie, że „niełatwo jest odpowiedzieć na pytanie, do jakiego nurtu zakwalifikować J.F. Herbartą i jaki jest sens jego bogatej twórczości” (Murzyn, 2004, s. 227), ale jednak nie ma on wątpliwości, że „miejsce [Herbartą jest – dop. D.S.] w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej” (Murzyn, 2004, s. 227).

W tym zdaniu dostrzegam przejaw stereotypu, zgodnie z którym Herbartą zalicza się do przedstawicieli idealizmu. Wprawdzie niektórzy – może w dowód uznania jego aspiracji realistycznych¹⁴ – określają go „realistą, który był idealistą” (Bouzyk, 2006, s. 80), niemniej sprawa pozostaje *de facto* niezbadana¹⁵.

¹¹ Zob. wywody odnośnie do roli doświadczenia w poznaniu (por. Murzyn, 2004, s. 57-63).

¹² Por. rozważania na temat dwóch stopni sceptycyzmu w myśleniu według Herbartą (zob. Murzyn, 2004, s. 65 i nast.).

¹³ W tym kontekście warto porównać interesujące rozważania Herbartą odnośnie do oglądu utrwalającego (*fixierende Anschauung*) i estetycznego (*ästhetische Anschauung*), które przedstawił w posłowie do pierwszej swojej pracy pedagogicznej pt. *Abecadło poglądowości według pomysłu Pestalozziego* (Herbart, 2007a, s. 30-32).

¹⁴ Herbart zawsze twierdził, że jest realistą. Uważał się przy tym za kantystę sprzed 1829 roku (por. Stępkowski, 2003, s. 63; Bouzyk, 2006, s. 62 i nast.).

¹⁵ W jednym ze swoich pism polemicznych odnośnie do podobnego problemu Herbart pisał następująco: „Może się czasami wydawać, że historia filozofii nakłada na następcę odpowiedzialność za kontynuację nauki poprzednika. Zgodnie z tym, jeśli Hegel nie wszystkim swoim słuchaczom się podobał, to teraz jeden z nich może podjąć próbę wystąpienia przeciw niemu, jak niegdyś Arystofanes przeciw Sokratesowi. W historii filozofii nie powinno się uważać związków tego typu za konieczne, jednak ludzie niedouczeni nie wiedząc o tym, włączają do swoich przedstawień takie uwagi dla podkreślenia ich rzekomej wnikliwości” (Herbart, 2007c, s. 4).

Trzeci powód mojej krytyki wezwania do „odpowiedniego nastawienia filozoficznego” wiąże się z poprzednim. Uważam, że lektura pism autora, który żył blisko dwieście lat temu, może przynieść korzyść współczesnej myśli wychowawczej. Jeśli do takiego sposobu czytania nie dojdzie, „dla kolejnych pokoleń studentów pedagogiki Herbart będzie się kojarzyć jedynie z encyklopedyzmem i formalnymi stopniami nauczania” (Murzyn, 2004, s. 227).

Spór o filozoficzność pedagogiki Herbart

Zdaniem autora ostatniej polskiej monografii Herbart, jedyną nadzieją na wydobywanie z mroku zapomnienia poglądów oldenburgskiego filozofa i pedagoga jest „przywrócenie pedagogice Herbart jej filozoficznego charakteru” (Murzyn, 2004, s. 54-55). Oznacza to „odpowiednie jej usytuowanie w kontekście poglądów filozoficznych” (Murzyn, 2004, s. 55). A zatem „odpowiednie nastawienie filozoficzne” nie wystarczy? Trzeba wskazać pedagogice jeszcze „odpowiednie usytuowanie”. Gdzie zatem znajduje się jej miejsce?

Aż siedem razy Murzyn powtarza zdanie inspirowane stanowiskiem Bogdana Nawroczyńskiego, że w systemie Herbartowskim pedagogika ma spełniać rolę „pomostu” (Murzyn, 2004, s. 9, 194), „mostu” (Murzyn, 2004, s. 35), „zwornika” (Murzyn, 2004, s. 54), „połączenia” (Murzyn, 2004, s. 138), „związku” (Murzyn, 2004, s. 229) czy „przejęcia” (Murzyn, 2004, s. 230), dzięki któremu niwelowana jest przepaść oddzielająca filozofię teoretyczną od praktycznej. To miejsce wydaje mi się niewłaściwe. Przemawiają za tym przynajmniej dwa argumenty.

Po pierwsze, postulat ponownego zjednoczenia filozofii praktycznej i teoretycznej wynika z charakterystycznego dla myślenia idealistycznego przekonania, że doszło między nimi do jakiegoś konfliktu. Jak słusznie zauważa Andrzej Murzyn, ponowne scalenie obu porządków było celem wielu „twórców idealistycznych systemów pokantowskich” (Murzyn, 2004, s. 9). „Zasadnicza różnica między koncepcją Herbart i filozofią Fichtego, Schellinga oraz Hegla polega na tym, że podczas gdy ci ostatni wychodzą w swoich rozważaniach od absolutnego «ja», Herbart stawia na jego miejscu doświadczenie. [...] W tym, co dane w doświadczeniu, Herbart nie widzi jakiegokolwiek jednej zasady, lecz nieskończenie wiele punktów wyjścia dla rozważań filozoficznych” (Murzyn, 2004, s. 65). To, co komentator pisze tutaj w odniesieniu do filozofii Herbartowskiej, powinno być uświadomić mu przynajmniej dwie rzeczy związane z jego pedagogiką. Po pierwsze, Herbart nie dążył do zjednoczenia refleksji teoretycznej i praktycznej, gdyż uważał je za „naturalne”, tj. właściwe dla człowieka, po drugie zaś, doświadczenie było „punktem wyjścia” nie tylko w jego filozofii, lecz także pedagogice (zob. Stępkowski, 2006a).

Drugi argument przynosi właściwie rozstrzygnięcie kwestii miejsca pedagogiki Herbart w jego systemie filozoficznym. W swoich pismach oldenburgczyk wielokrotnie na nie wskazywał. Na przykład:

„Pedagogika jako nauka jest sprawą filozofii – zarówno teoretycznej, jak i praktycznej” (Herbart, 1913, s. 173).

„Pedagogika nigdy nie była dla mnie niczym innym jak filozofią stosowaną” (cyt. Herbart, 1965, s. 152).

„Tylko nie za dużo pedagogiki! Jestem przekonany, iż właśnie dlatego, że jest ona nauką pochodną, w każdej osobie będzie się kształtować zgodnie z przyjętymi poglądami filozoficznymi. [...] Jeżeli będą poprawiać się podstawy filozoficzne, wówczas również każdy sam skoryguje swoją pedagogikę” (Herbart, 1912a, s. 93).

Nietrudno spostrzec, że według Herbartu pedagogika jest pochodną filozofii praktycznej (etyki) i w tym sensie jest jej częścią stosowaną. Co więcej, w swoim artykule *Ciemna strona pedagogiki (Über die dunkle Seite der Pädagogik)* oldenburski myśliciel wskazuje fragment *Ogólnej filozofii praktycznej (Allgemeine praktische Philosophie)*, w którym pozostawił otwarte drzwi dla pedagogiki. Pisze on:

„W ósmym rozdziale drugiej księgi *Ogólnej filozofii praktycznej* podałem dokładne miejsce w nauce, które odpowiada pedagogice z zachowaniem zasady jej podrzędności i nadrzędności” (Herbart, 2007c, s. 6).

Jeśli w systemie Herbartowskim ma być już mowa o jakimś „pomoście” czy „zworniku”, to wydaje się, że tutaj znajduje się dla niego najodpowiedniejsze miejsce. Według oldenburczyka cnota (moralna) łączy filozofię praktyczną i pedagogikę (por. Herbart, 2007e, s. 36; zob. Stępkowski, 2006a, s. 93 i nast.). W jego wczesnej pracy, mało znanej polskim czytelnikom, pada stwierdzenie, które można uznać za pedagogiczne credo Herbartu: „Jedyny i pełny zadanie wychowania można wyrazić tylko za pomocą pojęcia *moralność*” (Herbart, 2007d, s. 1)¹⁶.

Nowe wyzwania dla starych problemów

Jak zauważa Andrzej Murzyn w innej swojej publikacji, „w przypadku polskiej recepcji twórczości pedagogicznej Herbartu mamy [...] wyraźnie do czynienia z głęboko pozytywistycznym, żeby nie powiedzieć – socrealistycznym – kontekstem myślenia, zwłaszcza jeżeli chodzi o lata sześćdziesiąte i siedemdziesiąte XX wieku” (Murzyn, 2006, s. 141). Wówczas to „zignorowano w zasadzie całą jego filozofię i [...] zredukowano jego myśl do dydaktyki” (Murzyn, 2006, s. 144). W tym „okresie silnie zdominowanym przez ideologię socrealizmu [...] można zauważyć niechęć do pewnych terminów [...] zostały [one] w znacznym stopniu zredukowane po to, aby stać się wygodnym narzędziem krytyki” (Murzyn, 2006, s. 144). Przykładem tego rodzaju uproszczenia poglądów Herbartu była, według polskiego badacza, metafizyczna nadinterpretacja jego pedagogiki. Na tej podstawie powstało pejoratywne określenie „pedagogika metafizyczna”, którym nacechowano niewygodne lub niezrozumiałe elementy poglądów oldenburskiego myśliciela (por. Murzyn, 2006, s. 145 i nast.).

Minęły już czasy, gdy – odwołam się do określenia współczesnego znawcy teorii Herbartu – polski socrealizm hamował rzetelną i pozbawioną ideologicznych przesądów recepcję jego dzieł. Wraz z końcem

¹⁶ Za nieuzasadniony należy uznać zarzut postawiony na początku XX wieku przez Paula Natorpa, według którego pedagogika Herbartu miała charakter indywidualistycznie moralizatorski (Natorp, 1907, s. 4). Później na pomijanie zagadnień wychowania społecznego wskazywał Bogdan Nawroczyński (por. Nawroczyński, 1967, s. XIX). Wbrew tym opiniom charakterystyczną cechą Herbartowskiego rozumienia cnoty jest połączenie „zadania kształcenia człowieka i życia obywatelskiego” (Herbart, 2007c, s. 6).

komunizmu otworzyła się droga do merytorycznej dyskusji nad Herbartem i jego myślą. Brakuje jednak nowych punktów widzenia, a z drugiej strony nie należy ich szukać w przeszłości. W tej trudnej sytuacji postulowany renesans Herbarta wiąże się z kilkoma wyzwaniami.

Pierwsze odnosi się do tradycji badawczej. Andrzej Murzyn odwołuje się w swojej monografii przede wszystkim do czeskich myślicieli pochodzących z drugiej połowy XIX wieku, takich jak: Franz Cupr, Josef Dastich, Josef Durdík, Otokar Hostinský czy Ignac Kadlec. Oprócz nich wielokrotnie nawiązuje do poglądów Józefa Zumra, który jego zdaniem należał do grona nielicznych naukowców zajmujących się myślą oldenburczyka w drugiej połowie XX wieku. Najnowszym opracowaniem uwzględnionym przez współczesnego polskiego znawcę myśli Herbarta jest praca czeskiego filozofa Iva Treterę *Herbart a jeho stoupenci na pražské univerzité* wydana w 1989 roku. Andrzej Murzyn zdaje się nie wiedzieć, że rozpoczęty w połowie XX wieku renesans Herbarta zaowocował już bogatą i wielojęzyczną literaturą (por. Stępkowski, 2007a, s. 88, przyp. 8). Poza tym nie ma świadomości istnienia polskiego herbartyzmu, który rozwijał się w Galicji od drugiej połowy XIX wieku aż do wybuchu pierwszej wojny światowej¹⁷. Ważnym wydarzeniem było powołanie w 2001 roku w Oldenburgu Międzynarodowego Towarzystwa Herbarta (*International Herbart Association*), które inspirowało prace badawcze nad Herbartem w wielu krajach¹⁸. Uwzględnienie tych informacji jest konieczne we współczesnych badaniach.

Drugie wyzwanie wynika z trudnego dostępu do materiałów źródłowych. Brakuje nie tylko tłumaczeń dzieł oldenburczyka na język polski, lecz także wydań oryginalnych. Da się to zauważyć w ostatniej polskiej monografii o Herbarcie. W wykazie literatury wymienia się trzy podstawowe edycje tekstów źródłowych:

1. *Johann Friedrich Herbarts Sämmtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*, hrsg. von K. Kehrbach, O. Flügel, Th. Fritzsche, Bd. I – XIX, Langensalza 1887-1912.
2. *Johann Friedrich Herbart, Kleinere philosophische Schriften und Abhandlungen nebst dessen wissenschaftlichem Nachlasse*, hrsg. von G. Hartenstein, Bd. I – III, Leipzig 1842-1843.
3. *Johann Friedrich Herbart, Pädagogische Schriften*, hrsg. von O. Willmann, Th. Fritzsche, Bd. I – III, Leipzig 1912.

Tak naprawdę w samej monografii autor korzystał przeważnie z dziewiętnastowiecznego zbioru wypisów Ernsta Wagnera (1891). Dotarcie do Wagnerowskiego skrótu jest jeszcze trudniejsze niż do oryginalnych pism oldenburczyka.

¹⁷ Jeszcze nie tak dawno dziewiętnastowiecznych pedagogów galicyjskich, którzy w duchu Herbarta pisali podręczniki akademickie czy wykładali w seminariach nauczycielskich, określano mianem „apologetów herbartyzmu” (Majorek, 1996, s. 11). To negatywne nastawienie ulega powoli zmianie dzięki najnowszym badaniom historycznym (por. Szulakiewicz, 1995, s. 64 i nast.). Tym niemniej polski herbartyzm w Galicji czeka na odkrycie i opracowanie (por. Stępkowski, 2007a, s. 102 i nast.).

¹⁸ Zob. strona internetowa: <http://www.herbart-gesellschaft.de> (otwarto 15.10.2007).

Za trzecie wyzwanie uważam uniknięcie uproszczenia i schematyzacji myśli Herbartha. Jak wskazał Andrzej Murzyn, w okresie socrealistycznym dokonano redukcji pedagogiki Herbartowskiej (do dydaktyki) z powodów ideologicznych. Myślę, że także współcześnie może dojść do czegoś podobnego, choć z innych powodów. Zobrazuję to na pewnym przykładzie.

W rozdziale pierwszym monografii Murzyn przedstawia biografię Herbartha. Zajmuje mu to zaledwie trzy strony (por. Murzyn, 2004, s. 13-15). Ponadto wydarzenia, na które zwraca uwagę, zasługują bardziej na miano ciekawostek niż rzeczowych informacji (np. zależność emocjonalna Herbartha od matki czy rozczarowanie z powodu niepowołania go na katedrę filozofii w Berlinie po śmierci Hegla).

W drugim rozdziale zatytułowanym *Genealogia myśli filozoficznej Herbartha* polski herbartolog opisuje prądy myślowe, które mogły ukształtować zainteresowania naukowe i poglądy oldenburczyka. Pierwszym z nich jest filozofia Wolffiańska, z którą Herbart zetknął się jeszcze w dzieciństwie za pośrednictwem swojego nauczyciela domowego Ülzena. Drugim źródłem inspiracji była filozofia krytyczna Kanta, kolejnymi – myśl Fichtego, etyka brytyjskich moralistów i estetyka Schillera. Ważnym wydarzeniem było spotkanie z Pestalozzim.

W każdym razie przedstawiony materiał badawczy nie został poddany interpretacji. Autor monografii niemal bezdyskusyjnie akceptuje wizerunek Herbartha ukształtowany w polskiej historiografii filozoficznej¹⁹. Polemiczny ton pojawia się u niego bardzo rzadko i *de facto* nie ma żadnego wpływu na główny kierunek rozważań²⁰.

Rozdziały od trzeciego do piątego tworzą jakby osobną, problemową część monografii. Andrzej Murzyn dokonuje w nich rekonstrukcji poglądów oldenburczyka w zakresie metafizyki ogólnej, „metafizyki stosowanej”²¹, logiki i etyki²² (por. Murzyn, 2004, s. 53). Na podstawie tego fragmentu chciałbym

¹⁹ Por. opracowania systemu Herbartha przedstawione przez Władysława Tatarkiewicza (por. 1988, s. 36-40) i Fredericka Coplestona (por. 1995, s. 218-223).

²⁰ Przykładowo autor monografii sprzeciwia się zakwalifikowaniu Herbartha przez Władysława Tatarkiewicza do „okresu wielkich systemów idealistycznych”. Powodem jego wątpliwości wydaje się dychotomia, którą widać w rozumowaniu wielkiego polskiego historyka idei: podejścia maksymalistyczne (czyli idealistyczne) versus podejścia minimalistyczne (czyli realistyczne). W tej klasyfikacji Herbart będąc maksymalistą, był jednocześnie realistą. Jednak Andrzej Murzyn stwierdza w zakończeniu dość zachowawczo: „Herbart nie stworzył całkowicie nowego systemu filozoficznego, jego twórczość wpisywała się wyraźnie do historii myśli filozoficznej. Wartość Herbartha jako filozofa [...] polega przede wszystkim na tym, że myśliciel ten, żyjąc w czasach, gdy myśl filozoficzna była zdominowana przez wielkie systemy idealistyczne, zbudował antropologię filozoficzną zachowującą do końca charakter poszukujący, dzięki czemu nie poddaje się żadnej redukcji” (Murzyn, 2004, s. 231).

To, co tutaj zostało wypowiedziane o antropologii filozoficznej, we wstępie dotyczy całości myśli filozoficznej oldenburczyka: „Filozofia Herbartha nieuchronnie prowadzi do pedagogiki, a ta z kolei odkrywa w sobie filozoficzne korzenie i tym samym zwraca się w stronę podstawowych kwestii filozoficznych, dzięki czemu pozostaje otwarta i nie tylko sama nie kosztuje, ale również nie pozwala skostnieć filozofii” (Murzyn, 2004, s. 7). Całość dialektycznego tańca, w którym Murzyn postrzega ogarniętą filozofię i pedagogikę Herbartowską, nazywa on „ruchem myślenia” (Murzyn, 2004, s. 9) lub „refleksją nad refleksją” (Murzyn, 2004, s. 227).

²¹ Za problematyczne należy uznać wprowadzone przez Murzyna określenie „metafizyka stosowana” dla oznaczenia grupy nauk, do których – powołując się na Herbartha – zalicza: naukę o przyrodzie, psychologię i filozofię religii. Niestety autor nie wskazuje, skąd zaczerpnął termin „metafizyka stosowana”. Jak dotąd, nigdzie nie natrafiłem na tego rodzaju określenie. Czy nie jest to wynik nadmiernego „umetafizycznienia” poglądów oldenburczyka? W ten sposób raczej zaciemnia się jego filozofię.

²² Podział nauk, który przedstawia Murzyn (por. Murzyn, 2004, s. 53) odbiega od stanowiska Herbartha, przedstawionego w *Podręczniku do wprowadzenia do filozofii* (por. Herbart, 1993, s. 36-45). Jego klasyfikacja współgra z ówczesnie stosowanym podziałem na logikę, fizykę i etykę (por. Herbart, 1993, s. 32).

opisać ostatnie wyzwanie, którego podjęcie umożliwi dostosowany do naszych czasów powrót do myśli Herbartowskiej. W badaniach nad Herbartem pojawia się problem przekroczenia bariery historyczności, czyli uniknięcia komentowania myśli filozofa wyłącznie za pomocą jego własnej terminologii, mówienia o nim *idem per idem*. Taka bariera praktycznie zamyka drogę do wyjścia poza stereotypowe ujęcia. Niestety monografia Andrzeja Murzyna pod tym względem nie wnosi wiele nowego. W rozdziałach poświęconych myśli oldenburczyka autor ogranicza się tylko do streszczenia zawartości poszczególnych pism za pomocą języka Herbarta. W ten sposób monografia staje się sprawozdaniem²³.

Przy próbach rozwiązania tego problemu, trzeba stwierdzić, że pierwsza monografia – Józefa Gołuchowskiego – wywarła ogromny wpływ na terminologię Herbartowską w Polsce²⁴, niemniej jednak konieczne jest dostosowanie metodologii i języka opisu do wymogów współczesności²⁵. Niewątpliwie mamy do czynienia z wielkim wyzwaniem, które należy podjąć.

Czy Herbarta można zrozumieć?

Andrzej Murzyn w pionierskiej dla naszych czasów monografii niejednokrotnie wyraża głębokie przekonanie, że do tej pory Herbart był niedoceniany, a jego twórczość upraszczana i niesprawiedliwie

²³ Stabością „sprawozdań” polskiego herbartologa jest to, że ich podstawą nie są główne dzieła Herbarta, w których zajmował się odnośnymi problemami. W rozdziale trzecim, w pierwszym paragrafie, który traktuje o podstawowych problemach filozoficznych, Murzyn przyjął za główne źródło swoich rozważań *Projekt wykładów na temat wprowadzenia do filozofii (Entwurf zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie)*, zamiast *Podręcznika do wprowadzenia do filozofii (Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie)*, który Herbart napisał na jego podstawie kilka lat później. Podobnie podstawą do zreferowania poglądów metafizycznych oldenburczyka w drugim paragrafie tego samego rozdziału nie jest wydana w latach 1828-1829 dwutomowa *Metafizyka ogólna (Allgemeine Metaphysik)*, lecz opublikowany w 1808 roku zarys *Główne punkty metafizyki (Hauptpunkte der Metaphysik)*. Kilkunastostronicowy załącznik do tej ostatniej pracy – *Główne punkty logiki (Hauptpunkte der Logik)* – posłużył polskiemu monografście w przedstawieniu logiki Herbarta. Odnośnie do źródła prezentacji jego psychologii w trzecim paragrafie drugiego rozdziału (por. Murzyn, 2004, s. 96-139) autor oparł się wyłącznie na wypisach Wagnera. Podobnie jak w następnym paragrafie, w którym mowa jest o filozofii religii. Należy zauważyć, że Herbart nie napisał osobnego dzieła poświęconego tej problematyce, chociaż z pewnością uznawał ją za fundamentalną zarówno dla swojej pedagogiki, jak i filozofii. W piątym rozdziale, w którym omawiane są poglądy etyczne, Andrzej Murzyn cytuje co prawda podstawowe w tym zakresie dzieło Herbarta – *Ogólną filozofię praktyczną (Allgemeine praktische Philosophie)*, ale często brakuje wskazania numeru strony, z której pochodzi cytat lub do której odnoszą się rozważania komentatora.

²⁴ Również Andrzej Murzyn uznaje autorytet filozofa z Garbacza, który jego zdaniem w bardzo przystępny sposób przedstawia nawet najtrudniejsze zagadnienia filozofii Herbarta (por. Murzyn, 2004, s. 84). Autor współczesnej monografii chętnie odwołuje się do terminów, które wprowadził, a nawet cytuje jego tłumaczenia tekstów Herbarta.

²⁵ Rażą nas błędne tłumaczenia, którymi – mniej lub bardziej świadomie – posługuje się Andrzej Murzyn. Jako przykłady wskażę: „jażność” = *Ichheit* (Murzyn, 2004, s. 90), „samoczynność” = *Selbsttätigkeit* (Murzyn, 2004, s. 61), „prosty rozum” = *der gemeine Verstand* (Murzyn, 2004, s. 69), „zacczepianie” = *Anfechtung* (Murzyn, 2004, s. 105), „samomyślenie” = *Selbstdenken* (Murzyn, 2004, s. 114), „przeciwna sprzeczność” = *konträrer Gegensatz* (Murzyn, 2004, s. 153), „towarzystwo” = *Geselligkeit* (Murzyn, 2004, s. 198). Zapewne dlatego autor monografii często stosuje cudzysłów. Tym sposobem otwiera jednak przestrzeń znaczeniową, która może być niewłaściwie (a przynajmniej niejednoznacznie) interpretowana. W oczywisty sposób kłóci się to z podstawową intencją Herbarta, aby filozofia była „obróbką pojęć” (*Bearbeitung der Begriffe*), czyli umożliwiała jak największą precyzję językową.

oceniana (por. Murzyn, 2004, s. 7). Wprawdzie dzięki herbartyzmowi i herbartystom idee pedagogiczne myśliciela przetrwały do początku XX wieku, ale „zapłacił on bardzo wysoką cenę za to, że był jednocześnie pedagogizującym filozofem i filozofującym pedagogiem” (Murzyn, 2004, s. 7). Było nią to, że „tylko nieliczni profesorowie uniwersytetu interesowali się myślą Herbartą” (Murzyn, 2004, s. 8).

Według mnie przyczyn takiego stanu rzeczy należy dopatrywać się nie tylko w uwarunkowaniach historycznych, lecz także w tym, co jasno ukazuje się w związku z pierwszą recenzją *Pedagogiki ogólnej* Herbartą. W 1811 roku opublikował ją Reinhold Bernhard Jachmann. Według recenzenta nie można do końca zrozumieć argumentacji autora, gdyż jego myśl jest niejasna i stąd „w głównych sprawach [...] brakuje mu [tj. recenzentowi – dop. D.S.] zrozumienia filozoficznego” (Jachmann, 1811, s. 179). Otto Willmann, profesor filozofii i pedagogiki w czeskiej Pradze, jako pierwszy powrócił do tej sprawy. Zajął się także wskazaniem źródeł niejasności Herbartowskiej teorii. W artykule *Über die Dunkelheit der „Allgemeinen Pädagogik“ Herbart's (O niezrozumiałości „Pedagogiki ogólnej” Herbartą)* stwierdza m.in., że „mrok spowijający to dzieło wynika z planu i opartego na nim układu treści” (Willmann, 1873, s. 140). Pisząc o planie, ma na myśli przede wszystkim cel wychowania. Jego zdaniem, „Herbart cel ten raczej zakrył niż odsłonił, a przez to spojrzenie pedagogiczne zostało raczej odwrócone od niego, niż nań skierowane” (Willmann, 1873, s. 147).

„Mrocznymi” miejscami systemu Herbartą ponownie zajęto się dopiero w XX wieku. Niemniej jednak Günther Buck przedmiotem swoich analiz uczynił nie pedagogikę oldenburczyka, ale niejasności i sprzeczności powstałe przy jej interpretacji (por. Buck, 1974, s. 107).

Problem niezrozumienia dotyczy właściwie całej twórczości Herbartą: zarówno pedagogicznej, jak i filozoficznej. Nawet sam myśliciel miał tego pełną świadomość. Dowodzą tego liczne fragmenty pism, gdzie stara się niejako podpowiedzieć czytelnikom, jak odnaleźć brakujące wątki. W przywołanym już eseju *Ciemna strona pedagogiki*, który powstał w 1811, wskazuje na własną bezradność wobec tego, „co można wywnioskować z mojej pedagogiki ogólnej, jeśli przystąpi się do jej oceny bez znajomości mojej filozofii” (Herbart, 2007b, s. 4).

W tym samym artykule Herbart plastycznie rozróżnił ciemną i jasną stronę pedagogiki. Ciemna wiąże się z psychologią wychowania. Po przeprowadzeniu badań psychologicznych w tym czasie doszedł do wniosku, że psychologia nigdy nie będzie w stanie w pełni wyjaśnić procesu wychowania i wytłumaczyć jego zasad. Z drugiej jednak strony wychowanie nie może zrezygnować z psychologii, gdyż mimo swoich ograniczeń stanowi ważną pomoc. Całkowita jasność i pewność panuje tylko odnośnie do pojęć etycznych. Uprzedzając jakiegokolwiek nieporozumienia, wyjaśnia, że ma na myśli przede wszystkim cnotę etyczną (*Tugend*): pojęcie, które legło u podstaw *Pedagogiki ogólnej* (1806) – pierwszego systematycznego dzieła oldenburczyka (por. Herbart, 2007b, s. 5 i nast.)²⁶.

Reasumując – nawet po lekturze monografii, Herbart wciąż pozostał niezrozumiały, Andrzej Murzyn natomiast znalazł się w gronie nielicznych znawców Herbartą i pozostawił pole do działania dla innych naukowców.

²⁶ W *Ciemnej stronie pedagogiki* Herbart przedstawia wizję „pedagogiki prawdziwie naukowej”. Pisze on na zakończenie: „Jeśliby połączyć [...] empirię i wiedzę poszerzoną przez celowe doświadczenie [psychologiczne] z wyraźnie określonymi pojęciami filozofii praktycznej, wówczas otrzymalibyśmy bez wątpienia najlepszą pedagogikę, która [...] byłaby dziełem doskonałym i we wszystkich swych częściach jednorodnym” (Herbart, 2007b, s. 6).

Zakończenie

Jak zaznaczyłem na wstępie, główną intencją tego artykułu było poszukiwanie perspektyw badawczych dla odradzającego się również w naszym kraju zainteresowania myślą filozoficzno-pedagogiczną Herbarta²⁷. Na zakończenie chciałbym wskazać trzy obszary problemowe i nowe podejście badawcze, które stara się je połączyć. Ze zrozumiałych względów pierwszorzędne znaczenie będą miały zagadnienia odnoszące się do pedagogiki. Bez zmian pozostaje zaś postulat udostępnienia polskiemu czytelnikowi najważniejszych dzieł myśliciela z Oldenburga, przynajmniej we fragmentach²⁸.

Na podstawie dotychczasowych rozważań można wyodrębnić następujące obszary problemowe, w których konieczna jest rewizja wizerunku Herbarta i jego myśli: dzieje polskiej recepcji, reinterpretacja poglądów i wykorzystanie we współczesnej pedagogice. O ile dwa pierwsze zagadnienia są oczywiste, o tyle trzeci wyda się dla wielu kontrowersyjny lub nawet irracjonalny. Jego krytycy z pewnością wskażą na to, że czym innym jest badanie pedagogiki Herbarta z zamiarem obalenia niesłusznie mu stawianych oskarżeń, a czym innym wykorzystanie jego koncepcji we współczesnej nauce. Moim zdaniem warto osiągnąć obydwie cele. Aby udowodnić moją tezę, odwołam się do koncepcji pytań pedagogicznych autorstwa Dietricha Bennera, współczesnego niemieckiego herbartologa.

Podczas konferencji naukowej poświęconej dwusetnej rocznicy wydania *Pedagogiki ogólnej* Benner stwierdził: „To, czy dzisiaj ktoś jest klasykiem, musi się okazać w świetle współczesnych problemów. Oczywiście, pierwszym warunkiem jest, że się w ogóle czyta i zna jego dzieła. I na tej podstawie należy rozróżnić nierzadko całkowicie odmienne sposoby podejścia do danego klasyka. Teoretyk pedagogiki – jakim jestem – studiuje klasyka jak nowoczesny malarz malarstwo renesansowe. Nie zajmuje się nim po to, aby je naśladować, lecz po to, aby wzmocnić swoje spojrzenie, swoje oko, zakres języka artystycznego” (Stępkowski, 2007b, s. 8). Dlatego też proponuje analizę historyczno-problemową, polegającą na poszukiwaniu w dziejach wychowania podstawowych pytań pedagogicznych, które nie straciły na aktualności (por. Stępkowski, 2006b, s. 68 i nast.).

Według niemieckiego prakseologa, pytanie zawsze wynika zarówno z aktualnej rzeczywistości wychowawczej, jak i problemów, przed którymi nas ona stawia. Dzięki więzi, którą jest *praxis*²⁹, odnosi

²⁷ Odwołując się raz jeszcze do publikacji Andrzeja Murzyna, wydaje mi się, że oprócz zainteresowania nowymi problemami, które do tej pory ignorowano, jak np. metafizycznymi podstawami myślenia pedagogicznego, psychologią duszy, związkiem między religią, filozofią i pedagogiką, odżyły także stare schematy. Hasłowo wskażę na m.in.: teorię apercepcji (por. Murzyn, 2004, s. 97), indywidualistyczny charakter etyki (por. Murzyn, 2004, s. 195), woluntaryzm moralny (por. Murzyn, 2004, s. 195), neohumanistyczne ujęcie estetyki (por. Murzyn, 2004, s. 229), „brakowa” teoria religii (por. Murzyn, 2004, s. 230).

²⁸ W roku 2008 przypada dwusetna rocznica pierwszego wydania *Ogólnej filozofii praktycznej*, podstawowego dzieła etycznego Herbarta. Ze względu na znaczenie, jakie przypisywał on etyce – zwłaszcza w odniesieniu do pedagogiki, warto by udostępnić szerszemu gronu przynajmniej fragmenty tego dzieła. Dotychczasowa wiedza pedagogów ogranicza się do hasłowej znajomości idei etycznych. Zupełnie nieznaną jest druga część dzieła, w której Herbart analizuje pojęcie cnoty i jej powiązania z życiem obywatelskim.

²⁹ W języku polskim termin *praxis* bywa często niewłaściwie rozumiany jako praktyka lub doświadczenie. Benner określa go następująco: „[Praxis] zawsze ma podwójne znaczenie: po pierwsze, oznacza możliwość stworzenia czegoś dzięki podejmowaniu aktywności i działania, czyli w sposób intencjonalny; po drugie jednak, oznacza również konieczność, na którą odpowiada praktyka,

się ono także do przeszłości. Ta zależność legitymizuje poszukiwanie w dziejach wychowania i myśli pedagogicznej wskazówek w pokonywaniu współczesnych trudności (por. Stępkowski, 2006b, s. 62 i nast.). Nie chodzi oczywiście o porady praktyczne, lecz o zrozumienie istoty problemów, które od zawsze stawały przed człowiekiem.

Wydaje mi się, że prakseologiczna perspektywa badawcza umożliwia odczytanie pedagogiki Herbartowskiej przy jednoczesnym zachowaniu jej żywotności i charakteru historycznego.

Bibliografia

- Benner D. (1993). *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Weinheim und München: Verlag Juventa.
- Benner D. (2006). Pedagogika ogólna. Przeł. M. Wojdak-Piątkowska. W: B. Śliwerski (red.) *Pedagogika*. T. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu* (s. 115-194). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Bouzyk M. (2006). Herbart – realista czy idealista? W: J. Piskurewicz, D. Stępkowski (red.) *Herbart znany i niezany. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”* (s. 58-80). Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Buck G. (1974). Über die dunkle Seite der Pädagogik Herbarts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 20, z. 1, s. 79-107.
- Coplestone F. (1995). *Historia filozofii: Od Fichtego do Nietzschego*. Tłum. J. Łoziński. T. VII. Warszawa: PAX.
- Głombik Cz. (1999). [Recenzja:] Herbart i studia historyczno-filozoficzne Josefa Zumra. *Edukacja Filozoficzna*, vol. 28.
- Gólurowski J. (1861). *Dumania nad najważniejszymi zagadnieniami człowieka, poprzedzone historycznym rozwinięciem głównych systematów filozoficznych od Kanta do najnowszych czasów*. Wilno: (druk) J. Zawadzki.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2006). Recepcja Herbartowskiej kategorii „naukowości” pedagogiki. W: J. Piskurewicz, D. Stępkowski (red.) *Herbart znany i niezany. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”* (s. 39-57). Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Henckmann W. (1993). Einleitung. W: J.F. Herbart (1993). *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie* (s. VII-LXX). Hg. W. Henckmann. Hamburg: Verlag Meiner.
- Herbart J.F. (1912a). Brief an Dissen. W: *J.F. Herbarts Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*. Hg. Th. Fritzsche. Bd. XIX. Langensalza: Verlag Veit.
- Herbart J.F. (1912b). *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. Tłum. T. Stera. Warszawa: Gebethner i Wolff. 2 wydanie – 2007.
- Herbart J.F. (1913). Diktate zur Pädagogik. W: *J.F. Herbarts Pädagogische Schriften*. Hg. O. Willmann, Th. Fritzsche. Bd. 1. Osterwieck/Harz und Leipzig: Verlag Zickfeldt.
- Herbart J.F. (1937). *Wykłady pedagogiczne w zarysie*. Tłum. J. Jakóbiec. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Herbart J.F. (1965). Rückblick auf die pädagogische Wirksamkeit in Königsberg. W: J.F. Herbart, *Pädagogische Schriften*. Hg. W. Asmus. Bd. 3. Dusseldorf und München: Verlag Küpper.
- Herbart J.F. (1967). *Zarys wykładów pedagogicznych*. Tłum. B. Nawroczyński. W: Jan F. Herbart, *Pisma pedagogiczne* (s. 23-182). Warszawa-Wrocław-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.

próbując odwrócić zły los lub przewyciężyć kryzys doświadczany przez człowieka” (Benner, 2006, s. 128). Zgodnie z grecką tradycją filozoficzną *praxis* wyraża ugruntowane w sferze moralnej specyficzne działanie człowieka, w którym tworzy on samego siebie, wpływając jednocześnie na otaczający świat.

- Herbart J.F. (1993). *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*. Hg. W. Henckmann. Hamburg: Verlag Meiner.
- Herbart J.F. (2007a). *Abecadło poglądowności według pomysłu Pestalozziego*. Tłum. D. Stępkowski SDB. Dostępny na: <http://www.herbart.pl/03/pdf/abecadlo.pdf> (otwarto 12.10.2007).
- Herbart J.F. (2007b). *Ciemna strona pedagogiki*. Tłum. D. Stępkowski SDB. Dostępny na: <http://www.herbart.pl/03/pdf/ciemna.pdf> (otwarto 14.10.2007).
- Herbart J.F. (2007c). *Dodatek albo o realizmie w przeciwieństwie do empiryzmu i idealizmu* Tłum. D. Stępkowski SDB. Dostępny na: <http://www.herbart.pl/03/pdf/dodatek.pdf> (otwarto 12.10.2007).
- Herbart J.F. (2007d). *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania*. Tłum. D. Stępkowski SDB. Dostępny na: <http://www.herbart.pl/03/pdf/estetyczne.pdf> (otwarto 14.10.2007).
- Herbart J.F. (2007e). *Ogólna filozofia praktyczna*. Tłum. D. Stępkowski SDB. Dostępny na: <http://www.herbart.pl/03/pdf/praktyczna.pdf> (otwarto 14.10.2007).
- Jachmann R.B. (1811). Recension der Herbart'schen „Allgemeinen Pädagogik“ in der Jenaischen Allgemeinen Literaturzeitung. W: K. Kehrbach (red.) *J.F. Herbarts Sämmtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*. Bd. 2. Langensalza: Verlag Beyer.
- Lewowicki T. (2006). Szkic do dzieł metodologii pedagogiki. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.) *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie* (s. 17-27). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Majorek Cz. (1996). Herbartyzm i „nowe wychowanie” w polskiej myśli pedagogicznej w Galicji na przełomie XIX i XX wieku. W: A. Meissner (red.) *Nauczyciele galicyjscy. Udział polskich nauczycieli galicyjskich w rozwoju teorii i badań naukowych 1860-1918* (s. 11-26). Rzeszów: Wydawnictwo WSP.
- Męczkowska A. (2006). *Podmiot i pedagogika*. Wrocław: Wydawnictwo WS TWP.
- Murzyn A. (2004). *Johann Friedrich Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Murzyn A. (2006). O błędnym odczytaniu pedagogicznych poglądów J.F. Herbarta. W: J. Piskurewicz, D. Stępkowski (red.) *Herbart znany i nieznan. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”* (s. 137-150). Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Nawroczyński B. (1967). Wstęp: Życie i dzieło filozofa i pedagoga. W: Jan F. Herbart, *Pisma pedagogiczne* (s. XI-LXXIV). Warszawa-Wrocław-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich — Wydawnictwo PAN.
- Natorp P. (1907). *Herbart — Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre. Acht Vorträge*. W: P. Natorp *Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik*. Bd. 1: Historisches. Stuttgart.
- Piskurewicz J., Stępkowski D. (red.) (2006a). *Herbart znany i nieznan. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Piskurewicz J., Stępkowski D. (2006b). Słowo wstępne. W: J. Piskurewicz, D. Stępkowski (red.) *Herbart znany i nieznan. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”* (s. 7-11). Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Prange K. (2007). *Herbart a Getyńska Siódemka. Związek pedagogiki z polityką*. Tłum. D. Stępkowski SDB. Dostępny na: <http://www.herbart.pl/03/pdf/prange.pdf> (otwarto 13.10.2007).
- Stępkowski D. (2003). *O jasnej stronie pedagogiki. Studium podstaw pedagogiki J.F. Herbarta (1776-1841)*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny (niepublikowana praca doktorska).
- Stępkowski D. (2006a). „Punkt wyjścia” myślenia pedagogicznego J.F. Herbarta. W: J. Piskurewicz, D. Stępkowski (red.) *Herbart znany i nieznan. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”* (s. 81-100). Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.

- Stępkowski D. (2006b). Prakseologiczna koncepcja pedagogiki ogólnej Dietricha Bennera. *Pedagogika Filozoficzna online*, 1, s. 59-74 (dostępny na <http://www.pedagogika-filozoficzna.edu.pl>, otwarto 11.10.2007).
- Stępkowski D. (2007a). Herbart i jego myśl w Polsce. Dzieje recepcji i oddziaływania. *Artes Liberales. Zeszyty Naukowe Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztor*, 1, s. 87-111.
- Stępkowski D. (2007b). *Inspiracje herbertowskie dla współczesnej pedagogiki. Głosy uczestników dyskusji panelowej podczas Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej pt. „Herbart znany i nieznan”. W dwusetną rocznicę wydania «Pedagogiki ogólnej»*. Dostępny na: <http://www.herbart.pl/03/pdf/estetyczne.pdf> (otwarto 14.10.2007)
- Szulakiewicz W. (1995). *Władysław Sereżyński. Studium z dziejów pedagogiki galicyjskiej*. Rzeszów: Wydawnictwo WSP.
- Tatarkiewicz W. (1988). *Historia filozofii*. T. III. Warszawa: PWN.
- Wagner E. (1891). *Vollständige Darstellung der Lehre Herbarts*. Langensalza: Schulbuchhandlung Gressler.
- Willmann O. (1873). Über die Dunkelheit der „Allgemeinen Pädagogik“ Herbart's. *Jahresbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*, 5, s. 124-150.
- Zaczyński W.P. (1988). *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Summary

**Difficulties and perspectives of the contemporary research on Herbart
(in reference to a monograph by Andrzej Murzyn: *J.F. Herbart i jego miejsce
w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej*
[*J.F. Herbart and his place in the context of post-Kantian idealistic philosophy*])**

The present article takes an attempt at describing the state of research on J.F. Herbart's (1776-1841) philosophy and pedagogy in Poland. The analysis is based on a monograph by Andrzej Murzyn published in 2004.

The first chapter specifies three areas of difficulty in the new research on Herbart initiated a few years ago. The second chapter explores misunderstandings regarding the philosophical character of Herbart's pedagogy and its place in the system developed by him. The sociorealist distortion and limitation of his ideas to be overcome by a new language and research perspective appear as the main concern the third chapter. In the fourth chapter were evaluated the chances of presenting the „bright side” of Herbart's pedagogy. In the end, a direction was specified, which should be followed in order to discover a new outlook on Herbart himself as well as his philosophy and pedagogy.

Tłumaczył: Rafał Springer

Daria A. Hejwosz

Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu

Uniwersytet Humboldta czy wyższa szkoła zawodowa? – o potrzebie znalezienia równowagi między kształceniem akademickim i zawodowym. Egzemplifikacja niemiecka

Artykuł stanowi próbę rekonstrukcji binarnego systemu kształcenia na poziomie wyższym w Republice Federalnej Niemiec. Odwołując się do idei Humboldta, starałam się zrekonstruować kondycję i wyzwania stojące przed współczesnym uniwersytetem. Na tle przemian współczesnego uniwersytetu podjęłam również próbę odpowiedzi na pytanie, czy funkcjonowanie wyższych szkół zawodowych (Fachhochschule) i uniwersytetów w Niemczech oparte jest na współistnieniu czy na konkurencji. Artykuł stanowi również próbę podjęcia odpowiedzi na pytanie, czy polskie szkolnictwo wyższe przygotowuje do pracy zawodowej. Jednocześnie bazując na myśli przewodniej Humboldta, starałam się również odpowiedzieć na pytanie, czy w Polsce istnieje wyraźny podział szkolnictwa wyższego na zawodowe i akademickie. Liczne raporty (m.in. UNDP, OECD) wskazują bowiem, iż polskie szkoły nie przygotowują do przyszłej pracy zawodowej. Przywołując egzemplifikację niemiecką starałam się ukazać możliwy scenariusz rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce z uwzględnieniem podziału na kształcenie zawodowe i akademickie.

Wydaje się, iż współczesny uniwersytet stoi na rozdrożu – z jednej strony bowiem grono znawców przedmiotu mówi o „zagrożonej tożsamości uniwersytetu”, a także o jego kryzysie, z drugiej zaś presja „rynku” wymaga od niego kształcenia specjalistów. Nowożytny uniwersytet swoje fundamenty budował, opierając się na idei Humboldta. Współczesny uniwersytet toczy walkę o zachowanie swojej tożsamości i tradycji oraz sprostanie wyzwaniom, jakie niesie za sobą szybko zmieniający się świat. Celem niniejszego artykułu jest, po pierwsze, próba rekonstrukcji współczesnej debaty toczącej się wokół kondycji i wyzwań wobec uniwersytetu. Po drugie próba odpowiedzi na pytanie, czy idea Humboldta jest nadal „żywa” na współczesnym uniwersytecie. Po trzecie, *pari passu*, postaram się znaleźć odpowiedź na pytanie, czy jest możliwe współistnienie uniwersytetu i wyższej szkoły zawodowej.

Żyjemy w społeczeństwie, które charakteryzuje się nieograniczoną wiarą w edukację, będącą czynnikiem warunkującym rozwój indywidualny, gospodarczy, postęp cywilizacyjny. W edukacji dostrzega się panaceum na istniejące od zawsze nierówności społeczne. Od członków społeczeństwa oczekuje się zatem, iż będą kultywować ową nieograniczoną wiarę w edukację i że staną się zarazem jej beneficjentami. Wychodząc

naprzeciw oczekiwaniom współczesnych społeczeństw, uniwersytet stał się dostępny dla wszystkich uzdolnionych, umotywowanych, pragnących studiować jednostek. Do połowy lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia uniwersytet był dostępny dla członków elity, obecnie edukacja wyższa stała się masowa. Uniwersytet zmienił się, nie jest już miejscem, w którym jedynie przekazuje się wartości kultury, kształci przyszłych liderów. Obecnie do podstawowych zadań uniwersytetu doszła jeszcze jedna idea: „wytwarzanie” jednostek, które przyczynią się do ekonomicznego rozwoju kraju. Stare idee nie umarły całkowicie, ale wycofuje się je ze społecznych funkcji uniwersytetu (Stevens, 2004, s. 4). Uniwersytet, który zajmuje najwyższe miejsce w hierarchii kształcenia, przestał być już „wieżą z kości słoniowej”, niedostępną dla znacznej części społeczeństwa. W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat dosłownie otworzył się zarówno na studentów, jak i na zmiany współczesnego świata. Do porzucenia „sztywnych” i „skostniałych” zasad przez uniwersytet, przyczyniła się idea „społeczeństwa merytokratycznego”. Zakłada ona, że „nierówność społeczna powinna być rezultatem indywidualnych różnic w posiadanej inteligencji lub talentach i stanowić konsekwencję «rywalizacji o nierównomiernie rozdzielaną władzę i nagrody»” (Gmerek, 2003, s. 41). Karabel podaje, że w społeczeństwach merytokratycznych idea równych możliwości wygrywa, a ci najbardziej uzdolnieni przewodzą. Koncepcja ta odnosi się do bardziej egalitarnego społeczeństwa (Karabel, 2005, s. 4). Edukacja uniwersytecka widziana przez pryzmat merytokracji, „stanowi – jak stwierdza Z. Melosik – najprostszą i najszybszą drogę do najlepszych miejsc na rynku pracy, najlepiej płatnych i prestiżowych stanowisk; że jest głównym czynnikiem ruchliwości społecznej – niekiedy uznaje się ją za „społeczną wiatrę” (...)” (Melosik, 2003, s. 53). W podejściu merytokratycznym: „istnieje przekonanie, że dyplomy edukacyjne spełniają dwie zasadnicze funkcje. Po pierwsze, rozdzielają w sposób sprawiedliwy „nagrody społeczne”, takie jak prestiż, płace, stanowiska pracy, na podstawie – jak się wierzy – „obiektywnie zmierzonych kognitywnych osiągnięć”. Po drugie, „stanowią formalny dowód istnienia – możliwej do wykorzystania na rynku pracy – grupy osób wykształconych i wykwalifikowanych” (Melosik, 2003, s. 54). W sytuacji, kiedy uniwersytet stał się „otwarty” dla wszystkich, kiedy zlikwidowano wszelkie bariery w osiąganiu awansu społecznego, kiedy zdobycie dyplomu zależy w głównej mierze od osiągnięć jednostki i jej motywacji – dalsze losy „leżą w jej rękach” albo umyśle. Jak ujmuje to – odwołując się do T. Husena – Z. Melosik „merytokraci są przekonani, że gdy wszelkie bariery ruchliwości zostaną zniesione, to wówczas «losy jednostki» będą zależały od jej samej (od jej «konkurencyjności»)). Jeśli ktoś jest zarówno uzdolniony, jak i «umotywowany», to na pewno odniesie sukces; jeśli nie, to sam sobie jest winny” (Melosik, 2003, s. 55). D. B. Bills stwierdza, że społeczeństwo merytokratyczne jest koncepcją społeczeństwa sprawiedliwego i skutecznego. Logiczne jest, że jednostki, które mają największy wkład w rozwój społeczeństwa, powinny z tego tytułu otrzymać najwyższe nagrody (Bills, 2004, s. 47). Celem procesów stratyfikacji w ujęciu merytokratycznym jest zatem „wychwycenie najlepszych” (Melosik, 2003, s. 55). Stworzenie szans edukacyjnych nie spowodowało jednak wykorzenienia nierówności społecznych. Zasada merytokracji, na której oparły się zawansowane społeczeństwa industrialne i które to wprowadziły ją w życie, postrzegana jest obecnie jako słaby punkt. Jak podaje A. Coffey za Brown, „konkurencja merytokratyczna jest środkiem legitymującym nierówności zawodowe, ponieważ doktryna merytokracji opiera się na tym, by dać wszystkim równe szanse, tak, by byli nierówni” (Coffey, 2001, s. 70). Każdego roku na całym świecie możliwość ukończenia studiów

uniwersyteckich mają tysiące osób, które pełne ambicji, z dyplomem w ręku wychodzą na rynek pracy, by sprostać potrzebom konsumpcyjnego i wymagającego społeczeństwa. Społeczeństwa, które, jak podaje Z. Melosik, cierpią na „chorobę dyplomów”, działają według zasady „pokaż mi swój dyplom, a powiem ci kim jesteś”. O miejscu jednostki w społeczeństwie decyduje ilość i jakość edukacji, potwierdzona zdobytym kredencjałem (Melosik, 2000, s. 203). W konsekwencji, jak zauważa dalej Z. Melosik, „pojawiło się zjawisko «przeedukowania» – jednostki nie są w stanie znaleźć pracy odpowiadającej ich dyplomom, wiedzy, kompetencji i aspiracji” (Melosik, 2000, s. 204). Krytycy systemu kredencjalnego twierdzą, że „istniejący trend w sferze umasowienia edukacji doprowadzi wkrótce do takiej inflacji dyplomów, iż od pracownika fizycznego będzie się wymagało dyplomu czteroletniego koledżu, a od osób przyjmowanych na wysokie stanowiska, jeszcze bardziej znaczących kredencjałów” (Melosik, 2003, s. 63). Dlatego też uważa się, że zdobyty kredencjał jest „biletem uzyskiwanym przy odejściu z uniwersytetu, który nie jest ważny na całą życiową podróż (...) dyplom akademicki jest co prawda kluczem, który przekreśla zamek, lecz niekoniecznie otwiera drzwi” (Melosik, 2003, s. 71). W Stanach Zjednoczonych (i nie tylko), dyplom uniwersytecki jest obecnie tym, czym było świadectwo szkoły średniej sto lat temu – stał się paszportem w przepływie gospodarczym i wkładem obywatelskim (Schneider, 2005, s. 61). Osiągnięcie sukcesu życiowego dzięki edukacji nie wiąże się już z pochodzeniem klasowym jednostki. Koncepcja merytokracji, jak zauważa T. Gmerek, wpisuje się dobrze w „teorię ludzkiego kapitału”. Wspomniany teoretyk podaje za C. J. Hurn, iż: „ekspansja szkolnictwa jest postrzegana jako decydujący element tworzenia bardziej merytokratycznego społeczeństwa”. W tym społeczeństwie „relacje pomiędzy zawodowym statusem rodziców i zawodowym statusem dzieci zmniejszą się”, a w konsekwencji „utalentowana i wysoko umotywowana młodzież z niskich grup społecznych uzyska status proporcjonalny do swoich zdolności a nieutalentowani, czy leniwi młodzi ludzie z uprzywilejowanych grup nie osiągną sukcesu” (Gmerek, 2003, s. 42).

Krytykę podejścia merytokratycznego prezentują zwolennicy kredencjalizmu. Twierdzą oni, jak ujmuje to Z. Melosik, że w społeczeństwie współczesnym edukacyjne kredencjały pełnią funkcję „waluty obiegowej”, za którą można kupić stanowiska na rynku pracy, przy czym ekspansja kredencjałów prowadzi do zjawiska ich inflacji (Melosik, 2004, s. 66). Zwolennicy tego podejścia zauważają, że funkcją dyplomów jest „utrzymywanie istniejącej stratyfikacji społecznej, bowiem różne grupy społeczne mają nieodwołalnie różny dostęp do kredencjałów. Uważa się również, że powstaje zjawisko „reprodukcji kredencjałów”: dzieci osób z dyplomami akademickimi, kończą uniwersytet, a dzieci robotników kończą edukację zwykle na poziomie szkół zawodowej (Melosik, 2004, s. 67). Dyplom, jak podaje D. Bills, jest rodzajem certyfikatu, potwierdzającym kwalifikację danej jednostki na rynku pracy. Wspomniana wyżej inflacja dyplomów, wyraża się tym, że pracownicy oczekują coraz większego wykształcenia dla tych samych czynności. Okazuje się, że współczesny absolwent posiada więcej kwalifikacji, niż jest to potrzebne do przeprowadzenia pewnych działań, związanych z jego pracą zawodową. W związku z tym na rozwiniętym rynku w Stanach Zjednoczonych, brakuje dobrych ofert pracy, za to nie brakuje wykwalifikowanych pracowników (Bills, 2004, s. 51). Bills zauważa również, że inflacja dyplomów dotyczy pewnych sektorów zatrudnienia, a w niektórych nie obserwuje się takiego zjawiska (Bills, 2004, s. 52).

W literaturze przedmiotu można odnaleźć trzy proponowane modele uniwersytetu, które wyłoniły się w czasie debaty nad kondycją uniwersytetu w okresie Oświecenia: napoleoński (francuski), humboldtowski (niemiecki), newmanowski (angielski), chociaż ta ostatnia koncepcja nie została nigdy wcielona w życie.

Niemiecki typ uniwersytetów, nazywany również humboldtowskim, ukształtował się na następujących zasadach: zasadzie wolności głoszenia z katedry przekonani naukowych profesora oraz zasadzie traktowania uniwersytetu jako instytucji badawczej, a zarazem szkoły najwyższej, czyli takiej, która miała przywilej głoszenia, co w danym kraju można uznać za prawdę i prawo. Niemiecki typ uniwersytetu rozwinął się dzięki koncepcji opracowanej przez Wilhelma von Humboldta, który to w 1810 roku powołał do życia Uniwersytet w Berlinie (noszący obecnie jego imię). Wówczas też, uniwersytet przybrał formułę instytucji typu *non – profit*, podobnie jak inne instytucje mające charakter instytucji narodowych, takie jak teatr czy muzeum (Antonowicz, 2005, s. 28). Swą koncepcję opracował Humboldt na trzech zasadach: jedności wiedzy, jedności profesorów i studentów, jedności badań i kształcenia (Pritchard, 1990, s. 40). Zasada „jedność wiedzy” opierała się na filozoficznym założeniu, iż poszczególne gałęzie nauki uzupełniają się i składają na wiedzę ogólną, a więc są jednakowo ważne (Bartnicka, Szybiak, 2001, s. 145). Humboldt był przeciwnikiem „rozczłonkowania” dyscyplin akademickich w obrębie różnych szkół. Innymi słowy, pragnął on pozostać wierny średniowiecznej idei *studium generale* (Lilge, 1975, s. 18). Celem nauki jest odkrywanie prawdy, a zadaniem uniwersytetu prowadzenie badań naukowych i kształcenie studentów w toku wdrażania ich do badań („jedność badań i kształcenia”). Twórcy założeń nowoczesnego uniwersytetu niemieckiego twierdzili bowiem, iż badania naukowe są integralną częścią obowiązków profesorów wykładających na uniwersytecie. Poza tym, oczekiwano także od studentów prowadzenia badań naukowych. Sądono bowiem, iż najlepszym sposobem nauczania jest właśnie prowadzenie badań (Pritchard, 1990, s. 47). Zasada „jedności profesorów i studentów”, na której również opierała się humboldtowska idea uniwersytetu głosiła, iż profesorowie nie mają monopolu na prawdę i wiedzę, gdyż nie jest ona produktem, a raczej procesem. W praktyce oznaczało to, iż student przystępował do egzaminów nie wtedy, kiedy musiał, ale wtedy, kiedy był gotowy (Pritchard, 1990, s. 44). Z powyższych założeń wynikała również wyżej wspomniana swoboda akademicka: wolność nauki i nauczania (Bartnicka, Szybiak, 2001, s. 146). Poza filozoficznymi przesłankami, które ukształtowały założenie jedności badań i kształcenia, ważnym aspektem kształtującym to podejście były środki finansowe. Liberalne podejście, jakie reprezentował Humboldt kładące nacisk na wolność akademicką, określało nowe ramy współpracy z państwem. Zakładano, iż państwo, które formułuje prawo, winno strzec wolności akademickiej (Pritchard, 1990, s. 49).

Wielu znawców przedmiotu twierdzi, iż współczesny uniwersytet przeżywa kryzys. Nawołuje się również do poszukiwania „nowej” idei uniwersytetu lub jej „odnowienia” (zob. Graham, 2002). W słynnej publikacji *Uniwersytet w ruinach* B. Readings zauważa, iż niemożliwy jest powrót do idei Humboldta (zob. Readings, 1997), bowiem współczesny uniwersytet „mówi” wieloma głosami. Z. Bauman z kolei zauważa, iż nie można tłumaczyć zjawisk zachodzących w obrębie dzisiejszego uniwersytetu, używając terminologii modernistycznej, wracając do wielkich metanarracji (Bauman, 1997, s. 23).

Wyzwania stojące przed współczesnym uniwersytetem mają charakter globalny, bowiem instytucja ta stała się globalna. Główne wyzwania, jakie można odnaleźć w literaturze przedmiotu skupiają się wokół następujących kwestii: po pierwsze, zwiększenie się liczby studentów, a zatem przeobrażenie uniwersytetu z instytucji o charakterze elitarnym w kierunku instytucji masowej. Przy tak dużej liczbie studentów niemożliwe wydaje się zatrudnienie wystarczającej liczby kadry akademickiej, aby utrzymać relację mistrz – uczeń.

Po drugie, uniwersytet stoi przed kolejnymi wyzwaniami, jakimi są fragmentaryzacja i specjalizacja wiedzy (wynikające głównie z presji rynku). Wspomnianą specjalizację powoduje szybki rozwój technologii. W związku z tym tworzą się nowe dyscypliny uniwersyteckie. Często ich powstawanie jest odpowiedzią ze strony rynku. Wiele osób zauważa, że profesjonalizacja zdominowała uniwersytet. F. H. T. Rhodes twierdzi, że obecnie istnieje ponad osiem i pół tysiąca zdefiniowanych obszarów i podobszarów wiedzy, zatem umiejętności ludzi stają się bardziej specjalistyczne (Rhodes, 2001, s. 23). W konsekwencji, jak zauważa Z. Melosik, „następuje gwałtowny rozwój niektórych dyscyplin, inne z kolei zamierają”. W związku z powstaniem wąskich specjalizacji nastąpiła również fragmentaryzacja badań naukowych: „badacze zajmują się drobnymi wycinkami rzeczywistości”. Specjalizacja kształcenia oraz fragmentaryzacja wiedzy mogą przyczynić się do utożsamiania uniwersytetu z wyższą szkołą zawodową. W tym kontekście ważne wydaje się, aby uniwersytet pozostał wierny kształceniu akademickiemu, a nie zawodowemu. Oczekiwania rynku, jak i samych studentów, wymagają od programów uniwersyteckich, iż „wyposzą” one absolwentów w kluczowe umiejętności potrzebne na współczesnym rynku pracy. W tym kontekście warto przywołać słowa Z. Melosika, który pisze: „zmieniają się też oczekiwania studentów wobec profesorów. O ile kiedyś pragnęli oni otrzymać wiedzę i prawdę o życiu lub nawet wszechświecie, dziś poszukują wiedzy szczegółowej i przydatnej w konkretnych okolicznościach zawodowych. Są w większym stopniu zorientowani na «kwalifikacje» i «umiejętności» niż na «wiedzę», w większym stopniu na «praktykę» niż na «teorię». Fragmentaryzacja wiedzy i kształcenie specjalistyczne prowadzi do tego, iż studenci są zorientowani „prorynkowo”. Od kształcenia uniwersyteckiego oczekują przygotowania do zawodu, bowiem potencjalni pracodawcy oczekują „wyspecjalizowanego kapitału” ludzkiego (Melosik, 2002, s. 106).

Po trzecie, mamy do czynienia, z komercjalizacją uniwersytetu, bowiem coraz częściej zaczyna on dokonywać wyborów, które nie są oparte na „mądrości” uczonych, ale na mechanizmach zachodzących na rynku. T. Bauman zauważa, iż uniwersytet nieco zgubił się w „wszechobecnej ideologii efektywności” (Bauman, 2003, s. 54). Dlatego też, podając za D. Antonowiczem, w obrębie uniwersytetu dochodzi do zderzenia dwóch kultur: „akademickiej i komercyjnej” (Antonowicz, 2005, s. 40).

Odwiecznym zadaniem uniwersytetu było prowadzenie negocjacji o kształt rzeczywistości. Tak też jest i dziś. Uniwersytet nigdy „nie płynął z prądem, ale pod prąd”. Wydaje się, iż dziś w społeczeństwie ryzyka i ciągłych zmian, wyzwanie to jest jeszcze bardziej widoczne. Coraz częściej można zauważyć, iż współczesny uniwersytet niebezpiecznie dryfuje w kierunku wyższej szkoły zawodowej. Przejawem tego są wyżej wspomniana przeze mnie specjalizacja w obrębie kształcenia, „przeładowanie” programu nauczania czy też zachwianie relacji mistrz – uczeń. Dodatkowo studenci odczuwają presję czasu, bowiem oczekuje się od nich szybkiego zdobycia kredencjału i wyjścia na rynek pracy. Żywa to zatem zasadą poznawania rzeczywistości, kształtowania twórczego myślenia poprzez prowadzenie badań naukowych. Studenci poznają jedynie wycinek rzeczywistości. Kształtuje się w nich odwórcze myślenie, a także coraz mniej uwagi kładzie się na prowadzenie badań naukowych.

W Republice Federalnej Niemiec mamy do czynienia, podobnie jak w innych krajach, z systemem uniwersyteckim i nieuniwersyteckim. W pierwszym przypadku, zgodnie z ideą nowożytnego uniwersytetu, kładzie się nacisk na swobodę studiowania, a od samych studentów oczekuje się: niezależności, krytycznego

myślenia oraz wdraża się ich do badań naukowych. Z kolei w wyższych szkołach zawodowych (*Fachhochschule, FH*) większość kursów jest obowiązkowa, liczba uczestników kursów jest limitowana, a postępy w nauce sprawdza się na bieżąco. Dlatego też, jak podaje Nowakowska-Siuta, wyższe szkoły zawodowe przypominają kształcenie w systemie szkolnym (Nowakowska-Siuta, 2005). Przywołana autorka zauważa, iż „obciążenie studenta liczbą kursów w wyższych szkołach zawodowych jest półtora raza wyższe w stosunku do uniwersytetu” (Nowakowska-Siuta, 2005, s. 138). Dyplom uzyskany w wyższej szkole zawodowej stanowi odpowiednik angielskiego tytułu *Bachelor*. Warunkiem przyjęcia do wyższej szkoły zawodowej jest posiadanie świadectwa maturalnego szkoły zawodowej (*Fachhochschulereife*) lub gimnazjum (*Abitur*). W przypadku uniwersytetów uznawana jest jedynie matura uzyskana po trzynastoletnim gimnazjum (Rzeszotnik, 2003, s. 305-309). Według badań przeprowadzonych w Niemczech, jak podaje R. Nowakowska-Siuta, „bez mała połowa studentów przyjmowanych do uczelni zawodowych posiada maturę uniwersytecką” (Nowakowska-Siuta, 2005, s. 139). Istnieje możliwość przeniesienia się z uczelni zawodowej na uniwersytet. Władze odpowiedniego wydziału uniwersytetu podejmują decyzję dotyczącą tego, od jakiego etapu student może kontynuować naukę w systemie uniwersyteckim oraz jakie ewentualne braki programowe musi uzupełnić (Nowakowska-Siuta, 2005, s. 140).

Jednym z głównych punktów krytyki dotyczącej kształcenia na uniwersytetach niemieckich jest długość trwania studiów. Przeciętny wiek, w którym młodzi Niemcy kończą uniwersytet, to dwadzieścia osiem i pół roku. Dość późno też zaczynają studia, bowiem około dwudziestego drugiego roku życia (Federalne Biuro Statystyczne, 2001/2002). Nowakowska-Siuta twierdzi, iż relatywnie długi okres studiowania nie wynika jedynie z wolności akademickiej, która jest dana na uniwersytecie. Zauważa ona, iż istnieją inne czynniki, takie jak: „tendencja do stałego podwyższania wymagań wobec studentów w miarę, jak poszerza się ich wiedza, niska pozycja dydaktyki i brak nauczycieli w niektórych dyscyplinach (Nowakowska-Siuta, 2005, s. 143). Długość trwania studiów uniwersyteckich wynosi przeciętnie około siedmiu lat, natomiast w wyższej szkole zawodowej około pięciu lat, jednak jak pisze przywołana autorka „polityka, zarówno rządu federalnego, jak poszczególnych krajów związkowych zmierza do skracania czasu trwania studiów wyższych” (Nowakowska-Siuta, 2005, s. 143). W Republice Federalnej Niemiec niewątpliwie utrwalił się binarny system kształcenia na poziomie wyższym. Podział ten, jak uważa R. Nowakowska-Siuta, „znajduje uzasadnienie nie tylko ideologiczne (myśl Humboldta), ale przede wszystkim praktyczne, wymuszone koniecznością dostosowania systemu kształcenia wyższego z jednej strony do indywidualnych potrzeb kształceniowych jednostki, z drugiej zaś – do wymagań rynku pracy” (Nowakowska-Siuta, 2005, s. 145). Niemiecki system oświatowy stara się zarówno uchronić uczelnie zawodowe przed kształceniem akademickim, ale również chroni uniwersytet przed „uzawodowieniem”. Sądzę, iż mimo wielu głosów krytycznych wobec systemu szkolnictwa w Niemczech, współistnienie uniwersytetów i wyższych szkół zawodowych chroni tożsamość jednych i drugich. Uważam również, iż uniwersytet musi bronić się przed presją rynku i oczekiwaniami społecznymi, przed próbami uczynienia z niego wyższej szkoły zawodowej. Uniwersytet powinien być miejscem, w którym przede wszystkim poszukuje się prawdy. Powinien kształcić teoretycznie, uczyć krytycznego myślenia, a nie przygotowywać do przyszłego zawodu. Spójrzmy na to w ten oto sposób: od początku istnienia uniwersytetu można było na nim studiować medycynę. Studia medyczne przeciętnie trwają sześć lat. Jednak żaden absolwent wydziału

medycznego nie jest automatycznie lekarzem, przez pierwszy rok, po ukończeniu studiów nie ma uprawnień do wykonywania zawodu. W kolejnych latach, dzięki dalszemu kształceniu, zdobywa doświadczenie zawodowe i podnosi własne kwalifikacje, potrzebne do wykonywania zawodu lekarza. Nikt nie oczekuje, iż absolwent medycyny będzie od razu „fachowcem”. Może powinniśmy na wszystkie dyscypliny akademickie patrzeć właśnie w ten sposób i tym samym pozbyć się oczekiwań, iż uniwersytet przygotowuje do zawodu. W tym miejscu pragnę przywołać słowa Alasdair MacIntyre: „podstawowym obowiązkiem uniwersytetu jest niepodporządkowanie się, dawanie studentom tego, czego potrzebują, a nie tego, czego pragną, i to w taki sposób, aby to, czego pragną, stało się tym, czego potrzebują, a to, co wybierają, było godne wyboru” (MacIntyre, 2005, s. 11). Ja również opowiadam się za takim kształtem uniwersytetu.

Jednak, czy powstanie wyższych szkół zawodowych nie zagrazi istnieniu uniwersytetów? Z punktu widzenia praktycznego (a o „praktykę” i „użyteczność” często nawołują zwolennicy radykalnych zmian w zakresie kształcenia uniwersyteckiego), korzystniej jest ukończyć wyższą szkołę zawodową, bowiem pozwala ona w krótszym czasie zdobyć zarówno dyplom, jak i zawód. Przykład Republiki Federalnej Niemiec pokazuje, iż opisane wyżej dwa typy szkół wyższych nie konkurują ze sobą, a współistnieją. W latach sześćdziesiątych pojawił się „trend”, w którym zaczęto oczekiwać od uniwersytetów praktycznego kształcenia, aby jego absolwenci byli odpowiednio przygotowani do potrzeb rynku pracy. Silny opór przedstawicieli świata akademickiego, a zwłaszcza tych związanych ze „starymi” uniwersytetami, doprowadził do podjęcia przez rząd decyzji, by utworzyć wyższe szkoły zawodowe, których zadaniem było przygotowanie do praktycznej nauki zawodu. Niemieckie uniwersytety, odwołując się do idei Humboldta, „trwają nadal przy tradycyjnych funkcjach i zadaniach” (Nowakowska-Siuta, 2005, s. 160). Oczywiście w pewien sposób dostosowały się one do oczekiwań rynku i społeczeństwa, wprowadzając m.in. dwustopniowy system kształcenia, a także studia dzienne i wieczorowe. Jak zauważa R. Nowakowska-Siuta „można zatem stwierdzić, że reformy lat sześćdziesiątych nie naruszyły fundamentów istnienia tradycyjnego uniwersytetu, a nawet idąc dalej – że w sposób paradoksalny ugruntowały je, tworząc równoległy sektor nieuniwersytecki. To on bowiem wziął na siebie ciężar kształcenia ukierunkowanego na społeczne i gospodarcze potrzeby” (Nowakowska-Siuta, 2005, s. 160). Jak podaje dalej przywołana teoretyczka, „szkoły wyższe w Niemczech pod względem kandydatów na studia mogą stanowić konkurencję dla uniwersytetów, gdyż oferują krótszy czas nauki oraz większe ukierunkowanie praktyczne” (Nowakowska-Siuta, 2005, s. 129). Jednak to dzięki powstaniu i ugruntowaniu pozycji wyższych szkół zawodowych, uniwersytet niemiecki mógł obronić się przed zjawiskiem „uzawodowienia” oraz zachować tożsamość i odrębność kształcenia uniwersyteckiego. R. Nowakowska-Siuta zauważa, iż „wyższe szkoły zawodowe, dzięki ugruntowanej pozycji opierającej się na zasadzie praktycznego ukierunkowania, sprawiają, że binarna struktura szkolnictwa wyższego w Niemczech okazuje się dość stabilna” (Nowakowska-Siuta, 2005, s. 159). Warto również zauważyć, iż z omawianej perspektywy tak zwane „stare” uniwersytety w Niemczech czy w Wielkiej Brytanii nie ulegają presji rynku ani otoczenia i stawiają dość silny opór wobec prób „upraktycznienia” i „uzawodowienia” uniwersytetu. Jednak zarówno w Niemczech, jak i Wielkiej Brytanii powstała bardzo duża liczba tak zwanych „nowych” uniwersytetów, które między innymi oferują bardzo specjalistyczne kierunki, kosztem takich przedmiotów, jak: filozofia, logika, podstawy prawa, język łacińskich, etc. R. Nowakowska-Siuta zauważa dalej, że „wśród państw

europejskich badaje najbardziej stabilny charakter struktury zachowują Niemcy” (Nowakowska-Siuta, 2005, s. 161). Najważniejsze, iż zarówno uniwersytety, jak i wyższe szkoły zawodowe pomimo znacznych różnic w zakresie kształcenia są tak samo ważne i cenne dla społeczeństwa.

Ostatnie raporty Programów Narodów Zjednoczonych (UNDP) oraz Organizacji Współpracy i Rozwoju Gospodarczego (OECD) wskazują, że polskie szkoły nie przygotowują do pracy. Autorzy raportów wskazują również na słabo rozwinięty system kształcenia zawodowego.

W ustawie o szkolnictwie wyższym znajduje się zapis dotyczący podziału szkół wyższych na uczelnie akademickie i zawodowe (Malec, 2006). Przyjęty podział nie dotyczy jednak rodzaju prowadzonych studiów; rozróżnienie następuje na podstawie możliwości nadawania stopnia naukowego doktora. Wyższe szkoły zawodowe w Niemczech również nie mają prawa nadawania tego stopnia, tam jednak różnice są wyraźniejsze. A zatem według polskiego prawa kryterium różniącym wyższą szkołę zawodową od szkoły akademickiej jest możliwość nadawania stopnia doktora przez ten drugi typ uczelni. O ile w Niemczech czy nawet w Wielkiej Brytanii istnieje wyraźny podział na sektor kształcenia zawodowego i akademickiego, o tyle w Polsce trudno dostrzec wyraźną granicę. Po przemianach, jakie nastąpiły w naszym kraju po 1989 roku, jak grzyby po deszczu zaczęły powstawać nowe instytucje kształcenia akademickiego, przeważanie mające charakter niepubliczny. I nie ma w tym nic dziwnego. Skoro rynek kapitalistyczny wymaga dobrze wykształconego „kapitału ludzkiego”, musiały powstać instytucje, które będą kształcić na poziomie wyższym. Pozostaje jednak otwarte pytanie, czy na najwyższym? Inflacja dyplomów jest zjawiskiem ogólnoswiatowym, natomiast w Polsce może wkrótce przybrać postać hiperinflacji. Według raportu UNDP, „szkoły w Polsce uczą dużo, ale kiepsko, nie przygotowują do życia zawodowego i za wolno reagują na potrzeby rynku” (Raport UNDP, 2007, Rzeczpospolita, 2007). Pracodawcy z kolei, jak podaje W. Łazuga, nie są zadowoleni z przygotowania absolwentów do pracy w zawodzie, bardziej doceniają absolwentów studiów zaocznych, bowiem uważają ich za bardziej dojrzałych do pełnienia ról zawodowych (Łazuga, 2007). Szkoły wyższe starają się kształcić wyłącznie teoretycznie. Brakuje powiązań między nimi a światem biznesu, w którym to studenci mogliby przygotowywać się do przyszłego zawodu. Jeśli jednak szkoły wyższe zaczną przygotowywać do przyszłego zawodu, utracą swój charakter akademicki. Staną się wyższymi szkołami zawodowymi. I zdaje się, że jest to właściwy kierunek zmian. Potrzebne są zarówno szkoły wyższe, które przygotowują do zawodu, jak i te o charakterze czysto akademickim. Bowiem, powiedzmy sobie szczerze, na większości uczelni o charakterze akademickim, studenci nie uczą się ani krytycznego myślenia, ani nie są wdrażani do badań naukowych. Idea Humboldta na wielu z nich jest nieobecna. Studentów uczy się natomiast odtwarzania wiedzy, która zostaje im dana w „pigułce”. Jednocześnie uczelnie pragnąc zachować charakter akademicki, nie przygotowują również do przyszłej pracy zawodowej. Wydaje się, iż studenci nie mają wyboru, bowiem idą na wyższe uczelnie, nie tylko po to, ażeby poszerzyć wiedzę i nabyć nowe umiejętności (w co bardzo wierzę), ale by uzyskać efekt końcowy, jakim jest dyplom. Dlatego też uważam, iż polityka edukacyjna naszego kraju powinna zacząć zmierzać w kierunku wyraźnego podziału między kształceniem zawodowym a akademickim na poziomie wyższym. Wówczas osoby, które pragną w szybkim czasie zdobyć zawód i kluczowe umiejętności oraz dyplom uczelni wyższej, wybierałyby wyższe szkoły zawodowe. Z kolei osoby, które pragną przygotować się do przyszłej pracy naukowej oraz poznać prawdę zarówno o „życiu

jak i wszechświecie” (Melosik, 2000, s. 204), mogłyby wybrać kształcenie akademickie. Przy czym będą musiały pamiętać, iż takie kształcenie nie przygotowuje ich do przyszłej pracy zawodowej, a przynajmniej nie w takim zakresie, jak oczekują pracodawcy. Uważam, iż zwłaszcza uniwersytety powinny zachować wierność kształceniu teoretyczno-analitycznemu. Wyraźne rozróżnienie sektora zawodowego od akademickiego obniżyłoby zjawisko inflacji czy nawet hiperinflacji dyplomów. Jednocześnie nasze uniwersytety mogłyby rywalizować z innymi światowymi uniwersytetami, gdyż obecnie jedynie Uniwersytet Jagielloński zajmuje odległe miejsce na światowej liście rankingów uniwersytetów (Academic Ranking of World Universities, 2007). Wydaje się, iż nasze uniwersytety powinny uczyć się od najlepszych. Przykładem może być uniwersytet Harvarda, który zawsze potrafił oprzeć się presji rynku i otoczenia, nie dopuszczając do jego „uzawodowienia” czy „upraktycznienia” (zob. Lewis, 2006). Kilka miesięcy temu na łamach polskiej prasy pojawiła się dyskusja na temat zniesienia prac magisterskich na uczelniach wyższych. Stanowczo sprzeciwiam się takiemu podejściu. Sama idea może sygnalizować, iż pomysłodawcy zniesienia prac magisterskich nie do końca zdają sobie sprawę z misji i zadań uniwersytetu. Na uczelniach kształcących zawodowo, pisanie prac magisterskich nie jest potrzebne. W procesie kształcenia uniwersyteckiego od studentów należy oczekiwać nie tylko jednej pracy naukowej w postaci pracy magisterskiej, ale szeregu prac badawczych, które na stałe winny być wpisane w curriculum. Dzięki wyraźnemu podziałowi na kształcenie zawodowe i akademickie, uniwersytety mogłyby zachować swoją tożsamość i być wierne swym misjom centralnym.

Wydaje się, iż podział na kształcenie uniwersyteckie oraz zawodowe, jaki dokonał się w Republice Federalnej Niemiec może służyć jako właściwy przykład. Nie twierdzę tym samym, iż system szkolnictwa wyższego w Niemczech jest doskonały, jednak opowiadam się za takim ideałem kształcenia uniwersyteckiego, w którym studenci mają możliwość odkrywania prawd o świecie, nabywają umiejętności krytycznego myślenia, stają się niepokornymi badaczami, potrafią wziąć na siebie odpowiedzialność za dorobek duchowy minionych pokoleń. Idea Humboldta nie będzie już „żywa” w swym pierwotnym kształcie na współczesnym uniwersytecie. Zwolennicy podejścia postmodernistycznego (Barnett, Boland, Readings) twierdzą, iż niepotrzebne jest poszukiwanie „nowej” idei uniwersytetu. Jednak przed współczesnym uniwersytetem stoi wiele nowych wyzwań. Być może istotnie nie ma sensu poszukiwanie nowej idei uniwersytetu, jednak na pewno uniwersytet powinien bronić swej tożsamości, a przede wszystkim powinien uchronić się przed utożsamieniem z wyższą szkołą zawodową. Egzemplifikacja niemiecka potwierdza, iż możliwe jest wzajemne uzupełnianie się sektora kształcącego zawodowo i akademickiego.

Bibliografia

- Antonowicz D. (2005). *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki* (s. 28, 40). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Bartnicka K., Szybiak I. (2001). *Zarys historii wychowania* (s. 145-146). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Bauman T. (2003). Zagrożona tożsamość uniwersytetu. W: A. Ładyżyński, J. Raińczuk (red.) *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności* (s. 54). Kraków: Impuls.

- Bauman Z. (1997). *Universities: Old, New and Different*, W: A. Smith, F. Webster (red.) *The postmodern university? Contested visions of Higher Education in society* (s. 23). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bills D. B. (2004). *The sociology of education and work* (s. 47, 51, 52). Malden - Oxford: Blackwell Publishing.
- Coffey A. (2001) *Education and social change* (s. 70, 200). Buckingham - Philadelphia: Open University Press.
- Edukacja w zarysie – 2007: wskaźniki OECD, adres strony internetowej: www.oecd.org
- Gmerek T. (2003). Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego. W: T. Gmerek (red.) *Edukacja i stratyfikacja społeczna* (s. 41-42). Poznań: Wolumin.
- Graham G. (2002). *Universities. The recovery of an idea*. Thorverton, UK: Imprint Academic.
- Karabel J. (2005). *The chosen* (s. 4). New York-Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lilge F. (1975). *The abuse of learning. The failure of the German University* (s. 18). New York: Octagon Books.
- Lewis H. R. (2006). *Excellence without a soul. How great university forgot education*. New York: PublicAffairs.
- Łazuga W. (2007). O zjawisku niedopasowania, *Forum Akademickie*, 7-8: adres strony internetowej: www.krzasp.pl
- MacIntyre A. (2005). Katolickie uniwersytety. Niebezpieczeństwa, nadzieje, wybory. *Znak*, 11, s. 35.
- Malec J. (2006). Czy rzeczywiście szkoły zawodowe?, *Forum Akademickie*, 3: adres strony internetowej: www.krzasp.pl
- Melosik Z. (2003). Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna. W: T. Gmerek (red.) *Edukacja i stratyfikacja społeczna* (s. 53-55, 63, 71). Poznań: Wolumin.
- Melosik Z. (2004). Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna, W: M. Cykowska-Nowak (red.) *Selekcyjna funkcja szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodniej*, (s. 66-67). Poznań: Wolumin.
- Melosik Z. (2000). Uniwersytet i przemiany kultury współczesnej. W: M. Cykowska-Nowak (red.) *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości* (s. 203-204). Poznań: Wolumin.
- Melosik Z. (2002). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy* (s. 100, 104, 106). Poznań: Wolumin.
- Nowakowska-Siuta R. (2005). *Uniwersytet w systemie szkolnictwa wyższego Niemiec na europejskim tle porównawczym* (s. 125-129; 138-145; 158-161). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Pritchard R. M. O. (1990). *The end of elitism? The democratization of the West German university system* (s. 40, 44-45, 47, 49). Worcester: Billing & Sons Ltd.
- Raport Organizacji Narodów Zjednoczonych "Edukacja dla Pracy", 2007: adres strony internetowej: www.undp.org
- Readings B. (1997). *University in Ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press, New Edition.
- Rhodes F. H. T. (2001). *The creation of the future. The role of the American university* (s. 33). Ithaca & London: Cornell University Press.
- Rzeszotnik B. (2003). Sytuacja szkolnictwa ogólnokształcącego w Republice Federalnej Niemiec. W: K. Fiedor, M. S. Wolański (red.) *Polska – Niemcy – Europa u progu XXI wieku. Problemy polityczne, gospodarcze, edukacyjne. Niemczonawstwo*, 12 (s. 305-319). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Schneider C. G. (2005). *Liberal education: slip – sliding away*. W: R. H. Hersh, J. Merrow (red.) *Declining by degree. Higher education at risk* (s. 61). New York: Palgrave Macmillan.
- Stevens R. (2004). *University to Uni. The politics of Higher education in England since 1944* (s. 4). London: Politico's.

Adresy stron internetowych:

www.destatis.de

www.rzeczpospolita.pl/dodatki/pierwsza_strona_070919/pierwsza_strona_a_1.html

Summary

Humboldt University or Vocational School? – the reason to find the balance between university education and vocational training. German exemplification

The article is an attempt to reconstruct the binary system of higher education in the Federal Republic of Germany. Referring to Humboldt's idea of university I try to reconstruct the shape and the challenges of contemporary university. I also try to answer the question whether the vocational school (Fachhochschule) and universities in Germany coexist or compete against each other. The article is also an attempt to find the answer if Polish schools of higher education prepare students for future jobs. At the same time, having in mind the Humboldt's idea, I try to answer the question whether there is a clear distinction between vocational training and university education. Many reports (e.g. UNDP, OECD) indicate that Polish schools do not prepare students for the future occupation. Recalling German exemplifications I try sketch out the possible scenario of development of Polish higher education system including the division between vocational training and university education.

Julita Błasiak

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie

Makdonaldyzacja czy wychowanie?

Makdonaldyzacja to pojęcie, które w istotny sposób określa czasy, w jakich żyjemy. Czy zdajemy sobie sprawę, co owa makdonaldyzacja tak naprawdę oznacza? Czym się charakteryzuje? Jakie zmiany społeczne pojawiają się wraz z jej coraz silniejszym wpływem?

W artykule przedstawiono to niezwykle złożone zjawisko, opisano perspektywy, jakie otwiera i jednocześnie zagrożenia, jakie może spowodować w sferze funkcjonowania społecznego.

Opracowanie w dużej mierze opiera się na publikacjach amerykańskiego autora George'a Ritzera, który interesując się tym zagadnieniem, wnikliwie je analizuje. Warto podkreślić, że tekst nie zawiera żadnych gotowych, jednoznacznych odpowiedzi, dotyczących pojęcia makdonaldyzacji. Jednakże może być zalążkiem do wielu przemyśleń i refleksji, własnych opinii i sądów oraz źródłem bliższego poznania tego zjawiska.

Wprowadzenie

Słowo makdonaldyzacja dość powszechnie używane, jest pojęciem, które najlepiej charakteryzuje epokę, w jakiej żyjemy. Lecz czy zdajemy sobie sprawę, co owa makdonaldyzacja tak do końca oznacza? Czym się charakteryzuje? Jakie zmiany pojawiają się wraz z jej coraz silniejszym wpływem społecznym? Czy istnieją jakieś granice dla niej, które mogłyby stanowić barierę uniemożliwiającą dalszą ekspansję? Jakie nastąpią zmiany w systemach wychowawczych, w rodzinie oraz w życiu każdej jednostki? Wydaje się, że mamy tu do czynienia ze zjawiskiem niejednoznaczności, ambiwalencji. Jest oczywiste, że przywołane pytania nie stanowią zamkniętej listy. To, czy podejmowane będą próby odpowiedzi i jakie pytania związane z konsumpcyjnym stylem życia i makdonaldyzacją będzie się stawiać zależy od zainteresowań badaczy, a także od poziomu społecznej świadomości – ta zaś, bez wątpienia, od wychowania i edukacji.

Konsumpcjonizm

George Ritzer w książkach *Makdonaldyzacja społeczeństwa* oraz *Magiczny świat konsumpcji* przedstawia McDonald'sa¹ jako paradygmat zjawiska o szerokim zasięgu, zjawiska, które nazywa makdonaldyzacją.

¹ W przekonaniu G. Ritzera, firma ta „jest modelowym przykładem nowego środka konsumpcji, czyli inaczej miejsca bądź struktury, która umożliwia konsumowanie przeróżnych rzeczy. Centra handlowe – zauważa cytowany autor – opisuje się jako miejsca,

Makdonaldyzacja to proces, który powoduje, że w coraz większej liczbie sektorów życia społecznego Stanów Zjednoczonych, a także reszty świata zaczynają dominować zasady działania szybkich dań. Dotyczy to bardzo wielu sfer, między innymi: edukacji, pracy, opieki zdrowotnej, podróży, wypoczynku, żywienia dietetycznego oraz wpływu na rodzinę i większości aspektów życia społecznego. Oznaki tego procesu pojawiają się w wielu krajach i nie ma takiej bariery, której nie mogą przekroczyć, jeśli tak jednak się dzieje, to jest to jedynie kwestią czasu.

Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku różnie definiuje pojęcie konsumpcjonizmu², lecz warto tu zauważyć, że do przełomu XIX, XX wieku pojęcie to kojarzy się pejoratywnie (niszczenie, zużywanie), potem pojawia się jego współczesne rozumienie, tj. przez konsumpcję rozumie się najczęściej proces zaspokajania potrzeb społecznych przez zużywanie dóbr gospodarczych, przedmiotowych. Celem całej działalności gospodarczej jest zaspokojenie potrzeb człowieka (konsumpcja), ale to nie oznacza, że społeczeństwo może skonsumować wszystko to, co wyprodukuje. Konsumpcja każdego człowieka i społeczeństwa, ograniczona jest przez potrzeby obecne oraz potrzeby przyszłe.

Potrzeba – podkreśla Jan Szczepański – jest brakiem jakiegoś elementu koniecznego do funkcjonowania biopsychicznego, czy też do funkcjonowania w systemie zewnętrznym, środowiskowym. Braki te mogą być obiektywne, wyobrażone lub urojone. Ważne staje się tu pytanie, dlaczego w niektórych okresach historycznych poziom zaspokajania potrzeb konsumpcyjnych staje się dla wielu społeczeństw najważniejszą miarą jakości życia? (Szczepański, 1981, s. 137-139). Odpowiedzi na to pytanie udziela między innymi E. Fromm stwierdzając, że masowa konsumpcja jest jednym z neurotycznych mechanizmów obronnych przed lękami wywołanymi niemożnością zaspokajania potrzeb psychicznych i społecznych, koniecznych do zrównoważonego i harmonijnego rozwoju osobowości. Jednostronny rozwój potrzeb konsumpcyjnych świadczy o zwężeniu równowagi i rozpoczęciu procesu degradacji.

Współczesna wersja etyki protestanckiej – kontynuuje Szczepański – czyniła z nabywania i posiadania cnotę religijną. W wielu kulturach i społeczeństwach „mieć” – znaczy być, w aspekcie ekonomicznym; człowiek, który nie dysponuje niczym, który nie posiada nic, w wymiarze gospodarczym nie istnieje. Tak rozumiane „mieć” wiąże się w perspektywie filozoficznej z odczłowieczeniem (Szczepański, 1981, s. 241-244).

Współcześnie filozofowie zastanawiają nad dylematem, czy konsumujemy, żeby żyć, czy żyjemy, żeby konsumować. Czy potrafimy oddzielić życie od konsumpcji oraz co ważniejsze, czy czujemy jeszcze taką potrzebę? „Dla konsumentów – pisze Zygmunt Bauman – w społeczeństwie konsumpcyjnym bycie w ruchu – pogoni, poszukiwanie, nieznanie, „jeszcze” – to nie dolegliwość, lecz obietnica rozkoszy,

do których ludzie się udają, aby praktykować swą „konsumencką religię. Twierdzi się, że to coś więcej niż przedsiębiorstwa handlowe i usługowe; że mają one wiele wspólnego z ośrodkami religijnymi tradycyjnych cywilizacji”: zob. Ritzer, 2004, s. 16-24.

² konsumpcjonizm jest to – 1) postawa życiowa, charakteryzująca się nadmiernym dążeniem do zdobywania i zużywania (łac. *consumptio* – zużycie, zniszczenie) dużej liczby różnych dóbr materialnych; konsumpcyjność jako norma lub cnota obywatelska; 2) styl życia, który wyżej stawia dążenia do tego, aby „mieć” niż „być”; konsument chce mieć więcej po to, aby doznać w życiu jak najwięcej przyjemności; 3) przekonanie, że szczęście osiąga się głównie poprzez nabywanie dóbr; 4) codzienne zachowania konsumpcyjne, cecha ponowoczesnego społeczeństwa: zob. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Rawicz i in., 2003, s. 784-785.

a może wręcz sama rozkosz. Dla nich przybycie do celu podróży staje się przekleństwem” (Bauman, 2000, s. 99). Przeciętnego konsumenta interesuje tylko los własny, daleki jest od szerszych analiz, choćby takich, jak stanowisko Floriana Znanieckiego, który ukazywał marną przyszłość kultury, jeśli społeczeństwo składać się będzie z ludzi – narzędzi, i ludzi – spożywców (Znaniecki, 1974, s. 54).

Żyjemy w świecie konsumpcji i „społeczeństwie spektaklu”. Guy Debord wyjaśnia: „Spektakl to etap całkowitego podporządkowania towarom całości życia społecznego. Nie dość, że utowarowienie stało się widoczne, to nie widać już nic poza nim: świat widzialny jest światem towaru” (Debord, 2006, s. 48). W epoce symulacji³ zaciera się różnica między tym, co rzeczywiste, a tym, co wymaginowane, coraz trudniej nam rozróżnić, co prawdziwe, co fałszywe. Coraz bardziej nieautentyczne stają się miejsca, w których żyjemy.

Tworzenie symulacji, czyli przekształcania zjawisk prawdziwych w imitację powoduje to, że są one bardziej widowiskowe od ich rzeczywistych odpowiedników, a zatem bardziej atrakcyjne dla konsumentów. Pojawia się pytanie: czy w długofalowej strategii firmy chodzi o wychowanie takiego konsumenta, który nie będzie wiedział, co było wcześniej? Jeśli tak to McDonald’s ma prawo wyłączności – jest ekspertem i dyktatorem smaku.

Staliśmy się świadkami zanikania różnic między wieloma aspektami życia społecznego. Współcześnie nie musimy wędrować z miejsca na miejsce, od sklepu do sklepu i szukać tego, co potrzebujemy kupić, w tej chwili jest wszystko w jednym miejscu, w jednym centrum handlowym. Czas i przestrzeń przestały być przeszkodami, unicestwione zostały przez autostrady, samochody, pociągi, firmy kurierskie oraz najważniejsze – przez dostęp do Internetu. Zapewnia możliwość robienia zakupów, niezależnie od pory roku, dnia lub nocy (dwudziestoczwierogodzinne sklepy internetowe), możemy kupować w sklepie, który znajduje się na sąsiedniej ulicy, jak i oddalonym o tysiące kilometrów, przestrzeń nie ma znaczenia – bo możemy być w kilku sklepach położonych na różnych kontynentach i w różnych państwach na świecie, od Japonii przez Rosję, Europę do Południowej Ameryki, oczywiście w wirtualnych sklepach – w królestwie kart kredytowych – niezbędnego narzędzia płatniczego, dzięki któremu wydajemy pieniądze jeszcze niezarobione. Nie ma już granic terytorialnych, stref czasowych, niesprzyjających okoliczności, które mogłyby powstrzymać proces konsumpcji, wiek człowieka również nie ma znaczenia.

Nowe środki konsumpcji spowodowały zmiany stosunków społecznych, a co bardziej niebezpieczne – zmiany nawyków myślowych nowych pokoleń konsumentów. Jak bardzo duże będą to zmiany w przyszłości – nie jesteśmy w stanie tego przewidzieć. Nie wiemy, jakie zachowania i nastawienie będą miały pokolenia wychowane już przez dzisiejszych konsumentów? Zauważa się, że teoria M. Webera o zracjonalizowanej żelaznej klatce, którą tworzą wszystkie razem świątynie konsumpcji tłumaczy, jak bardzo trudno przed nią uciec, jeśli to w ogóle możliwe.

Warto zwrócić uwagę na inną kwestię. Przyjrzyjmy się wcześniej powszechnemu podziałowi kultury: na wysoką i niską. Czy obecnie są widoczne wyraźne między nimi różnice? Szkoły, sale koncertowe kojarzo-

³ Jak twierdzi J. Baudrillard symulować oznacza – udawać, że się ma to, czego się nie ma. Dysymulacja – to udawanie, że nie ma się tego, co się ma. Proces symulacji jest generowaniem przy pomocy modeli, nierzeczywistej i pozbawionej oparcia realności – hiperrealności. Symulacja stawia pod znakiem zapytania różnicę pomiędzy „prawdziwym” a „fałszywym”: zob. Baudrillard, 2005, s. 24.

ne są z kulturą wysoką, świątynie konsumpcji utożsamiane z niską. Jednakże współczesne muzea prowadzą interaktywne wystawy, posiadają własne centra handlowe, a uniwersytety proponują wirtualne studia, które nazwiemy to, w sensie proceduralnym ciężko odróżnić od internetowych centrów handlowych. Zaczyna się trudność z określeniem miejsc, które były przypisane wcześniej kulturze wysokiej, od miejsc przedstawiających kulturę niską. Problematiczna jest hierarchiczność kultury. Problematiczne stają się także kategorie kanonu kultury.

Wraz z coraz silniejszymi wpływami „kultury masowej” i „człowieka masowego” wprowadziła strach i obawę w warstwach elity, niepokój związany z utratą tradycyjnych wartości. Stwierdzenie pierwotne dla pedagogiki kultury, że człowiek staje się człowiekiem poprzez zanurzenie w kulturze, jasno określa funkcję, jakie miała spełniać. Kultura masowa coraz częściej jest określana jako kultura popularna (zdegradowana kopia kultury prawdziwej), a tu nagle zaczyna się ją traktować jako kulturę po prostu. Decentralizacja przekazu związana z rozwojem techniki, Internetu, telewizji kablowej, powoduje, że ta sama treść, nie dociera do tej samej „masy” ludzi, mamy do czynienia z wielością przekazów. Nie istnieje zatem jedna masowa kultura, lecz mozaika treści i form, z których na zasadzie wyboru odbiorcy, coś staje się bardziej popularne. O masowości przekazu nie decyduje nadawca, lecz decydują odbiorcy. O ile jednak dziewiętnastowieczna hierarchia kultur — jak piszą Z. Melosik, T. Szukdlarek — niosła ze sobą dość jasny postulat udostępniania i upowszechniania kultury, to współczesne jej zatarcie — wręcz implozja kultury elitarniej w struktury przemysłu kulturalnego — silnie zaciera poczucie edukacyjnej misji. I tu właśnie rysuje się konieczność powrotu do wyjściowych intuicji pedagogiki kultury. Szkoła wpisuje się zatem w świat mediów, ponieważ staje się mediacją w procesie praktyki edukacyjnej. Staje się jednym z nośników znaczeń kultury popularnej. Autorzy stwierdzają, że bariera między edukacją i kulturą ulega zatem rozmyciu, zaciera się — z czego oczywiście wynika wiele problemów, ale i wiele szans rozwoju społecznego. Podstawowym zadaniem edukacji powinno być wypracowanie umiejętności krytycznego dystansu do przekazów, aktywnego posługiwania się językiem w przekazie pedagogicznym oraz w indywidualnej ekspresji (Melosik, Szukdlarek, 1998, s. 102).

Makdonaldyzacja społeczeństwa

George Ritzer stwierdza, że McDonald's i makdonaldyzacja nie są czymś nowym, lecz raczej kulminacją szeregu procesów racjonalizacji, które zachodziły przez cały XX wiek.

Sprawność jest najbardziej widocznym aspektem makdonaldyzacji. Łączona jest ona z widocznym przyspieszeniem tempa życia; nie mając czasu nawet na jedzenie, spożywamy posiłki nawet w trakcie jazdy samochodem, aby nie tracić czasu.

Także szkolnictwo wyższe dostarcza licznych przykładów dążenia do większej sprawności. Aby przekonać się, co student umie, stosowano dawniej egzamin, który polegał na indywidualnej rozmowie, następnie pojawiły się egzaminy pisemne, egzaminy testowe i egzaminy testowe przeprowadzane za pomocą komputera. Rosnąca wydajność pracy, więcej studentów, większe obroty uczelni. Podręczniki tworzone na zamówienie, gdzie student znajdzie dokładnie to, czego oczekuje profesor podczas egzaminów, notatki można kupić za symboliczną kwotę, więc w tym czasie, można robić coś innego.

Następnie pojawia się wymierność, czyli kalkulowanie, liczenie, kwantyfikowanie. Normy liczbowe ustala się zarówno dla procesów produkcyjnych, jak i ich wyników, przy procesach kładzie się nacisk na szybkość, a w odniesieniu do wyników akcentuje się liczbę wyrobów wyprodukowanych i wydanych, albo ich wielkość. Zasadnicze znaczenie ma tu komputeryzacja, która przyspieszyła i wzmocniła ową tendencję, ponieważ dzięki mocy obliczeniowej komputerów, ludzie mogą wykonywać coraz więcej i coraz szybciej wiele różnych skomplikowanych obliczeń i wycień. Przywiązuje się większą uwagę do ilości niż jakości. W telewizji jakość kulturowa i estetyka zawsze pozostają na drugim miejscu, czynnik ilościowy (oglądalność) jest decydujący i przekłada się na wyniki finansowe, na co z kolei zwracają uwagę reklamodawcy i sponsorzy.

Spółczesność zracjonalizowane kładzie nacisk na dyscyplinę, porządek, systematyzację, formalizację, powtarzalność, konsekwencję i metodyczność działania, aby to osiągnąć i być pewnym wszystkiego.

Chociaż w procesie makdonaldyzacji zawiera się wiele odpowiedzi na nurtujące współczesnego człowieka pytania, jednak nie wszystkie można do końca przewidzieć i wyjaśnić.

Francis Fukuyama (2004, s. 51) zwraca uwagę na rozwój nowoczesnych badań i diagnostyki. Rozwój biotechnologii, zakończenie Programu Poznania Ludzkiego Genomu, manipulacje genetyczne, klonowanie, badania na komórkach macierzystych, zapłodnienie *in vitro*, modyfikacja zachowania, nanotechnologia, rozwój neurofarmakologii, wszystko to złożyło się na aurę zagrożenia człowieczeństwa. Ogromny rozwój, postęp oraz możliwości, jakie otwiera przed nami nauka i badania – wydaje się, nie mają granic, po prostu wszystko można – tylko nikt nie mówi, jakie niesie to zagrożenie dla zdrowia człowieka. Większość tych możliwości poprawia stronę fizyczną, ciało człowieka – biologię, ale mamy również bardzo silną stronę psychiczną, duchową – której nie da się zdiagnozować komputerowo.

Poszukiwanie genu odpowiedzialnego za inteligencję człowieka sprawia naukowcom kłopoty, ponieważ nie można, jak sądzę, inteligencji doszukiwać się tylko w części biologicznej (genetycznej), bo niewątpliwie jest to zależne również od wielu innych czynników np. procesu wychowania, środowiska, w jakim przebywa, obyczajów, tradycji. Wielowymiarowość człowieka, przenikanie różnych wpływów zmusza do poszukiwania, rozwijania – to kreuje i tworzy tak wysublimowaną inteligencję jako cechę człowieka.

Neurofarmakologia zdążyła stworzyć Prozac, lek antydepresyjny (pigulka szczęścia), lecz również Ritalin, który służy kontrolowaniu zachowania niesfornych dzieci (ADHD), jest to psychostymulujący środek pokrewny metamfetaminie – narkotykwowi znanemu z lat sześćdziesiątych jako *speed*. Naukowcy w miarę poznawania korelacji i konkretnych molekularnych ścieżek prowadzących od genów do cech takich, jak właśnie inteligencja, agresja, tożsamość seksualna, skłonność do przestępczości lub alkoholizmu – z pewnością pójdą ścieżką manipulacyjną, dzięki tym informacjom, będą starali się wyplenić złe cechy, a wspierać rozwój dobrych. Dokąd to może prowadzić? Do tego, że ludzie zamożniejsi (bo niewątpliwie nie będzie to powszechnie dostępne dla każdego śmiertelnika) będą „programować” np. inteligencję swoich dzieci, cechy charakteru... itp. Sami będą określać, jakie chcą dziecko – z jakim kodem genetycznym, co ma mieć, a czego nie. Przystępczość, homoseksualizm, czy nie chcielibyśmy znać korelacji genetycznej warunkującej powstawanie tych zjawisk. Czy znając ścieżkę dostępu odmówilibyśmy sobie manipulacji genetycznych? Można zapytać jeszcze, czy kiedy znikną te dwa niepożądane zjawiska zostanie pustka po nich, czy może powstanie coś nowego. Edward E. Wilson powiedział „z dziedzicznością jest jak ze środowiskiem, nie da się zmienić pojedynczej

rzeczy. Gdy gen zmienia się w wyniku mutacji lub zostaje zastąpiony innym genem, może to pociągnąć za sobą niespodziewane, a czasem niepożądane skutki uboczne” (Fukuyama, 2004, s. 111). Uważam, że nie ma możliwości uniknięcia rozwoju biotechnologii, jednak trzeba sobie zdawać sprawę z zagrożeń, jakie niesie i przewidywać efekty tych działań. Metody regulacji prawnej danego przemysłu muszą być jasno i wyraźnie określone, ponieważ skutki, jakie mogą wystąpić po uwolnieniu się np. zmutowanego wirusa, mogą być bardzo poważne. Nie wiemy, jakie mogą być interakcje ze środowiskiem naturalnym, dlatego eksperymenty naukowe – doświadczenia genetyczne na roślinach i zwierzętach, powinny być pod ścisłym nadzorem.

Każda epoka ma swoją specyfikę, jest niepowtarzalna i jedyna na swój sposób. Wyróżnia się początek i koniec, choć nie jest to już takie łatwe do sprecyzowania i określenia, zacierają się granice, widać ich płynność. Stwierdzenie, że żyjemy w epoce nowoczesności, staje się już nie aktualne, ponieważ cywilizacja nasza określa siebie jako *ponowoczesną*. Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek w książce *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń* charakteryzują ponowoczesność. Specyfika naszej epoki, jak się wydaje, polega na wyjątkowym wręcz poczuciu bezradności wobec życia, świata, a często i samych siebie. „Współczesna cywilizacja rozczarowana sama sobą, jak gdyby porzuciła dawne marzenia stworzenia »raju na ziemi«. Zastąpione zostały one tysiącami sprzecznych ze sobą idei i ideałów. (...) Wydaje się przy tym, że w dwudziestym pierwszym wieku dążenie do zmiany, fascynacji, ekscytacji, euforii, konsumpcji rzeczy i wyobrażeń, a przede wszystkim – posiadania władzy – stało się celem samym w sobie (przypomina się tutaj smutna dewiza: »jeśli płyniesz Tytanikiem – płyn pierwszą klasą«)” (Melosik, Szkudlarek, 1998, s. 9). Autorzy stwierdzają, że wyjście z „epoki produkcji” a wejście w „epokę konsumpcji”, w której ideologia ciężkiej pracy zostaje zastąpiona przez niekończącą się przyjemność, również nie napawa optymizmem.

Frederik James (1988) podaje pięć podstawowych elementów obrazu społeczeństwa postmodernistycznego:

- związek z późnym kapitalizmem;
- płytkość (nie widać różnicy między oryginałem a kopią);
- zanik emocji bądź uczuć;
- utrata historyczności;
- odtwórcze środki techniczne.

Makdonaldyzacja, możemy śmiało powiedzieć, posiada lub też korzysta ze wszystkich wymienionych elementów. Postmodernizm fascynował się „zdegradowanym” pejzażem nijakości i kiczu – uważa F. James – seriali telewizyjnych i kultury Reader’s Digest, reklam i nocnych programów, filmów z Hollywood kategorii B, tak zwanej paraliteratury ze sprzedawanymi na lotniskach kieszonkowymi wydaniem powieści gotyckich i romansów, popularnych biografii oraz powieści science-fiction. Materiałów tych już się nie cytuję, jedynie włącza się w stan posiadania. Istnieje dziwna quasi-sartrowska ironia – logika „przegranego zwycięzcy” w epoce postmodernizmu. Postmodernizm nie jest stylem – według F. Jamesa – ale jest rodzajem kulturowej dominacji, rozumianej jako koncepcja biorąca pod uwagę obecność i współistnienie całej gamy bardzo różnych, a mimo to uzależnionych od siebie cech. Makdonaldyzacja bardzo sprawnie przeplata wiele płaszczyzn, korzystając z dorobku oraz współczesnych osiągnięć. Powstają kopie, dla których nie istniał nigdy żaden oryginał, zwane przez Platona „simulacrum” (James, 1988, s. 17).

Erich Fromm (Fromm, 1999, s. 78) stwierdza, że społeczeństwo, w którym żyjemy, owładnięte jest pragnieniem nabywania własności i opanowane głodem zysku. Zdecydowana większość ludzi postrzega modus posiadania, jako najbardziej naturalny sposób urzeczywistniania egzystencji, czy też wręcz jedyny akceptowalny sposób życia. Bez wątplenia przez takie podejście trudno jest dostrzec świadectwa egzystencjalnego modusu bycia. Konsumpcja – według E. Fromma – jest jedną z form posiadania, być może najważniejszą w dzisiejszych zamożnych społeczeństwach. Konsumpcja ma ambiwalentne własności – uwalnia od niepokoju, ponieważ to, co konsument posiada nie może już być odebrane, równocześnie wymaga konsumowania coraz większych porcji, albowiem towary już skonsumowane, szybko tracą własność zaspokajania pragnienia. Współczesny konsument mógłby za swoją dewizę wziąć formułę: jestem – równa się temu, co posiadam i temu, co konsumuję. Istota egzystencjalnego modusu posiadania i bycia, według E. Fromma, lepiej niż cokolwiek innego zaspokaja faktem nieśmiertelności.

Kryzys tożsamości współczesnego społeczeństwa wynika z faktu, iż jego członkowie stali się bezdusznymi instrumentami, których tożsamość opiera się na udziale w określonych korporacjach (czy w innych gigantycznych strukturach biurokratycznych). Tam, gdzie nie ma autentycznej jaźni, tam nie ma też żadnej tożsamości. Uczucie wyizolowania i bezsilności, typowe dla współczesnego człowieka – jak zauważa Erich Fromm (Fromm, 2001, s. 45) – zostało jeszcze spotęgowane przez charakter jego stosunków z innymi ludźmi. Stosunek jednej osoby do drugiej zatracił swój bezpośredni, ludzki charakter i przesiąknął duchem manipulacji instrumentalnej. Pracodawca i pracownik, obaj są środkiem do celu, obaj służą sobie nawzajem, do momentu, kiedy im się to opłaci. Dla domu towarowego jednostka nie ma znaczenia, jest „któryś” klientem, anonimowym, właściwie nie ma żadnego znaczenia, chodzi tylko o to, aby kupowała w danym sklepie. Współczesna reklama nie przemawia do rozumu, lecz do emocji. Podobnie jak każdy inny rodzaj sugestii hipnotycznej, stara się oddziaływać na swoje obiekty uczuciowo, a potem ujarzmić je intelektualnie. Metody te są irracjonalne, działają jak narkotyki lub hipnoza. Ich zadaniem jest tłumienie i zabijanie zmysłu krytycznego nabywcy. Usypianie w człowieku zdolności krytycznego myślenia, może okazać się bardzo niebezpieczne, ponieważ dostosowując się do nowych więzów, nowej grupy społecznej lub uległość wobec władzy, spowoduje rezygnację z indywidualności. Miejmy nadzieję, że do tego nie dojdzie.

Współczesny człowiek poczyna jawić się jako niewiele znaczący element totalnej maszyny, właściwie odżywiany i zabawiany, lecz bierny i bez życia, pozbawiony niemal uczuć. Znikają indywidualizm i prywatność, a uczucia wobec innych programowane są za pomocą warunkowania psychologicznego i innych mechanizmów czy też środków farmakologicznych odgrywających rolę nowego rodzaju doświadczenia introspekcyjnego (Fromm, 2000, s. 23).

Do kolejnych chorobotwórczych konsekwencji funkcjonowania społeczeństwa technologicznego należy zaliczyć: zanikanie prywatności oraz bezpośrednich kontaktów międzyludzkich. Edukacja również została przekształcona w taki sposób, aby mogła uwzględniać potrzeby społeczeństwa industrialnego. Kształcenie stało się narzędziem postępu społecznego lub służy zdobywaniu praktycznej wiedzy, niezbędnej dla zaspokajania potrzeby materialnej konsumpcji. „Należy za wszelką cenę dążyć do jego zmiany poprzez uwolnienie doświadczeń natury emocjonalnej oraz zastąpienie intelektualnej myśli nową jakością, płynącą z serca i umysłu. (...) Trzeba, by sami nauczyciele przestali być biurokratycznymi aptekarzami wiedzy, którzy maskują swoją

niechęć do życia i odkryli, że są – według słów Tołstoja – „uczniami swoich studentów”. Dopóki student nie uświadomi sobie, iż tajniki wiedzy, wobec której staje, są rzeczywiście ważne dla jego osobistego życia i życia całego społeczeństwa, dopóty nie będzie zainteresowany jej zdobywaniem” (Fromm, 2000, s. 148). Całokształt wysiłków edukacyjnych okazuje się fikcją, jeśli widać wśród studentów, uczniów, obojętność wobec najwybitniejszych osiągnięć ludzkiej kultury.

Gordon Mathews (2005, s. 151) zwraca uwagę na współczesną epokę. Ludzie żyjący w epoce ponowoczesnej pozbawieni są korzeni, żyją według własnych wyborów, a wszystko jest płynne i bez solidnego fundamentu. Przejście od „świata korzeni” do „świata wyboru” stało się problemem, kiedy nagle zostali ich pozbawieni. Życie ich toczy się w obrębie „supermarketu kultury”, pozbawieni są korzeni i prawd, którymi mogli się kierować. Bycie zdany na własne, kształtowane przez rynek, gusta, nie jest już takie proste. Czy w tym momencie człowiek jest jeszcze wolny i czy jego decyzje, wybory mają coś wspólnego z wolnością?

Przyspieszenie charakterystyczne dla społeczeństwa informacyjnego jest wynikiem historycznego rozwoju o ogromnych reperkusjach. W dużym stopniu to przyspieszenie wpływa na większość aspektów naszego życia, od rodziny i stylu myślenia po pracę, politykę i konsumpcję.

T. H. Eriksen i E. Fromm w swoich publikacjach przedstawiają taki sam pogląd, oparty na wierze, że ludzkość otrząśnie się, zobaczy, co się dzieje i zacznie wychodzić ze ślepej uliczki, po której przemieszcza się współcześnie.

Podsumowanie

W niniejszej pracy omówiłam dwa główne problemy, które dotyczą współczesnego, a może już ponowoczesnego społeczeństwa. Pierwszym zagadnieniem jest konsumpcja, drugim zaś makdonaldyzacja. Myślę, że te dwa zagadnienia są tak ze sobą związane, że nie ma możliwości, ani sensu oddzielnie ich rozpatrywanie. Powstawały na początku XX wieku, przeplatając i przenikając się wzajemnie. Być może są wynikiem, jak określa to E. Fromm, „ucieczki od wolności”, ucieczki przed własną historią, która szczególnie w XX wieku obnażyła „człowieczeństwo”.

Przystosowujemy się do naszej zdehumanizowanej technologicznej przyszłości, np. coraz częstszych „rozmów” z maszynami (automatyczna sekretarka, interaktywna telewizja, tostery, które „rozumieją” ludzką mowę). Jaki problem te zdehumanizowane technologie rozwiązują? Czyżby czasu? Na koniec dnia zyskaliśmy dwie minuty, a umierając stwierdzimy, że zyskaliśmy dwa miesiące. Tylko, co nam to ma dać w szerszym, egzystencjalnym wymiarze? Jaka jest użyteczność tej technologii, którą się tak zachwycamy? Czyżby nasza próżność i samozachwył, przejawiał się w ten sposób? Frommowski „przeegrany zwycięzca” pokazuje swe oblicze?

Jak zauważa Neil Postman, powołując się na wielkich myślicieli różnych epok, nie ma ucieczki przed samym sobą. „Ludzki dylemat pozostaje wciąż ten sam i złudzeniem jest wierzyć, iż przyszłość zdeaktualizuje to, co od dawna wiemy o nas samych, lecz o czym wygodnie jest nam zapominać” (Postman, 2001, s. 18).

Coraz bardziej widoczne stają się ogromne inwestycje w dostęp do informacji, ale niestety nie widać postępu w rozwoju myśli i nauczaniu, a być może trochę się cofamy „siedząc w erze” makdonaldyzacji i kon-

sumując produkty, przemieszczające się po odpersonalizowanej taśmie produkcyjnej na zapleczu restauracji. Czy obecnie mamy jakieś marzenia jako ludzkość? Czy mamy na tyle sił, by wstać i wyjść z tej współczesnej Weberowskiej „żelaznej klatki”, zamykając za sobą drzwi? Czy pomocna może tu być pedagogika krytyczna? Wypada mieć nadzieję.

Bibliografia

- Baudrillard J. (2005). *Symulakry i symulacja*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Baudrillard J. (2006). *Spółczesność konsumpcyjna – jego miły i struktury*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Bauman Z. (2000). *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. Warszawa: PIW.
- Bauman Z. (1992). *Nowoczesność i zagłada*. Warszawa: Biblioteka Kwartalnika Masada.
- Bauman Z. (2000). *Życie na przemiast*. Kraków: WL.
- Debord G. (2006). *Spółczesność spektaklu oraz rozważania o społeczeństwie*. Warszawa: PIW.
- Eriksen T. H. (2003). *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*. Warszawa: PIW.
- Fukuyama F. (2004). *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Fromm E. (1999). *Mieć czy być*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Fromm E. (2000). *Rewolucja nadziei. Ku uczłowieczonej technologii*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Fromm E. (2001). *Ucieczka od wolności*. Warszawa: Czytelnik.
- Huxley A. (1988). *Nowy wspaniały świat*. Kraków: WL.
- James F. (1988). Postmodernizm albo kulturowa logika późnego kapitalizmu. *Pismo*, 4, s. 14-17.
- Markowski A., Pawelec R. (2001). *Wielki słownik wyrazów obcych i trudnych*. Warszawa: Wydawnictwo WILGA.
- Mathews G. (2005). *Supermarket kultury. Kultura globalna a tożsamość jednostki*. Warszawa: PIW.
- Melosik Z., Szuklański T. (1998). *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Picht G. (1981). *Odwaga utopii*. Warszawa: PIW.
- Postman N. (2001). *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*. Warszawa: PIW.
- Rawicz J., Bydlińska-Czerneszczuk Z., Mariawska E., Ostrowska W., Jewolokimow E., Godlewski W. (red.) (2003). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Reeves B., Nass C. (2005). *Media i ludzie*. Warszawa: PIW.
- Rifkin J. (2003). *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postprzemysłowej*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Ritzer G. (2004). *Magiczny świat konsumpcji*. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Ritzer G. (2005). *Makdonaldyzacja społeczeństwa*. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Stiglitz J. E. (2004). *Globalizacja*. Warszawa: WN PWN.
- Szczepański J. (1981). *Konsumpcja a rozwój człowieka. Wstęp do antropologicznej teorii konsumpcji*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Znaniecki F. (1974). *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: PWN.

Summary

The McDonaldization or Upbringing?

The McDonaldization is an idea, which in an essential way determines times we live in.

Do we realize, what the McDonaldization really means? How to describe this idea? What social changes we should expect after this?

In the article I try to introduce this unusual, complex phenomenon and describe perspectives as well as threats, which could have an influence on people in the social area.

This article is based on George Ritzer's work. This American writer is very fond of this topic. He has analysed this subject deeply and carefully in numerous publications.

In the summary, I would like to emphasize that the reader couldn't be given any explicit answers to the questions I ponder, although I encourage everyone to read and assess it according to one's own opinion.

Marta Doroba-Sawa

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

W labiryncie męskiej tożsamości: hipermaskulinizacja versus feminizacja ciała i sublimacja osobowości

W konsekwencji gwałtownych i nieustających przemian (mass)kulturowych, społecznych i gospodarczych współczesny mężczyzna stanął w obliczu konieczności przededefiniowania swej tożsamości. Męskość patriarcalna – oparta na potrójnej negacji: nie jestem kobietą, dzieckiem, homoseksualistą – ma zostać zastąpiona przez nowe „ja”, konstruowane indywidualnie, autonomicznie i subiektywnie. Tożsamość ta otwiera się na cechy i obszary zarezerwowane dotychczas dla kobiet (jak płacz, wizyty u kosmetyczki, etc.). Taka nieoczekiwana wolność wydaje się, że nie jest jednak błogostawieństwem, lecz przekleństwem.

Niniejszy artykuł prezentuje globalne trendy w reakcjach na brak uniwersalnych kryteriów męskości. Autorka próbuje również nazwać i przypisać wartości głównym męskim strategiom radzenia sobie z problemem przededefiniowania tożsamości płciowej/rodzajowej.

W wyniku gwałtownych i nieprzerwanie dokonujących się zmian w kulturze (szczególnie masowej) i obyczajowości mężczyzna został postawiony przed nagłą koniecznością przerehabilitacji wizji własnej tożsamości, w której nie było dotychczas miejsca na lęk, słabość, rozterki, zarezerwowanych a priori dla kobiet. Stan ten był prawomocny z ramienia patriarchalnej religii i lojalnych wobec niej praw natury. Samo-określenie było bardzo proste, następowało bowiem na drodze identyfikowania się z uniwersalnym modelem budowanym na bazie trzech negacji: nie jestem kobietą, nie jestem dzieckiem, nie jestem homoseksualistą (Badinter, 1993, s. 10; Brannon, 2002, s. 215-217). Taką wygodę gwarantowała filozofia i kultura Zachodu (Fromm, 2002, s. 125), oparta na binarnej opozycji dobre – złe, *kobiecy* – *męskie*, uprawomocniając tą dychotomią hierarchię i podział władzy (Wilk, 2005, *passim*). Bohdan Wojciszke (2002, s. 150-151) wyróżnia cztery areny męskiej dominacji w społeczeństwach patriarchalnych, mianowicie: społeczeństwo (wyższa pozycja społeczna), elita (szczególnie polityczna), role społeczne wprowadzające i utrzymujące porządek społeczny, oraz role ważne dla dominacji danego społeczeństwa nad innymi społeczeństwami (np. służby mundurowe). Nietrudno zauważyć, że chociaż można już mówić w Polsce o kryzysie męskości, to należałoby obarczyć odpowiedzialnością za taki stan rzeczy raczej media (kreujące nowy typ mężczyzny i ubierające go w nowy zestaw ról oraz kompetencji społecznych i kulturowych), czy też nieprzystającą do warunków

współczesnego życia socjalizację, nie zaś obserwowalne zmiany na arenach męskiej dominacji w polskiej rzeczywistości (Graff, 2003, *passim*).

Artykuł ten ma na celu ukazanie pewnych globalnych trendów, stanowiących reakcję mężczyzn na postawienie ich w trudnej sytuacji zdeaktualizowania kryteriów, na podstawie których bezrefleksyjnie wznosili konstrukt swej dominującej męskości. W niniejszym tekście podejmuję także próbę wskazania męczyźnie strategii, które mogą doprowadzić go do dojrzałości i odwagi w autokreacji swej niepowtarzalnej, indywidualnej tożsamości rodzajowej, uwolnionej od wymogów patriarchalnej unifikacji i współbrzmiących z jego niepowtarzalną, ludzką (a nie tylko męską) naturą.

Adaptacja

W toku wnikliwych obserwacji i analiz współczesnego mężczyzny można wyróżnić trzy generalne kategorie reakcji na sytuację powstałą w wyniku feminizacji wielu dziedzin życia (Brannon, 2002, s. 154). Pierwsza z nich to **mężczyzna tradycyjny**, ubolewający nad zmianami i niedostrzegający żadnych korzyści płynących z wyzwolenia kobiet. Ten typ mężczyzny próbuje przywrócić dawny porządek rzeczy, wydatkując na ten cel ogromne pokłady energii coraz bardziej oddalając się od rzeczywistości. Jest on zahipnotyzowany legendami opowiadanymi przez Roberta Bly'ą i Johna Eldredge'a o tym, że sens życia dzikiego mężczyzny opiera się na trzech magicznych filarach: *stoczyć bitwę, przeżyć przygodę, uratować piękną* (Eldredge, 2003, s. 21-27). Jedną z pułapek, w które może on wpaść jest **hipermaskulinizacja** ciała (Fabisiańska, 2004, s. 65).

Drugi typ to mężczyzna w **okresie przejściowym**, który dostosowuje się do zmian w rolach rodzajowych, ale sam nie dąży do wypracowania rzeczywistej równowagi między rodzajami. Jego odnalezienie się w nowych warunkach jest więc pozorne i pozostaje na usługach konformizmu, łatwo jednak prowadzi do stresów i stanów depresyjnych, wywołanych rozdziwieniem między codziennym zachowaniem się a zinternalizowanym modelem męskości.

Trzecia strategia jest najbardziej pożądana, narażona jednak na największą pułapek, w które może wpaść przereklamowana tożsamość męska. Bowiem mężczyzna postępowy, doświadczający stresu płynącego z męskości tradycyjnej i wzywający do jej powszechnej zmiany, może zbyt łatwo zastąpić stereotypową męskością tradycyjną kobiecością, zamiast męskością nową, androginiczną.

Kulturystyka

Mężczyzna zdezonizowany i pozbawiony luksusu dominacji społeczno-ekonomicznej odwołał się w swej podświadomości do wizerunku ciała męskiego, będącego oznaką siły, odwagi, wyższości. Ta batalia o supermęskie ciało stała się więc naiwną próbą rekompensaty utraty społecznej wyższości, obszarem życia, którym mężczyzna postanowił zakomunikować światu, że w mocy powinna utrzymać się zasada jego panowania nad gatunkiem ludzkim. Pierwszym symptomem tego zjawiska było znikanie mężczyzn na całe popołudnia w salach i klubach sportowych, gdzie w towarzystwie kolegów podtrzymywali zbiorową iluzję swej naturalnej zwierzchności, czyniąc na ten czas ze swych żon i partnerek „sportowe wdowy”.

W przymacie zjawiska kryzysu męskości kulturystyka spełnia rolę kompensacyjną, składając stopniowo pokonywanemu przez kobietę i historię mężczyźnie obietnicę wspaniałych mięśni i wyglądu atlety, mając wizję transformacji tożsamości. Kulturystyka staje się dla mężczyzny o zdefragmentaryzowanej tożsamości jedną z niewielu płaszczyzn, na której może on wyznaczyć jasne granice określające co to znaczy być prawdziwym mężczyzną (tu jedynym i wyczerpującym kryterium staje się umięśnione ciało). Do popularności modelu mężczyzny-kulturysty przyczyniły się również media, poprzez intensywną promocję wizerunku bohatera kina akcji: barczystego, z kwadratową szczęką i ogromnymi bicepsami, w pogardzie mającego świat i kobiety. Dyscyplinowanie swojego ciała, kształtowanie go według własnej woli pozwala na odzyskanie poczucia siły, władzy, kontroli nad sobą i swoim życiem i jest głosem w dyskusji nad pragnieniem remaskulinizacji świata (Gromkowska, 1999, s. 198). Trenujący mężczyźni bez zażenowania przeglądają się narcystycznie w lustrach, mając nadzieję rozbudzenia oglądanym widokiem pożądania samic i respektu innych samców. Paradoksalnie jednak rozrośnięte do karykaturalnych rozmiarów mięśnie są fasadą i niezbitym dowodem na niepewność mężczyzny co do własnej, *wewnętrznej* męskości.

Odrębne zagadnienie stanowią zagrożenia dla zdrowia ukrywające się za posunięciem do granic rozsądku katorżniczą dyscypliną organizmu, do jakiej zmusza się kulturysta w walce o swą hipermęskość. Charakterystyczna jest beztroška sięgania po sterydy anaboliczne i brak przekonania o ich szkodliwości (Mandal, 2000, s. 76).

Drugą stroną tego zjawiska jest wręcz epidemia sportów ekstremalnych (Fabisiańska, 2004, s. 65), które mają potwierdzić brawurę i nieugiętą odwagę oraz pierwotność instynktów mężczyzny.

Nowa tożsamość?

Inna strategia męska polega na racjonalnym pogodzeniu się z nową rzeczywistością, będącym wynikiem intelektualnej walki lub też kapitulacji i nakierowania się na kompromis. Mężczyźni zaczynają więc postrzegać kobiety jako równego im człowieka, partnerkę zawodową i intelektualną. Konsekwencją działania wymaga podjęcia postanowienia o redefinicji własnej tożsamości (przede wszystkim rodzajowej).

Nie udało się jeszcze opracować bezbolesnej i niezawodnej metody tej transformacji, jednak pewne jest, że wymaga ona czasu i cierpliwości. Niestety, błędząc po omacku, gdyż nie ma na wyjście z kryzysu męskości uniwersalnej recepty, mężczyzna często popada w skrajność, naiwnie sądząc, że skoro stygmatyzowane są dotychczasowe atrybuty męskości to musi on zdefiniować nowego siebie w opozycji do nich. Stanowisko takie byłoby idealnym rozwiązaniem, jeśli traktowano by ten nowy twór w kategoriach androginii, czyli łączenia w obrębie jednej tożsamości pożądanych społecznie cech stereotypowo uważanych za kobiece i za męskie. Jednak niedookreśloność sytuacji, w jakiej znalazł się współczesny mężczyzna często rzutuje na osłabienie racjonalnego oglądu rzeczywistości.

Tak oto powstaje tożsamość silnie sfeminizowana, mężczyzna-lolita, niewolnik wyglądu lub też posiadacz osobowości tak wysublimowanej, że obcej nawet kobietom. Winą za taki stan rzeczy można obarczyć brak istnienia jednoznacznych wytycznych, na podstawie których mężczyzna miałby konfrontować i redefiniować swą nową tożsamość. Jednak do pomocy mężczyźnie nie dojrzały także kobiety, które zmuszają go do

wejścia w nowe role, ale same wciąż myślą starymi kategoriami. Według Wojciecha Eichelbergera, kobiety deklarują bowiem, iż tęsknią do mężczyzny czułego, troskliwego, ciepłego i opiekuńczego (Eichelberger, Dziurdzikowska, 2003, s. 24). Okazuje się jednak, że typ mężczyzny słodkiego i delikatnego (Mr. Nice and Sweet) jest o wiele mniej pociągający niż muskularny brutal. Ambiwalentne oczekiwania kobiet, będące wynikiem wartości zinternalizowanych w procesach wychowania i socjalizacji, są niemożliwe do pogodzenia i dodatkowo potęgują zagubienie mężczyzn, którzy miotają się między macho a istotą delikatną i empatyczną. Mężczyzna w ten sposób uczy się, że nie może pogodzić ról kochanka z opiekuńczym mężem, bez krzywdy dla zintegrowanej tożsamości. Sublimacja osobowości dokonuje się zaś nie w kierunku wolności w autokracji, lecz oparta jest na zbliżeniu do wzorcowych cech kobiet.

P. Fanning i M. McKay w swoim poradniku dla mężczyzn zagubionych w nieprzyjaznym dla nich i ze wszech stron ambiwalentnym świecie współczesnym (Fanning, McKay, 2004, s. 185-229) dają wiele wskazówek, popartych treningiem osobowości, mających skierować mężczyznę w stronę świadomej otwartości, umiejętnego budowania intymności w związkach, kompromisowości i emocjonalności na płaszczyźnie zawodowej. Wartym zauważenia przesłaniem tej swoistej terapii jest stworzenie silnego mężczyzny, którego *siła* nie opiera się jednak na agresji i gwałtowności, lecz na *panowaniu nad złością*. Autorzy poradnika rezyserują więc drogę ku racjonalnej sublimacji osobowości, zapewniając jednocześnie mężczyzn, że nie tracą oni siły, lecz zmieniają i ucywilizują formę jej ekspresji oraz zrezygnują z definiowania jej w kategoriach walki z uległą kobiecością.

Chłopaki nie płaczą!

Nastąpić powinno także długo oczekiwane przełamanie tabu, jakim jest męski płacz, od zawsze zabroniony i jednoznacznie utożsamiany ze społecznym wykastrowaniem. Pierwsze zmiany w tym kierunku nastąpiły na bardzo przyjaznym dla mężczyzn gruncie, kiedy to zaczęto akceptować łzy szczęścia, płynące w chwili niepohamowanego wzruszenia, którego źródłem były emocje sportowe (Rachoń, 2003, s. 60-61). Tak więc widok sportowego idola, mężczyzny twardego, silnego i nieustrudzonego dążącego krętą drogą porażek do zwycięstwa, zaczął wywoływać nie tyle szyderczy śmiech co zrozumienie, a nawet podziw. Tak oto stu-procentowy mężczyzna zdobył się na publiczny płacz, zaryzykował zakwestionowanie przez opinię publiczną własnej męskości. Zaczęto wreszcie uświadamiać sobie, że płacz jest integralną częścią ludzkiego kanonu emocji, nie można go więc odmawiać mężczyźnie. Tak więc po wiekach ukrywania łez lub zamiany ich na traumatyczne frustracje, mężczyzna został obdarowany czymś, co posiadał od zawsze, lecz nie śmiał z tego skorzystać. Dziś potocznie zezwala się na płacz mężczyznom silnym, którzy znają swą wartość, i słabym, którzy nie są w stanie tego płaczu opanować. Wciąż jednak, pomimo deklaratywnej wyrozumiałości męski płacz często składany jest na barki słabości charakteru. Jednak mężczyzna dojrzały i posiadający zintegrowaną tożsamość wie, iż jego męskość jest *autentyczna i uwewnętrzniona*, nie zostanie więc zachwiana przez łzy płynące w chwili cierpienia, dumy, radości.

Dopuszczenie łez na pewnych płaszczyznach życia wywołało prawdziwą *powódź* nie tylko na salach sportowych i stadionach, weselach i pogrzebach, ale również na galach wręczania nagród muzycznych i fil-

mowych, podczas ogłaszania wyników politycznych wyborów, etc. Okazywanie człowieczeństwa, poprzez naturalną reakcję płaczu, stało się więc nie tylko tolerowane, ale i dobrze widziane. Oczywiście zawsze należy poszukiwać złotego środka i odróżnić zdrowe emocje od labilności emocjonalnej. Trzeba bowiem uważać, aby ten nowy, opisywany przez Elizabeth Badinter „miękki mężczyzna” nie stał się odwrotnością „mężczyzny twardego”, zastępując wypartą kobietą częstkę własnej natury całkowitym lekceważeniem męskości, widząc wyjście z zagubienia w bezrefleksyjnym urzeczywistnianiu wartości propagowanych przez ruch kobiecy, co – w sytuacji, gdy wartości takie kontrastują ze zinternalizowanym systemem wartości danego mężczyzny – może prowadzić nie tylko do powierzchownych zaburzeń będących echem tego nieuporządkowania, ale również do stadium choroby psychicznej (Badinter, 1993, s. 129-137). Optymizmem napawa fakt, iż uprawomocnienie i społeczna akceptacja męskich łez to pierwsza wygrana bitwa i ogromny sukces w przełamaniu stereotypowego myślenia i standardów poznawczych mężczyzn.

Mężczyzna konsumentem

Kolejną oznaką sublimacji tożsamości męskiej jest otwarcie się rodzaju męskiego, zafiksowanego do niedawna tylko na prestiżowych rolach społecznych, na *świat konsumpcji*. Niestety, wejście w tę nową rolę często prowadzi do chorobliwej, niepohamowanej i nieodpowiedzialnej konsumpcji (Melosik, 2003, s. 12). Charakterystyczna dla społeczeństwa postmodernistycznego wszechobecność reklamy, uczyniła z nieodpornego na nią mężczyzny łatwy cel, podważając w ten sposób kulturowe podstawy męskiej dominacji nad kobietą, gdyż reklama uprzedmiotawia i manipuluje na równi mężczyzną i kobietą. Przyznano mężczyźnie prawo do wyrażania emocji, ale i zaczęto na tym prawie żerować.

Nie ulega wątpliwości, iż pozwolenie mężczyźnie na jawne okazywanie wielu emocji było dla niego błogosławieństwem i w sposób naturalny doprowadziło do złagodzenia pewnych stereotypowych cech, jakich nośnikiem była do tej pory męska tożsamość. Niestety, stroną negatywną zjawiska okazały się karykaturalne wręcz wynaturzenia i nadmierne wysublimowanie charakteru. Stało się tak, ponieważ nie było, i nadal nie ma, jasnych granic i wytycznych nowego modelu mężczyzny współczesnego, do którego mężczyzna mógłby się odwoływać w toku konstruowania swej nowej, zliberalizowanej i zindywidualizowanej tożsamości.

W przeszłości jedynie kobieta wydawała się posiadać ciało, o którym się mówiło i pisało, czyniono je obiektem sztuki, kierowano do niego ofertę mody. Ciało męskie oczywiście funkcjonowało w ludzkiej świadomości, ale na zupełnie innych prawach, bardziej jako ikona niż obiekt fizyczny. Ciało męskie było szczególnie czczone w sztuce starożytnej, jednak było ono w jej granicach manifestacją siły fizycznej i potęgi intelektualnej olimpijczyków, bóstw, myślicieli, nie ukazywało więc cielesności przeciętnego mężczyzny, czy też jej prawdziwych aspektów, ale stanowiło wyidealizowany symbol męskiej dominacji.

Bagatelizowane, czy też raczej z powagą ignorowane, narodziło się nagle w postmodernizmie, głównie za sprawą mediów. Melosik opisuje to zjawisko w kategorii *przyodziania się mężczyzny w swoje ciało* (Melosik, 2003, s. 21), które stało się obiektem zainteresowania, zaistniało bowiem na scenie, na ekranie, w sztuce.

Niestety, jako że współczesne społeczeństwo wyznaje ideę *ciała-centryzmu*, ciało męskie, dopiero co odkryte, zostało narażone na bezlitosny ogląd i krytykę. Życie w społeczeństwie postmodernistycznym dopro-

wadziło do paradoksu budowania własnej tożsamości poprzez analogię do tożsamości ciała. Nie ulega więc wątpliwości, że współczesny mężczyzna, odzyskawszy swoje ciało, został od razu poddany jego tyranii.

Nie można pominąć coraz bardziej jaskrawej kwestii zapadania mężczyzn na choroby, uważane do niedawna za kobiecą plagę, a związane z zaburzeniami jedzenia (Brannon, 2002, s. 458). Na anoreksję i bulimię chorują bowiem coraz częściej także i panowie (mężczyźni stanowią 10% osób cierpiących na zaburzenia jedzenia), co wynika ze stresu, czynników technologicznych i cywilizacyjnych, jak również z coraz częstszego identyfikowania się ze wzorami propagowanymi przez beztroskie media.

Opresja ciała to jednak nie tylko jego kształt i modelowanie, ale także przekonanie, że wygląd zewnętrzny staje się naszą wizytówką dla świata (Jakubowska-Mroskowiak, 2002, s. 30). Zatem terror piękności, dotyczący do niedawna tylko kobiety, staje się teraz także zmorą mężczyzny, czego objawem są coraz częstsze przypadki feminizacji ciała. Ideologia społeczeństwa konsumpcji przekonuje mężczyznę, by uwierzył w dokonującą się rekonstrukcję jego wolności. O ile sama idea jest pożądana z punktu widzenia wyjścia z globalnego kryzysu męskości, to jej istota, splotona, pozbawiona odpowiedzialności, może z łatwością doprowadzić do całkowitego rozproszenia męskiej tożsamości. Mężczyzna dowiaduje się bowiem, że wolność, której nie mógł dotąd pojąć i się z nią oswoić, to tyle co *wolność zakupów i dowolność kreowania swojego ciała* (Melosik, 2003, s. 27).

Ciało sfeminizowane

Media i reklama, nie bacząc na konsekwencje powierzchowności ich wskazówek i porad, promują ogólnoludzki wizerunek wolnego człowieka, bardziej *hermafrodyty* niż kobiety lub mężczyzny. Po tym jak funkcja mody i stroju jako wyróżnika płci została zredukowana do zera (dziś najczęściej lansowana jest moda unisex) nadszedł czas na zaatakowanie mężczyzny skierowaną do niego ofertą kosmetyczną. Wiodącą rolę odgrywa w tym zjawisku reklama i wysyłane przez nią zarówno świadome, jak i podprogowe komunikaty. Do niedawna jeszcze używanie kosmetyków uważane było za destrukcyjne dla wizerunku mężczyzny i jednoznacznie kojarzone z zachwianą męskością, a w konsekwencji z homoseksualizmem. Dziś mężczyźni stają się znawcami przeznaczonych dla nich kosmetyków, do których zaliczają się już nie tylko kosmetyki do golenia i antyperspiranty, ale szeroka gama środków pielęgnacyjnych, jak peeling myjący, czy krem pod oczy. Mężczyzna coraz chętniej, lecz nadal nie bez obaw, sięga po całą gamę kosmetyków. Zatruty smogiem i zapracowany mieszczuch coraz częściej uważa, że może sobie pozwolić, zamiast koleżeńskiego spotkania w pubie, na wizytę w centrum odnowy biologicznej (Aleksandrowicz, 2004, *passim*), czy na odstressowujące zakupy. Ten typ mężczyzny, członek generacji MNN (Mac, Nokia, Nintendo), stojący pomiędzy macho a opętanym pielęgnacją mężczyznę metroseksualnym, nazywany jest *homo esteticus* (Nojszewska, 2004, s. 52). Mężczyzna taki to klient specyficzny, wymagający, aby kuracja była „szybka, prosta, komfortowa i bezpieczna” (Gołębka, 2004, s. 40).

Reklama, świadoma wciąż silnych oporów ze strony mężczyzny, używa do ich pacyfikowania przewrotnych nazw kosmetyków (linie Brutal, Makler, Prawdziwy Mężczyzna) (Melosik, 2003, s. 31), zawsze odwołujących się do skojarzeń siły i dominacji. Eksponowana jest również męskość zapachów, wykluczająca bukiety

słodkie i kwiatowe, zarezerwowane dla kobiet, choć i ta reguła jest coraz częściej łamana przez otwartych na eksperymenty producentów kosmetyków. Mężczyźni coraz więcej pieniędzy wydają na kremy, puder (wciąż jednak dyplomatycznie unikając nazywania ich środkami do makijażu) oraz coraz częściej zaczynają doceniać puszyste włosy i nieskazitelną cerę, wielu wpada też w pułapkę sztucznej i niezdrowej opalenizny, którą można kupić w solarium. Niestety w wielu przypadkach nie jest to syndrom uzdrowienia i liberalizowania stosunku do swego ciała, a raczej symptom chorobliwej, charakterystycznej dla społeczeństwa konsumpcji próżności, zarezerwowanej do niedawna dla kobiet. Ponadto mężczyzna w swym medialnym wizerunku stał się węży, ma delikatne rysy twarzy, pozbawiony owłosienia tors, przypomina raczej piękne zjawisko niż dawnego mężczyznę (Litorowicz-Siegert, 2004, s. 56-58). Taki właśnie chłopięco-androginiczny, seksualnie niezagrażający wygląd u mężczyzn preferuje, według badań, coraz więcej nastolatków, ale i dorosłych mężczyzn, ten właśnie model staje się bowiem obiektem pożądania.

Chirurgia plastyczna

Kolejną płaszczyzną, na której nastąpiła feminizacja ciała męskiego jest medycyna estetyczna i chirurgia plastyczna. Mężczyźni masowo poddają się zabiegom operacji nosa i odsysania tłuszczu, a także wstrzykiwania silikonu do klatki piersiowej i ramion. Rozpowszechnienie tego typu zabiegów w Stanach Zjednoczonych sprawiło, że pisze się dziś o zjawisku „Hollywoodzkiego Plastikowego Mężczyzny” (Aleksandrowicz, 2004, *passim*). Tak więc z jednej strony starania te służą podtrzymaniu patriarchalnego wizerunku mężczyzny silnego, z drugiej natomiast nieobce mężczyznom jest również wygładzanie zmarszczek, farbowanie włosów, podciąganie powiek, czy też depilacja ciała, a więc walka o wieczną młodość, pozostająca na usługach niedawno odkrytej przez mężczyznę próżności. Pięć najpopularniejszych wśród polskich mężczyzn zabiegów to: odsysanie tkanki tłuszczowej z brzucha, plastyka powiek, plastyka nosa, zmniejszanie piersi i lifting twarzy (Jakubowska-Mroskowiak, 2002, s. 29). Męska klientela nie zgadza się jednak na zabiegi bolesne, czy odraczające w czasie efekty, żądając wyników od razu widocznych i stuprocentowej gwarancji. Okazuje się więc, że tajemnicza i niedostępna do niedawna dla mężczyzn chirurgia plastyczna, pomaga zarówno piewcom starego porządku, próbującym udowodnić swą męskość dominującą, jak i mężczyźni definiującemu nową tożsamość jako feminizację ciała.

Operacje plastyczne wiążą się z feminizacją ciała, ale też z jego hipermaskulinizacją, a niedawno pojawił się nowy obszar zainteresowań chirurgii plastycznej, który szybko znalazł uznanie i zyskał popularność wśród poszukujących potwierdzenia swej mękości. Falloplastyka (Melosik, 2003, s. 21) okazała się współczesnym eldorado zarówno dla szukających potwierdzenia swej zakwestionowanej mękości samców, jak i dla ich wybawców, zbijających na męskiej obsesji majątek.

Postmodernistyczna kondycja męskiego libido

Detronizacja fallusa dominującego

Potencja seksualna od zawsze stanowiła wyróżnik i najistotniejsze kryterium mękości. Ranga tego desygnatu mężczyzny była tak wielka, że minimalizowała znaczenie wszelkich pozostałych cech decydują-

cych o dominującej pozycji mężczyzny w świecie, bowiem jak twierdzi Zbyszko Melosik – „władza, potęga, czy możliwości działania niewiele znaczyły w obliczu największego z męskich dramatów” (Melosik, 2003, s. 58). Można zaryzykować stwierdzenie, że poczucie bycia mężczyzną budowane jest przede wszystkim w oparciu o pewność swej seksualnej adekwatności, a dopiero w drugiej kolejności poprzez inne atrybuty męskości. Ta ponura prawidłowość jest przyczyną kruchości męskiego poczucia tożsamości rodzajowej, która balansuje na granicy załamania, sterroryzowana widmem niewydolności seksualnej.

Problem męskiej potencji poddaje wieloaspektowej analizie Kenneth Purvis, w swej głośnej publikacji *Podbrzusze mężczyzny*. Opisuje w niej między innymi, na przykładzie starożytnej instytucji eunucha, jak wielką tragedią jest dla mężczyzny pozbawienie go przyrodzenia, a w wersji mniej drastycznej i bardziej powszechnej: impotencja jako stan przejściowy. W starożytnej Asyrii, czy w dawnych Chinach bardzo popularna była instytucja eunucha, pierwotnie strażnika haremów, później także męża stanu, któremu powierzano bardzo wpływowe stanowiska, oparte na głębokim zaufaniu. Ponieważ eunuch tracił w wyniku kastracji swój największy skarb, stawał się arogancki, podejrzliwy i, kierowany podświadomym pragnieniem zemsty za to barbarzyńskie okaleczenie, okrutny. Był więc idealnym kandydatem na dowódcę wojsk, nieugiętego polityka, etc. Jednak pomimo wielu przywilejów, jakimi się cieszył, i idących za tym finansowych profitów, często stawał się on społecznym outsiderem, szukającym zemsty i rekompensaty za swą tragedię. Ani bowiem bogactwo, ani uznanie władcy nie znaczyło wiele w obliczu rozpadu swej tożsamości. W męskiej świadomości bowiem panuje jednoznaczny przymus kojarzenia męskości z dominacją seksualną nad kobietą. Dlatego też rewolucja seksualna, która stała się udziałem kobiet, zachwiała tą odwieczną prawdą i stała się zarówno powodem spotęgowanych fobii, jak i szansą na uwolnienie się od obsesji sprawności seksualnej (Purvis, 1998, s. 13-15).

Jeszcze w latach pięćdziesiątych uważano, że nieudane życie seksualne jest definitywną winą oziębłości kobiecej i nigdy nie przypisywano niepowodzeń niemocy męskiej (Melosik, 2003, s. 59). Zarzut ten pozwalał jednocześnie mężczyźnie na szukanie satysfakcji seksualnej poza małżeństwem, w toku utrwalania mitu o monopolu mężczyzny na pożądanie i orgazm. Dotychczasowa zgoda kobiet na wspieranie męskiego libido poprzez wyrzeczenie się krytyki męskiej sprawności seksualnej, została przełamana i postawiła seksualną supremację mężczyzny pod znakiem zapytania. Nie mógł on odtąd liczyć na przyznaną mu uprzednio a priori niewinność w przypadku braku satysfakcji seksualnej w związku, musiał się więc zmierzyć z własnymi ułomnościami, które, paradoksalnie, zostały spotęgowane przez paranoiczny lęk przed ich wystąpieniem.

Dla mężczyzny brak erekcji to hańba, należy jednak dodać, iż obsesją, już od wczesnego dzieciństwa, jest także rozmiar penisa. Nie jest to jednak zjawisko nowe, ani też charakterystyczne tylko dla naszej cywilizacji. Mężczyźni mieszkający w dżungli Nowej Gwinei ukrywali swoje przyrodzenie w futerałach długości swego ramienia, a plemiona Nowych Hybrydów, dla wprawienia przeciwnika w osłupienie, owijały je w mięsiste liście bananowca. Te wydawałoby się naiwne oszustwa ukazują, jak wielkie znaczenie przypisywano rozmiarom penisa, będącego tu atrybutem przesądzającym o wyniku walki.

Kenneth Purvis opisuje podłoże tego swoistego opętania w trzech etapach zdobywania życiowych doświadczeń. Po pierwsze, jest to zauważenie przez chłopca młotkowego, w jego odbiorze, penisa ojca, co nie musi stać się doświadczeniem traumatycznym, lecz jest nim w wyniku ojcowskiej nieudolności w próbach

tłumaczenia i racjonalizowania dziecięcych spostrzeżeń. Nawet ojciec bowiem, zahipnotyzowany odwiecznym tabu, nie uważa się za uprawomocnionego do ingerencji w tak osobisty obszar synowskiej tożsamości. Ponadto mały mężczyzna zaczyna porównywać rozmiary swego penisa z przyrodzeniem kolegów w szkole, nie przyjmując do wiadomości faktu zróżnicowanego tempa rozwoju. W wieku dorosłym obsesja ta rodzi kompleksy za sprawą wizerunku mężczyzny w prasie męskiej lansującej hedonistyczny tryb życia (Playboy, Maxim, pisma pornograficzne). Na tej męskiej słabości i skłonności do zaniżania własnych atrybutów seksualnych żerują różnego typu *wynalazcy* (Purvis, 1998, s. 70), proponując urządzenia mające pomóc mężczyźnie w osiągnięciu *większej długości penisa*.

Obecnie nastąpiła diametralna zmiana w sposobie postrzegania przyczyn braku satysfakcji z pożycia seksualnego, ale także zliberalizowanie i przede wszystkim, unaukowanie spojrzenia na przyczyny męskiej impotencji. Niestety, analiza impotencji męskiej przez pryzmat obiektu badawczego nie tylko nie pomogła mężczyznom w uzdrowieniu perspektywy, z której analizują własną seksualność, ale doprowadziła do społecznie konstruowanej paniki wobec potencji seksualnej.

Dziś wiadomo już, że impotencja może być wynikiem stresu, stylu życia, symptomem lub konsekwencją jakiejś choroby somatycznej, wynikiem blokady w podświadomości mężczyzny. Niestety, choć można by rozwiązać ten problem w toku wizyty u psychoterapeuty, seksuologa, restrykcyjnych zmian w pełnym używku trybie życia, to szanse te pozostają niewykorzystane. Bowiem wszystkie te na pozór łatwe rozwiązania wiążą się z ujawnieniem problemu, na co mężczyzna nie może sobie pozwolić, zakwestionowałoby to bowiem jego męskość.

Mężczyzna niechętnie udaje się do lekarza, nadal nie potrafiąc przełamać tabu, nawet za cenę utraty zdrowia, do której często dochodzi na skutek zbyt późno postawionej diagnozy. Natomiast bardzo chętnie sięga do łatwych rozwiązań (Purvis, 1998, s. 82-89) pozwalających mu na zachowanie anonimowości, takich jak afrodyzjaki, czy bijąca rekordy farmakologicznej popularności viagra. Zjawisko niespotykanego dotąd fenomenu viagry łączyć należy z charakterystyczną dla społeczeństwa typu instant skłonnością do natychmiastowych rozwiązań (Cylkowska-Nowak, Melosik, 1999, s. 218-274). Uważa się, że ten cudowny lek „poprowadził mężczyzn prostą drogą od represjonowanej seksualności do nieograniczonej przyjemności i nadziei na wieczną młodość”.

Warte zauważenia są także doniesienia na temat **męskiego klimakterium**, które łączy w sobie symptomy będące wynikiem zarówno obniżonej z wiekiem biodostępności androgenów, jak i czynników pozahormonalnych, a będącego źródłem nieuniknionych problemów z potencją. Informacje te są o tyle cenne, że pozwalają mężczyznom na odmytowanie impotencji, czy popularnie nazywanego **kryzysu wieku średniego** (Koczorowski, 2002, s. 44-45). Dostarczają także ważnych dla zdrowia mężczyzny danych o symptomach tego zjawiska, do których należą: łatwa męczliwość i uczucie utraty energii, nerwowość i obniżone panowanie nad sobą, problemy z pamięcią i koncentracją, potliwość, suchość skóry, *spadek libido i problemy z erekcją*, uczucie przerażenia i przytłoczenia stresem, depresja, negatywne nastawienie do świata, problemy w relacjach z partnerem, bóle pleców i stawów, utrata formy fizycznej. Te rewelacyjne doniesienia są, jak zwykle w delikatnej kwestii rozlanej tożsamości męskiej, ambiwalentne. Z jednej strony bowiem pozwalają mężczyźnie zrozumieć, logicznie wytłumaczyć, a w konsekwencji łagodnie przejść zmiany dokonujące się w jego

psychice i ciele, z drugiej natomiast, będąc *odpowiednikiem kobiecej menopauzy*, odbierają resztki nadziei na to, że istnieją jednak jakieś obszary, na których mężczyzna może poszczycić się swoją wyższością.

Okazuje się, że na wielu obszarach życia dokonana się liberalizacja podejścia do męskości, wywierając ogromny wpływ na „przebudzenie się” mężczyzn i zdynamizowanie procesu przebudowy męskiej tożsamości. Niestety źle pojmowana wolność prowadzi często do jeszcze większego zagubienia mężczyzny i do rozproszenia tożsamości w różnorodnych propozycjach cywilizacji współczesnej, których wyselekcjonowane elementy tworzą eklektyczną, fragmentaryczną tożsamość, często wewnętrznie całkowicie niespójną. Opresja kulturowa nadal nie pozwala mężczyźnie na zrozumienie, że otrzymał szansę na wolność w autokreacji, czyli dyskursywnie konstruowanie (Pawleta, 2002, *passim*) własnej tożsamości oparte na wewnętrznych potrzebach i skłonnościach.

Aby zminimalizować negatywne skutki równouprawnienia płci i innych przemian kulturowo-ekonomicznych, pozbawiających męskości dotychczasowych monopolii, należy oczywiście zmienić propagowane przez media, Kościół, politykę, szkołę, czy rodzinę wzorce – nieadekwatne do współczesnych wymogów stawianych mężczyźnie – w kierunku szeroko pojętej i konkretnie desygnowanej androginii psychicznej. Jednak tego rodzaju transformacje wymagają czasu, gdyż muszą dokonywać się stopniowo, na drodze powolnego ewoluowania zinternalizowanych wzorców w kierunku osiągnięcia syntonii z nowymi warunkami życia.

Wyjścia z sytuacji każdy mężczyzna powinien więc szukać na drodze własnych dociekań, bowiem paradygmat męskości patriarchalnej nie został zastąpiony żadnym nowym uniwersalnym układem odniesienia, lecz dał męskości szansę na indywidualizm i wolność od krepujących więzów unifikujących ją w kategoriach nieomylnego i zawsze silnego superczłowieka, któremu odmówiono prawa do słabości.

Bibliografia

- Aleksandrowicz K. (19 marca 2004). *Męska próżność, Mozaika, dodatek do Rzeczpospolitej*, 2/3. mozaika@rzeczpospolita.pl.
- Arcimowicz K. (2003). *Obraz mężczyzny w polskich mediach. Prawda – Fałsz – Stereotypy*. Gdańsk: GWP.
- Badinter E. (1993). *XY tożsamość mężczyzny*. Warszawa: WAB.
- Bly R. (1993). *Żelazny Jan. Rzecz o mężczyznach*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Brannon L. (2002). *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni, podobni czy różni*. Gdańsk: GWP.
- Cylkowska-Nowak M., Melosik Z. (1999). *Viagra: konteksty kulturowe i społeczne*. W: Z. Melosik (red.) *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji* (s. 218-174). Toruń-Poznań: Edytor.
- Eldredge J. (2003). *Dziki serce. Tęsknoty męskiej duszy*. Poznań: Wydawnictwo „W drodze”.
- Eichelberger W. w rozmowie z R. Dziurdzikowską (2003). *Mężczyzna też człowiek*. Warszawa: Wydawnictwo Drzewo Babel.
- Fabisiańska L. (2004). *Męskość na dopingiu. Samo Zdrowie*, 5, s. 65.
- Fromm E. (2002). *Miłość, płęć i matriarchat*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Fanning P., McKay M. (2004). *Być mężczyzną we współczesnym zwirowanym świecie*. Gdańsk: GWP.
- Gołębka E. (2004). *Zaawansowana pielęgnacja męskiej skóry. Twój Styl, bezpłatny dodatek dla Twojego mężczyzny*, grudzień, s. 40.

- Graff A. (2003). *Świat bez kobiet-płeć w polskim życiu publicznym*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Gromkowska A. (1999). Kulturystryka, zdrowie i tożsamość w kulturze współczesnej. W: Z. Melosik (red.) *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji* (s. 189). Toruń-Poznań: Edytor.
- Jakubowska-Mroskowiak H. (2002). Portret prawdziwego mężczyzny. *Czas Kultury*, 3, s. 29-30.
- Koczorowski R. (2002). Portret mężczyzny od środka. *Charaktery*, 11 (34), s. 44-45.
- Litorowicz-Siegert A. (2004). Depilacja dla twardziela. *Twój Styl, bezpłatny dodatek dla Twojego mężczyzny*, grudzień, s. 56-58.
- Melosik Z. (2003). *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Poznań: Wolumin.
- Mandal E. (2000). *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Nojszewska J. (2004). Homo Esteticus. *Twój Styl, bezpłatny dodatek dla Twojego mężczyzny*, grudzień, s. 52.
- Pawłeta M. (2002). Mężczyzna i męskość w narracjach archeologicznych. *Czas Kultury*, 3, passim.
- Purvis K. (1998). *Podbizusze mężczyzny*. Warszawa: Santorski & CO.
- Rachoń J. (2003). Chłopaki też płaczą. *Twój Styl, bezpłatny dodatek dla Twojego mężczyzny*, grudzień, s. 60-61.
- Wilk M. (5 maja 2005). *Gender a literatura*. <http://genderstudies.w.interia.pl>
- Witkin G. (1997). *Stres męski*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Wojciszke B. (2002). *Kobiety i mężczyźni. Odmienne spojrzenie na różnice*. Gdańsk: GWP.

Summary

In the labyrinth of a male identity Hipermasculinisation versus body feminisation and personality sublimation

As a consequence of rapid and continuous (mass)cultural, social and economical changes contemporary men faced a necessity to redefine male identity. Patriarchal masculinity – based on triple negation: I am not a woman, a child, homosexual – is now to be replaced by individually, autonomously and subjectively constructed new “self”. This identity is opened on features and areas used to reserve for women (like crying, visiting beautician, etc.) and tends to androgynical behaviour. Such unexpected freedom, however, seems not to be a blessing but a curse.

This article is to present global trends in men reactions to deficits of universal criteria of masculinity. I also attempt to name and valuate major male strategies of overcoming problem with redefining one’s sexual/gender identity.

II. Z BADAŃ

Urszula Kluczyńska

Uniwersytet Medyczny im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu

Czasopisma dla mężczyzn jako obszar konstruowania rzeczywistości społecznej, tożsamości i męskości

W artykule podjęto próbę określenia genezy i rozwoju rynku męskich czasopism. Podniesiono wątek różnic/podobieństw pism dotyczących stylu życia i pism hobbystycznych, których grupą docelową są mężczyźni. Skupiono się na analizie specyfiki pism skierowanych do mężczyzn, wyróżniając i przybliżając ich najistotniejsze cechy: język (ironia, cynizm, humor, przekleństwa, plotki), relację „kumpli”, porady i listy do redakcji, występowanie nowego seksizmu, sport, problematykę ciała i zdrowia mężczyzny oraz konsumpcję.

Analizując poszczególne cechy, przedstawiono magazyny dla mężczyzn jako obszar przemian tożsamościowych, rozwoju społeczeństwa konsumpcyjnego i obecnych „problemów z rodzajem”. Z jednej strony ukazano czasopisma dla mężczyzn jako obszar umożliwiający radykalne zmiany, z drugiej, wskazano możliwość zdystansowania się od jakiegokolwiek znaczącego zaangażowania w owe zmiany.

Czasopisma dla mężczyzn stanowią istotny element szerokiej oferty kultury popularnej (Kluczyńska, 2006, s. 202-212), która współcześnie określana jest jako kultura dominująca (Krajewski, 2003). Podczas gdy analizy czasopism dla kobiet są stosunkowo powszechne, problematyka czasopism dla mężczyzn nie jest zbyt często podejmowana. Można założyć, iż wynika to z przekonania, iż owe grupy pism są do siebie podobne, a różnicuje je wyłącznie rodzaj odbiorców. Przeprowadzone analizy mają na celu ukazać, iż czasopisma dla mężczyzn różnią się pod wieloma względami od pism kobiecych, nie są ich „kalkami” i w inny sposób konstruują rzeczywistość społeczną.

Czasopisma dla mężczyzn nie tylko w inny sposób definiują rzeczywistość społeczną, ale także tożsamość i męskości. Warto podkreślić, iż współcześnie można dostrzec mężczyznę delikatnego, sfeminizowanego, ale także typy męskości oparte na tradycyjnym wzorcu męskiej dominacji. W przeszłości wzorzec męskości był oczywisty, jednak wraz ze zmianą oczekiwań, co do określenia, co oznacza być „prawdziwym mężczyzną” — zabrakło jednoznacznych drogowskazów (Melosik, 2002). Mężczyźni starają się odnaleźć swoje miejsce w zmieniającym się świecie. Obszarem konstruującym i sugerującym pewne wzorce i oferty są między innymi czasopisma dla mężczyzn.

Należy jednocześnie pamiętać, iż odczytywanie mężczyzn i męskości w środkach masowego przekazu, także w czasopismach dla mężczyzn, nie jest „aktem jednorazowym”, lecz „szeregiem odczytań” zależnym od poszczególnego odbiorcy. Można zatem wyjść z założenia postulowanego przez J. Fiske dotyczącego

otwartości tekstu i możliwości dokonywania kolejnych odczytań, a dzięki aktywności odbiorcy nadawania mu „oddolnych” znaczeń. W odniesieniu do popularnej prasy J. Fiske zaznacza, iż teksty popularne „sprzyjają powstawaniu znaczeń” (Fiske, 1989, s. 133). Z drugiej strony każda z grup pism stara się ustalić pewną wersję idealną, wzorzec, który jest punktem wyjścia – to próba zdeterminowania wiedzy zdroworozsądkowej i ukazanie, co należy uważać za „prawdziwą wiedzę”, czyli jakim należy być. Jednak – jak zaznacza J. Fiske – aktywny odbiorca sam nadaje znaczenia i odbiera tym samym tekstom jednoznaczność (Melosik, 1995, s. 231-233). Dyskursy konstruowania męskości w mediach nie są zatem nigdy skończone, mają charakter tymczasowy, gdyż współcześnie „mężczyzna” jest ciągle redefiniowany i (od)czytany na nowo. Mimo iż funkcjonują pewne wzorce, to jednak ulegają ciągłym zmianom i redefinicjom, a zatem mają one często charakter zmienny i tymczasowy.

Coraz większy wachlarz wzorców męskości powoduje, iż mężczyzna musi wybierać, konstruować siebie, określać swą tożsamość, poszukiwać definicji męskości, która nie jest dana, lecz zgodnie z założeniami społecznego konstrukttywizmu musi być konstruowana i negocjowana. Można oczywiście bezrefleksyjnie przyjąć tradycyjny wzorzec, jednak otaczająca rzeczywistość sugeruje możliwość wyboru – często do niego zmuszając. W takiej sytuacji, formą przewodnika we współczesnej rzeczywistości stały się czasopisma dla mężczyzn. To one, w dużym stopniu, ustalają nową hegemonię męskich przekonań, wartości i zachowań (Rutherford, 2003, s. 3), stanowiąc jedno z głównych odniesień dla dyskursów męskiej tożsamości – choć można oczywiście poddać dyskusji, czy stanowią one odbicie rzeczywistości, jej reprodukcję, czy manipulują i wytwarzają rzeczywistość (hiperrzeczywistość?). Zakładam jednak, iż czasopisma dla mężczyzn stanowią źródło społecznej konstrukcji męskości. Z tego względu, warto dokonać analizy czasopism dla mężczyzn, traktując je jako obszar definiowania rzeczywistości społecznej i tożsamości mężczyzn.

Rozwój rynku czasopism dla mężczyzn

Kolorowe czasopisma dotyczące stylu życia postrzegane były jako produkt dla kobiet, który nie jest przydatny mężczyźnie, albowiem nie potrzebuje on czasopisma, by mówiło mu jak ma żyć. Ciekawą obserwację odnośnie do tego założenia przytoczyła J. Hermes, analizując czasopisma dla kobiet. Poruszyła ona bowiem wątek postrzegania kobiecych czasopism przez mężczyzn, którzy przyznają się do ich sporadycznego czytelnictwa. Większość mężczyzn postrzegała problemy poruszane w czasopismach jako bezwartościowe, dotyczące błażych kwestii (Hermes, 1995, s. 51-55). Stwierdzenia te ukazują jak bardzo różni(ło) się pojmowanie czasopism dla kobiet i mężczyzn.

Czasopisma dla mężczyzn są produktem relatywnie nowym, choć T. Edwards sądzi, iż ich historia jest dłuższa niż powszechnie się sugeruje (Edwards, 1997, s. 133). P. Jackson, N. Stevenson i K. Brooks (2001, s. 25) twierdzą, iż historia magazynów dla mężczyzn sięga nawet siedemnastego wieku¹, choć dopiero początek wieku dwudziestego² stał się czasem wprowadzenia wielu – często aktualnych do dziś – tytułów.

¹ Przykład stanowi czasopismo, które powstało w roku 1692 *The Gentlemen's Journal*. Pismo było przeznaczone dla mężczyzn i dotyczyło aktualnych wiadomości, historii, filozofii, poezji, muzyki itd.

² Pojawienie się w Stanach Zjednoczonych magazynu *Esquire* w latach 30. dwudziestego wieku (krytykowanego za mizoginistyczne podejście), *Man About Town* wydawanego w latach 1953-1968, czy pism gejowskich jak np.: *Spartacus*, który pojawił się w późnych latach 60. dwudziestego stulecia, a także pisma *Playboy* w roku 1953.

T. Edwards (1997) i S. Nixon (1996) dopatrują się początków popularności współczesnych czasopism dla mężczyzn w drugiej połowie lat osiemdziesiątych, kiedy to wyłoniła się nowa generacja magazynów dla mężczyzn, która „wypełniła względną próżnię” (Jackson, Stevenson, Brooks, 2001, s. 27). Niemniej należy zaznaczyć, iż badacze odnoszą się do Wielkiej Brytanii (Benwell, 2003, s. 6), podczas gdy w Polsce miało miejsce pewne opóźnienie w rozwoju rynku męskich czasopism uwarunkowane głównie sytuacją polityczną. Jednak w latach osiemdziesiątym można było nadal spotkać się ze stosunkowo powszechnym przekonaniem, iż mężczyźni nie kupują magazynów dla mężczyzn, a jeśli już, to tylko czasopisma dotyczące „męskich zainteresowań” i hobby (Stevenson, Jackson, Brooks, 2003, s. 117).

Do wczesnych (choć obecnie też istniejących) czasopism dla mężczyzn można bowiem zaliczyć przede wszystkim pisma hobbyistyczne, zwłaszcza dotyczące tematyki motoryzacji, wędkarstwa czy fotografii, oraz czasopisma pornograficzne, bądź erotyczne (Osgerby, 2003). Czasopisma te nie opisują jednak stylu życia³, można je zaklasyfikować raczej jako czasopisma dotyczące „męskich zainteresowań” (Edwards, 2003, s. 133). Pisma skoncentrowane wokół męskich zainteresowań nie ukazują świata „w ogóle” – koncentrują się wyłącznie na stereotypowych zainteresowaniach mężczyzn, pomijając szereg „męskich problemów”, zamykają w określonych tematach, określanych jako „prawdziwie męskie”.

T. Edwards proponuje jednak nie dokonywać podziału na czasopisma kształtujące styl życia i dotyczące „męskich zainteresowań” (Edwards, 2003, s. 133). Takie podejście wydaje się zasadne ze względu na wzajemne przeplatanie się tematyki tych typów pism. Czasopisma kreujące styl życia poruszają bowiem niezwykle często tematykę „męskich zainteresowań”. Można powiedzieć, iż granica między tymi typami pism zaciera się, albowiem czasopisma dla mężczyzn ujednocniają się – te, które dotyczyły męskich zainteresowań coraz częściej kreują także styl życia, a tych kreujących styl życia immanentną cechą są artykuły dotyczące męskich zainteresowań. Istnieje jednak pewna różnica między owymi grupami czasopism – pierwsze nigdy nie były adresowane do mężczyzn, którzy mieliby świadomie uznawać ich rolę w konstruowaniu tożsamości i męskości. Warto jednocześnie zaznaczyć, iż czasopisma dla mężczyzn w przeszłości i obecnie są raczej dla mężczyzn, a rzadko o mężczyznach innych niż sławy, gwiazdy (Edwards, 2003, s. 133).

Rozwój magazynów dla mężczyzn dotyczących stylu życia rozpoczął się w latach dziewięćdziesiątych (Jackson, Stevenson, Brooks, 2001, s. 29), kiedy to powstały czasopisma dla mężczyzn skierowane do różnych grup docelowych, różniących się przede wszystkim wiekiem, dochodami i prezentowanym typem męskości, do której pretendują czytelnicy (Gauntlett, 2002, s. 155). Powstały magazyny, które szybko trafiły w potrzeby mężczyzn. Były to zarówno pisma ekskluzywne, jak i te dla mniej wybrednych czytelników, a także skoncentrowane na pewnych kwestiach np.: sportach ekstremalnych (*Xtreme*) czy zdrowiu (*Men's Health*). Większość magazynów dla mężczyzn była przeznaczona dla heteroseksualnych czytelników, a istniejące czasopisma dla gejów niechętnie określano mianem męskich magazynów. Rozwój rynku czasopism dla mężczyzn łączy się z jego różnicowaniem i pojawianiem się nowych tytułów i zwiększaniem nakładów (Jackson, Stevenson, Brooks, 2001, s. 29-30).

³ Choć współcześnie coraz częściej można dostrzec tendencję ujednocnienia pism hobbyistycznych oraz tych z założenia dotyczących stylu życia i konsumpcji.

Charakterystyka czasopism dla mężczyzn

W celu ukazania rzeczywistości społecznej i propozycji tożsamościowych, jakie oferują czasopisma dla mężczyzn, warto zaprezentować ich krótką charakterystykę, koncentrując się na konstytutywnych cechach.

Istotnym obszarem analiz męskich czasopism jest stosowany na ich łamach język (ironia, cynizm, humor, przekleństwa, plotki). Analizy dotyczące studiów nad płcią i językiem traktowały jako główny przedmiot badań kobietę, postrzegane jako „inne”, podczas gdy męskość traktowano jako normę (Taylor, Sunderland, 2003, s. 170). Współczesne analizy dotyczą również języka „męskiego”, postrzeganego przez pryzmat dominacji i prób „bycia normą”. Styl języka w czasopismach dla mężczyzn jest przepełniony ideologią Nowego Faceta, który wypiera łagodniejszą wersję męskości – Nowego Mężczyznę. Na mocy owego „twardszego” wizerunku męskie zachowania, takie jak: picie alkoholu, drapieżna postawa wobec kobiet, obawa przed utraceniem niezależności i związkami – stały się ponownie głównymi założeniami męskości. S. Nixon zauważa, iż wyłonienie się Nowego Faceta sygnalizowało trudność redefinicji męskości, która jednocześnie podkreślałaby heteroseksualność mężczyzn (Nixon, 1996), a ironia stała się sposobem na nabranie dystansu do tej sytuacji (Stevenson, Jackson, Brooks, 2003, s. 121). Ironia i cynizm mają sugerować, iż tak naprawdę mężczyźni wcale się nie zmieniają – są tradycyjni, różnie określa się ich tylko w analizach społecznych, a tak naprawdę, zawsze przyświeca im ten sam cel i cieszą te same (proste) przyjemności. To właśnie w ironicznych tekstach wyłania się ideologia Nowego Faceta.

Ironia ma za zadanie podkreślić, iż tak naprawdę mężczyźni wcale nie chcą czytać w męskich czasopismach o związkach, poradach dotyczących relacji z kobietą, seksie, zdrowiu i osobistych problemach. Równie dobrze można by pominąć te wszystkie kwestie i skupić się na samochodach, broni i alkoholu, choć z jakichś względów (niechęci przyznania się przed innymi lub samym sobą?), mężczyźni są przekonani, że potrzebują także wcześniej wymienionej tematyki, a pod maską ironii kryje się często ciekawość (Gauntlett, 2002, s. 168). Stosowanie ironii pozwala „mieć ciastko i zjeść ciastko”, pozwala bowiem wyrazić trudne do przeknięcia prawdy i „doświadczać sprzecznej natury czasopism z bezpiecznego dystansu” (Jackson, Stevenson, Brooks, 2001, s. 78, 103).

Humor i ironia nie są jednak znakiem macho, lecz ukazują raczej nerwowość chłopca, który być może preferowałby prostsze życie, jednak robi, co może, by sprostać współczesnym wymaganiom (Gauntlett, 2002, s. 180). Żarty są sposobem podkreślenia niezależności, przede wszystkim w stosunku do kobiety, a ich stosowanie pozwala podkreślić, iż mężczyzna „nie stracił kontroli”, co jest następstwem intymności (Lyman, 1987, s. 151).

Ton męskich czasopism jest: cyniczny, ironiczny (choć czasem ironia nie jest jednak subtelna, lecz nachalna), żartobliwy, antybohaterski. Należy jednak zwrócić uwagę, iż w bezpośredniej interakcji ironia może być ukazywana za pomocą paralingwistycznych, niewerbalnych sygnałów, jak intonacja czy gestykulacja, lub forma pytania, z kolei w tekście pisanym czasami trudniej ją wykryć (niedorzeczne twierdzenia, hiperbole). Można jednak dostrzec, iż ironia w magazynach dla mężczyzn często zarezerwowana jest dla artykułów dotyczących związków i rywalizacji mężczyzn w miejscu pracy. A. Easthope, analizując żartobliwy ton w czasopismach dla mężczyzn, podkreśla podwójną funkcję żartów. Twierdzi on, iż „na pozór żarty są agresywne,

przez co męskie ego potwierdza swój autorytet. Wewnątrz jednakże, żarty polegają na bliskim, intymnym i osobistym zrozumieniu osoby, która jest obiektem ataku. Działa to jak sposób potwierdzenia więzi miłości między mężczyznami, podczas gdy wygląda jakby jej zaprzeczało” (Benwell, 2001, s. 20).

Według A. McRobbie, ironia i autoironia w czasopismach dla kobiet jest sposobem czytelniczek, by cieszyły się stereotypowymi rytuałami kobiecości bez odnajdywania siebie samych uwiecznionych w tradycyjnej, podporządkowanej płci kulturowej pozycji (McRobbie, 1999, s. 22). Stosowanie ironii w magazynach dla mężczyzn jest jednym z podstawowych sposobów uzgadniania dyskursu feministycznego. Ironia jest trudna do ustalenia i umożliwia stosowanie dwuznaczności. Wyrażenie: „tylko żartowałem”, zwalnia z odpowiedzialności za wypowiedziane szowinistyczne stwierdzenia, ale jednocześnie nie zaprzecza im, jest raczej sposobem na ich niewinne stosowanie. Z drugiej strony ironia stanowi narzędzie wewnętrznej obrony przed ambiwalentnymi odczuciami w stosunku do męskości (Benwell, 2003, s. 20-21). Ironia jest zatem wyrazem niepewności.

Uwzględnienie podejścia do ironii prezentowanego przez R. Rortyego (Rorty, 1989) oznaczałoby, iż obecny zbiór magazynów dla mężczyzn jest bliższy nie tyle ironii, co zdrowemu rozsądkowi. Badacze sugerują, iż czasopisma dla mężczyzn wcale nie są ironiczne, lecz stosują dyskurs „zdrowego rozsądku” — choć często uważa się to wy tłumaczenie za niesatysfakcjonujące (Gauntlett, 2002, s. 169). P. Jackson, M. Stevenson i K. Brooks twierdzą, iż ironia jest stosowana raczej jako ideologiczna obrona przed atakiem z zewnątrz i wewnątrzna obrona przeciwko ambiwalentnym doznaniom, które czyni z mężczyzny mniej omnipotentnego i mniej pewnego (Jackson, Stevenson, Brooks, 2001, s. 104). Ironia stanowi zatem ochronę męskości i pozwala ukryć te ambiwalentne uczucia przed innymi.

Zdarza się, iż język w magazynach dla mężczyzn jest wręcz obraźliwy i wulgarny. Vivian de Klerk twierdzi, iż pogwałcenie norm, złamanie tabu poprzez zastosowanie przekleństw, powoduje poczucie siły sprzymierzeńców tradycyjnej wersji męskości. Jednak przekleństwa mogą być zarówno symbolem buntu, jak i dostosowania (Benwell, 2001, s. 29).

Inną cechą czasopism dla mężczyzn są „męskie plotki”. Plotka jest stereotypowo łączona z kobietami — traktowana często jako „oralna” kultura kobiet — i w swym szerokim znaczeniu odnosi się do potwierdzania solidarności grupy, stanowiąc nieoficjalny kanał informacyjny. S. Eggins i D. Slade traktują plotkę jako „formę rozmowy, przez którą interakcje mogą budować solidarność poprzez zbadanie dzielonych normatywnych poglądów dotyczących znaczących kulturowo behawioralnych cech” (Eggins, Slade, 1997, s. 21). Plotka wzmacnia zatem wartości grupowe, wzmacnia spójność grupy. Męskie plotkowanie nie dotyczy jednak zwykle sfery prywatnej, partnerzy starają się unikać rozmów na temat prywatnych doświadczeń, dlatego częściej dochodzi do wymiany pewnej wiedzy społecznej — np. rozmowy o piłce nożnej. Mogłoby się wydawać, iż czasopisma dla mężczyzn, tak jak inne media, wypełniają funkcję prywatnej komunikacji w obrębie sfery publicznej, jednak magazyny dla mężczyzn zaprzeczają temu twierdzeniu. Rozmowy o innych mężczyznach są ograniczone do sław lub gwiazd sportowych (jedynie problemy medyczne wydają się wyjątkiem), inaczej niż w czasopismach dla kobiet, gdzie znaleźć można wiele stron dotyczących dylematów emocjonalnych, czy problemów w związkach. Alternatywnym tematem męskich plotek są postaci, które „nie pasują” do dominującego nurtu męskości (np.: geje), muszą być to jednak osoby, które różnią się od tych, z którymi mężczyzna się identyfikuje (Benwell, 2001, s. 21-23).

Ton i język, jaki panuje w czasopismach dla mężczyzn jest żartobliwy – poważniejszy ton jest przeznaczony jedynie dla sportu, bohaterów, czy znanych kryminalistów. Tradycyjny ideał męskości reprezentowany jest w magazynach dla mężczyzn przez ikony popkultury, gwiazdy, takie jak piłkarze, bokserzy, aktorzy lub osoby wykonujące niebezpieczne zawody, czy członkowie mafii. Osoby te postrzegane są jako bohaterowie. Jednak bohaterów jest niewielu, dlatego są idealizowani i wystawiani, a i nie każdy, a właściwie niewielu, może się z nimi równać. Dlatego traktowani są „poważnie”.

Warto także zaznaczyć, iż humor, który jest stałym elementem magazynów dla mężczyzn, ma istotne zadanie – ma stworzyć więź między czytelnikami a zespołem redakcyjnym (Easthope, 1990, s. 88). Generalnie, czasopisma odnoszą się bowiem do swych czytelników, proponując im relację „kumpli”, żartujących w barze przy piwie (Benwell, 2003, s. 118). Język ma na celu stworzenie przyjacielskiej atmosfery, podkreślenie zażyłości i więzi między czytelnikami a grupą redakcyjną (Stevenson, Jackson, Brooks, 2003, s. 118). Humor i męskie żarty są bowiem specyficzną formą wytwarzania więzi między mężczyznami (Lyman, 1987, s. 151).⁴ Żarty stanowią sposób na negocjację rzeczywistości, umożliwiając wyrażenie emocji w niezagrożony sposób (zawsze można dodać, iż „to był tylko żart...”), ale również wytwarzają solidarność grupy (Lyman, 1987, s. 149-151). Dyskurs zawarty w czasopismach dla mężczyzn wspiera dwie kwestie – wytwarza męską przyjaźń przez interakcje i krystalizuje męską tożsamość przez wykluczenie lub stygmatyzację „gorszego innego” (Benwell, 2001, s. 22).

Przydatne wskazówki i rady pozwalają na realizację propozycji bycia „czytelnikiem – kumplem”. Całość prezentowana jest za pomocą zdroworozsądkowego języka z domieszką ironii, stosowanej jako ostrzeżenie przed traktowaniem czegokolwiek zbyt serio. Owa przyjacielska relacja pielęgnowana jest poprzez listy do redakcji i odpowiedzi publikowane na łamach pisma, wskazówki i rady będące wynikiem pytań skierowanych do redakcji, będących jednocześnie dowodem na zaufanie, jakim czytelnicy obdarzają czasopismo. Porady dotyczą przeróżnych kwestii – począwszy od wskazówek jak naprawić motor, poprzez problemy seksualne, trudne sytuacje, bądź konflikty w relacjach z partnerką (Stevenson, Jackson, Brooks, 2003, s. 118).

Poruszając kwestię porad i listów do redakcji, należy zaznaczyć, iż pełni one nie tylko funkcję budowania relacji „kumpli”. W przeszłości mężczyźni nie martwili się tak bardzo o swą adekwatność, albowiem wzorzec był jasno określony. Dziś mężczyźni dokonują wyboru z szerokiej oferty, jednak nadal „nie wypada” mu pytać i prosić o radę i często musi sam zmagać się ze swymi problemami z zakresu różnych sfer życia. Czasopisma stają się źródłem wielu informacji, pomagają złagodzić obawy dotyczące sprawności seksualnej, oczekiwań kobiet, wyglądu czy analizy potrzeb. Informacja podana nawet w ironicznym tonie – jest jednak odpowiedzią. Magazyny dla mężczyzn stają się formą „instrukcji obsługi” w wielu sferach życia, wręcz „życiowym podręcznikiem” (Jackson, Stevenson, Brooks, 2001, s. 72). Pokazują „czy robię ok.?”, „czy jestem normalny?”, pozwalają zweryfikować własne potrzeby, obawy, oczekiwania i zachowania.

Elementem czasopism dla mężczyzn są porady i wskazówki sformułowane w żartobliwym tonie, gdyż mężczyźni obawiają się poradnikowego stylu przypisywanego czasopismom dla kobiet. Coraz częściej jednak

⁴ Warto zaznaczyć, iż inny charakter mają żarty w gronie męskim, a inny skierowane do kobiet. W pierwszym przypadku mają one charakter seksualny i często agresywny, podczas gdy w drugim przypadku – erotyczny.

w męskich czasopismach odnaleźć można również ów poradnikowy ton. Celem prezentowanych wskazówek, algorytmów, czy kolejnych kroków na liście, jakie mężczyzna powinien zrobić, jest najczęściej podbój seksualny, czy osiągnięcie satysfakcji seksualnej przez partnerkę, albo sposób na osiągnięcie idealnego ciała.

Wiele magazynów dla mężczyzn przykładą dużą wagę do stron z listami do redakcji, których celem jest utrwalanie i umacnianie wersji męskości promowanej przez czasopismo, a także – wspomniana wcześniej – chęć nawiązania „przyjacielskiej” relacji. Listy dotyczą wielu kwestii, czasem są odpowiedzią na pytanie, innym razem raczej słowną walką, bywają również obraźliwe. Niektóre tytuły artykułów są wręcz wyzwaniem i oczekiwaniem na reakcję czytelników, którzy muszą udowodnić swą męskość poprzez umiejętności werbalizacji trafnych ripost (Benwell, 2001, s. 24).

Obecność ironii w czasopismach dla mężczyzn jest związana z seksizmem Nowego Faceta i jego kulturą, którą cechuje właśnie ironia, nostalgia i naiwne przekonanie, iż mężczyzna „wie lepiej” (Benwell, 2003, s. 21). Kategoria Nowego Faceta odnosi się często do dyskursu nowego seksizmu. Polega ona na uzasadnianiu męskiej władzy w nowy sposób, często przez negocjowanie, uwzględnianie dyskursu feministycznego. Jest to „seksizm przez podstęp”, a zatem jest to inna droga do osiągnięcia celu, którym nadal jest męska dominacja i hegemonia. Owo uwzględnienie dyskursu feministycznego polega jedynie na podważaniu i zakwestionowaniu jego słuszności. Typową manifestacją owego podejścia jest deklaracja: „Nie jestem seksistą, ale...”, także próba określania mężczyzn jako grupy ciemniejszej, zdumionej sprzecznymi żądaniem i dostrzegający niesprawiedliwość feminizmu, czy próby uprawomocnienia dyskursu esencjalistycznego, będącego próbą podważania zasadności feminizmu. Innym sposobem jest stosowanie ironii, czy postrzeganie jednych feminizmów jako dobre, innych – jako złe (Benwell, 2003, s. 20).

Nowy seksizm przejawia się także w ironii w odniesieniu do seksualnych treści. Nieprzekonywujące bowiem wydają się zapewnienia redaktorów czasopism, że ironia jest sposobem na to, by czytelnik czuł się komfortowo w odniesieniu do seksualnych treści, co ma podkreślić seksualność, a nie kontakt z pornografią (Jackson, Stevenson, Brooks, 2001, s. 69). Takie tłumaczenie można raczej odebrać jako sposób na ukrycie seksizmu, albowiem szereg żartów ma właśnie taki charakter i jednym z ich zadań jest podkreślenie dominacji mężczyzn (Lyman, 1987, s. 150).

Istotnym obszarem tematycznym w męskich magazynach jest sport. Historycznie sport stanowi praktykę w istotnym stopniu kształtującą tożsamość mężczyzn. Sport definiuje społeczne relacje, podkreśla wagę współzawodnictwa i hierarchii wśród mężczyzn, wykluczając jednocześnie kobiety (Connell, 1995, s. 54; Messner, 1987, s. 65-66). Czasopisma z lat osiemdziesiątych i wczesnych lat dziewięćdziesiątych koncentrowały się głównie na wyglądzie, pielęgnacji i modzie, jednak z czasem także zdrowie i fitness zaczęły odgrywać istotną rolę w rekonstruowaniu męskości (Whannel, 2002, s. 71). Mężczyzna musiał zadbać o ciało, które stało się tożsamościowym projektem.

Czasopisma dla mężczyzn można podzielić w odniesieniu do kwestii sportu na trzy grupy. Do pierwszej zaliczyć można magazyny, w których drukowane są artykuły dotyczące opisów różnych dyscyplin sportowych, uzupełnione specyfikacją przyrządów lub ubrań niezbędnych do uprawiania danej dyscypliny, korzyści i zagrożeń wynikających z uprawiania konkretnej dyscypliny. Pisma te zawierają także artykuły dotyczące sportów ekstremalnych, których język podkreśla jak „męskim” i ryzykownym doznaniem jest ów sport. Czasopisma

te są najbardziej popularne. Celem ukazania sportowych zmagani jest podkreślenie, iż sport to męskie zajęcie, gdyż dotyczy przede wszystkim siły i sprawności fizycznej, a ekstremalne sporty są potwierdzeniem męskości i kontroli nad sytuacją. Ponadto dochodzi tu do postrzegania danej dyscypliny poprzez pryzmat preferowanego stylu życia i konsumpcji.

Kolejny rodzaj czasopism promuje sport, zdrowy styl życia i ruch „w ogóle” – np.: *Men's Health*. Celem magazynów promujących zdrowy styl życia jest właśnie owa promocja, ale ponadto zwykle podkreślenie, iż symbolem męskości są silne barki i umięśnione, sprawne ciało, które jest zwykle równie dobrze ubrane.

Trzeci typ to magazyny, które koncentrują się na jednej z dyscyplin – m.in. windsurfingu lub skateboardingu – stanowią grupę pism, których docelowym czytelnikiem (z założenia) jest mężczyzna. Ten rodzaj czasopism, poza tematyką z danej dziedziny sportu, stanowi źródło informacji o stylu życia, jaki prezentuje mężczyzna uprawiający ów sport, tożsamości, sposobie postrzegania świata, ale przede wszystkim ciągłym potwierdzaniu męskości i przekonania, iż sport to „męska rzecz”. Z założenia bowiem magazyny dotyczące windsurfingu (Wheaton, 2003) czy skateboardingu (Beal, 1996) przeznaczone są właśnie dla mężczyzn preferujących taki styl życia, w którym kobieta traktowana jest jako istota pasywna, ozdoba i obiekt seksualny.⁵

Ukazane różnice wymienionych trzech typów pism są jedynie pozorne i dotyczą wyłącznie sposobu prezentacji sportu w danym piśmie. Sport jednak zawsze kojarzony jest w nich z męskością i dominacją.

Powrót do podkreślania wagi sportu związany jest z upowszechnieniem wzorca Nowego Faceta, którego główne zainteresowania, mające potwierdzić męskość, koncentrują się wokół samochodów, seksu, alkoholu, siebie samego i sportu. Dlatego właśnie sport musi znaleźć się w piśmie „prawdziwego mężczyzny”. Jednak ów sport, w odniesieniu do Nowego Faceta, definiowany jest w dość wąski sposób – chodzi tu o piłkę nożną, koszykówkę, żużel, czy inne dyscypliny sportu, które umożliwiają celebrowanie męskości, agresji, seksizmu, wywyższania, homofobii i pochwały przemocy (Wheaton, 2003, s. 195).

Poruszona problematyka ciała i zdrowia mężczyzny, zdaje się tylko pozornie łączyć z problematyką sportu w męskich magazynach. Sport nie jest bowiem wyłącznie sposobem na utrzymanie dobrego stanu zdrowia, ale raczej utrzymanie dominującej roli w relacji rodzajowej. Kwestia zdrowia/ciała jest podejmowana w czasopismach dla mężczyzn na dwa sposoby. Pierwszy to ironiczne podejście do kwestii zdrowia i zdrowego stylu życia, podkreślające, iż lepiej wypić piwo i obejrzeć mecz niż brać w nim udział. Z drugiej strony można spotkać się z podejmowaniem problematyki zdrowia (*Men's Health*) i analizą objawów, radami, sugestiami i propozycjami „zadbania” o swe zdrowie i ciało.

Jednoznaczne propozycje „obróbki”, dyscyplinowania ciała („ciało pod kontrolą”) dostrzec można głównie w czasopismach dotyczących zdrowego stylu życia np. *Men's Health*, jednak wszelkie męskie czasopisma mniej lub bardziej otwarcie przekazują nakaz posiadania idealnego ciała – jeśli nie bezpośrednio, to poprzez

⁵ W czasopismach promujących windsurfing kobieta postrzegana jest jako istota pasywna, obiekt seksualny – beach babes. Natomiast męskość w tego typu pismach jest męskością dominującą, pokazują one młodego, heteroseksualnego białego, opalonego mężczyznę, blondyna, który dominuje i nie obawia się ryzyka, niebezpieczeństwa, a jego umięśnione ciało jest jego wizytówką. W przypadku skateboardingu męskość określana jest przede wszystkim jako aktywność, podczas gdy kobiecość jest marginalizowana.

wizerunki idealnych ciał modeli. Jednocześnie można dostrzec pochwałę biernego trybu życia – to Nowy Facet, który stara się wyzbyc przekonani i dążeń Nowego Mężczyzny – propaguje oglądanie telewizji, picie piwa, upajanie się nudą i niezdrowym stylem życia. Jednak już za chwilę prezentowane są sposoby na pozbycie się śladów zmęczenia po wczorajszej imprezie i sugestie dotyczące wpływu kondycji i sprawności fizycznej mężczyzny na możliwość seksualnego zaspokojenia partnerki. Przekaz jest dwuznaczny – zwłaszcza poprzez zastosowanie ironii – mężczyzna chciałby realizować ów niezdrowy styl życia, jednak nie uzyskuje pełnego przyzwolenia.

W męskich czasopismach niepodważalna jest jedna kwestia – ciało mężczyzny nie jest już postrzegane jako „stalowy pancerz”, a mężczyzna jako „niewrażliwy na ból, odporny na choroby, które – jeśli już wystąpiły – zwalczał siłą własnej woli i własnego organizmu” (Melosik, 2002, s. 17). Mężczyzna ma zatem prawo odczuwać ból, a jednocześnie wpisuje się w medykelizację życia i tożsamości. Nawet jeśli kwestia zdrowia poruszana jest tylko po to, by zaprzeczyć problemom i potwierdzać „stalowy pancerz”, to jednak problem zostaje dostrzeżony i często wyartykułowany. Ponadto dziś ciało staje się projektem tożsamościowym, wyrażającym „ja”, albowiem jak zauważa Z. Melosik: „tożsamość przenoszona jest na powierzchnię”, „tożsamość staje się ciałem” (Melosik, 1995, s. 61).

Immanentną cechą magazynów dla mężczyzn są reklamy. Określane są jako „zło konieczne” (Jackson, Stevenson, Brooks, 2001, s. 62), ale z drugiej strony są niezbędnym elementem magazynów, które mają kreować styl życia. Funkcjonują one bowiem niczym wskazówki, ukazujące jakie garnitury, zegarki, perfumy, lub samochody są modne i co mówią o ich posiadaczu. Często można spotkać się z artykułami sponsorowanymi, które opisując produkt i jego zalety, koncentrują się na danej marce. Reklamy edukują konsumenta, pokazując, co ma posiadać, czego pragnąć. Magazyny dla mężczyzn stają się źródłem wiedzy – kreują gust, smak, ukazując, co jest modne w danym sezonie. Definiują zatem męskość, prezentując określony styl życia, ukazując co jest modne i co jeszcze męskie – a co już zbyt kobiece. Niektóre z magazynów dla mężczyzn (np.: *Logo*) są wręcz katalogami mody, zawierającymi rady dotyczące doboru ubrań lub stosowania kosmetyków. Można powiedzieć, iż magazyny dla mężczyzn to nie tylko produkt, ale „gablota wystawowa dla innych produktów” (Jackson, Stevenson, Brooks, 2001, s. 63). Sytuacja ta jednak w niczym nie zaskakuje, albowiem konsumpcja stanowi kluczowe pojęcie w analizie męskich magazynów w odniesieniu do kategorii męskości, gdzie dochodzi do „ciągłej rekonstrukcji męskości poprzez konsumpcję” (Edwards, 1997, s. 82).

Podsumowanie

Czasopisma dla mężczyzn podejmują się prób uchwycenia konstruktów męskości jako formy fundamentalnej pewności (*certitude*), podczas gdy równocześnie relacje między rodzajami drastycznie się zmieniają. W czasopismach dla mężczyzn kobieta i mężczyzna traktowani są jako jednostki usytuowane na przeciwnych biegunach tożsamości seksualnej i pragnień (mężczyzna chce zawsze brutalnie osiągnąć kobietę, podczas gdy ta marzy o kąpeli przy świecach i romantycznym wieczorze). Kobiety są często pomijane, chyba że są obiektem seksualnym – nie mają jednak „prawa głosu”. Większość czasopism dla mężczyzn stara się zatem utrzymać stary, patriarchalny model męskości, który nieuchronnie upada. Jest to zatem próba wpisania na nowo w relację płci i rodzaju założenia męskiej dominacji (Stevenson, Jackson, Brooks, 2003, s. 122).

Z drugiej strony można postawić hipotezę, iż typy męskości i sposób definiowania męskości, jaki można znaleźć w czasopiśmie dla mężczyzn ma charakter czysto przypadkowy i bezrefleksyjny (McLoughlin, 2000, s. 2). Na kształt czasopisma składają się bowiem artykuły różnych autorów, a efekt końcowy to często zbiór niepowiązanych ze sobą części, które nie tworzą spójnej całości, nie określają jednoznacznie typu męskości. Często jedno pismo może przekazywać sprzeczne elementy wizerunku. Pewne kwestie są po prostu pomijane, wypierane i w ten sposób zakłada się, iż nie istnieją – np.: kobiecość, otyłość, wegetarianizm. Ponadto magazyny dla mężczyzn zawierają pewne wizerunki i ideały, lecz podkreślają jednocześnie, by nie traktować ich „zbyt serio”. Można zatem stwierdzić, iż wyłaniające się wzorce męskości mają charakter bardziej przypadkowy niż zakładamy (Benwell, 2003, s. 19).

W wyniku badań (Jackson, Stevenson, Brooks, 2001, s. 109-137) dotyczących zmian tożsamości mężczyzn i relacji rodzaju w czasopiśmie dla mężczyzn, przeprowadzonych przez P. Jackson, N. Stevenson i K. Brooks, z zastosowaniem metody focus group, autorzy wysunęli następujące wnioski. Stwierdzili, iż mężczyźni podkreślali „uczciwość” czasopism (nie jest tu ich zdaniem celebrowany niemożliwy do przyjęcia wizerunek mężczyzny), które nie prezentują modelu Nowego Mężczyzny, lecz koncentrują się na Nowym Facecie (Kluczyńska, 2005, s. 321-326). To Nowego Faceta określili jako męskość „naturalną”, autentyczną, twierdząc, że Nowy Mężczyzna był raczej medialną fikcją. Czasopisma Nowego Faceta podkreślają naturalność podbojów seksualnych, niewierności, umiławania zabaw i alkoholu, a zatem stanowią swoiste – bardzo wygodne – przyzwolenie na tego typu zachowania. Badani podkreślali jednocześnie, iż część czasopism pomaga mężczyznom bardziej otwarcie mówić o problemach i uczuciach, związkach, ale jednocześnie stosowanie humoru i ironii pozwala na to, by nie traktować „tych spraw” zbyt poważnie. Ponadto, to właśnie ironia odróżnia magazyny dla mężczyzn od tych przeznaczonych dla kobiet. Według części respondentów, wspomniane podejście stanowi „reakcję przeciwko politycznej poprawności” i jest „odpowiedzią na feminizm, który «zaszedł za daleko»” (Jackson, Stevenson, Brooks, 2001, s. 123-124). Mężczyźni definiują siebie jako czytelników zdecydowanie różniących się od czytających kobiet. Twierdzą, iż zaledwie przerzucają strony czasopism, w odróżnieniu od kobiet⁶, które traktują magazyny niczym religię. Należy również zaznaczyć, iż w opinii badaczy to właśnie czasopisma są źródłem informacji, jaki jest mężczyzna współczesny i to one uczą owej wersji męskości.

S. Nixon (1996) postrzega magazyny dla mężczyzn jako odzwierciedlenie zmian męskości, T. Edwards (1997) przekonuje, iż zmiany dotyczą nie tyle przemian tożsamościowych związanych z kategorią gender, a raczej przemian w obszarze rynku i rozwoju społeczeństwa konsumpcyjnego. Z kolei P. Jackson, N. Stevenson i K. Brooks (2001, 2003) starają się wyśrodkować te dwa podejścia, twierdząc, iż magazyny dla mężczyzn stanowią uprzedmiotowienie obecnych „problemów z rodzajem” otwierających możliwość radykalnych zmian. Jednak stosowanie humoru i ironii utrudnia osobiste zaangażowanie się mężczyzn i uniemożliwia zmiany. Zamiast oskarżać magazyny dla mężczyzn jako przestrzeń, gdzie celebrowane są stare wzory męskości P. Jackson, N. Stevenson i K. Brooks interpretując znaczenie kulturowe czasopism dla mężczyzn, posługują

⁶ Według badań Hermes (1995), założenie to jest błędne, gdyż autorka twierdzi, iż zarówno mężczyźni, jak i kobiety czytują pisma w podobny sposób i podobnie je traktują.

się bardziej ambiwalentnymi terminami. Twierdzą, iż magazyny posiadają potencjał do redefiniowania tradycyjnych form męskości, który jest jednak stale podkopywany przez nakazy komercyjne. Zdaniem badaczy, „czasopisma ukazują potencjał dla nowych form męskości, który wyłania się nawet, gdy magazyny równocześnie ukazują starsze i bardziej represyjne formy męskości” (Jackson, Stevenson, Brooks, 2001, s. 23). Można stwierdzić, iż magazyny dla mężczyzn w pewnym stopniu podjęły i upowszechniły debatę dotyczącą zmian męskości, która wcześniej dyskutowana była w sferach politycznych i naukowych.

Cechą magazynów dla mężczyzn, tak samo jak dla kobiet, jest to, iż ze względu na swą strukturę i zawartość „łatwo wziąć je do ręki i odłożyć” (Hermes, 1995). Magazyny dla mężczyzn jako element kultury popularnej należy postrzegać poprzez jej kryteria, a zatem są one także formą rozrywki i źródłem przyjemności. Z drugiej strony wspomniane czasopisma, stanowiące element kultury popularnej, ukazują, jak duży wpływ ma ona na kształt tożsamości mężczyzny współczesnego i sposób konstruowania rzeczywistości społecznej.

Bibliografia

- Beal B. (1996). *Alternative masculinity and its effects on gender relations in the subculture of skateboarding*. *Journal of Sport Behavior* 19, s. 204-221.
- Benwell B. (2001). *Male Gossip and Language Play in the Letters Pages of Men's Lifestyle Magazines*. *Journal of Popular Culture* 35, s. 19-33.
- Benwell B. (2003) *Ambiguous masculinities: heroism and anti-heroism in the men's lifestyles magazine*. W: B. Benwell (red.) *Masculinity and Men's Lifestyle Magazine* (s. 151-168). Oxford: Blackwell Publishing.
- Benwell B. (2003). *Introduction: masculinity and men's lifestyle magazines*. W: B. Benwell (red.) *Masculinity and Men's Lifestyle Magazines* (s. 6-30). Oxford: Blackwell Publishing.
- Connell R. W. (1995). *Masculinities*. Berkeley-Los Angeles: University of California Press.
- Easthope A. (1990). *What a Man's Gotta Do: The Masculine Myth in Popular Culture*. Boston: Unwin Hyman.
- Edwards T. (1997). *Men in the Mirror: Men's Fashion, Masculinity and Consumer Society*. London: Cassell.
- Edwards T. (2003). *Sex, booze and fags: masculinity, style and men's magazines*. W: B. Benwell (red.) *Masculinity and Men's Lifestyle Magazines* (s. 132-146). Oxford: Blackwell Publishing.
- Eggins S., Slade D. (1997). *Analyzing Casual Conversation*. London: Cassell.
- Fiske J. (1989). *Understanding Popular Culture*. Boston: Unwin Hyman.
- Gauntlett D. (2002). *Media, Gender and Identity. An Introduction*. London and New York: Routledge.
- Hermes J. (1995). *Reading Women's Magazines. An Analysis of Everyday Media Use*. Cambridge: Polly Press.
- Jackson P., Stevenson M., Brooks K. (2001). *Making Sense of Men's Magazines*. Cambridge: Polity Press.
- Kluczyńska U. (2005). *Postrzeganie ciała i zdrowia współczesnych młodych mężczyzn w przekazach medialnych*. *Pielegniarstwo Polskie* 2, s. 321-326.
- Kluczyńska U. (2006). *Kultura popularna jako obszar kształtowania tożsamości, stylu życia i zdrowia*. *Polski Przegląd Nauk o Zdrowiu*, 3, s. 202-212.
- Krajewski M. (2003). *Kultury kultury popularnej*. Poznań: Wyd. UAM.

- Lyman P. (1987). The paternal Bond as a Joking Relationship. A Case Study of the Role of Sexist Jokes in Male Group Bonding. W: M. S. Kimmel (red.) *Changing Men. New Direction in Research on Men and Masculinity* (s. 148-163). Newbury-London-New Delhi: Sage.
- McLoughlin L. (2000). *The Language of Masculinity*. London: Routledge.
- McRobbie A. (1999). MORE! New Sexualities In Girls' and Women's Magazines'. W: *In the Culture Society: Art Fashion and Popular Music*. London: Rutledge.
- Melosik Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń-Poznań: Edytor.
- Melosik Z. (1996). *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań-Toruń: Edytor.
- Melosik Z. (2002). *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Poznań: Wolumin.
- Messner M. (1987). The Life of a Man's Seasons. Male Identity in the Life Course of the Jock. W: M. S. Kimmel (red.) *Changing Men. New Direction in Research on Men and Masculinity* (s. 53-67). Newbury-London-New Delhi: Sage.
- Nixon S. (1996). *Hard Looks: Masculinities, Spectatorship, and Contemporary Consumption*. London: UCL.
- Osgerby B. (2003). A pedigree of consuming male: masculinity, consuming and the American "leisure class". W: B. Benwell (red.) *Masculinity and Men's Lifestyle Magazines* (s. 57-86). Oxford: Blackwell Publishing.
- Rorty R. (1989). *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutherford J. (2003). Preface. W: B. Benwell (red.) *Masculinity and Men's Lifestyle Magazines* (s. 1-5). Oxford: Blackwell Publishing.
- Stevenson N., Jackson P., Brooks K. (2003). Reading men's lifestyle magazines: cultural power and the information society. W: B. Benwell (red.) *Masculinity and Men's Lifestyle Magazines* (s. 112-131). Oxford: Blackwell Publishing.
- Taylor Y., Sunderland J. (2003). 'I've always loved women': the representation of the male sex worker in Maxim. W: B. Benwell (red.) *Masculinity and Men's Lifestyle Magazines* (s. 169-188). Oxford: Blackwell Publishing.
- Whannel G. (2002). *Media Sport Stars: Masculinities and Moralities*. London: Routledge.
- Wheaton B. (2003). Lifestyle sport magazines and the discourses of sporting masculinity. W: B. Benwell (red.) *Masculinity and Men's Lifestyle Magazines* (s. 193-221). Oxford: Blackwell Publishing.

Summary

Men's lifestyles magazines as the area of constructing of social reality, identity and masculinity

In the article the author made an attempt to describe the origin and development of men's lifestyle magazines. The author raised the problem of differences/similarities between lifestyle magazines and hobby magazines for men. The author described the main features of men's magazines: language (irony, cynicism, humour, swearwords, gossip), "buddy" relation, advice and letters to editors, new sexism, sport, man's body and health, as well as consumption.

The analysis of features show men's magazines as an area of moulding of identity, development of consumerism and contemporary "gender problems". On one hand magazines for men were shown as an area of radical changes, but on the other hand important is the underlying possibility for men to distance themselves from any commitment to changes.

Edukacja wielokulturowa a płęć Stosunek młodzieży licealnej do wybranych narodów

Artykuł przedstawia wyniki badania przeprowadzonego w dziewięciu polskich liceach ogólnokształcących. Dotyczyło ono wpływu zajęć warsztatowych na temat świata islamu na stosunek do Arabów i innych narodów. Zastosowano dwie techniki pomiaru – wartościowanie mułmanina (10 cech) oraz skalę dystansu (10-stopniowa zmodyfikowana skala Bogardusa). Oprócz zmiany postaw wobec Arabów i mułmanów (efekt specyficzny) – warsztaty przełożyły się także na zmianę stosunku badanej młodzieży do przedstawicieli innych kultur – Romów i Indusów (efekt niespecyficzny). Istotne okazały się także różnice między płciami, dotyczące zarówno bazowego poziomu deklarowanej otwartości na Obcych, preferencji poszczególnych narodów, jak i efektów uzyskanych w obu grupach po oddziaływaniu edukacyjnym.

Wprowadzenie

Patrząc przez pryzmat danych statystycznych można by powiedzieć, że w Polsce nie są potrzebne programy edukacji wielokulturowej. W przeciwieństwie do większości państw Unii Europejskiej Polska jest monolitem zarówno jeżeli chodzi o strukturę etniczno-narodową, jak i religijną. Co więcej, obecne na terytorium Polski mniejszości nie wywołują większych problemów społecznych, albo ze względu na daleko posuniętą asymilację, albo (w przypadku mniejszości napływowych) na marginalną liczbę.

Relatywny brak mniejszości może prowadzić do dwóch odmiennych postaw wobec Obcych: afirmacji różnorodności, która byłaby wywołana ciekawością i zainteresowaniem tym co nieznanie i egzotyczne, albo niechęcią, obawą przed nieznanym. Patrząc na rokrocznie publikowane przez CBOS wyniki sondażu dotyczącego stosunku do różnych ludów i narodów (CBOS 2007), jak również na międzynarodowe badania porównawcze (np. European Values Survey, raporty Pew Research Center) wydaje się, że w stosunku do wielu ludów i narodów – zwłaszcza tych niezachodnich – mamy do czynienia w Polsce z tą drugą opcją.

W takiej sytuacji potrzeba edukacji wielokulturowej wydaje się oczywista – zwłaszcza wobec przystąpienia Polski do Unii Europejskiej i nasilających się procesów migracyjnych. Emigrując za pracą czy wyjeżdżając w celach turystycznych, Polacy stykają się z przedstawicielami innych kultur; równolegle liczba imigrantów w Polsce zwiększa się – choć w kategoriach absolutnych jest nadal minimalna. Tymczasem niewielkie róż-

nicowanie etniczno-narodowe i religijne struktury społecznej w Polsce wpływa na efektywność programów edukacji wielokulturowej. Trudno rozmawiać o Obcych, których fizycznie nie ma, a wszelkie informacje o nich pochodzą z przekazów wtórnych — głównie środków masowego przekazu. Tak właśnie dzieje się w przypadku muzułmanów, których w Polsce jest zaledwie 35 tys., a należą do najsilniej i najczęściej stygmatyzowanych grup.

Warsztaty edukacyjne „W kręgu kultury islamu”

W 2005 roku Stowarzyszenie ARABIA.pl i Polski Komitet ds. UNESCO rozpoczęły realizację programu warsztatów edukacyjnych dla polskich Szkół Stowarzyszonych UNESCO stopnia ponadpodstawowego. Program nosi nazwę *W kręgu kultury islamu*, a jego celem jest modyfikacja negatywnych stereotypów kulturowych i religijnych rozpowszechnionych wśród młodzieży, poprzez zapoznanie jej z religią i kulturą muzułmańską.

Siedmiogodzinne warsztaty, prowadzone przez pracowników naukowych wyższych uczelni i arabistów, podzielone są na części teoretyczną i praktyczną. W części teoretycznej uczniowie poprzez dyskusje i zajęcia grupowe¹ poznają podstawowe pojęcia związane z islamem i światem islamu, mają możliwość weryfikacji swojej dotychczasowej wiedzy i przekonań na temat islamu i muzułmanów, a także dowiadują się o różnicach i podobieństwach pomiędzy islamem a innymi religiami monoteistycznymi. W tej części zajęć omawiane są także „tematy gorące”, takie jak pozycja kobiety w islamie i w państwach muzułmańskich oraz kwestia motywowanego religijnie terroryzmu.

Nieodłącznym elementem warsztatów są zajęcia praktyczne, dzięki którym uczniowie mają możliwość bliskiego kontaktu z kulturą świata muzułmańskiego oraz poznania jej bogactwa i różnorodności. Uczestnicy zajęć warsztatowych poznają podstawy czytania i pisania w języku arabskim i uczą się m.in. podpisywać za pomocą liter alfabetu arabskiego, zapoznają się z przedmiotami codziennego użytku pochodzącymi z państw muzułmańskich, mają okazję przymierzyć tradycyjne stroje z różnych regionów świata arabskiego i muzułmańskiego, słuchają tradycyjnej i współczesnej muzyki z różnych państw muzułmańskich (od Maroka po Pakistan), a także poznają podstawy kuchni arabskiej, ucząc się parzyć herbatę i kawę po arabsku.

Warsztaty zrealizowano dotychczas w dwudziestu szkołach w całym kraju, a ich lista — wraz z relacjami i zdjęciami — dostępna jest na łamach portalu ARABIA.pl². Jesienią 2007 r. wydano materiały dydaktyczne *W kręgu kultury islamu*, dla nauczycieli szkół ponadpodstawowych, zawierające dwadzieścia ćwiczeń opracowanych na podstawie warsztatów, które można wykorzystywać na różnych lekcjach — od przedmiotów humanistycznych po nauki ścisłe, na plastyce i muzyce kończąc³.

Metoda badawcza

Po trzech semestrach realizacji projektu warsztatowego zdecydowano się na jego ewaluację. Jej pierwotnym celem było zbadanie wpływu warsztatów na wiedzę i postawy wobec muzułmanów u licealistów.

¹ http://www.arabia.pl/index.php?set_albumName=album107&id=abg&option=com_gallery&Itemid=83&include=view_photo.php

² Por. <http://www.arabia.pl/warsztaty/>.

³ Więcej na temat programu por. (Góral-Sosnowska, Kubarek, 2007).

Badanie zrealizowano w okresie 16.11-11.12.2007 w dziewięciu liceach ogólnokształcących⁴ należących do Szkół Stowarzyszonych UNESCO. Szkoły te nie mogą być reprezentatywne dla całego kraju, jednak stanowią kategorię dosyć zróżnicowaną. Znajdują się w czterech różnych województwach: mazowieckim (2), łódzkim (2), świętokrzyskim (2) i dolnośląskim (3); w dużych i małych miejscowościach (od około 30 tys. mieszkańców do ponad 500 tys.); a niektóre zajmują czołowe miejsca w rankingu najlepszych szkół średnich w Polsce (ranking „Rzeczpospolitej” i „Perspektyw”).

Ankiety audytoryjną objęto łącznie 751 uczniów, z których około połowa miała zajęcia warsztatowe; druga połowa stanowiła grupę kontrolną (odpowiednio 327 i 424). W grupach, które miały zajęcia warsztatowe (najczęściej były to klasy) ankietę przeprowadzali trenerzy tuż po zakończeniu warsztatów, natomiast w grupach kontrolnych (klasach) – przeszkoleni nauczyciele, szkolni koordynatorzy ds. UNESCO. W obydwu grupach większość respondentów stanowiły kobiety (odpowiednio 264 i 244), w porównaniu do mężczyzn (154 i 77). Znaczące dysproporcje pomiędzy czterema podgrupami wydzielonymi ze względu na a) udział w zajęciach warsztatowych i b) płeć, zdecydowały o tym, że analizę efektów warsztatów edukacyjnych objęto osobno kobiety i mężczyźni⁵. Dzięki temu zabiegowi możliwe było uchwycenie istotnych różnic pomiędzy płaciami zarówno jeżeli chodzi o wpływ warsztatów, jak i o stosunek do poszczególnych narodów.

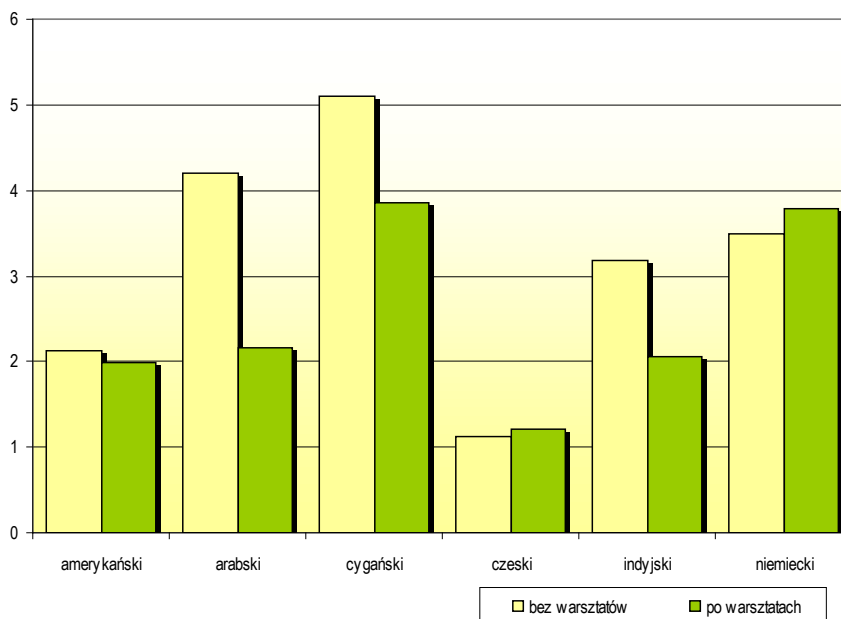
Dystans psychologiczny

Dwa pytania w ankiecie odnosiły się do postaw wobec innych ludów i narodów. Początkowo uzyskane w nich odpowiedzi miały być tłem i punktem odniesienia dla analizy właściwej – czyli zmiany postaw w stosunku do Arabów i muzułmanów. Okazało się jednak, że zajęcia warsztatowe miały także istotny efekt niespecyficzny i przełożyły się na zmiany stosunku do innych niż Arabowie nacji.

Pytanie pierwsze dotyczyło dystansu psychologicznego. Licealiści zostali poproszeni o umieszczenie na planie pola namiotowego o wymiarach 18,5 cm x 7,5 cm namiotów sześciu grup: amerykańskiej, arabskiej, cygańskiej, czeskiej, indyjskiej i niemieckiej. Na środku pola znajdował się namiot Polaków. Założono, że im większa odległość od namiotu Polaków, tym większa jest niechęć wobec danej grupy.

⁴ XLIV LO im. A. Dobiszewskiego w Warszawie, III LO im. J. Sowińskiego w Warszawie, II LO im. S. Żeromskiego w Tomaszowie Mazowieckim, XIII LO im. M. Piotrowiczowej w Łodzi, I LO im. T. Kościuszki w Starachowicach, III LO im. S. Żeromskiego w Kielcach, III LO im. Bohaterów Westerplatte w Głogowie, II LO im. C.K. Norwida w Jeleniej Górze oraz I LO im S. Banacha w Żaganii.

⁵ Efekty uśrednione (bez podziału na płeć) opisano w: Górak-Sosnowska, 2008.

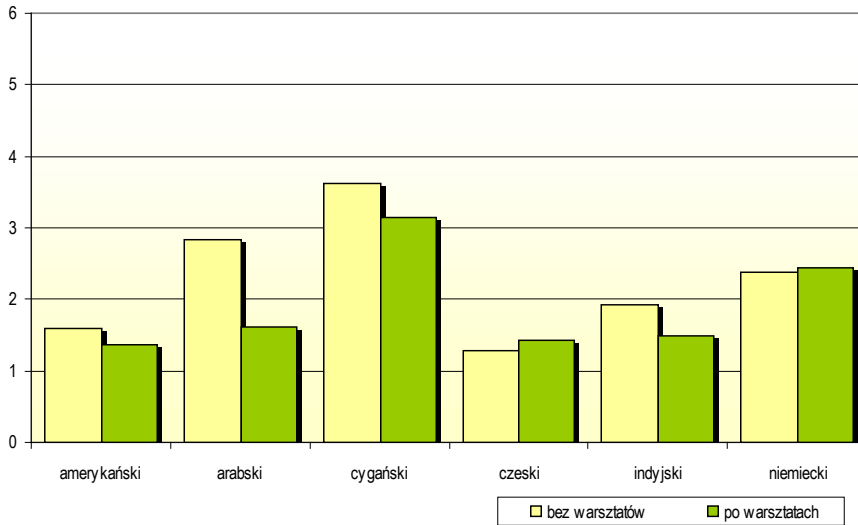


Wykres 1. Średnie odległości namiotów w grupie mężczyzn (%)

Mężczyźni w grupie kontrolnej najbliżej namiotu polskiego umieszczali namiot czeski (średnia odległość 1,1 cm, 89% respondentów umieściło go w odległości mniejszej niż 2 cm) i namiot amerykański (średnia odległość 2,1 cm, 71% respondentów umieściło go w odległości mniejszej niż 2 cm). W dalszej kolejności znalazły się namioty indyjski i niemiecki (średnie odległości odpowiednio 3,1 i 3,5 cm). O ile namiot indyjski lokowany był zazwyczaj w połowie odległości między krańcem pola a namiotem polskim, namiot niemiecki przyjmował wartości najbardziej skrajne ze wszystkich (odchylenie standardowe 2,9), a co czwarty respondent umieszczał go w odległości ponad 6 cm – a więc w samym rogu pola namiotowego. Kolejne dwa namioty to namiot arabski (średnia odległość 4,2 cm, 29% respondentów lokowało go w odległości powyżej 6 cm) oraz cygański (odpowiednio 5,1 cm i 48%).

Po warsztatach edukacyjnych zmniejszyły się istotnie odległości namiotów trzech narodów względem namiotu polskiego. W odniesieniu do namiotu arabskiego jest to różnica o 2 cm (efekt specyficzny), zaś w stosunku do cygańskiego i indyjskiego – odpowiednio 1,3 cm i 1,1 cm (efekt niespecyficzny)⁶. W przypadku pozostałych grup narodowych różnice nie wystąpiły.

⁶ Dla namiotu arabskiego $F=32,235$, $p<0,00$, dla cygańskiego $F=11,868$, $p<0,001$ i dla indyjskiego $F=11,150$, $p<0,001$.



Wykres 2. Średnie odległości namiotów w grupie kobiet (%)

Kobiety w grupie kontrolnej najbliższemu namiotowi polskiego również umieszczały namiot czeski, amerykański, a także indyjski (średnie odległości odpowiednio 1,3 cm, 1,6 cm i 1,9 cm). W dalszej kolejności znalazł się namiot niemiecki (średnia odległość 2,4 cm, prawie 10% respondentek umieszczało go w odległości powyżej 6 cm) i arabski (odpowiednio 2,8 cm i 5%). Najdalej licealistki umieszczały namiot cygański (średnio 3,6 cm i 15%). Po warsztatach edukacyjnych odległości między namiotem polskim a arabskim, cygańskim i indyjskim zmniejszyły się istotnie⁷. Namiot arabski „przysunął się” o 1,2 cm (efekt specyficzny), a cygański i indyjski o 0,5 cm i 0,4 cm.

Stosunek do narodów

Drugie pytanie w ankiecie dotyczyło stosunku do wymienionych dwudziestu ludów i narodów, w tym sześcioro z poprzedniego pytania. Respondenci określali go na pięciostopniowej skali.

Mężczyźni w grupie kontrolnej największą sympatią darzą Czechów (83% ich lubi, w tym połowa – zdecydowanie) oraz narody anglosaskie i skandynawskie (powyżej 70% wskazań dla Amerykanów, Anglików i Skandynawów). W dalszej kolejności (powyżej 60% wskazań) znalazły się ludy i narody romańskie (Francuzi, Włosi, Latynosi), a także Japończycy, Ukraińcy i Afrykańczycy. Uczucia mieszane, nieraz z przewagą sympatii (do około 10 punktów procentowych różnicy) wywołują Chińczycy, Hindusi i Żydzi, a także Wietnam-

⁷ Dla namiotu arabskiego $F=65,461$, $p<0,000$, dla cygańskiego $F=5,494$, $p<0,019$ i dla indyjskiego $F=13,783$, $p<0,000$.

czycy i Rosjanie, a więc w większości narody, które są dosyć wyraziste w opinii publicznej, bądź to ze względu na historię, bądź też z przyczyn ekonomicznych. Do narodów najmniej lubianych (a więc takich, w których przypadku wskazań negatywnych jest co najmniej 40%, a różnica między pozytywnymi a negatywnymi wynosi co najmniej 14 punktów procentowych) zaliczono Arabów, Pakistańczyków, Niemców i Romów – a więc muzułmanów⁸ oraz narody, do których stosunek jest silnie nacechowany emocjonalnie. Romowie są grupą najmniej lubianą – uzyskali 22% wskazań pozytywnych i 66% negatywnych.

W grupie eksperymentalnej mężczyzn utrzymał się wysoki stopień faworyzacji narodów anglosaskich oraz Czechów (ponad 70% wskazań pozytywnych, dla Amerykanów 64%). Podobne – jak w grupie kontrolnej – wyniki uzyskały narody romańskie, Ukraińcy i Japończycy, a także narody wywołujące uczucia ambiwalentne – Wietnamczycy, Żydzi i Rosjanie. Odpowiedzi mężczyzn z grupy poddanej działaniu edukacyjnemu wskazują na efekt specyficzny w postaci zmiany stosunku do muzułmanów: Arabów (z 33% do 47% pozytywnych i z 49% do 27% negatywnych) oraz Pakistańczyków (z 26% do 45% odpowiedzi „trudno powiedzieć”, równa liczba osób, które deklarują sympatię i niechęć). Ponadto można zauważyć efekt niespecyficzny – osłabienie defaworyzacji Romów (do 52%), jak również pogorszenie się stosunku do Niemców (z 40% do 28% wskazań pozytywnych i z 54% do 61% wskazań negatywnych). Wszystkie efekty – poza ostatnim – są istotne statystycznie⁹.

W grupie kontrolnej kobiet najwięcej wskazań pozytywnych uzyskały narody romańskie (Włosi, Francuzi, Latynosi) oraz Anglicy – uzyskując ponad 80% wskazań. Niewiele mniej uzyskali także Amerykanie, Czesi oraz Afrykańczycy. Powyżej połowy wskazań pozytywnych przy relatywnie niewielkim odsetku wskazań negatywnych (poniżej 14%) otrzymali Żydzi, Ukraińcy i Skandynawowie, a także niektóre narody orientalne (Chińczycy, Japończycy, Hindusi, Indonezyjczycy). Ambiwalentne uczucia z lekką przewagą niechęci (12-16 punktów procentowych) wywołują wśród badanych licealistek Romowie, Rosjanie i Pakistańczycy. Arabowie i Wietnamczycy cieszą się dwukrotnie większą sympatią niż niechęcią, jednak tę ostatnią deklaruje co piąta badana osoba. Jediną grupą narodową, która uzyskała zdecydowanie więcej wskazań negatywnych są Niemcy – lubi ich tylko co piąta badana, niechęć deklaruje dwa razy tyle.

W grupie eksperymentalnej kobiet faworyzacja narodów romańskich i anglosaskich, a także Czechów i Afrykańczyków utrzymała się, aczkolwiek w stosunku do Czechów, Francuzów i Włochów obniżyła się o 7-12 punktów procentowych¹⁰. Ponad połowę wskazań pozytywnych uzyskały – podobnie jak w grupie kontrolnej – narody orientalne (Chińczycy, Japończycy, Hindusi, Wietnamczycy), a także Żydzi, Ukraińcy i Skandynawowie. O ile jednak narody orientalne uzyskały po kilka punktów procentowych więcej wskazań pozytywnych, Ukraińcy nieznacznie stracili, a Skandynawowie zdecydowanie (11 punktów procentowych). Ambiwalentne uczucia – uzyskując tyle samo wskazań pozytywnych co negatywnych – wywołują wśród badanych respondentek Niemcy, Romowie i Rosjanie, przy czym w pierwszych dwóch przypadkach można

⁸ Respondenci proszeni byli także o określenie swojego stosunku do Indonezyjczyków (także muzułmanów), jednak dwóch na pięciu wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć”. Wiąże się to najprawdopodobniej z niewielką wiedzą na temat tego narodu.

⁹ Dla Arabów $\chi^2=16,152$, $p<0,003$ i $F=13,451$; $p<0,000$; dla Pakistańczyków $\chi^2=11,684$, $p<0,02$ i dla Romów $\chi^2=16,176$, $p<0,003$ oraz $F=5,026$; $p<0,026$.

¹⁰ W przypadku Czechów jest to zależność istotna statystycznie - $\chi^2=11,144$; $p<0,011$.

mówić o mniejszej (istotnej statystycznie)¹¹ defaworyzacji, a w drugim – faworyzacji. W stosunku do Arabów poziom faworyzacji zdecydowanie wzrósł (z 43% do 67% odpowiedzi pozytywnych i 23% do 10% negatywnych) i jest istotny statystycznie¹². W przypadkach pozostałych dwóch narodów muzułmańskich nieznacznie zwiększyła się faworyzacja, jednak nie jest ona istotna statystycznie.

Wyniki i dyskusja

W obydwu grupach – kobiet i mężczyzn – uzyskano efekt specyficzny polegający na wzroście faworyzacji Arabów po oddziaływaniu edukacyjnym. Dotyczy to zarówno dystansu psychologicznego, jak i stosunku do tego ludu. W obu grupach uzyskano także efekty niespecyficzne, bowiem zmniejszył się dystans wobec Hindusów i Romów oraz defaworyzacja tej ostatniej grupy. Ponadto, w grupie mężczyzn poprawił się stosunek do Pakistańczyków – narodu muzułmańskiego, a w grupie kobiet zmniejszyła defaworyzacja Niemców.

Oddziaływanie edukacyjne nie przełożyło się na zmianę dystansu lub stosunku wobec innych narodów. W odniesieniu do narodów cieszących się dużą sympatią (Czesi, Anglosasi) może to być związane z wysokim bazowym deklarowanym poziomem sympatii, a w stosunku do innych – związek z muzułmanami wydaje się zbyt słaby. Warto podkreślić, że Hindusi, Romowie i Arabowie mogą być postrzegani przez respondentów podobnie: Arabowie i Hindusi należą do ludów Orientu (a niekiedy Indie nie do końca słusznie¹³ kojarzone są z islamem). Z kolei wobec Arabów i Romów istnieją w świadomości społecznej bardzo silne negatywne stereotypy, a oba ludy od kilku lat zajmują dwie ostatnie pozycje w sondażu CBOS dotyczącym sympatii Polaków wobec innych narodów (CBOS 2007, 4-5). A zatem, po warsztatach edukacyjnych o kulturze muzułmańskiej, licealiści stali się bardziej otwarci na obce kultury i/lub grupy najsilniej stygmatyzowane w opinii społecznej. Nie oznacza to jednak większej otwartości na wszystkich Obcych – zwłaszcza tych znanych i podobnych do respondentów.

Bardzo ciekawe wydają się różnice w rozkładach odpowiedzi kobiet i mężczyzn. Mężczyźni wykazują zdecydowanie większy dystans psychologiczny niż kobiety wobec wszystkich badanych ludów i narodów – oprócz czeskiego. Dotyczy to zwłaszcza grupy kontrolnej, w której średnia różnica odległości (w porównaniu do grupy kontrolnej kobiet) namiotu cygańskiego wynosi 1,5 cm, arabskiego 1,4 cm, indyjskiego 1,3 cm i niemieckiego 1,1 cm¹⁴. W grupach eksperymentalnych różnice są mniejsze, ale nadal istotne statystycznie – 1,3 cm dla namiotu niemieckiego, i od 0,5 do 0,7 cm dla namiotu amerykańskiego, arabskiego, cygańskiego i indyjskiego¹⁵. Po drugie, oddziaływanie warsztatów edukacyjnych na dystans mężczyzn do poszczególnych narodów było znacznie silniejsze niż na kobiety, zarówno jeżeli chodzi o efekt specyficzny,

¹¹ Dla Niemców $\chi^2=7,936$; $p<0,047$, dla Cyganów $\chi^2=12,027$, $p<0,007$.

¹² $\chi^2=28,015$; $p<0,000$.

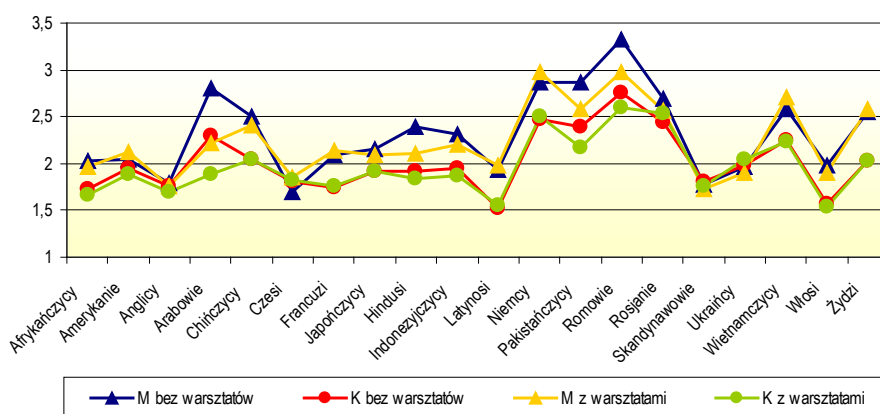
¹³ Mniejszość muzułmańska w Indiach jest dosyć liczna (ponad 100 mln), jednak w populacji całego kraju muzułmanie stanowią zaledwie 12% ludności.

¹⁴ Dla namiotu arabskiego $F=35,058$, $p<0,000$, dla cygańskiego $F=35,460$, $p<0,000$, dla indyjskiego $F=39,328$, $p<0,000$ i dla niemieckiego $F=18,620$, $p<0,000$. Podobna, acz słabsza zależność występuje w przypadku namiotu amerykańskiego – $F=6,765$, $p<0,01$.

¹⁵ Dla namiotu amerykańskiego $F=8,394$, $p<0,004$, dla arabskiego $F=6,631$, $p<0,01$, dla cygańskiego $F=5,235$, $p<0,023$, dla indyjskiego $F=9,157$, $p<0,003$ i dla niemieckiego $F=17,473$, $p<0,000$.

jak i niespecyficzny. Namioty arabski, cygański i indyjski przysunęły się średnio o 0,7-0,8 cm bliżej namiotu polskiego w grupie mężczyzn niż w grupie kobiet. W przypadku kobiet oba efekty były słabsze, chociaż różnice pomiędzy grupą eksperymentalną i kontrolną są również statystycznie istotne. Należy jednak pamiętać, że różnica ta zdaje się wynikać przede wszystkim z mniejszego deklarowanego przez kobiety bazowego dystansu psychologicznego do danych narodów. W obu grupach mężczyźni deklarowali bowiem większy średni dystans wobec narodów niż kobiety¹⁶.

Zmiany w stosunku do poszczególnych narodów również uzależnione są w dużej mierze od płci. Ogólnie, kobiety deklarują znacznie bardziej pozytywny stosunek do innych ludów i narodów niż mężczyźni.



1 – zdecydowanie lubię, 2 – raczej lubię, 3 – raczej nie lubię, 4 – zdecydowanie nie lubię.

Wykres 3. Średni¹⁷ stosunek do narodów według płci i oddziaływania edukacyjnego

Stosunek badanej młodzieży do niektórych narodów, zwłaszcza tych bardziej lubianych (Anglicy, Czesi, Skandynawowie) nie jest uzależniony ani od działania edukacyjnego, ani od płci. W odniesieniu do innych, głównie pozaeuropejskich (np. Wietnamczycy, Afrykańczycy, Żydzi) – decydująca wydaje się płeć. Mężczyźni wyraźnie preferują narody anglosaskie, germańskie i słowiańskie. Wyjątek stanowią Niemcy i Rosjanie – najprawdopodobniej ze względu na zaszczyty historyczne. Kobiety różnią się od mężczyzn tym, że preferują narody romańskie (w tym Latynosów, którzy nie należą do świata zachodniego) i relatywnie mniejszą sym-

¹⁶ Średni dystans w grupie kontrolnej (dla kobiet to 2,3 cm i dla mężczyzn 3,5 cm), a w grupie eksperymentalnej (1,9 cm dla kobiet i 2,5 cm dla mężczyzn). Różnica dystansu mężczyzn do dystansu kobiet każdorazowo wynosi około 26%.

¹⁷ Należy przy tym pamiętać, że powyższy wykres ilustruje średnie – pomija więc różnice (nieraz znaczące) w rozkładzie poszczególnych odpowiedzi.

patię (niż inne) darzą Skandynawów i Ukraińców. Zależność ta jest widoczna przede wszystkim w różnicach rozkładu ocen obu narodów po oddziaływaniu edukacyjnym. Może to oznaczać, że kobiety wykazują ogólnie większą niż mężczyźni otwartość na obce kultury. Najsilniejsze zróżnicowanie w średnich między wszystkimi grupami występuje w stosunku do narodów egzotycznych (Hindusi, Pakistańczycy) lub stygmatyzowanych (Arabowie, Romowie).

Również w stosunku do poszczególnych narodów oddziaływanie edukacyjne zdaje się mieć większy wpływ na mężczyzn – patrząc zarówno przez pryzmat rozkładu ocen, jak i średnich odpowiedzi. Zmiany stosunku mężczyzn do poszczególnych narodów po warsztatach edukacyjnych związane są przede wszystkim z mniejszą defaworyzacją. Można zatem powiedzieć, że mężczyźni nie zaczynają bardziej lubić innych narodów, ale w mniejszym stopniu darzą je niechęcią. Tymczasem zmiany stosunku kobiet do poszczególnych narodów związane są z ich faworyzacją (lub w odniesieniu do niektórych narodów – defaworyzacją), jednak są ogólnie słabsze niż u mężczyzn. Można zatem powiedzieć, że po warsztatach edukacyjnych kobiety w większym stopniu darzą inne ludy sympatią, oprócz wybranych narodów germańskich i słowiańskich, które bez oddziaływania edukacyjnego były w grupie faworyzowane.

* * *

Warsztaty dotyczące kultury arabsko-muzułmańskiej – oprócz zmiany postaw wobec Arabów i muzułmanów – przełożyły się także na zmianę stosunku badanej młodzieży do przedstawicieli innych kultur – Romów i Indusów. Można zatem powiedzieć, że warsztaty te nie są celem samym w sobie, ale raczej narzędziem służącym zwiększeniu otwartości na Obcych, zwłaszcza jeżeli pochodzą z kultur dalekich (egzotycznych) dla badanego i/lub z najbardziej stygmatyzowanych grup. Trudno jest ocenić trwałość uzyskanych efektów, albowiem badanie ankietowe przeprowadzono tuż po zajęciach warsztatowych. Uzyskane wyniki potwierdzają badania Barbary Weigl, w których na skutek oddziaływania ukierunkowanego na przybliżenie kultury jednego narodu, uzyskano zmianę stosunku do innych narodów. Obserwowane w tym badaniu zmiany postaw młodzieży ze szkoły TAK w Opolu miały charakter trwały (Weigl, 1999, s. 125).

Istotne w kształtowaniu i przygotowywaniu projektów edukacji wielokulturowej wydają się wyniki wskazujące na różnice między kobietami i mężczyznami. Dotyczy to zarówno bazowego poziomu deklarowanej otwartości na Obcych, preferencji poszczególnych narodów, jak i efektów uzyskanych w obu grupach po oddziaływaniu edukacyjnym. Bardzo ciekawe wydają się zmiany w stosunku do Niemców – jednego z najsilniej defaworyzowanych w badaniu narodów. Po warsztatach nastąpiła dosyć silna faworyzacja tego narodu u kobiet i dalsza defaworyzacja u mężczyzn. Ankiety ewaluacyjne nie pozwalają na sformułowanie dalej idących wniosków, bowiem to narzędzie badawcze zostało skonstruowane do innego celu. Jednak problem różnic między kobietami a mężczyznami w kontekście edukacji wielokulturowej z pewnością jest wart dalszych dociekań, zwłaszcza że pojawiają się one w tego typu badaniach stosunkowo rzadko.

Bibliografia

- CBOS (2007) *Sympatia i niechęć do innych narodów*. BS/144/2007, wrzesień.
- Górac-Sosnowska K. (2008). Edukacja wielokulturowa młodzieży licealnej. Wpływ warsztatów o danej kulturze na podstawy wobec innych. W: *Ramowie 2007. Od edukacji młodego pokolenia do obrazu w polskich mediach*. Warszawa: Academica.
- Górac-Sosnowska K., Kubarek M. (2007). *W kręgu kultury islamu. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli szkół ponadpodstawowych*. Warszawa: Polski Komitet ds. UNESCO & Stowarzyszenie ARABIA.pl.
- Weigl B. (1999). *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

Summary

Cross-cultural education and gender The attitude of secondary school youth towards selected nations

The paper presents results of a research conducted in nine Polish secondary schools. It refers to the impact of workshop on Islamic cultures on perception of Arabs and other nations. Two measurement tools were used: semantic differential scale (10 items) and social distance scale (10 grades). Apart from influencing the attitudes toward Arabs (specific effect) the workshop also influenced the attitudes toward other cultures – Roma and Hindu (non-specific effect). Significant were also gender differences, both in regard to the initial declared openness toward the Other, preferences of nations and effects achieved in both groups after the workshop.

Rozwijanie sieci wsparcia społecznego właściwą odpowiedzią na problemy nastoletnich rodziców

Niniejszy artykuł dotyczy problematyki wczesnego rodzicielstwa. Co roku w Polsce około 20 tys. nastoletnich dziewcząt (w tym 4,5 tys. niepełnoletnich) zostaje matkami. Wczesne rodzicielstwo stanowi krytyczne wydarzenie w życiu nastolatków. Młodzież, psychicznie i społecznie niedojrzała, nieprzygotowana jest do wypełniania ról matki czy ojca. Poza tym nastoletni rodzice najczęściej pochodzą z rodzin ubogich, są uczniami szkół podstawowych lub średnich, nie pracują, nie mają stałego dochodu i własnego mieszkania. Z powodu niepełnoletności najmłodszy z nich nie mają również pełnych praw obywatelskich, co oznacza, że nie mogą być prawnymi opiekunami swoich dzieci, np. nie mogą odebrać samemu dziecka ze szpitala, czy zasiłku z pomocy społecznej. Ich sytuację pogarsza fakt, iż często pochodzą z rodzin nie tylko biednych, ale i dysfunkcyjnych. W rezultacie większość z nich uzyskuje niedostateczne lub nieduże wsparcie od własnych rodziców. Brak zasobów wewnętrznych oraz przeważnie zbyt małe wsparcie od najbliższych wskazuje na potrzebę rozwijania zewnętrznych sieci wsparcia dla nastoletnich rodziców.

Co roku w Polsce przybywa około 20 tys. nastoletnich matek i 3,5 tys. nastoletnich ojców, spośród których 20% (to jest 4,5 tys. dziewcząt i 800 chłopców) stanowią osoby niepełnoletnie (Rocznik Demograficzny, 2006, s. 324). Dzieci tych najmłodszych rodziców bardzo rzadko są planowane. Cięża zazwyczaj wywołuje u młodzieży zaskoczenie, silny stres, rozpacz. Narodziny pierwszego dziecka i związana z nim potrzeba wprowadzenia zmian stanowią sytuację kryzysową, punkt zwrotny w życiu dorosłych kobiet, tym bardziej więc są trudnym doświadczeniem dla młodych dziewcząt (por. Budrowska, 2000).

Nastoletnie matki pochodzą najczęściej z rodzin ubogich (por. Wróblewska, 1991; Musik, 1993), są uczennicami szkół podstawowych lub średnich, nie pracują, nie mają stałego dochodu, ani własnego mieszkania. Ojcowie dzieci tych kobiet zwykle mają wykształcenie zawodowe i przeważnie w tym samym czasie rozpoczynają pracę, odbywają służbę wojskową lub kontynuują naukę. Z powodu niepełnoletności najmłodszy rodzice nie mają również pełnych praw obywatelskich, co oznacza, że nie mogą być prawnymi opiekunami swoich dzieci. Ponadto, sami będąc w okresie adolescencji, młode matki czy ojcowie nie są w pełni dojrzały psychicznie. Te wszystkie czynniki utrudniają nastolatkom należyte wykonywanie ról rodzicielskich i zaspokajanie podstawowych potrzeb życiowych dzieci. Rodzicielstwo stanowi dla tych 15-17-latków wyzwanie,

z którym nie są w stanie samodzielnie sobie poradzić. Z tego względu potrzebują różnorodnego i rozsądnego wsparcia społecznego.

Samo wsparcie potrzebująca osoba może uzyskać w ramach istniejących sieci wsparcia społecznego tworzonych przez pojedyncze osoby, grupy społeczne, instytucje, „które ze względu na istnienie więzi, kontaktów społecznych, przynależności, pełnią funkcję pomocną wobec osób znajdujących się w trudnej sytuacji” (Sęk, Cieślak, 2004, s. 14 i nast.). Omawiane sieci mogą tworzyć zarówno grupy formalne (stowarzyszenia, grupy samopomocowe, wyspecjalizowane instytucje), jak i nieformalne (rodzina, grupa rówieśnicza). Źródłami (zasobami) wsparcia mogą być członkowie rodziny, przyjaciele, sąsiedzi, współpracownicy, ale także psychologzy, pedagodzy, lekarze, pracownicy socjalni. Osoby te mogą udzielić wsparcia: informacyjnego, instrumentalnego, rzeczowego, emocjonalnego (Sęk, 1998, s. 493).

Tak więc do interakcji, mających na celu udzielanie wsparcia, dochodzi w sieciach społecznych, do których człowiek należy, bądź z jakich może skorzystać w razie potrzeby. W omawianej sytuacji, ze względu na osobisty charakter problemu, w pierwszej kolejności wsparcie winno być udzielane przez osoby najbliższe młodzieży – ich rodziców, rodzeństwo, przyjaciół – a więc członków nieformalnych grup społecznych, z którymi, co ważne, młodych ludzi łączą silne, pozytywne więzi emocjonalne. To do tych osób przerażona, zrozpaczona nastolatka i jej chłopak najszybciej zwracają się o pomoc. Przekazanie informacji o nieplanowanej ciąży własnym rodzicom jest trudne ze względu na charakter relacji rodzic – dziecko, wyznawane normy, oczekiwania rodziców. Jednakże to właśnie na pomoc rodziców (początkowo zwłaszcza emocjonalną, a z czasem finansową i instrumentalną) liczą dziewczęta i chłopcy spodziewający się dziecka.

I rzeczywiście w przypadku zaistnienia ciąży rodzice zwykle udzielają tego wsparcia córce/synowi. Jednakże jego zakres i rodzaj bywa zróżnicowany. W przeprowadzonych przeze mnie badaniach na temat doświadczeń małych matek i ojców ich dzieci, biorąc pod uwagę rodzaj udzielanego wsparcia, jego zakres i jakość, wyodrębnionych zostało sześć kategorii wsparcia, jakie niepełnoletnia młodzież uzyskała od swoich rodziców. Tylko dwie wśród nich: *kategoria wsparcia pełnego i satysfakcjonującego* okazały się wystarczające. Pierwsza dotyczyła sytuacji, w której nastolatek uzyskał zarówno wsparcie emocjonalne, materialne, jak i instrumentalne przynajmniej od jednego z rodziców w stopniu zadowalającym. Natomiast nazwa *wsparcie satysfakcjonujące* – określa sytuację uzyskania w niewielkiej ilości wsparcia finansowego, materialnego, przy wysokim zakresie udzielonego wsparcia emocjonalnego.

Pozostałe kategorie¹ dotyczyły: *wsparcia niepełnego ze względu na rodzaj wsparcia* (często brak wsparcia emocjonalnego), *niesystematycznego, zbyt krótkiego, zbyt małego*, lub *całkowitego braku wsparcia* (Skowrońska, 2007).

Przyczyn udzielenia niewystarczającego wsparcia należy poszukiwać w funkcjonowaniu rodziny i jej strukturze. Nastolatki często pochodzą z rodzin nie tylko ubogich, z niższym wykształceniem i potencjałem kulturowym, ale również dysfunkcyjnych, czasem wręcz patologicznych. W rezultacie nierządka,

¹ Były to kategorie: wsparcia instrumentalnego i materialnego, czasowego braku wsparcia emocjonalnego, nieregularnej pomocy materialnej i braku wsparcia emocjonalnego, całkowitego braku wsparcia

jeszcze przed zajściem w ciążę, mają zaburzone relacje z rodzicami. Czasem brak wsparcia od rodziców rekompensuje pomoc od innych bliskich osób – ojca dziecka, przyjaciół, dalszych krewnych.

O znaczeniu udzielonego wsparcia przez rodziców bądź inne osoby – jednoznacznie wypowiedziała się Ewelina – dziewczyna, która urodziła pierwsze dziecko mając 16 lat: „Żeby nie on [ojciec dziecka] i moja matka to chyba poszedłby [syn] do adopcji, bo dziewczyna w takim wieku [16 lat], która nie ma wsparcia w nikim... Nawet chociaż jedna osoba musi być, która wspiera, bo tak to sobie nie poradzi psychicznie i albo zabija siebie, albo dzieciaka (Skowrońska, 2007, s. 256). Muszą więc istnieć sieci wsparcia społecznego, z których pomocy można korzystać.

Tak więc im mniej udzielanej pomocy ze strony najbliższych osób tym trudniej nastolatkom sprostać wyzwaniu, jakie stanowią narodziny dziecka, jego pielęgnacja i wychowywanie. W skrajnych sytuacjach, nie widząc innego rozwiązania, rzeczywiście dziewczęta porzucają noworodki, zabijają je lub popełniają samobójstwa. Można wówczas mówić o całkowitym braku sieci wsparcia lub jej niewydolności.

Ponieważ nie zawsze nastoletnie matki czy ojcowie otrzymują pomoc od najbliższych członków rodziny, istnieje wyraźna potrzeba organizowania wsparcia dla tej grupy osób w ramach sieci formalnych w środowisku lokalnym w oparciu o wyspecjalizowane instytucje. Konieczne wydaje się rozbudowanie sieci wsparcia społecznego, tworzonych przez grupy formalne tak, aby nastoletnie matki, które nie otrzymały pomocy od własnej rodziny, bądź otrzymały ją w niedostatecznym zakresie, mogły skorzystać z alternatywnych do rodziny źródeł wsparcia. Jest to istotne, gdyż, jak wykazały badania przeprowadzone wśród nastoletnich matek w czasie ciąży i ponownie w 6. miesiącu życia dziecka, dziewczęta te znacznie przeceniają w swoich oczekiwaniach sieć wsparcia społecznego w porównaniu z otrzymaną w rzeczywistości pomocą. Jednocześnie wiadomo, że im większa była różnica między oczekiwanym wsparciem a rzeczywistym, tym wyższy był też poziom depresji u matki (Quinlivan, Box, Evans, 2003, s. 893). Niewielkie wsparcie, bądź jego brak wywołuje u nastoletnich matek uczucie rozczarowania, bezradności, niemocy, wpływając niekorzystnie na ich zdrowie psychiczne, postępowanie i w konsekwencji na los dziecka. W takiej sytuacji zwiększa się prawdopodobieństwo wystąpienia takich niekorzystnych konsekwencji, jak: przerwanie nauki przez nastoletnią matkę, brak pracy, lub uzyskiwanie niskich dochodów, niskie poczucie wartości, świadomość wykluczenia społecznego. W przypadku dziecka skutkuje to życiem w ubóstwie, wcześniactwem, trudnościami w nauce.

Chcąc dowiedzieć się, jakie kategorie wsparcia są szczególnie potrzebne nastoletnim matkom, A. De Jonge skierował pytania na ten temat do „byłych” nieletnich matek, które po upływie czasu (na podstawie własnego doświadczenia) były w stanie udzielić rzeczowej odpowiedzi. Kobiety te oceniły pozytywnie tworzenie grup wsparcia dla dziewcząt, które zostają przedwcześnie matkami. Ich zdaniem pożyteczne jest szczególnie wsparcie informacyjne dostarczające: wiadomości na temat zdrowia, stresu, informacji o możliwościach i sposobach kontynuowania edukacji, o dostępnych źródłach pomocy. Wskazały też na wysoką przydatność wsparcia emocjonalnego (De Jonge, 2001, s. 49-57).

O potrzebie udzielania wsparcia najmłodszym rodzicom w ramach specjalnie w tym celu stworzonych sieci formalnych pisała już 10 lat temu Krystyna Marzec-Holka. Na podstawie własnych badań autorka wykazała, że połowa małżeństw zawartych za zgodą sądu nie rokuje korzystnie (50% z badanych małżeństw zakończyło się rozwodem). Nastoletni rodzice z wielu złożonych przyczyn nie byli w stanie podołać obo-

wiązkom wynikającym z roli małżonka i rodzica, a więc tym, które wymagają dojrzałości przede wszystkim psychicznej i społecznej, a nie tylko biologicznej. Autorka w swoich badaniach wskazała na istnienie potrzeby zorganizowania – w sposób profesjonalny – instytucjonalnego systemu pomocy oraz stworzenie samopomocowych grup wsparcia dla małżeństw zawartych przez osoby niepełnoletnie za zgodą sądu (Marzec-Holka, 1994, s. 111-118). Obecnie w Polsce maleje tendencja do zawierania związku małżeńskiego z powodu ciąży przez nastolatków. Nie oznacza to jednak, że małoletnie matki i ojcowie nie potrzebują pomocy. Samotna nieletnia matka/ojciec, czy też nastoletni rodzice pozostający w konkubinacie stanowią wraz z dzieckiem rodzinę, która z powodu młodego wieku rodziców, braku doświadczenia i dojrzałości psychospołecznej może być niewydolna i zagrożona dysfunkcyjnością. Niestety do tej pory w Polsce nie powstał taki instytucjonalny system pomocy dla nastoletnich i małoletnich rodziców, czy małżeństw nastolatków.

W naszym kraju funkcjonuje pomoc społeczna, która jest „instytucją polityki społecznej państwa, mającą na celu umożliwienie osobom i rodzinom przezwycięzenie trudnych sytuacji życiowych, których nie są one w stanie pokonać, wykorzystując własne uprawnienia, zasoby i możliwości”². Pomoc ta powinna być organizowana między innymi w celu ochrony macierzyństwa oraz „bezradności w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i prowadzeniu gospodarstwa domowego”³. Zgodnie z przedstawionymi założeniami, nastoletnie matki powinny otrzymać pomoc rzeczową, informacyjną i emocjonalną na tych samych zasadach, co pełnoletnie matki. Teoretycznie matka może ubiegać się o otrzymanie zasiłku rodzinnego, jeśli dochody jej bądź jej rodziców (bo przeważnie z nimi mieszka) spełniają aktualne kryterium dochodowe. W 2006 roku pomoc finansową otrzymywali rodzice, głównie matki, których dochody na jednego członka rodziny nie przekraczały 504 zł. Matkom spełniającym to kryterium przysługiwał zasiłek rodzinny na pierwsze dziecko w wysokości 43 zł. Przy czym rodzic wychowujący dziecko samotnie mógł ubiegać się o dodatkowy zasiłek z tego tytułu w wysokości od 170 do 300 zł, ale tylko wówczas, gdy miał przysądzone alimenty od drugiego rodzica i nie otrzymywał ich. Natomiast wszystkim rodzicom od 9 lutego 2006 r. przysługuje jednorazowy dodatek do zasiłku z tytułu narodzin dziecka – tzw. „becikowe” w wysokości 1000 zł, a w zależności od dochodów dwukrotność tej sumy.

W praktyce jednak nastoletnia matka nie może bezpośrednio skorzystać z opisanych wyżej rodzajów wsparcia finansowego (nawet, jeśli spełniłaby kryteria tam wymienione), gdyż jest osobą niepełnoletnią, nie ma więc pełnych zdolności do czynności prawnych. System opieki socjalnej w Polsce uniemożliwia bowiem samodzielne korzystanie z zasiłków – również z „becikowego” – małoletnim rodzicom. W polskim prawie zresztą nie funkcjonują w ogóle takie pojęcia, jak „niepełnoletnia matka” czy „niepełnoletni ojciec”, nie ma też żadnych rozporządzeń, które by określały ich sytuację. Ustawodawcy prawa rodzinnego przewidzieli jedynie możliwość zawarcia związku małżeńskiego przez 16-letnią dziewczynę z powodu ciąży lub narodzin dziecka dla dobra nowo założonej rodziny, tym samym nadając jej czynności prawne, czyli także rodzicielskie⁴. Jednak w obecnej sytuacji, gdy wzrasta tendencja do niezawierania małżeństw między młodymi rodzicami z powodu poczęcia dziecka, mając na uwadze dobro tego dziecka, prawo to nie jest wystarczające.

² Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, DzU, nr 64, poz. 593, art. 1.

³ Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, DzU, nr 64, poz. 593, art. 7.

⁴ Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy, 10§1, DzU z 1998, nr 117, poz. 757, GEO, Kraków 1999.

Odrębną również nierozwiązaną kwestią pozostaje sytuacja małoletniego ojca. Mężczyzna nie może zawrzeć związku małżeńskiego ani uznać dziecka, dopóki nie osiągnie pełnoletności, a więc do 18 roku życia. Dlatego też dziecko nastoletniej matki otrzymuje jej nazwisko nawet wtedy, gdy niepełnoletni ojciec wypełnia faktycznie swoją rolę.

W konsekwencji nastoletnim rodzicom nie przysługują prawa rodzicielskie. Niepełnoletni ojciec i niepełnoletnia matka nie mogą podejmować żadnych decyzji dotyczących ich dziecka. Niepełnoletni rodzice nie tylko nie mogą ubiegać się osobiście o wsparcie finansowe dla siebie i dziecka, ale też nie mogą podejmować innych ważnych decyzji: sądowych, administracyjnych, np. związanych z pobytym dziecka w szpitalu, m.in. podpisać zgody na operację dziecka.

W rezultacie w sytuacji, gdy nastoletnia dziewczyna urodzi dziecko, sąd wyznacza opiekuna prawnego dziecka, któremu do czasu uzyskania pełnoletności przez matkę biologiczną przysługują prawa rodzicielskie. Takim prawnym opiekunem najczęściej zostaje jeden z rodziców małoletniej matki, a dopiero w ostateczności kurator. Niestety rozwiązanie to nie zawsze jest korzystne dla nowo narodzonego dziecka. Nastoletnie matki nierzadko bowiem wywodzą się z rodzin dysfunkcyjnych. W konsekwencji środki przeznaczone dla nich i ich dziecka mogą do nich nie trafiać. Poza tym brak odpowiednich ustaleń prawnych utrudnia małoletnim rodzicom odnalezienie się w nowo pełnionych rolach.

Grupa nastoletnich rodziców, mimo że faktycznie istnieje, pozostaje poza zasięgiem wzroku ustawodawców. Jedynymi instytucjami wspierającymi nastoletnie samotne matki, znajdujące się w najgorszej sytuacji materialno-mieszkaniowej, są niektóre Domy Samotnej Matki lub Domy Małego Dziecka. W placówkach tych specjalnie przygotowanych dla potrzeb kobiet w ciąży lub matek z małymi dziećmi, dziewczyny, podobnie jak pełnoletnie samotne matki, otrzymują pomoc i schronienie. W Domach Dziecka personel z reguły zajmuje się całodobową opieką nad nieletnimi matkami i ich dziećmi, co umożliwia nastoletnim dziewczętom w czasie ciąży i po urodzeniu dziecka kontynuowanie nauki. Czasami prowadzone są również zajęcia socjalizujące, korekcyjne, logopedyczne i terapeutyczne⁵. Niestety placówek takich jest niewiele, a nastoletnie matki trafiają do nich rzadko – można powiedzieć, że w ostateczności (najczęściej, gdy same wychowywały się w domu dziecka i w tym czasie zaszły w ciążę). Poza tym są to jednak placówki, które zaspokajają ich potrzeby doraźnie, w których matki mogą przebywać tylko przez pewien czas określony regulaminem instytucji.

Nie ma natomiast przewidzianych form pomocy dla małoletnich matek, a tym bardziej ojców, którzy mieszkają w środowisku rodzinnym, podejmującym trud podłożenia nowym obowiązkom. O tym, że istnieje jednak potrzeba tworzenia takiej sieci wsparcia, świadczy fakt, że w 2004 r. w naszym kraju powstało Stowarzyszenie Pomocy Nieletnim Rodzicom, które zostało założone przez byłego nieletniego ojca Andrzeja Harasimowicza oraz jego przyjaciół – osoby, które uznały za potrzebne organizowanie pomocy małoletnim rodzicom, aby minimalizować negatywne konsekwencje wczesnego rodzicielstwa. W skład stowarzyszenia obecnie wchodziły byli nieletni rodzice oraz osoby nieposiadające tych doświadczeń, a zainteresowane problemami małoletnich rodziców, w tym: pedagog, socjolog, psycholog i prawnicy. Stowarzyszenie w pierwszej

⁵ (por. <http://www.domdziecka.kv.net.pl/polish/html/program.html>).

kolejności stawia sobie za cel organizowanie wsparcia dla obecnych małoletnich rodziców oraz w dalszej kolejności podejmowanie działań profilaktycznych, nastawionych na wychowanie seksualne i rodzinne. Aktualnie stowarzyszenie udziela pomocy doraźnej w postaci porad prawnych oraz wsparcia emocjonalnego małoletnim matkom i ojcom ich dzieci w ramach kontaktów bezpośrednich i pośrednich (głównie wykorzystując Internet). Na stronę internetową stowarzyszenia tygodniowo zgłasza się o pomoc klika osób⁶.

W przyszłości stowarzyszenie zamierza realizować dalsze bardziej rozbudowane cele: „Zbadanie zjawiska nieletniego rodzicielstwa od strony socjologicznej, pedagogicznej. Stworzenie odpowiedniego zaplecza instytucjonalnego umożliwiającego organizowanie pomocy w całym kraju. Przygotowanie projektów odpowiednich zmian prawnych dotyczących nastoletnich rodziców. Opracowanie systemu pomocy socjalnej ukierunkowanej na zapobieżenie zjawisku wykluczenia społecznego nieletnich rodziców w społeczeństwie. Propagowanie odpowiedniej edukacji seksualnej w ramach działań profilaktycznych” (Biuletyn Stowarzyszenia Pomocy Nieletnim Rodzicom, 2006, s. 4).

W krajach wysoko rozwiniętych Unii Europejskiej, jak również w USA, sieć instytucji pomocy społecznej dla nastoletnich matek jest zdecydowanie bogatsza. Niezamężne nastoletnie matki otrzymują w tych krajach pomoc finansową i emocjonalną. Nastoletnie matki dostają zasiłki, które umożliwiają im pozostanie w domu i wychowywanie dzieci. Część z nich może również liczyć na otrzymanie mieszkania. Tak rozbudowana forma pomocy finansowej jest jednak kwestią kontrowersyjną, gdyż w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, a także w Niemczech niezamężne matki mogą polegać na zasiłku, który umożliwi im niepodejmowanie pracy. Kiedy do poczucia bezpieczeństwa dodamy wolny czas i korzyści zdrowotne, to nieletnie macierzyństwo może wydać się rozsądną alternatywą do utrzymywania się z najniższych dochodów. Życie na zasiłku ze strony państwa może być korzystne w państwach (np. USA), gdzie niewykształcone kobiety otrzymywały w pracy bardzo niskie wynagrodzenia (Thompson, 1997, s. 61).

Istotniejszy jest jednak fakt, iż poza pomocą finansową dla młodych, zwłaszcza nieletnich rodziców, organizowane też są w tych krajach programy wsparcia, mające na celu poprawienie sposobów funkcjonowania w nowych rolach matki (ojca), zapobieganie dalszej nieplanowanej rozrodczości i niwelowanie negatywnych psychologiczno-społecznych konsekwencji przedwczesnego rodzicielstwa. Treści tematyczne takich programów dotyczą: wypełniania roli rodzicielskiej, czynności pielęgnacyjno-opiekuńczych wykonywanych przy dziecku, wiedzy o rozwoju dziecka. Dobrze skonstruowane programy omawiają także kwestie rozwiązywania problemów rodzinnych, dotyczą zdrowia psychicznego, stresu, funkcjonowania kobiet i mężczyzn w związku (Towers, 2000, s. 155-159).

Takie programy kierowane są nie tylko do matek, ale też młodych ojców. Oni również potrzebują wsparcia, by stać się produktywnymi, odpowiedzialnymi dorosłymi rodzicami. W ich przypadku ważne jest udzielenie informacji o dostępnych możliwościach kontynuowania edukacji oraz podejmowania pracy zawodowej. Szczególnie istotne jest też sprzyjanie rozwojowi więzi emocjonalnej między dzieckiem a ojcem, co jest realizowane poprzez takie działania, jak zachęcanie do uczestnictwa w szkole rodzenia, angażowania się w przygotowywanie wyposażenia dla dziecka, komunikacja z dziewczyną oraz, co ważne, jej rodzicami

⁶ (por. <http://www.nieletnirodzice.org.prv.pl>)

(Kornas-Biela, 2001, s. 347). Pomoc stanowi też doradztwo przy rozwiązywaniu problemów z partnerkami, rodzicami, a także emocjonalne wsparcie w przeżywaniu utraty wolności i ambiwalentnych uczuć w stosunku do podejmowanego rodzicielstwa (Lane, Clay, 2006, s. 35 i nast).

Programy wsparcia kierowane do nastoletnich rodziców przeprowadzane są w różnorodny sposób, przykładem może być wykorzystanie poczty poprzez regularne przesyłanie nastoletnim matkom ulotek z informacjami na temat: pielęgnacji dziecka, odżywiania, zdrowia psychicznego itp. (por. Coren, Barlow, Stewart-Brown, 2003). Inny sposób realizacji programu wspierającego nastoletnie matki polegał na prowadzeniu systematycznych odwiedzin młodych mam w domach przez pielęgniarki, które udzielały im niezbędnych informacji o sposobach stosowania antykoncepcji, o pielęgnacji niemowląt, dbaniu o zdrowie, szczepieniach (Quinlivan, Box, Evans, 2003, s. 892). Najczęściej jednak takie programy organizowane są w placówkach oświatowo-wychowawczych lub bezpośrednio w szkołach, do których uczęszczają nastoletni rodzice. Do realizacji programów wsparcia wykorzystywane są metody zarówno aktywizujące (problemowe, inscenizacyjne), jak i podające, przy wykorzystaniu środków multimedialnych (Towers, 2000, s. 155-159).

E. Coren, J. Barlow, S. Stewart-Brown dokonali porównania kilkunastu różnych programów realizowanych w latach 1977–1999 skierowanych do nastoletnich matek, mając na uwadze ich skuteczność. We wnioskach stwierdzili, iż największe efekty osiągają te kursy, które wykorzystują aktywne metody nauczania. Młodzi rodzice, pod kierunkiem dorosłych osób, wykonując czynności pielęgnacyjne przy dziecku, uczą się asertywności, dokonywania wyborów. Poza tym lepsze efekty odnosiły programy oparte na pracy grupowej niż indywidualne, choć te ostatnie były przydatne wśród najmłodszych matek. Zdaniem autorów negatywne skutki w przypadku części nastoletnich rodziców nie powinny być argumentem do zaprzestania realizacji wsparcia, ale raczej do szukania dróg jego udoskonalania (Coren, Barlow, Stewart-Brown, 2003, s. 98-101). Młodzi ojcowie np. nie tworzą jednolitej typologicznie grupy, należy więc głębiej rozpoznawać ich potrzeby. E. Kaplan zauważa, że „wieloletnie doświadczenia prowadzenia programów i grup wsparcia dla nastoletnich matek, pokazują, iż dla wielu z nich najtrudniejsza jest zmiana cech swojej osobowości: skłonności do zależności od innych i niskiego poczucia wartości. Dlatego tak ważne jest, aby programy uwzględniały też kwestie terapii psychologicznej” (Kaplan, 1997, s. 162).

Biorąc pod uwagę natężenie urodzeń w grupie nastoletnich matek, ich pochodzenie z rodzin o niskim statusie społecznym (często dysfunkcyjnych), ale zwłaszcza fakt możliwych do wystąpienia negatywnych konsekwencji wczesnego rodzicielstwa, wydaje się uzasadnione również w naszym kraju organizowanie podobnych programów wsparcia dla tej grupy rodziców. Należałoby stworzyć skuteczną sieć wsparcia społecznego, aby dziewczęta i chłopcy, którzy zostają rodzicami, mogli w razie potrzeby skorzystać z konkretnej, kompetentnej pomocy. Wszystkie te starania zmierzają do tego, aby odległe efekty przedwczesnego macierzyństwa, ojcostwa okazały się pozytywne dla młodych rodziców rozpoczynających dorosłe życie i dla ich narodzonych dzieci.

Bibliografia

- Harasimowicz A. (2006). *Biuletyn Stowarzyszenia Pomocy Nieletnim Rodzicom*. Niepublikowane materiały stowarzyszenia.
- Budrowska B. (2000). *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*. Wrocław: FUNNA.
- Coren E., Barlow J., Stewart-Brown S. (2003). The effectiveness of individual and group-based parenting programmes in improving outcomes for teenage mothers their children. A systematic review. *Journal of Adolescence Research*, 26, s. 79-103.
- De Jonge A. (2001). Support for teenage mothers. A qualitative study into the views of women about the support they received as teenage mothers. *Journal of Advanced Nursing*, 36, s. 49-57.
- Kaplan E. B. (1997). *Not our kind of girl. Unraveling the myths of black teenage motherhood*. Berkeley-Los Angeles-London: University of California Press.
- Kodeks rodzinny i opiekuńczy* (1999). 10§1, DzU z 1998, nr 117, poz. 757. Kraków: GEO.
- Kornas-Biela D. (2001). *Małoletni ojcowie. Problem i wezwanie*. W: D. Kornas-Biela (red.) *Oblicza ojcostwa*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Lane T. S., Clay C. M. (2006). Meeting the service needs of young fathers. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 1, s. 35-54.
- Marzec-Holka K. (1994). *Dezintegracja małżeństw zawartych za zgodą sądu*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
- Natężenie urodzeń wśród niepełnoletnich dziewcząt. Materiały na zamówienie Stowarzyszenia Pomocy Nieletnim Rodzicom* (2005). Warszawa: GUS.
- Quinlivan J. A., Box H., Evans S. (2003). Postnatal home visits in teenage mothers. A randomized controlled trial. *The Lancet*, 15, s. 893-900.
- Rocznik Demograficzny 2005*. (2006). Warszawa: GUS.
- Sęk H. (1998). *Spoleczna psychologia kliniczna*. Warszawa: PWN.
- Sęk H., R. Cieślak (2004). *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: PWN.
- Skowrońska A. (2007). *Doświadczenia małoletnich matek i ojców ich dzieci. Aspekty socjopedagogiczne*. Niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem Prof. zw. dr hab. Zbigniewa Kwiecińskiego, Toruń.
- Thompson P. S. et al. (1997). *Teenage pregnancy. Opposing viewpoints*. San Diego-California: Greenhaven Press.
- Towers S. (2000). Teenage pregnancy. An update. *Social Science and Medicine*, 8, s. 155-159.
- Ustawa z dnia 12. marca 2004 r. o pomocy społecznej*, DzU, nr 64, poz. 593, art. 1.
- Wróblewska W. (1991). *Nastoletnie matki w Polsce – studium demograficzne na podstawie badania. Ankieta młodych matek z 1988*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGGH.
- Musik J.S. (1993). *Young, poor, and pregnant. The psychology of teenage motherhood*. New Haven: Yale University Press.
- <http://www.nieletnirodzice.org.prv.pl>, otwarto 15 grudnia 2005 r.
- <http://www.domdziecka.kv.net.pl/polish/html/program.html>, otwarto 20. sierpnia 2006 r.

Summary

Development of social support network – the right answer to the problems of teenage parents

The main focus of this article is early parenthood. About twenty thousands of teenage girls (including 4,5 thousands of underage) become mothers each year. Parenthood of underage mothers is almost never planned and becomes a critical event in their lives. Teenagers, mentally and socially immature, are not prepared to fulfill a role of a mother or a father. Besides, teenage parents come mostly from poor families, attend to primary or secondary schools and do not have any jobs, stable income and accommodation. The youngest, being underage, do not enjoy their full civil rights, which means they cannot legally raise their own children – for example, they cannot use health and welfare services as parents. To make their situation more difficult they often come from dysfunctional families, which cannot support them. As a result, they are left with minimal or no support from their own parents. Lack of their own resources and insufficient support of their families indicates an important need of developing of external support networks for teenage parents. These problems are discussed in this article.

Joanna Spławska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Poziom rozwoju rozumowania moralnego w świetle badań metodą Lawrence'a Kohlberga

W artykule podjęto problematykę rozwoju rozumowania moralnego w okresie wczesnej dorosłości na podstawie teorii rozwoju rozumowania moralnego L. Kohlberga. Rozważania koncentrują się wokół pytania dotyczącego poziomu rozwoju rozumowania moralnego w okresie wczesnej dorosłości oraz zmian w poziomie rozwoju rozumowania moralnego mających miejsce w owym okresie. Rozważania teoretyczne wzbogacone są o wyniki i analizę badań własnych nad rozwojem rozumowania moralnego studentów pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Teoria rozwoju rozumowania moralnego Lawrence'a Kohlberga należy do nurtu poznawczo-rozwojowych teorii moralności, w których szczególną uwagę zwraca się na rozwój sądów moralnych jednostki. Teoria Kohlberga ujmuje rozwój rozumowania moralnego w ciągu całego życia człowieka, czyli także i w okresie dorosłości (Trempała, 1989).

L. Kohlberg formułując teorię rozwoju rozumowania moralnego, oparł się na modelu twardych stadiów J. Piageta charakteryzującym się między innymi tym, iż zmiany jakościowe struktury służącej tej samej funkcji, w określonych momentach powodują pojawienie się nowego stadium. Dodatkową cechą jest niezmiennosc owego rozwoju rozumiana jako konieczność przejścia przez wszystkie stadia w tej samej kolejności. Rozwój ewentualnie może być przyspieszony, spowolniony bądź zatrzymany przez czynniki kulturowe, ale nie można zmienić kolejności stadiów (Czyżowska, Niemczyński, Kmiec, 1993).

L. Kohlberg ukazuje życie jednostki jako jednolitą całość, albowiem kieruje się ona własnymi prawami rozwoju, dzięki którym formułuje reguły moralnego postępowania niezależnie od kultur, epok i systemów. Jednakże jednocześnie autor wskazuje na fakt, iż istnieją absolutne zasady moralne, co do których panuje ogólna zgoda i akceptacja (Górnicka, 1980).

L. Kohlberg w swojej koncepcji przedstawia trzy zasadnicze poziomy rozwoju rozumowania moralnego: przedkonwencjonalny, konwencjonalny, postkonwencjonalny. Każdy z trzech powyższych poziomów zawiera dwa stadia, z których drugie ma charakter bardziej zaawansowany i stanowi przedsiamek poziomu wyższego (Trempała, 1989).

W ramach poziomu pierwszego, zwanego przedkonwencjonalnym, czyn określany jest jako dobry lub zły z punktu widzenia autorytetów oraz odczuwanych konsekwencji danego czynu, zarówno tych fizycznych, jak i hedonistycznych. Na poziomie przedkonwencjonalnym jednostka spostrzega sytuację w kategoriach bezpośrednio odczuwanych potrzeb, pragnień. Poziom ten typowy jest dla dzieci, młodzieży i przestępców (Czyżowska, Niemczyński, Kmiec, 1993).

Jednostka osiągająca poziom konwencjonalny ocenia sytuację z punktu widzenia grupy społecznej, w ramach której funkcjonuje, albowiem porządek moralny przybiera postać ponadindywidualną, ale zgodną z grupą społeczną. Charakterystyczna dla jednostki funkcjonującej na poziomie owego stadium jest postawa lojalności wobec społeczeństwa i zarazem utrwalania i umacniania porządku społecznego (Trempała, 1989). Poziom ten charakterystyczny jest dla młodzieży oraz większości osób dorosłych (Czyżowska, Niemczyński, Kmiec, 1993).

W ramach poziomu postkonwencjonalnego jednostka definiuje samodzielnie, autonomicznie wartości moralne w sposób całkowicie niezależny od grup społecznych i autorytetów. Postrzega ona indywidualne prawa i obowiązki związane z byciem członkiem określonej grupy społecznej, jednakże jest od nich niezależna, nie utożsamia się z nią (Trempała, 1989).

Rozwój rozumowania moralnego w okresie wczesnej dorosłości przybiera charakterystyczną formę, na co wskazują również badania prowadzone przez samego L. Kohlberga (Kohlberg, Kramer za: Czyżowska, Trempała, 2002), co poniekąd wiąże się ze specyfiką danego okresu.

Okres wczesnej dorosłości jest szczególnie w życiu jednostki, albowiem jej rozwój odnosi się głównie do sfery poznawczej i społecznej. Jednostka po burzliwym okresie adolescencji, który zaowocował osiągnięciem pełnego rozwoju fizycznego i osobowościowego wchodzi w bogaty świat społeczny, który stymuluje jej rozwój. Nowe sytuacje, nowe problemy o charakterze otwartym, dotyczące między innymi sfery rodzinnej i zawodowej, wymagają od jednostki systematycznego i świadomego ich rozwiązywania. W związku z powyższym myślenie osób dorosłych przybiera charakter relatywistyczny, dialektyczny, co świadczy o jego postformalnym charakterze. Zmiany w rozwoju myślenia osób dorosłych implikują zarazem pojawienie się specyficznych zmian w rozwoju rozumowania moralnego. Wskazują między innymi na to D. Czyżowska i J. Trempała, którzy zauważają, iż w publikowanych badaniach większość osób osiąga najwyższy konwencjonalny poziom rozumowania moralnego, natomiast bardzo rzadko rozpoznawano sposoby rozumowania odpowiadające stadium postkonwencjonalnym, a niekiedy nie odnotowywano ich wcale. W związku z powyższym występuje pewna rozbieżność między założeniami L. Kohlberga o postformalnym poziomie rozumowania moralnego w okresie wczesnej dorosłości a wynikami badań wskazującymi na formalny poziom rozwoju rozumowania moralnego w okresie wczesnej dorosłości. Owe niejasności stały się przesłankami badań przeze mnie przeprowadzonych.

Badania

Opis próby

Badaniami zostali objęci studenci Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy kierunku: pedagogika, studia jednolite magisterskie. Pomiar badawczy przeprowadzony został dwukrotnie w okresie od I do V roku studiów określonej grupy studentów¹. Pierwszy pomiar dotyczył 128 studentów I roku przydzielonych do sześciu grup na podstawie listy alfabetycznej. Drugi pomiar badawczy dotyczył tej samej grupy studentów V roku studiów w liczbie 91, podzielonych na pięć grup związanych z określoną specjalnością (2 x pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, 2 x pedagogika pracy, 1 x resocjalizacja). Stosunkowo niższa liczba studentów V roku wiąże się z faktem, iż część osób została skreślona z listy studentów, skończyła studia wcześniej w toku indywidualnym lub przebywała na urlopie dziekańskim.

Metoda i sposób prowadzenia badań

Dane dotyczące poziomu rozwoju rozumowania moralnego wśród określonej grupy studentów UKW zebrałam za pomocą wybranej metody ilościowej. W badaniu rozwoju rozumowania moralnego posłużyłam się Testem Wyboru, będącym modyfikacją Defining Issues Test Resta.

W Teście Wyboru osoby badane są proszone o zapoznanie się z treścią hipotetycznego dylematu moralnego „Heinza” odnoszącego się do konfliktu między wartością „życia” a „własności prywatnej”. Następnie badani zapoznają się z listą stwierdzeń wyrażających ocenę czynu bohatera prezentowanego dylematu. Dwanaście z tych stwierdzeń różni się między sobą:

- strukturą, ze względu na dominującą perspektywę rozumowania moralnego zgodnie z koncepcją sześciu stadiów L. Kohlberga,
- treścią, ze względu na kierunek sądu wyrażającego aprobatę lub dezaprobatę czynu.

Kombinacja tych kryteriów daje listę dwunastu stwierdzeń moralnych (6 stadiów x 2 kierunki = 12). Do owej listy dołączone są dwa stwierdzenia kontrolne (aprobujące i dezaprobujące) w swej strukturze złożone językowo, lecz nielogicznie. Zadaniem badanego jest ocenić każde ze stwierdzeń w odpowiedzi na pytanie: „w jakim stopniu stwierdzenie to odpowiada ci osobiście?” za pomocą następujących odpowiedzi:

- 5 oznacza „bardzo mi odpowiada”,
- 4 oznacza „odpowiada”,
- 3 oznacza „jest mi obojętne”,
- 2 oznacza „nie odpowiada mi”,
- 1 oznacza „bardzo mi nie odpowiada”.

Następnie badany wybiera cztery wypowiedzi z listy prezentowanych stwierdzeń, które prawdopodobnie udzieliłby, gdyby zadano mu pytanie: „czy Heinz powinien ukraść lekarstwo?”. Następnie osoba badana

¹ Pierwszy pomiar badawczy przeprowadzony został przez dr. hab. R. Lepperta prof. UKW, opracowanie danych i drugi pomiar badawczy przeprowadzony przez J. Splawską, zebrane dane zamieszczone są w pracy magisterskiej pt. *Poziom rozwoju sądów moralnych studentów pedagogiki i jego zmiana w trakcie trwania studiów* przygotowany pod kierunkiem dra hab. Romana Lepperta prof. UKW, Bydgoszcz 2008.

uporządkowuje wybrane stwierdzenia ze względu na ich wartość w kolejności od 1 do 4 (Leppert, Splitt, Trempała, 1989).

Zebrane podczas pomiarów badawczych dane analizowałam w oparciu o metody statystyczne, w szczególności o metodę statystyki opisowej.

W omawianych badaniach, brane pod uwagę są przede wszystkim dwa wskaźniki poziomu sądów moralnych, uwzględniające wagę stwierdzenia oszacowanego przez badaną osobę. Pierwszy wskaźnik określa poziom rozwoju akceptowanych sądów moralnych i jest obliczany według następującego wzoru:

$$P_a = \frac{\sum (W_{xi} \cdot P_{xi})}{\sum W_{xi}}$$

gdzie P_{xi} – poziom rozwojowy akceptowanego przez badanego stwierdzenia (od 1 do 6)
 W_{xi} – waga akceptowanego przez badanego stwierdzenia (+, ++, czyli 1, 2).

Drugi ze stosowanych wskaźników poziomu rozwoju sądów moralnych określa poziom rozwojowy preferowanych sądów moralnych i jest obliczany według wzoru:

$$P_p = \frac{\sum (r_i \cdot P_i)}{\sum r_i}$$

gdzie P_i – poziom rozwojowy wybranego przez badanego stwierdzenia (od 1 do 6)
 r_i – ranga wybranego przez badanego stwierdzenia (od 4 do 1).

Przyjmuje się, że wyżej opisane wskaźniki dotyczą dwóch różnych aspektów tego samego procesu, który charakteryzuje rozwój sądów moralnych. Wyrażenia „preferować” i „akceptować” nie są jednoznaczne, w związku z tym „akceptować” jakiś pogląd bardziej od innego nie oznacza „preferować” go. Reasumując, wskaźnik P_a charakteryzuje w większym stopniu aspekt deskryptywny wydawanych przez osobę badaną ocen, w przeciwieństwie do P_p , który wyraża bardziej ich aspekt ewaluatywny.

Wskaźniki P_a oraz P_p uzyskane przez osobę badaną zostały sprowadzone do odpowiednich szeregów rozdzielczych w celu dokonania porównania ich we wspólnej skali rozwoju sądów moralnych, opisanej w jakościowych terminach teorii L. Kohlberga.

Szeregi rozdzielcze:

z dokładnością do 1 stadium:

{/1,0-1,5/ /1,6-2,5/ /2,6-3,5/ /3,6-4,5/ /4,6-5,5/ /5,6-6,0/}

z dokładnością do ½ stadium:

{/1,0-1,2/ /1,3-1,7/ /1,8-2,2/ /2,3-2,7/ /2,8-3,2/ /3,3-3,7/ /3,8-4,2/ /4,3-4,7/ /4,8-5,2/ /5,3-5,7/ /5,8-5,6/} (Leppert, Splitt, Trempała, 1989).

Wyniki

W badaniach skupiono się na porównaniu osiągnięć rozwojowych osób badanych w zakresie poziomu rozwoju rozumowania moralnego w dwóch etapach wczesnej dorosłości. Zestawienie otrzymanych wyników badań umożliwiło mi bezpośrednią odpowiedź na pytania:

1. Jaki poziom rozwoju rozumowania moralnego przejawiali studenci I roku pedagogiki UKW?
2. Jaki poziom rozwoju rozumowania moralnego przejawiają studenci V roku pedagogiki UKW?
3. Jakie zmiany w poziomie rozwoju rozumowania moralnego studentów pedagogiki UKW miały miejsce w przedziale czasowym od I do V roku studiów? Inaczej mówiąc, czy studenci pedagogiki na V roku studiów przejawiają inny poziom rozwoju rozumowania moralnego aniżeli na I roku studiów?

Prezentację wyników badań chciałabym rozpocząć od przedstawienia danych uzyskanych podczas pierwszego pomiaru badawczego oraz na ich podstawie odpowiedzieć na pierwsze z zadanych pytań badawczych dotyczących poziomu rozwoju rozumowania moralnego studentów I roku UKW.

Analizę rezultatów badań chciałabym rozpocząć od prezentacji danych osiągniętych przy zastosowaniu wskaźnika P_a , obejmującego poziom rozwoju akceptowanych sądów moralnych.

Przedstawione w tabeli 1. dane wskazują na fakt, iż większość z badanych studentów osiągnęło pełne stadium 4 „porządku i prawa społecznego”, mieszczące się w ramach konwencjonalnego poziomu rozwoju form rozumowania moralnego. Analizując prezentowane dane z dokładnością do 1/2 stadium okazuje się, iż nikt z badanych studentów nie osiągnął pełnego stadium 6 „uniwersalnych zasad etycznych”, jednakże trzy osoby osiągnęły poziom przejściowy 5/6 do owego stadium. Z badanych studentów tylko jedna osoba reprezentowała poziom rozwoju form rozumowania moralnego poniżej poziomu konwencjonalnego, jednakże przejawiając przy tym tendencję do rozumowania na poziomie stadium przejściowego 2/3.

Tabela 1. Liczba studentów I roku pedagogiki osiągających określone stadium rozwoju form rozumowania moralnego w sekwencji L. Kohlberga z dokładnością do 1/2 stadium

Stadium rozwoju	Wskaźnik pomiaru P_a	
	liczba	procent
1	0	0%
1/2	0	0%
2	0	0%
2/3	1	0,8%
3	15	11,7%
3/4	31	24,2%
4	52	40,6%
4/5	17	13,3%
5	9	7,0%
5/6	3	2,3%
6	0	0%
Razem	128	99,9%

Źródło: badania własne

II. Z BADAŃ

Kontynuując analizę badań, chciałabym zaprezentować wyniki badań osiągnięte przy zastosowaniu wskaźnika P_p , odnoszącego się do poziomu rozwoju preferowanych sądów moralnych.

Dane na temat liczby osób osiągających określone stadium rozwoju w ramach sekwencji form rozumowania moralnego zdefiniowanych przez L. Kohlberga ilustruje tabela 2.

Tabela 2. Liczba studentów I roku pedagogiki osiągających określone stadium rozwoju form rozumowania moralnego w sekwencji L. Kohlberga z dokładnością do 1/2 stadium

Stadium rozwoju	Wskaźnik pomiaru P_p	
	liczba	procent
1	0	0%
1/2	0	0%
2	5	3,9%
2/3	4	3,1%
3	26	20,3%
3/4	19	14,8%
4	24	18,7%
4/5	21	16,4%
5	17	13,3%
5/6	12	9,4%
6	0	0%
Razem	128	99,9%

Źródło: badania własne

Analizując przedstawione rezultaty badań z dokładnością do 1/2 stadium wnioskują, iż najliczniejsza grupa badanych studentów osiągnęła pełne stadium 3 „interpersonalnej harmonii” (20,3% badanych studentów), chciałabym jeszcze dodać, iż bardzo zbliżona liczba badanych studentów osiągnęła pełne stadium 4 „prawa i porządku społecznego” (18,7% badanych studentów).

Analiza prezentowanych danych z dokładnością do 1/2 stadium pozwala stwierdzić, iż nikt z badanych studentów nie osiągnął pełnego stadium 6 „uniwersalnych zasad etycznych”, jednakże 12 osób osiągnęło poziom stadium przejściowego 5/6.

Przedstawione rezultaty badań pozwalają sądzić, iż wśród 128 badanych studentów 9 osób przejawiało przedkonwencjonalny poziom rozumowania moralnego, gdyż 5 studentów (3,9%) osiągnęło pełne stadium 2 „własnych korzyści”, a 4 studentów (3,1%) przejawiało tendencję do rozumowania na poziomie stadium przejściowego 2/3.

Liczbę osób osiągających określone stadium rozwoju rozumowania moralnego z uwzględnieniem wskaźników P_a i P_p charakteryzujących rozwój sądów moralnych ilustruje tabela 3.

Tabela 3. Zestawienie liczby studentów I roku pedagogiki osiągających określone stadium rozwoju form rozumowania moralnego w sekwencji L. Kohlberga z dokładnością do 1 stadium

Stadium	Wskaźnik P _a		Wskaźnik P _p	
	liczba	procent	liczba	procent
1	0	0%	0	0%
2	0	0%	7	5,5%
3	35	27%	40	31,2%
4	77	60,2%	40	31,2%
5	15	11,7%	38	29,7%
6	1	0,8%	3	2,3%
Razem:	128	99,7%	128	99,7%

Źródło: badania własne

Dane uzyskane z drugiego pomiaru badawczego umożliwiły mi udzielenie bezpośredniej odpowiedzi na drugie z postawionych pytań badawczych, a mianowicie: jaki poziom rozwoju rozumowania moralnego przejawiają studenci V roku pedagogiki UKW?

Analizę rezultatów badań rozpocznę od prezentacji danych osiągniętych przy zastosowaniu wskaźnika P_a, obejmującego poziom rozwoju akceptowanych sądów moralnych.

Tabela 4. Liczba studentów V roku pedagogiki osiągających określone stadium rozwoju form rozumowania moralnego w sekwencji L. Kohlberga z dokładnością do 1/2 stadium

Stadium rozwoju	Wskaźnik pomiaru P _a	
	liczba	procent
1	0	0%
1/2	0	0%
2	0	0%
2/3	2	2,2%
3	9	9,9%
3/4	29	31,9%
4	42	46,1%
4/5	9	9,9%
5	0	0%
5/6	0	0%
6	0	0%
Razem	91	100%

Źródło: badania własne

Przedstawione w tabeli 4. dane wskazują na fakt, iż większość badanych studentów osiągnęło konwencjonalny poziom rozumowania moralnego.

Na podstawie analizy danych z dokładnością do 1 stadium, które prezentuje tabela 5. okazuje się, że wszyscy badani studenci reprezentują konwencjonalny poziom rozumowania moralnego, nikt z badanych nie osiągnął poziomu poniżej ani powyżej poziomu konwencjonalnego. Dalsza analiza danych wskazuje na fakt, iż w grupie 91 badanych studentów, 70,3% osiągnęło poziom rozwoju akceptowanych sądów moralnych odpowiadający stadium 4 „porządku i prawa społecznego”, a pozostała część badanych (29,7%) osiągnęła stadium 3 „interpersonalnej harmonii”.

Tabela 5. Liczba studentów V roku osiągających określone stadium rozwoju form rozumowania moralnego w sekwencji L. Kohlberga z dokładnością do 1/2 stadium

Stadium rozwoju	Wskaźnik pomiaru P _p	
	liczba	procent
1	0	0%
1/2	0	0%
2	0	0%
2/3	5	5,5%
3	17	18,7%
3/4	25	27,4%
4	17	18,7%
4/5	17	18,7%
5	8	8,8%
5/6	2	2,2%
6	0	0%
Razem	91	100%

Źródło: badania własne

Analiza przedstawionych w tabeli 6. danych na temat poziomu rozwoju akceptowanych sądów moralnych z dokładnością do 1/2 stadium pokazuje, iż spośród badanych studentów tylko dwie osoby (2,2%) reprezentują poziom rozwoju form rozumowania moralnego poniżej konwencjonalnego, jednakże przejawiając przy tym tendencję do rozumowania na poziomie stadium przejściowego 2/3. Dalsza analiza danych wskazuje na fakt, że w grupie 91 badanych studentów tylko 9 (9,9%) reprezentuje poziom powyżej konwencjonalnego, albowiem osiągnęło stadium przejściowe 4/5. Większość z badanych studentów pedagogiki UKW w Bydgoszczy przejawia konwencjonalny poziom rozwoju form rozumowania moralnego, albowiem osiągnęło pełne stadium 4 „porządku i prawa społecznego”.

Tabela 6. Zestawienie liczby studentów V roku pedagogiki osiągających określone stadium rozwoju form rozumowania moralnego w sekwencji L. Kohlberga z dokładnością do 1 stadium

Stadium	Wskaźnik P _a		Wskaźnik P _p	
	liczba	procent	liczba	procent
1	0	0%	0	0%
2	0	0%	4	4,4%
3	27	29,7%	38	41,7%
4	64	70,3%	32	35,2%
5	0	0%	17	18,7%
6	0	0%	0	0%
Razem:	91	100%	91	100%

Źródło: badania własne

Wcześniej omówione dane dotyczące poziomu preferowanych sądów moralnych wskazują, że studenci pedagogiki UKW reprezentują w większości konwencjonalny poziom rozumowania moralnego, gdyż najliczniejsza grupa studentów osiągnęła pełne stadium 3 „interpersonalnej harmonii” oraz pełne stadium 4 „porządku i prawa społecznego”.

Wyniki badań wskazują na fakt, iż w przypadku akceptowanych sądów moralnych procentowo wysoka liczba studentów osiągnęła pełne stadium 4 „porządku i prawa społecznego” i jest to najczęściej osiągnięte stadium. Natomiast w odniesieniu do preferowanych sądów moralnych następuje swoiste rozproszenie owych sądów, gdyż procentowo zbliżona liczba studentów osiąga pełne stadium 3 „interpersonalnej harmonii” oraz pełne stadium 4 „porządku i prawa społecznego”. Na tej podstawie można wnioskować, iż akceptować określone stwierdzenia nie znaczy tyle samo co preferować określone stwierdzenia.

Pełne stadium „uniwersalnych zasad etycznych” nie zostało osiągnięte przez żadnego z badanych studentów pedagogiki, w związku z czym nikt z badanych nie przejawia pełnego poziomu rozumowania moralnego na poziomie postkonwencjonalnym.

Kontynuując analizę badań, chciałabym zaprezentować wyniki badań osiągnięte przy zastosowaniu wskaźnika P_p, odnoszącego się do poziomu rozwoju preferowanych sądów moralnych.

Dane na temat liczby osób osiągających określone stadium rozwoju w ramach sekwencji form rozumowania moralnego zdefiniowanych przez L. Kohlberga ilustruje tabela 7.

II. Z BADAŃ

Tabela 7. Liczba studentów pedagogiki osiągających określone stadium rozwoju akceptowanych form rozumowania moralnego w sekwencji L. Kohlberga z dokładnością do 1 stadium

Stadium rozwoju	Wskaźnik P _a			
	studenci I roku		studenci V roku	
	liczba	procent	liczba	procent
1	0	0%	0	0%
2	0	0%	0	0%
3	35	27%	27	29,7%
4	77	60,2%	64	70,3%
5	15	11,7%	0	0%
6	1	0,8%	0	0%

Źródło: badania własne

Analizując przedstawione rezultaty z dokładnością do 1 stadium, wnioskuję, iż najliczniejsza grupa badanych studentów osiągnęła stadium 3 „interpersonalnej harmonii” (41,7%), jednakże chciałabym jeszcze dodać, iż zbliżona liczba studentów osiągnęła stadium 4 „porządku i prawa społecznego” (35,2%). Analizując przedstawione dane z dokładnością do 1/2 stadium można stwierdzić, iż nikt z badanych studentów nie osiągnął pełnego stadium 6 „uniwersalnych zasad etycznych”, jednakże 2 osoby osiągnęło poziom stadium przejściowego 5/6. Przedstawione rezultaty badań pozwalają sądzić, iż wśród 91 badanych studentów 5 osób przejawiało przedkonwencjonalny poziom rozumowania moralnego, z tendencją do rozumowania na poziomie stadium przejściowego 2/3.

Liczbę osób osiągających określone stadium rozwoju rozumowania moralnego z uwzględnieniem wskaźników P_a i P_p charakteryzujących rozwój sądów moralnych ilustruje tabela 8.

Tabela 8. Liczba studentów pedagogiki osiągających określone stadium rozwoju preferowanych form rozumowania moralnego w sekwencji L. Kohlberga z dokładnością do 1 stadium

Stadium rozwoju	Wskaźnik P _p			
	studenci I roku		studenci V roku	
	liczba	procent	liczba	procent
1	0	0%	0	0%
2	7	5,5%	4	4,4%
3	40	31,2%	38	41,7%
4	40	31,2%	32	35,2%
5	38	29,7%	17	18,7%
6	3	2,3%	0	0%

Źródło: badania własne

Większość badanych studentów I roku pedagogiki UKW w Bydgoszczy przejawia konwencjonalny poziom rozwoju form rozumowania moralnego, albowiem osiągnęło pełne stadium 4 „porządku i prawa społecznego”.

Wcześniej omówione dane dotyczące poziomu preferowanych sądów moralnych wskazują, że studenci UKW w Bydgoszczy w większości reprezentują konwencjonalny poziom rozumowania moralnego, gdyż najliczniejsza grupa osiągnęła stadium przejściowe 3/4 mieszczące się w ramach konwencjonalnego poziomu rozumowania moralnego.

Wyniki badań wskazują na fakt, iż w przypadku akceptowanych sądów moralnych procentowo wysoka liczba studentów osiągnęła pełne stadium 4 „porządku i prawa społecznego” i jest to najczęściej osiągnięte stadium. Natomiast w odniesieniu do preferowanych sądów moralnych następuje swoiste rozproszenie owych sądów, gdyż procentowo jednakowa liczba studentów osiągnęła zarówno pełne stadium 3 „interpersonalnej harmonii”, jak i stadium 4 „porządku i prawa społecznego” oraz stadium przejściowe 4/5. Jednakże najliczniejsza procentowo grupa badanych studentów osiągnęła przejściowe stadium 3/4 w odniesieniu do preferowanych sądów moralnych. Na tej podstawie można wnioskować, iż akceptować określone stwierdzenia nie znaczy tyle samo co preferować określone stwierdzenia.

Pełne stadium „uniwersalnych zasad etycznych” nie zostało osiągnięte przez żadnego z badanych studentów UKW, w związku z czym nikt z badanych nie przejawia pełnego poziomu rozumowania moralnego na poziomie postkonwencjonalnym.

Odpowiedzi na zadane trzecie pytanie badawcze, dotyczące zmian w poziomie rozwoju rozumowania moralnego studentów pedagogiki w okresie od I do V roku studiów, dostarczyło mi porównanie danych badawczych uzyskanych podczas dwóch pomiarów badawczych. Zestawienie danych badawczych pozwala na stwierdzenie, iż studenci UKW badani podczas I roku studiów reprezentowali postkonwencjonalny poziom rozwoju form rozumowania moralnego (12,5%), natomiast wyniki pomiaru badawczego przeprowadzonego na V roku studiów świadczą o tym, iż nikt z badanych nie osiągnął poziomu rozwoju form rozumowania moralnego powyżej konwencjonalnego.

Wyniki badań nad poziomem rozwoju akceptowanych sądów moralnych wskazują na regres w rozwoju rozumowania moralnego badanych studentów, albowiem studenci badani podczas V roku studiów przejawiają niższy poziom rozwoju akceptowanych sądów moralnych aniżeli na I roku studiów. W związku z powyższym wnioskuję, iż studenci V roku pedagogiki UKW wykazują niższy poziom rozwoju akceptowanych sądów moralnych aniżeli wykazywali, będąc na I roku studiów. Pomimo powyżej przedstawionych różnic chciałabym zaznaczyć, iż wyniki badań jednoznacznie wskazują na osiągnięcie przez najwyższą procentowo liczbę badanych, stadium 4 „porządku i prawa społecznego”, zarówno wśród studentów badanych podczas I jak i V roku studiów.

Kontynuując analizę porównawczą wyników badań nad rozwojem rozumowania moralnego, chciałabym przedstawić zestawienie wyników badań nad poziomem rozwoju preferowanych sądów moralnych studentów I i V roku pedagogiki UKW. Wyniki badań nad poziomem rozwoju preferowanych sądów moralnych wskazują na regres w rozwoju rozumowania moralnego badanych studentów, albowiem studenci badani podczas V roku studiów przejawiają niższy poziom rozwoju preferowanych sądów moralnych aniżeli przejawiali na I roku studiów.

Procentowo wyższa liczba studentów badanych podczas I roku studiów osiągnęła postkonwencjonalny poziom rozwoju form rozumowania moralnego (32%), aniżeli podczas V roku studiów (18,7%). Natomiast wyniki badań bezpośrednio wskazują na fakt, iż procentowo wyższa liczba studentów badanych podczas V roku studiów reprezentowała konwencjonalny poziom rozwoju form rozumowania moralnego (76,9%) aniżeli podczas I roku studiów (61,4%).

Procentowo bardzo zbliżona liczba studentów UKW badanych podczas I roku studiów osiągnęła stadia „interpersonalnej harmonii” (31,2%), „porządku i prawa społecznego” (31,2%), „umowy społecznej” (29,7%) mieszczących się w ramach konwencjonalnego oraz postkonwencjonalnego poziomu rozumowania moralnego. Natomiast w odniesieniu do pomiaru mającego miejsce podczas V roku studiów procentowo najwyższa liczba studentów osiągnęła stadium „interpersonalnej harmonii” (41,7%) oraz stadium „porządku i prawa społecznego” (35,2%) mieszczących się w ramach konwencjonalnego poziomu rozumowania moralnego. W związku z powyższym wnioskuję, iż studenci V roku pedagogiki UKW wykazują niższy poziom rozwoju preferowanych sądów moralnych aniżeli wykazywali będąc na I roku studiów.

Wnioski z przeprowadzonych badań

Wydaje się, iż konieczne w tym miejscu jest postawienie pytania o przyczynę regresu w poziomie rozwoju rozumowania moralnego wśród studentów pedagogiki w okresie od I do V roku studiów. W dalszej części niniejszego artykułu pozwolę sobie na interpretację tego stanu rzeczy, wykazując, iż okres studiów jest specyficznym okresem w życiu jednostki, w którym mają miejsce zmiany w rozwoju rozumowania moralnego.

Wyjaśnieniem osiągniętych przeze mnie rezultatów jest stanowisko L. Kohlberga, zgodnie z którym, w okresie wczesnej dorosłości u osób, które przejawiały pewien rodzaj regresji do niższych stadiów rozwoju moralnego występuje specyficzna forma rozumowania. Z jednej strony charakteryzuje te osoby perspektywa egocentryczna, z drugiej natomiast przeciwstawna perspektywa społeczna. Sytuacja ta wywołuje strukturalny konflikt między strukturami rozumowania wyzwajający sceptycyzm (Trempała, 1992). Osoby dorosłe cechuje myślenie o charakterze dialektycznym, relatywistycznym i postformalnym. Pogląd ten pozwolę sobie uzupełnić argumentami wynikającymi z interpretacji psychoanalitycznej teorii rozwoju osobowości E. Eriksona, na podstawie której wnioskuję, iż w okresie dorosłości maleje potrzeba poczucia indywidualizmu przez jednostkę, która z kolei charakterystyczna jest dla okresu adolescencji (Trempała, 1992). Dorosłość jest okresem intensywnego rozwoju społecznego jednostki, obfituje bowiem w szereg interakcji społecznych, które z kolei wiążą się z realizacją zadań rozwojowych typowych dla tego okresu. Jednostka w okresie dorosłości odczuwa potrzebę dostosowania się do sytuacji społecznej, w związku z powyższym wnioskuję, iż studenci V roku pedagogiki przejawiają niższy poziom rozwoju rozumowania moralnego, aniżeli studenci I roku (Gurba, 2000).

W swoich rozważaniach na temat rozwoju rozumowania moralnego studentów pedagogiki UKW chciałabym zwrócić uwagę na fakt, iż moment rozpoczęcia studiów jest niezwykle ważny z punktu widzenia jednostki. Wiąże się bowiem z wejściem i funkcjonowaniem jednostki w nową grupie społecznej oraz niekiedy zmianą miejsca zamieszkania. Przed jednostką stawiane są również nowe zadania wynikające z pełnienia nowej roli społecznej tzn. roli studenta. W związku z zaistniałą koniecznością funkcjonowania w stosunkowo

jednolitej grupie społecznej (studenci pedagogiki UKW) wzrasta również potrzeba zaakcentowania indywidualności jednostki. Powyższe stwierdzenie może być swoistym wyjaśnieniem uzyskanych przeze mnie rezultatów wskazujących na wyższy poziom rozwoju rozumowania moralnego studentów I roku, aniżeli studentów V roku pedagogiki.

Kontynuując rozważania na temat osiągniętych rezultatów badań, chciałabym także podjąć próbę ich interpretacji w odniesieniu do faktu, że badanymi byli studenci Wydziału Pedagogiki i Psychologii UKW w Bydgoszczy kierunku pedagogika. Rezultaty badań przeprowadzonych przeze mnie wskazują na fakt, iż studenci kończąc studia, przejawiają niższy poziom rozwoju rozumowania moralnego aniżeli przejawiali w momencie rozpoczęcia studiów. Podejmując próbę interpretacji wyżej przedstawionego stwierdzenia, można przyjąć, iż przebieg studiów o charakterze pedagogicznym nie stymuluje rozwoju rozumowania moralnego studentów, a wręcz przeciwnie – wpływa na regres w poziomie rozwoju rozumowania moralnego. Argumenty wspierające to stwierdzenie można odnaleźć w rozważaniach J. Trempały na temat poziomu rozwoju struktur rozumowania logicznego przyszłych pedagogów, który wskazuje, iż studenci pedagogiki nie osiągnęli zaawansowanych stadiów rozwoju operacji logicznych w ujęciu J. Piageta. Zależność między wyżej wymienionymi stwierdzeniami, potwierdza pogląd J. Trempały dotyczący paralelizmu poznawczo-moralnego, odnoszącego się do konieczności występowania określonych form rozumowania logicznego w odniesieniu do zmian w rozwoju rozumowania moralnego (Trempała, 1989).

W rozważaniach na temat regresu w rozwoju rozumowania moralnego studentów pedagogiki UKW chciałabym zwrócić uwagę na fakt, iż współcześnie występujący ogólnospołeczny kryzys wartości nie stymuluje rozwoju moralnego jednostek, a wręcz przeciwnie ma wpływ destrukcyjny na rozwój moralny. W związku z powyższym wnioskuję o występowaniu zależności między regresem w rozwoju rozumowania moralnego studentów pedagogiki UKW a ogólnospołecznym kryzysem wartości (Mariański, 2001)

Podsumowując rozważania na temat osiągniętych przeze mnie rezultatów badań stwierdzam, iż w poziomie rozwoju rozumowania moralnego wśród studentów pedagogiki w okresie od I do V roku studiów występuje regres. Wyjaśniając przyczynę owego regresu jestem zdania, iż spowodowany jest on zarówno wejściem jednostki w okres wczesnej dorosłości, jak i przyjęciem nowych ról społecznych. Jednakże kwestią otwartą pozostanie wpływ charakteru kierunku studiów na regres w poziomie rozwoju rozumowania moralnego wśród studentów pedagogiki w pięcioletnim okresie studiów.

Bibliografia

- Bee H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Brzezińska A. (2000). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Scholar.
- Czyżowska D., Trempała J. (2002). Rozwój moralny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (tom 3). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czyżowska, D., Niemczyński, A., Kmieć E. (1993). Formy rozumowania moralnego Polaków w świetle danych z badania metodą Lawrence'a Kohlberga. *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, 1-2, s. 19-37.
- Górnica J. (1980). Rozwój moralny w koncepcji Lawrence'a Kohlberga. *Człowiek i światopogląd*, 6, s. 113-123.

- Gurba E. (2000). Wczesna dorosłość. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (tom 2). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kielar-Turska M. (2003). Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia. W: J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki* (tom 1). Gdańsk: GWP.
- Leppert R., Splitt A., Trempała J. (1989). Test Wyboru jako zobiektywizowane narzędzie pomiaru poziomu rozwoju sądów moralnych. W: R. Ossowski, J. Trempała (red.) *Problemy rozwoju psychicznego w warunkach edukacji równoległej (materiały na prawach rękopisu z konferencji zorganizowanej w ramach CPBP 8-17. 03. Zacisze, 24-26. 04. 1987 r.)* Bydgoszcz: Wyd. WSP.
- Mariański J. (2001). *Kryzys moralny czy transformacja wartości? Studium socjologiczne*. Lublin: TN KUL.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka: zagadnienia ogólne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Trempała J. (1989). *Rozumowanie w okresie wczesnej dorosłości*. Warszawa – Poznań: PWN.
- Trempała J. (1992). *Rozumowanie moralne i odporność dzieci na pokusę oszustwa*. Bydgoszcz: Wyd. WSP.

Summary

The level of moral judgements based on the theory of Lawrence Kohlberg

In this article I would like to present the issues of moral judgement development in the early adulthood period based on the theory of L. Kohlberg. My considerations focus on the question concerning the level of moral judgements in the early adulthood and its change throughout the period of studies. Theoretical considerations are supported by the results and analysis of my research concerning level of pedagogics student's moral judgement development.

III. ESEJ NAUKOWY

Agnieszka Kleina

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

O czym zapomnieć nie mogę, czyli o świadomości metodologicznej słów kilka – czytanie i tworzenie tekstów

Trudno nie zgodzić się, iż badania naukowe, wymagają nie tylko twórczego, ale i świadomego w nich uczestnictwa. Jednym z istotnych aspektów pracy badacza jest czytanie i tworzenie tekstów. Stąd chwila refleksji nad postawą świadomego badacza zanurzonego w lekturze, pod wpływem której powinien on – jak sugeruje L. Witkowski – doświadczyć kolejno: przeżycia, przebudzenia oraz przemiany, jeśli owo czytanie nie ma pozostać bez znaczenia. Kilka słów skłaniających do odważnego spotkania z tekstem.

„Ani kamień, drzewo, metal, którymi posługuje się architektura i rzeźba, ani farby, którymi rozporządza malarstwo, ani dźwięki wydobyte z instrumentów, które są materiałem twórczym muzyki, nie mogą się porównać z tajemniczym dostojnością słowa”.

J. Parandowski

Przywołując słowa Krzysztofa Konarzewskiego, można by w kilku zdaniach dookreślić istotę badań: „Badać to korzystać z tego, co już wiemy, by poznać coś, czego nie wiemy. Jest to najpierw kwestia pewnej postawy – rzadkiej, bo wymagającej pogodzenia sprzecznych wymagań¹ [...] Proces badawczy [natomiast – A.K.] to twórcza wymiana sugestii płynących ze świata teorii i świata empirii. Wizja końca wpływa na jego początek, a początkowe przed założenia wpływają na jego koniec. Świadome uczestnictwo w tym procesie jest niemożliwe bez skutecznego porozumiewania się, czyli ujmowania tego, co intuicyjne i mgliste, w inter-

¹ Autor wskazuje tu:

- ciekawość szczegółu i zainteresowanie syntezą, czyli zaspokojenie ciekawości w aspekcie problemów jednostkowych, dbając przy tym o rozumienie szerszych zjawisk społecznych;
- ścisłość i swobodę, jako umiejętność operowania jasnym i jednoznacznym językiem, nie unikając przy tym wzlotu wyobraźni;
- sceptycyzm i optymizm, które pozwalają dostrzegać różnicę między modelem a rzeczywistością, a przy tym wierzyć w możliwość poznania;
- bezstronność i odpowiedzialność, które służą poznawaniu bez świadomego manipulowania danymi i jednocześnie wymagają poczucia odpowiedzialności za prowadzone badania i głoszone ich wyniki (Konarzewski, 2000, s. 8).

subiektywnych pojęciach, tak by stało się jasne i wyraźne, ujawniło swoje mocne i słabe strony (Konarzewski, 2000, s. 8-9).

Jeśli zatem odpowiedzialność za własne decyzje, za powodowanie określonego stanu rzeczy, stawiamy na fundamentalnym miejscu wszelkich podejmowanych działań, konieczna staje się refleksja nad świadomością metodologiczną.

Dotyczy ona kilku niezwykle istotnych kwestii, o których nieczęsto się pisze, mówi, często zapomina, a których nieświadomość może stać się przyczyną bezrefleksyjnego tropu badawczego, nieopartego na jakichkolwiek czynnościach o charakterze etycznym. Jak pisze Krzysztof Kalka: „Nauka nie jest niczym innym, jak tylko wytworem człowieka” (Kalka, 1998, s.115). Tworząc zatem pole doniesień naukowych, podkreśliłabym wagę bycia za nie odpowiedzialnymi. I stąd też stawiając pierwsze kroki na ścieżce pracy naukowej, warto zadać sobie fundamentalne pytanie: *Czy jestem świadoma(y) pułapek metodologicznych tak ściśle powiązanych z etyką badawczą? A jeśli tak, to: o czym zapomnieć nie mogę?*

Można stworzyć szczegółowy projekt badawczy, kierując się przy tym powszechnie przyjętymi zasadami, poszukując odpowiedzi na fundamentalne pytania, tj.:

- Do jakiego typu należy badanie i jaki jest jego cel (teoretyczny, eksploracyjny)?
- Jaka jest hipoteza lub pytanie badawcze?
- Na jakim obiekcie badawczym będzie prowadzone badanie?
- Jaki schemat badania zostanie zastosowany?
- Jakie metody zostaną wykorzystane do zbierania i do analizowania danych? (Konarzewski, 2000, s. 18-19)

Wystarczy jednak sięgnąć do kilku publikacji z zakresu metodologii badań, by zacząć wątpić w każdy swój krok, a budząc się uświadamiać sobie, że na tym etapie działań naukowych nie kończy, a zaczyna się czujność badacza, odpowiedzialność, etyka badawcza. Czy jesteśmy świadomi ilości, a przede wszystkim ważności istniejących pułapek metodologicznych?

Dbając o poczucie czystego sumienia w kwestii realizacji projektu badawczego, należy uświadomić sobie, ile i jak istotnych pułapek czeka na każdym kolejnym etapie pracy. Przede wszystkim trzeba je dostrzec, być ich świadomym, a nie zapominając o nich, stać się w pełni odpowiedzialnymi za kolejne kroki badawcze, doniesienia naukowe. Stąd naszej postawie powinniśmy przypisać „oscylację między pokorą a drapieżnością” (Witkowski, 2007). Być więc świadomym swoich ograniczeń, pokornym i ostrożnym, a jednocześnie stać się „kłusownikiem”, „fascynatą”. Przede wszystkim nie popadać w zachwyt, ale wciąż poszukiwać pułapek. Być czujnym krytykiem.

Niejednokrotnie uczuła się nas na to byśmy byli „prawdziwymi słuchaczami”, byśmy nie tylko słuchali, ale przede wszystkim słyszeli, słyszeli nie to co słyszeć chcemy, ale to co inni do nas mówią. Często jednak słuchamy po to, by potwierdzić to co już wiemy, utwierdzić się w naszych przekonaniach, a nie po to, by dowiedzieć się czegoś nowego. Patrząc też nie widzimy. Nie chcemy widzieć i nie chcemy słyszeć. Dlaczego? Słyszyc i widząc, doświadczamy, że „nic nie będzie już więcej takie, jak dotąd było”. Boimy się. Jak pisze Anthony de Mello: „Nie idzie o to, że boimy się nieznanego. Nie możesz bać się czegoś, czego nie znasz. Nikt nie boi się nieznanego. To czego się obawiamy, to utrata znanego” (Mello, 1996, s. 34). Czasami lepiej

nie widzieć, nie słyszeć, nie wiedzieć, by nie burzyć swoich przekonań. Jednak to wybór bierności, przyjęcie bezrefleksyjnej, zamkniętej postawy. Bycie świadomym pozwala znaleźć klucz do otwartości, która oparta jest na fundamencie sprzeciwu, nakazuje rzucać krytyczne spojrzenie na drodze poznania. Obudzić się należy nie tylko słuchając – by słyszeć, patrząc – by widzieć, ale też czytając – przyjmując aktywną poznawczą postawę „w spotkaniu z tekstem”. Fundament pracy naukowej, jakim jest tekst, to nie tylko jego tworzenie, obróbka (pisanie), ale też, a może przede wszystkim odczytywanie znaczeń, trud i przygoda, która może wzbogacać. „Nie ma możliwości włączenia do własnego języka słów – symboli, będących środkami wyrażania siebie i rozumienia siebie (pojmowania znaczeń), bez czytania cudzych tekstów i adekwatnego przyjęcia ich tropów, bez zanurzania w cudzą mowę, a nawet częściowego ich przejęcia, jeśli ma być składową naszej podmiotowości, symbolicznie przejawiającej się, powstającej z cech cudzego myślenia i cech dostępnego nam słownika”, podkreśla Lech Witkowski (2007, s. 30).

Czytanie wydaje nam się tak oczywistą czynnością, że nie trudzimy się o rozważania czy refleksję nad operacją, która wymaga odwagi i wysiłku. Spotkanie z tekstem bowiem często pozostaje bezrefleksyjnym odczytaniem tekstu, sprowadzonym do przeczytania społecznie wyselekcjonowanej i powszechnie uznanej (bo modnej) lektury. Przyczyn tego stanu rzeczy jest wiele (Witkowski, 2007, s. 29-37), niemniej problem sprowadza się do tego, że „Uczymy czytać, choć już niekoniecznie umiemy kształtować motywację do sięgania po książki i czasopisma, ani tym bardziej nie umiemy kształtować kultury czytania jako sposobu bycia oraz nawiązywania codziennego kontaktu ze światem myśli i znaczeń, pojęć i metafor; kontaktu, bez którego stajemy się wydziedziczeni z kultury tym bardziej, im mniej sobie z tego zdajemy sprawę i im mniej nas to boli czy przejmuje” (Witkowski, 2007, s. 33). Jeśli jednak odważymy się na głębokie spotkanie z tekstem i potrudzimy o potraktowanie go jako wyzwania, fundamentalne wydaje się pytanie o przyjętą postawę poznawczą, czyli o to: jak postrzegam tekst, co z nim robię, napotykać na trudniejsze fragmenty, czy potrafię czytać, odczytując co autor lektury chce mi przekazać, czy wyczytuję z jej treści tylko to, co wskazuje mi moje nastawienie, zapisując i przedstawiając następnie te odnalezione przeze mnie treści i etc.

Typologia postaw czytelnika, czyli osiem podejść czytelniczych², rodzi się z nastawienia do tekstu. Wymienione strategie nie mają jednak służyć – jak autor wskazuje – implikowaniu swojej postawy wobec lektury, opowiadając się za jedną z nich, a raczej oscylowaniu między nimi. Pojawia się więc pytanie, czy możliwe jest balansowanie między tak różnymi podejściami do tekstu? W odpowiedzi na tak sformułowaną wątpliwość, odnajdujemy wskazówkę działania – optymalne byłoby przyjęcie postawy określanej mianem „pokornej drapieżności” czy „drapieżnej pokory”. Czytelnik przyjmuje zatem świadomą swoich ograniczeń postawę poznawczą; z pokorą przyjmuje, iż nie jest w stanie w pełni zrozumieć autora, a jednocześnie potrafi korzystać z odczytanych (zrozumiałych) fragmentów lektury, pasożytując na nich („obsesja fragmentem”). Pod wpływem lektury czytelnik powinien doświadczyć kolejno: przeżycia, przebudzenia oraz przemiany, jeśli czytanie nie ma pozostać bez znaczenia, a ma na celu wzbogacić czytelnika (Witkowski, 2007).

² Nazwanych kolejno: analityk (partner uznanej wielkości), krytyk (sędzia zawsze sprawiedliwy), erudyta (żongler finezyjny), twórca (oryginał innowator), pilot (nurek krążownik), raper (pośpieszny makdonaldysta), traper (wymamcypowony dekonstruktor), fascynata (uczulenowiec przebudzający do życia) (Witkowski, 2007, s. 39).

O czym zatem nie możemy zapomnieć, jeśli za fundament swoich działań i doniesień przyjmujemy etykę badawczą? Bez wątpienia powinniśmy oscylować między pokorą, czujnością a krytycyzmem i drapieżnością. Zachęcam zatem do dalszej lektury, pamiętając o tym, że: „Czytanie, to – w najistotniejszych egzystencjalnie momentach – często mozolna wspinaczka w terenie trudno dostępnym, wymagająca profesjonalnego sprzętu i przygotowania, a nie spacer aleją” (Witkowski, 2007, s. 36).

Bibliografia

- Kalka K. (1998). Odpowiedzialność jako skutek działań nauczyciela etyki. W: A. M. de Tchorzewski (red.) *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny* (s. 109-117). Bydgoszcz: Wyd. WERS.
- Konarzewski K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia badań*, Warszawa: WSiP.
- Mello A. (1996). *Przebudzenie*, Poznań: Wyd. Żysk i S-ka.
- Parandowski J. (1976). *Alchemia słowa*, Warszawa: Czytelnik.
- Witkowski L. (2007). Wstęp do problemu fenomenologii czytania (uwagi nie tylko seminaryjne). W: L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą, Studia, eseje, szkice* (s. 29-66). T. III, Warszawa: Wyd. IBE.

Summary

The thing I have to bear in mind that is: a few words about the methodological awareness – reading and creating texts

It is difficult to disagree that conducting research involves not only creative, but also conscious participation as well. One of the major aspects of carrying research is reading and creating texts. Therefore, a moment of reflection over the attitude of an aware researcher who is lost in their book, under the influence of which he should experience: feelings, awakenings and changes, if the above mentioned reading must not stay without meaning. A few words that induce the reader to fearless confrontation with the text.

IV. RECENZJE

Clyde Chitty (2004). *Education Policy in Britain*. London: Palgrave Macmillan, ss. 231

Szkolnictwo brytyjskie było zawsze interesujące dla badaczy edukacji, polityków oświaty oraz pedagogów praktyków w Polsce. Odzwiercadlało ono bowiem dwie z pozoru wykluczające się tendencje: z jednej strony – wielkie przywiązanie do tradycji, poszanowanie przeszłych doświadczeń, ogromną dbałość o zachowanie ciągłości pedagogicznego myślenia (przez obcokrajowców niekiedy postrzegane jako staroświeckość, zachowawczość lub nawet ekscentryczność); z drugiej strony – kreowanie nowych idei i koncepcji, rozwijanie oryginalnych rozwiązań, otwartość, odwagę i konsekwencję we wprowadzaniu edukacyjnych zmian, umiejętne budowanie różnorodnych płaszczyzn dialogu badaczy i analityków z politykami i praktykami. Dodatkowym atutem brytyjskiego systemu szkolnego były i są wysokie rezultaty uczniów w międzynarodowych badaniach osiągnięć w matematyce, czytaniu, pisaniu itp. To wszystko wzbudza pewien rodzaj respektu, ale i ciekawości.

Wielu obserwatorów rozwoju edukacji w Wielkiej Brytanii stawia sobie pytanie – w jaki sposób udawało się i udaje się Brytyjczykom pokonywać różnorodne trudności i rozwiązywać rozmaite problemy, kreować nowy kształt praktyk w tej dziedzinie, jednocześnie nie niszcząc tego, co rozwinięto w przeszłości. Clyde Chitty¹, autor książki pt. *Polityka edukacyjna w Wielkiej Brytanii (Education Policy in Britain)*, London: Palgrave Macmillan, 2004), stawia tezę o kapitalnym znaczeniu polityki dla rozwoju brytyjskiej edukacji.

Dlaczego pragnę tę książkę zarekomendować polskim pedagogom? Z kilku ważnych powodów. Po pierwsze, Clyde Chitty prezentuje czytelnikowi pracę historyczną, ale czyni to nieco inaczej niż zwykli robić to historycy. Historia, chronologia zdarzeń ukazywana jest w niej w perspektywie politycznej. Po drugie, autor uwzględnia w prowadzonej analizie wszystkie strony politycznej walki o kształt brytyjskiej edukacji. Po trzecie, szkolnictwo traktowane jest jako całość, a nie – jak zdarza się to w wielu pracach – zredukowane do studium Anglii i Walii lub wyłącznie do Szkocji czy Irlandii. Po czwarte, książka ta ukazuje polityczne podstawy rozwijania wszystkich poziomów edukacji. I wreszcie – po piąte, tekst czyta się jak powieść, przerzucając kolejną stronę w poszukiwaniu ciągu dalszego politycznych „perypetii” brytyjskiego systemu edukacji. Swoisty rytm nadają lekturze – pierwszego, drugiego, trzeciego i czwartego rozdziału – kolejne cezury czasowe

¹ Clyde Chitty jest profesorem w Zakładzie Studiów Edukacyjnych w Goldsmiths College na Uniwersytecie Londyńskim. Jego zainteresowania badawcze umieścić można w polu historii i polityki edukacji, a skupiają się one na kwestiach rozwoju polityki oświatowej, problematyce wdrażania programów nauczania szkół średnich rozszerzonych w Wielkiej Brytanii oraz szerzej – reformowaniu szkolnictwa średniego. C. Chitty opublikował szereg tekstów naukowych, a wśród nich m.in.: *Understanding Schools and Schooling. A study of secondary education in England* (2002); wspólnie z B. Simon, *Promoting Comprehensive Education in the 21st Century. A book of essays promoting the cause of comprehensive schooling* (2001); wspólnie z S. Butterfield, *In Search of Key Stage Four. A study of the breadth and balance of the Key Stage Four Curriculum* (1997-1998); wspólnie z C. Benn, *Thirty Years On. A study of secondary education in England* (1996-1997); *Towards a New Educational System* (1989).

wyznaczone przez autora w toku upływu ostatnich pięćdziesięciu lat historii szkolnictwa w Wielkiej Brytanii. Ciągłość i logika kolejnych rozdziałów podporządkowana jest wybranym problemom: ewolucji procesu tworzenia brytyjskiej polityki edukacyjnej oraz wpływu założeń politycznych na kształt programu nauczania.

Praca Clyde'a Chitty'ego pt. *Polityka edukacyjna w Wielkiej Brytanii* składa się z wprowadzenia, dziewięciu rozdziałów oraz rozdziału – zakończenia.

We wprowadzeniu do książki autor podkreśla znaczenie podejścia historycznego, ostrzegając przed utożsamianiem historii wyłącznie z analizą kolejnych dowodów na zaistnienie zdarzeń lub prostym prezentowaniem następowania po sobie kolejnych faktów. Chitty stwierdza, że prowadzenie polityki w dziedzinie edukacji zachodzi zawsze pod wpływem tego, co miało miejsce w poprzedzających dekadach oraz argumentuje konieczność umieszczenia historycznych interpretacji wewnątrz spójnego wyjaśnienia, akcentującego kluczowe kierunki zmiany społecznej i politycznej.

Rozdział pierwszy recenzowanej publikacji zatytułowany został *Dlaczego edukacja jest ważna (Why Education Matters)*. Autor stwierdza w tej części książki, iż przedstawiciele wszystkich znaczących partii politycznych w Wielkiej Brytanii odwołują się do potrzeby podwyższenia i osiągnięcia standardów edukacyjnych, zwłaszcza w publicznych szkołach podstawowych i średnich. Jednak nie ma zgody co do tego, co w praktyce to oznacza oraz w jaki sposób można to osiągnąć. Ponadto, Chitty zwraca uwagę na to, że wielu ministrów (reprezentujących różne strony sceny politycznej) oraz ich urzędnicy przejawiają tendencję do definiowania celów szkolnictwa jako dążenia do indywidualnego osiągnięcia określonego poziomu rozwojowego lub pozyskania umiejętności i kwalifikacji przydatnych w procesie pomnażania ekonomicznego dobrostanu społeczeństwa. Autor powołuje się tu na wiele znanych powszechnie dokumentów, takich jak: publikacji rządowej *White Paper „Better Schools”* z 1985 roku czy *Equipping Young People for Working Life* z 1996 roku, autorstwa konserwatywnej sekretarza stanu ds. edukacji i zatrudnienia, Gilian Shepard. W dokumentach tych pomijany jest niezwykle istotny, społeczny wymiar edukacji oraz to, co zawarte jest w debacie na temat kształtu bycia aktywnym, świadomym obywatelem w społeczeństwie demokratycznym. W zakończeniu rozdziału pierwszego Clyde Chitty odwołuje się do społecznego rekonstrukcjonizmu jako niezbędnej i najważniejszej podstawy dla rozwijania współczesnej polityki edukacyjnej.

W kolejnych trzech rozdziałach książki przedstawione zostały chronologicznie fazy rozwoju brytyjskiej polityki edukacyjnej, począwszy od roku 1944 do czasów współczesnych.

W rozdziale drugim pt. *Wzrost i spadek powojennego konsensusu (The Rise and Fall of the Post-War Consensus)* scharakteryzowana została polityka trzech pierwszych powojennych dekad. Zwycięskie dla Partii Pracy wybory parlamentarne 1945 roku (paradoksalnie – zaskakujące dla konserwatystów, którym przewodził podziwiany przez Brytyjczyków Winston Churchill) pozwoliły na utworzenie pierwszego w historii, całkowicie laburzystowskiego rządu (czyli bez koalicji z liberałami), na czele którego stanął Clement Attlee. Pierwszy powojenny premier zaproponował nowe, unikalne podejście zarówno w dziedzinie polityki gospodarczej, jak i społecznej. Zdaniem Clyde'a Chitty'ego, wyłonione zostały wówczas trzy zasadnicze cele polityki społecznej (choć nie zawsze wprost wypowiedane): zapewnienie całkowitego zatrudnienia dorosłym obywatelom; koegzystencja sektora publicznego i prywatnego w ekonomii; dążenie do zrealizowania założeń państwa socjalnego. Na płaszczyźnie polityki oświatowej oznaczało to wskazanie następujących kierunków rozwoju:

zwiększenie dostępu do edukacji wszystkim obywatelom; zapewnienie koegzystencji szkół prywatnych i państwowych, wyłonienie szkoły średniej rozszerzonej, pozbawionej selekcji; rozwinięcie narodowego systemu edukacji administrowanego lokalnie. Należy w tym miejscu dodać, iż podstawą politycznej wizji Clementa Attlee'a była ustawa oświatowa z 1944 roku (*1944 Education Act*), przygotowana i opublikowana przez administrację Winstona Churchilla.

Kolejne powojenne rządy (trzy konserwatywne i dwa laburzystowskie) kontynuowały – z niewielkimi zmianami – wyznaczony przez Attlee'a kierunek. Umiarkowany kurs polityczny możliwy był dzięki zmianom zachodzącym w rywalizujących ugrupowaniach politycznych aż do lat siedemdziesiątych, a polityka ta określona została mianem polityki konsensusu lub „butskellizmu”².

Chitty zwraca w tym miejscu uwagę, iż jednym z namacalnych rezultatów polityki konsensusu była stabilizacja prawna. W okresie tym wydano bowiem jedynie trzy ustawy regulujące brytyjskie szkolnictwo – *1944 Education Act*, *1971 Education (Milk) Act* oraz *1976 Education Act*. Dla porównania, w latach 1979-2000 opublikowano aż 30 takich aktów prawnych.

Jak stwierdza dalej Chitty, wraz z upływem kolejnych dziesięcioleci okazało się, iż nie jest możliwe pełne osiągnięcie założonych przez Attlee'a celów. Optymizm towarzyszący politykom edukacji w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych oraz konsensus wokół batalii o nowy kształt szkolnictwa jednoznacznie zakwestionowano w latach siedemdziesiątych, kiedy to dobra koniunktura rozwojowa w gospodarce i ekonomii brytyjskiej została przerwana przez narastającą recesję i inflację.

Istotnym elementem politycznej gry przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych okazała się działalność Partii Konserwatywnej, której przewodziła od 1975 roku Margaret Thatcher. Wotum nieufności wyrażone wobec laburzystowskiego premiera Jamesa Callaghana w 1979 oraz jego odejście zapoczątkowało nieprzerwany 18-letni okres (1979-1997) rządów brytyjskiej Nowej Prawicy. Tej fazie rozwoju polityki edukacyjnej w Wielkiej Brytanii poświęcony został rozdział trzeci książki Clyde'a Chitty'ego zatytułowany *Od Callaghana do Majora, 1976-1997*.

Konserwatywny etap rozwoju brytyjskiej polityki oświatowej lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych – zwłaszcza przygotowanie i wprowadzenie reformy w Anglii i Walii z roku 1988 – został przybliżony polskiemu czytelnikowi przez profesor Eugenię Potulicką (1993, 1996). Chitty wyznacza tę fazę, opierając się na dwóch ważnych wydarzeniach politycznych: przemówieniu laburzystowskiego premiera Jamesa Callaghana w prywatnym Kolegium Ruskina w Oksfordzie w 1976 roku oraz wystąpieniu Johna Majora, opuszczającego urząd premiera w 1997 roku. Oba wystąpienia okazały się przełomowe dla rozwoju polityki i praktyki oświatowej w Wielkiej Brytanii. Callaghan wyznaczył sześć priorytetowych kierunków zmiany: wprowadzenie narodowego, centralnego programu nauczania; rozwinięcie monitorowania zasobów w oświacie prowadzące do osiągnięcia standardów edukacyjnych; przywrócenie znaczenia nadzoru pedagogicznego w monitorowaniu osiągnięć standardów; zbudowanie relacji pomiędzy edukacją a przemysłem; opracowanie

² Określenie to zostało sformułowane przez dziennikarzy tygodnika „The Economist” dzięki połączeniu nazwisk polityków pochodzących z rywalizujących partii – konserwatysty Raba Butlera (kanclerza w rządzie Winstona Churchilla) i laburzysty Hugh'a Gaitskella (kanclerza w rządzie Clementa Attlee'a).

struktury zewnętrznych, krajowych egzaminów; wyznaczenie celów i metod szkolenia pozwalających na lepsze przygotowanie zawodowe. Niektóre z tych założeń były następnie – zdaniem Chitty’ego – rozwijane i kontynuowane przez gabinet Margaret Thatcher. Jak stwierdza dalej C. Chitty, zasadniczymi kierunkami polityki oświatowej Nowej Prawicy było uczynienie hierarchicznego systemu szkolnego (zwłaszcza szkolnictwa średniego) przedmiotem oddziaływania sił wolnego rynku oraz ścisłej kontroli rządu centralnego.

Ostatecznie, spuściznę rządów Margaret Thatcher przejął John Major. Filozofię rozwijaną przez kolejnego brytyjskiego premiera, leżącą u podstaw jego wizji politycznej, określa Chitty jako „interesującą mieszankę wkładu w promowanie tatcherowskiego prywatyzowania i bardziej konserwatywnej wiary w oczywiste wartości społeczeństwa merytokratycznego”. Za jeden z ważniejszych skutków wprowadzania w życie polityki Nowej Prawicy (po 18 latach rządzenia) uważa Chitty wypromowanie selekcji poprzez specjalizację kształcenia w ramach określonych typów szkół (Chitty, 2004, s. 55).

Rozdział czwarty pt. *Edukacja i doktryna polityczna „New Labour”* (*Education and New Labour*) poświęcony został propozycjom politycznym dwóch administracji rządowych Tony’ego Blaira. Wyborcze zwycięstwo Partii Pracy w maju 1997 roku zapowiadało początkowo możliwość wprowadzenia radykalnych zmian w szkolnictwie brytyjskim. Lecz jak stwierdza Clyde Chitty, polityka laburzystów wydaje się ujawniać raczej kontynuację – mimo uczynienia polityki edukacyjnej jednym z kluczowych priorytetów rządu – a w mniejszym stopniu wprowadzanie nowych idei.

Dwie kolejne administracje rządu Blaira opublikowały dwa istotne dokumenty: pierwszy w 1997, zatytułowany *White Paper: Excellence in Schools* (koncentrujący się na założeniu, iż każde brytyjskie dziecko posiada niezbywalne prawo do osiągnięcia standardów kształcenia szkół początkowych) oraz drugi, w 2001 roku – *White Paper: Schools Achieving Success* (zapowiadający konieczność podniesienia standardów kształcenia w sektorze szkolnictwa średniego oraz modernizacji procedur sprawdzania poziomu osiągnięć). Zdaniem Chitty’ego, wspólne dla obu dokumentów było silne akcentowanie znaczenia standardów kształcenia (a nie struktury szkolnictwa, co miało może większe znaczenie dla wcześniejszych administracji konserwatywnych rządów) oraz zwiększenia odpowiedzialności nauczycieli za osiągnięcia ich uczniów. Kwestia specjalizacji szkół średnich, selekcji i różnicowania uczniów, kreowania relacji rynkowych w edukacji (w tym zwłaszcza wyboru szkoły oraz jakości) ma zatem swoją kontynuację.

Znakomita część rozdziału czwartego skupiona jest na analizie *White Paper: Excellence in Schools* oraz *White Paper: Schools Achieving Success*, wraz z detalicznym ukazaniem procesu opracowywania obu dokumentów w oparciu o liczne konsultacje polityczne i merytoryczne.

Rozdział piąty publikacji Clyde’a Chitty’ego zatytułowany został *Zmieniające się światy polityki edukacyjnej* (*The changing worlds of educational policy*). Od tej części książki autor „porzuca” chronologię i analizuje tytułowe zagadnienie problemowo. Pierwsza postawiona w tym miejscu kwestia to fenomen tworzenia brytyjskiej polityki edukacyjnej. Interesujące jest ukazanie i przeanalizowanie ewolucji tego procesu od lat czterdziestych do lat osiemdziesiątych XX wieku. Początkowo kreowanie kierunków rozwoju brytyjskiej edukacji było procesem tworzoną przez rząd przy entuzjastycznej akceptacji społeczeństwa. Premier (w latach 1940-45 był to Winston Churchill) i jego gabinet podjął zadanie opracowania planu powojennej rekonstrukcji. Jak podkreśla Chitty, entuzjazm społeczny wiązał się z propagowaniem takich idei, jak: „równy

„dostęp do nauki” oraz „edukacja średnia dla wszystkich”. Następnie, po zakończeniu II wojny światowej, wdrożenie założeń reformatorskich z 1944 roku pozwoliło na wyłonienie trójstronnego, partnerskiego modelu kreowania polityki edukacyjnej. Stronami były tu: rząd centralny, lokalna administracja szkół (a niekiedy również zarządy poszczególnych szkół) oraz środowiska akademickie wraz ze związkami zawodowymi nauczycieli. Z kolei w latach 1951-1964, w czasach sprawowania władzy przez konserwatystów (premierzy: Winston Churchill i Harold Macmillan) następowało powolne centralizowanie zadania tworzenia polityki edukacyjnej. Przeprowadzona przez Chitty’ego analiza procesu tworzenia polityki edukacyjnej ukazała szczególnie narastające w latach 1965-1988 napięcia pomiędzy różnymi ośrodkami władzy centralnej: biurokracją skupioną w rządowym Departamencie Edukacji i Nauki, Urzędem Inspekcji Pedagogicznej oraz Wydziałem Politycznym Downing Street (wraz z doradcami). Model takiego dochodzenia do różnego rodzaju rozwiązań politycznych został zaproponowany w 1983 roku przez Profesora Denisa Lawtona (ówczesnego Dyrektora Instytutu Edukacji Uniwersytetu Londyńskiego). Rozwiązanie to jest praktykowane w Wielkiej Brytanii nadal. Jego słabą stroną jest, zdaniem Chitty’ego, konieczność zatrudniania przez Wydział Polityczny Downing Street dużej liczby doradców (ponieważ agenda ta w przeciwieństwie do dwóch pozostałych – Departamentu Edukacji i Nauki oraz Urzędu Inspekcji Pedagogicznej – jest niemerytoryczna). W czasach sprawowania rządów przez konserwatystów (lata osiemdziesiąte i dziewięćdziesiąte) liczne ekspertyzy wymagały zatrudnienia 60 ekspertów. Podczas sprawowania władzy przez Tony’ego Blaira (do momentu publikacji recenzowanej książki, czyli do roku 2004) skorzystano z opinii 81 doradców, co pochłonęło 4,4 miliona funtów z budżetu państwa.

Jak wspomniano wcześniej, rozdziały 6-9 książki Clyde’a Chitty’ego prezentują politykę edukacyjną w Wielkiej Brytanii problemowo. Kluczową kwestią rozdziału szóstego pt. *Rozwój programu nauczania 5-14 (The Evolving Curriculum from 5 to 14)* jest rozwijanie programu nauczania dla szkolnictwa obowiązkowego. Autor sięga do wczesnych podstaw tego procesu w latach dwudziestych XX wieku, a następnie analizuje i opisuje politykę, leżącą u podstaw kolejnych form programowych. Interesujące wydaje się to, iż w starannie konstruowanej charakterystyce Chitty nie pomija propozycji programów nauczania, które nigdy nie zostały wdrożone w ich oryginalnej formie. Tło dla prowadzonej analizy stanowi kontekst kontroli programu, który ulegał ewolucji: od odpowiedzialności nauczycielskiej (do lat siedemdziesiątych), poprzez budowanie odpowiedzialnego partnerstwa różnych podmiotów (nauczycieli, rodziców, lokalnej administracji oświatowej, rządu – w latach siedemdziesiątych i na początku lat osiemdziesiątych), do centralizacji kontroli i krajowego testowania (od lat dziewięćdziesiątych).

W rozdziale siódmym pt. *Kontynuacja programu nauczania na poziomie 14-19 – Zagadnienia polityki kształcenia i szkoleń (The 14-19 Continuum: Issues and Policies for Education and Training)* Clyde Chitty prowadzi dyskusję opracowań rządowych, podejmujących problem programu kształcenia w szkolnictwie średnim (ogólnokształcącym i zawodowym) i opublikowanych w latach 1972-2003. Najwięcej uwagi poświęca autor analizie dokumentu przygotowanego w 2002 roku przez administrację Tony’ego Blaira pt. *Green Paper. 14-19: Extending Opportunities, Raising Standards*. Bardzo interesującym fragmentem rozdziału siódmego jest zrelacjonowanie przez autora brytyjskiej debaty, jaka wyłoniła się w ostatnim pięcioleciu wokół statusu kwalifikacji zawodowych, egzaminowania i świadectw pozyskiwanych na poziomie średnim

kształcenia. W konkluzji autor stwierdza dość jednoznacznie (i nieco pesymistycznie): „staje się jasne, że 14. rok życia jest wiekiem, w którym wszyscy młodzi ludzie [w Wielkiej Brytanii – dop. M. Cyłkowska-Nowak] muszą podjąć decyzję determinującą ich przyszłą edukację oraz zakreślającą perspektywę ich przyszłej kariery” (Chitty, 2004, s. 155).

Polityczne konteksty prowizji edukacji przedszkolnej, kształcenia wyższego oraz całożyciowego uczenia się ukazane zostały w rozdziale ósmym pt. *Prowizja przedszkolna, edukacja wyższa i kształcenie ustawiczne (Pre-school provision, higher education and lifelong learning)* recenzowanej książki. Autor traktuje je jako oddzielne problemy brytyjskiej polityki edukacyjnej.

Analizując problem prowizji przedszkolnej, Chitty zwraca uwagę na długą historię instytucji wczesnego wychowania i opieki nad dziećmi w tym kraju – pierwsza tego typu placówka powstała z inicjatywy Roberta Owena w miasteczku New Lanark w Szkocji w 1816 roku. Lecz mimo blisko dwustu lat rozmaitych doświadczeń, Chitty uważa sferę edukacji przedszkolnej za zaniedbywaną i często niedostrzeganą przez polityków. Nie chodzi tu bynajmniej o kwestie braku programu dla tego typu instytucji (który został opublikowany w roku 2000 i nosi tytuł *Curriculum Guidance for the Foundation Stage*). Autor wylania tu dwa istotne problemy: pierwszy – to nierówny dostęp do przedszkoli w różnych częściach Wielkiej Brytanii; drugi – to wdrożenie nowego, przyjaznego dla dzieci programu z 2000 roku wyłącznie na obszarze Anglii, a opóźnienie zaadaptowania tego dokumentu w Walii i Szkocji. Zdaniem Chitty’ego odpowiedzialnymi za ten stan rzeczy są politycy Nowej Prawicy, którzy na różnych etapach rozwoju brytyjskiej edukacji przedszkolnej hamowali jej upowszechnianie.

Część rozdziału ósmego, podejmująca problematykę polityki rozwijanej wokół szkolnictwa wyższego, stanowi analizę rządowych dokumentów – od Raportu Robbinsa opublikowanego w 1963 roku do *White Paper. The Future of Higher Education* ze stycznia 2003 roku. Chitty prezentuje radykalną zmianę myślenia polityków o tym poziomie edukacji. Początkowo szkoły wyższe posiadały charakter elitarny (wskaźnik skolaryzacji w 1950 roku osiągnął wartość 3%). Następnie dzięki kolejnym decyzjom politycznym studiowanie uległo umasowieniu (obecnie wskaźnik skolaryzacji wynosi około 50%). Współcześnie brytyjscy politycy muszą zmierzyć się z takimi problemami, jak: utrzymujący się brak dostępu do szkolnictwa wyższego dla części młodych ludzi, wynikający z braku możliwości ponoszenia kosztów opłat za studia; problem inflacji dyplomów akademickich; oraz do pewnego stopnia – „przeedukowania” społeczeństwa, co stwarza szereg problemów na rynku pracy. Możliwość – przynajmniej częściowego – rozwiązania tych kwestii – upatruje się w Wielkiej Brytanii w politycznym i ekonomicznym wspieraniu całożyciowego uczenia się. Chitty podaje w tym miejscu imponującą kwotę 663 milionów funtów wydanych przez brytyjskie rządy w latach 1998-2002 na doksztalcenie i doskonalenie zawodowe dorosłych obywateli tego kraju.

W rozdziale dziewiątym pt. *Zagadnienia zróżnicowania społecznego, równości i obywatelstwa (Issues of Diversity, Equality and Citizenship)* Clyde Chitty prezentuje założenia obowiązującego w Wielkiej Brytanii programu nauczania jako „programu włączającego” (*inclusive curriculum*) wszystkich uczniów. Jednak stwierdzenia końcowe autora są już mniej optymistyczne – mimo deklaracji politycznych w szkolnictwie brytyjskim nadal obecne są (choć mniej nasilone niż w dekadach powojennych) znane od dawna nierówności i dyskryminacja.

Ostatni rozdział książki Chitty'ego to próba usytuowania osiągnięć brytyjskiego systemu edukacyjnego w perspektywie porównawczej oraz jednoznacznego wskazania politycznej kontynuacji i zmiany w Wielkiej Brytanii.

Książkę Clyde'a Chitty'ego uznać możemy za udaną próbę zarówno zaprezentowania historii edukacji brytyjskiej w perspektywie politycznej, jak i – polityki edukacji w perspektywie historycznej. Autor wykazał się ogromnym znanstwem tych obu subdyscyplin pedagogiki oraz faktów historycznych, które przedstawia czytelnikowi. Nie można nie odczuć pasji, z jaką odśladania kolejne etapy rozwoju polityki edukacyjnej w Wielkiej Brytanii i rozliczne problemy wprowadzenia rozwiązań politycznych w życie. Lektura kolejnych stron *Education Policy in Britain* rozbudza również oczekiwania czytelnicze na ciąg dalszy „opowiedzianej historii”.

Bibliografia

- Chitty C. (2004). *Education Policy in Britain*. London: Palgrave – Macmillan.
- Potulicka E. (1993). *Nowa Prawica a edukacja*. Cz. I. *Geneza reformy edukacji w Anglii i Walii z roku 1988*. Poznań – Toruń: Wydawnictwo „Edytor”.
- Potulicka E. (1996). *Nowa Prawica a edukacja*. Cz. II. *Reforma edukacji według modelu demokracji rynkowej oraz perspektywy demokracji liberalno-etycznej i socjaldemokratycznej*. Poznań – Toruń: Wydawnictwo „Edytor”.

Mirosława Cyłkowska-Nowak

Leonard Sax (2006). *Why Gender Matters: what Parents and Teachers Need to Know about the Emerging Science of Sex Differences*. New York: Broadway Books, ss. 322

Książka Leonarda Saxa to pozycja z wielu powodów interesująca. Nie tylko – a może przede wszystkim – nie dlatego, że wpisuje się w nurt żywej refleksji związanej z *gender mainstreaming*. Wartość tej pozycji tkwi w umiejętności stawiania wyrazistych diagnoz problemów społecznych oraz wskazywania środków zaradczych. W tym znaczeniu można ją potraktować jako tekst napisany z myślą o wywołaniu szerszej debaty. Celem, jaki stawia sobie autor, jest ukazanie różnic płciowych, a także konsekwencji, jakie wynikają ze zrozumienia tej wiedzy oraz uwzględnienia jej w praktyce szkolnej i w codziennym życiu. Perspektywa *gender*¹ aktywuje ponadto szereg kwestii związanych z rzeczywistością okołoszkolną: reakcje chłopców i dziewcząt na stres, podejście do dyscypliny, nastawienie do autorytetu, etc.². W ten sposób omawiana pozycja układa się w swego rodzaju głos do stylu życia młodzieży w Stanach Zjednoczonych. Jej interdyscyplinarny charakter nie burzy jednak zwartości oraz logiki przekazu. Dużą jej zaletą jest także wyrazista racjonalizacja dyskursu, w którym wynikom badań empirycznych towarzyszy próba ujęcia w całość różnorodnych fenomenów zachodniej kultury. To bogate w źródła opracowanie stało się w Ameryce bezapelacyjnym bestsellerem³, a informacje o autorze zamieściło wiele liczących się periodyków⁴.

Leonard Sax ukończył biologię w prestiżowym MIT, później kontynuował naukę na Uniwersytecie w Pensylwanii. Jego rozległe naukowe curriculum, wiedza z różnych dziedzin (jest doktorem psychologii i lekarzem rodzinnym), a zwłaszcza prowadzona od 15 lat praktyka lekarska, w trakcie której przebadał dwa tysiące dzieci, z pewnością ułatwiły mu wieloaspektowe potraktowanie tematu. Geneza napisania tej książki bierze się bowiem bezpośrednio z doświadczeń zawodowych autora lub – mówiąc wprost – z obserwacji. Sax, wychowany (jak sam przyznaje) na teorii społecznego konstruktywizmu (Sax, 2006, s. 6), przyjmował w pierwszych latach swojej praktyki lekarskiej wielu chłopców w wieku szkolnym z podejrzeniem o ADHD. Przypuszczając, że postawiona diagnoza niekoniecznie jest trafna, zaczął analizować wyniki badań empirycznych dotyczących młodzieży. W jednym z nich znalazł informację o tym, że chłopcy gorzej słyszą,

¹Autor używa zamiennie pojęcia „sex” i „gender” w rozumieniu pewnej całości (biologicznej, psychologicznej, etc.). Zob. A semantic note on „sex” and „gender”, s. 262-263.

²Spośród 10 rozdziałów tylko jeden zatytułowany jest „Szkoła”. Tytuły pozostałych: „Różnice”, „Mózg kobiety, mózg mężczyzny”, „Ryzyko”, „Agresja”, „Seks”, „Narkotyki”, „Dyscyplina”, „Lesbijki, geje, biseksualiści, transwestyci, zniewieścieli chłopcy, chłopcyce”, „Poza różowym i niebieskim”.

³Informacje o medialnym oddźwięku publikacji oraz komentarze czytelników można znaleźć na stronie: www.whygendermatters.com (20. 12. 2007).

⁴Prawdopodobnie bardzo dobrze przyjęciu tego tekstu należy przypisać fakt, że jego autor stał się obecnie jedną z bardziej rozpoznawalnych postaci w tematyce *single-sex* w Stanach Zjednoczonych.

a częsty brak uwagi na lekcji (przypisywany nie zawsze słusznie ADHD) może mieć morfologiczne podłoże. Odchodząc od stosowanej wówczas powszechnie praktyki zapisywania kilkuletnim chłopcom leków uspokajających, zasugerował jednej rodzinie przeniesienie chłopca do pierwszej ławki w klasie. W wielu wypadkach to proste rozwiązanie okazało się skuteczne. Jego uwagę zwróciły ponadto niepokojące statystyki Departamentu Edukacji USA, które prognozują, że w 2011 r. na 140 kobiet, które ukończyły studia, przypadnie tylko 100 mężczyzn⁵. Dane dotyczące kapitału ludzkiego, a także zachęty ze strony rodziców dzieci, które leczył, skłoniły go podjęcia badań nad różnicami między płciami⁶. Okoliczności powstania tej książki tłumaczą również utrzymanie narracji w stylu *case study*. Za fikcyjnymi imionami dzieci kryją się prawdziwe historie pacjentów przebadanych przez amerykańskiego lekarza.

Zaprezentowane w książce tezy nie mają jednego tylko celu. Poza nawiązaniem do sporu *nature versus nurture* Saxa interesują skutki konkretnej, codziennej praktyki edukacyjnej w jego kraju. Streszcza je następująco: nieuznanie i nierespektowanie różnic między płciami w rozwoju dzieci wyrządziło istotną szkodę [w amerykańskim społeczeństwie] w ciągu minionych trzydziestu lat (Sax, 2006, s. 7). Ten sam wątek powraca również – tytułem podsumowania – pod koniec książki. Komentując zmiany, jakie dokonały się w Ameryce Północnej, Europie Zachodniej oraz Australii od 1970 r., autor zwraca uwagę na trzy kwestie: zatarcie przez społeczeństwo różnic między kobietami i mężczyznami w kategorii ról społecznych, zniesienie przez decydentów oświaty jakichkolwiek wzmianek dotyczących zróżnicowania ze względu na płeć w programach nauczania oraz mniejszy wpływ autorytetu rodziców na podejmowanie przez dzieci ważnych decyzji (Sax, 2006, s. 7, 235). Celowo autor *Why gender matters* odchodzi również od jednowymiarowej perspektywy odbiorcy, umieszczając w tytule książki odniesienie do dwóch kategorii: rodziców oraz nauczycieli. Każdy rodzic – twierdzi – jest nauczycielem, a edukacja zaczyna się w domu (Sax, 2006, s. 10). Takie założenie pozwala mu na poruszenie wątków, które tradycyjnie zarezerwowane są dla rodziców (a przynajmniej stanowią ich domenę): wychowanie do miłości, wzmocnienie autorytetu oraz kształtowanie nawyku dyscypliny i porządku. Zreferowanie treści książki według jej chronologicznego układu – zważywszy na obfity materiał faktograficzny – przekracza ramy niniejszej recenzji. Wydaje się, że korzystniejsze będzie skupienie się na syntetycznym omówieniu jej zawartości oraz przedstawienie kluczowych tez stawianych przez autora.

Różnice o biologicznym podłożu między mężczyznami i kobietami – to jedna z pierwszych ważnych uwag Saxa – wpływają istotnie na sposób komunikowania się ze światem, nabywania wiedzy, a także wyrażania swoich odczuć w formie językowej i artystycznej. Spośród wielu ciekawych wyników prowadzonych w tym obszarze prac można przytoczyć dwa, szczególnie znamienne. Badania pochodzące jeszcze z końca

⁵ Zob. Sax, 2006, s. 8.; statystyki dotyczące coraz większej przepaści między kapitałem ludzkim kobiet oraz mężczyzn w USA prowadzi m.in. Tom Mortenson z *The Pell Institute for the study of opportunity in higher education*.

⁶ Konsekwencją tych działań stało się założenie National Association Single-Sex Education, które promuje ideę zróżnicowania ze względu na płeć w sieci szkół publicznych. Chodzi tutaj zarówno o model szkół koedukacyjnych z klasami męskimi i żeńskimi (dual academy), jak i o szkoły męskie/żeńskie. Aktywność Saxa (który jest prezesem tego stowarzyszenia) najlepiej obrazuje – oprócz organizowanych od kilku lat z powodzeniem międzynarodowych konferencji – wykaz spotkań, seminariów etc. dla rodziców, nauczycieli, pedagogów w Stanach Zjednoczonych i poza nimi. Zob. *Dr. Sax's events for 2007*: www.singlesexschools.org/2007events.htm (otwarto 20.12.2007).

XIX w. dowiodły, że lewa półkula mózgu człowieka odpowiedzialna jest za mowę. Kolejne dziesięciolecia poszerzyły tę wiedzę o doniesienia o większej lateralizacji i asymetryczności mózgu u mężczyzn. Okazało się ponadto, że różnice płciowe w mózgu są genetycznie zaprogramowane i istnieją jeszcze przed uaktywnieniem się hormonów⁷. Dalsze prace w tym obszarze pokazały, że to właśnie mężczyźni cierpią częściej na zaburzenia mowy, afazję. Większa asymetryczność mózgu u kobiet pozwala im z kolei na bogatszą aktywność werbalną. Sprawia również, że w przypadku uszkodzenia lewej półkuli ryzyko utraty mowy jest mniejsze. Inne spostrzeżenie dotyczy zajęć przedszkolnych. Chłopcy chętniej rysują „czasowniki” (ruszające się przedmioty), dziewczęta statyczne „rzeczowniki”. Obie płcie różni także dobór tła do swoich rysunków: w pierwszym przypadku – czarnego, srebrnego, szarego; w drugim – kolorowego. Tej zwykłej konstatacji, jaką mógłby potwierdzić każdy nauczyciel, towarzyszy jednak ważny komentarz. 95% osób pracujących w przedszkolach to nauczycielki. Jeśli zaczną one kwestionować (nawet w formie delikatnej sugestii) styl rysowania właściwy chłopcom (np. dominację tematów batalistycznych lub abstrakcyjnych) i zachęcać ich do rysowania na modłę dziewcząt, to skutecznie, choć nieświadomie mogą ich zniechęcić do udziału w zajęciach plastycznych, artystycznych, a nawet – do samej szkoły⁸. Okazuje się ponadto, że preferencje w tonacjach czy wyborze kształtów ujawnione podczas rysowania są wynikiem odmiennego ukształtowania układu nerwowego oka (retyny) u chłopców i dziewcząt. Od połowy lat 60. do połowy lat 90. XX w. jakiegokolwiek wzmianki o tym, że istnieją wrodzone różnice w sposobie uczenia się chłopców i dziewcząt uznawane było za politycznie niepoprawne⁹. A przecież, jak argumentuje Sax, trudno wyobrazić sobie dwuletniego chłopca bawiącego się ciężarówką, którego zachowanie wynika z następującego sylogizmu: jestem chłopcem; od chłopców się oczekuje, że będą się bawili ciężarówką, a nie lalkami; będę się więc bawił ciężarówką, a nie lalkami (zob. Sax, 2006, s. 26).

Szkoła – kolejna uwaga Saxa – powinna uczyć zachowania się w sytuacjach ryzyka, które towarzyszy wielu życiowym decyzjom. Dziewczęta zwykle potrzebują zachęty, żeby podjąć ryzyko i podnieść wiarę w swoje możliwości – zarówno, gdy dotyczy to wykonania nowego ćwiczenia gimnastycznego, jak w przypadku rozwiązania skomplikowanego zadania matematycznego. Stosowanie pozytywnej stymulacji ma natomiast związek ze wsparciem psychologicznym, jakiego może udzielić nauczyciel. Kobiety w USA zarabiają przeciętnie 73 % wynagrodzenia przysługującego mężczyznom. Autor książki, powołując się na badania przeprowadzone w Carnegie Mellon University, stwierdza, że dzieje się tak dlatego, że odniesienie sukcesu w biznesie czy polityce wymaga podjęcia ryzyka – na przykład, zwrócenia się z prośbą o większe wynagrodzenie podczas rozmowy kwalifikacyjnej o pracę (zob. Sax, 2006, s. 46). Co ciekawe, zaobserwowane przez Saxa reakcje na sytuacje związane z ryzykiem (np. uprawianie ryzykownych sportów) rozkładają

⁷ Różnice płciowe w mózgu są także przedmiotem badań znanego psychiatry i psychologa Simona Barona-Cohena, profesora na Uniwersytecie w Cambridge. W jednej z bardziej znanych swoich książek – *The essential difference* – stawia tezę o neurobiologicznym podłożu skłonności kobiet do zachowań empatycznych, zaś mężczyzn do myślenia systemowego.

⁸ Zob. również Hoff Sommers Ch. (2000). *The war against boys. How misguided feminism is harming our young men*. New York: Simon & Schuster Paperbacks, s. 44.

⁹ Zob. podobne uwagi w Gurian M. (2006). *The wonder of boys. What parents, mentors and educators can do to shape boys into exceptional men*. New York: Jeremy P. Tarcher/Penguin, s. XIV.

się nierównomiernie także w przypadku reakcji rodziców. Czynnikiem różnicującym odpowiedź jest to, czy ich dziecko jest dziewczynką, czy chłopcem. Reakcją rodziców na kontuzję syna podczas gry w hokeja jest pytanie: kiedy może wrócić do gry? W przypadku dziewcząt najczęściej odnotowywana jest głośno wyrażona wątpliwość: czy powinna zostawić hokej? Niezależnie od tego, liczne badania oraz statystyki pokazują, że to właśnie chłopcy najczęściej przeceniają własne siły i ulegają kontuzjom podczas uprawiania sportu. Umiejętnie wykorzystany element ryzyka – puentuje Sax – jest niezbędny, gdyż dzięki doświadczeniu znalezienia się w nowych sytuacjach, zmierzenia ze strachem i pokonania go, łatwiej będzie młodym ludziom podjąć nowe wyzwania. „Co mnie nie zabija, czyni mnie mocniejszym” – ten cytat z Nietzschego najlepiej oddaje podejście do ryzykownych sytuacji bliskie amerykańskiemu psychologowi. Nauka – również ta pobierana w szkole – powinna przygotować młodzież do zmierzenia się z rzeczywistością; fascynującą, ale też i niebezpieczną przygodą¹⁰. Warto podkreślić, że uczenie się podejmowania ryzyka jest szczególnie istotne w przypadku dziewcząt, które mają większe predyspozycje do tego, żeby wystąpił u nich syndrom tak zwanej wyczonej bezradności.

Jednym z bardziej ciekawych wątków tej książki jest z pewnością odwołanie się do roli rodziców w wychowaniu. Sax powołuje się tutaj na niemieckiego socjologa Norberta Elias, który pisał o przeniesieniu autorytetu z rodzica na dziecko. Zdaniem autora *Why gender matters*, konsekwencją tego zjawiska jest większa liczba otyłych dzieci, częstsze podejmowanie inicjacji seksualnej przez nastolatków oraz rosnąca liczba przestępstw wśród młodzieży. Sax nawołuje rodziców do tego, żeby nie bali się wymagać od swoich dzieci, a nie tylko je o coś prosić; nakazywać im coś, a nie tylko sugerować. Niektóre z jego zaleceń mogłyby zabrzmieć nietolerancyjnie, gdyby nie fakt, że pochodzą od przedstawiciela kultury, którą cechuje przestrzeganie demokratycznych zasad. Idąc za tropem tych wskazań, amerykański psycholog doradza rodzicom, których dzieci często uczestniczą w różnych imprezach: „wiedz, gdzie jest twoja córka”; „wiedz, z kim jest”, „porozmawiaj z rodzicami koleżanki, gdzie będzie spotkanie, upewnij się, że będą obecni i będą czuć”; „powiedz córce, że możesz wpaść” (zob. Sax, 2006, s. 135). Zaleca również, by dzieci korzystały z komputera (Internetu) pod nadzorem dorosłych oraz poleca, żeby ze względu na niebezpieczeństwo dostępu do treści pornograficznych nie instalować go w pokoju dzieci (to samo dotyczy korzystania z telewizora), ale w salonie, czy innym ogólnie dostępnym miejscu. Zakazy – zdaje się sugerować Sax – mają również pedagogiczną funkcję, o czym chyba zapomniano. Z pewnością nie mogą być natomiast traktowane jako jedyna metoda wychowawcza. Istnieje wiele pozytywnych alternatyw, z których rodzice mogą skorzystać: wspólne jedzenie posiłków (szczególnie kolacji), rodzinne wyjazdy latem, wyszukiwanie dla dzieci zajęć, w których mogłyby się zrealizować.

Stosowanie odmiennych strategii dydaktycznych (np. zróżnicowanie oferty lektur w zależności od upodobań chłopców i dziewcząt – np. wybór sensacyjnych książek dla jednej grupy, a psychologicznych dla drugiej) może pozwolić na osiągnięcie tych samych rezultatów w nauce. Tym samym – i jest to jedna z kluczowych tez Saxa – edukacja wrażliwa na problematykę *gender* pozwala na obalenie stereotypów płciowych, a jed-

¹⁰ To dynamiczne, witalistyczne, a jednocześnie mocno osadzone w konkretności i wymaganiach współczesnego życia nastawienie pojawia się również w ostatniej części książki na osi porównań szkół koedukacyjnych ze zróżnicowanymi ze względu na płeć.

nocześnie zwiększa horyzonty intelektualne obu płci. Ciekawie brzmią w tym kontekście wnioski z badań przeprowadzonych w wybranych szkołach w Irlandii Północnej. W dwóch publicznych placówkach – żeńskiej oraz koedukacyjnej porównano wskaźniki dotyczące poczucia pewności siebie u dziewcząt. Okazało się, że w szkole koedukacyjnej najważniejszym wskaźnikiem wysokiej samooceny był wygląd. W szkole żeńskiej został on natomiast sklasyfikowany jako bardziej złożony rezultat wyników w nauce, relacji społecznych, przychodów rodziny oraz innych czynników. Tym samym powrócił przywoływany wcześniej argument przemawiający za szkołami zróżnicowanymi jako tymi, które lepiej przygotowują do prawdziwego życia, gdzie liczy się nie to, *jak się wygląda*, ale to, *kim się jest* (zob. Sax, 2006, s. 246).

Trudno jednoznacznie wypowiedzieć się co do gatunku, do jakiego można przyporządkować *Why gender matters*. Należałoby chyba przyjąć, że jest to swego rodzaju esej wprowadzający w tematykę różnic między płciami. Popularnonaukowy ton wyводу moderuje nie mniej wyrazista ironia, z jaką autor obala wszelkie możliwe (nawet potencjalne) hipotezy co do wyuczonego (a nie wrodzonego) charakteru pewnych zachowań¹¹. W tym sensie ta pozycja sytuowałaby się raczej po stronie *nature*. Innym przejawem lekkości tekstu jest także ankieta „jak bardzo jesteś kobieca?“, „jak bardzo jesteś męski?“ zamieszczona na końcu książki i przeznaczona dla nastolatków w wieku 11-18 lat. Sax nie unika również podjęcia trudnych tematów, jak na przykład zjawiska wczesnej inicjacji seksualnej¹², czyniąc na łamach swojej książki wielokrotnie aluzję do potrzeby wsparcia przez rodziców dzieci w trudnych momentach oraz zdroworozsądkowego podejścia do życia.

Zgłaszane do tej pory na forum publicznym¹³ wątpliwości dotyczące stosowności funkcjonowania szkół zróżnicowanych ze względu na płeć w polskich warunkach edukacyjnych związane były przede wszystkim z kwestią uspołecznienia. Dlatego wydaje się zasadne przytoczenie na koniec słów nieżyjącego już amerykańskiego socjologa Jamesa Colemana, cytowanego przez Saxa: „przyjmuje się powszechnie, że lepiej jest dla chłopców i dziewcząt być razem w szkole – jeśli nie dla wyników w nauce, to przynajmniej dla ich społecznego rozwoju oraz przystosowania... Ale może też się tak nie stać. Koedukacja może być nieprzyjazna zarówno wynikom szkolnym, jak i przystosowaniu społecznemu. Umieszczenie chłopców i dziewcząt w tej samej szkole nie jest koniecznie „normalną zdrową” rzeczą, jaką trzeba zrobić. Niekoniecznie przygotowuje ona ich do życia. Może natomiast (...) spowodować złe przygotowanie do dalszego etapu życia” (Sax, 2006, s. 247). Dlatego Sax kończy swoją książkę takim oto stwierdzeniem: „naszym zadaniem jest stworzenie społeczeństwa, które będzie miało odwagę i mądrość, aby pielęgnować i podtrzymywać wrodzone różnice między płciami i które [społeczeństwo] będzie jednocześnie stwarzało równe szanse dla każdego dziecka” (Sax, 2006, s. 251).

¹¹ Na przykład w rozdziale poświęconym ryzyku przytacza badanie, jakie przeprowadziły antropolog Linda Marie Fedigan oraz Sandra Zohar, badając szczególny gatunek japońskich małp. Zaciekało je to, że liczba samców i samic przy urodzeniu rozkłada się według proporcji 1:1, podczas gdy w przypadku dorosłych osobników proporcja ta gwałtownie maleje na rzecz samic – 25:1. Okazało się, że powodem tego były ryzykowne przejścia przez ruchliwą autostradę podejmowane zwykle przez samców. Jak zauważa Sax, raczej nie ma możliwości, żeby do tych ryzykownych zachowań przyczyniło się oglądanie filmów Jamesa Bonda.

¹² Dla osób spoza amerykańskiego kręgu kulturowego opisy niektórych sytuacji z tym związanych mogą być odebrane jako zbyt werystyczne.

¹³ Zob. np. *Rzeczpospolita* 5-VI-2007, *Dziennik* 6-7-VI-2007.

Bibliografia

Baron-Cohen S. (2004). *The essential difference*. London: Penguin Books.

Gurian M. (2006). *The wonder of boys. What parents, mentors and educators can do to shape boys into exceptional men*. New York: Jeremy P. Tarcher/Penguin.

Hoff Sommers Ch. (2000). *The war against boys. How misguided feminism is harming our young men*. New York: Simon & Schuster Paperbacks.

Katarzyna Szymala

Leonard Sax (2007). *Boys Adrift: The Five Factors Driving the Growing Epidemic of Unmotivated Boys and Underachieving Young Men*. New York: Basic Books, ss. 267

Wojna płci rozgorzała na dobre w momencie, kiedy kobiety zaczęły ubiegać się o przynależne im prawa. Pod sztandarem hasła wzywającego do szeroko rozumianego równouprawnienia doprowadziły one do znacznego osłabienia patriarchalnej struktury społecznej. Choć działania przedstawicielek płci żeńskiej nie miały charakteru zbrojnego, to jednak okupione zostały całym szeregiem ofiar, którymi bezspornie stali się mężczyźni. Tak ustanowiony wniosek można bowiem wyciągnąć z lektury książki Leonarda Saxa (2007) pod tytułem *Boys adrift*. Opisujący w jej ramach fenomen dzisiejszej męskości zmusza bez wątpienia do zrewidowania katalogu dopuszczalnych wersji odpowiedzi na pytanie, co to znaczy być mężczyzną we współczesnym świecie.

Obraz przedstawicieli płci męskiej wyłaniający się spod pióra Saxa (2007) stoi bowiem w zdecydowanej sprzeczności z tym, co do tej pory o mężczyznach sądzono. Bohaterowie opisywanej przeze mnie publikacji nie przeżywają kryzysu męskości tak, jak opisał to Melosik (2006) w książce pod tytułem *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Nie podejmują oni bowiem walki z matriarchalizacją doczesnej kultury, nie zakładają antykobiecego Ruchu Mężczyzn, ani też nie uprzedmiotawiają potencjalnej kobiety poprzez wpisywanie się w model wyzutego z uczuć macho. Ich sposobem na przetrwanie staje się zatem stawianie biernego oporu wobec wymogów sfeminizowanej struktury społeczno-kulturowej. Przejawem takiego stanu rzeczy jest więc stopniowe wycofywanie przedstawicieli płci męskiej z udziału w życiu społecznym. Niezależnie od wieku, rasy czy też prezentowanego statusu społecznego Amerykanie zdają się popadać w stan życiowej apatii. Słabe oceny w szkole, brak jednoznacznie wytyczonego celu, niepowodzenia w życiu małżeńskim i zawodowym oraz brak motywacji do jakiegokolwiek działania, to tylko niektóre ze wskaźników opisywanego syndromu.

Zasadnicza część prezentowanej publikacji została poświęcona wieloaspektowej analizie przyczyn zaistniałego stanu rzeczy. Autor wyróżnia bowiem pięć zasadniczych grup czynników, które ponoszą odpowiedzialność za generowanie pokolenia zdemotywowanych chłopców. Wśród nich znalazła się charakterystyka zmian, jakie na przestrzeni wieków dokonały się w amerykańskim systemie oświatowym (rozdział 1), wpływu gier komputerowych na społeczne funkcjonowanie chłopców (rozdział 2), skutków nadmiernego przepisywania leków na ADHD (rozdział 3) oraz negatywnego oddziaływania hormonów znajdujących się w plastikowych butelkach oraz w jedzeniu (rozdział 4). Rozdział piąty ma natomiast charakter bardziej złożony i odnosi się do społeczno-kulturowych mechanizmów wypierania tradycyjnie rozumianej męskości. Opisane w nim zatem zostały przeobrażenia współczesnego systemu ról płciowych, doprowadzające do wycofywania się mężczyzn ze sfery zawodowej oraz rodzinnej. Zwrócono tutaj również uwagę na zanik procesu transmisji międzypokoleniowej w zakresie męskości.

Choć każdy z wyszczególnionych elementów został scharakteryzowany w osobnych podrozdziałach książki, to trzeba przyznać, że z oferowanego opisu wyłania się niezwykle spójny obraz męskości uwikłanej w sieć biologiczno-społeczno-kulturowych zależności. Trudno jednak oprzeć się wrażeniu, że mottem przewodnim prowadzonej analizy jest przekonanie, iż podstawową przyczyną zidentyfikowanego fenomenu jest nierespektowanie biologicznych różnic płci. Należy zaznaczyć, że różnice występujące u przedstawicieli poszczególnych płci nie są tutaj ujmowane w kategoriach pejoratywnych, dających prawo do podtrzymywania płciowych nierówności. Odnosi się raczej wrażenie, że ich naturalność i oczywistość zobowiązuje do spojrzenia na płęć przez pryzmat stwierdzenia: „różni, ale równi”. Po lekturze książki rodzi się więc potrzeba ponownego zdefiniowania terminu „gender” i odpowiedzi na pytanie, czy płęć społeczno-kulturowa faktycznie nie wykazuje żadnych powiązań z jej biologicznym wymiarem (Gontarczyk, 1995).

Potwierdzone licznymi badaniami anatomiczne różnice w budowie mózgu oraz w sposobie funkcjonowania układu hormonalnego kobiet i mężczyzn zostały scharakteryzowane w kontekście zmian następujących w sferze edukacji. Ich istotę stanowi swoistego rodzaju przejście od andro- do feminocentrycznej perspektywy edukacyjnej. Można bowiem założyć, że skoro podstawowym podmiotem edukacyjnego oddziaływania stały się kobiety, to naturalną konsekwencją takiego stanu rzeczy zdaje się dostosowanie szkolnych wymogów do ich oczekiwań i możliwości. Problem jednak w tym, że mózg 3,5-letniej dziewczynki jest rozwinięty w takim stopniu jak mózg pięcioletniego chłopca. Wynika więc z tego, że możliwości edukacyjne tych pierwszych, przynajmniej na początkowych etapach kształcenia, są o wiele wyższe niż przedstawicieli płci męskiej. Można zatem stwierdzić, że przyjmowanie żeńskich możliwości intelektualnych jako swoistego rodzaju normy intelektualnego funkcjonowania uczniów nie sprzyja rozwijaniu dyspozycji umysłowych chłopców, skazując ich tym samym na pasmo niekończących się niepowodzeń. Jeśli dodać do tego zakaz oficjalnego rywalizowania i współzawodnictwa, postępującą radykalizację programów nauczania przy jednoczesnym zachowaniu dominacji wiedzy typu „Wissenshaft” nad wiedzą typu „Kennits”, to przyczyny narastającej niechęci chłopców wobec instytucji szkolnej stają się zrozumiałe.

Wbrew chłopięcej naturze pozostaje również konieczność wielogodzinnego siedzenia w szkolnej ławce. Wygaszanie naturalnej potrzeby ruchu u chłopców przyczynia się nie tylko do rozlicznych konfliktów z nauczycielami, ale prowadzi także do nadużyć w zakresie przepisywania dzieciom leków na ADHD. Wzmoczona ruchliwość przedstawicieli płci męskiej bywa najczęściej definiowana jako zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Taka wstępna diagnoza, postawiona przez z reguły nieprzeszkolonego w tym względzie nauczyciela napędza całą machinę spekulacji na temat tego, jak problemowi można zaradzić. Jeśli nie odnoszą oczekiwanego skutku rozmowy z rodzicami, dziecko trafia do pediatry, który zaleca roczne opóźnienie momentu rozpoczęcia edukacji szkolnej, albo przepisuje stosowne leki wyciszające. Jak jednak zauważa Sax (2007), środki farmaceutyczne przepisywane są często bez dogłębnej diagnozy, konsekwencją czego jest zażywanie leków nawet przez dzieci zdrowe, co nie pozostaje bez negatywnego wpływu na ich zdrowie. Przyjmowane substancje przyczyniają się bowiem do znacznego naruszenia tych sfer mózgu, które sprawują bezpośrednią kontrolę nad motywacją, wyznaczaniem celu życiowego oraz kontekstu jego realizacji, co w efekcie prowadzi do obniżenia aktywności, stopniowego zaniku zainteresowań, pogorszenia nastroju oraz depresji. Jeśli dodamy tutaj jeszcze opłakane skutki przyjmowania substancji wydzielanych przez plastikowe butelki, to nie

powinien dziwić fakt, że ze zdemotywowanego chłopca wyrasta nieporadny życiowo, wyalienowany z życia rodzinno-społecznego mężczyzna. Unikający aktywności zawodowej, uzależniony od swoich rodziców dorosły przedstawiciel amerykańskiego społeczeństwa ogranicza swoją egzystencję do oglądania telewizji lub grania w gry komputerowe. Funkcjonowanie w świecie wirtualnym jest bowiem znacznie mniej wymagające od nie-sprzyjającej rzeczywistości i bardziej przewidywalne dla sprawującego całkowitą kontrolę gracza. Motywacja do osiągnięcia życiowego sukcesu ustąpiła zatem miejsca konieczności ustawicznego sprawdzania swoich możliwości w brutalnych grach komputerowych. Efektem tego stanu rzeczy jest wycofanie z rzeczywistości, osamotnienie oraz zanik podstawowych kompetencji społecznych.

Jak zatem wynika z powyższego opisu, przekrój poruszanych w ramach prezentowanej książki tematów jest niezwykle szeroki, co pozwala spojrzeć na omawiane zagadnienie z odmiennej od dotychczasowej perspektywy. Szkoda tylko, że autor nie odnosi się bezpośrednio do sposobu funkcjonowania współczesnej rodziny, która musi odgrywać fundamentalną rolę w kreowaniu takiego modelu męskości. Mankament ten zostaje jednak zniwelowany poprzez liczne egzemplifikacje rozmów Saxa (2007) z rodzicami, nauczycielami oraz z samymi chłopcami. Odwołanie się do autentycznych przeżyć ludzi związanych z opisywanym fenomenem powoduje, że treści poruszane w tej książce „żyją razem z jej bohaterami”, a wprowadzenie wątków o charakterze praktycznych porad stanowi naturalną, wręcz oczekiwaną konsekwencję. Nie jest to zatem kolejna naukowa publikacja, która poziomem abstrakcji prezentowanych analiz odstrasza „zwykłego śmiertelnika”. Jej niekwestionowanym walorem jest bowiem niezwykle zrozumiały sposób przekazu nawet najbardziej zawiłych treści. Informacje związane przykładowo ze sposobem funkcjonowania układu hormonalnego zostały przedstawione w formie intrygującej, przystępnej nowinki. Można zatem stwierdzić, że omawiana publikacja jest adresowana do stosunkowo szerokiego grona odbiorców. Jej lektura będzie bowiem fascynującą przygodą zarówno dla zatroskanych o przyszłość swego dziecka rodziców, jak i zainteresowanego tą tematyką naukowca.

Na koniec niniejszej recenzji warto byłoby odnieść się jeszcze do jej proponowanego tytułu. W natłoku prezentowanych treści zginęła bowiem idea kształcenia różnicowanego ze względu na płeć, która w Stanach Zjednoczonych znajduje praktyczną realizację w ponad trzystu placówkach. Warto bowiem zauważyć, iż autor omawianej publikacji jest prezesem jednego z towarzystw zmierzających do popularyzacji tego modelu kształcenia, utożsamianego z jednym z głównych sposobów poradzenia sobie ze zidentyfikowanym problemem. Sporadycznie występujące opisy tego typu placówek zdają się mieć jednak charakter niewystarczający, pobudzający raczej do stawiania wielu pytań dotyczących na przykład osiągniętych efektów kształcenia czy też specyficznej atmosfery jednorodnej płciowo placówki. Książka zachęca zatem do poszerzenia własnych horyzontów myślowych również w tej kwestii, nie narzucając przy tym jednego słusznego punktu widzenia. Inspiruje raczej do ustawicznego dialogu i poszukiwania nowych rozwiązań. Warto do niej sięgnąć również po to, aby móc samodzielnie ustosunkować się do idei, która być może w przyszłości stanie się codziennością.

Bibliografia

- Gontarczyk E. (1995). *Kobiecość i męskość jako kategorie społeczno-kulturowe w studiach feministycznych. Perspektywa socjalno-pedagogiczna*. Poznań: Eruditus.
- Melosik Z. (2006). *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Justyna Spychalska-Stasiak

O AUTORACH

Benner Dietrich

profesor, kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej, Institut für Erziehungswissenschaften,
Humboldt-Universität zu Berlin

Błasiak Julita

doktor, wykładowca,
Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie

Cylkowska-Nowak Mirosława

doktor, adiunkt w Zakładzie Edukacji,
Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu

Doroba-Sawa Marta

magister, doktorantka na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki, w Katedrze Pedagogiki Ogólnej,
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Górak-Sosnowska Katarzyna

doktor, adiunkt w Katedrze Socjologii,
Szkoła Główna Handlowa w Warszawie

Hejwosz Daria A.

magister, asystent w Zakładzie Edukacji,
Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu

Kleina Agnieszka

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

Kluczyńska Urszula

doktor, adiunkt w Zakładzie Edukacji,
Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu

Skowrońska-Zbierchowska Alicja

doktor, asystent w Zakładzie Edukacji,
Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu

Splawska Joanna

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

Spychalska-Stasiak Justyna

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

Stępkowski Dariusz SDB

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

Szymala Katarzyna

magister, były doradca Ministra Edukacji Narodowej, do czerwca 2008 roku pracownik Departamentu
Kształcenia Ogólnego i Wychowania MEN w Warszawie

