

# KULTURA EDUKACJA

Kwartalnik 2008, nr 3 (67)

RECENZENT TOMU  
dr hab. Jan Papież, prof. UG

RADA NAUKOWA

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

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Ryszard Borowicz – redaktor naczelny  
Krystyna Szafraniec, Włodzimierz Tyburski

SEKRETARZE

Joanna Marszałek-Kawa, Arkadiusz Karwacki, Monika Kowalska

TŁUMACZENIE

Aleksandra Alfut

REDAKCJA TECHNICZNA

Iwona Banasiak

TYTUŁ DOFINANSOWANY PRZEZ MINISTRA NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek

Toruń 2008

ISSN 1230-266X

Prenumeratę instytucjonalną można zamawiać w oddziałach firmy Kolporter S.A. na terenie całego kraju.  
Informacje pod numerem infolinii 0801-205-555 lub na stronie internetowej  
<http://www.kolporter-spolka-akcyjna.com.pl/prenumerata.asp>

---

Redakcja kwartalnika „Kultura i Edukacja”, ul. Lubicka 44, 87-100 Toruń, tel. 056 660 81 60, 664 22 35,  
664 22 36 w. 28, e-mail: [monika@marszalek.com.pl](mailto:monika@marszalek.com.pl)

Wydawnictwo Adam Marszałek • 87-100 Toruń, ul. Lubicka 44, tel./fax 056/648 50 70, 66 42 235  
Internet: <http://www.marszalek.com.pl>, e-mail: [info@marszalek.com.pl](mailto:info@marszalek.com.pl)  
Drukarnia nr 2 • ul. Warszawska 52, 87-148 Łysomice, tel. 056 659 98 96

---

## SPIS TREŚCI



### ARTYKUŁY–STUDIA

URSZULA WYBRANIEC-SKARDOWSKA

*O prawdzie, edukacji i kulturze logicznej* ..... 7

ANNA WÓJTEWICZ

*Przedmiot manipulacji czy narzędzie kulturowej rewolty i fizycznego wyzwolenia – czyli o zawłaszczeniu ciał współczesnych nastolatków przez kulturę konsumpcyjną* ..... 25

ZOFIA REMISZEWSKA

*Młodzi: jak żyć?* ..... 40

KATARZYNA CANTARERO

*Reklama w kontekście relacji społecznych* ..... 53

MARCIN LEŻNICKI

*Uwagi na marginesie „życia niewartego życia” (Life not worth living), czyli – spór personalistycznej bioetyki chrześcijańskiej z bioetyką utylitarystyczną wokół możliwości unicestwienia „ułomnego” życia ludzkiego* ..... 70

### KOMUNIKATY–SPRAWOZDANIA

KATARZYNA NAGÓRNY

*Kobiety do szydełkowania, mężczyźni do matematyki. O niejasnościach wokół edukacji zróżnicowanej* ..... 88

JAKUB SOKOŁOWSKI, ALEKSANDRA STELMACH „Ręka Boga”. Futbol jako metafora współczesnej kultury w krajach Ameryki Łacińskiej .....	102
---	-----

MIECZYŚLAW SPRENGEL Rola wiedzy, instytucji wiedzy i rządu australijskiego w społeczeństwie wielokulturowym w Australii .....	113
---	-----

RAFAŁ SIELACZEK Edukacja jako narzędzie integracji cudzoziemców .....	129
--	-----

### **RECENZJE–SPRAWOZDANIA**

Marzena Rusaczyk (rec.): Elżbieta Czykwin, <i>Stygmata społeczny</i> .....	139
--	-----

Dominika Łęcka (rec.): Elżbieta Czykwin, <i>Stygmata społeczny</i> .....	146
--	-----

Elżbieta Czykwin, <i>Komentarz do recenzji książki „Stygmata społeczny”</i> .....	153
---	-----

Agnieszka Jeran, <i>Sprawozdanie z konferencji: Szkolnictwo wyższe wobec wyzwań społeczeństwa wiedzy</i> .....	159
--	-----

## CONTENS



### ARTICLES–STUDIES

URSZULA WYBRANIEC-SKARDOWSKA  
*On Truth, Education and Logical Culture* ..... 7

ANNA WÓJTEWICZ  
*Object of Manipulation or Tool of Cultural Revolution and Physical  
Liberation: I.e. On Overtaking the Bodies of Modern Teenagers by  
Consumption Culture* ..... 25

ZOFIA REMISZEWSKA  
*The Youth: How To Live?* ..... 40

KATARZYNA CANTARERO  
*Advertising in the Context of Social Relations* ..... 53

MARCIN LEŻNICKI  
*Notes on the Margin of 'Life Not Worth Living, i.e. Discussion between  
Personalised Christian Bioethics and Utilitaristic Bioethics on the  
Possibility of Terminating 'Handicapped' Human Life* ..... 70

### COMMUNICATES–REPORTS

KATARZYNA NAGÓRNY  
*Women to Crochet, Men to Mathematics: On Ambiguities around Varied  
Education* ..... 88

JAKUB SOKOŁOWSKI, ALEKSANDRA STELMACH <i>'God's Hand': Football as a Metaphor of Modern Culture in Latin America Countries</i> .....	102
---	-----

MIECZYŚLAW SPRENGEL <i>The Role of Knowledge, Education Institutions and Australian Government in Australian Multicultural Society</i> .....	113
---	-----

RAFAŁ SIELACZEK <i>Eeducation as a Tool of Foreigners' Integration</i> .....	129
---	-----

## **REVIEWS–REPORTS**

Marzena Rusaczyk (rev.): Elżbieta Czykwin, <i>Social Stigma</i> .....	139
---	-----

Dominika Łęcka (rev.): Elżbieta Czykwin, <i>Social Stigma</i> .....	146
---	-----

Elżbieta Czykwin, <i>A Comment on a Review of „Social Stigma”</i> .....	153
---	-----

Agnieszka Jeran, <i>A Report from the Conference: University Education Facing the Challenge of Knowledge Society</i> .....	159
--	-----

# ARTYKUŁY–STUDIA



*Urszula Wybraniec-Skardowska*

## O PRAWDZIE, EDUKACJI I KULTURZE LOGICZNEJ

---

Potrzeba poznawania świata towarzyszy nam od dzieciństwa. Poznawanie rzeczywistości jest odkrywaniem *prawdy*, zbliżaniem się do *prawdy* i poszukiwaniem *prawdy*. Bez specyficznej kultury wolności, umożliwiającej poznawanie świata, bez *odniesienia do prawdy* zdobywanie rzetelnej wiedzy o świecie oraz przekazywanie tej wiedzy staje się zakłamanie bądź wręcz niemożliwe.

Czym jednak jest prawda? Czy można mówić o wielu rodzajach prawdy czy też istnieje jedna, powszechnie obowiązująca, obiektywna prawda? Co jest celem nauki, filozofii? Na czym polega rola naukowca i dydaktyka akademickiego w pracy badawczej, nauczaniu i wychowaniu młodzieży, a także w wyrabianiu kultury logicznej studenta uczelni wyższej? Te i inne pytania dręczą filozofów od ponad dwa i pół tysiąca lat.

Z perspektywy antycznej i współczesnej historii filozofii oraz logiki, autorka tego niewielkiego artykułu usiłuje krótko i przystępnie przytoczyć, w zarysie, pewne odpowiedzi na postawione powyżej pytania, akcentując i akceptując w tej kwestii koncepcje i poglądy wybitnych reprezentantów, słynnej w świecie, Szkoły Lwowsko-Warszawskiej<sup>1</sup>, w tym semantyczną koncepcję prawdy Alfreda Tarskiego.

### 1. Wprowadzenie historyczne

Rozpocznę od krótkich komentarzy, związanych z tradycyjną problematyką filozoficzną wokół pojęcia prawdy.

---

<sup>1</sup> Zob. m.in.: J. Woleński, *Filozoficzna Szkoła Lwowsko-Warszawska*, Warszawa 1985.

Można założyć, że współczesne rozumienia prawdy mają swe korzenie w starożytnej, greckiej myśli filozoficznej, która dała początek filozofii europejskiej<sup>2</sup>.

W starożytnej Grecji filozofowie, a więc „miłośnicy mądrości”, rezerwowali sobie monopol prawdy, ściśle: poszukiwania prawdy i mądrości. W V–IV w. p.n.e. na terenie Grecji, głównie Aten, działali sofisci – wędrowni nauczyciele „mądrości” i wychowawcy, za opłatą oferujący kształcenie w zakresie przedmiotów przydatnych zarówno w aktywnym życiu publicznym, jak i życiu osobistym<sup>3</sup>. Chociaż nie tworzyli oni jednolitej szkoły filozoficznej, wypracowali styl nowego racjonalnego myślenia o rzeczywistości przyrodniczej i społecznej. Uważa się ich za pierwszych humanistów w dziejach filozofii starożytnej, gdyż przedmiotem ich zainteresowania było życie i działanie ludzkie, człowiek. „Człowiek jest miarą wszech rzeczy” głosił Protagoras – jeden z najsławniejszych myślicieli wśród sofistów. Sofisci uznawali relatywizm ludzkiego poznania i całej wiedzy, bo ta oparta jest na zawodnych postrzeżeniach zmysłowych. *Prawda jest względna* – twierdzili sofisci, ma charakter ludzkiego mniemania, które można, na własny użytek, dowolnie kształtować za pomocą argumentacji, umiejętnego przekonywania do własnych poglądów. Zdaniem sofistów, nie ma jednej powszechnie obowiązującej i obiektywnej prawdy, istnieją lepsze (użyteczniejsze) i gorsze (mniej użyteczne). O wyborze lepszej prawdy decyduje jej większa przydatność, korzyść. Uzasadnienie prawdy uwarunkowane jest celem praktycznym. Mędrkami są ci, którzy potrafią wybrać prawdy użyteczniejsze, i to nie tylko w dziedzinach poznawczych, lecz również w dziedzinie etyki, religii, norm prawnych.

Ten pragmatyzm sofistów przyczynił się z czasem do nadużywania przez nich nauki, poprzez stosowanie nierzetelnej argumentacji w uzasadnianiu głoszonych tez, stosowanie tzw. *sofizmatów*, tj. zręcznych, pozornie poprawnych rozumowań, kryjących w sobie świadomie ukryte błędy logiczne. Postawa sofistów prowadziła do uznawania poglądu, że o każdym zjawisku, o każdej rzeczy można wygłosić dwa sprzeczne, lecz prawdziwe zdania. Wymagało to biegłości i zręczności w udowadnianiu głoszonych tez, nawet fałszywych, oraz w obalaniu tez przeciwnika. Wielu sofistów uległo też pokusie nauczania bogatych, chcących zrobić karierę polityczną młodzieńców greckich, zwodniczych, pokrętnych argumentów, niewiele mających związku z *prawdą*. To zaś sprawiło, że słowo „sofista” nabrało pejoratywnego znaczenia; sofistami zaczęto nazywać pseudouczonych i nauczycieli pseu-

---

<sup>2</sup> Za „ojca” europejskiej myśli filozoficznej uważa się Talesa z Miletu (VII/VI w. p.n.e.), który jako pierwszy próbował dać odpowiedź na pytanie, z czego i w jaki sposób powstał świat (por. *Słownik kultury antycznej*, L. Winniczuk (red.), Warszawa 1989, s. 477 i nast.).

<sup>3</sup> Zob. *Słownik kultury antycznej*, L. Winniczuk (red.), s. 483 i nast., K. Szymanek, *Sztuka argumentacji*, Warszawa 2001, s. 293 i nast.; W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1, Warszawa 2001.

domądrości, specjalistów od naciąganych, choć przekonywujących argumentów. I takie pojęcie sofisty funkcjonuje do dziś.

Nauce i nauczaniu sofistów o względności prawdy przeciwstawiał się, wywodzący się z ich kręgu, Sokrates (469–399) – zaliczany do najwybitniejszych myślicieli starożytnych<sup>4</sup>. *Prawda jest jedna, obiektywna, powszechnie obowiązująca* – głosił Sokrates, nauczyciel Platona, a za jedyny sposób dochodzenia prawdy i jej ukazywania uznawał dialog, zwany później sokratycznym, utrwalony w słynnych *Dialogach Platońskich*. Sokrates podejmując polemikę z tezami sofistów i pozornymi prawdami, podkreślając przy tym świadomość własnej niewiedzy („wiem, że nic nie wiem”), stosował w dialogu dwie metody: 1) negatywną, krytyczną (*elenktyczną*), w której poprzez ironię i pytania wykazywał rozmówcy pozorny charakter jego wiedzy, doprowadzając jego kolejne tezy do absurdu, zbijając przez to jego argumenty i 2) pozytywną, konstruktywną (*majeutyzną*), w której sugerując rozmówcy trafne odpowiedzi na postawione pytania, wraz z nim, pomagał dojść do prawdziwych odpowiedzi, do prawdy.

Sokrates głosił kult prawdy, uznawał istnienie absolutnego dobra i absolutnej prawdy. Za nadrzędną wartość etyczną uznawał poznanie obiektywnej prawdy i prowadzenie ludzi do jej poznania. Jego nauka i metody, poruszające problematykę etyczną i problemy ludzkiego życia, oddziaływały na uczniów, wśród których byli również politycy. Za „nieuznawanie bogów, których uznaje państwo” i za „psucie młodzieży” został formalnie osądzony i skazany na śmierć przez wypicie cykuty.

Poglądy Sokratesa, w szczególności na prawdę, znane głównie z przekazów Platona, znalazły wyraz w dalszym rozwoju filozoficznej i etycznej myśli nie tylko starożytnej, lecz również średniowiecznej i nowożytnej. Na jego poglądy powoływały się, w różnych czasach, różne szkoły, czasem zresztą przeciwstawne, niejednomyślne w pojmowaniu prawdy.

Zarówno Platon – założyciel słynnej szkoły filozoficznej zwanej *Akademią Platońską* (przetrwała ona 10 wieków, do VI w.) – jak i Arystoteles (384–322), wieloletni uczeń i współpracownik Platona, przeciwstawiali się relatywizmowi poznawczemu sofistów, uznając prymat prawdy w nauce (prawdy obiektywnej), walcząc z retoryką uprawianą przez sofistów.

Arystoteles – jeden z największych i najwszechstronniejszych uczonych starożytności – położył podwaliny pod wszystkie niemal nauki. Wyodrębnił on w szczególności logikę z filozofii; zwany jest „ojcem” logiki formalnej. Arystotelesowi zawdzięczamy, funkcjonującą do dziś, klasyczną definicję prawdy w sensie poznawczym. Prawda względna, utylitarna oraz *pragmatystyczna definicja prawdy*

<sup>4</sup> Zob. I. Krońska, *Sokrates*, Warszawa 1985.

zostaje zastąpiona prawdą obiektywną oraz *Arystotelesowską, korespondencyjną definicją*, według której, mówiąc skrótowo, prawda jest zgodnością myśli i rzeczy, które są przedmiotem tych myśli.

Do klasycznej, Arystotelesowskiej definicji prawdy nawiązemy w dalszej części tej pracy. Stanowi ona podłoże współczesnej, semantycznej definicji prawdy, podanej przez Alfreda Tarskiego.

Czy jednak istnieje jedna, obiektywna prawda czy też prawd jest wiele? Odpowiedź na te pytania wymaga jakiegoś namysłu nad samym pojęciem prawdy.

## 2. Prawda a kryteria prawdy

„Cóż to jest prawda?” – pytanie, które drwiąco zadał Piłat (nie czekając zresztą na odpowiedź), pytanie, które rozpoczynając swój esej *O prawdzie* przytacza słynny angielski mąż stanu i filozof Franciszek Bacon (1561–1626), a po nim inni wielcy myśliciele – nie znajdowało nigdy zadowolającej odpowiedzi. I trudno się dziwić, bo problemat *prawdy* jest jednym z najtrudniejszych i najbardziej niepokojących problemów filozoficznych i nie tylko filozoficznych.

Zacznijmy od tego, że *prawdę* można pojmować jako:

- 1) przedmiot poznania, a więc substancjalnie,
- 2) cechę, własność przysługującą zdaniom opisowym czy też sądom logicznym<sup>5</sup> przez nie wyrażanym, czy też poznaniu, którego rezultatami są te sądy,
- 3) wartość poznawczą i etyczną.

W przypadku pierwszym, słowa „prawda” używa się rzeczownikowo, jak np. w zdaniu:

*To, że Wisła jest polską rzeką jest prawdą*

lub operatorowo, jak np. w zdaniu:

*Prawdą jest, że Wisła jest polską rzeką.*

Użycie takie zakłada, że *prawda* jest czymś istniejącym, jest przedmiotem abstrakcyjnym, zbiorem złożonym z prawd cząstkowych (w przykładowych zdaniach prawdą cząstkową jest fakt, że Wisła jest polską rzeką), jest czymś jedynym, co „można odkrywać w nieskończonym wysiłku ludzkości”<sup>6</sup>. *Prawda* jest przy tym

<sup>5</sup> Sądy logiczne są znaczeniami zdań-typów (por. przypis 8). Nie są to więc sądy psychologiczne (pewne myśli) poszczególnych ludzi.

<sup>6</sup> E. Agazzi, *O różnych rodzajach prawdy* [w:] *Znaczenie i Prawda*, Warszawa 1994, s. 292.

obiektywna, a więc niezależna od podmiotu poznającego, czasu, okoliczności – kontekstu. *Prawda* pojmowana w ten sposób jest wtedy pojęciem filozoficznym, ontologicznym. Mówić można wtedy o *prawdzie ontycznej*<sup>7</sup>.

W przypadku drugim, słowa „prawda” używa się przymiotnikowo, mając na myśli, że prawda jest własnością zdań (czy odpowiadających im sądów), polegającą na ich byciu „prawdziwymi”. Zastępuje się wtedy słowo „prawda” przez słowo „prawdziwość”, oznaczające pewną własność zdań opisowych, traktowanych jako zdania-typy<sup>8</sup>. Użycie takie zakłada wtedy istnienie takich zdań. Mamy z nim do czynienia np. w wyrażeniu:

Zdanie „*Wisła jest polską rzeką*” jest prawdziwe.

*Prawda* pojmowana w ten sposób jest wtedy pojęciem logicznym, semantycznym. Mówimy wtedy o *semantycznym pojęciu prawdy*. Prawdziwość zdania jest tu bowiem własnością, której posiadanie czy nieposiadanie przez dane zdanie zależy od tego czy między nim (odp. tym, co ono wyraża – myślą, sądem) a tym czego ono (odp. ona, on) dotyczy – szeroko pojmowaną rzeczywistością – zachodzi stosowna relacja, w ujęciu Arystotelesa, klasycznym – *zgodność*. Prawdziwość zdania jest wtedy cechą obiektywną, nie zależy w szczególności od tego czy zdanie uznajemy za prawdziwe wedle jakichś kryteriów. Zaprzeczeniem *prawdy* jest wtedy *falsz*.

Należy tu zauważyć, że cecha prawdziwości jest przypisywana nie tylko zdaniom bądź ich myślowym odpowiednikom czy też poznaniu, którego rezultatami są zdania prawdziwe; w tym ostatnim przypadku możemy mówić o *prawdzie epistemologicznej*. O prawdziwości mówimy również w odniesieniu do kogoś lub czegoś, co nie jest zdaniem, sądem bądź poznaniem, używając np. wyrażeń: „prawdziwy człowiek”, „prawdziwy przyjaciel”, „prawdziwy komunista”, „prawdziwy Polak”, „prawdziwe życie”, „prawdziwe dzieło sztuki”, „prawdziwa doktryna”, „prawdziwa teoria” itp. Używamy wtedy słowa „prawdziwy” w jego wtórnym, a nie pierwotnym znaczeniu, mogąc mieć na myśli realizację istoty obiektu, jego wewnętrzną spójność, harmonię, *zgodność* z jakimś ideałem, wzorem kulturowym, ideą wzorcą, modelem, kryteriami.

W przypadku trzecim używamy słowa „prawda” dla oznaczenia tego, co jest dobre, cenne, godne ludzkiego pożądanja, co jest celem ludzkich dążeń, co jest

---

<sup>7</sup> W filozofii istnieje też pojęcie *prawdy ontologicznej*.

<sup>8</sup> Zdania-typy są obiektami abstrakcyjnymi, nie fizycznymi. Można je pojmować jako klasy fizycznych, konkretnych napisów zdaniowych, pod pewnym względem identyfikowalnych, np. ze względu na ich kształt, zob. U. Wybraniec-Skardowska, *Theory of Language Syntax*, Boston–Dordrecht–London 1991.

wartością aksjologiczną. Gdy mówimy o „poznaniu prawdy obiektywnej”, *prawda* jest ujmowana jako wartość poznawcza. Gdy mówimy o celowości „dążenia do prawdy” i „głoszenia prawdy obiektywnej”, *prawda* ma dla nas wartość moralną.

Czy istnieje związek pomiędzy ontycznym, semantycznym, epistemologicznym i aksjologicznym pojmowaniem *prawdy*? Poznając coraz to nowe pojedyncze prawdy cząstkowe (prawdę ontyczną), poznajemy też zdania prawdziwe (prawdę semantyczną i epistemologiczną) o interesującej nas rzeczywistości, a jeżeli poszukiwanie prawdy (ontycznej czy semantycznej), głoszenie prawdy (zdań prawdziwych), zapoznawanie z prawdą (z twierdzeniami prawdziwymi) jest celem naszych dążeń, *prawda* ma dla nas wartość poznawczo-etyczną.

Słowo „*prawda*” w ontologii (ogólnej teorii bytów, metafizyce), logice (logicznej semantyce), epistemologii (teorii poznania) i w aksjologii (nauce o wartościach) ma różne, choć – w podanym powyżej ujęciu – pokrewne znaczenia.

Często mówi się też o różnych *prawdach* w poszczególnych dziedzinach wiedzy. Czy słusznie? Prawdę w tych dziedzinach ustala się różnymi metodami, różnymi sposobami sprawdzania prawdziwości sądów, według różnych *kryteriów*. Jeśli więc znaczenie słowa „*prawda*” ma odniesienie do *kryteriów prawdy*, a te mogą być odmienne w różnych dziedzinach wiedzy, mówi się czasem o różnych rodzajach *prawdy*, a nawet o wielu *prawdach*. Ma się wtedy na ogół na myśli *prawdy* (prawa) zrelatywizowane do danej dziedziny nauki, np. etyki, estetyki, filozofii języka, teorii poznania, logiki, fizyki, geometrii itd.<sup>9</sup> Za dobrze umotywowane, efektywne kryterium *prawdy* przyjmuje się *oczywistość przedmiotową*, wewnętrzną względem poznania i związaną ze sposobem, w jaki przedmiot poznania (stan rzeczy) jest dany podmiotowi w akcie poznania, gwarantując *prawdziwość* (wierność) rezultatu poznawczego<sup>10</sup>.

Należy jednak wyraźnie podkreślić, że kryterium *prawdy* – podstawę, według której rozpoznajemy *prawdziwość* poznania czy też warunki wystarczające na to, by jakieś zdanie, pogląd czy przekonanie (sąd) uznać za *prawdziwe* – nie może być identyfikowane z definicją *prawdy*, z definicją zdania prawdziwego. Klasyczna definicja *prawdy* nie odwołuje się do żadnych jej kryteriów. Definicję od kryterium wyraźnie odróżniali Bertrand Russell i Jan Łukasiewicz. Za Kazimierzem Ajdukiewiczem można przyjąć, że akceptacja klasycznej definicji *prawdy* pozwala w ogóle eliminować kryterium *prawdy*<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> E. Agazzi, *O różnych rodzajach prawdy* [w:] *Znaczenie i Prawda*, Warszawa 1994, s. 285–307.

<sup>10</sup> Zob. *Leksykon Filozofii Klasycznej*, (red.) J. Herbut, Lublin 1997, s. 438 i 439.

<sup>11</sup> K. Ajdukiewicz, *O stosowaniu kryterium prawdy* [w:] idem, *Język i Poznanie*, t. I, Warszawa 1985, s. 11–13.

### 3. Klasyczna definicja prawdy a definicje konkurencyjne

Klasyczna definicja prawdy, zwana też korespondencyjną, dotyczy *prawdy semantycznej*, prawdziwości zdań (sądów logicznych). Została ona podana przez Arystotelesa w ks. IV, r. 6 *Metafizyki*, i – cytując Tadeusza Czeżowskiego – wiąże ona »prawdziwość zdania z istnieniem przedmiotu, które się w zdaniu stwierdza: Zdanie prawdziwe jest to zdanie, które stwierdza o przedmiocie istniejącym, że jest lub o nieistniejącym, że nie jest. W nieścisłym skrócie nadaje się tej definicji postać »prawdziwość zdania jest to jego zgodność z rzeczywistością» – zaczerpniętą z określenia, które podaje św. Tomasz z Akwinu, a którego pełne brzmienie...<sup>12</sup>, w wolnym tłumaczeniu z łaciny, brzmi: »Prawda jest zgodnością intelektu (myśli) ze stanem rzeczy, polegającą na tym, że intelekt (myśl) stwierdza istnienie tego, co jest, albo nieistnienie tego, czego nie ma»<sup>13</sup>.

Owa relacja *zgodności*, ściślej – jej zachodzenie, nie zawsze pojmowane było właściwie, wywołując długo ciągnące się spory. Pojmowanie tej relacji jako pewnej »zmysłowej relacji», na wzór jakiegoś stosunku przestrzennego między intelektem (myślą) a rzeczywistością, wywoływały wśród filozofów końca XIX i początku XX w. reakcje skierowane przeciwko klasycznej definicji prawdy (wszak myśl można zestawiać tylko z myślą, a nie z rzeczywistością).

Zaczęto poszukiwać innych, niż obiektywna prawdziwość, kryteriów poprawności naukowej twierdzeń, zastępując definicję klasyczną innymi.

*Definicja koherencyjna* (Spinoza, Kant, Bradley, Neurath) zakłada, że prawdziwość twierdzeń naukowych opiera się na zgodności wyrażanych przez nie myśli między sobą, uzależniając prawdziwość zdania teorii od tego, czy stanowi ono składnik spójnej, niesprzecznej całości, przy czym nie ustala się zadowalająco na czym taka spójność ma polegać.

*Definicja ewidentystyczna* uzależnia prawdziwość zdań od kryterium oczywistości podmiotowej (subiektywnej) bądź wzmiankowanej oczywistości przedmiotowej (obiektywnej).

---

<sup>12</sup> T. Czeżowski, *Uwagi o klasycznej definicji prawdy* [w:] idem, *Odczyty Filozoficzne*, Toruń 1958, s. 68. W oryginalnym sformułowaniu, podanym przez św. Tomasza z Akwinu, definicja ta ma następujące sformułowanie: *Veritas est adequatio intellectus et rei, secundum quod intellectus dicit esse, quod est, et non est, quo non est* (por. też W. Krajewski, *Słownik pojęć filozoficznych*, Warszawa 1996, s. 159). Na czym polega stwierdzenie *adequatio intellectus et rei* ukazał w swej koncepcji prawdy Alfred Tarski (zob. część 5 niniejszej pracy).

<sup>13</sup> Por. *Leksykon...*, op.cit., s. 437. Podana tu definicja implikuje następującą definicję prawdy epistemologicznej: Poznanie jest prawdziwe wtedy i tylko wtedy, gdy treść poznania jest zgodna z przedmiotem (stanem rzeczy), do którego to poznanie się odnosi, czyli gdy jest tak, jak to poznanie ujmuje lub jak się w tym poznaniu stwierdza.

*Definicja pragmatyczna* uzależnia prawdziwość zdania, tezy od jakichś kryteriów pragmatycznych: przydatność do przewidywań i zastosowań praktycznych, dogodność, ekonomiczność. Pragmatyści amerykańscy XX w. (W. James, CH.S. Peirce, J. Dewey) twierdzili, że prawdziwość zdań czy sądów jest wyznaczona właśnie szeroko pojmowanymi kryteriami użyteczności. Odrzucając klasyczną definicję prawdy i tym samym zdobyte też stanowiących trwałą podstawę naszej wiedzy, pragmatyści uzależniają prawdziwość zdań od jakichś celów i działań, prawdzie nadają charakter względny, poznaniu – relatywny. Uznając prymat działania wobec myślenia i praktyki wobec teorii, pragmatyści zbliżają się do stanowiska sofistów.

Przeciwko definicji pragmatycznej, podobnie jak przed innymi nieklasycznymi definicjami prawdziwości, można wysunąć zarzut, że – w jakimś stopniu – uzasadnia się ją, zakładając definicję klasyczną<sup>14</sup>. Ponadto, jak wzmiankowano, definicja klasyczna nie wymaga powoływania się na żadne kryteria prawdy. „Pojęcie prawdziwości jest naturalną i podstawową charakterystyką nauki, w sposób najpełniejszy odróżniającą naukę od innych wytworów kultury umysłowej”<sup>15</sup>.

Celem nauki jest dążenie do poznawania prawdy obiektywnej. Ono nadaje jej wartość poznawczą oraz wytycza drogę edukacji, zwłaszcza akademickiej.

O prymat myślenia, prawdy w nauce, a także w edukacji, o utrzymanie klasycznej, Arystotelesowej definicji zabiegali polscy filozofowie i logicy skupieni w cieszącej się międzynarodową renomą Szkole Lwowsko-Warszawskiej (krótko: SLW).

#### **4. Prawda jako naczelną wartość w Szkole Lwowsko-Warszawskiej**

Postawa filozofów Szkoły Lwowsko-Warszawskiej (SLW)<sup>16</sup> została ukształtowana przez jej założyciela i „nauczyciela nauczycieli” – Kazimierza Twardowskiego, który jako 29-letni profesor, w listopadzie 1895 r., przyjechał z Wiednia do Lwowa, by objąć katedrę na Uniwersytecie Jana Kazimierza. Gdy Twardowski obejmował katedrę, krzyżowały się w Polsce wieloletnie wpływy filozofii europejskiej. Twardowski wypracował jednak swoisty styl filozoficzny, zarówno własnym wkładem na rzecz nauki (a zwłaszcza ogólnej teorii wiedzy), jak i własnym przykładem, swoją działalnością nauczycielską, jako profesor uniwersytetu i organizator pracy

<sup>14</sup> Zob. *Leksykon*, op.cit., s. 439.

<sup>15</sup> T. Czeżowski, *Uwagi...*, op.cit., s.70.

<sup>16</sup> Monografię poświęconą SLW zawdzięczamy Janowi Woleńskiemu; zob. idem: *Filozoficzna Szkoła Lwowsko-Warszawska*, Warszawa 1985. Większość komentarzy czy uwag, związanych z SLW, zaczerpniętych jest tutaj z tej monografii.

swoich uczniów oraz kół, na które oddziaływał. Twardowski miał około 40 uczniów, a w kręgu SLW pozostawało prawie 80 osób<sup>17</sup>. Charyzmat Twardowskiego, wartości naukowe i etyczne, na które kładł nacisk (prawdomówność, odpowiedzialność za słowo, obowiązkowość, szacunek dla innych i ich poglądów) oddziaływały nie tylko na poszczególnych jego uczniów, którzy akceptowali te wartości, ale i na całą Szkołę.

SLW łączyły nie tyle wspólne zapatrywania na różne kwestie filozoficzne, co wspólne idee oraz wspólna postawa intelektualna i etyczna. Najważniejszym spoiwem łączącym członków SLW była możliwość realizacji wartości intelektualnych, kult obiektywnej prawdy, odkrywanie prawdy naukowej oraz dążenie do prawdy obiektywnej jako wartości etyki naukowej i edukacyjnej.

Już w 1904 r. Twardowski w swoim przemówieniu, na pierwszym posiedzeniu Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, którego też był założycielem, określając cele Towarzystwa, głosił: „Chcemy, aby wszystkie kierunki pracy i poglądów w naszym Towarzystwie ku jednemu zmierzały celowi: ku wyświehleniu prawdy. Droga ku temu jest naukowy krytycyzm”<sup>18</sup>. W dwa lata później Twardowski ogłosił drukiem swój odczyt o prawdomówności<sup>19</sup>, a o prymacie prawdy obiektywnej w pracy naukowej i nauczaniu akademickim, o tym, że dążenie do prawdy obiektywnej ma wyraźny sens etyczny mówił zdumiewająco pięknie i trafnie – jak nikt inny – w przemówieniu z okazji przyznania mu w 1932 r. doktoratu *honoris causa* przez Uniwersytet Poznański<sup>20</sup>.

Przytoczymy tutaj kilka jego wypowiedzi z tego przemówienia. Podkreślając rolę twórczości naukowej w pracy uniwersyteckiej, wagę krzewienia umiejętności dochodzenia do prawdy obiektywnej, charakter obiektywny badania naukowego, o tym ostatnim Twardowski stwierdzał, że „jedno tylko ma zadanie: dochodzenie należycie uzasadnionych sądów prawdziwych albo przynajmniej prawdopodobnych [...]”<sup>21</sup>. Cel ten „[...] niesie ludzkości światło czystej wiedzy, wzbogaca, pogłębia naukę, zdobywa coraz nowe prawdy i prawdopodobieństwa – tworzy jedynym słowem najwyższe wartości intelektualne, które mogą przypaść człowiekowi w udziale”<sup>22</sup>. Dalej Twardowski głosi: [...] Uniwersytet, jest powołany do służenia

<sup>17</sup> Wybitnymi uczniami Twardowskiego byli wzmiankowani już w tej pracy: Kazimierz Ajdukiewicz i Tadeusz Czeżowski.

<sup>18</sup> K. Twardowski, *Przemówienie na otwarciu Polskiego Towarzystwa Filozoficznego*, „Przegląd Filozoficzny” VII/2, s. 241–242.

<sup>19</sup> K. Twardowski, *Prawdomówność jako obowiązek etyczny*, „Przegląd Filozoficzny”, IX/1.

<sup>20</sup> K. Twardowski, *O dostojęństwie Uniwersytetu*, Poznań MCMXXXIII.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 7.

<sup>22</sup> Ibidem.

prawdzie naukowej, wiedzy obiektywnej, oraz do doskonalenia metod badania, przede wszystkim uczyć winien myślenia naukowego jako tego właśnie sposobu myślenia, który do owej prawdy prowadzi<sup>23</sup>. Mówiąc dalej o zadaniach uczelni wyższej, Twardowski pisze o Uniwersytecie (co zastanawiające i w naszych czasach): „Musi odgradzać się od wszystkiego, co nie służy zdobywaniu prawdy naukowej, musi przestrzegać należytego dystansu między sobą a nurtem, którym mknie około jego murów życie dnia potocznego, zgiełk ścierających się prądów społecznych, ekonomicznych, politycznych i wszelakich innych; wśród walk i zmagañ tych najrozmaitszych prądów Uniwersytet winien trwać jak latarnia morska, która wskazuje swem światłem okrętom drogę przez wzburzone fale, lecz nigdy światła swego nie nurza w samych falach. Gdyby to uczyniła, światło by zgasło, a okręty pozostałyby bez gwiazdy przewodniej<sup>24</sup>. Mówiąc dalej o roli uczelni wyższej, Twardowski podkreśla, że musi iść ona dwiema drogami: nauczaniem młodzieży i ogłaszaniem prac naukowych: „wszak Uniwersytet, to nie tylko pracujący w nim [...] badacze naukowci, lecz także studenci, mający nabyć umiejętności myślenia i pracowania naukowego [...]”. Mówiąc o zadaniach wychowawczych względem studentów, Twardowski stwierdza: „Działanie wychowawcze [...] polega na budzeniu i pogłębianiu w młodych umysłach zrozumienia ogromnej doniosłości, którą posiada dla ludzi prawda obiektywna i praca około jej zdobywania; [...] młodzież owiana naukową i badawczą atmosferą Uniwersytetu, nauczy się we wszystkim szukać prawdy obiektywnej, zamiast ulegać pięknie brzmiącym hasłom i wpadać w sieci różnych łowców dusz... A uznając, że w każdej sprawie jedna jest tylko prawda obiektywna, młodzież znajdzie w dążeniu do niej grunt wspólny; [...] umiłowanie prawdy obiektywnej i nastawienie się na stałe ku niej dążenie stać się musi potężnym czynnikiem, wychowującym młodzież na ludzi, wzajemnie się rozumiejących i dla siebie wyrozumiałych, zdolnych do takiego współdziałania, w którym względy rzeczowe górują nad osobistymi, interes wspólny nad jednostkowym<sup>25</sup>. O roli nauczyciela akademickiego i człowieka nauki Twardowski mówi dalej tak: „Nauczyciel akademicki jest przede wszystkim służą prawdy obiektywnej, przedstawicielem jej i głosicielem wśród młodzieży i społeczeństwa. [...] kto istotnie w zdobywaniu i w głoszeniu prawdy obiektywnej widzi cel życia, kto jak to się mówi, jest człowiekiem nauki, [...] ten potrafi być głuchy na podszepty różnych ambicji i obronić się pokusie odgrywania jakiegokolwiek roli tam, gdzie wcale nie chodzi o prawdę, lecz o władzę, o wpływy, o godności, o zaszczyty i tytuły albo po

---

<sup>23</sup> Ibidem, s. 9–10.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 11.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 13–14.

prostu o pieniądź!<sup>26</sup> Twardowski określa rolę filozofii w poszukiwaniu prawdy, zastanawianiu się nad nią, jak i nad najdoskonalszymi metodami jej zdobywania. Głosi, że „filozofia zajmuje wśród nauk centralne miejsce. Czyniąc przedmiotem swych badań samą prawdę, rozświetlając drogi ku niej prowadzące, filozofia staje się sojuszniczką i przewodniczką wszystkich, którzy na jakimkolwiek polu dociekań ludzkich dążą ku prawdzie”<sup>27</sup>.

Trzeba tu stwierdzić, że filozofia w SLW bywa utożsamiana z logiką i trochę nie bez racji, bo korpus tej szkoły, obok Twardowskiego, tworzyli tacy wybitni filozofowie logicy, jak: Kazimierz Ajdukiewicz, Tadeusz Czeżowski, Tadeusz Kotarbiński, Stanisław Leśniewski i Jan Łukasiewicz. Wśród wymienionych, dwaj ostatni to twórcy Warszawskiej Szkoły Logicznej.

Warszawska Szkoła Logiczna (krótko: WSL) była zwieńczeniem SLW. Działała w okresie międzywojennym i prowadziła aktywną działalność przy Uniwersytecie Warszawskim, reaktywowanym po uzyskaniu przez Polskę niepodległości. Jej założycielami byli uczniowie Kazimierza Twardowskiego: Jan Łukasiewicz i Stanisław Leśniewski, a ich wspólnym uczniem – Alfred Tarski, który w największym stopniu, dzięki swojej semantycznej koncepcji *prawdy* (*prawdziwości*), przyczynił się do rozślania WSL w świecie. Świadomość dziedzictwa Twardowskiego i tradycje SLW miały niewątpliwie wpływ na nauczycieli Tarskiego, na samego Tarskiego, na filozoficzne tło jego koncepcji prawdy<sup>28</sup>.

WSL prowadziła nowe, oryginalne badania w dziedzinie logiki matematycznej, podstaw matematyki i metodologii nauk. Jej twórcy byli filozofami, lecz powierzono im katedry na wydziale matematyczno-przyrodniczym! Od początku swego powstania szkoła ta była związana ze środowiskiem matematycznym, które nie tylko wspierało jej działalność, lecz także nawiązało z nią ścisłą współpracę. W ten sposób członkowie szkoły z jednej strony współpracowali z grupą matematyków, z drugiej – z filozofami, w szczególności z uczniem Twardowskiego – Tadeuszem Kotarbińskim.

---

<sup>26</sup> Ibidem, s. 14–17.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 19.

<sup>28</sup> Tarski, posiadający wykształcenie matematyczne, czuł się też uczniem Tadeusza Kotarbińskiego, a jego wyniki naukowe, podobnie zresztą jak i wyniki innych reprezentantów tej szkoły, cechowało filozoficzne „zaangażowanie”. Stanisław Leśniewski – promotor pracy doktorskiej Tarskiego – swoim poglądom na prawdę (przekonaniu, że prawda jest absolutna, wieczna i odwieczna) i potrzebę dążenia do bezwzględnej prawdziwości poznania dawał wyraz nie tylko we wczesnych pracach, ale też w rozprawce *Czy prawda jest tylko wieczna, czy wieczna i odwieczna*, zamieszczonym w czasopiśmie pedagogicznym „Nowe Tory” 1913, z. 10, s. 504–505. Prawdami nazywał zdania w supozycji materialnej posiadające cechę *prawdziwości*.

## 5. 0 semantycznej koncepcji prawdy Tarskiego

Alfred Tarski, jako pierwszy w dziejach filozofii, wypracował w ścisły, matematyczny sposób semantyczną definicję prawdy dla precyzyjnych języków nauk dedukcyjnych (1933)<sup>29</sup>; jego koncepcja prawdy jest zaliczana do najważniejszych indywidualnych osiągnięć WSL<sup>30</sup>. Tradycje SLW wyjaśniają wybór zdania jako nośnika obiektywnej prawdy. Tarski zdefiniował pojęcie zdania *prawdziwego*, dokonując eksplikacji klasycznej definicji prawdy. Zgodnie z klasyczną definicją prawdy, *prawda* i *falsz*, tzw. *wartości logiczne*, są semantycznymi własnościami zdań, gdyż przysługują zdaniom ze względu na ich stosunek do stanów rzeczy opisywanych przez te zdania. Akceptując następujące – zdaniem Tarskiego intuicyjne – sformułowanie tej definicji przez Kotarbińskiego:

*Zdanie prawdziwe to zdanie, które wyraża, że rzeczy tak a tak się mają, i rzeczy mają się tak właśnie,*

Tarski podciąga je pod znany schemat:

(\*) „*p*” jest zdaniem *prawdziwym* wtedy i tylko wtedy, gdy *p*,  
w którym „*p*” jest nazwą zdania *p*.

Konkretyzacją schematu (\*) jest cząstkowa definicja zdania prawdziwego:

„Wisła jest polską rzeką” jest zdaniem *prawdziwym* wtedy i tylko wtedy, gdy Wisła jest polską rzeką.

Używane w ten intuicyjny sposób pojęcie zdania *prawdziwego* nastrocza jednak trudności, które mogą być źródłem sprzeczności i tzw. *paradoksu kłamcy*<sup>31</sup>. Paradoks ten ma wiele wersji. Jedną z nich, dającą się zrekonstruować na podstawie schematu (\*), można opisać w następujący sposób<sup>32</sup>:

<sup>29</sup> A. Tarski, *Pojęcie prawdy w językach nauk dedukcyjnych*, „Prace Towarzystwa Naukowego Warszawskiego, Wydział III Nauk Matematyczno-Fizycznych” 1933, nr 34, vii+116. Książka ta została przetłumaczona na kilka języków, m.in. na: niemiecki, angielski, włoski, francuski. Przedruk oryginalnej pracy z 1933 r. znajdujemy [w:] A. Tarski, *Pisma logiczno-filozoficzne*, t. 1, *Prawda*, (red.) J. Zygmunt, Warszawa 1995, s. 13–172.

<sup>30</sup> Szczegółowo o osiągnięciach Tarskiego mówię w eseju: *Alfred Tarski – człowiek, który zdefiniował prawdę*. „Ruch Filozoficzny”, nr 4 (2007), w druku.

<sup>31</sup> Pochodzi on od sławnego przedstawiciela szkoły erystycznej (erystyka – sztuka prowadzenia sporów) Eubulidesa z Miletu i znany już był Arystotelesowi.

<sup>32</sup> Por. J.J. Jadacki, *Człowiek i jego świat*, Warszawa 2003.

(z1) *Powiedziałem fałsz.*

Wówczas:

(z2) *Jeżeli powiedziałem prawdę, to (z1) jest prawdziwe i zgodnie ze schematem*  
(\*)

*powiedziałem fałsz.*

(z3) *Jeżeli powiedziałem fałsz, to (z1) nie jest prawdziwe i zgodnie ze schematem*  
(\*)

*nie powiedziałem fałszu, powiedziałem prawdę.*

Konkludując logicznie:

(z4) *Powiedziałem fałsz i nie powiedziałem fałszu (jestem prawdomównym kłamcą).*

Formalnie poprawna teoria naukowa musi być oczywiście wolna od paradoksów. Na taką teorię prawdy czekano przez stulecia. Jej założenia podał Alfred Tarski (1933).

Tarski w swej koncepcji prawdy dokładnie uzasadnił, dlaczego definicja prawdy nie może być sformułowana dla języka potocznego. Otóż, niektóre zdania języka naturalnego, takie jak wypowiedź (z1), prowadzą do sprzeczności, a źródło tych sprzeczności leży w nieprzebrnięciu w nim rozróżnienia dwóch poziomów języka: *języka przedmiotowego* (który nie zawiera słowa „fałsz”, orzekanego o zdaniach) od *metajęzyka* (w którym mówimy o wyrażeniach języka przedmiotowego, w szczególności o jego zdaniach)<sup>33</sup>.

Zdefiniowanie pojęcia zdania *prawdziwego* na gruncie języka potocznego narzuca zatem na pojawienie się sprzeczności i pociąga za sobą konieczność sformułowania definicji *prawdy* dla określonego języka. Skłoniło to Tarskiego do sformułowania definicji zdania *prawdziwego* tylko dla sformalizowanych języków nauk dedukcyjnych i to na gruncie stosownego metajęzyka. Tarski formułuje szczegółowo definicję zdania prawdziwego na przykładzie języka pewnej znanej teorii dedukcyjnej – algebry klas. Podaje zarazem ogólne warunki, wskazujące jak stosować jego metodę definiowania pojęcia zdania *prawdziwego* dla języków innych

---

<sup>33</sup> Odróżnienie języka przedmiotowego od metajęzyka dla rozwiązania zagadnienia antynomii semantycznych jest zasługą Stanisława Leśniewskiego.

nauk dedukcyjnych<sup>34</sup>. Podstawowym środkiem, który służy Tarskiemu do zdefiniowania pojęcia *prawdy* (*prawdziwości*), jest pojęcie pomocnicze – semantyczne pojęcie *spełniania*. Pojęcie spełniania jest tu rozumiane podobnie jak w szkolnej matematyce, gdy mówimy np., że przedmiot-liczba 5 spełnia formułę-nierówność „ $x < 8$ ” (ze zmienną wolną  $x$ ) w dziedzinie liczb naturalnych, bo prawdziwe jest zdanie „ $5 < 8$ ”. Ogólnie, formuła ze zmiennymi wolnymi *jest spełniona* przez określone przedmioty, gdy podstawiając w tej formule za zmienne wolne, odpowiednio, nazwy tych przedmiotów otrzymujemy zdanie prawdziwe. Ramy tej pracy nie pozwalają na wchodzenie w subtelności i szczegóły adekwatnej definicji prawdy Tarskiego. Pomijając te subtelności, można jednak, zgodnie z jego koncepcją, stwierdzić, że najprostsza formuła „ $Px$ ” teorii dedukcyjnej *jest spełniona* przez przedmiot  $a$  wtedy i tylko, gdy  $Pa$ , czyli wtedy i tylko, gdy „ $Pa$ ” jest *prawdziwe*. Odwracając kolejność, można otrzymać klasyczny warunek adekwatności *prawdziwości*: „ $Pa$ ” jest zdaniem *prawdziwym* wtedy i tylko, gdy  $Pa$ <sup>35</sup>.

W koncepcji prawdy Tarskiego, zdanie (zdanie nie posiada żadnych zmiennych wolnych) jest *prawdziwe*, gdy jest *spełnione* przez dowolne przedmioty. *Prawda* pojmowana klasycznie – jako *zgodność* pomiędzy zdaniem a rzeczywistością pozajęzykową – zależy tu od interpretacji symboli zmiennych i dziedziny przedmiotów, których te zmienne dotyczą (które te zmienne przebiegają)<sup>36</sup>. Merytoryczna trafność tej koncepcji ma jednak właściwą argumentację, wskazującą na to, że podana przez Tarskiego definicja precyzuje sens terminu „zdanie prawdziwe” zgodnie z klasyczną definicją prawdy. Definicja Tarskiego poparta jest szeregiem twierdzeń metamatematycznych, potwierdzających intuicje związane z pojęciem prawdy.

Należy tu dodać, że teoria prawdy Tarskiego była pierwszym krokiem do zbudowania teorii modeli. Pojęcie prawdziwości jest podstawowym pojęciem tej teorii – jednej z najważniejszych gałęzi logiki matematycznej. Tarskiego semantyczna teoria prawdy miała ogromny wpływ na rozwój teorii modeli po wojnie i na tym

<sup>34</sup> Zarys tej metody prosto przedstawia Jan Woleński w *Filozoficzna Szkoła...*, op.cit., s. 162–165. Obszerniejsze omówienie koncepcji Tarskiego znajduje się w rozdziale XVI *Logiki Formalnej*, pod redakcją W. Marciszewskiego, opracowanym przez S. Krajewskiego, Warszawa 1987, s. 144–156.

<sup>35</sup> Subtelności, o których tu mowa, wiążą z tym, że schemat (\*) jest wyrażeniem metajęzyka, a prawy jego człon zawiera składnik należący do języka przedmiotowego, mianowicie zdanie, którego prawdziwość ma być określona. Aby klasyczna definicja prawdy była poprawna, składnik ten musi być wyeliminowany na rzecz jego synonimu – „tłumaczenia” na metajęzyk. W koncepcji prawdy Tarskiego ten argument gra istotną rolę.

<sup>36</sup> Zarzuty przeciwników klasycznej definicji prawdy, że nie można zestawiać myśli z rzeczywistością, a tylko z myślą, dobitnie odpięra T. Czeżowski; zob. idem, *Uwagi o klasycznej definicji prawdy*, op.cit., s. 70–71.

polega jej doniosłość logiczna. Możliwość zdefiniowania w logice pojęć semantycznych, w tym pojęcia zdania prawdziwego w sensie klasycznej definicji prawdy i z wykluczeniem paradoksów semantycznych, posiada jednak, równocześnie, niesłychanie doniosłe znaczenie filozoficzne. Pojęcie to należy bowiem, jak wzmiankowaliśmy, do podstawowych pojęć teorii poznania<sup>37</sup>.

Tarski uzyskał największy światowy rozgłos spośród członków WSL. Stało się tak nie tylko dzięki jego semantycznej koncepcji prawdy, lecz również dzięki działalności naukowej, którą jako logik prowadził po wojnie w Berkeley (USA), gdzie stworzył Kalifornijską Szkołę Logiczną – znakomity światowy ośrodek badawczy z zakresu logiki i podstaw matematyki. Szkoła ta, podobna w swoim „filozoficznym komponencie” do Warszawskiej Szkoły Logicznej, stała się nie tylko kuźnią talentów, lecz także kuźnią wiedzy i wymiany światowej myśli naukowej<sup>38</sup>.

Osiągnięcia Tarskiego i innych wybitnych reprezentantów Warszawskiej Szkoły Logicznej, oraz ich uczniów, przyczyniły się wyodrębnienia z logiki, jako nauki, tzw. *Polish Logic*. I tak, polska logika ma już dziś światową, dobrą renomę.

Historia toczy się swoim biegiem. Ogromne powodzenie badań logicznych i semantycznych w kołach, które wyszły z Lwowsko-Warszawskiej Szkoły było możliwe tylko dzięki założeniom pracy nauczycielskiej jej Mistrza i Założyciela – Kazimierza Twardowskiego, oraz jego wybitnych, wzmiankowanych uczniów. A do założeń tych należało edukowanie w duchu prawdy, krytycyzmu, precyzji i ścisłości oraz tego wszystkiego, co jest elementem *kultury logicznej*.

## 6. Prawda i krzewienie kultury logicznej

Ileż to razy słyszymy, że tu i tam potrzebna jest logika. A tymczasem, *kultura logiczna* polskiej młodzieży szkolnej i akademickiej, a w ogóle społeczności polskiej jest coraz niższa. I rodzi się pytanie: Dlaczego? Przyczyna zdaje się uchwytana: leży ona w polskim systemie edukacyjnym, który nie pozwala na nabywanie lub doskonalenie kultury logicznej przez młodzież.

Sens logiki w nauczaniu został zakwestionowany w powojennej historii Polski. Uprawianie logiki stało się wtedy sprawą polityczną... Potem, głównie za sprawą

---

<sup>37</sup> Mija 25 lat od śmierci Alfreda Tarskiego, jednego z największych logików wszechczasów po Arystotelesie. Ćwierć wieku to okres długi. Zadziwiające jest zatem, że dokonania Tarskiego na polu logiki są wciąż żywe, a jego semantyczna definicja prawdy wciąż na nowo wzbudza dyskusje i komentarze.

<sup>38</sup> Tarski, mimo swoich osiągnięć naukowych, nie doczekał się właściwego uznania w Polsce, gdyż do końca okresu międzywojennego nie uzyskał na polskim uniwersytecie katedry.

Kazimierza Ajdukiewicza i Tadeusza Kotarbińskiego, logika powróciła jako przedmiot nauczania do klas maturalnych, a następnie do wyższych uczelni. Już w czasach „posolidarnościowych” obserwuje się jednak systematyczne eliminowanie logiki w programach nauczania. Dlaczego? Może dlatego, że w naszym narodzie nie utrwały się takie wartości jak konieczność zdobywania wiedzy obiektywnej i dobro kultury umysłowej. Zastąpiły je: zniewalająca umysł wiedza medialna i wirtualna oraz wszędzie obecny pragmatyzm.

Obecne współcześnie w poglądach takie motywy kulturowe, jak: prawdę tworzy człowiek, człowiek jest miarą prawdy, przypominają poglądy sofisty Protagorasa. Nasilające się tendencje do uznawania względności prawdy, pomniejszanie roli prawdy obiektywnej w poznaniu i działalności człowieka nie mogą kształtować poglądów dzieci i młodzieży, a tym bardziej pedagogów pracujących z nimi na co dzień, bo – zgodnie z myślą Jana Zamoyskiego<sup>39</sup> – czas snuć refleksje nad powiedzeniem:

*Takie Rzeczypospolite są,  
Jakie ich młodzieży chowanie!*

Edukacja, w tym logiczna edukacja młodzieży, jest jednym z najważniejszych zadań i obowiązków państwa. Nauczanie logiki ma znaczenie kluczowe w sprawie upowszechniania kultury logicznej jako ważnego elementu szeroko pojętej *kultury humanistycznej*, czyli tego, co w antycznych już czasach było ideałem *paidei*. Nabywanie kultury logicznej powinno uwrażliwiać na prawdę i fałsz, na błędy logiczne, wszczepiać rzetelność i prawość w myśleniu, wyrabiać krytycyzm w stosunku do własnych i cudzych poglądów. Kultura logiczna jest potrzebna w życiu osobistym i społecznym, gdyż chroni przed przyjmowaniem nieuzasadnionych twierdzeń, nie pozwala wszczepiać opinii, które nie są wsparte logicznym rozumowaniem, uczy również ostrożności w stosunku do własnych opinii, wyrabia w człowieku pokorę wobec obiektywnej prawdy, broni przed zacierzeniem, demagogią.

Nabywanie kultury logicznej wiąże się z pracą pedagogiczną. W oparciu o swoją wiedzę, pedagog powinien wyrabiać u ucznia i wychowanka potrzebę poznania prawdy obiektywnej oraz umiejętności krytycznego myślenia, mówienia i rozumowania. Aby to czynić, sam musi posiadać lub udoskonalić swoją kulturę logiczną. Jest to możliwe przez studiowanie logiki, której program nauczania nie może

---

<sup>39</sup> Polityk i protektor humanizmu, założyciel (1595 r.) Akademii Zamojskiej, odznaczającej się wysokim poziomem nauczania i wychowania.

w żadnym wypadku zależęć od czynników politycznych, kulturowych czy społecznych.

Logika była i jest podstawą wszystkich nauk oraz podstawą nauczania. Jest narzędziem przydatnym w każdej dziedzinie wiedzy, życia i w technice, zgodnie z intencją jej twórcy – Arystotelesa, którego dzieła logiczne zostały nazwane *Organon*, co znaczy *narzędzie*. Można ją postrzegać jako idealny wzorzec racjonalności i jako *paidagogos* – wychowawczynię i nauczycielkę filozoficznej mądrości, pozwalającą realizować naczelną wartość, jaką jest obiektywna prawda, prawda tak kultywowana w Lwowsko-Warszawskiej Szkole i prawda tak atakowana wszędzie tam, gdzie brak rzetelności i prawości w myśleniu, postępowaniu czy działaniu, gdzie kłamstwo jest narzędziem walki.

„A tak kultura logiczna – pisze Tadeusz Czeżowski – wiąże się z kulturą etyczną i społeczną. Wznosi ludzi ponad dzielące ich przeciwieństwa i łączy ich węzłami solidarności ogólnoludzkiej, wskazując drogę do odwiecznych ideałów prawdy i nieodłącznie z nią związanych dobra i piękna”<sup>40</sup>.

## LITERATURA:

- Agazzi E., *O różnych rodzajach prawdy* [w:] *Znaczenie i Prawda*, Warszawa 1994.
- Ajdukiewicz K., *O stosowaniu kryterium prawdy* [w:] idem, *Język i Poznanie*, t. I, Warszawa 1985.
- Czeżowski T., *O kulturze logicznej* [w:] idem, *Odczyty filozoficzne*, Prace Wydziału Filologiczno-Filozoficznego, t. VII, z. I, Toruń 1958.
- Czeżowski T., *Uwagi o klasycznej definicji prawdy* [w:] idem, *Odczyty Filozoficzne*, Toruń 1958.
- Jadacki J.J., *Człowiek i jego świat*, Wydawnictwo SWPS *Academica*, Warszawa 2003.
- Krajewski W., *Słownik pojęć filozoficznych*, Warszawa 1996.
- Krońska I., *Sokrates*, Warszawa 1985.
- Leksykon Filozofii Klasycznej*, J. Herbut (red.), Lublin 1997.
- Leśniewski S., *Czy prawda jest tylko wieczna, czy wieczna i odwieczna?*, „Nowe Tory” 1913, z. 10.
- Logika formalna. Zarys Encyklopedyczny*, W. Marciszewski (red.), Warszawa 1987.
- Szymanek K., *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa 2001.

---

<sup>40</sup> T. Czeżowski, *O kulturze logicznej* [w:] idem, *Odczyty filozoficzne*, t. VII, z. I, Toruń 1958, s. 271–279.

- Tarski A., *Pojęcie prawdy w językach nauk dedukcyjnych*, „Prace Towarzystwa Naukowego Warszawskiego, Wydział III Nauk Matematyczno-Fizycznych” 1933, nr 34, vii+116. Przedruk: [w:] A. Tarski, *Pisma logiczno-filozoficzne*, tom 1, *Prawda*, J. Zygmunt (red.), Warszawa 1995.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 1, Warszawa 2001.
- Twardowski K., *Przemówienie na otwarciu Polskiego Towarzystwa Filozoficznego*, „Przegląd Filozoficzny” VII/2.
- Twardowski K., *Prawdomówność jako obowiązek etyczny*, „Przegląd Filozoficzny”, IX/1.
- Twardowski K., *O dostojęństwie Uniwersytetu*, Poznań 1933.
- Winniczuk L. (red.), *Słownik kultury antycznej*, Warszawa 1989.
- Woleński J., *Filozoficzna Szkoła Lwowsko-Warszawska*, Warszawa 1985.
- Wybraniec-Skardowska U., *Theory of Language Syntax*, Boston–Dordrecht–London 1991.
- Wybraniec-Skardowska U., *Alfred Tarski – człowiek, który zdefiniował prawdę*, „Ruch Filozoficzny” 2007, nr 4, w druku.

## SUMMARY

The paper addresses the ages-old problem of truth, considered from a scientific, ethical and educational point of view. Approaching the issue from the perspective of ancient as well as modern history of philosophy and logic, the author attempts to outline, in a concise and intelligible manner, some answers to such questions as: What is truth? Can we speak of many kinds of truth, or is there just one, universally valid and objective truth? What is the aim of science, philosophy? What is the role of teachers in conveying reliable knowledge about the surrounding world? What is the value of objective truth in the education of school children and university students? How can we disseminate logical culture among youth and within society? The answers are based on the ideas and notions of the renowned Lvov-Warsaw School of Philosophy, and particularly of its founder Kazimierz Twardowski. The dissertation essay paper also briefly discusses the semantic concept of truth developed by Alfred Tarski, a representative of the Lvov-Warsaw School who substantially contributed to the School's international repute.



*Anna Wójtewicz*

## **PRZEDMIOT MANIPULACJI CZY NARZĘDZIE KULTUROWEJ REWOLTY I FIZYCZNEGO WYZWOLENIA – CZYLI O ZAWŁASZCZENIU CIAŁ WSPÓŁCZESNYCH NASTOLATEK PRZEZ KULTURĘ KONSUMPCYJNĄ**

---

Jedną z właściwości naszej kultury stał się fakt, że pozbywa się ona tzw. ciał niechcianych – ciał, które nie odzwierciedlają społecznych przekonań co do pożądanego zestawu cech składających się na ich wygląd i sposób obnoszenia się z nimi – epatowania innych naszą cielesnością<sup>1</sup>. Ciało, które w przekazach medialnych jawi się jako narzędzie kulturowej rewolty i fizycznego wyzwolenia, jest w realiach społeczeństwa konsumpcyjnego przedmiotem mniej lub bardziej subtelnej manipulacji opartej na wszechobecnych w naszym sposobie postrzegania cielesności i seksualności dychotomiach, takich jak kultura/natura, kobiece/męskie. Należy zatem zadać pytanie, czy nasze ciało wciąż należy do nas – a konkretnie, jakie są uwarunkowania postrzegania dziewcząt przez pryzmat cielesności i seksualności. Czy ciało traktowane jako narzędzie kulturowej rewolty i fizycznego wyzwolenia (do takiego pojmowania roli ciała zachęcają szczególnie media młodzieżowe, np. MTV) nie stało się przypadkiem równie doskonałym narzędziem budowania strategii marketingowych i medialnych – czyli mówiąc wprost - wspaniałym źródłem zysku dla producentów wszelkiego rodzaju dóbr i usług dostarczających ciałom i ich posiadaczom (a szczególnie posiadaczkom) niezapomnianych przeżyć? Odpowiedzi na tak postawione pytania postanowiłam szukać na styku dwóch

---

<sup>1</sup> Zob. Z. Bauman, *Życie na przemiał*, Kraków 2004.

obszarów badawczych, a więc po pierwsze seksualizacji dziewcząt<sup>2</sup>, po drugie zaś – w obszarze szeroko rozumianej socjologii ciała. Badania, na których opieram niniejsze refleksje, dotyczyły gimnazjalistek - ich rezultaty skłoniły mnie do poszukiwania wyjaśnień zjawiska seksualizacji także przez pryzmat ustaleń poczynionych przez socjologię ciała. Niniejszy tekst ma za zadanie nie tylko ukazać przemiany w społecznym sposobie postrzegania ciała, ale także wskazać historyczne i kulturowe uwarunkowania procesu seksualizacji znajdujące swoje niezwykle odbicie w kulturze konsumpcyjnej i jej podejściu do ciała.

## Ciało narzędziem partycypacji w kulturze

Poddawanie się cielesnym reżimom wpisane jest w kulturę, oddajemy się codziennym czynnościom mającym na celu utrzymanie ciała w społecznie akceptowalnej formie. W sposób, delikatnie mówiąc, bezrefleksyjny ulegamy cielesnym modom i trendom. Współczesny kult cielesności znajduje odzwierciedlenie w pracach nie tylko socjologów ciała (cytowany tutaj Mike Featherstone), ale także szeregu innych przedstawicieli współczesnej humanistyki (pedagogów, psychologów), którzy dostrzegają istotność przemian w społecznym sposobie postrzegania cielesności dla szerszego kontekstu społecznego. Ciało stało się dla badaczy kultury tematem, który niejako sam się narzuca poprzez swoją wszechobecność i poprzez przemiany bez precedensu, jakim ulega nasz stosunek do cielesności.

Źródłem współczesnego dyskursu skoncentrowanego na ciele należy, zdaniem Mike'a Featherstona, poszukiwać w przemianach demograficznych. Rozwój społeczeństwa kapitalistycznego wraz z wzrastającą liczbą ludzi starych i starzejących się zrodził dobrze nam znane problemy demograficzne i dodatkowo zainicjował dyskurs skoncentrowany na diecie, uprawianiu sportu czy osiągnięciach medycyny estetycznej i kosmologii<sup>3</sup>. Wspomniane zabiegi medyczne i kosmetyczne mają służyć swoistemu samoutrzymaniu ciała (*body maintenance*). Samoutrzymywanie ciała (przyjmijmy tutaj spolszczoną wersję tego pojęcia) bazuje na metaforze ciała jako maszyny, o którą należy dbać tak samo, jak dba się o ulubiony samochód. Mówiąc wprost – ciało należy „serwisować” i „naprawiać”, by przedłużyć jego żywotność i jak najdłużej utrzymać je w stanie przydatności do użycia<sup>4</sup>. Oczywiście

<sup>2</sup> Zob. A. Wójtewicz, *Seksualizacja dziewcząt. Moda czy aberracja procesu socjalizacji?* [w:] *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*, I. Pospiszył, R. Szczepanik (red.), Łódź 2007, s. 165–184.

<sup>3</sup> M. Featherstone, *The Body in the Consumer Culture* [w:] *The Body. Social Process and Culture Theory*, M. Featherstone, M. Hapwort, B.S. Turner (red.), London 2001, s. 170–196.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 182.

należy tutaj dodać, że metodyczne podejście do ciała nie jest zjawiskiem, które pojawiło się wraz z rozkwitem kultury konsumpcyjnej – jest to proceder znany badaczom kultur tradycyjnych czy religioznawcom<sup>5</sup>. Jednak, jak pisze Zygmunt Bauman, stosunek do ciała w społeczeństwie konsumentów znacząco się różni od tego, jaki żywiło wobec ciała np. społeczeństwo wytwórców. Dokładniej, ciało konsumujące samo dla siebie stanowi cel i wartość, przez co bywa dla swoich posiadaczy nieustannym źródłem niepokoju<sup>6</sup> – jak to ma miejsce w przypadku gimnazjalistek, których wypowiedzi cytuję w niniejszym tekście.

Ciało w kulturze konsumpcji stało się wehikułem przyjemności i narzędziem autoekspresji<sup>7</sup>. Medialne wizje tego, do czego może przydać się ciało spełniające coraz bardziej wygórowane wymagania w zakresie atrakcyjności i przystawalności do tzw. ideału, zrywają z ascetyzmem na rzecz hedonizmu, czy wręcz skalkulowanego hedonizmu w podejściu do ciała<sup>8</sup>. Potwierdzenie tego faktu znajdujemy w programach telewizyjnych typu „Chcę być piękna” (zrealizowana przez telewizję Polsat polska wersja holenderskiego hitu). Jak pisze Małgorzata Bogunia-Borowska, „Dzisiejszy człowiek starając się zrealizować projekt idealnego estetycznie wyglądu, sposobu życia, zachowania i spędzania wolnego czasu poddaje się presji kultury i korzysta z dostępnych możliwości przemiany”<sup>9</sup>. Bogunia-Borowska określa obecną fazę przemian kulturowych i społecznych jako kulturę ekstremalnych metamorfoz<sup>10</sup>. Jakkolwiek wspomniane metamorfozy mogą dotyczyć różnych aspektów życia (pracy, domu, wychowania dzieci), to właśnie przemiany cielesne wzbudzają najwięcej emocji – być może ze względu na poświęcenie i cierpienie, jakim niejednokrotnie jest okupiona ekstremalna przemiana. Znamienny jest tutaj fakt, że osoby uczestniczące w ekstremalnych metamorfozach, zarówno cielesnych, jak i wszystkich innych, przekonane są, że dzięki dokonanym zmianom ich życie stanie się lepsze, np. dzięki szybkiemu i niestety bolesnemu dostosowaniu ciała do standardów narzucanych przez kulturę nagle znikną ich problemy emocjonalne, rodzinne czy zawodowe<sup>11</sup>.

Opisywane przez Bogunię-Borowską programy propagują przekonanie, że każde otyle ciało można odchudzić, stare odmłodzić, z każdej kobiety można i trzeba

---

<sup>5</sup> Ibidem.

<sup>6</sup> Z. Bauman, *Płynne życie*, Kraków 2007, s. 142–143.

<sup>7</sup> M. Featherstone, op.cit., s. 170.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 171.

<sup>9</sup> M. Bogunia-Borowska, *Ekstremalne metamorfozy – projekt idealnego człowieka i perfekcyjnego życia w ponowoczesnym świecie*, „Kultura i Społeczeństwo” 2006, nr 4, s. 68.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 69.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 69–71.

uczynić seksbombę, a z mężczyzny superkochanka. Takie abstrahowanie od rzeczywistej formy ciała (wzrostu, wagi, struktury kostnej) zakrawa na swoisty paradoks. Ciało ludzkie w kulturze konsumpcji staje się ciałem z plastiku, które można uformować podejmując metodyczną pracę nad nim. Media lansują założenie o indywidualnej odpowiedzialności każdego posiadacza ciała za jego stan, pożądany wygląd i atrakcyjność – jakby ograniczenia natury biologicznej nie istniały, a ciało miało jedynie zewnętrzny wymiar<sup>12</sup>. Jak pisze Mary Rogers w pracy „Barbie jako ikona kultury”, ciała ukształtowane przez współczesny rynek konsumencki można postawić w jednym rzędzie z Barbie, która podobnie jak ciała poddawane ekstremalnym metamorfozom, jest plastikową realizacją kosztownego marzenia o idealnym ciele. Od ponad czterdziestu lat Barbie przyciąga dziewczęta na całym świecie wyimaginowaną młodością i ostentacyjną paraseksualnością. Nazywana urzeczywistnionym koszmarem Hugh Heffnera (wyretuszowana, sterylna, pozbawiona pępka, nieproporcjonalnie zbudowana) wpływa na sposób rozumienia i postrzegania przez dziewczęta własnej seksualności, kobiecości i roli społecznej<sup>13</sup>.

## Dlaczego kobiety i dziewczęta są bardziej cielesne?

Ciało jest zdecydowanie bardziej kobiecym atrybutem. Mówiąc „cielesny”, myślimy – „kobięcy”. Nawet współczesne zamieszanie wokół ciała bardziej dotyczy kobiet niż mężczyzn. To kobiety są adresatkami większości kampanii reklamowych prowadzonych przez firmy kosmetyczne, to one, w przeważającej części, korzystają z klinik chirurgii plastycznej i tzw. farm piękności. Jakkolwiek proces sprowadzania ciała do rangi estetyczno-erotycznej wartości wymiennej dotyczy zarówno kobiet, jak i mężczyzn, to jednak, jak pisze Jean Baudrillard, „kobieta organizuje, a raczej wokół niej organizuje się ów Wielki Mit Estetyczno-Erotyczny”<sup>14</sup>. Warto o tym pamiętać w kontekście związku między opresją kobiet a ich cielesnością i seksualnością. W 1968 roku Robert J. Stoller do swojej koncepcji roli płciowej wprowadził podział na płć biologiczną i płć kulturową – co zaowocowało odrębnymi badaniami czynników biologicznych i społeczno-kulturowych wpływa-

---

<sup>12</sup> M. Featherstone, *The Body in the Consumer Culture* [w:] M. Featherstone, M. Hapwort, B. S. Turner (red.), *The Body. Social Process and Culture Theory*, London 2001, s. 177–178.

<sup>13</sup> M.F. Rogers, *Plastyczne ciała z plastiku* [w:] idem, *Barbie jako ikona kultury*, Warszawa 2003, s. 165–172.

<sup>14</sup> J. Baudrillard, *Najpiękniejszy przedmiot konsumpcji – ciało* [w:] idem, *Spółczesność konsumpcyjna. Jego mity i struktury*, Warszawa 2006, s. 183.

jących na kształtowanie się męskości i kobiecości oraz zwróceniem uwagi na związki, jakie łączą socjalizację z seksualnością<sup>15</sup>.

Ciało kobiece stanowi w bardzo dosłownym sensie przekleństwo biologii (omówienie tej tezy znajdujemy w pracy Simone de Beauvoir – „Druga płeć”) - mowa tutaj o fizycznych ograniczeniach narzucanych kobiecie przez biologię, szczególnie w związku ze specyfiką ludzkiego sposobu rozmnażania towarzyszących jej właściwie przez całe życie (cykl menstruacyjny, ciąża, dolegliwości ginekologiczne, menopauza)<sup>16</sup>. Kobiety były i są po dzień dzisiejszy utożsamiane lub symboliczne łączone z naturą, w przeciwieństwie do mężczyzn, którzy uchodzili raczej za reprezentantów kultury, a „fakty te i nabierają wyjątkowego hierarchizującego dopiero w obrębie kulturowo określonych systemów wartościowania”<sup>17</sup>.

## Późnonowoczesne przygody ciała a seksualizacja

Późna nowoczesność to bez wątpienia nie tylko epoka plastycznej cielesności, ale także plastycznej seksualności, która wymyka się stosowanym wcześniej metodom opisu. Narodziny plastycznej seksualności należy przede wszystkim powiązać z oddzieleniem seksu od prokreacji. Fakt ten można bez wątpienia uznać za kluczowy warunek rewolucji seksualnej ostatnich dziesięcioleci ze szczególnym zwróceniem uwagi na wyzwolenie seksualne kobiet. Późna nowoczesność przynosi refleksyjność ciała przejawiającą się także na poziomie seksualności, ciało staje się domeną seksualności, a sfera seksualności cieszy się niemalże obsesyjnym zainteresowaniem aktorów społecznych (seksualność skomercjalizowana, nieustannie konsumowana, uzależniająca, kompulsywna)<sup>18</sup>. Seksualizację dziewcząt można uznać za konsekwencję wyżej opisanych przemian. Kultura konsumpcyjna, a dokładniej rynek, niejako „zagospodarowuje” dziewczęcą cielesność i seksualność wyzwoloną spod dotychczasowych tabu.

---

<sup>15</sup> A. Buczkowski, *Społeczne tworzenie ciała. Płeć kulturowa i płeć biologiczna*, Kraków 2005, s. 36–37.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 40–46.

<sup>17</sup> S.B. Ortner, *Czy kobieta ma się do męczyzny, jak „natura” do „kultury”* [w:] *Nikt nie rodzi się kobietą*, T. Hołówka (red.), Warszawa 1982, s. 116.

<sup>18</sup> A. Giddens, *Przemiany intymności. Seksualność, miłość, erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Warszawa 2006.

## Definicja seksualizacji dziewczynstwa

„Seksualizacja dziewczynstwa”, używam tego określenia za Stevi Jackson – polega na przypisywaniu dziewczętom przez nie same lub otoczenie społeczne znaczeń i funkcji seksualnych uważanych za nieadekwatne do ich wieku i poziomu rozwoju psychoseksualnego (w kulturze euroamerykańskiej). W przypadku dziewcząt szczególne znaczenie ma tutaj także swoista samoseksualizacja, czyli myślenie o sobie w kategoriach obiektów seksualnych. Standardy fizycznej atrakcyjności narzucane dziewczętom są wyjątkowo wysokie i, jak wskazuje raport *American Psychological Association* (APA), nie pochodzą jedynie z mediów, ale także są wynikiem interakcji z dorosłymi – rodzicami i nauczycielami, którzy utrwalają negatywne wzorce. Autorzy raportu wymieniają cztery komponenty seksualizacji mogące stanowić doskonałe uzupełnienie zaproponowanej powyżej definicji. Upatrując w seksualizacji problemu, który wart jest zwrócenia społecznej uwagi, eksperci z APA stwierdzają, że z seksualizacją mamy do czynienia wówczas, gdy wartość osoby jest określana wyłącznie na podstawie jej atrakcyjności seksualnej i zachowań o charakterze seksualnym przez nią prezentowanych z wyłączeniem innych charakterystyk. Seksualizacja ma miejsce także wtedy, jeśli osoba przyjmuje, że atrakcyjność fizyczna jest równoznaczna z tzw. byciem sexy. Kolejnym wyznacznikiem seksualizacji jest uprzedmiotawianie jednostki przez otoczenie lub sytuacja, w której ona sama to czyni – postrzega siebie lub jest postrzegana raczej jako rzecz do użytku seksualnego niż jako zdolna do samodzielnych decyzji osoba. Ostatni, sformułowany dość enigmatycznie, wyznacznik odnosi się do sytuacji, w których zachowania seksualne są narzucane jednostkom w nieodpowiedni sposób - co jest szczególnie istotne w przypadku, gdy dotyczy osób młodych<sup>19</sup>. Jak podkreślają autorzy wspomnianego raportu, kobiety są częściej niż mężczyźni przedstawiane w kontekście seksualnym (sposób ubrania, postawa ciała, wyraz twarzy wzbudzający seksualne skojarzenia), kobiety i dziewczęta są nieustannie uprzedmiotawiane, a nieustannie podkreślany standard fizycznego piękna (nieosiągalny zresztą) jest ciągle serwowany przez wszelkie możliwe kanały komunikacyjne<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Zob. *Report of the APA Task Force of the Sexualization of Girls*, 2007, dostępne na: <https://www.apa.org/pi/wpo/sexualizationsum.html>.

<sup>20</sup> Ibidem.

## Kto mi ukradł moje ciało?

Seksualizacja opierająca się w dużej mierze na uprzedmiotowieniu ciała kobiecego i traktowaniu go raczej jako narzędzia niż podmiotu nie wzbudza w Polsce wielkiego zainteresowania w kręgach badaczy i specjalistów do spraw wychowania młodzieży. Jednak – jak wskazują doświadczenia amerykańskie – seksualizacja nie jest zjawiskiem, które dotyka jedynie nastoletnie gwiazdy muzyki pop i nie znajduje oddźwięku wśród dziewcząt w podobnym wieku nie mających nic wspólnego z tzw. *show-bussinesem*<sup>21</sup>.

Z obecnością dziewcząt toczących aktywną grę z własną cielesnością i seksualnością mamy do czynienia od końca lat dziewięćdziesiątych XX wieku, kiedy to na scenę muzyki pop wkroczyły gwiazdy pokroju Britney Spears. Emanujące seksualnością Lolity artystki zawładnęły wyobraźnią zarówno starszych, jak i młodszych nastolatków. Czy proponowana przez nie estetyka i sposób bycia to narzędzie kulturowej rewolty i fizycznego wyzwolenia? Nie sądzę. Dla badacza kultury komunikaty wysyłane przez ikony popkultury są wieloznaczne i niepokojące, jednak dziewczętom, które je odbierają, zazwyczaj nie towarzyszą głębsze refleksje<sup>22</sup>.

Obecnie wątek dziewczęcy pojawia się w tekstach odnoszących się do socjalizacji i edukacji szkolnej oraz kultury masowej postrzeganej jako skuteczne i brutalne narzędzie wdrażania w rolę płciową. Refleksja nad dziewczętami jest konieczna, choćby ze względu na fakt doświadczania przez nie innych problemów i trudności, odnoszących się do ciała i seksualności, niż to ma miejsce w przypadku chłopców. Przekazy medialne uczą dziewczęta jedynie tego, jak być piękną i jak się podobać, jak eksponować ciało – kultura masowa to właściwie podręcznik specyficznie pojmowanej kobiecości, a raczej kobiecej dziewczęcości. Edyta Zierkiewicz i Izabela Kowalczyk piszą o tym, co znalazło odzwierciedlenie w moich badaniach, mianowicie o swego rodzaju pęknięciu, czy niekonsekwencji w ukazywaniu dziewcząt w tekstach kultury masowej. Przedstawienia dziewcząt są tylko pozornie niewinne. W rzeczywistości teksty odsyłają do skojarzeń seksualnych i wywołują u dziewcząt poczucie ambiwalencji – stan, który można nazwać dylematem polegającym na konieczności wyboru między wizerunkiem „dziwki” i „szarej myszki”<sup>23</sup>. Dylemat ten często towarzyszy tym dziewczętom, które nie mają świadomości istnienia opcji pośrednich. Niepodporządkowanie się regułom gry

<sup>21</sup> Ibidem.

<sup>22</sup> A. Nacher, *Przygody małej dziewczynki w świecie ponowoczesnym* [w:] I. Kowalczyk i E. Zierkiewicz (red.), *W poszukiwaniu małej dziewczynki*, Poznań 2003, s. 41–51.

<sup>23</sup> Zob. *W poszukiwaniu małej dziewczynki*, I. Kowalczyk, E. Zierkiewicz (red.), Poznań 2003, s. 13–18. Zob. też R. Wiesman, *Świat dorastających dziewcząt*, Warszawa 2005, s. 35.

narzuconym przez media i rynek często oznacza dla dziewcząt samotność i funkcjonowanie poza obszarem zainteresowania towarzyskiego.

Tymczasem nastoletnie dziewczęta odczuwają ciągłą presję dostosowania się do otoczenia, znalezienia w nim miejsca dla siebie, zajęcia wygodnej i korzystnej pozycji. Wiek dorastania to, jak pisze Rosalind Wiesman, okres, w którym wiele dziewcząt jest zdezorientowanych i cierpi z powodu niskiej samooceny. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest kultura masowa, która wysyła dziewczętom sprzeczne komunikaty, których najpopularniejsze, choć niejedyne, źródła to pisma dla nastolatek, filmy czy MTV. Dla dorastających dziewcząt sprostanie tym ulotnym standardom kobiecości jest absolutnym priorytetem życiowym<sup>24</sup>.

Dzisiejsze dziewczęta powinny być seksowne i „apetyczne”, a jednocześnie niewinne i delikatne. Mężczyźni kochają Lolitki, a świat stał się rajem dla osobników pokroju Humberta Humberta<sup>25</sup>. Za sprawą przemian w społecznym sposobie postrzegania cielesności oraz na skutek liberalizacji seksualnej dziewczęcy świat i sposób jego postrzegania przez dziewczęta ulega w realiach kultury konsumpcyjnej przemianom bez precedensu. Gloryfikacja owej podwójności, dziewczęcej kobiecości (kobiecej dziewczęcości) przestała być domeną gwiazd Hollywood. Współczesne dziewczęta wierzą, że ich seksualność w połączeniu z atutem, jakim jest młodość, stanowi doskonale narzędzie manipulacji i potrafią być w swoich działaniach wyjątkowo obłudne<sup>26</sup>. Analizując kody narzucane dziewczętom przez kulturę, należy pamiętać o społecznych przemianach w podejściu do ciała, które wyzwalając ciało spod wielu społecznych tabu uczyniły je jednocześnie obszarem eksploatacji. W pracy „Nowoczesność i tożsamość” Anthony Giddens zwraca uwagę na fakt, że sposób wykorzystywania ciała w ramach konwencji występujących w życiu codziennym stał się niezwykle istotny. Już nie tylko wygląd, ale także styl życia czy poddawanie ciała „odpowiednim” reżimom stanowią podstawę konstruowania tożsamości jednostki. Ciało w tym ujęciu stanowi narzędzie praktycznego radzenia sobie z codziennymi sytuacjami i zdarzeniami, dodatkowo – by sprostać wymogom różnych interakcji społecznych, jednostki modyfikują zarówno swój wygląd, jak i zachowanie<sup>27</sup>. Jeśli dodatkowo uwzględnimy opinię, że cielesność jest jednym z istotnych elementów kształtujących poczucie tożsamości u kobiety, zachowania gimnazjalistek nie wydają się tak bardzo niezrozumiałe. Ellyn Kaschak twierdzi, że cielesność w przypadku kobiety zdecydowanie nie ma wartości neu-

<sup>24</sup> R. Wiesman, *Świat dorastających dziewcząt*, Warszawa 2005, s. 30–31.

<sup>25</sup> J. Bator, *Kompleks Lolity po japońsku*, „Wysokie Obcasy”, dostępne na: <http://kobieta.gazeta.pl/wysokie-obcasy/1,53662,1600098.html>.

<sup>26</sup> R. Simmons, *Odd girl out. The hidden culture of aggression in girls*, New York 2003, s. 114–117.

<sup>27</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2006, s. 137–142.

tralnej, a władzę oceniającą sprawują nie tylko mężczyźni, ale także przedstawicielki tej samej płci<sup>28</sup>. Co więcej, opisane w niniejszym tekście zachowania dziewcząt można rozpatrywać także w kategoriach opisywanego przez Marię Beisert<sup>29</sup> pomieszania tożsamości i tożsamości negatywnej. Gdy z powodów społecznych lub osobistych dziewczęta nie są w stanie do końca siebie zdefiniować, często następuje radykalne opowiedzenie się po którejś stronie, co zostało ujawnione się w badaniu pod postacią wspomnianego już dylematu „dziwki” i „szarej myszki”. Wobec trudności ze stworzeniem satysfakcjonującego obrazu własnej osoby, atrakcyjną alternatywą staje się przyjęcie postawy polegającej na przyjęciu tych identyfikacji, które są przez dorosłych odradzane. Przyjęcie takiej postawy pozwala przede wszystkim na powstrzymanie pytań osób dorosłych o to, kim jestem – identyfikacja jest czytelna, choć negatywna, po drugie można wreszcie przestać sobie zadawać pytanie o to, kim się jest, po trzecie zaś przyjęcie tożsamości negatywnej pozwala na swego rodzaju osadzenie w grupie koleżeńskiej – można wskazać na swoich lub obcych nawet, jeśli oznacza to decyzję o byciu „dziwką”.

Badanie, które zrealizowałam wśród uczennic gimnazjum w 2006 roku w oparciu o hipotezę, że realia społeczeństwa konsumpcyjnego sprzyjają seksualizacji w formie, z jaką mamy obecnie do czynienia, poprzez dostarczanie dziewczętom powodów do eksponowania i wykorzystywania własnej cielesności i seksualności w celu osiągnięcia różnego rodzaju korzyści (popularności, akceptacji w grupie), potwierdza zarówno fakt nasilania się zjawiska seksualizacji, jak i bezradność agend socjalizacyjnych wobec wspomnianego zjawiska<sup>30</sup>.

Różnice w tempie rozwoju fizycznego dzielą dziewczęta na młode kobiety i małe dziewczynki. Małe dziewczynki nie mają szans na osiągnięcie pozycji Królowej, bo ta jest przeznaczona dla młodej kobiety<sup>31</sup>. Wśród dziewcząt trwa cicha wojna o pozycję Królowej, dlatego dziewczęta kładą ogromny nacisk na podkreślenie własnej atrakcyjności, która może stać się przepustką do popularności:

<sup>28</sup> A. Buczkowski za E. Kaschak, *Nowa psychologia kobiety*, Gdańsk 1996.

<sup>29</sup> *Seksualność w cyklu życia człowieka*, M. Beisert (red.), Warszawa 2006, s. 97–100.

<sup>30</sup> Niniejszy tekst nie rości sobie praw obrazu pełnego i wyczerpującego podjętą tematykę. Dzieje się tak z kilku przyczyn. Po pierwsze, ze względu na zastosowanie jakościowej metody badawczej, która jakkolwiek pozwoliła badać kwestie psychologicznie złożone i dotychczas w nieznacznym stopniu zbadane, nie uprawnia do statystycznego oszacowania skali zjawiska. Po drugie, wiele poruszonych przeze mnie kwestii można by ukazać szerzej w odrębnym opracowaniu. Zdobyty materiał pozwolił na opis pułapek seksualizacji i przynajmniej częściowe wyjaśnienie przyczyn zjawiska. Rezultaty jednoznacznie wskazują na potrzebę kontynuacji badań.

<sup>31</sup> R. Wiesman, op.cit., s. 41–64.

Bardzo dużą rolę do wyglądu przykładam. Np. rano godzinę przed lustrem spędzam. Codziennie prostuję włosy i maluję się, wiadomo – fluid, puder. Dość dużo mi czasu zajmuje też, żeby ciuchy dobrać, kilka razy się czasem przebieram [W\_P 8].

Wiesman porównuje sytuację współczesnych dziewcząt do uwięzienia lub osaczenia. Pochłania je obsesyjna analiza kodów narzucanych im przez otoczenie, kwestia akceptacji przez klikę i właściwy wygląd stają się sprawami najwyższej rangi. Warto tutaj przytoczyć stosowaną przez Wiesman metaforę tratwy, która trafnie oddaje sposób myślenia dziewcząt. Życie dziewcząt do czasu wkroczenia w okres dojrzewania można porównać do rejsu komfortowym statkiem wycieczkowym. Wszystko na statku jest znane i przewidywalne, a załoga (rodzice) dba o bezpieczeństwo pasażerów. W okresie dojrzewania dziewczęta postanawiają opuścić statek i wyruszyć w dalszą podróż na tratwie. Oczywiście nie jest to podróż samotna – odbywają ją wszystkie dziewczęta z danej grupy wiekowej. Nastolatki, które opuściły statek, mają teraz tylko jeden cel – utrzymać się na dryfującej w nieznaną tratwie. Można powiedzieć, że starają się przetrwać i szukają na to różnych sposobów. Dziewczęta są gotowe znieść niemal wszystko, by uniknąć wypadnięcia z tratwy, z drugiej strony mają świadomość, że nieustannie im to grozi<sup>32</sup>:

Jest u nas taka mania w klasie, że chłopacy sprawdzają, czy dziewczyna ma stringi. Jeśli mam krótkie spodenki na wf. to czuję, że jak nie założę tych stringów, to będą mi gadali, że mam gacie i później będę miała przez cały dzień przerąbane u chłopaków, czyli wolę założyć te stringi dla świętego spokoju, żeby nic nie gadali [W\_P 3].

Chodzenie do szkoły, a także pozaszkolne spotkania z przyjaciółmi są dla dziewcząt jak udział w nieustającym konkursie piękności. Styl, wygląd, uroda i wizerunek wpływają na pozycję osiąganą w dziewczęcym świecie. Ubieranie obcisłych koszulek i butów dodających kilkanaście centymetrów wzrostu stanowi punkt niepisanego regulaminu dziewczęcych zmagani. Dziewczęta biorą udział w konkursie piękności czy tego chcą, czy nie. Ceną, jaką trzeba zapłacić za zwycięstwo w konkursie, jest często utrata własnej tożsamości<sup>33</sup>.

Zaskakujący jest fakt, że dziewczęta zadowolone z jakiegoś aspektu swojej urody nigdy głośno się do tego nie przyznają i nie będą chciały o tym rozmawiać z koleżankami z obawą przed zemstą i oskarżeniem o próżność. Ponadto niezado-

---

<sup>32</sup> Ibidem, s. 65–74.

<sup>33</sup> Ibidem, s. 111.

woleno z jakiegoś detalu prowadzi często do prawdziwej obsesji na punkcie tego właśnie elementu urody:

Jeśli chodzi o dziewczyny, to wszystkie mówią, że wyglądają strasznie. Każda ma inny kompleks. Każda chciałaby być szczupła i wysoka, ale wszystko kręci się wokół szczupła [W\_P 1].

Bardzo patrzymy na figurę, na to, że jedna jest chudsza, a druga bardziej przy tuszy, nawet nie to, że plotkujemy, po prostu komentujemy między sobą (!). Bardzo często jestem porównywana z innymi dziewczynami. Dziewczyny twierdzą, że mam ładną figurę, a inne mają jakieś kompleksy. Nie jest mi z tym dobrze. Wolałabym się nie wyróżniać. Są to jednak dziewczyny ładne – te z którymi trzymam. Wolałabym, żeby nie mówiły czegoś takiego, to nie jest miłe (!). Jednak jest pewna zazdrość o to między dziewczynami i to czasami widać [W\_P 9].

Dziewczęta potrzebują ciągłego potwierdzania ze strony koleżanek, że dobrze wyglądają, że spełniają ustalone grupowo i kulturowo kryteria i we właściwy sposób przestrzegają „regulaminu” tego specyficznego konkursu piękności.

Niechęć respondentek do jasnego określenia swojej przynależności do świata dziewcząt lub świata kobiet ma swoje uzasadnienie antropologiczne. W rytuałach przejścia, jak pisze Jean Maisonneuve, chodzi o zmianę statusu społecznego i powrót do stanu równowagi zachwianej w wyniku tej zmiany<sup>34</sup>. Tymczasem współczesne społeczeństwo „udziwniło” sposób przebiegu rytuału, jakim jest stawianie się kobietą. Już 12-letnie dziewczęta mają dostęp do całej palety przywilejów dorosłych kobiet. Chociaż wkraczanie w kobiecość zaczyna się bardzo wcześnie, głównie za sprawą wpływów kultury konsumpcyjnej, to dojście do pełnienia typowych zadań związanych z rolą kobiety w społeczeństwie (założenie rodziny i prokreacja) zostaje z kolei odroczone. Przez dość długi okres dziewczęta pozostają w swego rodzaju zawieszaniu, które można nazwać przemieszaniem kategorii dziewczęcości i kobiecości. Jest to jednak okres o wiele dłuższy niż ten, który towarzyszył zwykle rytuałom przejścia. Maisonneuve opisuje konsekwencje upadku znaczenia rytuałów, takie jak poszerzenie sfery wolności młodzieży oraz utrata punktów odniesienia dotyczących własnego statusu, wieku oraz jego etapów, a także rozluźnienie więzi społecznych. „Do połowy XX wieku granice między dzieciństwem, wiekiem młodzieńczym a dorosłością były wyznaczone przez szereg nagłych lub stopniowych zmian zachodzących w życiu codziennym, jak np.

<sup>34</sup> J. Maisonneuve, *Rytuały dawne i współczesne*, Gdańsk 1995, s. 31.

kontrola rodzicielska, kieszonkowe, ubranie (pierwsze spodnie dla chłopca czy pończochy dla dziewczynki)<sup>35</sup>. Jak twierdzi Maisonneuve, współczesne obrzędy „osiągania wieku” właściwie wykluczają całkowite zerwanie z przeszłością<sup>36</sup>. Całkowite zerwanie z przeszłością zdaje się nie leżeć w interesie moich respondentek. Dziewczeta, które podkreślają swoją kobiecość, na szereg wymyślnych sposobów, oszukują rodziców i nauczycieli, by korzystać z przywilejów dorosłych kobiet, tak naprawdę wcale o dorosłości nie marzą. Stan zawieszenia między dziewczęcością a kobiecością bardzo im odpowiada, bo oznacza brak poważnych obowiązków i korzystanie z przywilejów zarówno dziewcząt, jak i dorosłych kobiet.

Dziewczeta stały się współczesnymi Lolitami, pełnoprawnymi kosumentkami i uczestniczkami kultury konsumpcyjnej, która ma im wiele do zaoferowania. Na bycie Lolitką jest w dzisiejszym społeczeństwie przyzwolenie. Prowadzi to do ambiwalencji w postrzeganiu przez dziewczeta własnej kobiecości. Pozorna swoboda w kształtowaniu tożsamości w połączeniu z kulturową dwuznacznością (oczekiwaniem, że dziewczeta będą jednocześnie niewinne i seksowne) powoduje, że dziewczeta mają raczej mglisty obraz kobiecości. Dziewczeta balansują na granicy wyzwolenia i zniewolenia, są dyscyplinowane tysiącem przekazów dotyczących tego, jaki wygląd i zachowanie jest „odpowiednie”, jednak wmawia się im, że to jest właśnie wolność. W konsekwencji mamy do czynienia z sytuacją, w której minispódniczka, szpilki i ogólne eksponowanie ciała stały się wyznacznikiem tożsamości dziewcząt i symbolem przynależności do „odpowiedniej” grupy i oznaką wyznawania „odpowiedniego” światopoglądu. Opisany styl, który Helena Chmielewska-Szljajfer nazywa przewrotną parodią kobiecości<sup>37</sup>, dominuje na naszych ulicach i jest wynikiem tego, co media pokazują dziewczętom z etykietką „wcielony ideał”. Modelki, aktorki, nastoletnie gwiazdy w popularnych magazynach uosabiają pragnienia każdej nastolatki. Chociaż dziewczeta dostrzegają różnice między realiami życia modelek a własnym światem trudno jest im uniknąć frustracji spowodowanej daremnością wysiłków w drodze do doskonałości lub raczej tego, co zwykło się za doskonałość w danym momencie uważać<sup>38</sup>.

Dziewczeta są zasypywane sprzecznymi przekazami dotyczącymi kobiecości i seksualności, tymczasem ich poziom wiedzy na temat własnej fizjologii bywa po prostu żenująco niski. Miesiączka wywołuje w nich poczucie wstydu, ale duże pier-

<sup>35</sup> Ibidem, s. 34–35.

<sup>36</sup> Ibidem, s. 34.

<sup>37</sup> H. Chmielewska-Szljajfer, *Anarchia na szpilkach*, „Kultura Popularna” 2005, nr 2 (12).

<sup>38</sup> Zob. J.M. Bardwick, E. Douvan, *Ambiwalencja: socjalizowanie kobiet* [w:] T. Hołówwka, *Nikt nie rodzi się kobietą*, Warszawa 1982, s. 174. Zob. też Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza*, Poznań–Toruń 1996; J. Szyłak, *Gra ciałem. O obrazach kobiet w kulturze współczesnej*, Gdańsk 2002.

si i wydepilowane łydki to powód do dumy<sup>39</sup>. Jowita Wycisk sugeruje, że dziewczęcy rygoryzm w podejściu do ciała wprawdzie nie zbliża ich do zrozumienia istoty kobiecości i seksualności, daje jednak złudne poczucie wpływu na kształt własnej kobiecości, a przynajmniej tego, co kobiecością nazywają kolorowe magazyny.

Mglistość norm, które pozwalałyby odróżnić to, co przynależne dziewczętom od tego, co przynależne kobietom, zakrawa na swoisty paradoks emancypacji, która dając kobietom i dziewczętom wolność i niezależność ubezwłasnowolniła je w całkowicie nowy i wyjątkowo podstępny sposób. „Tak samo zatem jak kobieta i jej ciało cierpiały jarzmo tej samej niewoli, tak emancypacja kobiety i emancypacja ciała powiązane są ze sobą w sposób logiczny i historyczny [...]. Okazuje się jednak, że owa jednoczesna emancypacja dokonuje się przy zachowaniu zasadniczej ideologicznej nieodróżnialności pomiędzy kobiecością a seksualnością – ciąży na niej zatem całą swą mocą dziedzictwo purytanizmu”<sup>40</sup>. Współczesna nastolatka borykająca się z problemami dojrzewania musi także stawić czoło pułapkom kultury konsumpcyjnej, która jest coraz bardziej perfekcyjna w wykorzystywaniu dziewczęcego seksualizmu, niezdecydowania i zagubienia w późnonowoczesnym świecie. Kultura, która piętrzy wymagania wobec ciała, kobiecego ciała w szczególności, rzuca wyzwanie również dorosłym, którzy jak wynika z przeprowadzonych wywiadów nie są gotowi, by to wyzwanie podjąć, co tylko potwierdza moje wcześniejsze założenia, że w kwestii zachowań seksualnych i seksualizacji dziewcząt wiedza teoretyczna nie nadąża za dynamicznie zmieniającymi się realiami.

## Podsumowanie

Do kogo zatem należy ciało współczesnej nastolatki, rozumiane jako obszar wpiśnięcia znaczeń i powierzchnia reklamowa? Z pewnością nie do niej samej. Współczesnym dziewczętom funkcjonującym w schizofrenicznej rzeczywistości trudno jest być sobą. Jeśli dziewczęta decydują się odrzucić wzorce narzucane im przez współczesną kulturę Lolitek, spotykają się z ostracyzmem i niezrozumieniem ze strony środowiska rówieśników. Jak wynika z moich badań, większość dziewcząt ulega presji – po prostu nie widząc innego wyjścia. Starają się sprostać absurdalnym wzorcom cielesnej atrakcyjności i bycia seksowną.

---

<sup>39</sup> Zob. J. Wycisk, *Droga przez ciało. Z dziewczynki w kobietę* [w:] *W poszukiwaniu małej dziewczynki*, I. Kowalczyk, E. Zierkiewicz (red.), Poznań 2003, s. 199–208.

<sup>40</sup> J. Baudrillard, *op.cit.*, s. 183–184.

Taki stan rzeczy to z pewnością powód do refleksji dla przedstawicieli współczesnej polskiej pedagogiki – tym bardziej że temat trudnego dorastania dziewcząt (spowodowanego seksualizacją i przemianami w społecznym sposobie postrzegania ciała) stanowi przedmiot zainteresowania badaczy amerykańskich od lat 70. dwudziestego wieku<sup>41</sup>. W Polsce jest to problem nowy i z pewnością wart uwagi, chociażby w kontekście kondycji emocjonalnej przyszłych kobiet, którymi staną się współczesne nastolatki.

## LITERATURA:

- Bardwick J.M., Douvan E., *Ambiwalencja: socjalizowanie kobiet* [w:] T. Hołówka, *Nikt nie rodzi się kobietą*, Warszawa 1982.
- Bator J., *Kompleks Lolity po japońsku*, „Wysokie Obcasy”, dostępne na: <http://kobieta.gazeta.pl/wysokie-obcasy/1,53662,1600098.html>.
- Baudrillard J., *Najpiękniejszy przedmiot konsumpcji – ciało* [w:] idem, *Społeczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*, Warszawa 2006.
- Bauman Z., *Płynne życie*, Kraków 2007.
- Bauman Z., *Życie na przemiał*, Kraków 2004.
- Bogunia-Borowska M., *Ekstremalne metamorfozy – projekt idealnego człowieka i perfekcyjnego życia w ponowoczesnym świecie*, „Kultura i Społeczeństwo” 2006, nr 4.
- Buczkowski A., *Społeczne tworzenie ciała. Płeć kulturowa i płeć biologiczna*, Kraków 2005.
- Chmielewska-Szlajfer H., *Anarchia na szpilkach*, „Kultura Popularna” 2005, nr 2 (12).
- Featherstone M., *The Body in the Consumer Culture* [w:] *The Body. Social Process and Culture Theory*, M. Featherstone, M. Hapwort, B.S. Turner (red.), London 2001.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2006.
- Giddens A., *Przemiany intymności. Seksualność, miłość, erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Warszawa 2006.
- Jackson S., *Heterosexuality in Question*, London 1999.
- Kaschak E., *Nowa psychologia kobiety*, Gdańsk 1996.
- Maisonneuve J., *Rytuały dawne i współczesne*, Gdańsk 1995.
- Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza*, Poznań–Toruń 1996.
- Mizielińska J., *Bezdomne ciała w bezdusznym świecie* [w:] idem, *Płeć, ciało, seksualność. Od teorii queer do feminizmu*, Kraków 2006.

<sup>41</sup> Zob. *Report of the APA Task Force of the Sexualization of Girls*, 2007, dostępne na: <https://www.apa.org/pi/wpo/sexualizationsum.html>.

- Nacher A., *Przygody małej dziewczynki w świecie ponowoczesnym* [w:] *W poszukiwaniu małej dziewczynki*, I. Kowalczyk i E. Zierkiewicz (red.), Poznań 2003.
- Ortner S.B., *Czy kobieta ma się do mężczyzny, jak „natura” do „kultury”?* [w:] *Nikt nie rodzi się kobietą*, T. Hołówka (red.), Warszawa 1982.
- Report of the APA Task Force of the Sexualization of Girls*, 2007, dostępne na: <https://www.apa.org/pi/wpo/sexualizationsum.html>.
- Rogers M.F., *Plastyczne ciała z plastiku* [w:] idem, *Barbie jako ikona kultury*, Warszawa 2003.
- Rogers M.F., *Przesadnie akcentowana kobiecość* [w:] idem, *Barbie jako ikona kultury*, Warszawa 2003, s. 29–61.
- Seksualność w cyklu życia człowieka*, M. Beisert (red.), Warszawa 2006.
- Simmons R., *Odd girl out. The hidden culture of aggression in girls*, New York 2003.
- Szyłak J., *Gra ciałem. O obrazach kobiet w kulturze współczesnej*, Gdańsk 2002.
- Wiesman, R., *Świat dorastających dziewcząt*, Warszawa 2005.
- W poszukiwaniu małej dziewczynki*, I. Kowalczyk, E. Zierkiewicz (red.), Poznań 2003.
- Wójtewicz A., *Seksualizacja dziewcząt. Moda czy aberracja procesu socjalizacji?* [w:] *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*, I. Pospiszył, R. Szczepanik (red.), Łódź 2007.
- Wycisk J., *Droga przez ciało. Z dziewczynki w kobietę* [w:] I. Kowalczyk, E. Zierkiewicz (red.), *W poszukiwaniu małej dziewczynki*, Poznań 2003.

## SUMMARY

The contemporary media show the body as a instrument of cultural revolt and physical emancipation, however in the culture of consumption the body is an object of manipulation based on dichotomy culture/nature, feminine/masculine.

The article describes the phenomenon concerning sexualisation of girlhood in the context of changes which have been taking place within the approach to sexuality and body perception and the increase in our interest in this field.

The purpose of this article is to find the reason why girls and young women in our culture are predominantly perceived with reference to body and sexuality.

The problem has been analysed in the fields of anthropology and evolutionary psychology. Additionally the text has been illustrated by the results of my research carried out among girls in a Polish Gymnasium. The article includes my respondents' answers which illustrate both - sexualisation and the body manipulation phenomenon.

*Zofia Remiszewska*

## **MŁODZI: JAK ŻYĆ?**

---

### **Wstęp**

Nowoczesna cywilizacja, cywilizacja świata postmodernistycznego stwarza szereg nowych możliwości realizowania się młodego pokolenia na wielu płaszczyznach życia z jednej strony, z drugiej zaś stanowi wiele zagrożeń, powodując destruktywny wpływ na osobowość młodych. W tym świecie wszystko jest możliwe i dozwolone, młodzi często odczuwają zagubienie, pustkę i zatracenie sensu życia, ich drogi są splątane i pogmatwane<sup>1</sup>. Młodzi stają się niewolnikami współczesnej kultury, która pozbawiona jest fundamentów dla budowania swojej tożsamości i możliwości zakorzenienia w niej. Młodemu człowiekowi jest trudno we współczesnej rzeczywistości stwierdzić jednoznacznie – kim jest?

Kultura popularna staje się coraz bardziej dominująca w życiu codziennym współczesnego społeczeństwa, stanowiąc jeden z najistotniejszych czynników socjalizacji młodego pokolenia. Młodzież coraz bardziej, coraz częściej utożsamia się z idolami, bohaterami popkultury, którzy stanowią wzorzec rekonstruowania swojego „ja”, a edukację szkolną postrzegają jako niezbędne zło konieczne. Tradycyjne instytucje socjalizacji (rodzina, szkoła, kościół) tracą na znaczeniu, a ich rolę przejmują w sposób inwazyjny grupa rówieśnicza, masmedia, a także szeroko rozumiana kultura popularna<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Z. Remiszewska, *Kryzysy egzystencjalne młodzieży a edukacja szkolna*, Opole 2007.

<sup>2</sup> Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji* [w:] *Pedagogika*, t. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2003, s. 68.

Kultura popularna wyznacza konsumpcyjny styl życia. Wymowne jest zdanie Z. Melosika o tym, że konsumpcja stała/staje się podstawową narracją życia<sup>3</sup>. To po prostu oznacza m.in., że egzystencja ludzi zmienia się w zły sen, w którym nic się nie spełnia ostatecznie, ale ciągle się śni. Resztę zrobią specjaliści od marketingu i reklamy. Zadbają o:

- przyjemność i radość, ale nigdy do końca;
- marketingowe „wyłapywanie unikatowego samego siebie”, ale nigdy do końca;
- poczucie „bogactwa” osobowości, „istnieje przecież WIELU Ty i możesz wybrać na dany moment jednego z nich, ale nigdy do końca;
- uwolnienie od poczucia sprzecznych motywów, pragnień, fantazji, albowiem idealny konsument to KACZOR DONALD NA ZAKUPACH, ale nigdy do końca;
- przekonają, że liczy się TOŻSAMOŚĆ TYPU SUEERMARKET, albowiem właśnie tam możesz konstruować się i rekonstruować w sposób wolny i dowolny, ale nigdy do końca;
- kredyty i plastikowe pieniądze tylko po to, abyś mógł wszystko wrzucić do koszyka... SWOJEJ TOŻSAMOŚCI.

Konsumpcyjny styl życia jest zgodny z filozofią mieć. Liczą się pieniądze, ich posiadanie (można przecież za nie wszystko kupić). Młodzi pozostają pod wpływem świata postmodernistycznego, który rodzi egzystencjalne niepokoje i napięcia, które reklamuje „McŚwiat i który manipuluje ludźmi poprzez McEdukację”<sup>4</sup>.

## 1. Kultura instant

Orientacja na natychmiastowość powoduje zmiany w stylu życia. Powstaje styl życia typu instant i tożsamość typu instant (płynna i niestabilna – pop-ożsamość). Życie wówczas zorientowane jest na „neurotyczne” poszukiwanie nowości i wrażeń oraz maksymalnej przyjemności i natychmiastowej gratyfikacji. W kulturze instant tracimy wszelki nawyk systematyzacji i kategoryzacji świata, jego uporządkowania. Tracimy zdolność do „bycia zdziwionym”<sup>5</sup>. Symbolem kultury instant jest słynna triada: *fast food, fast sex, fast car*. Fast food (kuchienka mikrofalowa,

<sup>3</sup> Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań 1995.

<sup>4</sup> R. Łukaszewicz, *Studia nad alternatywami w edukacji*, Wrocław 2002, s. 183.

<sup>5</sup> Z. Melosik, *Edukacja a przemiany kultury współczesnej. Implikacje dla teorii i praktyki* [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej*, B. Śliwerski (red.), Kraków 2001, s. 21.

rozpuszczalna kawa, gorący kubek - natychmiastowa forma skondensowanej przyjemności). Fast sex to natychmiastowa satysfakcja seksualna (instant sex bez zobowiązań i zaangażowania emocjonalnego). Fast car to symbol kurczenia się czasu i przestrzeni (dzięki Concorde „natychmiast” jest się w Nowym Jorku). Kultura instant cechuje się też natychmiastowością komunikacji (telefon komórkowy, fax, e-mail, stacje telewizyjne MTV i CNN)<sup>6</sup>.

Natychmiastowość występuje również w Internecie i telefonie komórkowym – powoduje to poczucie nieograniczonego dostępu do osób i instytucji (a zarazem brak intymności i prywatności oraz poczucie panowania nad czasem i przestrzenią).

Kultura instant wdziera się nieuchronnie w życie współczesnego człowieka, kształtując tożsamość i styl życia młodzieży. Współczesna młodzież to młodzież oczekująca na natychmiastowość: nie chce i nie umie czekać, dominują u niej hasła: „nie odkładaj życia na później”, „ciesz się życiem”, „kolekcjonuj przyjemności, nie bądź nudziarzem”<sup>7</sup>. W ten oto sposób powstaje kategoria globalnego nastolatka, która w znacznie mniejszym stopniu kształtowana jest przez wartości narodowe i państwowe, a w o wiele większym – przez kulturę popularną oraz ideologię konsumpcji. Rysy osobowości takiego nastolatka niezależnie od pochodzenia czy kontynentu przedstawiają podobną tożsamość i podobny styl życia. Zdominowany jest on przez MTV, słucha muzyki brytyjskiej bądź amerykańskiej, jeździ na deskorolce, chodzi do McDonalda, pije coca-colę. Jest pragmatyczny, łatwo się komunikuje. Wykazuje tolerancję dla różnicy i odmienności, przedstawia sceptycyzm wobec idei większego zaangażowania, co pojmowane jest jako powierzchowność, w kulturze nielinernej, a w kulturze instant jest być może warunkiem kulturowego sukcesu. Tak więc współcześnie młody człowiek osadzony jest w kulturze, która ma charakter bezczasowy, jest oderwana od historii i przeszłości, prowadząc do ukształtowania się globalnej świadomości<sup>8</sup>.

## 2. Sukces jako towar medialny

Sukces stał się zintegrowanym elementem współczesnej kultury i wydaje się, że stanowi dominującą wartość zwłaszcza dzisiejszego pokolenia młodzieży – może nawet zyskał rangę naczelnej wartości społecznej.

---

<sup>6</sup> Z. Melosik, *Kultura popularna...*, s. 71–72.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 72.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 84–86.

Słowo sukces kusi, prowokuje do podjęcia działań w kierunku osiągnięcia go. Sukces pojęty w kategoriach dostatniego życia, kariery, dobrego wykształcenia, wysokiej pozycji zawodowej staje się dziś obiektem pożądania.

Współczesnemu życiu towarzyszy maniakalna pogoń za sukcesem znana pod postacią tzw. „wyścigu szczurów”, który odbywa się wedle reguł rankingów, testów, bezpardonowej rywalizacji, a wówczas trzeba koncentrować się przede wszystkim na tym, gdzie jest i co robi przeciwnik, a nie na wyzwaniach świata, w którym żyjemy. Świata, który ciągle marginalizuje sensy twórczego życia, a podsycza żądze pieniądza; zagłusza kupowaniem głód ducha.

Wyścig szczurów powoduje, że żyjemy w alienacji, samotności, można zauważyć, że jesteśmy pokoleniem, które nie ma poczucia wspólnoty. Jak pisze H. Świda-Zięba, młode pokolenie cechuje samotność w pogoni za sukcesem materialno-prestiżowym oraz życiem pod presją nacisków zewnętrznych, wbrew obecności wolności: „jeżeli coś łączy moje pokolenie w Polsce, to właśnie uczestnictwo w ustroju kapitalistycznym, w którym stopniowo przewagę nad prawdą zaczynają zyskiwać pieniądze [...]. Dziś w wiosce olimpijskiej czci się tylko boginię gotówkę [...]. Telewizja, kino, radio, książki (te najrzadziej, bo generalnie nie czytujemy) uczą nas jak być „OK.” Pokazują drogę do szczęścia, szybkiej miłości, pieniędzy, powodzenia”<sup>9</sup>.

„Przymus sukcesu – jak pisze Zbyszko Melosik – jawi się jako charakterystyczne zjawisko, które determinuje tożsamość młodzieży”<sup>10</sup>.

Współczesne społeczeństwo „wierzy w mit, że dzięki zwiększeniu szybkości każdy może zostać natychmiast zwycięzcą i odnieść sukces w ciągu jednej nocy”<sup>11</sup>.

Sukces to także bycie popularnym, bycie wykreowanym przez media. Takie życie powoduje, że spostrzegamy je przez pryzmat konkurencyjności, preferując postawę wertykalną, owe wspinanie się po drabinie sukcesu jest zgubne, uczy egoizmu. Chęć bycia podziwianym przez innych nade wszystko – to stanowi z pewnością pejoratywny wydźwięk dla kształtującej się osobowości młodego człowieka. Wykreowanie przez media człowieka sukcesu powoduje, że ten rynek masmediów rządzi się swoimi prawami, stanowi formę „handlu” – jest to droga na skróty w drodze do sukcesu.

Społecznie skonstruowany wariant sukcesu – odwołujący się do idei „amerykańskiego marzenia” możliwości zdobycia przez zwykłego człowieka sławy, moż-

<sup>9</sup> H. Świda-Zięba, *Młodzi w nowym świecie*, Kraków 2006, s. 14–22.

<sup>10</sup> Z. Melosik, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej* [w:] *Młodzież wobec (nie) gościnnej przyszłości*, R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), Wrocław 2006.

<sup>11</sup> R. Holden, *Inteligencja sukcesu*, Warszawa 2004, s. 32.

liwości cudownej przemiany Kopciuszka w księżniczkę, a pucybuta w milionera – owa transformacja może nastąpić poprzez media. Bycie w świetle reflektorów, na ekranie telewizyjnym, napawa dreszczem emocji. Liczy się tu „zjawisko stworzone dla kamery, a nie dla rzeczywistego życia”. Kariera kreowana przez masmedia spotyka się z aplauzem społecznym. Przykładem symbolu medialnego sukcesu są uczestnicy programu Big Brother. Są oni niekwestionowanymi idolami młodzieży<sup>12</sup>.

### 3. Sukces jako „cud” ciężkiej pracy

Ciężka praca i zaangażowanie, realizacja pasji i wizji to klucz do sukcesu. Stwierdzenie to za każdym razem udowadniają sportowcy, gdy osiągną czołowe lokaty w swych dyscyplinach (np. A. Radwańska – najwyżej notowana Polka w historii rankingu WTA – Women’s Tennis Association, A. Małysz, R. Kubica), naukowcy osiągnący kolejne tytuły naukowe, dokonujący wynalazków, niepełnosprawni, pomimo swojej niepełnosprawności pokonujący szereg barier. Okupowane jest to ciężką pracą, ogromnym wysiłkiem, zaangażowaniem. Kulisy tej ciężkiej pracy nie są zauważalne dla ogółu, pozostają w cieniu sukcesu, bo przecież liczy się tylko efekt.

Życie jest podróżą, a nie jej celem. Możemy owe słowa traktować jako slogan, niemniej jednak jest on słuszny. Odnosząc sukces dzięki pełnemu i radosnemu zaangażowaniu w działanie, odczuwając spokój, zadowolenie i łączność ze wszystkim, co człowieka otacza, pomimo ciężkiej pracy, dzieląc się z innymi osiągamy słodki sukces. Droga do sukcesu nie zawsze ma konotacje pozytywne. Jeżeli towarzyszy człowiekowi niepokój, niedosyt, stan rozkojarzenia, częste zwątpienia, rozczarowania, a nawet depresja, życie pod presją zewnętrznych wzorców, które wskazują, że należy robić więcej i lepiej, ciągła pogoń za dążeniem do lepszego życia, ciągła obsesja na temat samodoskonalenia, zanik życia duchowego to symptomy toksycznego sukcesu<sup>13</sup>.

Znamiennym przykładem toksycznego sukcesu jest Matt Biondi, złoty medalista olimpijski, który stwierdza, że „nigdy nie czułem się bardziej nieszczęśliwy niż wówczas, gdy w końcu osiągnąłem sukces, na który pracowałem przez całe życie. Zostałem drugim w historii pływakiem, który podczas jednych igrzysk olimpijskich zdobył siedem medali. W sumie podczas trzech olimpiad zdobyłem jedenaście medali, a w mistrzostwach i olimpiadach łącznie osiem medali złotych.

<sup>12</sup> Z. Melosik, *Młodzież a przemiany...*, s. 26–27.

<sup>13</sup> *Ibidem*, s. 13–14.

Zauważyłem jednak, że za każdym razem, gdy zawieszono mi na szyi kolejny medal olimpijski, przez głowę przebiegała mi dziwna myśl – że sukces, o którym marzyłem przez całe życie, jest w istocie iluzją. Podczas najbardziej wzniosłych momentów ceremonii dekoracji, nawet kiedy już czułem ciężar złotego medalu na piersi, miałem wrażenie, że lada chwila rozlegnie się wrzask reżysera tego spektaklu: „Stop! Zabierzcie stąd tego dzieciaka i odeślijcie go do domu, gdzie jest jego miejsce!”. Do dziś pamiętam scenę, która pojawiła się w mojej wyobraźni: przewracam się, zdieram sobie skórę na policzku i jak przerażone dziecko biegnę do mamy, żeby mnie pocieszyła. Przypominałem sobie również, jak to było, gdy mogłem otwarcie okazywać swoją słabość, zamiast udawać niezwyciężonego i wyższego niż to, co mnie spotyka. Wcale nie chciałem odgrywać bohatera – pragnąłem dawać wyraz swoim zwyczajnym potrzebom, tak jak każdy inny człowiek<sup>14</sup>. Dalej Biondi dodaje: sukces może go wynieść ponad innych ludzi i będzie się czuł władcą całego świata. Jednakże sukces spowodował, że nie uzyskał samospełnienia, stał się jego niewolnikiem.

Powyższy przykład ukazuje człowieka sukcesu, który pomimo osiągnięcia tak wielu aplauzów odczuwał zagubienie, zatracenie poczucia realności życia. W jego życiu dominowała magia hasła „daj z siebie wszystko”, musiał postępować według twardych reguł gry, rywalizacji. Myślę, iż taki rodzaj sukcesu toksycznego budzi tylko przerażenie, jest obciążony ryzykiem związanym z destrukcyjnym wpływem na stan naszej osobowości.

W Japonii 10 do 30 tysięcy osób rocznie umiera z przepracowania (40% pracowników japońskich obawia się, że zapracują się na śmierć). Taka japońska „zabójcza” droga do sukcesu nosi nazwę karōshi, nie dotyczy ono szarych pracowników, przeważnie ludzi sukcesu<sup>15</sup>. To masowe zjawisko jest efektem ubocznym ryzyka, jakie ponosi społeczeństwo japońskie w drodze do sukcesu.

#### 4. Społeczeństwo ryzyka

„W zaawansowanej nowoczesności społeczna produkcja bogactwa idzie w parze ze społeczną produkcją ryzyka. W związku z tym problemy i konflikty dystrybucji społecznego niedostatku przysłonięte zostały przez problemy i konflikty, które

---

<sup>14</sup> Ibidem, s. 11–12.

<sup>15</sup> P. Pearsall, *Toksyczny sukces*, Poznań 2003, s. 153–154.

powstają przy produkcji, definiowaniu i podziale ryzyka wytworzonego przez naukę i technikę<sup>16</sup>.

Przyjmując owe założenia, U. Beck wysuwa 5 tez:

1. Ryzyko, które jest wytworzone na najbardziej zaawansowanym poziomie rozwoju sił wytwórczych, związane jest z zagrożeniami, jakie niosą ze sobą skutki uboczne stosowania nowoczesnych technologii (radioaktywność, występowanie substancji trujących w powietrzu, w wodzie, żywności i związane z tym krótko i długoterminowe skutki dla roślin, zwierząt i ludzi). Zagrożenia powodują często nieodwracalne skutki, pozostają niewidoczne, ujawniają się dopiero w naukowych badaniach. Wiedza na temat zagrożeń może być wyolbrzymiona, pomniejszona lub wręcz zbagatelizowana. Jest ona w szczególności podatna na społeczne procesy definiowania. Definiowanie ryzyka jest kluczowym zadaniem ośrodków społeczno-politycznych.
2. Wraz z dystrybucją ryzyka powstają społeczne położenia zagrożeń. Dotyka ono różnych warstw społecznych. Nawet bogaci, ci, którzy produkują, modernizują, czerpią korzyści też nie mogą czuć się bezpieczni. Ryzyko związane z modernizacją, produkcją zawiera w sobie efekt bumerangu. On także ich dotyczy. Zagrożenia nie tylko dotyczą sfery zdrowia, ale także statusu prawnego, posiadania, zysku. Związane są z degradacją środowiska, wywłaszczeniem – będących sprzecznym z czerpaniem zysków. Z ryzykiem mają związek międzynarodowe nierówności. Dotyczą one nie tylko warstw społecznych, ale także stosunków międzynarodowych, generują się nowe zagrożenia. Powszechny i ponadnarodowy przepływ substancji szkodliwych wygenerował konieczność podpisania odpowiednich umów międzynarodowych.
3. Rozpowszechnienie ryzyka w żadnym wypadku nie stoi w sprzeczności z kapitalistyczną logiką rozwoju, przenosi ją jedynie na nowy poziom. Ryzyko cywilizacyjne jest samonapełniającą się beczką bez dna.
4. Bogactwo można posiadać, ryzykiem człowiek jest dotknięty. Stwierdzenie to można rozszerzyć: na poziomie położenia klasowego i warstwowego byt kształtuje świadomość, a w sytuacji zagrożenia to świadomość kształtuje byt. Wiedza o ryzyku nabiera nowego, politycznego znaczenia. Potencjał polityczny społeczeństwa musi być analizowany i ukazywany z wykorzystaniem socjologii i teorii o tej wiedzy.
5. Ryzyko zostało społecznie zaakceptowane, uznane. W publicznym sporze o definicję ryzyka: idzie nie tylko o konsekwencje zdrowotne dla człowieka

---

<sup>16</sup> U. Beck, *Spółczesność ryzyka w drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 29.

i natury, ale także o społeczne, gospodarcze, polityczne konsekwencje skutków ubocznych tych skutków ubocznych, np.: załamanie rynku dewaluacja kapitału, otwarcie nowych rynków, gigantyczne koszty, procesy sądowe. W społeczeństwie ryzyka katastrofy stany wyjątkowe stają się normalnymi<sup>17</sup>.

Rośnie poczucie niepewności, zagrożenia, wykluczenia; zaczynamy żyć w społeczeństwie ryzyka. U. Beck podkreśla zanik gwarancji społecznych, jakie daje edukacja – edukacja jest biletem do nikąd, brak wykształcenia wiąże się z wykluczeniem społecznym, natomiast osiągnięcie wyższego wykształcenia nie gwarantuje dostatniego życia.

A jakie zapatrywania w subiektywnych interpretacjach mają młodzi na temat wykształcenia?

## 5. Badania własne

Powyższe rozważania skłoniły mnie do przeprowadzenia wśród młodzieży sondażu diagnostycznego, dotyczącego kwestii problemu wykształcenia w kontekście sukcesu.

Przeprowadzony przeze mnie sondaż diagnostyczny dotyczył 195 osób z klas drugich. Badania przeprowadziłam w 2007 roku w dwóch opolskich liceach.

Celem sondażu diagnostycznego było ustalenie prawdopodobieństwa drogi, na której będzie się toczyć życie młodzieży. Zostały przedstawione dwie ścieżki, dwie strategie wedle których można postępować. Wyróżniłam model A – droga sukcesu życiowego (ukazuje strategie działania młodego człowieka w gąszczu tzw. wyścigu szczurów, stawia na szybkość, ruchliwość, gotowość na wszystko, pokazuje, że „szczęście” kojarzy się z kartą kredytową) i model B – droga planu życiowego (to inna strategia postępowania młodego człowieka w otaczającej rzeczywistości, dewizą postępowania jest cieszenie się z tego, co się ma, nie oczekują zbyt wiele od życia). Zadaniem młodzieży było określenie procentowej roli wykształcenia w obu modelach, procentowej szansy na realizację danego modelu oraz uzasadnienie jego wyboru.

Z moich badań wynika, że młodzież preferuje wybór modelu A – drogę sukcesu życiowego. Model ten wybrało 68% badanych. Zdecydowana mniejszość, czyli 32% wybrało model B – drogę planu życiowego. Podobną proporcję w wyborze modelu stwierdziłam u dziewcząt (68,5% dla modelu A i 31,5% dla modelu B) i chłopców (66,7% dla modelu A i 33,3% dla modelu B). Wybór modelu życiowe-

---

<sup>17</sup> Ibidem, s. 31–33.

go w poszczególnych profilach klas przebiegał podobnie. W klasach o profilu biologiczno-chemicznym model A wybrało 66,2%, model B wybrało 33,8% badanych. W klasach o profilu ogólnym model A wybrało 73,3%, a model B 26,7% młodzieży. W klasach o profilu humanistycznym model A wybrało 63,8%, a model B 36,2% ankietowanych.

Dla modelu A procentowe znaczenie roli w wykształceniu młodzieży określa na 80% (dziewczęta na 80%, chłopcy 70%), szansę na realizację tego modelu na 70% (dziewczęta 70%, chłopcy 75%).

Dla modelu B procentowe znaczenie roli w wykształceniu młodzieży określa na 70% (dziewczęta na 70%, chłopcy 60%), a szansę na realizację tego modelu na 80% (dziewczęta 80%, chłopcy 80%).

## PLAN RYZYKA JAKO ŚCIEŻKA DO SUKCESU

### **Model A**

Świat i globalny wyścig nie pozostawiają złudzeń, liczą się tylko najlepsi z najlepszych. Dlatego wybieram drogę SUKCESU ŻYCIOWEGO. Miarą siły stała się szybkość, ruchliwość, gotowość na wszystko; lekkość, smukłość, sprawność, atrakcyjność, szczęście w zasięgu karty kredytowej, dlatego że:

Młodzi uzasadniali kontekst wykształcenia:

W dzisiejszych czasach tak właściwie to tylko wykształcenie daje nam jakąś gwarancję na znalezienie dobrej pracy, dorobienia się czy zaistnienia w świecie. Jak wiadomo, sama inteligencja nie wystarcza. W życiu ważna jest umiejętność kierowania zespołem, asertywność czy odwaga w podejmowaniu ryzykownych decyzji. Potrzebuję wykształcenia, aby móc dobrze zaprezentować się przed innymi ludźmi, potencjalnymi pracodawcami, trzeba się uczyć, aby być dobrym w swoim zawodzie, doświadczenie zdobyte podczas nauki procentuje. Jestem gotowa na wiele, aktywna, nie boję się podejmować decyzji, a w życiu chcę konsekwentnie dążyć do sukcesu. Nie lubię być bierna i zgadzać się na wszystko. Trzeba iść „do przodu”, rozpychać się, mieć określone cele, które mogę realizować dzięki wykształceniu. Bez wykształcenia nie można „zaistnieć”. Chcę brać z życia maksymalnie dużo. Dużą rolę odgrywają cechy charakteru, upór, ambicje, ściśle określone cele i pomysły, aby realizować sukces życiowy, potrzebne jest wykształcenie, określona wiedza, by pomysły wprowadzać w życie.

## PLAN ŻYCIOWY JAKO OGRANICZENIE RYZYKA

### **Model B**

Świat i globalny wyścig nie pozostawiają złudzeń, liczą się tylko najlepsi z najlepszych. Nie wiem czy podołam. Dlatego wybieram drogę PLANU ŻYCIOWEGO.

Uważam, że trzeba być elastycznym, nieszczerownie wybrednym, nie oczekiwać zbyt wiele po swojej pracy, brać to, co jest, bez zbędnych pytań i cieszyć się z tego, co się ma; zbyt szybko wszystko się zmienia i ciągle wiele ryzykujemy, dlatego że:

Młodzi uzasadniali kontekst wykształcenia:

Szczęście i powodzenie w życiu nie zależą wyłącznie od wykształcenia, od tego ile się ma w głowie wiedzy. Wiedza książkowa to nie wszystko, liczą się też mądrości życiowe, których uczymy się poza murami szkoły. Wprawdzie wykształcenie jest istotne dla możliwości rozpoczęcia pracy i realizacji siebie i swoich celów, to mimo wszystko wiele zależy od okoliczności losowych, np. jakich ludzi spotykamy. Aby być elastycznym w życiu, trzeba się ciągle kształcić i zmieniać specjalizację. Osoba realizująca model B żyje innymi sprawami, nie tylko pracą, jest ona dla niej tylko sposobem na zdobycie funduszy, na przeżycie, a nie samym życiem. Każda sytuacja ulega zmianie i nie od razu można stawiać sobie i innym wysokie wymagania, trzeba dostosowywać się do danej sytuacji i współpracować z innymi. Świat szybko pędzi do przodu, wolę korzystać z tego, co mam i próbować dawać to innym. Trzeba żyć rzeczywistością, a nie fantazjować i za dużo sobie obiecywać. Nie można być wybrednym przy wyborze pracy, każda praca jest wartościowa. Praca w dzisiejszych czasach jest trudna do zdobycia, nie należy więc być wybrednym. Nie chcę prowadzić wyścigu szczurów, chcę mieć jednak taki zawód na jaki zasłużę, mając określone wykształcenie. Na pierwszym miejscu postawię rodzinę, potem zawód-praca.

Tych ok. 200 opolskich licealistów nie pozostawia złudzeń, ryzyko, ryzykiem, ale oni prawie w 70% preferują dla siebie „drogę sukcesu życiowego”. Chcą brać z życia maksymalnie dużo, wiedzą, że współczesny rynek pracy rządzi się swoimi prawami, mogą w tym świecie zaistnieć ci, którzy są najlepsi z najlepszych, a to droga do sukcesu. Wykształcenie temu sprzyja i pozwala „zaistnieć”. Potrzebna jest określona wiedza, by mogli wdrażać swoje pomysły na życie. Wiedzą, że aby przetrwać w tym pogmatwanym świecie, trzeba być przebojowym, perfekcyjnym, przyjmować określoną strategię ryzykancką.

Pozostałe ok. 30% też wie, że świat i globalny wyścig nie pozostawiają złudzeń. W tym świecie liczą się tylko najlepsi z najlepszych. Jednakże przyjmują inną strategię działania, bardziej asekuracyjną, to „droga planu życiowego”. Zadowolona ich to, co im los przyniesie. Być może nie czytali jeszcze Z. Bauman *„Życie na przemiał”*<sup>18</sup>, ale intuicyjnie czują, że narastający proces modernizacji – jak go ujmuje U. Beck – w nieznacnym dotychczas natężeniu uwalnia ryzyko i potencjał samo-

<sup>18</sup> Z. Bauman, *Życie na przemiał*, Kraków 2004.

zagrożenia. Gotowi są zatem do aktywnego korzystania z wykształcenia w budowaniu planu życiowego „skazanego” na różne scenariusze!?

Czy przyjęcie takiej strategii planu życiowego, przekreśla możliwość osiągnięcia sukcesu?

Młodzi wybierając drogę planu życiowego przyjmują postawę asekuracyjną, wiedzą, że życie jest skomplikowane, nie zawiązują oczu i nie rzucają się na oślep w pogoni wyścigu szczurów, nie wchodzą na pole minowe. Taka strategia nie wyklucza osiągnięcia możliwości sukcesu jako owocu, mozolnej, ciężkiej pracy. Idea budowania planu życiowego jest niezbędna, tak aby osiągnąć sukces. Tak więc można założyć, że nie ma sukcesu bez planu życiowego.

B. Tracy uważa, że „kluczową umiejętnością związaną z osiąganiem sukcesu jest zdolność wyznaczania celów i tworzenia planów dochodzenia do nich”<sup>19</sup>. Stwierdza, że występują dwa niezbędne czynniki sukcesu. Po pierwsze, aby uzyskać to, czego się pragnie, należy zapłacić pełną cenę, należy zasiać, zanim będzie się mogło zebrać plony, związane jest to z ciężką pracą, po drugie należy zapłacić pełną cenę z góry. Ważnym elementem niezbędnym do osiągnięcia sukcesu jest także samokoncepcja (to zbór przekonań na własny temat oraz na temat własnego życia i świata, jest „głównym programem” wewnętrznego komputera), na który składa się samoideał, samowizerunek oraz szacunek do siebie.

## 6. Wykształcenie i wybór dróg życiowych

Młodzi uznają wykształcenie za ważne, ale różnicują jego znaczenie przy wyborze różnych dróg. Ok. 70% badanej młodzieży wskazuje na drogę sukcesu, chcą wykształcenie spożytkować i wymienić na złotówki, konto, zarobki. Podchodzą oni do życia przede wszystkim w kategoriach instrumentalnych, natomiast wykształcenie traktują w kontekście utylitarnym. Pozostali, ok. 30% uznaje, że wykształcenie jest potrzebne, ale nie aż tak istotne dla realizowania się w życiu. Uznają, że liczą się też mądrości życiowe, których uczą się poza murami szkoły. Wykształcenie uznają za potrzebne, jest drogą do zdobycia funduszy na przeżycie, nie wykluczają także sytuacji, gdy w sprzyjających okolicznościach losowych może być potrzebne do osiągnięcia sukcesu.

Młodzi traktują wykształcenie jako kartę kredytową, niezbędną do wypłaty pieniędzy, ale nie rzutuje ono na stan konta, nie przesądza o „kasie”.

---

<sup>19</sup> B. Tracy, *Maksimum osiągnięć. Dokładna wiedza na temat najnowszych mechanizmów funkcjonowania osobowości*, Warszawa 1998, s. 136.

Uważają, że warto być wykształconym, traktują wykształcenie jako atrybut w szukaniu, podejmowaniu pracy, zakładają, że mogą powstać w przyszłości takie sytuacje, gdzie wcześniej zdobyte wykształcenie może okazać się furtką do zdobycia nowej, lepszej pracy.

Wydaje się, że życie skierowane tylko na sukces jest nieadekwatnym wyborem w relacji do świata, w jakim żyjemy.

## LITERATURA:

Bauman Z., *Życie na przemiał*, Kraków 2004.

Beck U., *Społeczeństwo ryzyka w drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002.

Holden R., *Inteligencja sukcesu*, Warszawa 2004.

Łukaszewicz R., *Studia nad alternatywami w edukacji*, Wrocław 2002.

Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań 1995.

Melosik Z., *Edukacja a przemiany kultury współczesnej. Implikacje dla teorii i praktyki* [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej*, B. Śliwerski (red.), Kraków 2001.

Melosik Z., *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji* [w:] *Pedagogika*, t. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2003.

Melosik Z., *Młodzież a przemiany kultury współczesnej* [w:] *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), Wrocław 2005.

Pearsall P., *Toksyczny sukces*, Poznań 2003.

Remiszewska Z., *Kryzysy egzystencjalne młodzieży a edukacja szkolna*, Opole 2007.

Świda-Zięba H., *Młodzi w nowym świecie*, Kraków 2006.

Tracy B., *Maksimum osiągnięć. Dokładna wiedza na temat najnowszych mechanizmów funkcjonowania osobowości*, Warszawa 1998.

## SUMMARY

The author designates that pop culture has gradually dominated the everyday lives of present society. Pop culture sets a consumption way of life style, where consumption becomes the basic narrative. 'Instant culture' has become all-pervading. The here and now orientation has led to a change in style of life.

In the article, the author shows the problem linked to the definition of success by youth. Success has become an integral element of modern culture and may constitute the dominant value, especially when it comes to the present generation of youth.

An important element of the article is the presentation of results of a research carried out by the author, among second grade high school youth in the year 2007. The Aim of the research was to identify probability in future life-choice direction in youth. Youth had to choose to define their life choices between: the success path and the life planning path. Findings showed that the youth that took part in the research most frequently chose the success path. They approach life above all in instrumental categories, in turn, treating education in a utility context.



*Katarzyna Cantarero*

## **REKLAMA W KONTEKŚCIE RELACJI SPOŁECZNYCH**

---

### **1. Wprowadzenie**

Reklama jest zjawiskiem wszechobecnym. Codziennie stykamy się z około setką reklam – oglądając telewizję, czytając prasę czy idąc ulicami, na których mamy kontakt z reklamą zewnętrzną. Konsumenci różnie mogą reagować na reklamę – u wielu będzie ona budzić skrajnie negatywne emocje, co wiązać się może z subiektywnie postrzeganym nadmiarem reklam w życiu odbiorcy. Negatywne emocje wobec reklamy wywoływać będzie także jej treść, która niejednokrotnie spotykać się będzie z brakiem akceptacji u odbiorców. Dla części konsumentów reklama może być zjawiskiem pozytywnym – niektórzy grają nawet w zabawę polegającą na tym, że oglądając spoty reklamowe należy jak najszybciej odgadnąć jakiego produktu dotyczy emitowana w danym momencie reklama. Trudno być obojętnym wobec jednego z wyznaczników naszych czasów – reklamy. Wkroczyła ona w życie jednostki i pozostając w kontakcie z człowiekiem, jest jednym z czynników, który na tę jednostkę potencjalnie może wywierać wpływ. Interesującą zdaje się określenie relacji, jaka łączy reklamę, produkt i jednostkę.

### **2. Kontekst – społeczeństwo konsumpcji**

Temat pracy zobowiązuje, by na początku określić kontekst społeczny, w którym rozpatrywać będziemy zjawisko reklamy. Literatura obfituje w analizy i diagnozy współczesnego społeczeństwa, pokazując zarazem źródła, jak i możliwe konse-

kwencji obecnego stanu rzeczy<sup>1</sup>. Przejście od industrializmu, czczącego produkcję ponad wszystko, do konsumeryzmu było procesem nieuniknionym, wynikającym z potrzeby zaradzenia problemowi nadprodukcji. Zwiększone moce produkcyjne były w stanie zaoferować olbrzymie ilości towaru, który następnie zalegał na półkach, gdy ówczesny konsument zaspokoił już wszystkie swoje podstawowe potrzeby. Była to sytuacja niebezpieczna dla gospodarki, należało wymyślić jakiś sposób, by towar zaczął znikać z półek. Trzeba było zmobilizować konsumenta, by zechciał kupować więcej produktów. Tak w sposób uproszczony rysuje się powstanie kultu konsumpcji. Proces zachęcania konsumenta do posiadania coraz to większej liczby rzeczy, coraz to nowszych produktów wymagał wdrożenia w życie amerykańskiego *to keep up with the Joneses* (dotrzymać Jonesom)<sup>2</sup>. Upowszechnił się pewien „konkurs społeczny”, w którym wygrany mógł poszczycić się posiadaniem większej ilości nowszego sprzętu gospodarstwa domowego i zarazem zaspokojeniem nowych pragnień społecznych czy też realizacji znanych już potrzeb w całkowicie nowy sposób. Konkurs ten nowością raczej nie był, patrząc na dzieje ludzkości, ale skala zjawiska i, posługując się dalej tą terminologią, „regulamin konkursu” są godne uwagi.

„Konsumpcja staje się wyznacznikiem istnienia jednostek i całych społeczności” pisze Piotr Żabicki<sup>3</sup>. Kupowanie rozpatrywane być może nie tylko jako środek do celu, ale również jako jedna z czynności, które wykonywane są dla samego aktu wykonywania danej czynności. Grzegorz Makowski porównuje centra handlowe do świątyń konsumpcji<sup>4</sup>. To w centrach handlowych skupia się życie społeczne, to tam mają miejsce rytuały dostarczające konsumentom niemalże mistycznych przeżyć. Beth Gill pisała, że nastrój goszczący w centrach handlowych jest bliski temu panującemu w kościele podczas odprawiania mszy<sup>5</sup>. Robienie zakupów jest wtedy rytuałem, któremu poddaje się konsument. Przypuszczam, że analogicznie akt kupowania można by rozdzielić na części pierwsze i znaleźć wówczas odniesienie poszczególnych elementów do czynności, z których składa się rytuał religijny. Do rytuału takiego niejednokrotnie konsument przygotowuje się z pietyzmem – kupno niektórych produktów wiąże się z wcześniejszym planem, przy-

---

<sup>1</sup> Por. G. Makowski, *Świątynia konsumpcji. Geneza i społeczne znaczenie centrum handlowego*, Warszawa 2003, s. 24–31; P. Żabicki, *Technologiczna codzienność. Internet – Bank – Telewizja*, Warszawa 2007, s. 42–48.

<sup>2</sup> Por. G. Makowski, op.cit., s. 26.

<sup>3</sup> Zob. P. Żabicki, op.cit., s. 44.

<sup>4</sup> Por. G. Makowski, op.cit., s. 62–77.

<sup>5</sup> B. Gill, *Temples of consumption. Stopping malls as secular cathedrals* (artykuł dostępny na stronie internetowej [www.trinity.edu/~mkearl/temples.html](http://www.trinity.edu/~mkearl/temples.html), stan z dnia 15 września 2007).

gotowaniem. Wypadki do centrum handlowego stają się też często obowiązkowym punktem pielgrzymki podczas weekendu. Centrum handlowe jest też najlepszą areną dla konfrontacji wyników konkursu społecznego. To, jakiej marki ubrania nosi na sobie klient, z iloma torbami zakupów wychodzi ze sklepu może go zbliżyć bądź oddalić od wygranej, jaką jest w tej sytuacji poczucie wyższości, satysfakcja oraz radość z możliwości zaistnienia i określenia się jako pełnowartościowy, czy nawet lepszy, przedstawiciel społeczeństwa.

Zauważyć możemy, że era konsumpcji charakteryzuje się zmianą zarówno obiektów, jak i czynności doprowadzających do zaspokojenia podstawowych potrzeb człowieka. Potrzeby nierzadko zaspokajają reklamowany produkt, natomiast forma zaspokajania potrzeb, pośrednio lub bezpośrednio związana jest z obcowaniem z produktem. W celu omówienia tej kwestii za punkt odniesienia chciałabym przyjąć teorię Murraya, która w sposób bardzo dokładny opisuje powstawanie potrzeb oraz wszelkie procesy towarzyszące ich realizacji<sup>6</sup>. Na bazie teorii Murraya możemy mówić o partycypacji reklamy w tworzeniu się potrzeb. W ujęciu tym reklama może być rozumiana jako zewnętrzny nacisk, który oddziałując na zasadzie warunkowania wpływa na powstanie potrzeb oraz na obsadzenie obiektu, który daną potrzebę będzie zaspokajał. Reklama konsekwentnie obsadza produkt w roli obiektu zaspokajającego potrzeby<sup>7</sup>. Dodatkowo, działanie reklamy polegać będzie również na wzbudzaniu wcześniej wyuczonej potrzeby. Często też jeden produkt ma za zadanie zaspokojenie więcej niż jednej potrzeby<sup>8</sup>. To, że konsument, świadomie bądź nieświadomie, odczuwa, że potrzebuje nowych butów firmy Nike może być uznane za przejaw potrzeby afiliacji (jak je będę miał, to mnie koledzy będą lubić) oraz potrzeby osiągnięć (biegając w tych butach, osiągnę lepsze wyniki w sporcie). Co nie ulega wątpliwości, to fakt, że w erze konsumpcyjnej konsument odczuwa subiektywną potrzebę kupienia tych właśnie butów Nike, a nie trampki za 20 zł, chociaż w szafie ma kupione w zeszłym roku buty Reeboka. To ta kwestia jest kluczowa z punktu widzenia zachowań konsumenta, jego potrzeb oraz określenia kontekstu, w jakim ma miejsce działanie reklamy.

Powstawanie nowych potrzeb, nowego stylu życia było, jak już wspomniałam, jak najbardziej korzystne, patrząc na społeczeństwo z ekonomicznego punktu wi-

<sup>6</sup> Zob. G. Lindzey, C.S. Hall, J.B. Campbell, *Teorie osobowości*, Warszawa 2004; J. Reutt, N. Reuttowa, *Badania osobowości metodą T.A.T. Murraya*, Warszawa 1960; S. Siek, *Osobowość. Struktura. Rozwój. Wybrane metody badania*, Warszawa 1982; A. Suchańska, *Test Apercepcji Tematycznej. Przez analizę treści do analizy procesu*, Poznań 1994.

<sup>7</sup> Por. K. Biskup, *Potrzeby a postawy wobec reklam*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. Michała Stasiakiewicza, Poznań 2006. Maszynopis niepublikowany.

<sup>8</sup> Por. A. Falkowski, T. Tyszka, *Psychologia zachowań konsumenckich*, Gdańsk 2001, s. 59–62.

dzenia. Jednak szybko taka postawa wobec życia spotkała się z krytyką. Dominic Strinati podaje, że konsumpcja wpływa na atomizację społeczeństwa, czyli między innymi spłykanie relacji między jednostkami. Dodatkowo, przechylenie szali wartości – na rzecz tych proponowanych przez konsumpcjonizm – ma według Strinati skutkować zniszczeniem tradycyjnych wartości<sup>9</sup>. Człowiek ery konsumpcyjnej widziany jest jako hedonista w dżungli przedmiotów.

Sformułowanie to, chociaż przez wielu zostanie uznane za co najmniej kontrowersyjne, zdaje się oddawać obraz jednostki. Wielu autorów skupia się na fakcie, iż kultura konsumpcyjna oferuje jednostkom dostarczanie natychmiastowej przyjemności<sup>10</sup>. Odczuwanie przyjemności związane jest z kilkoma aspektami cywilizacji konsumpcji. Robienie zakupów i obcowanie z produktami to jedne z nowych form zaspakajania potrzeb. Wykonywanie tych czynności wiąże się z odczuciem spełnienia i satysfakcji. Natomiast fakt, że bombardowani jesteśmy nieskończoną ilością produktów oraz ich reklam sprawia, że w natłoku nowości, pogoni za nimi, łatwo pogubić się, nie nadążać, co niestety dla konsumenta-konkursanta może być bolesne w skutkach. Podejmowanie złych wyborów dotyczących produktów, pominięcie kupna istotnego gadżetu może jednostkę zdeklasować o wiele miejsc w rankingu.

### 3. Rola reklamy

Zmiana społeczna w obrębie zaspokajania potrzeb mogła mieć miejsce między innymi dzięki popularyzacji nowej postawy przez mass media. Najpierw dzięki filmom, a wkrótce potem dzięki reklamom. Ukute niegdyś hasło: „Reklama dzwignią handlu” jak najbardziej oddaje siłę, jaka przypisywana jest reklamie. George Ritzer przypisuje właśnie reklamie rolę największego sprawcy przemiany społeczeństwa w konsumpcyjne<sup>11</sup>. Reklama, będąc częścią otaczającej nas rzeczywistości, powinna być rozpatrywana w szerszym kontekście, nie jako tylko i wyłącznie komunikat mający na celu zachęcenie konsumenta do kupna określonego produktu.

Reklama to obecnie istotna część kultury masowej. Na przestrzeni ostatniego stulecia możemy zaobserwować jak ewoluowała z prostych komunikatów typu: „Kupuj u Hani, u Hani najtaniej” dołączonych do słabej jakości zdjęcia produktu,

<sup>9</sup> Por. D. Strinati, *Wprowadzenie do kultury popularnej*, Poznań 1998, s. 18–19.

<sup>10</sup> Zob. M. Stasiakiewicz, *Człowiek w świecie reklamy. Źródła psychologicznych zagrożeń* [w:] *Psychologiczny kontekst problemów społecznych*, S. Kowalik, H. Sęk (red.), Poznań 1999, s. 107–126; P. Żabicki, op.cit., s. 47.

<sup>11</sup> Por. G. Ritzer, *Magiczny świat konsumpcji*, Warszawa 2001, s. 64–65.

do filmów reklamowych reżyserowanych przez słynnych reżyserów (jak to miało miejsce w przypadku reklam BMW kilka lat temu, których reżyserem był między innymi Guy Ritchie). Niestety w wielu przypadkach łatwo odnieść wrażenie, że czas stanął w miejscu, skoro nadal oglądać możemy reklamy typu: *U Hani najtaniej*. Tutaj jednak istotną rolę odgrywa zróżnicowanie w kwestii kreatywności agencji reklamowych, czy też w opinii, jaką wyrażają pracownicy agencji reklamowej na temat określonej grupy docelowej.

Reklama jest fenomenem porównywalnym z innymi wytworami kultury, a jej rola w życiu społecznym niejednokrotnie podobna jest do tej, jaka niegdyś zarezerwowana była dla filmów i książek. Młodzież w mowie potocznej zapożycza zwroty ze sloganów reklamowych, cytuje dialogi wypowiedziane przez „bohaterów” spotów. Przykładowo jakiś czas temu natknęłam się na używanie zwrotu: *A świstak siedzi i zawija w te sreberka*. Sformułowania tego używało się chcąc dać do zrozumienia rozmówcy, że nie bardzo wierzymy w jego słowa. Reklama czekolady *Milka*, z której zaczerpnięty był tekst, opowiadała historię mężczyzny, który widział jak świstaki i niedźwiedzie robią czekoladę, po czym próbował opowiedzieć tę historię rozmówcy (pokazując zarazem gest zawijania czekolady w sreberka). Rozmówca zdawał się nie traktować poważnie opowiadającego tę historię mężczyzny. Zwroty zaczerpnięte z reklam są kwestią mody, przychodzącą i odchodzącą z podobną częstotliwością jak reklamowane produkty.

Na poparcie twierdzenia o sile i atrakcyjności reklamy posłużę się zaobserwowanym przeze mnie przykładem reklamy, która pojawia się w Hiszpanii co roku. Znana na hiszpańskim rynku marka wina musującego *Freixenet* corocznie w okresie przed Nowym Rokiem wypuszcza reklamę swojego produktu – zwykle uczestniczą w niej znane osobistości świata showbiznesu, np. Gwyneth Paltrow, Kim Basinger. Kuriozum według mnie jest fakt, że w danym roku przed wyemitowaniem nowej reklamy *Freixenet*, producent decyduje się na reklamę reklamy, to znaczy emitowana jest reklama informująca o tym, że już niedługo następną reklamą *Freixenet*. Z relacji Hiszpanów wiem, że odbiorcy faktycznie czekają na tę reklamę, zastanawiając się jak ona będzie wyglądać w danym roku, która sławna osobistość w niej wystąpi.

Reklama została jasno zdefiniowana w prawie polskim – jest ona rozumiana jako „każdy przekaz zmierzający do promocji sprzedaży albo innych form korzystania z towarów i usług, popierania określonych spraw albo do osiągnięcia innego efektu pożądanego przez reklamodawcę, nadawany za opłatą lub inną formą wynagrodzenia”<sup>12</sup>. Bogusław Kwarciak w definicji reklamy podkreśla połączenie in-

<sup>12</sup> Dz.U. z 1993 r. Nr 7, poz. 34, art. 4 pkt 6 ustawy o radiofonii i telewizji z 29.12.1992.

formacji i perswazji jako jej główne charakterystyki<sup>13</sup>. Głównym celem reklamy jest skłonienie konsumenta do zakupu przedstawianego produktu. Twórcy reklam starają się tak skonstruować komunikat reklamowy, by trafił on do odbiorców. Tworzone są reklamy, które powinny podobać się odbiorcom albo przynajmniej w jakimś stopniu, pod pewnym względem im odpowiadać. Jeśli nie występuje kwestia podobieństwa do odbiorców, to pojawia się w reklamie osoba, czy też grupa ludzi, do jakich odbiorca aspiruje. Przy czym należy pamiętać o tym, że odbiorca jest tutaj rozumiany nie jako ogół społeczeństwa, a konkretna grupa ludzi<sup>14</sup>. W tym przypadku trafne jest sformułowanie, że jeśli coś jest dla wszystkich, to tak naprawdę jest dla nikogo. Przykładowo, ciężko stworzyć przekonujący komunikat reklamowy dla dobrze zarabiających, wykształconych, młodych mieszkańców większych miast i zarazem dla ubogich mieszkańców mniejszych miejscowości o wykształceniu podstawowym. Podział społeczeństwa na grupy konsumenckie odbywa się na podstawie kilku cech – demograficznych, socjoekonomicznych, psychograficznych<sup>15</sup>. Dzięki takiemu podziałowi możliwe jest dobranie odpowiednich środków do tworzenia reklam – zarówno treści, jak i formy<sup>16</sup>. Dokładne określenie tzw. *targetu* pozwala na znaczne ograniczenie wydatków dzięki skupieniu się na konkretnych działaniach, a nie losowym podejmowaniu kroków raz w jednym, raz w drugim kierunku.

#### 4. Stereotypy w reklamach

Omówienie występowania stereotypów w reklamach chciałabym zacząć od określenia, czym kierowane jest obsadzenie w reklamach modeli pod względem płci. To, czy w reklamie zobaczymy kobietę, czy mężczyznę, oprócz fantazji działu kreatywnego danej agencji reklamowej, w dużej mierze zależy będzie od specyfiki produktu, jaki ma być reklamowany. Pewne produkty kulturowo uznajemy za bardziej „męskie”, inne za „kobiece”. Dodatkowo, oprócz cech przypisywanych samym produktom, na ich ostateczny obraz wpływać będzie to, czy reklamowany będzie on przez kobietę, czy mężczyznę. W badaniach mających na celu określenie tej zależności okazało się, że osoby badane lepiej oceniają samochód reklamowany przez mężczyznę niż kobietę, a w przypadku produktu, jakim jest kanapa wynik

<sup>13</sup> Por. B. Kwarcia, *Co trzeba wiedzieć o reklamie*, Kraków 1999.

<sup>14</sup> Zob. D. Doliński, *Psychologiczne mechanizmy reklamy*, Gdańsk 2005, s. 50–54.

<sup>15</sup> Por. A. Falkowski, T. Tyszka, op.cit., s. 93–99.

<sup>16</sup> Zob. W. Budzyński, *Reklama: techniki skutecznej perswazji*, Warszawa 1999, s. 31.

wskazywał na odwrotne zależności<sup>17</sup>. Natomiast to, jak przedstawione i wykorzystane w reklamie zostaną takie skojarzenia wobec produktów, jest kwestią odrębną. Pokazywanie w reklamach kobiet i mężczyzn w stereotypowej roli zdaje się być tematem tak starym jak historia samej reklamy. Zarazem tak aktualnym, że pomimo wielokrotnych omówień, temat ten zdaje się być niewyczerpanym źródłem analiz i dyskusji.

Na wykorzystanie stereotypów w reklamach możemy spojrzeć jako na swego rodzaju odpowiedź twórców reklamy na postawy, preferencje grupy docelowej dla której sformułowany został komunikat. W pewnym sensie reklama jest odbiciem przekonania panujących w konkretnych grupach społecznych. W ten sposób możemy tłumaczyć występowanie stereotypów w reklamach. W agencjach reklamowych powstaje reklama, która w odbiorze szerszej publiczności może zostać uznana za podtrzymującą stereotypy, czy wręcz dyskryminującą pewne grupy społeczne. Jednak w oparciu o badania, jakimi dysponuje agencja, wykorzystanie w reklamie stereotypów odpowiada przekonaniom grupy docelowej, dla której ma powstać reklama.

Kwestia społecznej odpowiedzialności reklamy od lat wzbudza kontrowersje w społeczeństwie. O ile media mogą kierować się chęcią przekazywania pozytywnych wartości społeczeństwu, edukowania, o tyle reklama, choć będąca częścią tej telewizji, kieruje się pobudkami ekonomicznymi (w bliższej i dalszej perspektywie działania), czemu też nie można odmówić słuszności, przyglądając się chociażby definicji reklamy i celom, jakie ma do wypełnienia. Jeśli więc wyniki badań konsumenckich wskazują, że na przykład wśród grupy docelowej dla danego produktu panuje przekonanie, że to kobieta powinna pracować, gotować i prasować, to dana agencja reklamowa starać się będzie stworzyć taki komunikat, który będzie odpowiadał wizji świata tej grupy docelowej.

Prawo polskie zabrania formułowania komunikatów dyskryminujących ze względu na płeć, rasę, jednak często kwestia ta jest dość subtelna i subiektywna, przez co wywołuje zagorzałe dyskusje w mediach<sup>18</sup>. Swego czasu pojawiła się dyskusja na temat reklamy pewnego operatora komórkowego, w której młody chłopak rozmawiając przez telefon relacjonował (w domyśle koledze) pobyt na wakacjach, określając kobiety mianem „foczek”. Fakt ten oburzał część publiki, innym wydał się zabawny i to zapewne do nich była kierowana ta reklama.

<sup>17</sup> Por. D. Doliński, op.cit., s. 146–152.

<sup>18</sup> Por. M. Wenzel, *Opinie o reklamie. Komunikat z badań* (artykuł dostępny na stronie [www.cbos.pl](http://www.cbos.pl), stan z dnia 14 września 2007), Warszawa 2005, s. 1.

Jak natomiast przedstawiają się opinie społeczeństwa dotyczące dyskryminacji kobiet? W 2006 roku CBOS przeprowadził badanie dotyczące sytuacji kobiet w społeczeństwie – 42% procent badanych uważało, że kobiety w Polsce są dyskryminowane<sup>19</sup>. Myślę, że bez problemu jesteśmy w stanie przypomnieć sobie przykłady reklam, w których wykorzystane są stereotypy dotyczące płci. W badaniach przeprowadzonych przez CBOS w 2005 roku 17% respondentów uznało, że dużo jest reklam pokazujących kobiety w sposób je poniżający, 25% respondentów uznało, że są takie reklamy, ale jest ich niewiele<sup>20</sup>.

Jaka zatem bywa kobieta pokazywana w reklamach? Wydaje się, że do tej pory obraz kobiety w reklamie ogranicza się do niewielkiej liczby ról społecznych<sup>21</sup>. Jednym z najbardziej widocznych obrazów kobiety jest przedstawianie jej jako gospodyni domowej. Do zadań takiej kobiety należy dbanie o to, by dom był zawsze czysty, kolacja zawsze na stole, dzieci posiadały czyste ubranka i by mąż mógł spokojnie odpoczywać lub biernie partycypować w życiu rodziny. Kobieta, której przypisana jest taka rola społeczna, zwykle reklamuje środki czystości lub wszelkiego rodzaju produkty kulinarne. Drugi typ kobiety występującej w reklamie to kobieta, która z powodzeniem mogłaby startować we wszelkich konkursach na miss piękności. Kobieta tak przedstawiana reklamuje w znacznej mierze kosmetyki bądź używa swego wizerunku jako dodatku do prezentowanego produktu. Trzeci typ przedstawiany w reklamach to kobieta wyzwolona. Zwykle kobiety takie to atrakcyjne, zadbane panie w młodym wieku, noszące eleganckie garsonki i pracujące w dość estetycznie urządzonej biurach. Kobieta taka reklamuje na przykład usługi bankowe, czy też występuje w postaci eksperta takiego jak lekarz czy farmaceuta.

Należy przyznać, iż w reklamach występuje obraz kobiety, który stara się przedstawić ją jako pełnoprawnego członka społeczeństwa, wolnego od stereotypowych ról społecznych. W takich komunikatach tak kobieta, jak i mężczyzna traktowani są bardzo egalitarnie – jeśli coś się przydarza kobiecie/mężczyźnie, analogiczna sytuacja pojawia się u przedstawiciela płci przeciwnej lub po prostu oboje równocześnie wykonują daną czynność. W reklamach tych często występują młodzi ludzie, a relacja, jaka jest przedstawiana między nimi, zdaje się wskazywać na part-

---

<sup>19</sup> Zob. J. Szczepańska, *Kobiety w społeczeństwie – równouprawnienie czy dyskryminacja. Komunikat z badań* (artykuł dostępny na stronie [www.cbos.pl](http://www.cbos.pl), stan z dnia 14 września 2007), Warszawa 2006, s. 5.

<sup>20</sup> Por. M. Wenzel, op.cit., s. 8–9.

<sup>21</sup> Zob. M. Chomczyńska-Miliszkievicz, *Mass media a socjalizacja ról płciowych*, „Kultura i Edukacja” 2001, nr 3–4, s. 24–26; D. Doliński, op.cit., s. 147–148.

nerskie stosunki między bohaterami. Na polskim rynku taki obraz kobiety kojarzony jest z reklamą wody mineralnej czy witamin.

Mariola Chomczyńska-Miliszkievicz pisze o „zacieraniu granic pomiędzy płciami”<sup>22</sup>. W niektórych reklamach obraz kobiety i mężczyzny znacznie odbiega od stereotypowego, ukazując ich w sytuacjach tradycyjnie kojarzonych z płcią przeciwną. Ostatnio śledząc reklamy natknęłam się na sporo przykładów pokazujących kobiety w roli odbiegającej od tradycyjnej. Możemy oglądać reklamę, w której młoda kobieta jest kierowcą ciężarówki, czy też wyświetlana jest reklama prezerwatyw, w której to kobieta wychodzi z inicjatywą seksualną wobec partnera. Niedawno nawet widziałam reklamę, w której kobieta używa przemocy fizycznej wobec partnera – wymierza partnerowi cios w splot słoneczny po zauważeniu u partnera odcisku pomalowanych czerwoną szminką kobiecych ust na kołnierzyku koszuli. Możemy wręcz mówić o swego rodzaju unifikacji płci bohaterów reklam. „Bohaterowie niektórych reklam, programów telewizyjnych, teledysków mają płeć nieokreśloną, mogą być kobietą lub mężczyzną, w zależności od interpretacji odbiorcy”<sup>23</sup>. Tym niemniej tego typu reklamy pozostają w mniejszości wobec reklam ukazujących kobiety w sposób stereotypowy.

Istotne jest określenie, jaki wpływ na odbiorcę ma przekazywanie w reklamach stereotypowych wizji kobiet. Przeprowadzone badania wskazują, że odbiorcy nie pozostają obojętni na taki typ reklam. W badaniu przeprowadzonym przez Fredericka Geisa i jego współpracowników kobiety podzielone zostały na dwie grupy<sup>24</sup>. Najpierw u obu grup zmierzony został poziom motywacji osiągnąć, a następnie kobiety poddano ekspozycji reklam. Jedna grupa oglądała reklamy namawiające do zakupu produktów przedstawiając w reklamie same produkty, drugiej grupie kobiet pokazano reklamy, w których do zakupu produktów namawiała kobieta pełniąca w reklamie rolę gospodyni domowej. Po ekspozycji reklam ponownie zbadano poziom motywacji osiągnąć. W pierwszej grupie wyniki pozostały takie same, natomiast wyniki drugiej grupy kobiet obniżyły się. W oparciu o wspomniane badanie, możemy stwierdzić, że ukazywanie w reklamach kobiet w roli gospodyni domowych istotnie wpływa na obniżenie motywacji osiągnąć u odbierających takie komunikaty kobiet.

Kwestią przedstawiania kobiety w roli obiektu seksualnego zajmowały się Kyra Lanis i Katherina Covell, które przeprowadziły badanie, gdzie osobom badanym

<sup>22</sup> Zob. M. Chomczyńska-Miliszkievicz, *Mass media a socjalizacja ról płciowych*, „Kultura i Edukacja” 2001, nr 3–4, s. 27.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 28.

<sup>24</sup> Por. F.L. Geis, V. Brown, J. Jennings, *TV commercials as achievement scripts* [cyt. za:] D. Dołęcki, op.cit., s. 148.

pokazano 3 typy reklam: takie, w których występował sam produkt, takie, w których produkt był reklamowany przez kobietę traktowaną jako obiekt seksualny lub takie, gdzie w reklamie produktu występowała kobieta cechująca się postawą feministyczną<sup>25</sup>. Następnie osoby badane poproszono o wypełnienie kwestionariusza, który badał postawy wobec przemocy seksualnej. Wyniki pokazały, że po obejrzeniu reklam przedstawiających kobietę jako obiekt seksualny u mężczyzn wzrastała akceptacja przemocy seksualnej wobec kobiet. Natomiast kobiety charakteryzowały się zmniejszeniem tolerancji wobec przemocy seksualnej.

## 5. Współzależność reklama – społeczeństwo

Chomczyńska-Miliszkievicz pisze o występowaniu w reklamach obrazu kobiety w roli odbiegającej od stereotypowej, jako o celowych działaniach marketingowych mających poszerzyć rynek zbytu dla produktów (na przykład zachęcić kobiety do kupna samochodu czy korzystania z innych produktów tradycyjnie męskich)<sup>26</sup>. Można mieć nadzieję, iż będziemy mogli oglądać coraz więcej reklam, które nie podtrzymują stereotypów dotyczących płci. Jeśli tak będzie, to zapewne jednak w dużej mierze dzięki wzrostowi świadomości społecznej Polaków, reklama adaptuje się do panujących w społeczeństwie poglądów. Marshall McLuhan stwierdził, że „pewnego dnia historycy i antropologowie odkryją, że reklamy są najbogatszym i najwierniejszym odzwierciedleniem życia codziennego i wszelkich czynności ludzkich, jakie pozostawiło po sobie jakiegokolwiek społeczeństwo”<sup>27</sup>.

Tym samym możemy stwierdzić, że świat przedstawiony w reklamie jest w pewnym sensie zwierciadłem rzeczywistości. Oczywiście nie jest tak do końca i można się oburzyć na stwierdzenie, że nasze życie przypomina to, przedstawione w reklamie proszków do prania, ale należy pamiętać o tym, o czym wspomniałam wcześniej – każda reklama kierowana jest do pewnej grupy ludzi i ma ona odzwierciedlać rzeczywistość danej grupy docelowej. Pojawia się swego rodzaju pętla – reklama stara się odpowiadać relacjom występującym w rzeczywistości (w związku z czym przedstawia je w takiej a nie innej formie), natomiast relacje te w pewnym sensie mogą też być utrwalane przez to, co widzimy w reklamach.

---

<sup>25</sup> Por. K. Lanis, K. Covell, *Image of women in advertisements: Effects on attitudes related to sexual aggression*, „Sex Roles: A Journal of Research” 1995, nr 32.

<sup>26</sup> Zob. M. Chomczyńska-Miliszkievicz, op.cit., s. 27.

<sup>27</sup> Zob. M. McLuhan, *Reklama jest dźwignią zaszłości* [w:] M. McLuhan, *Wybór pism. Przekazniki, czyli przedłużenie człowieka. Galaktyka Gutenberga. Poza punktem zbiegu*, Warszawa 1975, s. 119–126.

Karl Rosengren pisał, że na wpływ społeczeństwa na kulturę (mass media) i kultury (mass mediów) na społeczeństwo możemy spojrzeć z kilku punktów widzenia<sup>28</sup>:

- Brak wpływu kultury na społeczeństwo i społeczeństwa na kulturę. Pogląd ten opiera się na założeniu autonomii pomiędzy jednym i drugim elementem. Jako przykład na pewną niezależność od siebie mediów i społeczeństwa Denis McQuail podaje sytuację, w której podobne do siebie społeczeństwa różnią się znacznie systemem mediów<sup>29</sup>.
- Współzależność kultury od społeczeństwa. Sytuacja taka oznacza, że „media i społeczeństwo (podobnie jak społeczeństwo i kultura) wchodzi w ciągłe interakcje i wpływają na siebie nawzajem”<sup>30</sup>. Sytuacja taka przypomina swego rodzaju aktywny dialog, w którym obaj „partnerzy dyskusji” są bardzo receptywni na odbiór wzajemnych komunikatów.
- Zależność kultury od społeczeństwa, brak zależności społeczeństwa od kultury. Pogląd ten nazwany został materialistycznym, polega on na założeniu, że kultura, media kontrolowane są przez społeczeństwo. W związku z czym to, co nam mają do zaoferowania media, podlega ograniczeniom nałożonym na media (kulturę) przez społeczeństwo<sup>31</sup>.
- Zależność społeczeństwa od kultury, brak zależności kultury od społeczeństwa to sytuacja nazwana idealizmem. Opiera się ona na przyjęciu założenia o silnym wpływie mediów na społeczeństwo. Niezależnie od tego, jakie jest społeczeństwo, w czym władaniu są media, będą one miały silny wpływ na jednostkę poprzez popularyzację pewnych idei i wartości oraz nakłanianie do podejmowania określonych czynności<sup>32</sup>.

Wydaje się jak najbardziej uzasadnione stworzenie analogicznych typów zależności wobec społeczeństwa i reklamy, która jest częścią naszej kultury. W przypadku reklamy można założyć, że najtrafniejsze jest stwierdzenie o współzależności pomiędzy reklamą a społeczeństwem. Jak wspomniane było wcześniej, reklama często jest odpowiedzią na potrzeby społeczeństwa, z drugiej strony to właśnie między innymi reklama była odpowiedzialna za popularyzację pewnych postaw w społeczeństwie. Przypuszczam, że poprzez analogię do typów relacji przedstawionych przez Rosengrena można by również znaleźć przykłady na poparcie po-

<sup>28</sup> Por. K. Rosengren [cyt. za:] D. McQuail, *Teoria komunikowania masowego*, Warszawa 2007, s. 94–95

<sup>29</sup> Ibidem, s. 95.

<sup>30</sup> Ibidem, s. 95.

<sup>31</sup> Ibidem, s. 94.

<sup>32</sup> Ibidem, s. 94.

zostałych trzech typów zależności reklamy od społeczeństwa. Sam McQuail bierze pod uwagę sytuację, w której możliwe jest, że każdy z typów jest prawdziwy, a trafność zależałaby od konkretnych warunków i danego sposobu rozpatrywania problemu<sup>33</sup>.

W oparciu o teorie społecznego uczenia się zakładamy, że możliwe jest uczenie się przez obserwację modeli. Carol Tavris i Carole Wade omawiają przeprowadzony jeszcze w 1963 roku eksperyment Alberta Bandury, w którym dzieciom pokazywano film o dwóch chłopcach – jeden z nich siłą zabierał drugiemu zabawki, następnie badane dzieci pozostawione zostały w pokoju z zabawkami<sup>34</sup>. Dzieci, które wcześniej oglądały wspomniany film, reagowały w sposób podobny do zaobserwowanego na filmie – przejawiały więcej agresji wobec zabawek niż dzieci, które nie były poddane ekspozycji filmu. Poznawanie i przyswajanie reguł społecznych odbywa się na wielu płaszczyznach, między innymi poprzez obserwację otaczającego świata, w tym reklam właśnie jako wszechobecnych komunikatów, które z wysoką częstotliwością docierają do odbiorców. Konsument widzi w reklamie, że kupno produktu może zaoferować jakąś korzyść – model w reklamie przedstawiany jest jako osoba niezmiernie szczęśliwa z nabycia konkretnego produktu. Jest to dla odbiorcy informacja, że zachowanie się tak jak model w reklamie, obcowanie z tym produktem, u niego samego może wzbudzić te same, pozytywne emocje. Powtarzanie zachowań, które w kulturze masowej są uznawane za normę, jest nagradzające chociażby ze względu na samo postępowanie zgodne z normami – unikanie kary przed zachowaniem odstającym od normy.

Opierając się na modelu behawioralnym, George Comstock wraz ze współpracownikami opracowali model oddziaływania mediów, który między innymi opiera się na zrównaniu obserwacji życia codziennego z obserwacją wydarzeń przedstawianych w telewizji<sup>35</sup>. Schemat zachowania przedstawiony został w kilku elementach ujętych w formę cykliczną. To, jaki skutek odniesie eksponowane zachowanie, zależy w dużej mierze od „okoliczności towarzyszących ekspozycji i od możliwości podejmowania i odgrywania określonych zachowań”<sup>36</sup>. Pierwszym etapem jest ekspozycja na bodziec przedstawiona w programie telewizyjnym – tu istotną rolę odgrywa pobudzenie, czyli zaangażowanie odbiorcy w śledzenie komunikatu oraz to, czy istnieją zachowania alternatywne. Następnymi istotnymi czynnikami są wyobrażenie skutków – im bardziej są one pozytywne, tym większe

---

<sup>33</sup> Ibidem, s. 95.

<sup>34</sup> Por. C. Tavris, C. Wade, *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*, Poznań 1995, s. 215–217.

<sup>35</sup> Zob. G. Comstock [cyt. za.] D. McQuail, op.cit., s. 469–471.

<sup>36</sup> Ibidem, s. 470.

prawdopodobieństwo naśladowania zachowania oraz wrażenie rzeczywistości – im bardziej obserwowane zachowanie odbierane jest jako realne, tym bardziej jest prawdopodobne powtórzenie zachowania. Jeśli wspomniane czynniki sprzyjają naśladowaniu zachowania oraz jeśli dodatkowo wystąpi możliwość zachowania się w sposób zaobserwowany, istnieje wysokie prawdopodobieństwo, że odbiorca zachowa się w sposób zaobserwowany w mediach. W przeciwnym przypadku – gdy nie wystąpią czynniki zwiększające prawdopodobieństwo naśladowania zachowania, odbiorca wraca do pierwszego etapu – ekspozycji na bodziec<sup>37</sup>.

Zakłada się, że w relacji media – odbiorca rodzaj i siła oddziaływania będą zależeć od kilku zmiennych pośredniczących. Zmienne te będą się znajdowały tak po stronie odbiorcy komunikatu, samego komunikatu, jak i kontekstu, w jakim oddziaływanie ma miejsce<sup>38</sup>. Melvin DeFleur napisał, że „komunikaty medialne zawierają określone cechy o charakterze bodźców, które różnie współdziałają z cechami osobowości członków widowni”<sup>39</sup>. Cechy, które wpływają na sposób oddziaływania mediów na odbiorcę, to między innymi zmienne socjoekonomiczne, dane demograficzne, ale także stopień, w jakim odbiorca zaangażowany jest w odbiór komunikatu<sup>40</sup>.

## 6. Relacja z produktem

Z psychologicznego punktu widzenia ciekawa jest transformacyjna funkcja reklamy, opisana w 1985 roku przez Wellsa, o czym pisze Michał Stasiakiewicz<sup>41</sup>. Reklama oferuje nie sam produkt, ale wartość dodaną z nim związaną. Reklama prezentuje i sprzedaje wraz z produktem pewien styl życia<sup>42</sup>. Istotne jest występowanie pozytywnych emocji w reklamie, które sprawia, że poprzez pokazanie tych emocji związanych z użytkowaniem produktu związek produkt – pozytywne emocje zostaje utrwalony<sup>43</sup>. Dodatkowo, produkt nabiera „osobowości”, Stasiakiewicz porównuje proces nadawania produktom cech psychologicznych „do dziecięcego animizmu i antropomorfizacji”<sup>44</sup>. Podczas badań fokusowych przeprowadzanych

---

<sup>37</sup> Ibidem, s. 471.

<sup>38</sup> Ibidem, s. 462.

<sup>39</sup> Zob. M. DeFleur [cyt. za:] D. McQuail, op.cit., s. 461.

<sup>40</sup> Ibidem, s. 462.

<sup>41</sup> Por. Puto, Wells [cyt. za:] M. Stasiakiewicz, op.cit., s. 110–114.

<sup>42</sup> Ibidem, s. 112.

<sup>43</sup> Ibidem, s. 112–114.

<sup>44</sup> Ibidem, s. 116.

w celu zbadania owej osobowości produktu, osoby badane raczej nie mają problemów z określeniem np. jaka marka samochodu, jakim jest członkiem rodziny czy jak się zachowuje na przyjęciu. Konsekwencją personifikacji produktów jest wchodzenie z nimi w interakcje, które wcześniej zarezerwowane były dla relacji społecznych. W świecie reklam za normalne uznane jest żywienie głębokich uczuć wobec przedmiotów martwych, preferowanie tych przedmiotów od ludzi, traktowanie produktów jako przyjaciół, traktowanie przebywania z przedmiotami jako celu, będącego ostateczną gratyfikacją. Do produktów się przytula, z produktami się rozmawia, do produktów się śpiewa, a nawet tańczy. Humorystycznie przedstawione to było w pewnej, zdaje się, że angielskiej, reklamie piwa – mężczyzna tańczył do butelki piwa, aby ją otworzyć, ponieważ na kapslu widniał napis: *Twist to open*<sup>45</sup>. Z produktem spędza się także czas wolny. Jedna reklama przekonuje, że nie musisz już wychodzić z domu, teraz masz telefon, reszta nieważna. W reklamach produktów często nie używa się mechanicznie, a raczej używa się ich z namaszczeniem. W reklamach produkt staje się ważniejszy od innych osób.

Już Strinati pisał o niebezpieczeństwie, jakie niesie dla społeczeństwa powielanie postawy konsumpcyjnej<sup>46</sup>. Istnieje ryzyko przeniesienia relacji przedstawianych w reklamach na relacje społeczne, spłylenia tych ostatnich, zaspokajania potrzeb w sposób oferowany w reklamie – obcowania z produktem, przeniesienia szali ważności na rzecz przedmiotów, a nie ludzi. Ryzyko dotyczy także dążenia do posiadania coraz to nowych produktów na rzecz koncentracji na relacjach międzyludzkich. Realne jest ryzyko przeniesienia (czy może raczej utrwalenia) takich relacji, jednak oczywiście komunikaty docierające z reklam są w mniejszości wobec działań, komunikatów wysyłanych od najbliższego otoczenia jednostki. Marek Łuszczyna przytacza badania firmy Pentor dotyczące stosunku Polaków do produktów, pokazujące, że takie relacje z produktami goszczą w świadomości konsumentów. Pentor zapytał konsumentów, czy w marce można się zakochać. „Nastolatki, tak samo jak ich rodzice i dziadkowie mówili o swoich ulubionych markowych produktach jak o bliskich sercu osobach, a może nawet jeszcze cieplej”<sup>47</sup>.

---

<sup>45</sup> Użyta została gra słów – *twist* w języku angielskim znaczy zarówno słowo „przekręć”, jak i „zatańcz twista”. W związku z czym zwrot ten można zrozumieć jako „Zatańcz twista, by otworzyć”.

<sup>46</sup> Por. D. Strinati, *Wprowadzenie do kultury popularnej*, Poznań 1998, s. 19.

<sup>47</sup> Zob. M. Łuszczyna, *Młodzi z metką*, „Cogito” 2007, nr 9 (artykuł dostępny na stronie <http://portalwiedzy.onet.pl/1471,1407943,czasopisma.html>, stan z dnia 14 września 2007).

## 7. Zakończenie

Nie jest moim celem demonizowanie reklam, a zwrócenie uwagi na zjawisko. Chciałabym też zaznaczyć, że nie każda reklama prezentuje negatywny obraz społeczeństwa. Biorąc pod uwagę partycypację reklamy w tworzenie otaczającej nas rzeczywistości, ciężko nie zgodzić się z twierdzeniem o wpływie reklamy na rzeczywistość, wzajemnym przenikaniu się obu światów. Błędem byłoby nie uwzględnić reklamy w omawianiu kwestii społecznych – w tym źródeł niektórych postaw i zachowań. Analiza reklamy pod kątem treści i relacji, jakie w niej występują, zdaje się być ciekawym materiałem badawczym. Osadzenie jednostki w takich a nie innych realiach zmusza badacza do wzięcia pod uwagę takiego materiału badawczego, który będzie odpowiadał realiom i w dużym stopniu będzie źródłem cennych informacji o jednostce i otaczającym ją świecie. Reklama zdaje się dobrze spełniać te kryteria, w związku z czym warto jej poświęcać uwagę. To, jak będzie się zmieniał obraz reklamy w przeciągu najbliższych lat, zapewne odpowiadać będzie zmianom towarzyszącym społeczeństwu – interesujące wydaje się śledzenie tego barometru postaw społecznych.

## LITERATURA:

- Biskup K., *Potrzeby a postawy wobec reklam*, Praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. M. Stasiakiewicza, UAM, Poznań 2006. Maszynopis niepublikowany.
- Budzyński W., *Reklama: techniki skutecznej perswazji*, Warszawa 1999.
- Chomczyńska-Miliszkiwicz M., *Mass media a socjalizacja ról płciowych*, „Kultura i Edukacja” 2001, nr 3–4.
- Doliński D., *Psychologiczne mechanizmy reklamy*, Gdańsk 2005.
- Dz.U. z 1993 r. Nr 7, poz. 34, art. 4 pkt 6 ustawy o radiofonii i telewizji z 29.12.1992 r.
- Falkowski A., Tyszka T., *Psychologia zachowań konsumenckich*, Gdańsk 2001.
- Gill B., *Temples of consumption. Stopping malls as secular cathedrals* (artykuł dostępny na stronie internetowej [www.trinity.edu/~mkearl/temples.html](http://www.trinity.edu/~mkearl/temples.html), stan z dnia 15 września 2007).
- Kwarciak B., *Co trzeba wiedzieć o reklamie*, Kraków 1999.
- Lanis K., Covell K., *Image of women in advertisements: Effects on attitudes related to sexual aggression*, „Sex Roles: A Journal of Research” 1995, nr 32.
- Lindzey G., Hall C.S., Campbell J.B., *Teorie osobowości*, Warszawa 2004.
- Łuszczyna M., *Młodzi z metką*, „Cogito” 2007, nr 9 (artykuł dostępny na stronie <http://portalwiedzy.onet.pl/1471,1407943,czasopisma.html>, stan z dnia 14 września 2007).

- Makowski G., *Świątynia konsumpcji. Geneza i społeczne znaczenie centrum handlowego*, Warszawa 2003.
- McLuhan M., *Reklama jest dźwignią zazdrości* [w:] M. McLuhan, *Wybór pism. Przekazniki, czyli przedłużenie człowieka. Galaktyka Gutenberga. Poza punktem zbiegu*, Warszawa 1975.
- McQuail D., *Teoria komunikowania masowego*, Warszawa 2007.
- Reutt J., Reuttowa N., *Badania osobowości metodą T.A.T. Murraya*, Warszawa 1960.
- Ritzer G., *Magiczny świat konsumpcji*, Warszawa 2001.
- Siek S., *Osobowość. Struktura. Rozwój. Wybrane metody badania*, Warszawa 1982.
- Stasiakiewicz M., *Człowiek w świecie reklamy. Źródła psychologicznych zagrożeń* [w:] S. Kowalik, H. Sęk (red.), *Psychologiczny kontekst problemów społecznych*, Poznań 1999.
- Strinati D., *Wprowadzenie do kultury popularnej*, Poznań 1998.
- Suchańska A., *Test Apercepcji Tematycznej. Przez analizę treści do analizy procesu*, Poznań 1994.
- Szczeptańska J., *Kobiety w społeczeństwie – równouprawnienie czy dyskryminacja. Komunikat z badań* (artykuł dostępny na stronie [www.cbos.pl](http://www.cbos.pl), stan z dnia 14 września 2007), Warszawa 2006.
- Tavris C., Wade C., *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*, Poznań 1995.
- Wenzel M., *Opinie o reklamie. Komunikat z badań* (artykuł dostępny na stronie [www.cbos.pl](http://www.cbos.pl), stan z dnia 14 września 2007), Warszawa 2005.
- Żabicki P., *Technologiczna codzienność. Internet – Bank – Telewizja*, Warszawa 2007.

## SUMMARY

The aim of this work is to show how advertisements relate to the modern society. The characteristics of the society of consumption are being shown in this paper, as they are the context for the influence of advertisements. One of the determinants of the society of consumption is the formation of new needs and fulfilling well known needs in entirely different ways. Consumption becomes priority for individuals, which results in depreciation of former values. Hallmarks of advertisements are discussed, highlighting the significance of advertising in the mass culture, being a grand intercessor of the idea of consumption. At the same time, contents of advertisements depend on the attitudes of the social groups that are being aimed at. The intention of this work is to take notice to the relation that binds advertisements and social life. It seems that 'mutual influence' would be the most appropriate term to define that relation. This paper focuses as well on the image of women shown in mass media and the threat that emerges from showing women in a stereotypical way. The presence of this kind of reference in advertisements can be seen both as a conse-

quence and a cause of the occurrence of stereotypes in society. Another issue that is being raised is the relation between the consumer and the product, the way the relation is depicted in advertisements and social implications of transmitting that relation to social life. The product not only is denominated as a member of society but it is even shown as an object of admiration more important than the rest of the members.

*Marcin Leźnicki*

## **UWAGI NA MARGINESIE „ŻYCIA NIEWARTEGO ŻYCIA” (*LIFE NOT WORTH LIVING*), CZYLI – SPÓR PERSONALISTYCZNEJ BIOETYKI CHRZEŚCIJAŃSKIEJ Z BIOETYKĄ UTYLITARYSTYCZNĄ WOKÓŁ MOŻLIWOŚCI UNICESTWIENIA „UŁOMNEGO” ŻYCIA LUDZKIEGO**

---

W punkcie wyjścia zauważyć należy, że zdaniem zwolenników bioetyki personalistycznej, priorytet jakościowego kryterium życia, czy też gatunkowej jakości (życia), który lansuje bioetyka utylitarystyczna, sprzyja rozwojowi praktycznych projektów eugenicznych ufundowanych na teorii życia niewartego życia (*life not worth living*) lub inaczej niesprawiedliwego życia (*wrongful life*)<sup>1</sup>, tj. teorii, które zakładają, że życie ze względu na niską kondycję psychofizyczną, neurobiologiczną czy też genetyczną, może zostać w deskrypcji uznane za niewarte życia i unicestwione, za czym przemawia (uprawomocnia i usprawiedliwia) po pierwsze konstatacja, że życiu wczesnych, jak również upośledzonych istot ludzkich nie przysługuje (prawnomoralny) status osoby<sup>2</sup>, po drugie przekonanie, iż w obliczu nieskutecznych, czy wręcz bezcelowych działań biomedycznych, to znaczących, które nie są w stanie przyczynić się do poprawy nikłej kondycji psychofizycznej człowieka (m.in. przypadki medyczne z zespołem Lescha-Nyhana, obciążone chorobą Tay-Sachsa, Hantingtona, hemofilią czy chociażby płody ancefaliczne), nieistnienie może mieć

---

<sup>1</sup> B. Steinbock, *Life Before Birth: The Moral and Legal Status of Embryos and Fetuses*, Oxford University Press, New York 1992, s. 115; T. Biesaga, *Wartość życia w ujęciu etyki personalistycznej*, „Seminare”, 19/2003, s. 171.

<sup>2</sup> Wczesnym osobom przysługuje pełnoprawny status osoby w sensie społecznym, do którego jednakże „niechętnie” odwołują się bioetycy o proweniencji personalistycznej [przyj. M.L.].

wyższą wartość, niż dalsze krzywdzące, a co za tym idzie niesprawiedliwe istnienie upośledzonego człowieka<sup>3</sup> (zarówno prognozowanego w perspektywie badań preimplantacyjnych potencjalnego człowieka – embrionu, jak i aktualnego [implantowanego] istnienia, które wykazuje anomalie rozwojowe (genetyczne bądź też strukturalne) w okresie płodowym, co weryfikuje diagnostyka prenatalna), po trzecie wreszcie bierze się tutaj pod uwagę interes rodzica, który jako „zastępczy decydent” dziecka, powinien mieć decydujący głos przy wyborze optymalnego dla swojego potomstwa projektu życia, które w perspektywie wspomnianych powyżej chorób skazane jest na niepowodzenie<sup>4</sup>, oraz społeczeństwa<sup>5</sup>. Trzeci z przywołanych powyżej argumentów nawiązuje jak widać, do drugiego z wymienionych i podobnie jak on ogniskuje się na określeniu stopnia upośledzenia życia wczesnego człowieka oraz rokowaniach medycznych, od których prognozy uzależnia się utrzymanie bądź też unicestwienie życia ludzkiego.

Można zatem powiedzieć, że życie człowieka ma wartość, chociaż proponowane leczenie jest bezowocne czy daremne z medycznego punktu widzenia, albowiem nie oferuje „pacjentowi” uzasadnionej nadziei na poprawę jego kondycji zdrowotnej. Innymi słowy, lokacja oceny w strukturze podejmowanej decyzji o dalszym leczeniu bądź też jego zaniechaniu przechodzi od oceny wartościowości leczenia (*the worthwhileness treatment*) do wartościowości życia (*the worthwhileness life*)<sup>6</sup> człowieka, którą w ramach bioetyki uutilitarystycznej określa się w oparciu o tzw. kryterium progowej wystarczalności (*criteria of threshold sufficiency*)<sup>7</sup>, które służy do ustalenia, czy kondycja psychofizyczna istoty ludzkiej umożliwia jej realizację, przynajmniej podstawowych interesów życiowych, które osoba identyfikuje jako własne, tj. nie narzucone z zewnątrz. Życie ma zatem wartość, ale nie poza minimalną chociaż jakością, która dla wielu uutilitarystów pełni funkcję wymogu mo-

---

<sup>3</sup> J. Harris, *Wonderwoman and Superman. The Ethics of Human Biotechnology*, New York 1992, s. 79; H.T. Engelhardt, *The Foundations of Bioethics*, New York 1996, s. 255–263; J. Feinberg, *Harm to Others*, New York 1984, ss. 98–102.

<sup>4</sup> B. Steinbock, *Life Before Birth*, s. 120–122; J. Feinberg, *Wrongful Life and the Counterfactual Element in Harming*, „Social Philosophy and Policy” 1988, nr 4, s. 164.

<sup>5</sup> A. Sutton, *Arguments for Abortion of Abnormal Fetuses and the Moral Status of the Developing Embryo*, „Ethics and Medicine”. An International Christian Perspective on Bioethics 1990, nr 6, s. 5; B.L. Eide, „The Least a Parent Can Do”: *Prenatal Genetic Testing and the Welcome of Our Children*, „Ethics and Medicine”. An International Christian Perspective on Bioethics 1997, nr 13, s. 61–62;

<sup>6</sup> P. Sundström, *Peter Singer and Lives Not Worth Living – Comments on a Flawed Argument from Analogy*, „Journal of Medical Ethics” 1995, nr 21, s. 35–38; D.P. Sulmasy, *Death and Human Dignity*, „Linacre Quarterly” 1994, nr 61, s. 27–36; W.J. Smith, *Our Discardable People*, „Human Life Review” 1998, nr 24, s. 78–87.

<sup>7</sup> C. Paterson, *A Life Not Worth Living*, „Studies in Christian Ethics” 2003, nr 16/2, s. 5.

ralnego<sup>8</sup> oraz gwaranta realizacji życia ludzkiego, które może się urzeczywistnić wyłącznie jako życie świadome samego siebie oraz wolne od wspomnianych powyżej obciążeń, których obecność uniemożliwia urzeczywistnienie kompletnego czy też zupełnego życia ludzkiego. W sytuacji medycznej, która nie rokuje zatem nadziei na poprawę znikomej kondycji psychofizycznej upośledzonego istnienia, odgórny interwencjonizm medyczny, za którym zdecydowanie opowiadają się zwolennicy bioetyki personalistycznej, może sprzyjać, zdaniem utilitarystów, pogwałceniu godności, zarówno aktualnego, jak i potencjalnego człowieka.

Nie znaczy to jednak, że decyzja o odmowie, wycofaniu czy też nie podjęciu leczenia, może być irracjonalnie kształtowana. Wśród głównych czynników, które zdaniem między innymi G. Griseza i J. Boyla, powinny zostać uwzględnione, przy podejmowaniu decyzji o wycofaniu czy też niezapewnieniu medycznej opieki (non-provision of a medical treatment), znaleźć się powinny przede wszystkim dążność do uniknięcia bolesnej dla pacjenta kuracji, jak również niepodjęcie działań, które skutkować mogą obciążaniem (psychicznym bądź też finansowym) jego rodziny<sup>9</sup>.

W ramach zarysowanego stanowiska, szczególnej wyrazistości nabierają pytania o status osobowy zarodka ludzkiego w trakcie morfogenezy oraz związany z nim problem animacji, czy szerzej personifikacji, jak również pytanie o status obciążonych genetycznie (wczesnych) dzieci, przy czym dla tematu poniższej prezentacji istotniejsze jest drugie z wyszczególnionych tu pytań i to właśnie ono zostanie podjęte w dalszej części artykułu. Na początku powinniśmy jednakże chociaż pokrótce przybliżyć wiodące racje przemawiające „za” odrzuceniem propagowanej przez utilitarystów jakościowej teorii życia ludzkiego, która odwołuje się do przesłanek deskryptywnych, z równoczesnym wskazaniem argumentów „za” utrzymaniem przy życiu okaleczonej istoty ludzkiej, której życie w ocenie bioetyki personalistycznej zawsze jest warte życia.

Za utrzymaniem personalistycznego paradygmatu życia wartego życia (*life worth living*), lub inaczej świętości życia (*sanctity of life*), przemawiać mają, zdaniem bioetyki personalistycznej, zasadniczo trzy argumenty, czy precyzyjniej kontrargumenty wobec przywołanej powyżej teorii życia niewartego życia (*life not worth living; life unworth living*) i są to w kolejności – twierdzenie, że wszyscy ludzie (zarówno aktualni, jak i potencjalni) są osobami, którym przysługuje immanentne prawo do życia oraz status moralny; po drugie konstatacja, że życie czło-

<sup>8</sup> J. Feinberg, *Harm to Others*, s. 119 [patrz też:] B. Chyrowicz, *Bioetyka i ryzyko. Argument „równi pochyłej” w dyskusji wokół osiągnięć współczesnej genetyki*, Lublin 2000, s. 244.

<sup>9</sup> G. Grisez, J. Boyle, *Life and Death with Liberty and Justice: A Contribution to the Euthanasia Debate*, Notre Dame 1979, ss. 414–419 [cyt. za:] C. Paterson, *A Life Not Worth Living*, s. 13–14.

wieka – osoby, niezależnie od kondycji psychofizycznej, w której dany człowiek się znajduje, bądź też znaleźć się może, ma zawsze wartość bezwzględna, nie zaś relatywną (tj. uzależnioną od określonego zespołu cech osobowych ujętych w deskrypcji, jak racjonalność czy samoświadomość); po trzecie wreszcie zwolennicy bioetyki personalistycznej odwołują się w tym miejscu do charakterystycznej dla bioetyki o proveniencji teologicznej zasady „daru życia”, lub inaczej „życia jako daru”.

Szukając tym samym, w perspektywie zaproponowanej powyżej argumentacji, odpowiedzi na pytanie, czy poważnie obciążona natura ludzka może zostać unicestwiona, odpowiedź, w każdym przypadku, jest negatywna. Po pierwsze dlatego, że każde życie ludzkie jest życiem osoby, której przysługuje od chwili poczęcia szczególny status prawny i moralny. Po drugie, personaliści podkreślają zasadniczą trudność związaną z ustaleniem stopnia upośledzenia kwalifikującego życie ludzkie jako niewarte istnienia, lub inaczej skali obciążenia życia „wartego życia”. Po trzecie wreszcie, w perspektywie zasady „życia jako daru” zwolennicy bioetyki personalistycznej pytają o to, kto miałby decydować o istnieniu bądź też nieistnieniu życia ludzkiego.

Przedstawiona powyżej argumentacja, za którą opowiadają się *pro-lifers*<sup>10</sup> domaga się jednakże pewnego komentarza. Po pierwsze, jak zauważa Singer, (bio)etyka personalistyczna jest przykładem (bio)etyki antropocentrycznej, tj. (bio)etyki, która skierowuje swoją główną uwagę na człowieka oraz jego pomyślność życiową, podkreślając tym samym wyjątkowość pozycji bytu ludzkiego w otaczającej go immanencji, przy równoczesnej separacji człowieka od innych stworzeń<sup>11</sup>. Stąd też, jak zauważa Singer<sup>12</sup> czy Pawłowska<sup>13</sup>, pojęcie *pro-life* nie jest właściwym synonimem na oznaczenie (bio)etyki personalistycznej, która godzi się na instrumentalne traktowanie pozostałych form życia. Antropocentryczny (personalistyczny) humanizm przyznaje zatem ekskluzywną wartość, ale wyłącznie przed-

<sup>10</sup> Zwolennicy absolutnego poszanowania życia, w każdych okolicznościach, w tym m.in. zwolennicy personalizmu chrześcijańskiego (w poniższym artykule) opowiadający się za normą *świętości życia* w literaturze przedmiotu określani są również jako *pro-lifers* (a reprezentowane przez nich stanowisko jako *pro-life*), natomiast ci, którzy optują za uznaniem kryterium *jakości życia* (m.in. bioetycy o proveniencji utylitarystycznej), które przesądza o tym, czy życie jest warte życia, czy też nie (stąd też koncepcja *życia niewartego życia* – *live not worth living*), a zatem odwołujący się do wyboru „pożądanego jakości” życia, określani są mianem *pro-choicers* (natomiast ich stanowisko jako *pro-choice*) [patrz:] *Narodziny i śmierć. Bioetyka kulturowa wobec stanów granicznych życia ludzkiego*, M. Gałuszko, K. Szewczyk (red.), Warszawa–Łódź, 2002, s. 60; Z. Szawarski, *Mądrość i sztuka leczenia*, Gdańsk 2005, s. 169.

<sup>11</sup> P. Singer, *Etyka praktyczna*, Warszawa 2003, roz. 4–7.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 149.

<sup>13</sup> J. Pawłowska, *Sporne problemy etyki ekologicznej*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1993, nr 2, s. 144–146.

stawicielom naszego gatunku biologicznego, co z kolei podważa zasadność twierdzenia o bezwzględnej wartości życia, tj. życia samego w sobie, jak również generuje ponownie pytanie, dlaczego życiu osoby przysługuje szczególna wartość. Z pierwszą trudnością stara się uporać tzw. *nowa teologia*, która reinterpretując na nowo Biblię „[...] zaprzecza nieograniczonej władzy człowieka nad przyrodą [głosząc] hasło odpowiedzialnego powiernictwa oraz opiekuństwa”<sup>14</sup>. Zanim jednak odpowiemy na drugie z postawionych tu pytań, prześledźmy uprzednio pozostałe argumenty, którymi operuje bioetyka personalistyczna. I tak, podejmując problem wartości nieistnienia, personaliści podkreślają, że „(G)łoszona przez teorie »nie-sprawiedliwego życia« teza, zgodnie z którą dobro, jakie możemy wyświadczyć dotkniętemu ciężkim upośledzeniem człowiekowi [poprzez niedopuszczenie] do jego urodzenia, trudna jest do obronienia nawet w kontekście deskryptywnych koncepcji osoby”<sup>15</sup>. Poza trudnościami związanymi z ustaleniem stopnia, granicy czy też zasięgu upośledzenia, które miałyby kwalifikować życie ludzkie jako niewarte istnienia, na co zwróciliśmy już uwagę przy okazji omawianego powyżej kryterium jakościowego życia, personaliści uwypuklają problem, tzw. nieprzejrzystości śmierci (*the opaqueness of death*)<sup>16</sup>, której wybór z uwagi na brak punktu odniesienia<sup>17</sup> jest wyborem irracjonalnym. Między innymi Devin zaznacza, że „[...] warunkiem koniecznym racjonalnego wyboru jest wiedza, na temat tego, co jest wybierane. Tę zaś zdobywamy, albo poprzez doświadczenie [własne], albo też poprzez świadectwo ze strony tych, którzy doświadczyli tego, co ma stać się naszym udziałem, bądź też czegoś zbliżonego”<sup>18</sup>. Punkt odniesienia w ocenie bioetyki personalistycznej jest zatem niezbędny dla orzekania o wartości nieistnienia. Innymi słowy, z doświadczanego tu i teraz istnienia nie jesteśmy w stanie orzekać o nieistnieniu, którego nie jesteśmy w stanie doświadczyć, a tym samym stwierdzić, że nieistnienie ma bądź też może mieć wyższą wartość od poważnie obciążonego istnienia ludzkiego. Stąd też śmierć, jak suponują zwolennicy wzmiankowanej bioetyki, nie może być racjonalnie współmierzona z czymkolwiek (m.in. z życiem), ponieważ nie wiemy do czego mamy porównać życie<sup>19</sup>.

<sup>14</sup> W Polsce *nową teologię stworzenia* głoszą m.in. J. Grzesica, T. Ślipko [patrz:] J. Jaroń, *Ekologia, Sozologia, Ekofilozofia, Ekoetyka, Ekonomia proekologiczna (Przegląd zagadnień)*, Warszawa 1997, s. 154.

<sup>15</sup> B. Chyrowicz, *Bioetyka i ryzyko*, s. 243.

<sup>16</sup> P.E. Devine, *The Ethics of Homicide*, Ithaca–London 1978, s. 26.

<sup>17</sup> C. Paterson, *A Life Not Worth Living*, s. 16.

<sup>18</sup> P.E. Devine, *The Ethics of Homicide*, s. 24.

<sup>19</sup> J.G. Meran, *Quality and value of life*, „Catholic Medical Quarterly” 1997, vol. XLVII, 4/274, s. 17.

Zdaniem autora poniższego artykułu, argumentacja, którą stosują zwolennicy bioetyki personalistycznej, oparta jest jednakowoż na błędnej przesłance epistemologicznej, co czyni ją nieprzekonującą, i to w dwojnasób, po pierwsze dlatego, że możliwe jest podjęcie w pełni racjonalnej decyzji o nieistnieniu bez naszej pełnej wiedzy na temat tego, co dokładnie wybieramy, czego dobrą egzemplifikacją jest również wybór życia. Między innymi cytowany Paterson przywołuje przykład nieuleczalnie chorego pacjenta, który mając w perspektywie życie pełne cierpienia i bólu, wybiera tajemnicę śmierci (*the mystery of death*)<sup>20</sup>, natomiast ryzyko podjętej decyzji, zdaniem między innymi J.M. Duboisa i F. Feldmana<sup>21</sup>, wydaje się być w zaistniałej sytuacji w pełni uzasadnione. Po drugie, akcentowany przez Devina i J. Donnelly’ego brak rozsądku przy wyborze tajemnicy śmierci, wynika jak się zdaje nie stąd, że nie wiemy, co nas czeka po przekroczeniu granicy życia, ale przeciwnie, właśnie stąd, iż wiemy wystarczająco dużo na temat tego, jaki wybór czyni ją obiektywnie irracjonalnym wyborem<sup>22</sup>. Śmierć bowiem tożsama jest z destrukcją ja (*destruction of the self*), ze stanem nieistnienia ja (*the non-existence of the self*), czy wreszcie brakiem stanu istnienia (*the non-state of non-being*)<sup>23</sup> aktualnego nosiciela wartości. Można zatem suponować, że śmierć jest stanem aksjologicznie neutralnym, a precyzyjniej jest nie-stanem aksjologicznym, ponieważ, jak zauważa między innymi Donnelly czy J.L.A. Garcia, w przestrzeni aksjologicznej partycypuje podmiot, który w następstwie śmierci zostaje unicestwiony<sup>24</sup>. Trudno jest natomiast w sposób jednoznaczny powiedzieć, czy osoba po śmierci zyskuje jakiegokolwiek dobra poczłowiecze (*posthumously benefits*), czy też zostaje obciążona poczłowieczą krzywdą (*posthumously harm*). Ostatecznie wzmiankowani powyżej autorzy podkreślają, że nikt na podstawie samego przekonania na temat śmierci, nie potrafi słusznie stwierdzić, czy może ona uwzględnić kontynuację osoby jako osoby, co z kolei implikuje dodatkową trudność, zawartą w pyta-

<sup>20</sup> C. Paterson, *A Life Not Worth Living*, s. 17.

<sup>21</sup> F. Feldman, *Confrontations with the Reaper: A Philosophical Study of the Nature and Value of Death*, New York–Oxford 1992, s. 218 n.

<sup>22</sup> C. Paterson, *A Life Not Worth Living*, s. 17; [patrz też:] M. Wreen, *The Logical Opaqueness of Death*, „Bioethics” 1987, nr 1, s. 366–371; idem, *Importune Death a While*, „Public Affairs Quarterly” 1996, nr 10/2, s. 153–162.

<sup>23</sup> A.L. Brueckner, J.M. Fischer, *Why is Death Bad?*, „Philosophical Studies” 1986, nr 50, s. 213–221; R. Chisholm, *Coming into Being and Passing Away: Can the Metaphysician Help* [w:] *Language, Metaphysics, and Death*, J. Donnelly (red.), New York 1978, s. 13–24.

<sup>24</sup> J. Donnelly, *Suicide and Rationality* [w:] *Language, Metaphysics, and Death*, J. Donnelly (red.), New York 1978, s. 96–100; [patrz też:] J.L.A. Garcia, *Are Some People Better Off Dead?*, *A Reflection*, „Logos” 1999, nr 2, s. 67–81.

niu, czy zmiana ontologicznego stanu istnienia osoby generuje zmianę jej obecnej sytuacji aksjologicznej, co również można rozumieć dwojako.

Zwolennicy bioetyki uutilitarystycznej, w tym m.in. Brock, Harris, R.M. Hare, Kamm, J. Rachels czy też Singer<sup>25</sup>, twierdzić będą, w tym miejscu, że jeżeli nawet destruująca osobę śmierć nie przyniesie człowiekowi pośmiertnych korzyści, to i tak będzie ona dla niego korzystniejsza, w perspektywie swej neutralności (ontologicznej i aksjologicznej), od dalszego, a co za tym idzie krzywdzącego istnienia obciążonej istoty ludzkiej<sup>26</sup>. Wybór nieistnienia od istnienia stanowi zatem wypadkową oceny doświadczanego przez nas tu i teraz życia, które możemy aprobować, jak też odrzucić, poza punktem odniesienia. Pogląd zbliżony wyraża również S.E. Rosenbaum, który podkreśla, że „[...] jeżeli nawet śmierć jest kresem dobra [tu: nicością (w sensie ontologicznym)] to [...] nie musi być złem [w sensie aksjologicznym]”<sup>27</sup>. Pytanie o status aksjologiczny śmierci, zdaniem przywołanego badacza, jest zatem pytaniem otwartym.

Zwolennicy bioetyki personalistycznej bronić będą z kolei absolutnej wartości życia osoby, którą akt śmierci narusza. Między innymi T. Chappell podkreśla, że śmierć sama w sobie może być postrzegana jako zło dla wszystkich osób, ponieważ ontologicznie niszczy obecnie istniejący podmiot oraz pozbawia nas przyszłego, czy też potencjalnego dobra, które mogłoby stać się naszym udziałem<sup>28</sup>.

Zdaniem autora niniejszej prezentacji, zarówno pierwszy zarzut, jak i drugi są dyskusyjne. Co do pierwszego, nie sposób jednoznacznie stwierdzić, że osoba doznaje jakiegokolwiek uszczerbku, czy to metafizycznego, ontologicznego, czy wreszcie aksjologicznego, z powodu śmierci. Drugi z przytoczonych argumentów

<sup>25</sup> J. Rachels, *Killing, Letting Die, and the Value of Life* [w:] idem, *Can Ethics Provide Answers? And Other Essays in Moral Philosophy*, Lanham 1997, s. 69–79; P. Singer, *Is the Sanctity of Life Ethic Terminally Ill?*, „Bioethics” 1995, nr 9, s. 327–342; H. Kühse, P. Singer, *Prolonging Dying is the Same as Prolonging Living*, „Journal of Medical Ethics” 1991, nr 17, s. 205–206; D. Brock, *Euthanasia* [w:] *Arguing Euthanasia*, J.D. Moreno (red.), New York 1995, s. 196–210; L.L. Basta, C. Post, *A Graceful Exit: Life and Death on Your Own Terms*, New York 1996; F.M. Kamm, *Morality, Morality: Death and Whom to Save from It*, New York–Oxford 1993, s. 13–22; idem, *Why is Death Bad and Worse than Pre-natal Non-existence?*, „Pacific Philosophical Quarterly” 1988, nr 69, s. 161–164; C. Paterson, *A Life Not Worth Living*, s. 10–16.

<sup>26</sup> D.W. Brock, *Medical Decisions at the End of Life* [w:] *A Companion to Bioethics*, H. Kühse, P. Singer (red.), Oxford, s. 231–241 [cyt. za:] C. Paterson, *A Life Not Worth Living*, s. 15; J. Harris, *Euthanasia and Value of Life* [w:] *Euthanasia Examined: Ethical, Clinical and Legal Perspectives*, J. Keown (red.), Cambridge 1997, s. 6–20.

<sup>27</sup> I. Ziemiński, *Zagadnienie śmierci w filozofii analitycznej*, Lublin 1999, s. 280.

<sup>28</sup> M. Wreen, *The Definition of Euthanasia*, „Philosophy and Phenomenological Research” 1988, nr 48/4, s. 537–553; idem, *Passing the Bottle*, „Philosophia” 1986, 15/4, s. 427–444; idem, *Defining Death*, „Public Affairs Quarterly” 1987, 1/4, s. 87–99.

odwołuje się natomiast do tzw. prywatycznej teorii zła śmierci ufundowanej na rachunku utraty (*deprivation account*)<sup>29</sup>, która mówi nam o krzywdzie i niesprawiedliwości, jaką wyrządza się aktualnej bądź też potencjalnej osobie ludzkiej, doprowadzając do jej przedwczesnego unicestwienia, a tym samym nie dając jej szansy na kontynuację lub realizację dalszego życia, które powinno stać się jej udziałem. Prywatyczna teoria zła śmierci głosi tym samym „[...] że śmierć nie jest złem sama w sobie [jak w przypadku pierwszego z wyszczególnionych zarzutów] lecz z uwagi na swe negatywne skutki dla osoby, pozbawia ją wszak przyszłych możliwych dóbr, w tym przede wszystkim dobra samego życia”<sup>30</sup>. Reasumując, zwolennicy zarysowanego stanowiska, w tym Silverstein H., Feldman, J.M. Fisher, Nagel czy też R. Cingman, podkreślają, że śmierć jest złem dla osoby, ponieważ, po pierwsze pozbawia unicestwioną osobę przyszłych dóbr, które bezsprzecznie stałyby się jej udziałem, gdyby nie została zgładzona, po drugie sądzą, że śmierć jest nieszczęściem dla osoby, która pragnie żyć i kontynuować swoje życie, po trzecie wreszcie konstatują, że z samego faktu, iż życie jest najwyższym dobrem (dla) osoby, wynika najbardziej fundamentalne, oczywiste i bezwarunkowe spośród wszystkich przysługujących nam praw (moralnych i stanowionych), tj. prawo do życia.

Zaprezentowana powyżej prywatyczna teoria zła śmierci i oparta na niej teoria prawa do życia stała się jednakże przedmiotem wzmoczonej krytyki, przede wszystkim ze strony zwolenników bioetyki uutilitarystycznej, którzy wysunęli pod jej adresem dwojakiego rodzaju zarzut.

Po pierwsze, jak już wcześniej zauważyliśmy, uutilitaryści nie tyle odrzucają prawo do życia, czy przynależną życiu człowieka wartość, co podkreślają, że możliwość realizacji życia, jego dalszej kontynuacji, czy wreszcie spełnienia posiadanych przez nas pragnień, uzależniona jest od ontycznej struktury bytu ludzkiego „[...] dzięki której, jako istota biologiczna obdarzona świadomością, możemy prowadzić życie – w swej ocenie – wartościowe oraz mieć zdolność pragnienia jego kontynuacji (nawet nieskończenie)”<sup>31</sup>. Tym samym, wstępnym warunkiem realizacji pragnień pierwszego rzędu, a następnie drugiego rzędu, których występowanie, jak dodaje Frankfurt, odróżnia osobę od bytów nieosobowych, jest stała

---

<sup>29</sup> F. Feldman, *Some Puzzles about the Evil of Death*, „Philosophical Review” 1991, nr 100/22, s. 205–227; Th. Nagel, *Death* [w:] *Applied Ethics*, P. Singer (red.), Oxford 1986, ss. 9–18; H.S. Silverstein, *The Evil of Death*, „The Journal of Philosophy” 1980, nr 77, s. 401–427.

<sup>30</sup> I. Ziemiński, *Zagadnienie śmierci w filozofii analitycznej*, s. 305.

<sup>31</sup> I. Ziemiński, *Zagadnienie śmierci w filozofii analitycznej*, s. 293; [patrz też:] R. Cingman, *Death, Misfortune and Species Inequality*, „Philosophy and Public Affairs” 1981, nr 10, s. 49, 59–61.

obecność w pełni ukształtowanego centralnego układu nerwowego, który warunkuje życie psychiczne osoby. Stąd też mówiąc o pozbawieniu osoby potencjalnych dóbr, które miałyby stać się jej udziałem w przyszłości, należy wyraźnie zaakcentować, że zarówno jednostki obciążone poważnymi defektami neurologicznymi, jak też wczesne istoty ludzkiej, nie będą żywić z całą pewnością charakterystycznych dla dojrzałej osoby ludzkiej pragnień drugiego rzędu, natomiast pragnienia pierwszego rzędu, po pierwsze nie są dostępne każdemu człowiekowi (czego dobrą egzemplifikacją są płody ancefaliczne), po drugie zaś, nie są one charakterystyczne wyłącznie dla jednego gatunku biologicznego (za który zwykle się uważać *homo sapiens*), lecz są typowe dla wszystkich organizmów żywych, z racji wspólnej dla każdej struktury ożywionej konstytucji fizjologicznej, która samoczynnie dąży do utrzymania stanu wewnętrznej homeostazy, a tym samym zachowania organizmu przy życiu. Dla lepszego zobrazowania drugiego z omówionych powyżej przypadków posłużyć się możemy dodatkowo rozróżnieniem autorstwa H. Elzenberga na to, co pożądane (czy też u/pragnione) oraz na to, co potrzebne. Mówiąc, tym samym o procesach fizjologicznych, które zachodzą w organizmie żywym koncentrujemy się przede wszystkim na określeniu tego, co jest potrzebne do utrzymania organizmu przy życiu, tzn. na tym „[...] bez czego jakaś istota czująca ponosi szkodę. Czyli bez czego albo doznaje cierpienia, albo przestaje istnieć, albo przynajmniej doznaje uszczuplenia swego istnienia [...]”<sup>32</sup> nie zaś na tym, czego dana osoba świadomie pragnie, chociaż to „[...] co potrzebne, może jednocześnie być pożądane [...]”<sup>33</sup>, jak ma to miejsce zarówno w przypadku osoby ludzkiej, jak również organizmów biologicznych o wyższej specyfikacji neurobiologicznej. O wyizolowanych potrzebach, nie zaś pragnieniach mówić możemy wyłącznie, jak się zdaje, w przypadku wzmiankowanych powyżej bytów ancefalicznych oraz ciężko upośledzonych ludziach, którzy nigdy nie będą w stanie wyrazić jakiegokolwiek preferencji dla swojego aktualnego bądź też potencjalnego istnienia, chociaż przy użyciu aparatury medycznej ich organizm może być utrzymywany, czy też podtrzymywany przy życiu, stanowiąc w przekonaniu m.in. Rosenberga, Tooleya czy McMahana „nieautonomiczny element sztucznego systemu”<sup>34</sup>.

---

<sup>32</sup> H. Elzenberg, *Wartość i powinność*, „Etyka” 1992, nr 25 [w:] *O wartościach, normach i problemach moralnych*, M. Środa (red.), Warszawa 1994, s. 203.

<sup>33</sup> Ibidem.

<sup>34</sup> J.F. Rosenberg, *Thinking Clearly about Death*, Englewood Cliffs: Prentice Hall 1983, s. 169; M. Tooley, *Decisions to Terminate Life and the Concept of Person* [w:] *Ethical Issues Relating to Life and Death*, J. Ladd (red.), New York–Oxford 1979, s. 64–72; J. McMahan, *The Metaphysics of Brain Death*, „Bioethics” 1995, nr 9, s. 125 n.

Zasadnie można zatem pytać, o to jakie dobra w przypadku niemowląt ancefalicznych bądź też osób upośledzonych zostałyby aktem śmierci pogwałcone, tym bardziej że zarówno w pierwszym, jak i w drugim przypadku byt ludzki nie ma i nie będzie miał świadomości, jakie dobra są, miałyby czy też mogłyby stać się jego udziałem, a których brak mógłby okazać się dla niego niesprawiedliwy. Postawione pytanie w perspektywie zasady „życia jako daru” generuje z kolei ponownie pytanie o to, kto miałby prawo decydować o istnieniu bądź też nieistnieniu obciążonego życia ludzkiego. Zdaniem autora poniższego artykułu, zarówno odwoływanie się do perspektywy ciężko upośledzonej istoty ludzkiej, jak mają to w zwyczaju robić zwolennicy bioetyki personalistycznej, jak też perspektywa zewnętrznego decydenta są niewystarczające. W pierwszym przypadku, personaliści konstatują bezzasadnie, że *(S)amo życie, mimo wielu uwarunkowanych biologicznie ograniczeń, może być [dla upośledzonego bytu ludzkiego] wystarczającą wartością*<sup>35</sup>. Przede wszystkim należałoby się zastanowić w tym miejscu nad tym, jaki jest stopień upośledzenia istoty ludzkiej, albowiem możemy mieć tutaj do czynienia, zarówno z nieświadomym samego siebie bytem, który w ogóle nie wie, że istnieje, a tym samym nie może przyznać swojemu życiu jakiegokolwiek wartości, jak również z łżejszym upośledzeniem, zarówno psychicznym, jak i fizycznym, które umożliwia osobie ocenę życia, które stało się jej udziałem, przy czym nie musi być to pozytywna weryfikacja stanu, w jakim człowiek się znajduje, a co za tym idzie, życie może nie mieć żadnej wartości dla człowieka i to zarówno z łżejszym upośledzeniem, jak również w pełni zdrowego, który wbrew intuicji Devina, że „[...] każdy byt żyjący ma interes w tym, by życie jego trwało nadal w przeszłości [...]”<sup>36</sup>, może nie pragnąć kontynuacji swojego życia. Tym samym, konstatacja personalistów, jakoby nieuczestnictwo (*non-participation*) osoby w życiu należałoby uznać za równoznaczne z umniejszeniem godności i wartości życia ludzkiego, jest coraz bardziej dyskusyjna, tym bardziej że nie sposób utrzymać, ani prawa do życia zredukowanego do pragnienia życia, którego nie każdy pragnie (zarówno może, jak i chce żyć), ani też kolidującego z innymi prawami czy wartościami, bezwarunkowego prawa do życia, na co uwagę zwracają między innymi Rosenberg, Frankena, Thomson czy Wren. O ile zwolennicy bioetyki utylitarystycznej zgadzają się, co do tego, że życie dla człowieka jest wartością nadrzędną (tj. środkiem do realizacji celu, który osoba stawia przed sobą), o tyle nie zaaprobują twierdzenia, że jest ono wartością absolutną, którą chroni bezwzględne prawo do życia. Między inny-

<sup>35</sup> B. Chyrowicz, *Bioetyka i ryzyko*, s. 245; [patrz też:] J. Robertson, *Involuntary Euthanasia of Defective Newborns: A Legal Analysis*, „Stanford Law Review” 1974, 27/75, s. 254.

<sup>36</sup> I. Ziemiński, *Zagadnienie śmierci w filozofii analitycznej*, s. 294; [por.:] Devine, *The Ethics of Homicide*, s. 168–175.

mi, Frankena omawiając problem konfliktu praw w perspektywie prawa do życia, jak ma to miejsce w przypadku eutanazji zabójczej, czy też aborcji terapeutycznej zaznacza, że „[...] prawo do życia nie jest absolutne; mamy je tylko w takim stopniu, w jakim nie wchodzi ono w konflikt [z innymi posiadanymi przez nas prawami, jak również] z takim samym prawem innego człowieka”<sup>37</sup>.

Z konstatacją utylitarystów nie zgodzą się jednakże zwolennicy bioetyki personalistycznej i będą optować w dalszym ciągu za utrzymaniem nierelatywnego prawa do życia, jako prawa równocześnie absolutnego i nadrzędnego, z racji samej natury życia, jako niezbędnego środka do realizacji jakiegokolwiek celu. Nadrzędna struktura życia w ocenie personalistów musi być zatem zachowana, a w sytuacji konfliktu z innymi prawami, czy też wartościami, winna mieć bezwzględne pierwszeństwo. Zwolennicy bioetyki personalistycznej, jak Foot i Devine, twierdzić będą tym samym, wbrew utylitarystom, że „[...] jeżeli życie ma w ogóle jakąkolwiek wartość, to ma ją samo w sobie, ze swej istoty, zupełnie niezależnie od tego, czy wypełniają je doświadczenia pozytywne czy negatywne”<sup>38</sup>. Stąd też dobrem dla człowieka będzie zarówno, z jednej strony śmierć bezbolesna, jak i bolesna, z drugiej zaś życie wolne od cierpienia i bólu, a równocześnie dolegliwe dla człowieka. Rozpatrując tym samym podjęty powyżej przykład ciężko upośledzonego życia (wczesnego) człowieka, personaliści niezmiennie twierdzić będą, że życie może mieć dla niego wystarczającą wartość, zaś *(Z)akładanie, że samo dziecko nigdy nie wybrałoby istnienia w obliczu czekających je cierpień, jest założeniem na wyrost z uwagi na brak możliwości skonsultowania z dzieckiem powziętej przez dorosłych decyzji*<sup>39</sup>. Ponadto, jak suponują personaliści, perspektywa zewnętrznego decydenta jest iluzoryczna i przesłania rzeczywisty interes zastępczego dysponenta upośledzonego życia, który zdaje sobie sprawę z faktu, że unicestwienie ciężko obciążonego istnienia ludzkiego, służyć może wyłącznie jego interesom, nie zaś dziecka, które nie jest i nie będzie w stanie wyrazić preferencji dla swojego życia<sup>40</sup>. Argumentacja, którą posługuje się w tym miejscu bioetyka personalistyczna, po pierwsze jest naganna moralnie, po drugie zaś dyskusyjna. Po pierwsze, nie skonsulto-

---

<sup>37</sup> I. Ziemiński, *Zagadnienie śmierci w filozofii analitycznej*, s. 295; J. Feinberg, *Voluntary Euthanasia and the Inalienable Right to Life* [w:] tenże, *Rights, Justice, and the Bounds of Liberty: Essays in Social Philosophy*, Princeton 1980, s. 226; J.F. Rosenberg, *Thinking Clearly about Death*, s. 129–142, 160; [patrz też:] J.J. Thomson, *A Defense of Abortion* [w:] *Moral Problems: A Collection of Philosophical Essays*, J. Rachels (red.), Harper and Row Publishers 1979.

<sup>38</sup> I. Ziemiński, *Zagadnienie śmierci w filozofii analitycznej*, s. 304; P.E. Devine, *The Ethics of Homicide*; P. Foot, *Euthanasia* [w:] *Ethical Issues Relating to Life and Death*, J. Ladd (red.), New York–Oxford 1979, s. 14–40.

<sup>39</sup> B. Chyrowicz, *Bioetyka i ryzyko*, s. 244–245.

<sup>40</sup> P.E. Devine, *The Ethics of Homicide*, s. 168–175.

wana z ciężko upośledzonym dzieckiem, a co za tym idzie odgórna decyzja decydenta zewnętrznego o przerwaniu jego możliwego (mimo ułomności) istnienia jest równie kontrowersyjna, jak decyzja o zachowaniu przy życiu poważnie obciążonej istoty ludzkiej, którą jednakowoż personalisci (w perspektywie zewnętrznego decydenta) bez wahania podejmują. Po drugie, założenia, że ciężko obciążone życie pomimo bólu i cierpienia jest wystarczającą wartością dla osoby, nie można udowodnić, co nie znaczy, że perswazyjna teoria życia wartego życia, w każdej sytuacji jest lepsza od teorii jakości życia, którą posługują się zwolennicy bioetyki utylitarystycznej. Po trzecie wreszcie, założenie, że rodzice w sposób świadomy dążą do „unicestwienia” swojego dziecka i czerpią z tego jakkolwiek korzyść, jest moralnie naganne, gdyż w sposób nieuprawniony zakłada, że dziecko jest obojętne rodzicom, którzy tymczasem motywowani wyłącznie dobrem ciężko obciążonego potomstwa, jak w przypadku płodów ancefalicznych, tudzież istot z rozległymi wadami neurologicznymi, szukają najlepszej drogi do ewentualnego polepszenia jego nikłej kondycji psychofizycznej, o ile taka w ogóle istnieje. Eutanazja zabójcza (w tym również aborcja prewencyjna) stanowi tym samym ostateczność i z całą pewnością można ją tłumaczyć nie jako uprzedmiotowienie dziecka w obliczu śmierci, jak mają to w zwyczaju czynić zwolennicy bioetyki personalistycznej, tylko jako konsekwencję (chrześcijańskiej) idei miłosierdzia<sup>41</sup> dla cierpiącej istoty ludzkiej, która ma oprócz tego prawo do poszanowania godności człowieczej. Tym niemniej nadmienić należy, że „[...] trafność takich uzasadnień zależy z jednej strony od precyzyjnej definicji godności ludzkiej, z drugiej od sformułowania jednoznacznego kryterium pozwalającego odróżnić sytuacje przeczące ludzkiej godności od tych, które są z nią zgodne”<sup>42</sup>. Dla przykładu, Devin definiuje pojęcie godnej śmierci jako charakterystyczny, czy też typowy dla przedstawiciela określonego gatunku biologicznego proces umierania. Analogicznie, możemy przypuszczać, że mówiąc o godnym życiu, miałby on na myśli wyłącznie właściwy dla reprezentanta tego gatunku przebieg życia. Pojęcie godnej śmierci i godnego życia człowieka mówi nam zatem tylko tyle, że jako ludzie umieramy i żyjemy, jak i jako ludzie, a zatem na sposób ludzki, tj. z poszanowaniem godności człowieka. Devin konstatuje tym samym, że pojęcie godnej śmierci, a jak można sądzić również godnego życia „[...] musi być interpretowane czysto ontologicznie czy nawet biologicznie. Ewentualne cierpienie czy jego brak nie mają ze

<sup>41</sup> P. Badham, *A Christian Case for Euthanasia* [w:] *Death and the Value of Life*, vol. 27, D. Cockburn (red.), Trivium, Lampeter 1992, s. 33–42.

<sup>42</sup> I. Ziemiński, *Zagadnienie śmierci w filozofii analitycznej*, s. 320.

śmiercią człowieka i jej rzekomą godnością nic wspólnego<sup>43</sup>. Stanowisko, które za Devinem głoszą zwolennicy bioetyki personalistycznej, spotkało się jednakże z wieloraką krytyką, która skoncentrowana jest przede wszystkim na wyjaśnieniu, co oznacza postulowany przez Devina właściwy dla człowieka proces życia oraz umierania, tożsamy z godnym życiem lub godną śmiercią, tym bardziej że cierpienie i ból nie mają mieć rzekomo żadnego związku z godnością człowieka (tj. z typowym dla przedstawiciela naszego gatunku biologicznego procesem biogenicznym oraz tanatologicznym). Nie sposób przykładowo twierdzić, że poważny stan chorobowy, któremu trwale towarzyszy cierpienie i ból, jest typowy (właściwy czy naturalny) dla jakiegokolwiek przedstawiciela naszego gatunku biologicznego, być może akcydentalnie tak, ale z całą pewnością nie w sposób nierozzerwalny. Innymi słowy, godność życia to zarówno zdolność, właściwość, a także prawo człowieka do życia w ludzkich warunkach, które powinny umożliwić nam urzeczywistnienie życia. Niemożność realizacji swojego życia, w obliczu znacznej ułomności, której towarzyszy cierpienie oraz ból, jest wobec tego degradująca dla życia człowieka, który nie będzie mógł żyć jak człowiek, a zatem godnie. Co więcej, interpretacja pojęcia godności ludzkiej w perspektywie biologicznej separuje człowieka – organizm, od człowieka – osoby, a tym samym pozwala twierdzić, że właściwym dla bytu ludzkiego sposobem istnienia jest jego biologiczne, czy wręcz fizjologiczne trwanie, przy równoczesnej nieistotności czynnika psychologicznego, na który uwagę zwracają zwolennicy bioetyki utylitarystycznej. Można zatem zasadnie pytać, czy absencja charakterystycznej dla człowieka samoświadomości, która umożliwia nam urzeczywistnienie życia właściwie ludzkiego (tj. życia godnego), jest faktycznie irrelevantna dla ostatecznie psychofizycznej, psychosomatycznej, czy też naturalno-funkcjonalnej konstytucji osobowego bytu ludzkiego, który personaliści zredukowali do czysto biologicznej kompleksji morfogenetycznej właściwej dla przedstawicieli naszego gatunku biologicznego.

Zdaniem autora niniejszej publikacji, zarówno deskryptywne teorie osoby, które odwołują się do kryterium jakości życia, jak również preskryptywne teorie osoby, ufundowane na kryterium świętości życia<sup>44</sup>, nie są i nie będą w stanie przyczynić się do jednoznacznego rozstrzygnięcia postawionego powyżej problemu godności ludzkiej, jak również odpowiedzieć na blisko z nim związane pytanie,

<sup>43</sup> Ibidem, s. 304; [patrz też:] P.E. Devine, *The Ethics of Homicide*, s. 180.

<sup>44</sup> Termin „świętość życia” (*sanctity of life*) używany jest głównie w bioetyce anglosaskiej, a pojęcie „godności ludzkiej” (*dignitas humana, human dignity, Menschenwürde*) w literaturze europejskiej, szczególnie niemieckiej [patrz:] K. Bayertz, *Introduction: Sanctity of Life and Human Dignity* [w:] *Sanctity of Life and Human Dignity*, K. Bayertz (red.), Dodrecht–Boston–London 1996, s. XI [cyt. za:] T. Biesaga, *Wartość życia w ujęciu etyki personalistycznej*, s. 169.

które jak dotychczas pozostawiliśmy bez odpowiedzi, tj. czy i dlaczego życiu człowieka przysługuje szczególna wartość. Podejmując próbę responsu na którekolwiek z zaanonsowanych tu pytań, zmuszeni jesteśmy za każdym razem odwoływać się do werdyktu etyki, która niestety nie stanowi zwartego, czy też uniwersalnego systemu, który poddałby się procesowi unifikacji. Jak trafnie zauważa St. Jedynak dyskurs etyczny zasadniczo podąża w trzech kierunkach, tj. w stronę naukowego, a tym samym obiektywnego opisu i wyjaśnienia zjawiska moralności w postaci *jej fundamentalnych elementów składowych* (tj. ocen, sankcji czy ideałów), *czym zajmuje się etyka opisowa (deskryptywna)*<sup>45</sup>, zwana również etologią; w kierunku analizy znaczenia pojęć moralnych, jak również problemu prawdziwości i sposobu uzasadniania ocen i norm moralnych, w czym specjalizuje się metaetyka<sup>46</sup>; a wreszcie w stronę namysłu nad wartościami moralnymi, które leżą u podłoża ferowanych ocen, norm (zasad oraz dyrektyw) i wzorców postępowania moralnego jako próby odpowiedzi na pytanie, jak żyć, do czego dążyć i jak postępować, w takiej lub innej sytuacji życiowej, czym zajmuje się etyka normatywna<sup>47</sup>. O ile dwa pierwsze działy refleksji nad moralnością operują wyważonym, neutralnym czy wręcz chłodnym językiem refleksji moralnej, o tyle to właśnie emotywny język etyki normatywnej obecny jest w toczącej się debacie bioetycznej i to właśnie ona, nie zaś etyka deskryptywna bądź też metaetyka stara się zmierzyć z odpowiedzią na postawione powyżej pytania, które są istotne dla określenia statusu osoby ludzkiej i wprost z nim powiązane, przy czym warto równocześnie nadmienić, że systemy etyki normatywnej<sup>48</sup> nie są w stanie przyczynić się do jednoznacznego rozstrzygnięcia sporu wokół wartości i godności życia ludzkiego, co wiązać należy, po pierwsze z niemożnością sprowadzenia ich do wspólnego mianownika (co z kolei implikuje dylemat wyboru teorii etycznej, w ramach której mielibyśmy rozpatrywać interesujące nas zagadnienie); po drugie natomiast z diametralnie odmiennym stosunkiem, jaki etyki normatywne mają wobec możliwości wyjaśniania sporów

<sup>45</sup> S. Jedynak, *Etyka opisowa* [w:] *Słownik etyczny*, S. Jedynak (red.), Lublin 1990, s. 70; [patrz też:] Z. Szawarski, *Mądrość i sztuka leczenia*, s. 359.

<sup>46</sup> E. Klimowicz, *Metaetyka* [w:] *Słownik etyczny*, S. Jedynak (red.), s. 150; [patrz też:] Z. Szawarski, *Mądrość i sztuka leczenia*, s. 359–360.

<sup>47</sup> S. Jedynak, *Etyka normatywna* [w:] *Słownik etyczny*, S. Jedynak (red.), s. 69; [patrz też:] Z. Szawarski, *Mądrość i sztuka leczenia*, s. 359.

<sup>48</sup> Zakładając, że interesować nas będzie charakterystyczna dla cywilizacji Zachodu tradycja moralna, możemy przyjąć umownie, za Szawarskim, że etyka normatywna zasadniczo występuje, w czterech kardynalnych formach, tzn. jako etyka utylitarystyczna, która odwołuje się do zasady użyteczności; jako etyka uprawnień moralnych (*right-based ethics*) ufundowana na idei praw moralnych (jak np. prawo do życia, prawo do wolności, prawo do godności czy nietykalności osobistej); jako etyka cnót i wzorów osobowych, zwana także etyką troski oraz jako etyka obowiązku [por.] Z. Szawarski, *Mądrość i sztuka leczenia*, s. 360.

moralnych i to zarówno w obszarze jednego typu etyki (np. etyki obowiązku czy cnót i wzorów osobowych), jak i różnych – konkurujących ze sobą typów etyki normatywnej.

Reasumując, w świetle tego, co zostało powiedziane do tej pory wyraźnie widać, że bioetyka dziś nie jest w stanie jednoznacznie rozstrzygnąć sporu wokół wartości życia ludzkiego, jak też odpowiedzieć na pytanie, jaki jest ostatecznie status osoby (ludzkiej). Jeżeli bowiem zależy nam na „wynegocjowaniu” wspólnej płaszczyzny dyskursu etycznego, która stałaby się równocześnie matrycą, na której można by było rozstrzygać zagadnienia natury biomedycznej (w tym dotyczące również problemu aborcji terapeutycznej czy eutanazji), musimy uprzednio przyjąć istnienie pewnej wyjściowej niepewności moralnej, której nie ma w przypadku chrześcijańskiej bioetyki personalistycznej, która *a priori* zakłada istnienie obiektywnego porządku moralnego, do którego się odwołuje poza jakąkolwiek dyskusją.

## LITERATURA:

- Badham P., *A Christian Case for Euthanasia* [w:] *Death and the Value of Life*, vol. 27, D. Cockburn (red.), Trivium, Lampeter 1992.
- Basta L.L., Post C., *A Graceful Exit: Life and Death on Your Own Terms*, New York 1996.
- Bayertz K., *Introduction: Sanctity of Life and Human Dignity* [w:] *Sanctity of Life and Human Dignity*, K. Bayertz (red.), Dordrecht–Boston–London 1996, s. XI [cyt. za:] T. Biesaga, *Wartość życia w ujęciu etyki personalistycznej*, „Seminare” 2003, nr 19.
- Biesaga T., *Wartość życia w ujęciu etyki personalistycznej*, „Seminare” 2003, nr 19.
- Brock D., *Euthanasia* [w:] *Arguing Euthanasia*, J.D. Moreno (red.), New York 1995.
- Brock D.W., *Medical Decisions at the End of Life* [w:] *A Companion to Bioethics*, H. Kühse, P. Singer (red.), Oxford: Blackwell Publishers [cyt. za:] C. Paterson, *A Life Not Worth Living*, „Studies in Christian Ethics” 2003, nr 16/2.
- Brueckner A.L., Fischer J.M., *Why is Death Bad?*, „Philosophical Studies”, 50/1986.
- Chisholm R., *Coming into Being and Passing Away: Can the Metaphysician Help* [w:] *Language, Metaphysics, and Death*, J. Donnelly (red.), New York 1978.
- Chyrowicz B., *Bioetyka i ryzyko. Argument „równi pochyłej” w dyskusji wokół osiągnięć współczesnej genetyki*, Lublin 2000.
- Cingman R., *Death, Misfortune and Species Inequality*, „Philosophy and Public Affairs” 1981, nr 10.
- Devine P.E., *The Ethics of Homicide*, Ithaca–London 1978.

- Donnelly J., *Suicide and Rationality* [w:] *Language, Metaphysics, and Death*, J. Donnelly (red.), New York 1978.
- Eide B.L., „*The Least a Parent Can Do*”: *Prenatal Genetic Testing and the Welcome of Our Children*, „Ethics and Medicine”. An International Christian Perspective on Bioethics 1997, nr 13.
- Elzenberg H., *Wartość i powinność*, „Etyka” 1992, nr 25 [w:] *O wartościach, normach i problemach moralnych*, M. Środa (red.), Warszawa 1994.
- Engelhardt H.T., *The Foundations of Bioethics*, New York–Oxford 1996.
- Feinberg J., *Harm to Others*, New York–Oxford 1984.
- Feinberg J., *Voluntary Euthanasia and the Inalienable Right to Life* [w:] J. Feinberg, *Rights, Justice, and the Bounds of Liberty: Essays in Social Philosophy*, Princeton 1980.
- Feinberg J., *Wrongful Life and the Counterfactual Element in Harming*, „Social Philosophy and Policy” 1988, nr 4.
- Feldman F., *Confrontations with the Reaper: A Philosophical Study of the Nature and Value of Death*, New York–Oxford 1992.
- Feldman F., *Some Puzzles about the Evil of Death*, „Philosophical Review” 1991, nr 100/22.
- Foot P., *Euthanasia* [w:] *Ethical Issues Relating to Life and Death*, J. Ladd, New York–Oxford 1979.
- Garcia J.L.A., *Are Some People Better Off Dead?*, A Reflection, „Logos” 1999, nr 2.
- Grisez G., Boyle J., *Life and Death with Liberty and Justice: A Contribution to the Euthanasia Debate*, Notre Dame 1979.
- Harris J., *Euthanasia and Value of Life* [w:] *Euthanasia Examined: Ethical, Clinical and Legal Perspectives*, J. Keown (red.), Cambridge 1997.
- Harris J., *Wonderwoman and Superman. The Ethics of Human Biotechnology*, New York 1992.
- Jaroń J., *Ekologia, Sozologia, Ekofilozofia, Ekoetyka, Ekonomia proekologiczna (Przegląd zagadnień)*, Warszawa 1997.
- Kamm F.M., *Morality, Morality: Death and Whom to Save from It*, New York–Oxford 1993.
- Kamm F.M., *Why is Death Bad and Worse than Pre-natal Non-existence?*, „Pacific Philosophical Quarterly” 1988, nr 69.
- Kühse H., Singer P., *Prolonging Dying is the Same as Prolonging Living*, „Journal of Medical Ethics” 1991, nr 17.
- McMahan J., *The Metaphysics of Brain Death*, „Bioethics” 1995, nr 9.
- Meran J.G., *Quality and value of life*, „Catholic Medical Quarterly” 1997, vol. XLVII, 4/274.
- Nagel Th., *Death* [w:] *Applied Ethics*, P. Singer (red.), Oxford 1986.

- Narodziny i śmierć. Bioetyka kulturowa wobec stanów granicznych życia ludzkiego*, M. Gałuszko, K. Szewczyk (red.), Warszawa–Łódź 2002.
- Paterson C., *A Life Not Worth Living*, „Studies in Christian Ethics” 2003, nr 16/2.
- Pawłowska J., *Sporne problemy etyki ekologicznej*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1993, nr 2.
- Rachels J., *Killing, Letting Die, and the Value of Life* [w:] J. Rachels, *Can Ethics Provide Answers? And Other Essays in Moral Philosophy*, Lanham 1997.
- Robertson J., *Involuntary Euthanasia of Defective Newborns: A Legal Analysis*, „Stanford Law Review”, 27/1974/75.
- Rosenberg J.F., *Thinking Clearly about Death*, Englewood Cliffs: Prentice Hall 1983.
- Silverstein H.S., *The Evil of Death*, „The Journal of Philosophy” 1980, nr 77.
- Singer P., *Etyka praktyczna*, Warszawa 2003.
- Singer P., *Is the Sanctity of Life Ethic Terminally Ill?*, „Bioethics” 1995, nr 9.
- Słownik etyczny*, S. Jedynak (red.), Lublin 1990.
- Smith W.J., *Our Discardable People*, „Human Life Review” 1998, nr 24.
- Steinbock B., *Life Before Birth: The Moral and Legal Status of Embryos and Fetuses*, Oxford–New York 1992.
- Sulmasy D.P., *Death and Human Dignity*, „Linacre Quarterly” 1994, nr 61.
- Sundström P., *Peter Singer and Lives Not Worth Living – Comments on a Flawed Argument from Analogy*, „Journal of Medical Ethics” 1995, nr 21.
- Sutton A., *Arguments for Abortion of Abnormal Fetuses and the Moral Status of the Developing Embryo*, „Ethics and Medicine”. An International Christian Perspective on Bioethics 1990, nr 6.
- Szawarski Z., *Mądrość i sztuka leczenia*, Gdańsk 2005.
- Thomson J.J., *A Defense of Abortion* [w:] *Moral Problems: A Collection of Philosophical Essays*, J. Rachels (red.), Harper and Row Publishers 1979.
- Tooley M., *Decisions to Terminate Life and the Concept of Person* [w:] *Ethical Issues Relating to Life and Death*, ed. Ladd J., New York–Oxford 1979.
- Wreen M., *Defining Death*, „Public Affairs Quarterly” 1987, 1/4.
- Wreen M., *Importune Death a While*, „Public Affairs Quarterly”, 10/2/1996.
- Wreen M., *Passing the Bottle*, „Philosophia” 1986, nr 15/46.
- Wreen M., *The Definition of Euthanasia*, „Philosophy and Phenomenological Research” 1988, nr 48/4.
- Wreen M., *The Logical Opaqueness of Death*, „Bioethics” 1987, nr 1.
- Ziemiński I., *Zagadnienie śmierci w filozofii analitycznej*, Lublin 1999.

## **SUMMARY**

In the following article the author presents the currently debated, by supporters of both the utilitarian bioethics and the christian personalistic bioethics, problem of the so-called „life not worth living” and gives arguments „for” and „against” the termination of the human life. In order to better describe the problem a number of key bioethical notions are introduced. These include: „life not worth living”, „wrongful life”, „quality of life”, „value of life” and „sanctity of life”. The aim of the article is to show a multitude of arguments used by the supporters of the christian personalistic bioethics as well as present the counterarguments of the utilitarian bioethicists.

# KOMUNIKATY–SPRAWOZDANIA

*Katarzyna Nagórny*

## KOBIETY DO SZYDEŁKOWANIA, MĘŻCZYŹNI DO MATEMATYKI. O NIEJASNOŚCIACH WOKÓŁ EDUKACJI ZRÓŻNICOWANEJ

---

Socjalizacja, czyli internalizacja reguł i zasad, jakimi kieruje się społeczeństwo, to proces, któremu człowiek podlega od chwili narodzin. Teorie socjalizacji uwypuklają konieczność przygotowania młodego pokolenia do zajęcia określonych miejsc w strukturze społecznej, która oparta jest na podziale pracy ze względu na rodzaj. Stąd rodzaj odgrywa tak ogromną rolę w procesie socjalizacji – dziewczęta i chłopcy przygotowani są do ról społecznych, które będą odgrywać w przyszłości<sup>1</sup>.

Jednym z etapów socjalizacji jest edukacja szkolna. Przez wiele lat za najlepszy model edukacji uważano koedukację, czyli wspólne wychowanie i nauczanie dzieci obojga płci. Początkowo wprowadzano ją w szkołach elementarnych, a jako pierwsze tę metodę edukacji wprowadziły kraje skandynawskie, Szwajcaria i Stany Zjednoczone<sup>2</sup>. W innych krajach koedukacja była wprowadzana do szkół elementarnych dopiero w drugiej połowie XIX wieku, a upowszechniła się na przełomie XIX i XX wieku, na fali ruchu feministycznego oraz ruchu demokratyzacji i upowszechnienia szkolnictwa. Po drugiej wojnie światowej, między innymi w odpowiedzi na ekonomiczne problemy szkół, szczególnie tych w małych miejscowościach, ilość szkół koedukacyjnych znacznie przewyższyła liczbę szkół jednopłcio-

---

<sup>1</sup> B.S. Lipsitz, *Męskość Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, Gdańsk 2000, s. 129

<sup>2</sup> *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. II, T. Pilch (red.), Warszawa, 2003, s. 637; B. Śliwerski, *Koniec z edukacją w edukacji szkolnej?*, „Gazeta Edukacyjna”, <http://www.gazeta.edu.pl/viewtopic.php?=&p=451> [15.02.2008].

wych, a w niektórych państwach koedukacja stała się obowiązkowa w szkolnictwie publicznym z powodów ideologicznych<sup>3</sup>.

W Polsce długo panowało przekonanie o tym, że chłopcy i dziewczęta powinny podlegać osobnej edukacji, dostosowanej do potrzeb, umiejętności, ograniczeń i kompetencji każdej z płci. Paradoksalnie, większość szkół elementarnych przyjęło system koedukacyjny, ale szkoły średnie pozostały niekoedukacyjne przy zachowaniu zasady jednolitego programu nauczania<sup>4</sup>. Ostatecznie sytuacja finansowa większości placówek zmusiła ich władze do przejścia na system koedukacyjny. W tej chwili na około 38 tysięcy szkół w Polsce jedynie około 80 szkół to szkoły jednopłciowe (łącznie z seminariami duchownymi i szkołami mistrzostwa sportowego)<sup>5</sup>. Jednakże od końca ostatniego wieku trwa debata na temat możliwości wprowadzenia alternatywnych modeli edukacji, także do szkolnictwa publicznego. Jednym z nich jest edukacja zróżnicowana.

## Edukacja zróżnicowana

Edukacja zróżnicowana to osobne nauczanie dziewcząt i chłopców w klasach lub szkołach zróżnicowanych. Polski termin nie jest precyzyjnym tłumaczeniem angielskiego „single-sex education” [czyli „edukacja jednopłciowa”] i może wprowadzić w błąd. Edukacja zróżnicowana nie wiąże się ze zróżnicowaniem poziomu i programu zajęć szkolnych, ale zakłada zastosowanie różnych metod kształcenia oraz dopasowanie „środowiska nauczania” do każdej z płci, przy jednoczesnym zachowaniu tego samego programu nauczania.

---

<sup>3</sup> W Stanach Zjednoczonych koedukacja stała się obowiązkowa w szkołach publicznych na podstawie ustawy Title IX of the Education Amendments of 1972, podczas gdy jeszcze w 1965 roku większość szkół na wszystkich poziomach edukacji była jednopłciowa. Szkoły koedukacyjne zostały stworzone w celu zapewnienia jednakowych możliwości dla obydwu płci, w odpowiedzi na silną ideologię feministyczną.

<sup>4</sup> Ustawa z dnia 15 lipca 1961 roku oraz późniejsze rozporządzenia Ministerstwa Edukacji doprowadziły do obowiązkowego zaprowadzenia koedukacji w szkolnictwie publicznym. Por. M. Pęcherski, Świątek M., *Organizacja Oświaty w Polsce 1917–1977. Podstawowe akty prawne*, Warszawa 1978; L. Kopciwicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenologiczne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*, Wrocław 2007, s. 256; *Encyklopedia Pedagogiczna...*, op.cit., s. 638.

<sup>5</sup> M. Kula, *Osobna nauka dla chłopców i dziewczynek – nowy model edukacji*, „Gazeta Krakowska”, <http://wiadomosci.wp.pl/kat,12611,statp,cG93aWF6YW5l,wid,9364408,wiadomosc.html?ticaid=15a3b> [15.02.2008].

Idea edukacji zróżnicowanej opiera się na założeniu, że proces wychowawczy i dydaktyczny powinien być dostosowany do potrzeb każdego dziecka<sup>6</sup>. Założyciele szkół zróżnicowanych powołują się na badania<sup>7</sup>, które potwierdzają istnienie różnic w sposobie i tempie rozwoju psychofizycznego u kobiet i mężczyzn, a edukacja zróżnicowana ma na celu właśnie uwzględnianie różnic rozwojowych: biologicznych, osobowych i społecznych pomiędzy chłopcami i dziewczętami. W klasach koedukacyjnych uwypuklane są cechy osobowościowe męskie i żeńskie. Uważa się, że chłopcy są konkretni i racjonalni (stąd łatwo im przyswoić matematykę), natomiast dziewczęta posługują się empatią (i dlatego lepiej rozumieją literaturę). Dzielenie klas według płci powoduje, że dziewczęta lepiej przyswajają przedmioty ścisłe, a chłopcy – przedmioty humanistyczne<sup>8</sup>.

Edukacja zróżnicowana jest także oparta na zasadzie zróżnicowania płciowego nauczycieli. Chodzi o to, aby pokazać dzieciom wzorce kobiecości i męskości, których często nie posiadają w domu. Dlatego zajęcia prowadzą odpowiednio przygotowani w zakresie dydaktyki nauczania i różnic rozwojowych nauczyciele w szkołach/klasach męskich oraz nauczycielki w szkołach/klasach żeńskich. Dodatkowo, niektórzy badacze twierdzą, że to, jaka jest płeć nauczyciela, ma wpływ na poziom przyswojonej wiedzy<sup>9</sup>.

Nie należy edukacji zróżnicowanej utożsamiać jedynie ze szkołami prowadzonymi przy zakonach. Szkoły prowadzone przez zakonnice mają swoją historię, tradycję i profil katolicki i bardzo często są to szkoły z internatem, gdzie kontakt z płcią przeciwną jest ograniczony do minimum. Szkoły zróżnicowane są prowadzone w większości przez organizacje świeckie, wolne od światopoglądu naznaczonego religią. Rzadko są to szkoły z internatem, a dosyć często są to szkoły prowadzone w systemie „*dual*” (w budynku jednej szkoły zajęcia prowadzone są dla klas zróżnicowanych męskich i żeńskich), który zakłada wspólne przebywanie chłopców i dziewcząt podczas przerw pomiędzy zajęciami.

---

<sup>6</sup> Dostosowanie procesu dydaktycznego i wychowawczego do potrzeb dziecka jest także jednym z elementów edukacji spersonalizowanej (*personalized learning*).

<sup>7</sup> Przegląd badań zawarła w swojej książce L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, Gdańsk 2004, s. 105–122.

<sup>8</sup> *O zróżnicowaniu edukacji ze względu na płeć*, broszura Stowarzyszenie Wspierania Edukacji i Rodziny „Sternik”, [www.sternik.edu.pl/artykuly/edukacja-zroznicowana](http://www.sternik.edu.pl/artykuly/edukacja-zroznicowana) [10.03.2008].

<sup>9</sup> T.S. Dee, *The Why Chromosome. How a teacher's gender affects boys and girls*, „Education Next”, vol. 6, nr 4, <http://www.hoover.org/publications/ednext/3853842.html> [17.03.3008].

## Modele edukacji w świetle badań

Jak wcześniej wspomniałam, koedukacja była wprowadzana z dużymi oporami, a w większości szkół średnich została wprowadzona dopiero w poprzednim stuleciu (w Polsce na dobre koedukacja w szkołach średnich zagościła w drugiej połowie XX wieku). Chociaż statystyki potwierdzają, że w ostatnich latach rośnie ilość szkół zróżnicowanych, w krajach zachodnich koedukacja jest dominującym modelem kształcenia. Jednak od początku lat osiemdziesiątych XX wieku koedukacja stała się obiektem krytyki, przedmiotem dyskusji i badań naukowych i zaczęto mówić o alternatywnych modelach edukacji, w tym o powrocie do zróżnicowania edukacji ze względu na płeć.

Istnieje wiele argumentów przemawiających na rzecz edukacji zróżnicowanej oraz równie dużo przemawiających w obronie koedukacji.

Koedukacja oznacza egalitarny, nieograniczony dla obydwu płci dostęp do szkolnictwa i jest tańsza, co ma ogromne znaczenie szczególnie w małych miejscowościach<sup>10</sup>. Szkoła koedukacyjna jest oceniana jako bardziej naturalne otoczenie, w którym wzajemne oddziaływanie płci prowadzi do rozwoju cech kobiecych u kobiet i męskich u mężczyzn, sprzyja zgodnemu współżyciu społecznemu oraz współpracy pomiędzy płciami. Podkreśla się także, że koedukacja rozwija moralność, zapobiegając postawom homoseksualnym, możliwym do zaistnienia w homogenicznym płciowo środowisku oraz wyzwala kobietę z tradycyjnych tabu, nałożonych przez społeczeństwo<sup>11</sup>.

Twórcy szkół zróżnicowanych z kolei wychodzą z założenia, że wybór metody edukacji powinien uwzględniać naturalne różnice między mężczyzną a kobietą. Badania, na które się powołują<sup>12</sup>, dowodzą, że w szkołach koedukacyjnych nauczyciele poświęcają więcej uwagi chłopcom niż dziewczętom, a szkoła zróżnicowana ma zapobiegać dyskryminacji dziewcząt ze strony nauczycieli oraz pomóc w unikaniu agresji i natarczywości seksualnej ze strony chłopców. Także z punktu widzenia różnic w rozwoju psychosomatycznym lepiej jest, gdy dziewczęta i chłopcy pomiędzy 10. i 18. rokiem życia uczęszczają na osobne zajęcia, a z ekonomicznego

---

<sup>10</sup> L. Kopciwicz, *Rodzaj i edukacja...*, s. 256; V.G. Hoz, *Koedukacja czy separacja?*, „Nowe Państwo” z 8.03.1996, nr 10(15), s. 10; B. Śliwerski, *O edukacji zróżnicowanej w Polsce*, [www.men.gov.pl/oswiata/edukacja\\_zroznicowana](http://www.men.gov.pl/oswiata/edukacja_zroznicowana) [10.02.2008].

<sup>11</sup> V.G. Hoz, *Koedukacja czy separacja?*, op.cit., s. 10.

<sup>12</sup> Por. P. Mahony, *Schools for the Boys? Coeducation Reassessed*, Londyn 1985; *Learning to Lose: Sexism and Education*, D. Spender, E. Sarah (red.), London 1980; D. Sadker, M. Sadker, *Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls*, Touchstone Press 1995.

punktu widzenia – w opinii zwolenników edukacji jedнопłciowej – łatwiej i taniej jest urządzać placówkę szkolną dla dzieci tej samej płci<sup>13</sup>.

Cornelius Riordan, socjolog z Providence College w USA, przez dwadzieścia lat badał tzw. efekt szkolny (różnica pomiędzy osiągnięciami ucznia szkoły zróżnicowanej i wychowanka szkoły koedukacyjnej przy założeniu, że status uczniów oraz sytuacja szkół są podobne). Według Riordana, nie ma jednoznacznego argumentu za tym, że którykolwiek model przyczynia się do znacznie lepszego przygotowania młodego człowieka do życia w dorosłym społeczeństwie. Jednak wyniki jego badań skłaniają go do twierdzenia, że szkoły zróżnicowane mogą pomóc uczniom osiągnąć lepsze rezultaty z przedmiotów, takich jak matematyka, nauki ścisłe, wiedza o społeczeństwie i czytanie. Co więcej, uczniowie ze szkół zróżnicowanych wykazują się – bez względu na płeć – zachowaniem przywódczym i mniej ulegają stereotypom dotyczącym ról płciowych. Z obserwacji, które przeprowadził Riordan, wynika także, że różnice w efektach edukacji pomiędzy dziećmi ze szkoły zróżnicowanej i koedukacyjnej zauważalne są dopiero na etapie klasy trzeciej szkoły podstawowej, co może oznaczać, że zróżnicowanie edukacji ze względu na płeć w latach przedszkolnych oraz w pierwszej klasie szkoły podstawowej (pomiędzy 3. a 7. rokiem życia) nie ma sensu z punktu widzenia rozwoju dziecka<sup>14</sup>.

Zwolennikiem edukacji zróżnicowanej jest Leonard Sax, amerykański psycholog i założyciel National Association for Single-Sex Public Education. Według niego, szkoły koedukacyjne wzmacniają stereotypy płci u dzieci. Opiera on swoje obserwacje na badaniach porównujących kolejność rozwoju poszczególnych partii mózgu u dziewcząt i chłopców<sup>15</sup>. Psychologia rozwojowa stoi na stanowisku, iż w zakresie wielu cech (np. budowy szkieletu) płeć jest czynnikiem wyraźniej różnicującym, niż inne (na przykład rasa). Zwraca się także uwagę na to, że dymorfizm płciowy dotyczy również mózgu<sup>16</sup>. Według Saxa, brak zrozumienia dla różnic płci (gender), wynikających przede wszystkim z odmiennego rozwoju mózgu, skutkuje edukacją pełną stereotypów płci. A stereotypy można przełamać tylko wtedy, gdy dostosujemy metody nauczania do tempa rozwoju dziewcząt i chłopców.

---

<sup>13</sup> V.G. Hoz, *Koedukacja czy separacja?*, op.cit., s. 10.

<sup>14</sup> C. Riordan, *Failing in School? Yes; Victims of War? No*, „Sociology of Education” 2003, nr 76, s. 370; streszczenie referatu prof. Corneliusa Riordana wygłoszonego na *I International Congress on Single-Sex Education*, Barcelona 20–22 kwietnia 2007, [http://www.edukacjazroznicowana.pl/riordan\\_art.html](http://www.edukacjazroznicowana.pl/riordan_art.html).

<sup>15</sup> Przegląd badań zamieszcza Sax w swojej książce *Boys Adrift: the five factors driving the growing epidemic of unmotivated boys and underachieving young man*, New York 2007.

<sup>16</sup> D. Kornas-Biela, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Warszawa 200, s. 34.

Przeciwnikiem poglądów Leonarda Saxa jest David Sadker z American University w Waszyngtonie. W swoich badaniach wykazał, że stereotypy płci oraz uprzedzenia są bardzo silne w klasach koedukacyjnych. Dziewczętom poświęca się mniej uwagi na zajęciach, mają one także mniej możliwości wykazania się wiedzą i umiejętnością rozwiązywania problemów. Szczególnie dotyczy to przedmiotów stereotypowo postrzeganych jako domena męska: matematyki, informatyki i innych przedmiotów ścisłych. Jednak Sadker nie wiąże tej sytuacji z różnicami w budowie czy tempie rozwoju mózgu u kobiet i mężczyzn, a raczej z uwarunkowaniami kulturowymi oraz stereotypami, które istnieją w społeczeństwie i które rodzice i szkoła przekazują dzieciom w procesie socjalizacji<sup>17</sup>.

W celu zobrazowania tego, na czym polega edukacja zróżnicowana (przede wszystkim na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym), poniżej przedstawione zostały dwa przedszkola zróżnicowane: Hjalli w Islandii oraz Triton w Danii. Dla ukazania, że problem edukacji zróżnicowanej jest także obecny w Polsce, obok wyżej wymienionych została przedstawiona szkoła zróżnicowana „Strumienie” i przedszkole koedukacyjne „Strumienie”, znajdujące się w Warszawie. Mam świadomość, że jakkolwiek analiza modeli edukacji wymaga zwrócenia uwagi na uwarunkowania kulturowe. Islandia, Dania i Polska należą do kręgu kultury Zachodu, ale nie są bardzo do siebie podobne. Wpływ organizacji religijnych na edukację w poszczególnych krajach, status kobiet i mężczyzn we wszystkich trzech społeczeństwach, stereotypy płciowe dotyczące ról społecznych oraz procent dzieci uczestniczących w edukacji przedszkolnej mocno je różnicuje. Jednak przynależność tych trzech krajów do jednego kręgu cywilizacyjnego pozwala, moim zdaniem, porównywać te kraje na płaszczyźnie edukacyjnej.

## Pedagogika Hjalli

W 1989 roku dyrektorką nowego przedszkola Hjalli w islandzkim mieście Hafnarfjörður została Margrét Pála Ólafsdóttir. Metody pedagogiczne przez nią stosowane były nietypowe dla tradycyjnego społeczeństwa Islandii i początkowo wywoływały burzliwą dyskusję; jednak po kilku latach zostały zaakceptowane, a dzisiaj około 11 przedszkoli wykorzystuje pedagogikę Hjalli w swoich placówkach.

---

<sup>17</sup> D. Sadker, K. Zittleman, *Single-sex schools: A good idea gone wrong?*, „The Christian Science Monitor” z 8.04.2004, <http://www.csmonitor.com/2004/0408/p09s02-coop.html> [17.02.2008]; por. też D. Sadker, M. Sadker, *Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls*, op.cit.

Pedagogika Hjalli opiera się przede wszystkim na zasadzie segregacji płciowej na zajęciach, już od lat przedszkolnych<sup>18</sup>. Regułą, której podporządkowano wszystkie działania w Hjalli, jest hasło: „równość to cel, do którego dążymy” (*Equality as the goal*). Zgodnie z założeniem przyjętym przez Ólafsdóttir, ma to wyzwolić dzieci z tradycyjnych ról płciowych oraz zachowań stereotypowych przypisywanych każdej płci. Większość badań wykazuje, iż chłopcy i dziewczęta od najmłodszych lat wymagają różnego podejścia pedagogicznego, zaś próba „wypośrodkowania” metod edukacyjnych kończy się na ogół dyskryminacją tych dzieci, które nie dadzą się „uśrednić”. Metoda Hjalli zakłada, że każde dziecko jest wyjątkowe i ma swoje, charakterystyczne tylko dla siebie, cechy charakteru i specjalne potrzeby, a rolą szkoły jest ofiarowanie dziecku pozytywnych doświadczeń. Dziewczynki uczą się podejmowania wyzwań i odporności na fizyczny ból oraz widok krwi. Chłopców przekonuje się do pokazywania emocji, przejawiania ukrytych instynktów opiekuńczych oraz uczy samodyscypliny. Przez większą część dnia zajęcia prowadzone są w małych grupach zróżnicowanych płciowo – bo zgodnie z założeniami Hjalli chłopcy i dziewczynki powinni przyswajać nowe wiadomości w swoich grupach – ale każdego dnia jedne zajęcia (poświęcone przeciwiczeniu zagadnień, których dzieci wcześniej już się nauczyły) prowadzone są w grupie koedukacyjnej, co ma służyć nauce współpracy opartej na wzajemnym poszanowaniu.

## Przedszkole Triton

Doświadczenia islandzkie zostały wykorzystane w krajach skandynawskich. W duńskim mieście Horsens, w 1999 roku powstało przedszkole zróżnicowane Triton, prowadzone w systemie *dual*. Podobnie jak w Islandii, nowatorski pomysł zróżnicowania zajęć ze względu na płeć wywoływał wiele kontrowersji, bo Dania jest krajem o dosyć długiej historii koedukacji<sup>19</sup>. Wielu rodziców nie chciało posyłać swoich dzieci do przedszkola, w którym nie miałyby kontaktu z płcią prze-

<sup>18</sup> Oprócz segregacji płciowej metoda Hjalli opiera się jeszcze na kilku innych założeniach, które nie wiążą się bezpośrednio z edukacją zróżnicowaną i w związku z tym nie zostaną omówione w niniejszym artykule. Metoda pedagogiczna Hjalli jest dokładnie opisana na stronie [www.hjalli.is](http://www.hjalli.is).

<sup>19</sup> W Danii i Norwegii, połączonych unią, obowiązek uczęszczania do szkół podstawowych został wprowadzony w 1739 roku „Aktem o obowiązkach szkolnych dla dzieci obojga płci od 5 do 14 roku życia” wydanym przez króla Christiana VI, potem raz jeszcze potwierdzony w Danii ustawą z 1814 roku o obowiązkach szkolnych dla dzieci od 7 roku do konfirmacji. Także koedukacja została wprowadzona wcześniej, w porównaniu do innych krajów. Por. Grażyna Szelągowska, *Aspiracje edukacyjne i poziom wykształcenia kobiet w Skandynawii na przełomie XIX i XX wieku* [w:] *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, A. Żarnowska, A. Szwarz (red.), Warszawa 1992, s. 47.

ciwną. Ale po czterech latach istnienia Triton okazało się, że jego wychowankowie świetnie radzą sobie w szkole podstawowej. Dzisiaj grupy są pełne (około 20 osób w grupie), a dodatkowo jest jeszcze lista oczekujących na wolne miejsca.

Analogicznie jak w Hjalli, zajęcia odbywają się w grupach jedнопłciowych. Przedszkole mieści się w dużym, parterowym budynku. Pokój dziewczynek i pokój chłopców są takiej samej wielkości, ale wystrój obydwu sal jest zupełnie różny.

W sali, w której zajęcia mają dziewczynki, jest miejsce przypominające teatrzyk, kosze pełne szmacianych lalek, półki, na których „siedzą” pluszowe zabawki, dziecięcy sprzęt AGD. W pudle z lalkami można znaleźć także plastikowe miecze i tarcze, ale – jak powiedziała nauczycielka – nie są to zabawki, którymi dziewczynki często się bawią. Pokój chłopców z kolei wyposażony jest w sprzęt gimnastyczny: ławeczki, liny do wspinania, ścianka do wspinaczki, drabinki przy ścianach, materace. Jest tam też kilka dużych pluszowych zabawek, ale leżą na półkach i raczej – podobnie jak plastikowe miecze w klasie dla dziewczynek – nie są używane. Co ważne, nie ma żadnego tabu związanego z pokojami – chłopcy mogą przebywać i bawić się w pokoju dziewcząt, a dziewczęta w pokoju chłopców.

Władze przedszkola twierdzą, że wystrój obydwu klas nie jest podyktowany potrzebą kształtowania ról społecznych i płciowych u dziewcząt i chłopców, ale reakcją na wyniki przeprowadzonych badań, które dowodzą<sup>20</sup>, że klasy, w których mają się odbywać zajęcia dla dziewcząt, powinny być wygodne, krzesła miękkie i miłe w dotyku; z kolei klasy chłopców nie mogą być wygodne, bo chłopcy zasypiają, jeśli czują się zbyt komfortowo.

Między zajęciami dzieci razem przebywają na placu zabaw, który znajduje się przy przedszkolu. Trudno jednak nazwać to wspólną zabawą. Chłopcy biegają, grają w piłkę, turlają się na trawie. Dziewczynki siedzą na ławkach lub huśtają się, rozmawiają, bawią się lalkami. Niektóre badania<sup>21</sup> pokazują, że chłopcy i dziewczęta w wieku od 3 do 6 lat potrzebują różnych rodzajów aktywności. Z badań tych wynika, że dziewczęta z natury są spokojne i emocjonalne, mają wysokie zdolności werbalne oraz wykazują cechy takie jak opiekuńczość, troska o innych (stąd zabawy z lalkami, zabawy w dom, teatrzyk). Chłopcy z kolei mają potrzebę fizycznego ruchu (stąd przyrządy gimnastyczne potrzebne do fizycznego „wyżycia się”).

Podobnie jak w Hjalli, zajęcia prowadzone są przez kobiety (a więc nie ma zakładanego na wyższych poziomach edukacji zróżnicowania płciowego nauczycieli).

---

<sup>20</sup> *Learning Style Differences. What are some differences in how girls and boys learn?*, <http://www.singlesexschools.org/research-learning.htm> [17.02.2008].

<sup>21</sup> L. Brannon, *Psychologia...*

## Edukacja zróżnicowana w polsce

W Polsce edukacja zróżnicowana nie ma długiej tradycji. Wprawdzie istnieją szkoły zróżnicowane, które nie są szkołami prowadzonymi przez organizacje religijne, ale jest ich niewiele. W Polsce nie ma przedszkola zróżnicowanego.

W 2003 roku w Warszawie założone zostało Stowarzyszenie Wspierania Edukacji i Rodziny „Sternik”. Z inicjatywy grupy rodziców i nauczycieli powstały koedukacyjne przedszkole „Strumienie” oraz zróżnicowane szkoły podstawowe: żeńska „Strumienie” i męska „Żagle”. Celem przyświecającym temu przedsięwzięciu była chęć stworzenia nowej oferty edukacyjnej, która ma być spersonalizowana, czyli dostosowana do potrzeb dziecka i wymagań rodziców<sup>22</sup>.

Władze szkoły przyjmują, że segregacja płciowa na etapie przedszkolnym nie jest konieczna (powołują się między innymi na badania C. Riordana, o których wcześniej wspominałam). Ale od pierwszej klasy szkoły podstawowej, czyli od wieku 7 lat, tempo i sposób rozwoju emocjonalnego i fizycznego u chłopców i dziewcząt różnią się. Stąd potrzeba założenia szkół zróżnicowanych. Nauczycielki szkoły „Strumienie”, z którymi rozmawiałam, swoje wcześniejsze doświadczenia pedagogiczne i dydaktyczne łączą ze szkołami koedukacyjnymi. Dlatego zwracają uwagę na problemy wychowawcze, które często – ich zdaniem – mają swoje źródło w braku szacunku dla drugiej płci i braku wspólnych tematów rozmów pomiędzy dziewczynami i chłopcami. W ocenie nauczycieli oraz dyrektorki żeńskiej szkoły podstawowej „Strumienie”, w ich szkole podstawowej nie ma takich problemów. Ich uczennice bardzo lubią matematykę i przejawiają zachowania przywódcze.

Szkoły założone przez stowarzyszenie „Sternik” należą do Europejskiego Stowarzyszenia Edukacji Zróżnicowanej (EASSE). Jak mówi przewodniczący tego stowarzyszenia, Jose Maria Barnils, ruch ten powstał po to, aby rodzicom zapewnić wolność wyboru szkoły, która pozwoli najlepiej rozwijać charakter i osobowość ich dziecka<sup>23</sup>.

## Zakończenie. Od koedukacji nie uciekniemy?

Wydaje mi się, że bez naukowego potwierdzenia nie można jednoznacznie ocenić, która metoda edukacji jest lepsza, bo na pewno żadna z nich nie jest doskonała. Brak jednoznacznych argumentów naukowych wynika z kilku czynników:

<sup>22</sup> [www.sternik.edu.pl/artykuly/edukacja-spersonalizowana](http://www.sternik.edu.pl/artykuly/edukacja-spersonalizowana)

<sup>23</sup> Pielach M., *Rodzice powinni mieć wolność wyboru*, „Rzeczpospolita” z 15.11.2006, s. 8.

złożoności procesu edukacji, psychiki uczniów, ale przede wszystkim z niemożności wyodrębnienia tego, co jest efektem koedukacji od tego, co jest efektem oddziaływania innych czynników (np. status socjoekonomiczny uczniów, rasa, cechy rodziny, kwalifikacji kadry nauczycieli itp.)<sup>24</sup>. Nawet małego wycinku społeczeństwa nie da się [i nie ma sensu] zbadać w laboratorium.

Rodzice wołają, gdy dzieci podążają za tradycyjnymi rolami płciowymi, chociaż kobiety są bardziej pozytywnie nastawione do przekraczania tradycyjnych barier związanych z podziałem świata na męski i żeński<sup>25</sup>. Nakładamy role płciowe na zachowanie naszych dzieci, ich zabawki, a nawet stroje karnawałowe. W jednej z wypożyczalni strojów karnawałowych, której oferta zamieszczona jest w Internecie<sup>26</sup>, stroje dla dzieci podzielone są na 3 kategorie: „chłopięce”, „dziewczęce” i „zwierzątka i inne”. Wśród strojów chłopięcych dominują „silni mężczyźni”: Spiderman (Człowiek Pająk), ninja, Batman, pirat, kowboj, żołnierz, policjant (jedynym „mało męskim” przebraniem jest strój pastuszka). Z kolei dziewczynka może stać się księżniczką (w wielu odmianach), wróżką, Indianką, Czerwonym Kapturkiem, Alicją z Krainy Czarów albo czarownicą. Zdaniem Alberta Bandury, twórcy teorii społecznego uczenia się, chłopcy obserwują i naśladują chłopięce zachowania, ponieważ są za nie nagradzani, natomiast dziewczynki nie są nagradzane za zachowania dziewczęce<sup>27</sup>.

Podjmując wybór przedszkola, a potem szkoły dla swoich dzieci, rodzice nie kierują się wynikami badań społecznych, ale ogólnie dominującymi kulturowymi tendencjami w tym zakresie. Koedukacja jest obecnie na ogół uznawana za najbardziej naturalny i najlepszy z możliwych systemów edukacji i ma ogromne znaczenie w procesie wprowadzania młodego człowieka w obszar ról społecznych męskich i kobiecych. Ale wydaje się, że w przypadku niektórych przedmiotów, edukacja zróżnicowana mogłaby być remedium na bóle dzisiejszego szkolnictwa. Problem polega w wielu przypadkach na niezrozumieniu tego, czym jest edukacja zróżnicowana.

W Polsce nie ma badań dotyczących edukacji zróżnicowanej ze względu na płeć, więc trudno rozważać jej korzyści i wady<sup>28</sup>. Wydaje mi się, że jest to także

<sup>24</sup> Por. V.G. Hoz, *Koedukacja...*, s. 10.

<sup>25</sup> E. Maciejewska-Mroczyk, *Role płciowe zapisane w zabawkach*, „Kultura i Społeczeństwo” 01–03.2007, s. 75.

<sup>26</sup> <http://www.stroje.com.pl/stroje.php?k=1&pk=1> [20.02.2008], <http://www.stroje.com.pl/stroje.php?k=1&pk=2> [20.02.2008].

<sup>27</sup> Za: D. Kornas-Biela, *Psychologia rozwoju...*, s. 119.

<sup>28</sup> M. Kula, *Osobna nauka dla chłopców i dziewczynek – nowy model edukacji*, Polska The Times „Gazeta Krakowska” z 7.11.2007, <http://wiadomosci.wp.pl/kat,12611,statp,cG93aWF6YW51,wid,9364408,wiadomosc.html?icaid=158f4> [17.03.2008].

sprawa polityczna. Edukacja zróżnicowana „naznaczona” jest dziś piętnem poprzedniego ministra edukacji, Romana Giertycha, za którego kadencji w Ministerstwie Edukacji zaczęto wspominać o wprowadzaniu szkół zróżnicowanych. Stąd głosy sprzeciwu wobec tego pomysłu pojawiają się w różnych środowiskach. Irena Dzierzgowska – była wiceminister oświaty w rządzie Jerzego Buzka – krytykuje pomysł wprowadzania szkół zróżnicowanych: „Promowanie jednopłciowych szkół zaprzecza trendom w światowej pedagogice: równości płci, odchodzeniu od stereotypów [...] szkoła powinna być przedłużeniem codziennego życia. W rodzinach, w społeczeństwie nie izolujemy chłopców i dziewczyn. A szkoła nie może być sztucznym tworem”<sup>29</sup>. Oczywiście, nie jest to jedyny głos sprzeciwu w tej debacie. Badania dowodzą, że nauczyciele i nauczycielki, którzy pracują w szkołach koedukacyjnych, podkreślają często „rodzajowo nieinwazyjny tryb własnej pracy”<sup>30</sup> i optują za koedukacyjnym systemem kształcenia. Istnieje także problem niezrozumienia idei edukacji zróżnicowanej przez psychologów. Psycholog Ewa Woydyłło-Osiatyńska uważa<sup>31</sup>, że posyłanie dziewcząt do szkoły żeńskiej ma największy sens na etapie gimnazjum i liceum – gdy dziewczynki zaczynają myśleć o chłopakach – bo ułatwia wówczas koncentrację na sprawach związanych z edukacją. „Jeśli córka lubi się uczyć, ma zainteresowania, nie potrzebuje szkoły żeńskiej. Widząc, że ich ośmiolatka lubi powtarzać: ‘Mam narzeczonego’, rodzice mogą rozważyć posłanie jej do żeńskiego gimnazjum”<sup>32</sup>. A to właśnie zróżnicowanie edukacji na poziomie szkoły podstawowej ma spowodować, że dzieci nie będą się kierowały stereotypami płci w wieku młodzieńczym. Poza tym edukacja zróżnicowana nie powinna być traktowana jako środek zapobiegający przedwczesnej inicjacji seksualnej.

Społeczeństwo, w którym żyjemy, dzieli świat na „męski” i żeński. Zajęcia są dzielone na stereotypowo „męskie”, np. uprawianie sportu, informatyka i aktywności typowo „żeńskie”, tj. śpiewanie w chórze, kółka dyskusyjne, teatr. Powszechnie panuje przekonanie, że matematyka to dziedzina męska, a poezja to zajęcie dla dziewcząt, że kobiety są opiekuńcze i skłonne do niesienia pomocy innym, a mężczyźni skłonni do agresji bardziej niż kobiety. Stereotypy? Niewątpliwie. Jak pokazują wyniki badań, przed 15. rokiem życia dziewczynki uzyskują nieznacznie wyższe wyniki w matematyce, niż chłopcy, ale później ta różnica zmienia się na korzyść

---

<sup>29</sup> Ibidem.

<sup>30</sup> L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja...*, s. 266.

<sup>31</sup> M. Kula, *Osobna...*

<sup>32</sup> Ibidem.

tych drugich i narasta z wiekiem<sup>33</sup>. Nie jest to bynajmniej spowodowane słabszym rozwojem, ale różnicą w jego tempie. Wiele badań potwierdza tezę, że różnice pomiędzy zdolnościami umysłowymi kobiet i mężczyzn (umiejętności werbalne, zdolności matematyczne, zdolności przestrzenne, uzdolnienia muzyczne, komunikacja niewerbalna) są niewielkie i najprawdopodobniej nadal – w procesie rozwoju społecznego – maleją<sup>34</sup>. W takim wypadku różnice w osiągnięciach szkolnych i zawodowych powinny być także bardzo drobne, a przeświadczenie ludzi o tym, że na przykład mężczyźni są lepsi z matematyki, a kobiety mają więcej umiejętności werbalnych, jest błędnym przeświadczeniem, opartym na zakorzenionych stereotypach. Jednak badania potwierdzają też, że jeśli chodzi o wybory zawodowe oraz przekonanie o własnych wartościach, pomiędzy mężczyznami a kobietami istnieją duże różnice. To oznacza, że ogromny wpływ na te zachowania mają społeczne przekonania o umiejętnościach, charakterystycznych dla poszczególnych płci, czyli właśnie stereotypy<sup>35</sup>. To z kolei może oznaczać, że jeśli wyrugujemy stereotypy płci na etapie socjalizacji szkolnej, to niewielkie różnice pomiędzy kobietami a mężczyznami, dotyczące zdolności umysłowych, nie zostaną wyolbrzymione w procesie stereotypizacji rodzaju. Może zatem edukacja zróżnicowana jest po prostu sposobem na uniknięcie stereotypów płciowych w procesie edukacji szkolnej?

## LITERATURA:

*Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. II, T. Pilch (red.), Warszawa 2003.

Brannon L., *Psychologia rodzaju*, Gdańsk 2004.

Dee T.S., *The Why Chromosome. How a teacher's gender affects boys and girls*, Education Next, vol. 6, no 4, <http://www.hoover.org/publications/ednext/3853842.html> [17.03.3008].

Garcia H.V. (tłum. P. Jarco), *Koedukacja czy separacja*, „Nowe Państwo” z 8.03.1996, nr 10(15).

Kopciwicz L., *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenologiczne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wrocław 2007.

---

<sup>33</sup> B. Wojciszke, D. Krzemionka-Brózda, *Dla mężczyzny sercem jest świat, dla kobiety – serce światem*, „Charaktery” 08.2002, s. 12.

<sup>34</sup> L. Brannon, *Psychologia...*, s. 145.

<sup>35</sup> *Ibidem*, s. 145.

- Kornas-Biela D., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Warszawa 2004.
- Kula M., *Osobna nauka dla chłopców i dziewczynek – nowy model edukacji*, „Polska Gazeta Krakowska” z 7.11.2007, <http://wiadomosci.wp.pl/kat,12611,statp,cG93aWF6YW-5l,wid,9364408,wiadomosc.html?ticaid=158f4> [10.02.2008].
- Lipsitz B.S., *Męskość Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, Gdańsk 2000.
- Maciejewska-Mroczek E., *Role płciowe zapisane w zabawkach*, „Kultura i Społeczeństwo” 01–03.2007.
- Pęcherski M., Świątek M., *Organizacja Oświaty w Polsce 1917–1977. Podstawowe akty prawne*, Warszawa 1978.
- Pielach M., *Rodzice powinni mieć wolność wyboru*, „Rzeczpospolita” z 15.11.2006.
- Streszczenie referatu Corneliusa Riordana wygłoszonego na *I International Congress on Single-Sex Education*, Barcelona 20–22 kwietnia 2007, [http://www.edukacjazroznicowana.pl/riordan\\_art.html](http://www.edukacjazroznicowana.pl/riordan_art.html) [17.03.2008].
- Riordan C., *Failing in School? Yes; Victims of War? No*, „Sociology of Education” 2003, nr 76.
- Sokolińska J., *Żeńska szkoła*, „Gazeta Wyborcza. Wysokie Obcasy”, 23 kwietnia 2006, <http://kobieta.gazeta.pl/wysokie-obcasy/2029020,53581,3294474.html> [17.02.2008].
- Sadker D., Zittleman K., *Single-sex schools: A good idea gone wrong?*, „The Christian Science Monitor” z 8.04.2004, <http://www.csmonitor.com/2004/0408/p09s02-coop.html> [17.02.2008].
- Szelągowska G., *Aspiracje edukacyjne i poziom wykształcenia kobiet w Skandynawii na przełomie XIX i XX wieku [w:] Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), Warszawa 1992.
- Śliwerski B. (a), *Koniec z koedukacją w edukacji szkolnej?*, „Gazeta Edukacyjna”, <http://www.gazeta.edu.pl/viewtopic.php?=&p=451> [15.02.2008].
- Śliwerski B. (b), *O edukacji zróżnicowanej w Polsce*, tekst po konferencji „Perspektywy edukacji zróżnicowanej – doświadczenia zachodnich szkół żeńskich i męskich”, 11.06.2007, [ww.men.gov.pl/oswiata/edukacja\\_zroznicowana](http://www.men.gov.pl/oswiata/edukacja_zroznicowana) [10.02.2008].
- Wojciszke B., Krzemionka-Brózda D., *Dla mężczyzny sercem jest świat, dla kobiety – serce światem*, „Charaktery” 08. 2002.

## INTERNET

[www.hjalli.is](http://www.hjalli.is)

[www.singlesexschools.org](http://www.singlesexschools.org)

[www.sternik.edu.pl](http://www.sternik.edu.pl)

<http://www.stroje.com.pl>

**SUMMARY**

The idea of single-sex education – the practice of teaching girls and boys separately – is connected with tailoring lessons for every pupil. Pupils attend separate classes in separate buildings or schools even though they are taught the same curriculum. The concept of single-sex education is based on the assumption that the education and didactic process should be adjusted to every child and children differ considerably according to their sex. In the article, three case studies are discussed: two single-sex kindergartens [one in Iceland, one in Denmark] and one single-sex school in Poland. These examples are bases of the main issue connected with a question: how co-education and single-sex education influence the children? In author's opinion this problem is biased and rarely represented in polish pedagogical and sociological studies. The article presents single-sex education, compares the single-sex education and co-education and adduces some opinions about both models of education, as well as shows many fallacies connected with co-education and single-sex education.

*Jakub Sokołowski, Aleksandra Stelmach*

## **„RĘKA BOGA”. FUTBOL JAKO METAFORA WSPÓŁCZESNEJ KULTURY W KRAJACH AMERYKI ŁACIŃSKIEJ**

---

Podczas lunchu okazuje się, że brazylijskim odpowiednikiem kuskusu są ciasteczka rybne. Gdy proszę, by umożliwiono mi obejrzenie jakiegoś meczu piłkarskiego, goście stają się bardzo podnieceni, a kiedy wspominam, że przez dłuższy czas byłem piłkarzem, doprowadzam do ogólnego delirium. Nieświadomie dotknąłem ich głównej namiętności<sup>1</sup>.

A. Camus

Futbol, na całym świecie, jest ważnym elementem kultury masowej. Współczesne społeczeństwa pałają namiętnością do owego sportu, futbol fascynuje nie tylko miliony zawodników na całym świecie, ale przede wszystkim zachwyca widzów spektakli piłkarskich, nie mówiąc już o fanatycznych kibicach. Wydaje się jednak, że mieszkańcy Ameryki Łacińskiej odgrywali i odgrywają znaczącą rolę nie tylko w rozwoju sportowych elementów światowej piłki, przede wszystkim wpłynęli na rozwój namiętności, jaką ludzie żywią do futbolu. W niniejszej pracy autorzy starają się odpowiedzieć na pytanie, czy piłka nożna może być traktowana jako metafora kultury, życia społecznego krajów latynoamerykańskich, ale również przedstawić, jakie emocje, zachowania generuje futbol w Ameryce, jak rozwijało się na przestrzeni lat zjawisko ekspansywnego zajmowania wielu sfer życia przez piłkę nożną, a także, jakie są tego skutki w obszarze kultury, ekonomii i polityki.

---

<sup>1</sup> A. Camus, „American Journals” 1989, s. 83.

## Krew, pot i łzy. Czy futbol może być traktowany jako metafora świata w Ameryce Łacińskiej?

[...] Dla mnie sam mecz był tutaj tylko dodatkiem do spektaklu. [...] Miałem wrażenie, że jest to tylko pretekst, wytłumaczenie niezwykłych zmagania tych ludzi, rodzaj zaworu bezpieczeństwa wymyślonego po to, by wyzwolić ich nadmiar energii życiowej, by zrealizować ich potrzebę świętowania, ucieczki<sup>2</sup>.

Europejczycy postrzegają kulturę krajów Ameryki Łacińskiej jako kulturę karnawału, zabawy, chęci życia i dzielenia się uczuciami, emocjami. Mieszkańcy Starego Kontynentu uważają się za bardziej stonowanych, zamkniętych, mniej emocjonalnych. Piłka nożna zdaje się potwierdzać stereotyp Latynosów jako ludzi otwartych, żywiołowych i odmiennych kulturowo od mieszkańców Europy. Nie chodzi tu jedynie o styl gry południowoamerykańskich piłkarzy, zdecydowanie bardziej spontaniczny, uczuciowy, emocjonalny. Reakcje kibiców, ich przywiązanie do drużyny, emocje związane ze spektaklem są również zupełnie odmienne. Mówimy więc o różnicach na dwóch płaszczyznach: nie tylko styl gry jest metaforą latynoamerykańskiej spontaniczności, uczuciowości, również są nią reakcje widzów. Potwierdza to wiele przykładów: wielokrotnie dla piłkarzy z Ameryki Łacińskiej nie liczyło się zwycięstwo w zawodach, ważniejszy był styl odnoszonych sukcesów. Jeżeli nawet najważniejsze trofea były zdobywane bez polotu i fantazji, drużyna była krytykowana na wszystkich płaszczyznach, podobnie jak w sytuacji, gdyby przegrała. Można więc pokusić się o wniosek, że jeżeli drużyna narodowa nie wygrywa jak przedstawiciele społeczeństwa, które reprezentują, kultury w jakiej się wychowali, to nie identyfikujemy się z jej sukcesem. Najważniejszą rzeczą jest wygrać w zgodzie z lokalną kulturą, w jakiej się wyrosło, tradycji, która towarzyszy nam od lat. Twierdzi się również, że gracze z Ameryki Łacińskiej wygrywają jak nikt inny, ale również, że jak nikt inny nie potrafią przegrywać. Podkreśla to, jak skrajne emocje i zachowania potrafi wzbudzać futbol, który jest fenomenem socjologicznym na skalę niespotykaną w innym kręgu kulturowym. Mnożą się zatem przypadki bójek z udziałem 22 graczy (czasem również sędziów i wdzierających się na płytę boiska kibiców) z policją. Każda niekorzystna decyzja sędziego, faul, wywołuje równie żywiołową reakcję biorących udział w grze piłkarzy, jak i kibiców. Czy więc futbol, oprócz łez i potu, jest źródłem krwi? Wielokrotnie. Bójki, często ze skutkiem śmiertelnym, są nieodłącznym elementem kibicowania na całym świecie.

<sup>2</sup> J. de Ryswick, *100 000 Heures de football*, Paris 1962, s. 244–245.

cie. Futbol zdecydowanie wzbudza agresję, ale wzbudza ją nie tylko w Ameryce Łacińskiej. Tragiczne w skutkach próby dania ujścia emocjom i prowokowanie walk między kibicami są zmorą i przekleństwem piłki nożnej na całym świecie, a nie jedynie przypadłością latynoamerykańskich zawodników i kibiców. Dlatego też powinniśmy raczej skupić się na żywiołowych reakcjach kibiców na sportowy spektakl, ich przywiązaniu do ulubionych klubów, emocjom, jakie futbol generuje, a nie skrajnym przykładom agresji, wybrykom chuligańskim wzbudzonym przez różnego rodzaju widowiska agonistyczne, jakim jest również futbol. Z pewnością można stwierdzić, że każdy piłkarz chciałby grać „czarować” na boisku jak gracze latynoamerykańscy. Każdy kibic chciałby poczuć atmosferę stadionów Ameryki Łacińskiej, móc kibicować i kochać swoją drużynę, tak jak robią to Latynosi. Czy więc Europejczycy chcieliby zmienić swoje usposobienie na bardziej żywiołowe i spontaniczne? Czy jesteśmy zapatrzeni w południowoamerykański futbol jedynie przez jego techniczne piękno, płaszczyzna kulturowa nas nie interesuje? Wydaje się raczej, że futbol pociąga nas właśnie z powodu kultury, natury graczy i kibiców latynoamerykańskich. Gdyby nie to, równą popularnością jak reprezentacje Argentyny czy Brazylii cieszyłyby się na świecie również europejskie drużyny narodowe. Jednak piłka nożna to nie tylko gra, futbol to ucieczka, zmiana, oderwanie od rzeczywistości lub nawet stworzenie nowej, magicznej, niemalże utopijnej. To świat sam w sobie, rządzący się odmiennymi regułami, własną filozofią, ekonomią, etyką, uczuciowością. Uciekają w nią Latynosi przed problemami swoich społeczeństw, uciekają również przedstawiciele innych kultur, odmiennych obyczajowo i cywilizacyjnie od potomków Inków i Azteków. Oni jednak przez swoją żywiołowość integrują się z agonistycznym widowiskiem futbolu, doskonale radzą sobie z nadawaniem mu kształtu, zmianom w założeniach, jakie legły u podstaw piłki nożnej – prostej i zrozumiałej dla każdego gry - w swoistą magię widowiska, czarującego i zniewalającego każdego jej uczestnika, piłkarza, sędziego, kibica, telewizyjnego widza, komentatora sportowego. Ludzie innego kręgu kulturowego z niezmierną chęcią się tej magii poddają, nie zawsze zdając sobie sprawę z przyczyn owego stanu rzeczy.

## **„Ręka Boga”? Znaczenie piłki nożnej w kulturze Ameryki Łacińskiej**

Popularne wśród kibiców piłkarskich z Buenos Aires powiedzenie głosi, że można zmienić żonę, ale matki i ulubionego klubu piłkarskiego zmienić nie można. Na początku 1985 roku pewien bogaty przedsiębiorca z Rio zapisał w testamencie 360

milionów dolarów „robotniczemu” klubowi Bangu z Zona Norte. Nie przestał być mu wierny, mimo że odmienił się jego los<sup>3</sup>.

Podobnych przykładów w historii futbolu latynoamerykańskiego jest wiele. Zaskakują, czasem śmieszają ludzi z europejskiego kręgu kulturowego, jednak dla Latynosów są to przykłady, jeżeli niezupełnie zwyczajne, to na pewno łatwiejsze do wyobrażenia niż dla mieszkańców Europy. Jeżeli futbol nie byłby zwierciadłem latynoamerykańskich społeczeństw i kultury, czy wzbudzałby takie emocje i zainteresowanie? Czy gdyby piłkarze nie byli uważani za najgodniejszych reprezentantów świata Ameryki Łacińskiej, wielomilionowych społeczeństw, to czy otrzymałby status bohatera narodowego, najwyższe w kraju odznaczenia, a sukcesy w mistrzostwach świata byłyby obwoływane świętami narodowymi? Można więc pokusić się o hipotezę, że futbol, widowisko masowe, lokujące się zarówno w świecie sportu, jak i popkultury jest tak głęboko zakorzenione we współczesnej kulturze południowoamerykańskiej, gdyż kultura owa charakteryzuje się, podobnie jak spektakl piłkarski, elementami agonistycznymi. Wysoka emocjonalność, impulsywność, nieprzewidywalność, bliskość odczuć duchowych, czy nie moglibyśmy odnieść tych cech zarówno do społeczeństw latynoamerykańskich, jak i uprawianego przez nich futbolu, jak również stylu uczestniczenia w widowiskach piłkarskich? Futbol jest więc nie tylko ucieczką w inną, stabilną, paralelną rzeczywistość. W wielu przypadkach, co potwierdzają niezliczone przykłady z kręgu kulturowego Ameryki Łacińskiej, piłka nożna rzeczywistość niemalże zastępuje, staje się tak integralną częścią świata, że absorbuje jego pozostałe elementy. Kultura krajów europejskich nie jest zdolna dopuścić do takiego zjawiska. Wydaje się, że zarówno Europejczycy, jak i Latynosi identyfikują swoje kultury z futbolem. Stał on się zbyt wszechogarniającym świat zjawiskiem, by być lekceważonym przez „kulturę wyższą”. Jest elementem nie tylko życia sportowego, kulturowego („La gente no come por ver a Walter Gómez” („Ludzie nie jedzą, by zobaczyć Waltera Gómeza”. Gómez był urugwajskim napastnikiem, którego umiejętności spowodowały przesunięcie pory tradycyjnych posiłków rodzinnych, tak by mężczyźni mogli pójść na mecz. Potańcówki dla młodzieży w niedzielę aż do lat sześćdziesiątych nie zaczynały się nigdy przed dwudziestą, by nie kolidować z meczami piłkarskimi<sup>4</sup>), społecznego (Brazylia przegrała z Urugwajem. Cały naród przeżył głęboki zawód. Sam Pele wiele lat później wspominał, że ta nieoczekiwana porażka wywołała tak wielkie i głębokie przygnębienie, jakby Brazylia przegrała wojnę, która pociągnęła za sobą

<sup>3</sup> T. Mason, *Pasja milionów. Piłka nożna w Ameryce Południowej*, Gdańsk 2002, s. 137.

<sup>4</sup> J. Mafud, „Sociología del Fútbol” 1967, s. 141.

mnóstwo ofiar<sup>5</sup>, ekonomicznego, ale również politycznego (obecny na meczu argentyński prezydent, generał Onganía, powiedział „El Mundo”: „To było niezwykle widowisko i jestem szczęśliwy. To triumf Argentyny”)<sup>6</sup>, w skrajnych wypadkach elementem potrafiącym wywołać konflikty zbrojne („wojna futbolowa” opisana przez Ryszarda Kapuścińskiego<sup>7</sup> pomiędzy Hondurasem i Salwadorem rozpoczęła się po meczu reprezentacji obu krajów, samo spotkanie, przegrane przez Honduras, było pośrednią przyczyną do zapoczątkowania konfliktu, pretekstem, eskalacja konfliktu była spowodowana rosnącymi problemami ekonomicznymi i napiętą sytuacją dyplomatyczną pomiędzy krajami). Dlatego też nie dziwi fakt, że nie jest możliwe stwierdzenie, czy Europejczycy i Latynosi postrzegają swoją kulturę przez pryzmat futbolu, czy futbol przez pryzmat kultury. Można jednak próbować zbudować na podstawie tej przesłanki pewne wnioski: futbol odgrywa znaczącą rolę w dzisiejszym świecie, dlatego też może być traktowany jako metafora kultury. Nie dziwi dlatego fakt postrzegania w Ameryce Łacińskiej mieszkańców Starego Kontynentu jako ludzi ułożonych, sformalizowanych, konserwatywnych, czasami nawet nudnych, lecz skutecznych. Podobnie nie zaskakuje obraz Latynosów: żywiołowych, spontanicznych, impulsywnych, ale również odrobinę dzikich, nieokiełznanych. Nasuwa się wniosek: gramy, kibicujemy i żyjemy futbolem, tak jak pozwalają nam nasze kulturowe wzorce i uwarunkowania. W zależności od kręgu kulturowego, obraz społeczeństwa jest różny, różni się też obraz uprawianego stylu gry i uczestniczenia w piłkarskim spektaklu. Przykładem potwierdzającym ową tezę może być wypowiedź reżysera filmowego Piera Paolo Pasoliniego: „Istnieją dwa gatunki futbolu, proza i poezja. Drużyny europejskie to proza: Ich gra jest twarda, przemyślana, konserwatywna, zespołowa. A zespoły z Ameryki Łacińskiej to poezja: Grają spontanicznie, indywidualistycznie, erotycznie”<sup>8</sup>.

## Widowiska piłkarskie w Ameryce Południowej. Studium socjokulturowe

Brazylijska publiczność dopinguje swoje drużyny, tworząc historyczne pandemium równie fascynujące, co niezrozumiałe dla Europejczyków. Często mówi się, że na trybunach dzieją się ciekawsze rzeczy niż na boisku. Wymachiwanie flagami,

<sup>5</sup> J. Humphrey, *Triumph and Despair: Brazil in the World Cup* [w:] *Hoss and Champions. Soccer cultures, national identities and the USA World Cup*, ed. J. Sugden, A. Tomlinson, 1994, s. 66.

<sup>6</sup> T. Mason, *Pasja milionów. Piłka nożna w Ameryce Południowej*, Gdańsk 2002, s. 159.

<sup>7</sup> Zob. R. Kapuściński, *Wojna futbolowa*, Warszawa 2001.

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 5.

bicie w bębny, śpiewy, konfetti, rozrzucanie bilonu i ryżu: przypomina to uroczyste wesele, tyle że na większą skalę i bardziej spontaniczne. Petardy wypełniają stadion głośnymi eksplozjami i „przypominającą chmurę magiczną mgłą”<sup>9</sup>.

Przez głębokie zakorzenienie piłki nożnej w kulturze i społeczeństwie masowym, odciska ona swoje piętno na zachowaniach, reakcjach i stosunku ludzi współczesnych do widowisk piłkarskich. Mecze piłki nożnej, a w szczególności te rozgrywane podczas tak ważnych wydarzeń jak np. mistrzostwa świata, wywołują wśród kibiców pewien szczególny rodzaj więzi. Grupa osób, która podczas meczu spotyka się po „jednej stronie”, dopingując swojej ukochanej drużynie już od pierwszych minut całego widowiska staje się częścią ogromnej wspólnoty, którą paradoksalnie łączy jedna z silniejszych więzi emocjonalnych, jakie możemy zaobserwować w dzisiejszych relacjach społecznych – miłość do konkretnej drużyny, ale także i chęć wygranej. Zjawisko to unaocznia się szczególnie w przypadku rozgrywek pomiędzy reprezentacjami dwóch odmiennych państw. Jest to moment, w którym poczucie państwowości przechodzi proces umacniania. Świadomość narodu nabiera zupełnie nowego znaczenia – mniej teoretycznego, za to o wiele bardziej namacalnego, szczególnie dla słabiej wykształconych przedstawicieli społeczeństwa, bo przecież nie ma prostszego sposobu na podkreślenie własnej odrębności jak przeciwstawienie „nam” drugiej grupy, z którą dzieli nas pewien konflikt interesów. Aspekt ten, w rzeczywistości charakterystyczny dla całego futbolu, nie jest jedynie fenomenem Ameryki Południowej, jednakże w tym przypadku jego oddziaływanie jest znacznie istotniejsze. W porównaniu do krajów Ameryki Łacińskiej, kraje europejskie mają o wiele bardziej rozwinięte poczucie przynależności narodowej, żaden z nich nie boryka się z tak zaawansowanym problemem analfabetyzmu, dlatego też widowiska, które w tak dosadny, a zarazem prosty sposób prowadzą do pojmowania siebie jako elementu większej wspólnoty, właśnie wśród tej części społeczności, do której świadomości najtrudniej dotrzeć, stają się już nie tylko sposobem na rozrywkę dla mas, ale także bardzo ważnym czynnikiem socjologicznym. Fakt ten nie umknął uwadze odpowiednich władz, czego dowodem stało się oświadczenie wydane przez Światową Federację Towarzystw Edukacyjnych: „Komitet uważa, że rywalizacja w sportach zespołowych, tak jak w futbolu, w którym wszędzie na świecie obowiązują te same przepisy ma – jeśli pozostaje zachowany w jej ramach prawdziwy duch sportu – coraz większe znaczenie w procesie zbliżania narodów [...], dlatego polecamy nauczanie piłki nożnej [...] z naciskiem na właściwe zasady zachowania, jako części międzynarodowego programu

<sup>9</sup> „World Soccer” 05.1979.

edukacyjnego”<sup>10</sup>. Nic więc dziwnego, iż widowisko, które każdy z kibiców z osobna traktuje w sposób osobisty i odbiera je już nie tylko w charakterze rozrywki, ale także utożsamia z własnym honorem – osobistym sukcesem bądź porażką, staje się przyczyną tak wielu emocji doprowadzających nawet do konfliktu zbrojnego, który staje się przedłużeniem tego zaistniałego na piłkarskiej murawie. Dlatego też nie powinny dziwić komunikaty prasowe, takie jak ten zamieszczony po przegranym przez Argentynę meczu z Urugwajem: „Przegrana w meczu piłkarskim nie jest zamachem na suwerenność ojczyzny przegranej drużyny ani nie zagraża bezpieczeństwu jej narodu”<sup>11</sup>, mimo iż dla nas – wychowanych w kulturze europejskiej wydają się śmieszne, tam nie tylko mają rację bytu, ale czasem wydają się wręcz niezbędne.

Warto zastanowić się dlaczego akurat piłka nożna, a nie żaden inny sport urasta do roli tak wielkiego fenomenu. Powołując się na słowa Ryszarda Kapuścińskiego<sup>12</sup>, możemy stwierdzić, że futbol jest sportem wyjątkowo demokratycznym. Mimo iż początkowo w krajach takich jak Argentyna, Brazylia czy Urugwaj dyscyplina ta zarezerwowana była jedynie dla osiadłych tam przybyszów z Anglii, lub też wyjątkowo dla młodzieży wywodzącej się z lokalnych elit, szybko uległa procesowi „kreolizacji”. Sport, do którego uprawiania wymagane jest minimum osprzętowania, bardzo szybko przeniknął ze stadionów elitarnych szkół na prowizoryczne boiska tworzone przez biedniej urodzonych pasjonatów na przydrożnych polach. Z początku taki stan rzeczy wzbudzał w niektórych kręgach nie tylko zdumienie, ale czasem i oburzenie, jednakże z biegiem czasu świat przekonał się, iż to właśnie egalitaryzm tej gry stanowi o jej sukcesie. „Prezes Exeter City, wyskoczył ze statku przybijającego do brzegu w Rio gdy ujrzał [...], że mecz rozgrywali juniorzy pomiędzy 18 a 20 rokiem życia. Wszyscy byli Murzynami, czarnymi jak wasze kapelusze, a większość grała boso. Tak miała wyglądać przyszłość, ale w 1914 roku jeszcze nikt o tym nie wiedział”<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> Fragment rezolucji przyjętej przez Światową Federację Towarzystw Edukacyjnych na jej spotkaniu w Toronto (Kanada) w sierpniu 1927 roku [w:] T. Mason, *Pasja milionów. Piłka nożna w Ameryce Południowej*, op.cit., s. 31.

<sup>11</sup> „La Prensa” komunikat z 13.10.1924 [w:] T. Mason, *Pasja milionów. Piłka nożna w Ameryce Południowej*, op.cit.

<sup>12</sup> Zob. *Mundial 2006*, „Rzeczpospolita” z 6.06.2006, nr 131.

<sup>13</sup> T. Mason, *Pasja milionów. Piłka nożna w Ameryce Południowej*, op.cit., s. 26.

## **Święte igrzyska? Próba analizy znaczenia piłki nożnej w kręgu kultury latynoskiej**

Wiele firm i urzędów było tego dnia zamkniętych, łącznie z przedstawicielstwem General Motors w Buenos Aires. Odwołana została popołudniowa sesja parlamentu, ponieważ większość posłów albo wybrała się na mecz, albo zorganizowała sobie możliwość słuchania relacji radiowych<sup>14</sup>.

„Igrzysk i chleba” wołali starożytni Grecy, natomiast po dokonaniu stosownych modyfikacji okazuje się, iż słowa te dla mieszkańców Amazonii czy obszarów La Platy zawierają w sobie nadal aktualne przesłanie. Futbol, a szczególnie każde wydarzenie z nim związane, wprowadza do codzienności latynoamerykańskiej zupełnie inną atmosferę. Tak ważne mistrzostwa jak Cópa America będą tu najbardziej wyrazistym przykładem dla owego fenomenu. Na kilka dni mistrzostw wszelkie istniejące priorytety zostają przewartościowane, a całe życie toczy się w innym rytmie, determinowanym przez kolejne rozgrywki. Jednakże fakt ten nie wzbudza najmniejszego zdziwienia wśród społeczeństwa. Można wręcz zaryzykować twierdzenie, iż tak istotne dla kultury wydarzenia stają się wręcz świętem, które prowadzi do tego, iż ludzie w zupełnie inny sposób zaczynają odczuwać ten czas. Staje się on w pewien sposób magiczny, oderwany od rzeczywistości, przechodzi nawet delikatnie w sferę sacrum tej kultury. Przykładów, w których pojmowana przez nas rzeczywistość miesza się z różnymi wierzeniami, wręcz gustami czy parareligią, można odnaleźć bardzo wiele. W książce Ryszarda Kapuścińskiego „Wojna futbolowa” odnajdujemy wzmiankę na temat meczu pomiędzy Argentyną a Brazylią kończącego się wynikiem korzystnym dla tych drugich, który brazylijski dziennik „Jornal de Sportes” komentował tak: „Ilekcio piłka leciała w stronę naszej bramki i gol wydawał się nieuchronny, Jezus spuszczał nogę z obłoków i wykopywał piłkę na aut”. Podobnie wyglądała sytuacja po meczu rozegranym między Argentyną i Anglią, kiedy to Diego Maradona po strzelonej przez niego bramce ręką nazwał to „Ręką Boga”, która miała pomóc mu w zdobyciu zwycięskiego gola. Komentarze te traktować możemy niejako przez pryzmat kreolskiej przewrotności, nie ulega jednak wątpliwości fakt, iż tego typu porównania w sferze kultury europejskiej nigdy nie zostałyby potraktowane poważnie.

---

<sup>14</sup> Ibidem, s. 57.

## Futbol jako jeden z filarów polityki w kulturze Ameryki Południowej

Gauczo z Bento Gonçalves, kibic Internacionalu Pôrto Alegre i Botafogo Rio de Janeiro, brat dwóch generałów, żonaty, jedna córka – Ernesto Geisel będzie dwudziestym trzecim prezydentem Republiki<sup>15</sup>.

Mimo iż patrząc na ten aspekt z europejskiego punktu widzenia, sytuacja ta wydaje się być absurdalną, w rzeczywistości latynoamerykańskiej taki porządek rzeczy jest sprawą jak najbardziej naturalną. Już od początków XX wieku, a więc w momencie, kiedy zdano sobie sprawę, iż fenomen piłki nożnej nie opiera się na przelotnej fascynacji tym sportem, a jego siła oddziaływania oraz rola w ówczesnym życiu kulturowym i społecznym z każdym dniem ulega wzmocnieniu, władze wykorzystywały widowiska futbolowe do promowania własnego wizerunku. Bardzo często spotykaną strategią była próba docierania do przyszłych wyborców przez okazanie (mimo iż najczęściej jedynie pozornego) zainteresowania tą nową, porywającą tłumy grą. Był to w końcu najprostszy sposób na podkreślenie solidaryzowania się władz z proletariatem, był to dowód na to, że sprawy tak pochłaniające zwykłych obywateli są jednakowo ważne dla elit rządzących, co w idealny, bo bardzo szybki sposób powodowało nie tylko zdobywanie potencjalnego elektoratu, ale także tworzyło wyimaginowaną wizję „naszego przywódcy”, któremu bliskie są sprawy najprostszycy ludzi. Można stwierdzić, iż futbol w Ameryce Łacińskiej stawał się najbardziej trafną „kierówką wyborczą”. W Brazylii w latach siedemdziesiątych XX wieku chcąc podwyższyć swoje poparcie w niektórych regionach kraju, rządząca ówczesnie partia ARENA dopuszczała do mistrzostw Brazylii małe drużyny z tych obszarów, gdzie nie posiadała zbyt wysokich notowań. Społeczeństwo latynoskie okazało się bardzo podatne na tego typu zabiegi propagandowe. Peronistyczna kampania promowania sportu z hasłami „Perón wspiera sport” i „Perón pierwszym sportowcem” była kolejną formą zagłuszania faktycznych problemów, z jakimi spotykały się kraje latynoamerykańskie. Urugwajski prozaik Mario Benedetti wskazywał na zastosowania piłki nożnej jako politycznego środka nasennego. Niejednokrotnie zdarzały się przypadki, kiedy próbując uspokoić protestujących robotników, władze organizowały mecz z udziałem największych gwiazd rodzimej piłki nożnej i co w tym najciekawsze, chociaż łatwe do przewidzenia, tego typu zagrania zawsze kończyły się sukcesem. Dlatego też nie ma nic dziwnego w fakcie, iż świat polityki tak często przenikał się ze światem futbolu, skoro był to jeden

<sup>15</sup> Jornal do Brasil [w:] T. Mason, *Pasja milionów. Piłka nożna w Ameryce Południowej*, op.cit.

z najskuteczniejszych środków na zaślepienie społeczeństwa oraz najbardziej wyrazisty sposób na pozyskanie poparcia wśród własnych obywateli.

## Zakończenie

Celem niniejszej pracy była próba pokazania i zdefiniowania wielopłaszczyznowego zjawiska, jakim jest piłka nożna w krajach Ameryki Łacińskiej. To już nie jest tylko sport, który potrafi zaprzętać serca i umysły wielomilionowej rzeszy kibiców piłkarskich, to swoisty fenomen socjologiczno-kulturowy, który stał się płaszczyzną nowych zjawisk, już dawno przekraczających granice piłkarskich boisk, wdzierając się przebojem do świata kultury popularnej. Widowisko piłkarskie w krajach Ameryki Łacińskiej proponujemy traktować w kategoriach nowej metafory, wyznaczającej taką sferę obyczajowości, języka, kultury polityki i ekonomii, która wciąż fascynuje, zasługując na nowe studia, rozprawy i analizy, gdyż zjawisko to nieustannie się rozwija, ewoluuje i przekształca.

## LITERATURA:

Camus A., „American Journals” 1989.

Humphrey J., *Triumph and Despair: Brazil in the World Cup* [w:] *Hoss and Champions. Soccer cultures, national identities and the USA World Cup*, J. Sugden (red.), A. Tomlinson, 1994.

Jornal do Brasil [w:] T. Mason, *Pasja milionów. Piłka nożna w Ameryce Południowej*.

Kapuściński R., *Wojna futbolowa*, Warszawa 2001.

Mafud J., „Sociología del Fútbol” 1967.

Mason T., *Pasja milionów. Piłka nożna w Ameryce Południowej*, Gdańsk 2003.

*Mundial 2006*, „Rzeczpospolita” z 6.06.2006, nr 131.

Ryswick J. de, *100 000 Heures de football*, Paris 1962.

„World Soccer” z 05.1979.

## SUMMARY

The purpose of this article is an effort to analyze and interpret multilateral phenomenon of soccer and emotions, passions and impact that it has on the culture of Latin America countries. By it's affect on culture this popular sport has become an important factor

which forms cultural and national identity of millions of people. Soccer has become a metaphor of linguistic conscience of inhabitants of every Latin America country. According to opinion of authors of the article the phenomenon, that is influential for every part of life: cultural, political, or economical, deserves former studies, which can help in new analyzes of this fascinating anthropological phenomenon, which is continuously evolving and developing.



*Mieczysław Sprengel*

## **ROLA WIEDZY, INSTYTUCJI WIEDZY I RZĄDU AUSTRALIJSKIEGO W SPOŁECZEŃSTWIE WIELOKULTUROWYM W AUSTRALII**

---

### **1. Zagadnienie kapitału ludzkiej wiedzy we współczesnym świecie i w Australii**

Stan ludzkiej wiedzy w XX wieku wpłynął zdecydowanie na zaawansowane technologie, które zmieniły technikę produkcji i typy maszyn. Wydatki na mechanizację pociągnęły również za sobą jednoczesne wydatki na edukację społeczeństw. Proces ten spotęgował się zwłaszcza w krajach rozwiniętych, u podłoża których leży demokracja. Inwestycje w edukację ludzką w tych krajach przyniosły perspektywy dla procesów technologicznych, produkcji i dalszej przewagi nad krajami niedemokratycznymi i zacofanymi. Inwestycje w edukację poszerzyły więc możliwości rozwojowe współczesnych społeczeństw rozwiniętych. Ten proces zadecydował również o dokonanych zmianach i rozwoju w Australii, która już dawno znalazła się w grupie państw demokratycznych.

W związku z rozwojem i inwestowaniem w ludzki kapitał można spodziewać się trzech ważnych rzeczy: po pierwsze – poprawy wydajności, po drugie – poprawy jakości i zadowolenia osobistego związanego z udziałem w edukacji i samokształceniu oraz trzecia spodziewana rzecz – to wartość, jaką odnosi społeczeństwo z edukacją poszczególnych jednostek ludzkich<sup>1</sup>.

Koncepcja inwestowania w ludzki kapitał jest tak samo ważna jak inwestycje w zakłady pracy, które potrzebują rozwoju. Australijczycy inwestujący w nie ludz-

---

<sup>1</sup> R.J. Miller, E.D. Shade, *Foundations of Economics*, Melbourne 1996, s. 209.

ki kapitał zawsze spodziewali się wygenerowania nowego produktu, który spłacał inwestycję. Podobnie jest z inwestycjami w ludzki kapitał. Dzisiaj nie tylko w społeczeństwach demokratycznych konieczne są i potrzebne inwestycje w ludzki kapitał. Dlatego kraje rozwinięte pomagają innym krajom nie tylko dokończyć się, ale zrzucić jarzmo reżimów. W tym procesie ma swój udział w historii również Australia, która budując społeczeństwo wielokulturowe była zaangażowana w edukację i stworzenie kapitału ludzkiego.

Skoro więc nie ma właściwie żadnych przeciwwskazań, aby ludzki kapitał był inaczej potraktowany niż inwestycje materialne, to wypada zwrócić na to baczną uwagę. Dlatego też zadaniem tego materiału jest zwrócenie uwagi na rolę wiedzy, instytucji wiedzy i zaangażowania australijskiego rządu w proces edukowania społeczeństwa australijskiego w minionych dekadach XX wieku.

Wyniki badań przeprowadzone w Australii na początku lat 90. XX wieku i ich prezentacja w tabelach pokazała, iż zdobyte przez ludzi ponadprzeciętne wykształcenie przyniosło im średnio wyższe zarobki niż osobom, które były słabiej wyedukowane. Prace naukowe Chapmana i Chia w Australii wykazały w 1989 roku, iż płace rosły wraz z wiekiem u osób posiadających wyższy poziom edukacji. Jeśli chodzi o same zarobki, to edukacja odgrywała większe znaczenie w przypadku kobiet niż mężczyzn w Australii<sup>2</sup>. Można zauważyć, iż z czasem pracownicy fizyczni w Australii zaczęli doceniać bardziej edukację i zdobytą wiedzę oraz jej wpływ na pracę i zarobki.

W ten sposób doceniono pracowników z dyplomami i powstał w efekcie w Australii popyt na takich wyuczonych pracowników, m.in. w latach 80. XX wieku przyjmowano chętnie inżynierów i innych imigrantów wyspecjalizowanych w zawodach technicznych. Na podstawie przeprowadzonych badań można powiedzieć, iż potwierdziły one tezę o tym, że edukacja i szkolenia poprawiają wydajność w pracy oraz szkoląc pracownika w specjalizacji, odgrywają kluczową rolę w zdobywaniu wiedzy i postępie.

Problem gospodarki opartej na wiedzy sprawia w ostatnich latach duże zainteresowanie nie tylko w Australii. Zagadnienie to wiąże się z teorią wzrostu endogenicznego<sup>3</sup>. Podkreśla się, iż wszystkie czynniki produkcji powstają w procesie na-

---

<sup>2</sup> Ibidem, s. 212.

<sup>3</sup> Nowe teorie wzrostu gospodarczego są związane z teorią wzrostu endogenicznego, która jest oparta na postępie technicznym, sprawnym systemie innowacyjnym – dystrybuującym wiedzę. Warunkiem konkurencyjności przedsiębiorstw jest innowacyjność, a innowacyjność to m.in. instytucje i powiązania między nimi, dzięki którym dana gospodarka stanowi sprawny mechanizm dystrybucji wiedzy celem jej dalszego przetworzenia. Dla sprawności systemu innowacyjnego pełni duże znaczenie system edukacyjny, ważny jest nagromadzony zasób wiedzy. Według nowej teorii wzrostu, stanowiącej najlepszą teoretyczną podbudowę koncepcji systemu innowacyjnego, podsta-

gromadzenia kapitału, w tym również nagromadzenia kapitału wiedzy. Wiedza jawi nam się jako jeden z czynników produkcji, a zatem akcentowanie, iż „gospodarka oparta jest na wiedzy”, jest w pewnym sensie oczywiste i nie trzeba tego podkreślać, ale mieć świadomość tej zależności. Niektórzy mówią inaczej i bardziej precyzyjnie, iż gospodarka jest napędzana wiedzą (knowledge driver economy). Wiedza staje się zatem ważnym czynnikiem determinującym tempo i poziom rozwoju gospodarczego<sup>4</sup>. Znaczenie czynnika wiedzy jest oczywiste, gdy udowodni się, iż wzrost gospodarczy następuje również bez środków trwałych lub przy ich nieznacznym wzroście. Przy gospodarczym rozpatrywaniu ważne jest, aby wiedzę potraktować w węższym znaczeniu, wiedzy naukowej. Punktem wyjścia staje się tu tzw. kapitał wiedzy na co składa się wiedza naukowa z jej skumulowanymi wynikami badań oraz poziomem wiedzy społeczeństwa, może to być formalnie osiągnięty poziom wiedzy lub faktycznie osiągnięty poziom wykształcenia. Istotną rolę w przypadku analizy współzależności pomiędzy wykształceniem a poziomem rozwoju gospodarczego ma zbadanie wykształcenia, które dotyczy osób pracujących, a nie całej ludności danego kraju. Przy osiąganiu wykształcenia istotny jest wkład i rola jaką odnosi edukacja, której ze szczególnym uwzględnieniem poświęcony jest niniejszy artykuł zajmujący się Australią. Albowiem edukacja okazała się m.in. nośnikiem wiedzy i była ważnym elementem w Australii, zwłaszcza od lat 70. XX wieku, kiedy to tworzyło się społeczeństwo wielokulturowe<sup>5</sup>. Przy czym można podkreślić, iż trudno stwierdzić stan poziomu wiedzy, w odróżnieniu od zbadania nakładów przeznaczonych na naukę i edukację w Australii, o czym będzie mowa w dalszej części artykułu.

Powyższe zagadnienia związane z edukacją będzie starał się wyjaśnić niniejszy artykuł poświęcony roli instytucji wiedzy i rządu australijskiego w społeczeństwie wielokulturowym w Australii. Artykuł niniejszy nie będzie się zajmował samym kapitałem wiedzy jako takim, ale będzie omawiał znaczenie wiedzy w edukacji w Australii w kontekście zaistniałych zmian w szkolnictwie tego kraju. Zwrócona zostanie uwaga na edukację, ponieważ odnosi się ona do systematycznych procedur związanych z nauczaniem i nauką powiązaną z podstawowymi szkołami i szkołami wyższymi II stopnia, uniwersytetami i college'ami, instytucjami technicz-

---

wowym czynnikiem wpływającym na wzrost gospodarczy jest endogeniczny postęp techniczny. W teoriach endogenicznych pracownicy traktowani są jako element zdolny do aktywnego działania i kreowania zmian w procesie produkcji, a więc ogromną rolę we wzroście produktywności przypisuje się kapitałowi ludzkiemu i wiedzy. Suwny system innowacyjny, dystrybuujący wiedzę, przyspiesza procesy uczenia się w gospodarce i stymuluje wyższy ogólny poziom rozwoju danej gospodarki.

<sup>4</sup> L. Zienkowski, *Wiedza a wzrost gospodarczy*, Warszawa 2003, s. 15.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 16.

nymi i dalszą edukacją. Nie będzie tu mowy o oświatowej roli rodziny albo o oświatowym wpływie, który został wywarty w dawniejszych czasach i obecnych poprzez elektroniczne i drukowane środki przekazu, sztukę i inne formy kultury. Duża uwaga zostanie skierowana na instytucje wiedzy i rządu australijskiego, które były i są odpowiedzialne za edukację i poprzez to odpowiedzialne są za poziom wiedzy.

## 2. Znaczenie instytucji wiedzy w Australii

W Australii istnieją dwie kategorie szkolnictwa – państwowe i prywatne (w tym kościelne). Wszystkie instytucje wiedzy działają w zakresie tych dwóch kategorii. Edukacja zaczyna się od klasy zerowej, a kończy się na klasie 12. czyli maturalnej. Matura jest jednocześnie egzaminem na studia uniwersyteckie lub kursy pomaturalne. Uniwersytety prowadzą działalność naukową i dydaktyczną w szerokim zakresie dyscyplin. W Australii nie ma szczególnie wybijających się uniwersytetów w randze światowej, natomiast wybitnymi osiągnięciami odznaczają się poszczególne wydziały. Studia uniwersyteckie prowadzą studentów do dyplomów na różnym poziomie, od licencjatu po doktorat. Studia uniwersyteckie w Australii można podzielić na 2 etapy, Undergraduate – prowadzące do stopnia Bachelor Degree, Postgraduate – prowadzące do stopni wyższych, czyli Bachelor with Honours, Master Degree (magister) czy PhD (doktorat). W większości uniwersytetach uzyskuje się stopień Bachelor po 3-letnich studiach (Bachelor of Science, Bachelor of Engineering, Bachelor of Biotechnology itd.) i jest to wystarczające, aby zostać uznanym, jako osoba z wykształceniem wyższym.

Trzecią główną instytucją obok uniwersytetów i Collegiów o dużym znaczeniu w Australii stały się TAFE – The Technical and Further Education (Techniczna i Dalsza Edukacja). TAFE znalazły swoje miejsce w polityce rządowej od 1974 roku. Są głównie rozlokowane w większych miastach i są jednymi z większych instytucji edukacyjnych w Australii, jest ich ponad 200 i zajmują czasem obszerne tereny z luźno postawionymi budynkami przeznaczonymi do różnych zajęć i wykładów. Instytucjom tym z reguły towarzyszy dobra lokalizacja z połączeniami kolejowymi oraz autobusowymi, aby studenci mieli łatwy dostęp do nauki. Studenci TAFE są odbiorcami: szkoleń zawodowych, doksztalcenia językowego oraz nauki zawodu m.in. związanej z hotelarstwem, turystyką itd.

Powstały w latach 70. XX wieku w Australii TAFE – to sektor edukacji przeznaczony dla ludzi, którzy już pracują lub ukończyli High School albo doksztalając się na kursach, pogłębiając wiedzę w konkretnym zawodzie. Celem TAFE jest wykorzystanie i rozwinięcie umiejętności, niezbędnych do powiększenia swoich moż-

liwości w pracy zawodowej. Istnieją również w TAFE kursy rozwijające aktywność rekreacyjną. Instytucja TAFE wyznaczyła sobie przejrzyste cele, które obejmują zdobycie przodownictwa na rynku w szkoleniach ludzi na różnych polach wiedzy i zdobycia umiejętności efektywnego szkolenia studentów. W TAFE widać wyraźne zaangażowanie w kierunku połączenia edukacji z sektorem gospodarczym, a także poprawienia komunikacji ze studentami.

Oprócz instytucji TAFE, istnieją w Australii również prywatne instytucje nauczania, które prowadzą podobne szkolenia, co stanowi dla TAFE konkurencję. Jednocześnie władze TAFE stwierdziły, iż zjawisko to wpłynęło na polepszenie jakości kursów i podniesienia poziomu nauczania, na czym z pewnością zyskali studenci.

Od 1974 roku do 1984 roku w Australii znacznie zwiększyła się liczba studentów, a mianowicie ze 133 000 osób do 423 127 osób. W 1984 roku TAFE zatrudniały 49 458 nauczycieli, z czego 17 135 nauczycieli na pełny etat. W 1991 roku w kursach dziennych w TAFE uczestniczyło 1 570 000 studentów, a w wieczorowych i eksternistycznych 585 000 studentów, którzy również brali udział w zajęciach rekreacyjnych<sup>6</sup>.

Przed 1990 rokiem istniały głosy niezadowolenia, iż rząd niedocenia edukacji prowadzonej na niższym poziomie niż uniwersytecka. Jeszcze dane z połowy lat 80. sugerują, iż w porównaniu z normą OECD Australia dawała małe możliwości w osiągnięciu edukacji drogą pozauniwersytecką. Recesja z 1991 roku spowodowała większe zainteresowanie rządu formą kształcenia pozaakademicką mieszkańców Australii. W wyniku recesji z wczesnych lat 90. XX wieku duża część studentów uświadomiła sobie wartość z posiadania lepszych kwalifikacji i zdobycia umiejętności, które będą wykorzystane w pracy zawodowej. W wyniku tego w 1992 roku rząd federalny i rządy stanowe postanowiły utworzyć instytucję Australia National Training Authority (Australijski Narodowy Urząd Szkoleniowy), która miała pracować nad narodowymi priorytetami i celami kształcenia.

Porozumienie pomiędzy przemysłem a rynkiem pracy było kluczowe dla organizowania w TAFE kierunków kursów odpowiadających zapotrzebowaniu rynkowemu. Skrócone kursy powstały właśnie po to, aby zaspokoić potrzeby pracodawców. Dłuższe i bardziej tradycyjne kursy są wciąż modyfikowane, zgodnie z umiejętnościami studentów oraz wymaganiami pracodawców. W ten sposób TAFE stały się nowym popularnym modelem zdobywania wiedzy i kształcenia w Australii.

---

<sup>6</sup> R.J. Miller, E.D. Shade, *op.cit.*, s. 215.

### 3. Rola rządu w finansowaniu edukacji

Pod koniec II wojny światowej w Australii było 181 000 uczniów i 6 000 zatrudnionych nauczycieli w australijskich szkołach II stopnia. Na tym poziomie nauczania obserwujemy ciągły wzrost liczby uczniów do 1977 roku, kiedy to było 1 120 000 uczniów w szkołach średnich z 80 980 tysiącami zatrudnionych nauczycieli. Po kilku latach spadku w australijskich szkołach II stopnia ponownie zaczął się wzrost liczby uczniów i w 1984 roku osiągnął pułap 1,25 mln uczniów z niemal 98 000 zatrudnionych nauczycieli. Oprócz szybkiego wzrostu ilości uczniów, w skali całego procesu edukacyjnego nastąpił jednocześnie wzrost w liczbie uczniów uczących się w postobowiązkowych klasach, czyli po 10. klasie. Pomimo tego progressu jeszcze w we wczesnych latach 70. znaczna część osób kończyła edukację na 10. klasie.

Cofając się do lat 50. XX wieku, trzeba zaznaczyć, iż w tym czasie nastąpił okres próby w rozwoju szkolnictwa, stabilizacji i rozrostu funduszy uniwersyteckich. Wprowadzenie funduszy uniwersyteckich było wyrazem troski o edukację oraz zapobieżeniem rządowego niepokoju, iż obniżenie dochodów wśród ludności sprawi po wojnie spadek liczby studentów objętych programem odbudowy. Po wojnie rząd opłacał czesne studentom i pokrywał koszty ogólne byłych żołnierzy - studentów. W sumie w wyniku raportu komitetu Millsa powstał program wspierania finansowego państwowych szkół wyższych<sup>7</sup>. Rządowy system stypendiów był wsparciem dla 3000 studentów przed 25. rokiem życia. W ten sposób już w 1955 roku 40% studentów otrzymywało pomoc finansową<sup>8</sup>. Ten czas był w Australii okresem politycznej stabilności, wzrostu ekonomicznego i wzrostu populacji. Te czynniki z pewnością wpłynęły na wzmocnienie roli australijskich instytucji Commonwealth w edukacji. Rosła liczba studentów – z 34 480 osób w 1956 roku do 47 565 studentów w 1959 roku.

Zainicjowana reorganizacja struktur politycznych w Canberrze w 1950 roku przez rząd Menziesia doprowadziła do likwidacji Ministerstwa Powojennej Odbudowy, a do wzmocnienia roli doradczej i koordynacyjnej Departamentu Premiera. W tej sytuacji premier miał wpływ na politykę państwa, a w jego zarządzaniu znalazła się również Komisja Uniwersytecka. W roku 1959 w wyniku raportu Murray'a założono Australijską Komisję Uniwersytecką, co sprawiło, iż państwo stało się bardziej odpowiedzialne za edukację. Między innymi Państwo Australijskie uznało potrzebę edukacji aborygenów, zwłaszcza z obszarów północnych. Już

<sup>7</sup> *Education for All Australians*, Canberra 2001, s. 24.

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 26.

pierwsi nauczyciele zaczęli uczyć dzieci aborygeńskie w lipcu w 1950 roku w pierwszych czterech placówkach. W 1955 roku istniało już 11 szkół rządowych i dwie szkoły przykościelne zajmujące się nauczaniem aborygenów<sup>9</sup>.

W następnych trzydziestu latach następowały dalsze próby generalnego i szczegółowego zmodyfikowania australijskiej edukacji. Niektóre próby modyfikacji nie powiodły się, bo miały na celu bardziej polityczny niż edukacyjny cel, m.in. na podstawie raportu Martina z 1964 roku i Wark Report z 1966 roku doszło do utworzenia w 1965 roku College of Advanced Education – College Zaawansowanej Edukacji, gdzie znaleźli się nauczyciele połączeni w grupy o bardzo odmiennych kwalifikacjach<sup>10</sup>. Niemniej nastąpił rozwój w liczbie uczących się, albowiem gdy w 1950 roku było zapisanych około 1 025 900 uczniów z 33 700 nauczycielami, to po dwudziestu latach było już 1 812 000 studentów i około 64 700 nauczycieli. Wzrost liczby nauczycieli spowodował, iż byli oni wykształceni w różnych specjalnościach. Generalne wskaźniki zapisów do szkół stale rosły w Australii do 1979 roku (1,87 mln) i nie przejmowano się od tej pory niższym wskaźnikiem urodzeń.

W latach 70. XX wieku nastąpiła znaczna zmiana w podejściu do problemu edukacji. Zmiany nastąpiły zwłaszcza od 1972 roku za rządów Labor Party i premiera Whitlama. Nastąpił wzrost w budżecie na edukację oraz zmiany w programie nauki. W latach 70. XX wieku choć nic nie zmieniło się w zapisach konstytucyjnych, to szczególnie zwiększyła się rola Commonwealthu, który odgrywał główną rolę w polityce edukacyjnej i finansowej w państwie. Państwo od roku finansowego 1972/1973 znacznie łożyło na szkoły w Australii. W 1983/1984 roku przekazano już bardzo duże sumy na edukację. Jednocześnie krytykowano scentralizowaną biurokrację i rozdzielanie pieniędzy bez zweryfikowania lokalnych potrzeb na edukację. Choć zakładano w tym celu stanowe urzędy administracyjne, to jednak poszczególne szkoły miały ograniczoną rolę w decydowaniu o swoim losie. Dopiero prawodawstwo w Południowej Australii z 1972 roku i w Wiktorii z 1975 roku stanowiło wzorzec dla poszczególnych szkół w innych rejonach Australii w sprawach działalności, polityki nauczania dzieci i zmian programowych. Jednak ciągle podkreślano, iż jeśli lokalne organy edukacyjne mają być odpowiedzialne za realizowanie szczegółowych celów polityki szkoły, to potrzebują one dostać znaczącą władzę nad funduszami szkoły. Jednak wielu nauczycieli nie chciało obarczyć się odpowiedzialnością za programy i podnoszenie poziomu edukacji. Komplikacje pojawiły się kiedy trzeba było wyznaczyć granice i obszary szkolnej autonomii i autorytetu państwa oraz roli, którą każda strona ma pełnić. Postulo-

<sup>9</sup> Ibidem, s. 21.

<sup>10</sup> D. Mosler, *Australia, the recreational society*, Westpoint 2002, s. 131.

wano, aby publiczne departamenty edukacji były bardziej niezależne od rządu niż to było pierwotnie. Proponowano, aby najlepsi uczeni zostali zaangażowani do opracowania programu nauczania dla edukacji dzieci. Z czasem w obliczu pogorszenia się sytuacji ekonomicznej rząd zastanawiał się jak skuteczniej i lepiej rozdzielać pieniądze na edukację.

W latach 70. powstał w Australii TAFE jako charakterystyczna instytucja edukacyjna w Australii. Od czasu powstania TAFE w 1974 roku rząd federalny w odpowiedzi na raport Kanguana znacznie zwiększył finansowanie dla TAFE. Źródłem finansowania instytucji TAFE dla Państwa Australijskiego są środki finansowe z krajowego dochodu (GDP) i funduszy z instytucji Commonwealth oraz z budżetów stanowych. Częściowo w opłatach za szkolenia partycypują uczestnicy kursów, w zależności od ich sytuacji materialnej. Jest to jednak uzależnione od rodzaju kursu i jego czasookresu trwania.

Na początku dekady lat 70. nastąpił kryzys naftowy, w wyniku czego wzrosła stopa procentowa inflacji i bezrobocie. Te czynniki były odpowiedzialne w późniejszych latach dekady lat 70. za wydatki i ograniczenia w dalszym rozwoju gospodarczym. Z powodu ograniczeń w gospodarce rosło silne zainteresowanie rozwojem edukacji. Na tym tle nastąpiły znaczące powiązania i relacje pomiędzy edukacją a bezrobociem. Te zależności zostały udokumentowane naukowo w latach 80. XX wieku. W sumie od roku 1950 do 1975 obserwujemy rozwój placówek oświatowych w Australii, który dokonał się przy wyraźnym wsparciu finansowym rządu<sup>11</sup>.

Jeśli chodzi o płace dla nauczycieli, to podkreśla się, iż błędem było złączenie wszystkich szkół wyższych, a więc starych uniwersytetów, nowo powstałych szkół wyższych i różnych innych o mniejszym znaczeniu instytucji edukacyjnych w jeden system płacowy. Znaleźli się więc tam pracownicy o różnych kwalifikacjach i dorobku naukowym. To zjawisko wystąpiło w latach 80. XX wieku za premiera Hawka i rządów Partii Pracy. Takie posunięcie nie zadawało nikogo, niskie fundusze na płace i przepracowane intelektualnie elity były oburzone rażąco niesprawiedliwością, ludzie zastanawiali się później jak nauczyciele mogli pracować w takim systemie. Obecnie rządząca Partia Liberalna i premier John Howard próbują stworzyć w Australii lepszy i bardziej konkurencyjny system uniwersyteckiego kształcenia, który mógłby być porównywany do innych światowej klasy uniwersytetów.

Jedną z przyczyn powstałych zaniedbań na polu edukacji było w Australii zaniedbanie w dziedzinie wzrostu wydatków na szkolnictwo. Wzrost wydatków na-

---

<sup>11</sup> B. Crittenden, *Education in Australia: Conformity and Diversity*, Melbourne 1989, s. 71.

stąpił zbyt późno. W tym czasie trzy najpotężniejsze gospodarki świata – Stany Zjednoczone, Japonia i Niemcy przeznaczają znaczną część produktu krajowego brutto na szkolnictwo wyższe. Inaczej było w Australii, która startowała w świecie bez ugruntowanych tradycji w osiągnięciach naukowych i nie miała poczucia znacznej pozycji w świecie nauki. W ten sposób Australia znalazła się daleko w tyle za innymi krajami OECD. Pod koniec lat 80. XX wieku Australia wydawała 4,72% produktu krajowego brutto na edukację, co plasowało ją na 17. miejscu spośród 24 krajów należących do OECD. Średnia wydatków w krajach OECD wynosiła niewiele ponad 5%. W latach 90. XX wieku kontynuowana była tendencja spadkowa, a w 2000 roku wydatki spadły do 4,33% produktu krajowego brutto, plasując Australię na dole tabeli OECD. Ta tendencja spowodowała, iż z początkiem obecnego stulecia, czyli XXI wieku Australia nie była najlepiej notowanym edukacyjnie państwem w światowej gospodarce. Sytuacja ta poniekąd jest spowodowana słabym systemem publicznej edukacji państwowej.

Wydatki rządu danego kraju na edukację uwidaczniają się w proporcji GDP ulokowanej w tym sektorze. Dla przykładu, w roku 1988/1989 wydano w Australii 4,8% z GDP i stanowiło to średni wskaźnik w krajach OECD. Niższy wskaźnik miały tylko Japonia, Hiszpania, Niemcy, Portugalia i Wielka Brytania. Stany Zjednoczone miały 5%, a najwyższy procent miała Dania – 6,8%. Prywatny sektor miał udział 0,4% w GDP, a ten sam sektor prywatny miał najwyższy udział procentowy w Szwecji i Belgii, a najniższy w Danii<sup>12</sup>. Proporcja populacji zapisanej na rozmaitego rodzaju kursy edukacyjne w Australii osiągnęła średni wskaźnik w krajach OECD i było to spowodowane tym, iż Australia ma młodą strukturę demograficzną.

W Australii Rząd Federalny jest odpowiedzialny za finansowanie uniwersytetów, a Rząd Stanowy bierze odpowiedzialność za inne sektory kształcenia. Poszczególne stany w Australii do tej pory wydawały około 25% swoich wydatków na edukację. Jednak ciężar edukacji ma przejść na Rząd Federalny w większym stopniu, szczególnie szkoły średnie mają być finansowane z puli rządowej. Poszczególne stany w Australii są jednak nadal odpowiedzialne za utrzymywanie szkolnictwa podstawowego i średniego<sup>13</sup>. Uogólniając, można powiedzieć, iż gdyby nie wsparcie i finansowanie ze strony rządu, to wolniej przebiegałby proces edukacji w Australii.

Szerszym zagadnieniem jest z kolei kwestia, kto powinien płacić za zdobywanie wyższego wykształcenia w Australii? W 1983 roku za rządów premiera Hawke

---

<sup>12</sup> Ibidem, s. 217.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 73.

i Partii Pracy wprowadzono program wsparcia finansowego dla wyższych szkół m.in. wprowadzono w 1987 roku opłatę administracyjną dla studentów wyższych szkół w wysokości 250 \$ AUD. Opłata za kursy roczne w pełnym wymiarze godzin kształtowała się w wysokości 1800 \$ AUD. Opłatę tę student musiał uiścić, jeśli jego dochód opodatkowany osiągnął 22 000 \$ AUD lub wyższą kwotę. Wyjątek zwolnienia z opłat stanowiły kursy studentów w TAFE na pielęgniarstwo i inne szczególnie określone kursy. Patrząc ze strony społeczeństwa australijskiego, można powiedzieć, iż nie istnieje w Australii jakaś forma edukacji za darmo.

Niektórzy zastanawiali się dlaczego poszczególne stany mają partycypować w płaceniu na edukację. Po pierwsze, edukacja wywołuje pozytywne skutki, a po drugie dzieci z biednych rodzin mają również możliwość rozwijania się i ucieczki od biedy. Rola rządu polega na określeniu, ile mają płacić ludzie za zdobywane wykształcenie. Jeśli płaci się na edukację z prywatnych pieniędzy, to oczywistą sprawą jest, iż korzyści odnosi student, a społeczeństwo ma z tego powodu zysk w postaci odprowadzanych podatków od zarobionych pieniędzy przez uczelnię. W rzeczywistości w Australii nie ma wielu prywatnych szkół wyższych, ale pomimo tego podatki za opłacaną edukację wyższą robią w tym przypadku jakiś dochód. Jeśli zaś chodzi o samych studentów, to większość studentów w Australii pochodzi raczej z rodzin niezamożnych niż z klasy średniej i wyższej. Dlatego też wydaje się uzasadnione utrzymywanie wsparcia finansowego ze strony rządów stanowych.

Średnie koszty edukacji w Australii są wysokie i wynoszą około 30 000 \$ AUD. 1/5 z tej sumy, czyli 6000 \$ AUD powinien zapłacić sam student. Oczywiście istnieją formy pomocy dla studentów, którzy nie mogą tej kwoty zaraz zapłacić i mogą starać się o pożyczkę od banku i uiścić tę kwotę zaraz po studiach po znalezieniu pracy. Jeśli studenci zapłacą 1800 \$ AUD z góry, to mają udzielony rabat 15%. Dla ludzi z biednych klas kwoty te stanowią problem finansowy. Studenci czasem opłacają te kwoty na raty. Płatne studia w Australii są z pewnością pewną barierą, a szczególnie ciężko mają samotne kobiety, które kształcą swoje dzieci bez wsparcia finansowego drugiej osoby – partnera.

Rządy stanowe mają konstytucyjny obowiązek zabezpieczenia edukacji dla wszystkich dzieci w wieku szkolnym, a rodzice mają prawo wybierać szkoły, które nie należą do państwa. W 1991 roku 28% dzieci chodziło do niepaństwowych szkół. Niektóre szkoły są objęte funduszami z grantów. W roku 1990/1991 około połowy szkół prywatnych było wspieranych przez granty rządowe. Dla orientacji można podać, iż średni koszt kształcenia dziecka w nierządowej szkole w 1991 roku wynosił dla rodziców 1500 \$ AUD rocznie<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 217.

W 1965 roku Rząd Federalny powziął decyzję o przyznaniu funduszy i ustanowieniu nowej formy instytucji o wyższym wykształceniu, a był to College of Advanced Education (CaEs) zbliżony charakterem do uniwersytetu. W ten sposób rozszerzono ilość technicznych szkół i szkół dla nauczycieli, których było w 1946 roku 7, w 1962 – 28, a w 1984 – 45 College'ów. W 1984 roku zapisanych było ponad 175 000 studentów z prawie 10 000 zatrudnionymi nauczycielami w pełnym wymiarze godzin. Pomiędzy 1971 rokiem a 1975 rokiem stan zapisanych razem studentów wzrósł z ponad 70 000 do ponad 125 000.

Trudną sytuację starano się wyprowadzić i na skutek raportu profesora Millisa starano się coś zmienić w tej dziedzinie. Po pierwsze, na podstawie Konstytucji w sekcji 96 wymagano, aby baza finansowania uniwersytetów spoczywała w głównej mierze na rządach stanowych, a granty były tylko uzupełniającym elementem finansowym na uniwersytetach, taka forma finansowania pozostała już na długie lata. Dochód uniwersytecki brał się więc z grantów i indywidualnych opłat studentów. W wyniku krytycznych ocen i badań systemu edukacyjnego premier Menzies zwiększył poparcie dla wyższej edukacji, co skutkowało zwiększonymi nakładami na edukację i utworzeniem programów stypendialnych. Powstał również nowy komitet, który miał za zadanie doradzanie rządowi w sprawach finansowych uniwersytetów australijskich oraz w kierunku przyszłej edukacji. Komitet ten działał aż do lat 80. XX wieku<sup>15</sup>. W tym trudnym czasie dla edukacji w Australii powstało sześć nowych szkół wyższych, które zostały założone od 1958 roku do 1968 roku. Szkoły te były skoncentrowane w podmiejskich regionach, m.in. w Sydney powstało daleko od centrum miasta Macquarie University, Monach University i La Trobe powstały w Melbourne oraz Flinders w Adelajdzie. Szkoły te charakteryzowały się m.in. próbą nauczania według nowego programu, a oprócz tego stworzyły możliwość szerszego dostępu dla społeczeństwa do szkół wyższych.

Pod koniec XX wieku Australia stała się już krajem o nowoczesnym systemie edukacyjnym, który szczególnie podkreślał praktyczne strony wiedzy.

#### **4. Zmiany we wzroście zapotrzebowania na wiedzę**

W ciągu XX wieku poziom edukacji w Australii podnosił się ciągle, a tylko w niektórych okresach cofał się. Taki proces dokonywał się również w innych narodach i Australia nie jest w tym unikatem. Również w innych narodach poprzez poszczególne dekady dokonywały się procesy zmian. W czasach kolejnych dekad zmieniał

<sup>15</sup> *Education for All Australians*, Canberra 2001, s. 25.

się powoli świat, a zmiany dotyczyły edukacji ludzi od mniej wykształconych z mniejszymi dochodami aż do bogatszych i bardziej wykształconych. Następnie zmiany dotyczyły majątków, zdrowia, dobrobytu, zwyczajów i wartości dotyczących religii i moralności, ról płci, wychowania dziecka, zatrudnienia, form spędzania wolnego czasu, nierówności i polityki. Przed początkiem XX wieku edukacja była bardziej lekceważona, niż już z początku XX wieku i w jego dalszych dekadach.

Poziom edukacji mocno się podniósł w Australii w XX wieku. Aby określić ilość lat pobierania nauki, przeprowadzono badania w Australii na 30 600 osobach.

Stwierdzono, iż średnio Australijczycy urodzeni przed 30. i 40. latami w XX wieku kończyli szkolną edukację pobierając 9,3 lat nauki. Tylko 22% z tych osób kończyło szkołę pobierając 12 lat edukacji, a 6% ukończyło uniwersytety. Średnia liczba lat pobranej nauki dla ludzi z lat 30. XX wieku w Australii wynosiła 10 lat. 27% osób skończyło szkolną edukację pobierając 12 lat nauki, a 8% zakończyło edukację uniwersytetem. W latach 40. XX wieku 37% osób kończyło 12 lat nauki, a 15% ukończyło uniwersytety, w latach 50. XX wieku 47% skończyło 12 lat nauki, a 20% ukończyło edukację na poziomie uniwersyteckim. Jeśli mielibyśmy podsumować badania, to można powiedzieć, iż średnio osoby urodzone od 1960 roku mają około 2,6 lat nauki więcej niż osoby urodzone przed 1929 rokiem. Procent skończonych klas szkół średnich wzrósł w tym czasie od 22% do 55% w tym samym czasie. Procent ukończonych studiów przez osoby również wzrósł z 6% do 21%.

Zmiany, które zaszły w Australii, były podobne jak w większości zachodnich państw. Zaznaczył się spadek wielkości rozmiaru rodzin i nastąpił gospodarczy rozwój na świecie. Z pewnością następujące czynniki spowodowały wzrost edukacyjny w Australii. Pierwsza cecha to urbanizacja, która charakteryzuje się spadkiem zatrudnienia, lepiej płatnymi pracami oraz łatwiej przebiegającą edukacją dzieci w mieście niż na wsi. Drugą cechą jest spadek płodności. W Australii, tak jak w większości zachodnich krajów, poziom płodności był płynny i w okresie powojennym zaznaczył się tzw. „baby boom”, a w późniejszym czasie ustabilizował się aż do czasu, kiedy wskaźnik posiadanych dzieci przez małżeństwo wynosi poniżej dwóch dzieci. We wcześniejszym okresie w Australii, tak jak w innych krajach, przy większej ilości dzieci rodzice tracili energię, czas i pieniądze, które musieli rozdzielić na więcej dzieci, którym musieli zapewnić opiekę i edukację. W późniejszym czasie, kiedy dzieci było mniej, rodzice mogli skoncentrować się na jednym lub dwojgu dzieci i wydać na nie więcej pieniędzy, a w ten sposób podnosił się poziom edukacji w społeczeństwie australijskim. Kolejnym, trzecim elementem jest wzrost gospodarczy, który pozwolił na większe możliwości edukacyjne. W przeszłości rodziny o skromnych zarobkach nie były skłonne wysyłać

dzieci do szkoły, lecz bardziej preferowały podjęcie przez nie pracy<sup>16</sup>. W bogatych społeczeństwach, gdzie demokracja istnieje już od lat, rodziny inwestują w ludzki kapitał, rezygnując z zarobków dzieci. Edukacja stała się swoistym towarem luksusowym, który mogą sprawić sobie tylko niektórzy. Ludzie zaczęli zachwycać się przewagą edukacyjną nad innymi i inwestować w siebie i swoje dzieci.

Na podstawie tych przesłanek dokonano analizy sytuacji w Australii i stwierdzono, iż rozwój miast miał mały wpływ na zmiany edukacyjne, również rozmiar rodzin miał mały udział w tym procesie, natomiast wzrost gospodarczy był główną przyczyną zmian, szczególnie w poziomie nauczania na uniwersytetach w Australii. Poprawa w gospodarce sprawiła decydujące zmiany w edukacji i wpłynęła na nią w decydującym stopniu. W wyniku tego wiele osób przeprowadziło się bez trudności do miast, gdzie łatwiej o właściwą i lepszą edukację niż w *country*. Zmieniły się szanse edukacyjne dla większej ilości dzieci, a w wyniku wzrostu gospodarczego wielu rodziców stało się lepiej wykształconymi, a to z kolei wpłynęło na następne pokolenia. Wiele z tych osób, wykwalifikowanych i wyuczonych, osiągnęło lepszy status i lepiej płatną pracę. Proces ten zmienił oblicze Australii, kiedy to na początku XX wieku wiele zawodów było nisko opłacanych i wiele osób reprezentowało mierne wykształcenie. W następstwie podniesienia się poziomu edukacji nastąpiło większe zainteresowanie dobrami kultury, m.in. w wielu domach australijskich pojawiły się książki i literatura piękna. Ten fakt wpłynął pozytywnie na następne pokolenie przygotowujące się do życia w Australii. Od chwili kiedy dzieci zaczęły się wychowywać w rodzinach o wyższym statusie materialnym, w rodzinach dobrze edukowanych i kulturalnych poziom edukacji wzrastał w następnych generacjach pokoleń. Gospodarczy wzrost w Australii spowodował w 21% wzrost zapotrzebowania na naukę dla ludności australijskiej. Jest to jeden z ważniejszych wydarzeń w historii edukacji w XX wieku w Australii. Gospodarczy wzrost spowodował w ponad 36% rozbudowanie szkolnictwa średniego oraz miał ponad 50% wpływ na edukację uniwersytecką w Australii<sup>17</sup>.

Najlepsze prace w Australii wiązały się z edukacją, a wymagało tego zarządzanie, technologia i profesjonalizm, dlatego rodzice ślali dzieci do szkoły, aby mogły zdobyć dobrze płatną pracę w nowej rzeczywistości australijskiej. Wiedza w XX wieku stała się koniecznie potrzebna w zaawansowanej gospodarce przemysłowej. Również moda na edukację odgrywała znaczącą rolę.

Obecnie w ramach procesu globalizacji następuje swobodny przepływ towarów, kapitału i informacji. To zjawisko dotyczy również Australii, dlatego ludzie tam

<sup>16</sup> P. Noyce, *Futures in Education – The Report*, Hawthorn 1986, s. 23.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 35.

mieszkający muszą ciągle uczyć się funkcjonowania w nieustannie zmieniających się warunkach. W tym celu zostały powołane rozmaite instytucje wiedzy, wszystko po to, jak pisze Janina E. Karney, aby „Edukacja dorosłych była specyficznym sposobem przygotowywania do życia zbiorowego, współczesnego rynku pracy i jego przemian, dojrzewiania do ponoszenia współodpowiedzialności. Zarządzanie edukacją ma bardzo bliski związek z zarządzaniem wiedzą”<sup>18</sup>.

## Zakończenie

Kondycja australijskiej edukacji przez większą część XX wieku nie była zadawalająca. Nawet po II wojnie światowej było niewiele wyższych szkół, a zamożniejsi obywatele wysyłali młodzież na uniwersytety do Wielkiej Brytanii, dopiero wiele lat później dokonały się zmiany, które doprowadziły do dzisiejszego stanu zadawalającego.

Rządy w ostatnich dwóch dekadach XX wieku usiłowały zmodernizować kraj, ale głównie skupiono się w sposób istotny na ekonomicznych problemach. Niektórzy twierdzą, iż australijski rząd nie zainwestował w edukację, badania, techniczny rozwój oraz infrastrukturę transportu, która jest wymagana do uzyskania rozwoju technicznego. Twierdzi się, iż poszczególne stany zniszczyły uniwersytety i nie są one na światowym poziomie. Bierna polityka dobrobytu nie mobilizowała ludzi do pracy, pojawiła się podklasa, podobnie jak w Ameryce Północnej i Europie. Intelktualny ludzki kapitał został wywieziony poza kraj, a australijski rząd nie do końca wykorzystał korzyści z polityki imigracyjnej. Mobilizacja australijskiego narodu została zahamowana poprzez tożsamość z brytyjskim narodem. Niektórzy twierdzą, iż Australia jest anomalią w regionie Azji i Pacyfiku, z jednej strony zdominowana przez wysoki techniczny poziom Ameryki Północnej, a z drugiej strony ma słabą elitę regulującą tym państwem, która nie może opracować społecznych i ekonomicznych strategii, by zaspokoić potrzeby ludzi w nowym wieku. Naród wydaje się być niezdolny do tego aby obronić się przed innymi państwami, np. przed Indonezją. Autor książki pt.: *Australia, the recreational society* David Mosler uważa, iż perspektywy rozwoju dla Australii w XXI wieku są wielce problematyczne<sup>19</sup>. Mosler twierdzi, iż Australia jest izolowana w swej brytyjsko-saksońskiej kulturze na południowym Pacyfiku. W latach 80. i 90. rząd redukował wydatki na

---

<sup>18</sup> J.E. Karney, *Zarządzanie edukacją dorosłych [w:] Edukacja i dialog w świecie przyszłości*, H. Kwiatkowska, M. Szybisz (red.), Pułtusk 2003, s. 139–140.

<sup>19</sup> D. Mosler, *Australia, the recreational society*, Westpont 2002, s. 131.

edukację na wszystkich jej szczeblach. Niski poziom inwestycji widzimy również w sektorze badań naukowych.

Nie jest to dobre, albowiem kraje, które z powodzeniem przejdą transformację do gospodarki opartej na wiedzy, będą miały bezprecedensowe możliwości stania się bardziej konkurencyjnymi na światowych rynkach w globalnym informacyjnym społeczeństwie. Na tym jednak nie koniec, albowiem zarządzanie edukacją ma bardzo bliski związek z zarządzaniem wiedzą. Dlatego już na konferencji naukowej poświęconej przyszłości edukacji, zorganizowanej w Australii w 1986 roku, stwierdzono, iż lepsze jest edukowanie pracownika niż płacenie mu wyższych pensji. Istotnym zadaniem jest również problem rozdzielania środków finansowych i decydowania o tym komu one przypadną w udziale. Od tego będzie zależała odpowiedź, czy edukacja będzie bardziej elitarna, czy będzie bardziej dostępna dla wszystkich. Czy rynek pracy poprzez edukację będzie rozdzielony na większą część ludzi pracujących i jaka ilość osób znajdzie się na krawędzi zatrudnienia. Istotnym pytaniem kiedyś było, czy Australii uda się zreorganizować i zostać bogatym krajem, co w tym przypadku oznaczało zastosowanie nowoczesnej technologii i informatyki, dziś siła ciężkości pytania spoczywa gdzie indziej. Nie zawsze same bogactwa mineralne stanowią o bogactwie kraju, lecz również czynniki pochodzące z kultury i społeczeństwa mają wpływ na jego rozwój. Tak np. było w przypadku Argentyny, która mając podobne minerały nie umiała wykorzystać tych zasobów w taki sposób, jak to udało się zrobić Australii, a decydującym czynnikiem była właśnie odrębna ich kultura społeczna, edukacja i wychowanie.

A zatem współczesne społeczeństwa demokratyczne, stwarzając lepsze warunki pracy, edukacji i życia, stoją przed nowymi pytaniami. Jak rozwiązać problemy bezrobocia, patologii społecznych i deprawującej opieki socjalnej. Nie jest łatwo więc określić w państwie demokratycznym uniwersalną zasadę życia społecznego i przez nią spoglądać na edukację.

## LITERATURA:

- Crittenden B., *Education in Australia: Conformity and Diversity*, Melbourne 1989.  
*Education for All Australians*, Canberra 2001.  
Karney J.E., *Zarządzanie edukacją dorosłych* [w:] H. Kwiatkowska, M. Szybisz (red.), *Edukacja i dialog w świecie przyszłości*, Pułtusk 2003.  
Miller R.J., Shade E.D., *Foundations of Economics*, Melbourne 1996.  
Mosler D., *Australia, the recreational society*, Westpont 2002.

Noyce P., *Futures in Education – The Report*, Hawthorn 1986.

Zienkowski L., *Wiedza a wzrost gospodarczy*, Warszawa 2003.

## SUMMARY

The beginning of the article, titled: „The role of science, scientific institutes and the Australian government in the multicultural society of Australia”, is about knowledge as a capital and refers to the economy based upon knowledge in Australia. Then it describes scientific institutes, the education system and its structure and concentrates on the foundation of new schools TAFE in the seventies of the twentieth century. In the next part the financing of education in Australia is explained. In this part the author mainly concentrates on the budget and who is responsible for financing education in Australia. There is also attention for the costs of education and how much money is spend on education. In the end we see how educational aspects have influences on changes in society and how it influences on the need for education.



*Rafał Sielaczek*

## **EDUKACJA JAKO NARZĘDZIE INTEGRACJI CUDZOZIEMCÓW**

---

Struktura narodowościowa współczesnego społeczeństwa polskiego znacznie różni się od większości społeczeństw zachodnioeuropejskich, które charakteryzuje wielokulturowość i wieloetniczność. W Polsce zjawisko to jest prawie nieobecne ze względu na niemalże zupełną etniczną homogeniczność społeczeństwa, czego konsekwencją jest dominacja kultury polskiej nad kulturami grup mniejszościowych. Wynika to zarówno z powojennych przesunięć granic, jak i ruchów przesiedleńczych oraz repatriacyjnych po II wojnie światowej. Na zmianę obrazu społeczeństwa polskiego nie ma wpływu imigracja ekonomiczna zapoczątkowana w latach dziewięćdziesiątych XX wieku. Napływ imigrantów do Polski jest nadal zjawiskiem marginalnym. Według Głównego Urzędu Statystycznego, imigranci w naszym kraju stanowią poniżej 1 procenta obywateli. Dla porównania skali imigracji, cudzoziemcy w niektórych państwach Unii Europejskiej stanowią nawet ponad 30 procent społeczeństwa<sup>1</sup>. Wynika to z faktu, iż Polska, zdaniem Agnieszki Weinar z Centrum Stosunków Międzynarodowych, należy nadal do państw „oczekujących na imigrację”<sup>2</sup>. Dynamiczny rozwój polskiej gospodarki połączony z rosnącym zapotrzebowaniem na siłę roboczą, a także przynależność naszego

---

<sup>1</sup> Wysoki Komisarz Narodów Zjednoczonych do Spraw Uchodźców [www.unhcr.pl/publikacje/zobcejziemi/nr21/integracja.php](http://www.unhcr.pl/publikacje/zobcejziemi/nr21/integracja.php) (z dn. 28.05.2007).

<sup>2</sup> A. Weinar, *Polityka migracyjna Polski w latach 1990–2003 – próba podsumowania*, Centrum Stosunków Międzynarodowych, s. 2, [www.csm.org.pl/?s=page&id=26&mid=9&sid=9](http://www.csm.org.pl/?s=page&id=26&mid=9&sid=9) (z dn. 09.09.2007).

państwa do struktur Unii Europejskiej są czynnikami, które wpływają na stopniowy wzrost atrakcyjności Polski dla imigrantów ekonomicznych. Zasadne wydaje się zatem stwierdzenie, iż obecnie możemy oczekiwać na drugą, po latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, falę migracji ekonomicznej.

Uwzględniając prognozowane zwiększenie fali migracyjnej napływającej do Polski, należy już teraz postawić kilka istotnych pytań dotyczących przygotowania naszego kraju na przyjęcie cudzoziemców. Pytania dotyczą zarówno kierunku zmian w polskiej polityce migracyjnej, wyboru określonej strategii i narzędzi integracyjnych oraz kogo, tak naprawdę, działania integracyjne mają dotyczyć? Uwzględniając obecny kształt polskiej polityki migracyjnej, należy zastanowić się nad realnymi metodami rozwiązania kwestii integracji cudzoziemców przebywających w Polsce. Wobec braku na chwilę obecną jakiegokolwiek systemu integracyjnego, jedynym realnym, a poza tym skutecznym rozwiązaniem tego problemu jest przyjęcie strategii integracyjnej opartej na edukacji cudzoziemców w polskich szkołach. System szkolnictwa jest, moim zdaniem, w stanie realizować funkcję integracyjną poprzez nieograniczony, nieodpłatny i powszechny dostęp do edukacji cudzoziemców podlegających obowiązkowi szkolnemu.

Stawiając tę tezę, kieruję się funkcjami ukrytymi procesu edukacyjnego – socjalizacją wtórną, której zadaniem jest nabycie przez socjalizowane jednostki odpowiednich kompetencji do sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie. W tym przypadku szkoła staje się instrumentem transmisji kultury polskiej. Dla Polski, jako państwa przyjmującego, istotne jest, aby uczniowie wywodzący się ze środowisk imigranckich nabyli określone, przynajmniej minimalne kompetencje kulturowe, tj. znajomość języka polskiego jako języka urzędowego, umiejętność funkcjonowania w instytucjach publicznych, wyuczenie i zrozumienie funkcjonujących w społeczeństwie ról społecznych. Umiejętności te gwarantują, przynajmniej w podstawowym stopniu, ograniczenie izolacji oraz marginalizacji tych jednostek. Edukacja imigrantów w polskich szkołach umożliwi im osiągnięcie, dzięki zdobytym kompetencjom kulturowym i zawodowym, względnego sukcesu życiowego, a przede wszystkim wyższej niż ich rodzice pozycji społecznej w polskim społeczeństwie.

Za zastosowaniem takiego rozwiązania, w kwestii integracji cudzoziemców, przemawia obserwowalna bierność władz polskich w tworzeniu sprawnego systemu prawnoinstytucjonalnego regulującego zjawisko migracji – polityki migracyjnej. Uważam za uzasadnione stwierdzenie, iż w ciągu niemalże 20 lat funkcjonowania suwerennego, demokratycznego państwa polskiego nie udało się wypracować spójnego systemu polityki migracyjnej. W polskich realiach określenie polityka migracyjna sprowadza się w zdecydowanym stopniu do restrykcyjnych regulacji

prawnych, określających wyłącznie warunki wjazdu i przebywania na terenie Rzeczypospolitej cudzoziemców. Cechą polskiej polityki migracyjnej przede wszystkim jest jej asymetryczność, tj. rozwinięcie unormowań prawnych obejmujących jedynie wjazd i przebywanie cudzoziemców na terytorium Polski. Brak jest natomiast jakichkolwiek systemowych rozwiązań, których cel powinien polegać na regulacji ruchów migracyjnych i niwelowaniu skutków masowego odpływu obywateli polskich poza granice kraju. Skupienie się na normatywnej stronie zjawiska imigracji zaowocowało brakiem działań w sferze polityki integracyjnej i polityki społecznej skierowanej do imigrantów ekonomicznych.

Problem migracji niestety nie funkcjonuje w polskim dyskursie publicznym, nie jest również poruszany przez elity polityczne. Brak debaty na ten temat jest w Polsce poważnym problemem, rzutującym na jakość i funkcjonalność przyjętych rozwiązań prawnych. Obranie określonej doktryny migracyjnej determinuje kierunek kształtowania się ustawodawstwa regulującego zjawisko migracji. Wyrażne określenie doktryny migracyjnej sprzyja stworzeniu spójnego systemu instytucjonalno-prawnego kształtującego zjawisko napływu i pobytu cudzoziemców na terenie państwa przyjmującego. Jest także warunkiem koniecznym regulacji ruchów migracyjnych, których efektem ma być dążenie do nieujemnego bilansu migracji. Natomiast w kwestii imigracji oznacza zarówno regulację zjawiska napływu cudzoziemców, na przykład poprzez otwarcie rynku pracy w sytuacji deficytu siły roboczej, jak i objęcie imigrantów przebywających na terytorium państwa programami polityki społecznej oraz stworzeniem strategii integracyjnych.

W przypadku polskim jedyną grupą cudzoziemców objętą jakimkolwiek programem integracyjnym są uchodźcy i azylanci oraz cudzoziemcy starający się o nabycie takiego statusu. W stosunku do pozostałych cudzoziemców przebywających na terenie Polski nie są prowadzone żadne działania integracyjne. Ten stan, spowodowany zarówno brakiem środków finansowych, jak i małą skalą zjawiska, wymaga zmiany i naprawy, gdyż zaniechania w tej dziedzinie mogą prowadzić do poważnych problemów społecznych, których skrajnym przykładem jest imigrancka rewolta przedmieść paryskich z 2005 roku. Zauważmy, iż wywołane zamieszki były właśnie reakcją na fatalną politykę migracyjną władz francuskich, doprowadzającą do wykluczenia imigrantów ze społeczeństwa, do biedy i bezrobocia. Była to również odpowiedź na istniejącą w społeczeństwie francuskim jawną i ukrytą dyskryminację imigrantów.

Analizując problem integracji cudzoziemców, warto w tym miejscu posłużyć się typologią cudzoziemców zaproponowaną w artykule *Ormianie – pokolenie 1,5* przez Tomasza Marciniaka. Wyróżnia on zasadnicze typy cudzoziemców w opar-

ciu o klasyfikację generacyjną w stosunku do imigrantów ormiańskich<sup>3</sup>. Uważam za stosowne użycie tych kategorii jako pewnych typów uniwersalnych, gdzie kategoria „pokolenie 1” obejmuje cudzoziemców przybyłych do Polski w wieku produkcyjnym, natomiast „pokolenie 1,5” to młodzież przybyła do Polski jako dzieci i ze względu na wiek podlegająca obowiązkowi kształcenia. Pomiędzy tymi typami istnieją zasadnicze różnice jakościowe, warunkujące przebieg procesu integracji z polskim społeczeństwem.

Obserwując skutki realizowanej przez polskie władze polityki migracyjnej, okazuje się, iż brak sensownych rozwiązań prawnych dotyczących integracji cudzoziemców w Polsce doprowadził do zmarnowania potężnego potencjału intelektualnego pierwszego pokolenia imigrantów. Posiadane wykształcenie zdobyte w innym kraju, w dodatku nieoparte podczas pobytu w Polsce praktyką, nie daje odpowiednich kompetencji do pracy „w zawodzie”. Zjawisko to dotyczy przede wszystkim cudzoziemców posiadających wykształcenie wyższe. Mówiąc bardzo brutalnie, to pokolenie, zarabiające najczęściej na bazarach, jest już stracone dla polskiego rynku pracy, ale nie dla społeczeństwa polskiego.

Natomiast elementem wspólnym dla przedstawicieli „pokolenia 1,5” jest socjalizacja wtórna przebiegająca w środowisku kulturowo odmiennym od środowiska socjalizacji ich rodziców, w tym wypadku środowisku polskim. Konsekwencją tego jest bilingwizm, multikulturalizm, a także, co najważniejsze, integracja, a nawet asymilacja ze społeczeństwem polskim. Jednakże należy zwrócić uwagę na fakt, iż zjawisko to dotyczy jedynie cudzoziemców, którzy są przykładem tzw. „sukcesu edukacyjnego”. Zdobyli oni satysfakcjonujące wykształcenie – najczęściej wyższe, biegle, na poziomie idiomatycznym, posługują się językiem polskim, a także funkcjonują najczęściej w dwóch środowiskach: polskim oraz imigranckim, stanowiąc pomost pomiędzy nimi. Posiadają odpowiednie kompetencje, by osiągnąć wyższy niż ich rodzice status społeczny. Osiągnęli sukces pomimo braku w polskich szkołach realnych instrumentów wspierających naukę uczniów-imigrantów.

Pamiętajmy jednak, iż ścieżka edukacyjna cudzoziemca w Polsce rzadko zwięziona zostaje zdobyciem wykształcenia wyższego. Tomasz Marciniak, badający społeczność imigrantów ormiańskich w Polsce, wskazuje w swych badaniach zarówno na przypadki „sukcesu edukacyjnego” Ormian, jak i na niepokojące zjawisko niepodjęcia edukacji przez młodzież ormiańską przebywającą w Polsce. Problem ten wynika zarówno ze złych przepisów prawa dotyczących przyjmowa-

---

<sup>3</sup> T. Marciniak, *Ormianie. Polskie pokolenie 1,5 [w:] Tożsamość i przynależność. O współczesnych przemianach identyfikacji kulturowych w Polsce i Europie*, M. Kempny, G. Woroniecka, P. Załęcki (red.), Toruń 2008.

nia cudzoziemców do polskich szkół, nieuregulowanego statusu pobytu rodzin ormiańskich w naszym kraju, jak i poczucia tymczasowości i braku stabilizacji spowodowanych niesprzyjającymi przepisami normującymi pobyt imigrantów w Polsce<sup>4</sup>.

Problem niepodjęcia nauki przez młodzież ormiańską jest o tyle istotny, gdyż właśnie Ormianie, obok Wietnamczyków, wykazują tendencję do stałego osiedlenia się w Polsce. Dążą do przynajmniej funkcjonalnej integracji z polskim społeczeństwem. W przypadku uczniów wywodzących się z tych dwóch społeczności imigranckich zauważalne jest ich szczególne dążenie do podjęcia edukacji w polskich szkołach. Potwierdzają to badania prowadzone wśród przedstawicieli tych społeczności<sup>5</sup>. Edukacja w polskich szkołach przez imigrantów z Armenii i Wietnamu postrzegana jest przez nich jako główna droga awansu społecznego, jako szansa na wyjście z marginalizowanej społeczności imigranckiej.

Za wyznacznik udanej integracji cudzoziemca ze społeczeństwem można uznać znajomość języka państwa przyjmującego, dążenie do edukacji oraz sprawne funkcjonowanie na rynku pracy. Te trzy elementy wpływają bowiem w największym stopniu na częstotliwość kontaktów społecznych imigranta z osobami spoza jego grupy etnicznej, zapobiegają izolacji i marginalizacji. Zauważmy, iż integracja jest procesem samoczynnym. Zachodzi wówczas, gdy stworzone zostaną sprzyjające warunki wymuszające bądź umożliwiające kontakty cudzoziemców z ludźmi spoza własnej grupy etnicznej. Racjonalna wydaje się zatem taka zmiana polskiego prawa, dzięki której stworzone zostaną sprzyjające warunki dla integracji cudzoziemców.

Podstawowym zadaniem stojącym przed naszym krajem w kwestii imigracji jest liberalizacja prawa. Eliminacja zjawiska nielegalnego pobytu stanowić będzie dobry punkt wyjścia w przygotowaniu systemowych rozwiązań w kwestii integracji cudzoziemców z polskim społeczeństwem. Należy zlikwidować zjawisko nielegalnego pobytu imigrantów w Polsce poprzez wprowadzenie kolejnej, tym razem powszechnej abolicji migracyjnej umożliwiającej legalizację pobytu dla osób przebywających w naszym kraju nielegalnie. Zastosowanie tego instrumentu prawa doprowadzi do likwidacji szarej sfery migracyjnej, w której funkcjonują przebywający nielegalnie cudzoziemcy oraz da możliwość objęcia tej grupy ochroną prawną-socjalną. Umożliwi również oszacowanie liczby imigrantów, co pomoże w stworzeniu długofalowej i skutecznej strategii działania w kwestii imigracji.

<sup>4</sup> T. Marciniak, op.cit.

<sup>5</sup> Por. T. Halik, E. Nowicka, W. Połec, *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole. Zmiana kulturowa i strategii przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce*, Warszawa 2006 oraz T. Marciniak, op.cit.

Postulowana strategia integracyjna zakłada, wobec braku systemu integracji cudzoziemców, swego rodzaju „otwarcie” szkół polskich dla cudzoziemców. Rozwiązanie to dotyczyć miałyby zarówno cudzoziemców o uregulowanym statusie pobytu w Polsce, jak i przebywających w Polsce nielegalnie. Postulowane „otwarcie” polskich szkół na uczniów-imigrantów musi pociągnąć za sobą szereg istotnych zmian w polskim ustawodawstwie regulującym funkcjonowanie cudzoziemców na terytorium Polski. Oczywiście realizowana dotąd polityka migracyjna zakłada możliwość edukacji cudzoziemców w polskich szkołach na zasadach odpłatności lub zwolnienia z niej w określonych warunkach. Jednakże prawo to dotyczy jedynie cudzoziemców o uregulowanym statusie pobytu na terenie naszego kraju oraz osób występujących bądź posiadających azyl lub status uchodźcy<sup>6</sup>. Uważam, że powyższe regulacje powinny ulec zmianie i obowiązkiem szkolnym powinny zostać objęte wszystkie osoby, które nie ukończyły osiemnastego roku życia, a przebywają przez dłuższy czas na terenie Polski.

W tym miejscu pojawia się problem dotyczący możliwości podjęcia nauki w polskiej szkole przez cudzoziemców przebywających w Polsce nielegalnie. Niestety, w chwili obecnej polskie przepisy regulujące zasady edukacji cudzoziemców takiej możliwości nie przewidują. Co gorsze, ze względu na brak jakichkolwiek statystyk dotyczących liczby nielegalnych imigrantów przebywających w naszym kraju, niemalże jest niemożliwym oszacowanie skali zjawiska niewypełniania przez cudzoziemców w wieku szkolnym obowiązku nauki. Moim zdaniem, obowiązki szkolnemu może podlegać nawet kilkanaście tysięcy imigrantów w Polsce. Pojawia się zatem pytanie: jaki procent tej liczby stanowią cudzoziemcy w wieku szkolnym, których rodzice z obawy przed ujawnieniem, nie posyłają swoich dzieci do szkoły? To pokazuje, jak istotne są poważne zmiany w polskim prawie dotyczącym edukacji cudzoziemców w Polsce, połączone z nadaniem szkole nowej funkcji integracyjnej.

Niestety, w chwili obecnej cudzoziemcy w Polsce, nawet o uregulowanym statusie, spotykają się z szeregiem utrudnień formalnych związanych z ich edukacją w polskich szkołach. Do problemów tych zaliczyć można przede wszystkim ograniczenie prawa do bezpłatnej edukacji. Czesne, jakie muszą płacić obcokrajowcy uczący się w polskich szkołach, oraz nieprecyzyjne przepisy regulujące przyjęcie ucznia-obcokrajowca do polskiej szkoły publicznej, stanowią poważną przeszkodę w dostępie do edukacji. Efektywność postulowanego przeze mnie rozwiązania zakłada bezpłatny dostęp cudzoziemców do edukacji, a także objęcie tej grupy

---

<sup>6</sup> Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 (tekst jednolity: Dz.U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329 ze zmianami).

uczniów systemem stypendialnym. Natomiast w kwestii realizowania obowiązku szkolnego należy odejść od zasady zameldowania na terenie gminy, która stanowi podstawę kontroli realizowania przez osoby zamieszkujące w obwodach szkolnych obowiązku szkolnego, na rzecz zasady przebywania cudzoziemców na terenie obwodu szkolnego. Stanowić to będzie znaczne uproszczenie procedur przyjęcia ucznia-immigranta do szkoły, a także stworzy możliwość edukacji dla cudzoziemców przebywających nielegalnie, którzy z obawy przed deportacją nie posyłają swoich dzieci do szkoły.

Należy zaznaczyć, iż niedopuszczalny jest pomysł tworzenia odrębnych klas dla obcokrajowców w dużych skupiskach imigrantów, którymi najczęściej są największe miasta Polski. Utworzenie takich klas nie przyczyniłoby się do adaptacji tych dzieci do funkcjonowania w polskim społeczeństwie. Przyczyniłoby się raczej do swoistej gettoizacji, marginalizacji. Dzieci obce kulturowo, pochodzące z innego kraju, muszą prócz języka polskiego przyswoić sobie zasady i normy funkcjonowania w polskim społeczeństwie, nawiązywać kontakty towarzyskie z osobami spoza własnej grupy etnicznej. Odrębne klasy językowe nie realizowałyby zadania szkoły, jakim jest przystosowanie do sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie polskim.

Wprowadzenie powszechnego dostępu do edukacji dla cudzoziemców wymaga nie tylko poważnych zmian w polskim prawodawstwie, ale i w obowiązujących w polskich szkołach programach nauczania. Niedostosowanie programów edukacyjnych do uczniów odmiennych kulturowo, językowo wpływa negatywnie na proces edukacyjny cudzoziemców. Zasadniczym problemem jest w tym przypadku częsta, nawet na poziomie podstawowym, niekompetencja językowa uczniów-immigrantów i ich rodziców. Wypracowanie metod komunikacji, pomiędzy takimi osobami a nauczycielami, jest jednym z podstawowych warunków sprawnego funkcjonowania ucznia w szkole oraz warunkuje pozytywny przebieg jego edukacji. Zatem priorytetem, we wdrażaniu systemu integracji opartego na edukacji, powinno zostać stworzenie programu edukacji językowej cudzoziemców. Uczeń nie znający języka polskiego powinien mieć obowiązek uczęszczania, poza zajęciami obowiązkowymi wynikającymi z programu nauczania, na dodatkowe lekcje języka polskiego. Istotne jest również stworzenie ogólnopolskiej sieci kursów językowych przy szkołach publicznych dla rodzin imigranckich. Tego typu kursy nie tylko umożliwiłyby nabycie przez cudzoziemców przynajmniej minimalnych kompetencji językowych, ale również, wzbogacone o treści kulturowe, stałyby się pierwszym krokiem ku integracji przedstawicieli społeczności imigranckich.

Dla przyjmowanych do polskich szkół dzieci obcokrajowców bardzo ważne jest również zniwelowanie deficytów edukacyjnych wynikających z różnic programo-

wych, jakie istnieją pomiędzy szkołą polską a szkołą kraju rodzinnego. Problem nadrobienia różnic programowych daje się stosunkowo łatwo rozwiązać, jeśli nie doszło do dłuższej przerwy w edukacji. Niezmiernie trudna w takich przypadkach jest ocena kompetencji ucznia, określenie jego poziomu wiedzy oraz zakwalifikowanie do odpowiedniej klasy. Z tego powodu trzeba położyć nacisk na konieczność tworzenia efektywnych programów nauczania niwelujących braki edukacyjne oraz wyposażenie szkół w odpowiednie podręczniki przeznaczone dla uczniów-imigrantów. W wyrównaniu szans edukacyjnych może pomóc ustalenie w początkowym okresie nauki indywidualnych toków nauczania dla cudzoziemców, gdzie priorytetem będzie nauka języka polskiego oraz uzupełnianie braków edukacyjnych i różnic programowych.

Należy również pamiętać, iż osiągnięcie celu integracyjnego w procesie edukacji cudzoziemców w polskich szkołach musi zostać wsparte merytorycznym przygotowaniem nauczycieli, zarówno z założeń edukacji międzykulturowej, jak i metod pracy z uczniem-cudzoziemcem. Niestety, jak dotąd, w większości polskich szkół nauczyciele takiego przygotowania nie posiadają. Nie są oni przygotowani językowo do prowadzenia zajęć z cudzoziemcami, brakuje również kadry nauczycielskiej, która dzięki odpowiednim kompetencjom mogłaby pełnić rolę opiekunów uczniów-cudzoziemców w początkowym okresie nauki.

Podsumowując, wskażę najistotniejsze problemy związane z edukacją cudzoziemców w polskich szkołach. Do barier edukacyjnych można zaliczyć<sup>7</sup>:

- słabą bądź nawet zerową znajomość języka polskiego, skutkującą problemami w nauce;
- nieprzygotowanie nauczycieli i szkół do pracy z uczniami-imigrantami;
- źle funkcjonującą współpracę szkoły z rodzicami, której główną przyczyną są problemy komunikacyjne wynikające z różnic językowych;
- ustawodawstwo regulujące edukację cudzoziemców w Polsce, które formalnie zamyka drogę do edukacji imigrantom przebywającym w Polsce nielegalnie;
- zbyt wysokie czesne opłacane przez cudzoziemców;
- częste różnice kulturowe pomiędzy polskim otoczeniem a cudzoziemcami;
- deficyty edukacyjne cudzoziemców będące wynikiem różnic programowych bądź przerw w edukacji cudzoziemców;
- problemy materialne imigrantów;

---

<sup>7</sup> Por. T. Halik, E. Nowicka, W. Połec, op.cit.; T. Marciniak, op.cit. oraz badania własne.

- przypadki izolowania się cudzoziemców i nieuczestniczenia w życiu towarzyskim ze względu na dyskryminację, z jaką spotykają się ze strony polskiego otoczenia.

Powyżej opisane problemy wynikają przede wszystkim, co podkreślałem już wielokrotnie, z braku racjonalnej, kompleksowej polityki migracyjnej państwa polskiego. Moim zdaniem, żaden z tych problemów nie zostanie rozwiązany, dopóki władze Polski nie przyjmą ogólnej doktryny migracyjnej i na jej fundamencie nie powstanie spójna polityka migracyjna. Należy mieć nadzieję, iż w przyszłości polityka imigracyjna Polski ulegnie takiej zmianie, która umożliwi zasilenie polskiego społeczeństwa imigranckim potencjałem intelektualnym.

Stworzenie programu integracyjnego dla cudzoziemców opartego na systemie edukacji jest, w chwili obecnej, szczególnie ważne dla społeczności ormiańskiej i wietnamskiej. Stanowią one przykład dwóch grup imigranckich, które jako nie-liczne dążą do pozostania w Polsce oraz chcą się integrować z polskim społeczeństwem. Nadanie polskiej szkole funkcji integracyjnej to rozwiązanie będące wyjściem naprzeciw zmianom polskiego społeczeństwa, które powoli staje się wielokulturowe, choć jak dotąd na niewielką skalę.

## LITERATURA:

- Chromiec E., *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk 2004.
- Głowacka-Grajper M., *Dobry gość. Stosunek nauczycieli szkół podstawowych do dzieci romskich i wietnamskich*, Warszawa 2006.
- Halik T., Nowicka E., W. Połec, *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole. Zmiana kulturowa i strategię przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce*, Warszawa 2006.
- Hryniewicz J., *Uchodźcy w Polsce – teoria a rzeczywistość*, Toruń 2005.
- Łukowski W., *Czy Polska stanie się krajem imigracyjnym?*, Seria: Prace Migracyjne, nr 12.
- Marciniak T., *Ormianie. Dwa bieguny polskości*, maszynopis, IS UMK.
- Marciniak T., *Ormianie. Polskie pokolenie 1,5* [w:] M. Kempny, G. Woroniecka, P. Załęcki (red.), *Tożsamość i przynależność. O współczesnych przemianach identyfikacji kulturowych w Polsce i Europie*, Toruń 2008.
- Nowicka E., Cieślińska B., *Wędrowcy i migranci*, Kraków 2005.
- Sielaczek R., *Edukacja Ormian w Polskim systemie oświaty. Niepublikowana praca dyplomowa*, maszynopis, IS UMK.
- Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, M. Kofta, A. Kania-Jasińska (red.), Warszawa 2001.

Weinar A., *Polityka migracyjna Polski w latach 1990–2003 – próba podsumowania*. Raport Centrum Stosunków Międzynarodowych.

Ząbek M., *Między piekłem a rajem. Problemy adaptacji kulturowej uchodźców i imigrantów w Polsce*, Warszawa 2002.

## SUMMARY

Dynamic development of Polish national economy combined with increasing demand of labour force and the fact of our membership in structures of the European Union are factors which influence the growth of attractiveness of Poland for economic emigrants. Because of deficiency in fair migration policy, the problem of unregulated inflow of foreigners will grow. Renunciation of Polish authorities in the field of foreigners' integration may cause serious social problems, provoked by social exclusion from the society, unemployment, poverty and social pathology.

In this article I will try to justify a thesis, that unrestricted, general and gratuitous access to education in Polish schools for foreigners is an effective instrument in the process of integration. Such education is a great chance for young generation of emigrants, as newly gained cultural and professional competences could enable them reaching higher social status. Throughout researches on integrational and educational phenomena present in emigrational societies I shall try to demonstrate that Polish educational system has already very positive influence on foreigners' integration. School's integrational influence does not limit itself only to pupils-emigrants, but it also concerns their families. In the same vein children acts as transmitters of the language, the culture and general knowledge about our country.

In the present the only fair way of integration protecting inflowing emigrants from marginalization, social exclusion and poverty is imposition of compulsory education until mature age and maintenance of gratuitous education at all levels. Furthermore, common education of Polish and foreign children based on guidelines of intercultural education is, beyond any doubt, an effective method of creation tolerant and open attitudes in Polish society.

## RECENZJE–SPRAWOZDANIA



**Marzena Rusaczyk (rec.):** Elżbieta Czykwin, *Stygmata społeczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007

*Stygmata społeczny* Elżbiety Czykwin to wymowny i niewątpliwie dobry początek interdyscyplinarnej próby wszczęcia mało znanej w Polsce problematyki stygmatu społecznego, chociaż od momentu pojawienia się tej kategorii w naukach społecznych mija już ponad 40 lat. Wydaje się jednak, że wcześniejsza książka Czykwin pt. *Białoruska mniejszość narodowa jako grupa stygmatyzowana*, opublikowana w 2000 roku, stanowiła swoiste preludeum oswojenia polskich czytelników z pojęciem stygmatu, jak i szeroką próbę empirycznego zastosowania tego konceptu, na długo, zanim polscy wydawcy zwrócili uwagę na oryginalne dzieło kanadyjskiego socjologa, Ervinga Goffmana, twórcy pojęcia *stigma*. Goffmanowska biblia badaczy procesów stygmatyzacji *Stigma Notes of Management of Spoiled Personal*, wydana na Zachodzie w 1963 roku, w polskojęzycznym wydaniu jako *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, pojawiła się staraniem Gdańskiego Wydawnictwa Psychologicznego dosłownie „wczoraj”, bo w 2005! Wyobraźmy sobie, co się w tym okresie, porównywalnym do utrzymywania

się komunizmu w Polsce, działo w zachodnich, szczególnie amerykańskich naukach społecznych. Nie powinniśmy się dziwić setkom badań, studiów i rozmaitych, multi-koncepcyjnych przedsięwzięć empirycznych, rozwijających kategorię stygmatu w jeden z czołowych zestawów teoretycznych, nieodzownie – jak się okazuje – wmięszanych w różne próby wytlumaczenia takich zjawisk, jak stereotypizacja, dyskryminacja, uprzedzenia, dewiacja, wykluczenie czy marginalizacja. Stygmata społeczny, przynajmniej w zachodniej psychologii społecznej, to teoretyczny kolos, którego nie pominie żaden z szanujących się badaczy powyższych zjawisk.

Większość z nas dobrze wie, co to znaczy być „normalnym” w Polsce. Czy dalej nie zdziwia nas na swój sposób obecność Czarnego w tłumie przechodniów na polskiej ulicy? Na ile może dziwić się przeciętna polska nauczycielka, że ma w klasie ucznia wyznania muzułmańskiego? Jak wielu z nas spojrzy z pogardą na mieszkańca byłego PGR-u, dla którego sensem życia stała się kolejna butelka „Arizony”? Czy nie wywoła w nas lęku ktoś, kto leczył się w szpitalu psychiatrycznym, o kim zazwyczaj posiadamy mniemanie, że biega z siekierą i w dzikim szale rzuca się na ludzi? Albo homoseksuali-

sta, który podobno gwałci wszystko, co napotka na drodze? Czy jest coś, co może łączyć tych wszystkich ludzi?

Te i inne pytania szeroko stawia przed Czytelnikiem Autorka *Stygmatu społecznego*, bezsprzecznie pasjonatka Goffmanowskiej koncepcji *stigmy*, przedstawiając pomysł, wedle którego przedstawiciele pewnych kategorii i grup społecznych posiadają specyficzne atrybuty, jakie w niektórych okolicznościach i kontekstach społecznych mogą swoich „posiadaczy” głęboko dewaluować w oczach innych, często również i we własnych. Najczęściej są to przedstawiciele rozmaitych grup mniejszościowych (mniejszości narodowe, religijne, etniczne, gender, seksualne), ale i ludzie, których można objąć podobną kategorią doświadczeń (niepełnosprawni, leczący się psychiatrycznie, ludzie z deformacjami ciała, z problemem otyłości, bezrobotni, cierpiący ubóstwo, alkoholicy). W dużej mierze to właśnie nierówności społeczne dają szeroką podstawę dla pojawiania się doświadczeń ze stygmatyzacją. Ale nie tylko. Ten rodzaj społecznego „piętna” ma charakter głęboko kontekstualny, w związku z tym niemal każda jednostka, bez względu na swoje miejsce w hierarchii statusów, mogłaby doznać poczucia stygmatyzacji, które bardzo ogólnie można ująć jako doznanie wstydu, urażenia, zażenowania, czasami złości i gniewu, niechęci, szamotania, a wszystko z tytułu poczucia niedopasowania do innych w jakimś wymiarze i preludium do poczucia własnej, osobistej gorszości. Czy to właściwie nie w ten sposób utrwaleniu ulegają społeczne stereotypy? Uporczywie trwają takie zjawia-

ska, jak seksizm, ageizm czy nawet rasizm? Dlaczego w społeczeństwach, które dawno uświęciły zakaz dyskryminacji mniejszości rasowych, narodowych, religijnych, seksualnych czy gender, nadal wielu ludzi może mieć obniżone szanse na takie życie, jakie zazwyczaj mają ci, tradycyjnie uznani za „normalnych”?

Całość owych rozważań nad stygmatem społecznym Autorka osadza w szerokiej perspektywie nieustannych odwołań do różnorodnych stanowisk teoretycznych, pokazując nieodzowne związki kategorii stygmatu z takimi psychospołecznymi ujęciami, jak teoria etykietowania Howarda Beckera, perspektywa looking-glass self Charlesa Cooleya, teoria tożsamości społecznej oraz grupy własnej i obcej Henri’ego Tajfela i Johna Turnera, czy psychopedagogicznymi teoriami (np. Erikson), następnie zaś perspektywami bardziej socjologizującymi (np. przemoc symboliczna Pierre’a Bourdieu i teoria wiedzy-władzy Michaela Foucault). Bogactwo teoretycznych odniesień i próba integracji kategorii stygmatu w obrębie tego, co dotychczas wymyślono w naukach społecznych, niewątpliwie stanowi o naukowej i interdyscyplinarnej wartości całej pracy.

Książka składa się z siedmiu dość obszernych rozdziałów. Pierwszy stanowi swoiste wprowadzenie i słusznym wydaje się zamierzenie, by zacząć od genezy pojęcia stygmatu i przywołania nazwiska jego twórcy – Goffmana. W części tej Autorka argumentuje konieczność uznania stygmatyzacji za nadrzędną w relacji do zjawiska dewiacji, pokazując związki stygmatyzacji z takimi zjawiskami, jak stereotypizacja, dyskrymi-

nacja, marginalizacja, tożsamość, status społeczny czy tolerancja. Dowiadujemy się o tym, że stygmatyzujący zazwyczaj nie uświadamiają sobie, że mogą zadać jakiś rodzaj krzywdy stygmatyzowanym. Ile blondynek może poczuć się urażonych, kiedy ktoś opowiada kawały o głupich blondynkach, bynajmniej nie mając na celu „załazić nikomu za skórę”? Tu doskonale widzimy, jaką rolę spełnia w stygmatyzowaniu negatywny stereotyp o danej grupie czy kategorii społecznej. W taki sposób wydają się działać mechanizmy marginalizowania tych, których w danym społeczeństwie uznano za „gorszych – innych”, raniąc na pewien sposób tożsamość osoby. Tym niemniej wielu badaczy sądzi, że stygmatyzacja niejednokrotnie prowadzi do czegoś tak okrutnego, jak społeczne wykluczenie. We wprowadzeniu znajdujemy również dyskusję nad zasadnością i sposobami używania słów „stygmat” i „stygmatyzacja”, jak i opis kategorii i grup, którym zagraża największe ryzyko stygmatyzacji.

Po owej sporej dawce potocznej i naukowej, wstępnej wiedzy o stygmatyzacji, kolejne dwa rozdziały poświęcone są odpowiednio cechom i wymiarom stygmatu. Wydaje się, że inspiracją dla nich stał się rozbudowany już gmach naukowej wiedzy o stygmacie w zachodnich naukach społecznych. Widzimy, że stygmat to kategoria jak najbardziej kompleksowa, z szeregiem rozgałęzionych ścieżek oddziaływania, zakorzenionych w świecie interakcji osoby z innymi, składającym się z różnorodności miejsc i kontekstów społecznych. Zyskujemy wgląd w dorobek zachodnich badaczy,

którzy zdiagnozowali tzw. wymiary stygmatu, jakie w dużej mierze decydują o zachowaniach ludzi stygmatyzowanych. To prawda, że Czarny się nie wybieli (choć od czasów Michaela Jacksona podobno to możliwe), ale homoseksualista nie ma wypisanej na czole swojej orientacji seksualnej. Okazuje się, że zakres zachowania się osoby stygmatyzowanej często jest wyznaczany faktem, czy stygmat jest możliwy do ukrycia. Autorka, powołując się na wiele praktycznych przykładów, uświadamia nam, że niektóre stygmaty mogą być bardziej niebezpieczne od innych (np. wspomniany już homoseksualizm versus otyłość), jedne są nabyte (np. bezdomność), inne zaś wrodzone (np. zespół Downa); często również odbiegają od estetycznych oczekiwań ludzi (np. deformacje twarzy, starość), tym bardziej ludzie skłonni są kwitować je niechęcią i dystansem. Bez tych dystynkcji na pewno wiedza o zachowaniach osób stygmatyzowanych i ich rozumienie byłyby uboższe.

Prawdą jest, że przez wiele dekad badacze stereotypizacji, uprzedzeń i dyskryminacji, w końcu zaś stygmatyzacji, koncentrowali się na perspektywie tych, którzy stoją po stronie „agresorów”. Badano w zasadzie to, co o społecznych „mniejszościach” myślą społeczne „większości” i co z tego wynika. Tak narodziły się takie koncepcje, jak chociażby osobowość autorytarna Theodora Adorno czy orientacja dominacji społecznej Jima Sidaniusa. W latach 90. ubiegłego wieku położono jednak nacisk na perspektywę stygmatyzowanych, dewiantów, „gorszych-Innych”, którzy doświadczają

skutków społecznego odium. Dlatego czwarty i piąty rozdział książki Czykwin, poświęcone skutkom stygmatyzacji dla piętnowanych i próbom obrony przed stygmatyzacją, z pewnością pozostają w tej utrzymującej się nadal koniunkturze na eksplorację świata stygmatyzowanych. Jakie skutki przynosi stygmatyzacja dla osobistego Ja? Autorka przekonuje, że rozległe, chociaż nie zawsze – jak tego moglibyśmy się spodziewać – negatywne. Jednak długotrwałe doświadczenie stygmatyzacji, jakie często staje się udziałem grup podporządkowanych, może prowadzić do problemów tożsamościowych, zarówno w sensie bardziej psychologicznym, jak i społecznym, spadku samooceny, osłabnięcia poczucia własnej wartości i godności, zwłaszcza kiedy osoba ciągle słyszy, że jest z tytułu stygmatu „niepełnowartościowa”, a nawet niegodna, by nazywać siebie człowiekiem. Do tego dochodzą problemy w nawiązywaniu relacji społecznych, dobrowolne bądź przymusowe odrzucenie i kreowanie niezdrowych układów interakcyjnych. W ten sposób powstają zbiorowe kompilacje stygmatu, jakie uzewnętrzniają się w takich zjawiskach, jak np. coraz bardziej widoczny ageizm, ale też w dalszym ciągu obecny seksizm. To oczywiście tylko jedna strona medalu – słusznie robi Autorka, że cały kolejny rozdział poświęca społecznym i psychologicznym sposobom, za pomocą których ludzie bronią się przed stygmatyzacją. W zachodniej psychologii społecznej przekonanie o proaktywnej batalii wydawanej przez piętnowanym piętnowaniu, od czasów pamiętnej pracy Jennifer Crocker i Brendy Major

na temat samoobronnych właściwości stygmatyzacji (1989) urosło już do rangi aksjomatu. W kilku miejscach tym właśnie boginiom amerykańskich badań nad stygmatyzacją Autorka udziela szerokiego głosu. Okazuje się bowiem, że osoba stygmatyzowana zazwyczaj nie bywa bezbronna. Do walki o własną godność wykorzystuje zarówno mechanizmy percepcyjne, jak i społeczne, dokonując porównań z innymi („jest przecież masa ludzi, którzy mają gorzej”), poszukując grup wsparcia, do których przynależą podobnie stygmatyzowani („nie przejmuj się, nie jesteś nienormalny, tym bardziej gorszy”), czy inkorporując w obręb swego światopoglądu ideologie grup stygmatyzowanych („przed Bogiem wszyscy są równi”), jak i aktywnie je współtworząc. Przyjęcie tych form obrony niejednokrotnie prowadzi do podniesienia samooceny, poczucia godności, a nawet dumy z przynależności do grupy bądź kategorii stygmatyzowanej. Następnie stanowi podstawę do emancypacji i walki o prawa w społeczeństwie.

Rozdział szósty wydaje się zabierać czytelnika w nieco inną przestrzeń analizy zjawiska stygmatu społecznego. O ile poprzednie rozdziały tchnęły często psychospołeczną wizją doświadczeń stygmatyzowanych, o tyle przedostatnia część pracy osadza owo doświadczenie w szerokich aspektach społeczeństwa, pokazując jak wiele dzisiaj stygmatyzowani „zawdzięczają” światu kultury współczesnej, wspierającej swoją podwalinę na rządzących nami mediach. Mamy tu na pewno niebezpieczne odwołanie do rzeczywistości widzianej oczyma Foucault, ale

też bardziej praktyczny przykład językowych mechanizmów stygmatyzacji, w których z lubością pławią się redaktorzy kontrowersyjnego, polskiego tygodnika „Nie”. Widzimy, w jaki sposób świat filmu, telewizji i prasy w dużej mierze decyduje o postrzeganiu grup i kategorii mniejszościowych i ogólnie ludzi odbiegających od definicji „normalna”, funkcjonującej w społeczeństwach zachodnich oraz jak wiele ze stygmatem może mieć wspólnego dobrze wszystkim znana panika medialna.

Ostatni, siódmy rozdział, poświęcony został pokazaniu wielu rozmaitych szans na interdyscyplinarność badań, jakie niesie za sobą kategoria stygmatu społecznego. Trudno oczywiście, żeby nie obeszło się bez wstępień nad słabym wyartykułowaniem tej problematyki w polskich naukach społecznych. Autorka podnosi problem potrzeby zintegrowania osiągnięć badawczych z różnych dyscyplin naukowych i wydaje się, że w zakresie badań nad dyskryminacją i społecznym wykluczeniem, pojęcie stygmatu społecznego może zostać zastosowane z powodzeniem. Niemniej jednak nie bez barier i problemów. Autorka wskazuje także na ważność kategorii stygmatu dla historii, ciągle jednak rozmiłowanej w bohaterach, herosach i krezusach, a nie dostrzegającej żebraków, złodziei i katów, jak i antropologii, dla której analiz stygmat może wydawać się wręcz nieodzowny. Prawo, język i zapewne wynikająca z nich tzw. poprawność polityczna, urastająca w społeczeństwach zachodnich do miana normatywnego zachowania publicznego to również, jak się okazuje, przestrzeń ściśle powiązana z proble-

matyką stygmatu społecznego. „Przeciwdziałanie stygmatyzacji i destygmatyzacja – pisze na samym końcu książki Elżbieta Czykwin – będą działaniami skutecznymi pod warunkiem zrozumienia istoty tego złożonego procesu”. Po czym z niemałą zuchwałością dodaje: „Od zrozumienia istoty stygmatyzacji będzie zależeć stopień społecznej determinacji w jej eliminowaniu” (s. 429).

Przebrnąć przez tę książkę nie jest łatwo. Opis często złożonych stanowisk teoretycznych przeplata się z mnogością z życia wziętych przykładów, które – co istotne – dotyczą polskiej przestrzeni kulturowej. Te ostatnie niewątpliwie zachęcają do lektury i sprawiają, że odbiorcą tej książki może być laik, nie za bardzo zorientowany w naukowych wizjach świata społecznego, jednak może napotkać spore trudności ze zrozumieniem niektórych kwestii, pojęć i logiki myślenia Autorki. Brak obeznania z ofertą psychologii społecznej i socjologii w zakresie nierówności społecznych może utrudniać amatorom tej problematyki zrozumienie idei zawartych w pracy. Ze swej strony, pomimo szerokiej próby zastosowania „literackiej” metodologii Goffmana, bombardującego Czytelnika swojej *Stigmy* tzw. „mięsem” (wydaje się, że próby uwieńczonej sukcesem), sądzę, że książka nie należy do łatwych, prostych i przyjemnych, nawet dla tych, którzy zdążyli już nieco uszczypnąć z tej problematyki. Sposób ujęcia treści przypomina „efekt kołażu”, w niektórych fragmentach przechadzamy się dostojnie po umyśle i uczuciach stygmatyzowanego, by za chwilę stwierdzić, że to już jest lot nad

przestrzeniami bardziej społecznymi i strukturalnymi. O ile brak wyraźnych granic pomiędzy tym, co psychiczne, następnie interakcyjne, po czym strukturalne, może utrudniać percepcję tekstu, o tyle w takim samym stopniu stanowi to o interdyscyplinarnej wartości pracy, zacierającej jakże obecną w literaturze zachodniej granicę pomiędzy tym, co „psychospołeczne” a tym, co „socjologiczne”. Z tego punktu widzenia książka może stanowić wartościowy wkład nawet w ogólnościową próbę integrowania wiedzy z różnych dyscyplin społecznych, o czym wiele się mówi i nad czym często się boje, ale chyba niewiele się w tej sprawie czyni. Tym bardziej że Autorka pokazuje nam znakomitą świadomość kontekstu społecznego, sygnalizując przykładami z Polski, jak z rękawa. Trudno, byśmy pozostawiali sceptyczni co do tego, że stygmatyzacja jest zjawiskiem o charakterze uniwersalnym, wydarzającym się niemal w każdym społeczeństwie, również w społeczeństwie polskim, które tworzą także byli więźniowie, niepełnosprawni, Świadkowie Jehowy, Białorusini, „puszyści”, dyslektycy, chorzy psychicznie, homoseksualiści, bezdomni, bezrobotni, uzależnieni, chorzy na AIDS, coraz częściej też przedstawiciele innych ras etc.

Autorka posługuje się terminem „stygmat społeczny”, pomimo że pracę Goffmana przetłumaczono w Polsce jako „piętno”. Próbuje ona rozwiązać wątpliwości co do słuszności zastosowania terminu „stygmat”, jednak wydaje się nie do końca upewniać Czytelnika co do tego. Stygmat dalej może kojarzyć się w Polsce, kraju zamieszkałym w zdecydowanej większości przez ludność

katolicką, z ranami Chrystusa, charyzmatami i przejawami łaski Bożej. Tym wielu innych wydaje się uzasadniać brak takiej konotacji, z jaką mamy do czynienia w perspektywie użycia słowa „piętno”. Te terminologiczne kłopoty znajdują dalej swój wyraz w używaniu terminu „piętnowanie”, co Autorka wydaje się czynić umownie, odzyskując pomysł zastosowania „piętna” na rzecz „stygmatu” z nieodzownym przymiotnikiem „społeczny”, chociaż samo słowo „stygmatyzacja” brzmi nader dostojnie. Polemika z „piętnem” otwiera całą skomplikowaną dyskusję nad umiejscowieniem procesów stygmatyzacji, czy to w przestrzeni procesów psychologicznych, związanych z osobowością jednostki versus procesów interakcyjnych, podnoszących problem swoistego „wykluwania się” stygmatyzacji w konkretnej interakcji, osadzonej w konkretnym miejscu, czasie i kontekście. Autorka podnosi tę drugą wizję stygmatyzacji, w tej perspektywie możemy przynajmniej częściowo zrozumieć, dlaczego „stygmat społeczny”, a nie trwale wypalone „piętno”, byłby terminem lepszym. Wydaje się jednak, że u progu upowszechniania tej problematyki w Polsce znajdujemy się w pewnej terminologicznej schizofrenii, w obliczu chociażby firmowania książki Goffmana terminem „piętno”. I jakkolwiek cały ten dyskurs nad terminologią wydaje się dość zawily, Autorka na pewno nie traci z oczu realnych problemów stygmatyzowanych i możliwości ich społecznego pokonania.

Książka Czytkwin zniewala niemal bizantyńskim bogactwem perspektyw, ujęć, przykładów. Bez wątplenia odnajdziemy tu

głębię treści i wyraźne przejawy twórczości Autorki, która serwuje nam bardziej wymagającą „rozrywkę” intelektualną, niż podręcznikowe ramki i wykresy. *Stygmata społeczny* jest jednak dalej próbą rozwiązania paradoksu, jakim wydaje się utkanie jednego worka dla tak rozmaitych kategorii i grup społecznych. Jest to w dalszym ciągu jedna z największych kontrowersji ujęcia stygmatu społeczno, który de facto rozlewa się na niezliczone rzesze atrybutów definiowanych społecznie jako dewiacyjne. Można zatem zarzucić tej perspektywie i tym, którzy, tak jak Czykwin, pochłaniają ją niemal permanentnie, ukryte intencje w postaci mącenia w rzece, która wydaje się płynąć wartko i spokojnie. Z drugiej strony, w obliczu braku szerszych, empirycznych badań tego problemu, możemy tylko wyobrazić sobie zakres doświadczeń ze stygmatyzacją różnych grup i kategorii społecznych.

Dzisiaj, dzięki książce Elżbiety Czykwin, zyskujemy wgląd w nowoczesny zestaw twierdzeń naukowych na temat stygmatyzacji, które wprawny badacz bez problemu będzie potrafił wszczepić w obręb badań empirycznych. I to „dzisiaj” wydaje się być bardzo specyficznym czasem, rzeczywistością, w której kodeksy ustawodawcze pozbyły się co prawda frazeologii obmywania społeczeństwa z „brudów”, a więc tych, którzy odchodzą od oczekiwanych „wzorców”, a mimo to całe zastępy ludzi nadal symbolicznie się kamieniuje. Tym można uzasadnić końcową zuchwałość Autorki, nawołującej do zrozumienia perspektywy ludzi z jakiegoś powodu „gorszych” i uwrażliwienia siebie na problem stygmatyzacji, pojęcia,

które powinno częściej pojawiać się w polskiej debacie publicznej. Z drugiej strony, badacze społeczni coraz częściej dochodzą do przekonania, że nie da się wykorzenić takich zjawisk jak stereotypy, uprzedzenia, czy nawet dyskryminacja. Mamy wiele dowodów na to, że rasizm jest tak uporczywy, że znalazł sobie niszę w ukrytych procesach intrapsychicznych i nadal ma się dobrze, nawet w najbardziej liberalnych społeczeństwach. Coraz bardziej potrafimy zrozumieć, jak bardzo wizerunek świata zależy od tego, co kreuje się w myślach jednostek, grup i całych społeczeństw. O tym również przeczytamy w *Stygmacie społecznym*. Niemniej jednak zadajmy sobie pytanie, na ile jesteśmy uśpieni w pozornym społeczeństwie ludzi pozornie jednowymiarowych i jak bardzo ściska nas gorset społecznych oczekiwań co do naszej tożsamości i zachowań. Jeżeli nie da się wykorzenić stereotypów, uprzedzeń, czy też stygmatyzacji, jeżeli nie da się jej nawet choć w części zneutralizować, jak wierzy w to z głęboką pasją Autorka, to mimo wszystko będziemy bardziej świadomi złożoności ludzi i świata, w którym pojęcie tolerancji nie będzie rozdmuchanym i nabzdyczonym frazesem, nagminnie nadużywanym przy okazji napuszonych konferencji. I chociaż wiele fragmentów książki Elżbiety Czykwin dźwiga się dosłownie jak brzemień stygmatu (bo jest teoretyczna, bo wprowadza w problemy ludzi, których może wcale nie chcemy poznać, bo zongluje poziomami analizy), ten, kto nigdy nic nie napisał o stygmacie, nie wie, że tu się trzeba zgodzić, zwłaszcza w naszym kraju, na wędrówkę po bardzo niewygodnym bez-

drożu. Można jedynie na razie rzucić sobie wyzwanie teoretycznego rachunku prawdopodobieństwa, do jakiego książka Czykwin chcąc nie chcąc przymusza.

*Marzena Rusaczyk*

**Dominika Łęcka (rec.): Czykwin Elżbieta, *Stygmat społeczny*, Warszawa: PWN, ss. 455.**

Stoisz przed lustrem. Patrzysz. Kogo widzisz? Siebie... Widzisz tego, kim jesteś... tego, kim nie jesteś... tego, kim chciałbyś być, a nigdy nie będziesz? Kogo? Lustro pokaże Ci „prawdę”, każda niedoskonałość uwidacznia się i trafia do Twojej świadomości, ciągle powraca, kiedy Inny wspomni o niej. A gdyby tak ją ukryć... zamaskować... przykryć... udawać, że jej nie ma... Czy Inni dadzą się na to nabrać? Przecież chcesz być doskonały, widziany jako „swój” w oczach Innych. A jednak ONI to widzą, widzą nawet to, czego Ty nie widzisz, a zaczynasz zauważać, gdy oni o tym TYLKO wspomną. Tak przelotnie, jednym słowem i słowo to staje się ciałem i zaczyna żyć samo swoim życiem, w Twojej głowie. Zaczynasz być tym słowem... i wszystkim, co ono mieści w sobie, zaczynasz widzieć je w tym lustrze.

Tak oto swoją podróż zaczyna stygmat, coś niewinnego, słowo, które kieruje losami ludzi nim dotkniętych, ale także tych, którzy spotkania z nim uniknęli. Tak oto dwa światy: ludzi ze stygmatem i tych „szczęściarzy” bez niego, opisuje książka Elżbiety Czykwin pt. *Stygmat społeczny*.

Autorka jako pracownik naukowy Zakładu Socjologii Edukacji Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku swoje zainteresowania naukowe umiejscowiła na pograniczu pedagogiki i socjologii. Początkowo, oscylowały one wokół zagadnień związanych z dynamiką klasy szkolnej oraz osobowości, ale ze względu na osobiste doświadczenia autorki, jako żony prawosławno-białoruskiego posła do Sejmu RP, o których wspomina, zostały one zwrócone ku problematyce mniejszości narodowych. Początkowo język, następnie stereotyp jako kategorie analityczne, dominowały w pracy naukowej autorki, czego wynikiem były liczne artykuły na ten temat, m.in.: *Białorusini w stereotypach* (1994) w czasopiśmie „Społeczeństwo Otwarte”. Jednak poszukiwania te otworzyły przed nią nowe możliwości, ukazując jednocześnie ograniczenia kategorii stereotypu (jej trafności i produktywności) dla badania białoruskiej mniejszości narodowej. Namysł nad tym problemem oraz liczne wyjazdy doprowadziły Autorkę do przekonania, że kategoria dewiacji oraz stygmatyzacji społecznej Ervinga Goffmana z nią związana, może stać się obiecującą perspektywą badania odmienności. Przeprowadzając około tysiąca wywiadów z osobami stygmatyzowanymi oraz wykorzystując dorobek E. Goffmana, znanego w literaturze polskiej, w tamtym okresie głównie z pracy „Człowiek w teatrze życia codziennego”, przedstawiła problematykę stygmatu społecznego, wypełniając w ten sposób lukę na polskim rynku wydawniczym, jaka uwidoczniła się w tym zakresie, tak odmiennym od opisy-

wanego zagadnienia stygmatu w kontekście religijnym.

„Nawet najdalsza podróż zaczyna się od pierwszego kroku”, jak powiadał Laotse. A pierwszy krok bywa trudny. Niczym mieszkaniem bezludnej wyspy tworzy nowe ścieżki, dotąd nieuczęszczane przez innych. Może zdarzyć się, że zabłądzi, pomyli kierunki, ale to właśnie te potknięcia pozwolą kolejnym podróżnikom podążać w wyznaczonym przez niego celu. Celem recenzowanej przeze mnie książki było nakreślenie interdyscyplinarnego pola rozważań nad stygmatyzacją społeczną, które zbliżyłoby socjologów, psychologów oraz pedagogów wokół jednego zagadnienia, jakim jest stygmat społeczny. Do tych właśnie odbiorców kieruje swoją książkę jej Autorka. Wykorzystując dorobek naukowy E. Goffmana, próbuje wskazać relacje między pojęciem stygmatyzacji a marginalizacją, stereotypizacją oraz wykluczeniem. Prezentuje spójne podejście do badań nad tożsamością, stereotypami grupowymi, uprzedzeniami związanymi z seksualnością, etnicznością, płcią i wiekiem. Jak nietrudno zauważyć, pomimo swoich zainteresowań naukowych związanych, w głównej mierze, z białoruską mniejszością narodową, rozszerza grupę omawianych kategorii.

Tak postawiony przez Autorkę cel może rodzić jednak pewne oczekiwania wśród odbiorców, którzy otwierając książkę, chcieliby zapoznać się z pełnym obrazem omawianego zjawiska, tzn. przyjrzeć się jemu z punktu widzenia różnych nauk i perspektyw, móc przeanalizować różne teorie, które potem stanowić mogłyby podstawę ich ba-

dań, zapoznać się z kontrowersyjnymi poglądami na ten temat, problemami badawczymi stawianymi przez różnych badaczy oraz praktycznymi możliwościami zastosowania teorii w rzeczywistości społecznej.

Próbując zrealizować tak postawiony przez siebie cel, Autorka uporządkowała omawiane treści w dziewięciu rozdziałach. Pierwszy z nich, jako wprowadzenie do problematyki stygmatyzacji społecznej, przedstawia podstawowe założenia teoretyczne, a więc: wkład E. Goffmana do omawianej kategorii zjawisk, rozważania związane z pojęciem „stygmatyzacji”, jak i problemami, na które może natrafić osoba chcąca stworzyć z niej kategorię nadrzędną. Autorka próbuje określić kategorie osób, które mogą być zaklasyfikowane jako „stygmatyzowane”, możliwe inspiracje do badań oraz dyskusje toczone się w obrębie nauki wokół tego zagadnienia. Struktura i zawartość merytoryczna tego rozdziału jest niezwykle istotna dla całości pracy, gdyż określa ramy, pomiędzy którymi porusza się Autorka omawiając kolejne zagadnienia. I tak rozdział drugi jest próbą zebrania dorobku wielu nauk społecznych zajmujących się tym zagadnieniem. W jego strukturze możemy zapoznać się z cechami stygmatu, jakimi są: niejednoznaczność, autoprowokacja, irracjonalność, emocjonalność oraz interakcyjność. Ponadto mamy możliwość spojrzeć na stygmat z pozycji osoby nim dotkniętej, zapoznać się z rolą historii i kultury w jego postrzeganiu, reakcjami widzów na stygmat, aspektem moralnym oraz istotą kontekstualności. Tak przedstawione cechy prowokują do określenia wymiarów styg-

matyzacji, co Autorka czyni w rozdziale trzecim. Przedstawiony zostaje czytelnikowi wymiar jawności, przebiegu, destruktywności, estetyki, pochodzenia i niebezpieczeństwa, które stanowiąc mają potwierdzenie dla tworzenia interdyscyplinarnego pola rozważań. Rozdział czwarty jest ukłonem Autorki w stronę socjologii, w którym przedstawia skutki stygmatyzacji dla Ja osoby, wykorzystując do tego, przede wszystkim, teorię zrównionej tożsamości E. Goffmana oraz tożsamości negatywnej Erika Ericksona, czyniąc je, jednocześnie, rdzeniem własnych analiz. Wśród dorobku tegoż rozdziału możemy znaleźć także psychologiczne kryteria analizy, poprzez przedstawienie schematów Ja, zgodności opinii Ja-Inni, rozbieżności ich wobec stygmatyzującego atrybutu Ja, wieloznaczności atrybucyjnej, przedstawienie obrazu siebie z perspektywy teorii odrębności. Autorka wskazuje także dwa przykłady praktyczne związane ze skutkami agizmu i antyfeminizmu, budując w ten sposób obraz realnych doświadczeń osób stygmatyzowanych ze względu na wiek i płeć.

Rozdział piąty to próba ukazania mechanizmów obronnych, jakie stosują osoby stygmatyzowane, zarówno w perspektywie psychologicznej, jak i społecznej. Opisuje tutaj m.in. zjawiska związane z self-esteem, znaczenie grup wsparcia dla osób napiętnowanych oraz ideologie grupowe. Próbuje opisać jednocześnie spór, jaki toczy się w ramach tej obrony jako spór symboliczny w ujęciu teorii Pierre Bourdieu.

Istotnym wydaje się też być rozdział szósty, który przedstawia problem stygmatu społecznego w kontekście kultury masowej.

Tutaj wykorzystana zostaje teoria wiedzy/władzy Michela Foucaulta. Mamy możliwość zapoznać się z destrukcyjną rolą mediów związaną z wpływem na Ja osoby oraz językowe mechanizmy stygmatyzacji na przykładzie tygodnika „Nie”. Autorka daje nam możliwość przyjrzenia się kategoriom „mowy nienawiści” i „paniki medialnej”.

Ostatni rozdział jest próbą połączenia dorobku wszystkich nauk zajmujących się problematyką stygmatu w ramach interdyscyplinarnej perspektywy badań. Autorka wskazuje w nim potrzebę integracji osiągnięć badawczych, miejsce tej problematyki w badaniach, jej swoistą marginalizację i przyczyny takiego stanu rzeczy. Opisuje też funkcje kategorii pojęciowych związanych z tym tematem oraz bariery w stosowaniu podejścia interdyscyplinarnego. Wskazuje na ważny kontekst związany z kontrolą społeczną, językiem i poprawnością polityczną, które mogą powodować liczne nieporozumienia i problemy. Wskazuje też na rolę nauk marginalizowanych w temacie stygmatyzacji, tj: historię, antropologię kulturową i prawo, których dokonania nie są włączane w zakres badań i analiz interesującego nas zagadnienia. Książka zawiera także bogatą bibliografię, zawierającą wydania zwarte, jak i artykuły z czasopism, zarówno w języku polskim, jak i w języku angielskim. Całość zamyka indeks nazwisk osób wymienionych w książce, uporządkowanych alfabetycznie, co ułatwia ich odszukanie.

Pomimo zawartości merytorycznej, której analizę przedstawiam poniżej, można odnieść wrażenie, że strona techniczna książki nie została do końca opracowana

i przemyślana, co bardzo wpływa na ogólną ocenę tej książki. Miękka oprawa sprawia wrażenie, jakoby książka ta była lekturą „do poduszki”, co z rzeczywistością nie ma nic wspólnego. Duża ilość stron nie odstraszała by tak bardzo, gdyby nie sposób zredagowania tekstu, który był podstawową przyczyną tego, że kilkakrotnie musiałam zmusić się do tego, żeby książkę tę przeczytać, pomimo tego, że jej problematyka jest w centrum moich zainteresowań naukowych. Przyczyną takiego stanu rzeczy, jest przede wszystkim, swoista monotonia tekstu. Jest on pozbawiony wyeksponowania ważniejszych pojęć poprzez pogrubienie czcionki, umieszczony między wąskimi marginesami, które uniemożliwiały notowanie uwag. W książce, która mogłaby stać się podręcznikiem, hasła na marginesie i ich wytłumaczenie na końcu rozdziału mogłyby być dobrym posunięciem. Na moje negatywne odczucia miała też wpływ mała ilość ilustracji, która byłaby wspaniałą egzemplifikacją omawianych treści, a także inspiracją do przemyśleń. W całej pracy spotkałam tylko dwie takie ilustracje. Tekst mógłby być urozmaicony chociażby poprzez użycie różnych typów czcionek, co zostało wykorzystane jedynie w kilku miejscach i to najczęściej dla zaznaczenia kolejnych rozdziałów lub podrozdziałów. Czytając więc, człowiek, zamiast skupiać się na treści, myśli, kiedy dotrze do końca rozdziału. Plusem jest to, że czcionka ta jest dużych rozmiarów, zmniejsza to uciążliwość czytania. Należy zwrócić też uwagę na nieśmiałe próby umieszczenia tabel z danymi w książce, co wpływa pozytywnie na tak monotonną formę. Szkoda tylko, że śmiałość w tym

względzie nie została wzmocniona. Na pewno wpłynęłoby to pozytywnie na odbiór merytoryczny książki.

Przyjrzyjmy się zatem części merytorycznej książki. Uważam, że należy docenić trud, jaki został podjęty w celu stworzenia interdyscyplinarnego pola badań, które integrowałoby podzielone już środowisko socjologów, pedagogów i psychologów, a tematyka, jaką jest stygmat społeczny, wydaje się być bardzo dobrym do tego przyczynkiem (s. 137–188, 400–405). Autorka daje możliwość zaistnienia marginalizowanym naukom, które problemem tym się zajmują, ale nie są tak bardzo eksponowane jak psychologia czy socjologia w literaturze przedmiotu. E. Czykwin przedstawia dokonania antropologii kultury, prawa czy historii, dając jednocześnie możliwość zaprezentowania licznych nawiązań do własnych obszarów badawczych, które stanowią doskonały przykład omawianych zagadnień. Jest to, moim zdaniem, potwierdzenie realizacji założonego wcześniej celu (s. 419–429).

Należy podkreślić fakt, że autorka pokuśliła się o przedstawienie różnych pojęć, które w myśleniu potocznym są traktowane jako synonimy. Jak jednak okazuje się, istnieją między nimi fundamentalne różnice. Dokonuje tego porównując pojęcie stygmatyzacji z pojęciem etykiety, dewiacji, stereotypizacji, dyskryminacji, wykluczenia i marginalizacji (s. 26–39). Zabieg ten jest o tyle istotny, że pozwala wyodrębnić nam to, co leży w centrum naszego zainteresowania. W badaniach interdyscyplinarnych pozwala to stworzyć intersubiektywność, zwłaszcza

że w obrębie każdej dyscypliny naukowej, zakres tematyczny danego pojęcia może różnić się od tego akceptowanego przez inne nauki. Próba stworzenia takiego pojęcia poprzez porównanie, czym to pojęcie nie jest, moim zdaniem, może zostać uznana za wartościowe posunięcie. Odnieść można jednak wrażenie, że sama Autorka definicji tego pojęcia nie podaje. Próbuje jednak opisać je poprzez własną analizę teorii etykietowania, dewiacji, oczekiwań, interakcjonizmu symbolicznego, Ja-odzwierciedlonego, grupy własnej i obcej, kontroli społecznej oraz atrybucji społecznej. Wydaje się, że E. Czyżkwin ma ogromne zaufanie i wiarę w czytelnika, od którego wymaga znajomości teorii, które stanowią podstawę tej analizy. Moim zdaniem jest to jednak zbyt ryzykowne posunięcie. Samo wyliczenie teorii oraz przedstawienie wyciągniętych z nich wniosków ogólnych na podstawie własnych analiz, może spowodować niezrozumienie u czytelnika konkretnych wyborów związanych z tym zabiegiem (por. *ibidem*, s. 59). W moim przekonaniu, ciekawym byłoby przedstawienie niejako „drogi dojścia” do wysuniętych już wniosków, zaprezentowanie własnego warsztatu analitycznego. Jeżeli takie rozwiązanie nie byłoby możliwe, Autorka mogłaby, chociażby, wskazać adresy bibliograficzne, z którymi mógłby zapoznać się czytelnik spragniony pogłębionej wiedzy, albo ten, który z wymienionymi teoriami spotkałby się po raz pierwszy (por. s. 59–67).

Ciekawym zabiegiem jest zaliczenie różnych kategorii osób w obręb jednego pojęcia, co Autorka czyni łącząc mniejszości narodowe, osoby chore psychicznie z nie-

pełnosprawnymi, osobami o orientacji homoseksualnej, kobiety oraz osoby bezdomne w jedną kategorię osób stygmatyzowanych. Sama wskazuje, że jest to główna linia krytyki tego podejścia, z którym próbuje się zmierzyć w rozdziale trzecim opisując, na pierwszy rzut oka, tak różne kategorie, w ramach wspólnych wymiarów stygmatyzacji. Mają one potwierdzić wysunięty postulat o możliwościach połączenia tak różnych kategorii osób. Czy jednak to pokazują? Czy dotąd niestosowane połączenie daje nowe możliwości analityczne, czy pozwala ono na wysunięcie wniosków o charakterze interdyscyplinarnym? Czytelnik może wyrobić własne zdanie na ten temat, zgłębiając się w uzasadnienia i liczne przykłady, które zostają przytoczone przez Autorkę (por. s. 316–321).

Mocną stroną recenzowanej pozycji jest także przedstawienie barier, jakie niesie za sobą interdyscyplinarne badanie zjawiska stygmatyzacji. Jest to, niejako, wskazanie zagrożeń dla samego podejścia, które mogą wiązać się z łączeniem różnych dyscyplin, kategorii analitycznych czy metod badawczych. Autorka wskazuje m.in. na to, że:

- przedstawiciele danej dyscypliny naukowej mogą chcieć przedstawiać ją jako integrującą dla tego podejścia, a więc dominującą,
- mogą być oni mało skłonni do zajmowania się problematyką nauk pokrewnych, a tym bardziej integrowania ich wyników z własnymi rezultatami,
- może pojawić się u nich pewnego rodzaju lęk biorący się z poczucia niekompetencji i wpływać jednocześnie na roz-

wijanie niechęci do współpracy z tymi naukami.

Oprócz tak ważnego zagadnienia, które przedstawiłam powyżej, należy zwrócić także uwagę na liczne aktualne nawiązania w recenzowanej przeze mnie książce. Autorka powołuje się w tekście na najnowsze pozycje książkowe dotyczące omawianego zagadnienia, nad którymi trwają prace w różnych częściach świata, do których odśyla czytelnika (por. s. 76, 236). To, co zasługuje na docenienie, to opisywane przez nią nowe kierunki badań, które mogą być podjęte przez innych badaczy (por. s. 293), a także ciekawostki, które stanowią doskonałą egzemplifikację omawianych zagadnień. Przykładem tego zabiegu mogą być liczne przysłowia, powiedzenia (por. tamże, s. 23), czy chociażby nawiązania do sztuki, czy filmów (por. s. 364). Należy zwrócić uwagę także na dane statystyczne (por. s. 51, 323–324, 388), których, co prawda, nie jest dużo, ale ich pojawienie się jest zabiegiem przemyślanym, a nie przypadkowym. Ważną kwestią jest także nawiązanie do zagadnień związanych z Internetem, do których Autorka odwołuje się wskazując, że świat wirtualny nie jest wyjątkiem i także w jego obrębie możemy analizować zjawisko stygmatyzacji (por. s. 148).

Pomimo tak wielu opisanych przeze mnie użytecznych zabiegów, które niewątpliwie podnoszą wartość merytoryczną książki, należy wskazać także jej mankamenty. Autorka chcąc stworzyć interdyscyplinarne pole badawcze, sama jednocześnie marginalizuje nauki takie jak pedagogika, prawo, historia czy antropologia kulturowa,

zwłaszcza w jej części teoretycznej. O ile socjologia i psychologia doczekały się opisu wielu teorii, które mogą stanowić podstawę teoretyczną analiz na gruncie zagadnień związanych ze stygmatyzacją społeczną, o tyle wspomniane przeze mnie nauki zostały potraktowane w książce, w tym względzie, „po macoszemu”. Doskonałym przykładem niech będzie fakt wykorzystania teorii E. Goffmana, t. tożsamości negatywnej E. Ericsona oraz wiedzy/władzy Michela Foucaulta jako teorii rdzeniowych omawianych kategorii. Pedagogika jest reprezentowana jedynie poprzez zagadnienia praktyczne, które zaburzają tok teoretycznych rozważań, np. socjologicznych, czego przykładem może być chociażby opisanie rad dla osób, które czują się stygmatyzowane (por. s. 268–275). Marginalizacja ta objawia się także poprzez wykorzystywanie pozostałych nauk: antropologii kulturowej czy historii, jako egzemplifikacji dla teorii socjologicznych czy psychologicznych. Niestety, nie mamy możliwości zapoznać się z propozycjami teoretycznymi tych nauk. Myślę, że oparcie się wyłącznie na dyscyplinach, takich jak socjologia i psychologia, jest jednym z przykładów bariery dla podejścia interdyscyplinarnego, który znalazł się na liście wskazanej przez Autorkę w rozdziale siódmym. Być może nieświadomie padła ona jej ofiarą. Wydaje mi się, że Czytkwin mogłaby pokusić się o próbę przybliżenia teorii innych dyscyplin (choćby w zarysie), które mogłyby stanowić pewnego rodzaju bazę dla badaczy zajmujących się tym zagadnieniem. Po przeczytaniu tej książki można odnieść wrażenie, że teore-

tycznie tematem tym zajmuje się jedynie socjologia i psychologia, co prawdą nie jest. Brak wskazania propozycji teoretycznych innych nauk, a także ograniczenie się wyłącznie do tych wspomnianych powyżej, moim zdaniem, wpływa negatywnie na wartość merytoryczną książki.

Błędem wydaje mi się też brak jednej, spójnej definicji samego pojęcia stygmatyzacji, która stanowi przecież kategorię nadrzędną tej książki, wyznacza granice teoretyczne. Uważam, że zabrakło także przeglądu różnych propozycji definicyjnych tego pojęcia z punktu widzenia różnych dyscyplin naukowych, także tych marginalizowanych. Zabieg taki dałby czytelnikowi szerszy ogląd związany z dyskusjami wokół pojęcia i umożliwiłby wykrystalizowanie własnego poglądu na ten temat. Jednocześnie, Autorka nie wskazuje na inne publikacje, w których czytelnik mógłby z takim przeglądem się zapoznać.

Czytając tą książkę można odnieść wrażenie, patrząc niemalże z metapoziomu, że stygmatyzuje ona pojęcie stygmatu. Objawia się to w, dającym się odczuć, klimacie niesprawiedliwości i przykrości, który emanuje z treści opisanych w książce. Wynika on, być może, z sytuacji, jaka dotyka osoby doświadczające tego zjawiska, z czym dyskutować nie trzeba. Warto jednak zadać sobie pytanie, czy jest to jego jedyny możliwy obraz? Czy Autorka nie wpadła w pewnego rodzaju pułapkę? Pytania te zrodziły mi się w związku z prowadzonymi przeze mnie badaniami związanymi z autostygmatyzacją osób, które określając siebie chorymi (zaburzeniami psychicznymi lęki, uzależnienia, a nie

choroby o podłożu organicznym), nie chcą jej ukryć, ze względu na nieprzyjemne reakcje środowiska, a wręcz przeciwnie, pokazują siebie jako chore. Ich choroba wpisuje się niejako w zjawisko nazwane przeze mnie marketingiem tożsamości, który kojarzony dotąd z działalnością przedsiębiorstw, ma swoje odbicie w interakcjach społecznych w grupach pierwotnych, zwłaszcza w rodzinie. Zadałam sobie więc pytanie, czy możliwa jest pozytywna stygmatyzacja? Autorka jedynie o niej wspomina i odpowiada na to pytanie negatywnie, co staje się efektem jednotorowości analiz stygmatu. A może to jest tak, że to my sami kreujemy pewne stygmaty, pokazujemy je tylko po to, aby ustrzec kogoś przed czymś ocenianym przez nas lub przez niego jako negatywne? Może ma to miejsce w różnego rodzaju kryzysach, kiedy lepiej trwać w stanie, który nie jest już użyteczny, niż narażać się na zmiany, które są nieprzewidywalne? Czy w takim przypadku autostygmat może dawać tożsamość pozytywną? Takie możliwości analizy ukazałyby się, gdyby autorka wykorzystała m.in. teorię systemową, konstrukcjonizm społeczny czy teorię narracyjną Michaela White'a. Być może porównanie stygmatu do piętna, które niesie w sobie negatywne skojarzenia, spowodowały zamknięcie się analiz na tropy dotąd niepodejmowane.

Dla poprawienia walorów merytorycznych tej książki można wysunąć pewne zalecenia, których spełnienie mogłoby wpłynąć pozytywnie na jej ocenę w tym względzie. Autorka powinna podjąć jasną decyzję, co do charakteru książki. Decyzja o tym, czy jest to pozycja wyłącznie teoretyczna, prak-

tyczna, czy łącząca te dwa bieguny, wprowadziłaby pewne uporządkowanie, którego miejscami brakuje. W sytuacji, kiedy możemy odnieść wrażenie, że wybrana została opcja trzecia, ważne jest wyraźne oddzielenie tych części od siebie. Uważam, że Autorka powinna umieścić przegląd propozycji definicyjnych pojęcia „stygmatazacja społeczna” i wybrać jedną, która stanowić będzie pojęcie nadrzędne dla dalszych rozważań. W związku z proponowanym postulatem integrowania nauk, uważam, że dobrym rozwiązaniem byłoby proporcjonalne zaangażowanie wszystkich nauk, zajmujących się tym zagadnieniem w omawianych temacie, m.in. poprzez przedstawienie ich propozycji teoretycznych, czy metod badawczych. W tym wypadku uważam, że wskazanym byłoby zaproszenie przedstawicieli tych nauk do zaprezentowania zagadnień charakterystycznych dla tych dyscyplin. Wymagałoby to zmiany formy książki na pozycję, której autorem nie byłaby jedna osoba, ale cały zespół pod redakcją jednej z nich. Rozszerzenie propozycji teoretycznych o obrazy kontrowersyjne, które funkcjonują w przestrzeni teoretycznej, jednak nie mają możliwości zinstytucjonalizowania, byłoby także doskonałym pomysłem. Umożliwiłoby to zwrócenie uwagi czytelnika na innowacje intelektualne. Myślę, że ważnym elementem mogłoby być także przedstawienie sytuacji instytucjonalnej nauk lub subdyscyplin zajmujących się tym zagadnieniem, poprzez wskazanie głównych ośrodków badań, czasopism, periodyków, instytutów prowadzących badania w temacie „stygmatazacji

społecznej”. Uważam, że pomocne byłoby także przedstawienie choćby jednego przykładu współpracy wymienionych nauk wokół jednego zagadnienia, aby inni mogli mieć obraz tego, co byłoby, w myśl Webera, typem idealnym takiej współpracy. Obecnie mówi się, że powinno tak być, ale nikt nie wie, jak ma to wyglądać.

A więc... stań przed lustrem. Popatrz. Kogo widzisz? Siebie... Robisz wszystko, żeby ukryć to, co inni uważają za niedoskonałe? A może pewne „grzeszki” specjalnie eksponujesz tylko po to, aby w ten sposób być „KIMS”. I gdybyś pomyślał, że kiedykolwiek ktoś zechciałby Ci to zabrać, być może straciłbyś coś, co jest dla Ciebie bardzo ważne, może ktoś inny straciłby coś bardzo ważnego... Twoją i swoją tożsamość...

*Dominika Łęcka*

### **Elżbieta Czykwin, Komentarz do recenzji książki „Stygmata społeczny”**

Chciałabym serdecznie podziękować Autorce recenzji książki *Stygmata społeczny* (PWN Warszawa, 2007) mojemu autorstwu za merytoryczną, obszerną i wnikliwą analizę przedstawionego tekstu. Pragnę zachęcić też do odważniejszego wypowiedziania postulatów krytycznych w recenzjach tego rodzaju. Wszelkie fragmenty życzliwe i pochwalne dodają autorowi sił i wiary w sens jego pracy, natomiast uwagi krytyczne umożliwiają przemyślenie słuszności stawianych tez oraz w efekcie, podniesienie merytorycznej i formalnej jakości pracy. W nauce należy unikać zasad *political correctness* i pozwalać sobie

na znacznie ostrzejszy ton. Liczba książek naukowych w dziedzinach społecznych jest tak duża, że skłania zainteresowanych nimi, np. nauczycieli, do ograniczenia wyboru do tych najlepszych. Ostre recenzje stanowią tu mogą rodzaj naturalnej selekcji i wskazania, co można, co należy i co koniecznie należy przeczytać.

Z przyjemnością informuję, że książka zyskała spore zainteresowanie, tak że Wydawnictwo PWN w 2008 roku zdecydowało się na jej dodruk. Dla Autora pracy naukowej poczytność nie jest na pewno najważniejszym kryterium oceny, ale nie powinno być ono zupełnie lekceważone. Poczytność jest jednak jedynie sygnałem ilościowym i może mieć różne przyczyny.

## I

Podział na tych stygmatyzowanych i, jak pisze recenzent, tych bez stygmatu, czyli „szczęściarzy” nie do końca oddaje zamysł Ervinga Goffmana, w którym stygmat jest traktowany jako ogólna i dość metaforyczna perspektywa raczej niż jednoznaczny podział. W tym sensie każdy może być i będzie stygmatyzowany np. z tytułu starości lub posiadania innych, kontekstualnie negatywnie ewaluowanych atrybutów, jak np. palenie papierosów. Każdy jest też potencjalnie stygmatyzującym, np. kiedy odrzuca ofertę matrymonialną. Podział na stygmatyzowanych i stygmatyzujących jest więc nieostry, zmienny i kontekstualny.

Zgadzam się z Autorką recenzji, że książka nie została pod względem technicznym zbyt starannie wydana. Oczywiście twarda oprawa byłaby lepsza, ale z oczywistych

względów jest tak, jak jest. Zmartwiło mnie odczucie Autorki, iż książka jest „monotonna” w czytaniu w wyniku braku wyodrębnienia haseł, braku ilustracji, tabel i niezróżnicowanej czcionki. Być może coś można byłoby tu poprawić, jakkolwiek spostrzeżenia studentów układają się w przekonanie, iż książkę „się czyta” i jest zajmująca dzięki dużej liczbie przykładów. Autorka recenzji wspomina też o licznych „ciekawostkach”. Zależało mi, aby książka była komunikatywna i jej poczytność zdaje się to potwierdzać. Z pewnością jednak będę na te formalne aspekty zwracać baczniejszą uwagę w następnych pracach.

Trudno mi się zgodzić z tezą Autorki, iż marginalizują pedagogiczny punkt widzenia, a akcentują psychologiczny i socjologiczny. Wydaje mi się, że sama kategoria stygmatu posiada w sobie ogromny potencjał pedagogiczny. Stygmat wiąże się bowiem z niesprawiedliwym i nieuzasadnionym opresjonowaniem osób i kategorii społecznych przez widownię. Moralny i kontestujący charakter stygmatu wyraża niezgodę socjologii krytycznej na wszelką przemoc, w tym symboliczną oraz nierówność wynikającą ze stereotypowego oglądu rzeczywistości społecznej. Teza o niedostrzeganiu pedagogiki zawiera w sobie jednak pewną dozę prawdy: rzeczywiście kategoria stygmatu nie została w dostatecznym stopniu inkorporowana w obręb tej nauki, a w każdym razie nie w takim stopniu jak stało się to w przypadku psychologii społecznej, socjologii i antropologii. Pamiętać jednak należy, że stygmat wszedł na stałe do kanonu pojęć nauk społecznych razem

z książką Goffmana *Stigma* w 1963 roku i ciągle jest on w stadium konceptualnym, o czym powiem dalej.

Kwestia czy książka jest praktyczna, czy teoretyczna i domaganie się jasnego określenia – jest moim zdaniem nieporozumieniem. W języku potocznym rozgranicza się ostro teorię od praktyki, ale jak stwierdza Kotarbiński: „Nie ma nic bardziej praktycznego jak dobra teoria”. Granice między faktami a teorią są nie do rozgraniczenia. Teoria jest uogólnieniem wielu pojedynczych zjawisk praktycznych i służy praktyce, a więc wyjaśnianiu zjawisk spotykanych w codziennej *praxis*.

Zgodzić się muszę z sugestią Autorki, iż słuszne byłoby podanie głównych ośrodków badań, czasopism, periodyków a może też nazwisk badaczy związanych z poszukiwaniami dotyczącymi stygmatu. Z pewnością byłoby to uzasadnione i cenne. Wydawało mi się, chyba niesłusznie, że zainteresowany Czytelnik w oparciu o podaną bibliografię zrekonstruuje nazwiska, czasopisma i ośrodki, a jeśli rzecz nie będzie do końca jasna, to uzupełni swoją wiedzę o dane z wyszukiwarki internetowej.

## II

Autorka słusznie i kilkakrotnie zarzuca mi brak podania jednoznacznej definicji „stygmatu”. Tym zagadnieniem chciałabym zająć się bardziej wnikliwie i odejść od schematu odpowiadania na zarzuty, jaki praktykowałam w poprzedniej części.

W to miejsce polemizuję z bliskoznacznym, ale nie synonimicznym określeniem „piętno”, które zostało użyte jako tłumacze-

nie pionierskiej książki Goffmana *Stigma. The Management of Spoiled Identity* jako *Piętno rozważania o zranionej tożsamości* (GWP Gdańsk, 2007). Termin „piętno” gubi cały istotny społeczno-kulturowy bagaż związany z terminem „stygmat”. I tak, pragnę wskazać na kilka istotnych różnic między tymi bliskoznacznymi terminami:

- **Różnice konotacyjne.** Kategoria *piętno* może mieć konotacje pozytywne, jak np. w stwierdzeniu: „Powstanie »Solidarności« wywarło niezatarte piętno na późniejszych przemianach demokratycznych w Europie środkowej”. Może też mieć charakter konotacyjnie neutralny, rzeczowy, jak np. w stwierdzeniu: „Piętno relacji z ojcem wywarło niezatarte piętno na jej późniejszych relacjach z mężczyznami”. Tymczasem *stygmat* ma zawsze charakter negatywny. Jak stwierdza Goffman: „Osoby stygmatyzowane, to takie, które posiadają społeczny atrybut głęboko je dyskredytujący i które są postrzegane jako niepełnowartościowe z tego właśnie powodu” (daję ten cytat z Goffmanem na 16 stronie omawianej książki). W innym miejscu tej samej pracy Goffman dodaje funkcjonalne uzasadnienie tego terminu, jako „wymyślonego dla wyeksponowania czegoś niezwykłego i złego, odnoszącego się do moralnego stanu właściciela” (w omawianej książce s. 18). Przytaczam też za Goffmanem (s. 18–19) trzy rodzaje stygmatów. Mimo to zdaje się, że rzecz nie jest do końca jasna i dlatego pojawia się rozdział omawiający różne aplikacje tego terminu („Stosowanie terminu »stygmatyzacja«, s. 21–30). Jednak ciągle towarzyszy mi brak jednoznaczności i wnikliwego rozumienia, czym

jest stygmatyzacja i pozwalam sobie na ry-sunkowy żart, cytat (na stronie 29). Widać kłopot ten jest też kłopotem recenzenta i dlatego warto jest jeszcze do niego powrócić w kontekście terminu *piętno*, który to termin w Polsce traktuje się jako synonim *stygmatu*. Wskazuje to na rzeczywistość niejednoznaczności tego terminu. Uważam to za błąd i pragnę wskazać na istotne różnice między tymi pojęciami:

- **Różnice interakcyjne i społeczne.** W kategorii pojęciowej *piętno* akcentowany jest skutek, efekt piętnowania. Piętno to rodzaj stempla, naznaczenia jakie otrzymuje osoba czy kategoria społeczna. Z pola widzenia znika tu osoba piętnująca oraz cały kontekst społeczny, który jest kwantyfikatorem takiego wartościowania. Jeśli mówimy np. o *stygmacie pobytu w więzieniu*, to mamy na myśli negatywne naznaczenie, jakie społeczeństwo nadaje osobom skazanym, ale też wiemy, iż w niektórych segmentach społecznych pobyt w więzieniu może stanowić rodzaj pozytywnie wartościowanego atrybutu, przedmiotu dumy i doświadczenia życiowego. Stygmat ma też swój wymiar czasowy i kulturowy. Homoseksualizm może być stygmatem tu, ale nie gdzie indziej; dziś, ale niekoniecznie jutro. Wskazuje to na niewątpliwy fakt, iż stygmat jest produktem społecznym i to społeczna widownia, tu i teraz określa stopień dezaprobaty dla pewnych atrybutów i to ona kreuje stygmat. W tym kontekście warto jest dostrzec, iż niektóre atrybuty przestają być stygmatyzujące (Żyd, leworęczny, rudy), a niektóre uzyskują status stygmatu (pałacy tytoń, rodzina zdecydowanie wielodzietna, bezrobotny). Stygmat mo-

że być jawny bądź ukryty, co stanowi ważny wymiar analityczny właściwy stygmatowi ale nie piętnu. Tak więc powyższe społeczne aspekty nie składają się na rozumienie pojęcia piętna.

- **Piętno nie uwzględnia kategorii stereotypu.** Jak stwierdził E. Goffman: „Sercem stygmatyzacji jest stereotypizacja” – powyższe stwierdzenie wskazuje na bliski związek stereotypizacji i stygmatyzacji. Prowadzi to do ogólnego stwierdzenia, iż stygmat stanowi jedynie logo, kryjące za sobą złożone treści społeczne i mentalne, czego nie da się powiedzieć o piętnie.

- **Stygmat jest (na ogół) nieuświadomiany.** Ludzie nie zdają sobie na ogół sprawy dlaczego zachowują dystans wobec gejów, osób otyłych, grabarzy czy dzieci z domu dziecka. Także wtedy kiedy dezawuuujące wspólne atrybuty tych kategorii nie są racjonalne i z funkcjonalnego punktu widzenia nieistotne. Inaczej jest w przypadku piętna. Piętno jest w pełni świadome. Używamy też kategorii *napiętnować*, co oznacza, że piętnowanie i napiętnowanie jest działaniem intencjonalnym (por. „Takie nieczne uczynki muszą zostać publicznie napiętnowane!”). Z tego powodu nie używa się raczej czasownikowej formy *stygmatyzować* (*kogoś*), natomiast używa się czasownika *stygmatyzowany*. Rzeczywiście, stygmatyzowani mają poczucie, iż ich status jest z racji posiadanej atrybutu gorszy, a inni zachowują się wobec niego opresywnie. Powyższa konstatacja, wynikająca z takiej hermeneutycznej analizy, prowadzi do przekonania, że *stygmat*, *stygmatyzacja* silniej akcentują sytuację stygmatyzowanego podmiotu, nato-

miast *piętno*, *piętnować* relacje między piętnowanym i piętnującym.

Istnieje poważny argument przemawiający za użyciem terminu *piętno* zamiast *stygmat*. Otóż kategoria stygmatu przywodzi, szczególnie w Polsce, na myśl teologiczne, późniejsze, rzymskie znaczenie tego terminu jako niegojących się ran Chrystusa oraz postaci Ojca Pio. Oczywiście to rzymskie znaczenie nie ma nic wspólnego z wcześniejszym, greckim, gdzie stygmat oznaczał „słabość, niedostatek, handicap”. Dlatego często do kategorii stygmat dodaje się określenie społeczny i w naszym przekonaniu jest to wyjście optymalne. Stąd też tytuł omawianej książki.

Autorka recenzji stawia także zarzut, że skoro stygmatyzujące ujęcie ma charakter ponaddyscyplinarny, to należałoby osobno zdefiniować pojęcie stygmatu dla socjologów, psychologów, antropologów etc.

Rzeczywiście, podanie precyzyjnej definicji uniwersalnej, wydaje się trudne, a definiowanie osobnych, różnych definicji stygmatu dla różnych nauk oznaczałoby przekreślenie ich uniwersalnego charakteru. Wspominam o tym w żartobliwy sposób w książce, gdzie przedstawiam w formie rysunku definicję stygmatu (s. 29).

Autorka recenzji pyta też czy stygmat może być pozytywny? Ważną cechą stygmatu (ale nie piętna) jest wielość znaczeń, jakie mogą być mu przydawane tak przez nosiciela, jak i społeczeństwo. Dobrym tego przykładami są kobiety z brodą, lilipuci, osoby o ogromnym wzroście, sile etc., którzy ze swoich zasadniczo dezawuuujących atrybutów uczynili życiowe atuty. Dlatego

stygmat niepełnosprawności może stać się życiową szansą, np. dla zdobywcy laurów na paraolimpiadzie. Ten aspekt stygmatu czyni osobę stygmatyzowaną aktywnym podmiotem, który może tak przepracować dezawuuujący atrybut, aby stał się on jego atutem życiowym. Przykład Demostenesa jest tu bardzo pouczający.

Problem definicji stygmatu, który jest kluczowy dla naszych rozważań, komplikuje się jeszcze bardziej kiedy przyjrzymy się zagadnieniu z perspektywy ujmowania tego pojęcia przez epigonów pionierskiego ujęcia zaproponowanego przez Goffmana. Autor *Człowieka w teatrze życia codziennego* traktował stygmat jako zakłócenie, dysfunkcję w przebiegu interakcji. Ten niestrudzony badacz bezpośrednich relacji międzyludzkich w stygmacie widział przede wszystkim dowód na istnienie porządku interakcyjnego. Ewidentny dowód na to, iż porządek taki musi istnieć skoro ludzie bezwiednie i natychmiast dostrzegają jego zakłócenia czy załamania. Kwestią podstawową było, i dodajmy ciągle jest, pytanie o zasady porządku interakcyjnego.

Poszukiwania kontynuatorów myśli Goffmana koncentrowały się w 80. latach na sytuacji osoby stygmatyzowanej w kontekście kulturowego, najszerzej rozumianego dyskursu społecznego. Dobrym tego przykładem jest ważna książka z 1984 roku Jones E.E., Farina A., Hastorf A.H., Markus H., Miller D.T., Scott R.A., *The Psychology of Marked Relationship* (New York: W.H. Freeman). Praca ta wprowadza analizę sześciu kluczowych wymiarów stygmatu (jawności, przebiegu, destruktywności, estetyki, po-

chodzenia i niebezpieczeństwa), które prezentują i rozwijam w rozdziale III omawianej tu książki. Płaszczyzny te, stanowiące punkt wyjścia do podejmowanych przez innych autorów analiz społecznych w kontekście stygmatu, są widowym znakiem ukazania sytuacji osób z negatywnie wartościowanym atrybutem w perspektywie społecznej, mocno uwzględniającej perspektywę rozumienia i wartościowania społecznego, ale też akcentującego sytuację podmiotu. Wydatnym tego dowodem jest perspektywa *self-esteem* wprowadzona przez kultowy artykuł Crocker J., Major, *Social Stigma and Self-esteem: the Self-protective Properties of Stigma*, „Psychological Review” 1989, t. 96. W Polsce podobny rodzaj epistemologicznego myślenia znajdujemy w książce Zbyszko Melosika *Tożsamość, ciało, władza. Teksty kulturowe (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań–Toruń, Edytor, 1996; w której wyraźnie zaczyna dominować perspektywa kontekstu kulturowego ale ciągle sytuacja psychologiczna podmiotu uwikłanego w społeczne konteksty nie znika z pola widzenia.

W 2000 roku ukazuje się kolejna ważna książka dotycząca stygmatu – Todda F. Hetheringtona, Roberta E. Klecka, Michelle R. Hebl oraz Jay G. Hull *Social Psychology of Stigma* (The Guilford Press), która to praca, osiem lat później, ukazała się w Polsce staraniem PWN pod tytułem *Spoleczna psychologia piętna*. W książce tej, stanowiącej w znacznej mierze kontynuację wcześniejszej *The Psychology of marked Relationship* i pisanej w znacznej części przez tych samych, znakomitych autorów, pojawia się (por. rozdział I) kwestia: dlaczego ludzie

stygmatyzują otwierające nieśmiało podejście biokulturowe.

Ważna wydaje się tu uwaga (*Spoleczna psychologia piętna*, s. 26), iż stygmatyzacja jest reakcją na atrybuty *niepożądane*, natomiast marginalizacja i dewiacja dotyka nosicieli cech *nietypowych*, ale niekoniecznie niepożądanych czy negatywnie ocenianych (np. olbrzymia zamożność). Stygmat jest też pojęciem bardziej pojemnym niż uprzedzenie (ibidem s. 26).

W końcu 2007 roku ukazuje się książka *Stigmatization, Tolerance and Repair* wydana przez Cambridge University Press, autorstwa Antona J.M Dijker i Willema Koome-na. Autorzy książki nie są tak znani i cytowani jak autorzy *Social Psychology of Stigma*, a wręcz są mało znani. Praca otwiera nowe, całościowe ujęcie dewiacji, gdzie wyodrębnia się trzy typy reakcji na inność (dewiację) widziane z perspektywy psychologii ewolucyjnej: stygmatyzację, tolerancję i naprawę zachowań definiowanych jako odchylenie od obowiązujących w danej społeczności standardów.

Ewolucyjny i antropologiczny punkt widzenia stał się perspektywą zainspirowaną przed dwudziestu laty nowym i niezwykle płodnym badawczo ujęciem wyjaśniającym niechęć do Obcych, jaką stanowi teoria *Terror Management* (TMT) zapoczątkowana pracą J. Greenberga, S. Solomona i T. Pyszczynskiego w artykule: *Terror Management Theory of Self-esteem and Cultural Worldviews: Empirical Assessments and Conceptual Refinements*, „Advansis in Experimental Social Psychology” 1994, nr 67(4). Teoria oparowania trwogi (TMT, znakomicie za-

prezentowana na polskim gruncie przez M. Rusaczyk (*Teoria opanowywania trwogi. Dyskurs w literaturze amerykańskiej*, Scholar, 2008). W rozumieniu tej teorii, nieco upraszczając, kultura własna stanowi bufor łagodzący egzystencjalny lęk przed śmiercią i przemijaniem każdego z nas. Dlatego obcy, szczególnie w obliczu zagrożenia śmiercią, stają się nam bardziej wrodzy i obcy. Naturalny eksperyment, jakim były wydarzenia uderzenia samolotów w WTC w Nowym Jorku, są tego ilustracją. Zagrożenie śmiercią („każdy mógł znaleźć się w tym miejscu i o tej porze”) spowodowało spektakularne odczucie jedności wśród Amerykanów i nie tylko („wszyscy jesteśmy Amerykanami”) oraz wybuch wrogości wobec świata muzułmańskiego *an block*, poparcia dla prezydenta Busha i w efekcie wojny w Iraku. Osłabienie trwogi, w wyniku upływu czasu, radykalnie zmieniło i osłabiło jedność świata z USA i Amerykanów z prezydentem.

I tak, etiologia stygmatu zyskała nową, ewolucyjną perspektywę, która to perspektywa jest „ostatnim słowem” w kwestii dla czego ludzie stygmatyzują Innych. Anton J.M. Dujker i Willema Koomen chcą widzieć dewiantów, może lepiej byłoby powiedzieć innych, jako znak obecny w społecznym życiu od zawsze. Jak ewoluowały reakcje na inność w społecznościach zwierzęcych i ludzkich? Perspektywa ta wymaga redefinicji rozumienia stygmatu i wskazania jego ewolucyjnego charakteru. Do tego ujęcia powrócimy z Marzeną Rusaczyk w następnych artykułach i przygotowywanej książce.

*Elżbieta Czykwin*

### **Agnieszka Jeran, Sprawozdanie z konferencji: Szkolnictwo wyższe wobec wyzwań społeczeństwa wiedzy**

Konferencja na ten temat odbyła się w Łodzi w dniach 12 i 13 czerwca 2008 roku. Jej organizatorem była Katedra Socjologii Edukacji Uniwersytetu Łódzkiego, zaś samo spotkanie stanowiło część europejskiego projektu: *New Social Risks in the European Knowledge Society and Higher Education* (NESOR), którego Katedra jest polskim partnerem.

Konferencja miała zasięg ogólnokrajowy i jako spotkanie specjalistów zgromadziła ekspertów jako słuchaczy i jednocześnie referentów. Rolę gospodarza pełniła prof. Anna Buchner-Jeziorska (UŁ), która witała ponaddwudziestoosobowe grono uczestników, zapraszając do dyskusji i wyrażając nadzieję na refleksje wpisujące się w projekt NESOR. Dwudniowe spotkanie podzielono na spotkania w pięciu sesjach – każda obejmowała przedstawienie przygotowanych referatów oraz dyskusję zaprezentowanych zagadnień. Poszczególne sesje nie miały charakteru sesji tematycznych, można uznać, że wspólny – dosyć konkretnie sformułowany – temat przewodni całej konferencji wystarczył, by zogniskować większość z dwudziestu wypowiedzi na sytuacji szkolnictwa wyższego w Polsce i w Europie.

W ramach projektu NESOR, którego koordynatorem jest hiszpański partner (Uniwersytet w Barcelonie) partnerzy z sześciu krajów prowadzą analizy roli szkolnictwa wyższego w kontekście przemian związa-

nych z przechodzeniem do społeczeństwa wiedzy, Strategią Lizbońską oraz Europejskim Modelem Społecznym. Jednym z celów szczegółowych jest wkład w strategiczne planowanie roli szkolnictwa wyższego w przyszłym społeczeństwie europejskim. Wśród dotychczasowych wniosków projektu polscy uczestnicy wskazywali m.in. na ograniczenia realizacji idei Procesu Bolońskiego oraz na brak świadomości wagi owych przemian wśród kluczowych uczestników procesów przemian szkolnictwa wyższego (poza samymi uczelniami i studentami). Przytoczona prezentacja otwierała pierwszy dzień konferencji, a przedstawiła ją dr Agnieszka Dziedziczak-Foltyn (UŁ).

Główne wątki wystąpień uczestników konferencji skupione były wokół:

- uwarunkowań obecnej i przyszłej sytuacji całego szkolnictwa wyższego w Polsce i Europie;
- sytuacji studentów w warunkach zmian szkolnictwa wyższego, jak i wspomnianego procesu przechodzenia do społeczeństwa wiedzy;
- sytuacji studentów „niestandardowych”.

W obrębie pierwszego z wątków – sytuacji szkolnictwa wyższego jako całości i poszczególnych szkół wyższych, wymienić można wystąpienie prof. Ryszarda Borowicza (UMK), poświęcone prognozie rozwoju szkolnictwa wyższego, oparte przede wszystkim na danych demograficznych wskazujących na istotną lukę pomiędzy liczbą potencjalnych studentów a liczbą miejsc na studiach (przewaga podaży miejsc nad popytem). Ze względu na ową lukę pojawia się pytanie o możliwość i konieczność obejmo-

wania kształceniem na poziomie wyższym także tych kategorii młodych ludzi, którzy z różnych powodów (braku wykształcenia średniego, funkcjonalnego analfabetyzmu itp.) dotychczas takiego kształcenia nie podejmują. Za dopełnienie tego wystąpienia i częściowe wskazanie rozwiązań można uznać referat dra Kazimierza Musiała (UG), który przedstawił rozwiązania krajów nordyckich w zakresie kształcenia ustawicznego oraz obejmowania możliwością kształcenia na poziomie wyższym osób, które nie spełniają warunku legitymowania się wykształceniem średnim. Jak pokazała późniejsza intensywna dyskusja, właśnie uwarunkowania demograficzne oraz ewentualne możliwości adaptacji rozwiązań krajów skandynawskich wzbudzają największe obawy i nadzieje w kontekście przyszłego kształtu szkolnictwa wyższego w Polsce i Europie.

Odnosząc się do obecnej i przyszłej sytuacji szkolnictwa wyższego w Europie, uczestnicy konferencji podnosili i wskazywali na kolejne czynniki oddziałujące na warunki funkcjonowania uczelni. Na wpływ Procesu Bolońskiego na wewnętrzną organizację procesu kształcenia wskazywał dr Stanisław Macioł (SGH) – przywołując stosowane w Szkole Głównej Handlowej rozwiązania, które zapewniają słuchaczom wysoki poziom jakości zajęć, wybór osób prowadzących i przedmiotów, a jednocześnie pozwalają zachować wszystkie wynikające z polskich i europejskich unormowań wymagania dotyczące poziomu i jakości kształcenia. Znaczenie rozwiązań stosowanych w zakresie oceny i kontroli jakości procesów kształcenia pokazywała mgr Magdalena Dy-

baś (UMK), prezentując sytuację bułgarskiego szkolnictwa wyższego i jego drogę do systemowego rozwiązania. Podkreślenia wymaga generalna przestroga dotycząca wszelkiego przenoszenia szczegółowych rozwiązań pomiędzy krajami czy nawet uczelniami – systemowe rozwiązania sprawdzające się w szkolnictwie jednego kraju mogą być zupełnie nieadekwatne w sytuacji innego kraju – takie losy systemów jakości kształcenia w Bułgarii przytoczyła referentka. Elementem zapewniania jakości kształcenia i realizacji jednocześnie wymogów formalnych jest tworzona dla każdego kierunku i specjalności studium sylwetka absolwenta danego kierunku i specjalności. Na jej znaczenie oraz sposoby realizacji owego wymogu przez polskie uczelnie wskazywała prof. Irena Machaj (US) uznając sylwetkę absolwenta za jeden z elementów systemu jakości kształcenia i pokazując charakterystyczne dla uczelni w Polsce wąskie i jednocześnie niespójne jej tworzenie. Wąskość wynika z ujmowania jedynie obszaru wiedzy i umiejętności, jakimi ma dysponować absolwent danego kierunku i specjalności studium, natomiast jeśli pojawia się obszar postaw, to tak jak wiedza i umiejętności traktowane są instrumentalnie, tak same postawy przynależą do zakresu ideowego i wysokiego, co jest miarą owej niespójności.

Poza wymogami jakości kształcenia i Procesem Bolońskim istotnym oraz nadającym bardziej ogólne wskazanie ram odniesienia dla sytuacji wyższego szkolnictwa europejskiego jest fakt mniej lub bardziej jawnie wyrażanego konkurowania z uczelniami ze Stanów Zjednoczonych. Strategia Lizboń-

ska jasno przyjmuje gospodarkę amerykańską jako punkt odniesienia, podobnie jest z całym szkolnictwem wyższym. Wedle przytaczanych przez mgr Darię Hejwoszą (UAM w Poznaniu) rankingów dominacja uniwersytetów amerykańskich jest wyraźna (wśród 50 najlepszych pod względem badań i nauki uczelni światowych 40 to uczelnie amerykańskie), jednak wyraźne są przy tym dyskusje i co do przyszłości uczelni jako takich w sytuacji inflacji dyplomów, wewnętrznej stratyfikacji szkół wyższych oraz ryzyka związanego z amerykańskim wzorem silnych powiązań pomiędzy uczelniami a sferą gospodarczą. Zaletą owych związków jest niewątpliwie wysoka przekładalność wyników badań na innowacyjne rozwiązania gospodarcze, jednak – jak wyrazili to dyskutanci – ryzyko wiąże się ewentualnym dyktatem przedsiębiorstw, ich kontrolą nad wynikami badań i wywieraniem na nie wpływu. Dążenie do tworzenia elitarnych uczelni mgr Hejwosza zaprezentowała na przykładzie praktyki niemieckiej, związanej z przyznawaniem certyfikatu owej elitarności, co w późniejszej dyskusji doprowadziło do refleksji nad możliwością dekretowania elitarności. Z jakością kształcenia i w pewnym sensie z elitarnością wiązała się zaprezentowana przez dra Jacka Malikowskiego (GWSH) historia niewielkiej uczelni z Rudy Śląskiej, która próbując dla siebie znaleźć miejsce nie tylko musi konkurować z większymi i lepiej osadzonymi uczelniami, ale i zmagają się z niesprzyjającym wizerunkiem miasta i dzielnicy, w której funkcjonuje. Ów wizerunek, a szerzej – całokształt postaw wobec kształcenia w określonym mieście, wizję „ośrodka naukowego” można

uznać za część szeroko rozumianych uwarunkowań funkcjonowania szkolnictwa wyższego. Jeśli uczelnie europejskie charakteryzuje swego rodzaju kompleks w odniesieniu do uczelni amerykańskich, to jest to część owego uwarunkowania, podobnie jak w mniejszej skali jest nim brak tradycji akademickich Rudy Śląskiej. Także regulacje prawne, obejmujące prawo do dobrej administracji, warunkują funkcjonowanie wszelkich instytucji (a więc także szkół wyższych) – na czynnik ten wskazywał w swojej wypowiedzi mgr Kamil Jasman (UMK).

Wskaźnikiem wagi zmian, jakie zachodzą w otoczeniu szkół wyższych, może być ich obecność w biografiach pracowników naukowych. Socjologiczne Koło Naukowe HETERODOKSJA (UŁ), zaprezentowało wyniki badań, które objęły pracowników Uniwersytetu Łódzkiego – kryterium doboru respondentów była przede wszystkim długość stażu pracy naukowej. Z przytoczonego badania wynika jednak, że owe zmiany, na których istotność wskazywali przecież uczestnicy konferencji, przez badanych pracowników naukowych nie są odnotowywane – nie są głównym wątkiem ich wypowiedzi.

Kolejnym elementem warunkującym współczesne funkcjonowanie szkół wyższych jest – bezpośrednio związane z przechodzeniem do społeczeństwa wiedzy – upowszechnianie kształcenia ustawicznego. Jak wskazywała dr Agnieszka Jeran (WSG), jedną z form kształcenia ustawicznego, której znaczenie będzie rosło, jest kształcenie na odległość. Jednak rzeczywiste upowszechnienie tej formy kształcenia zależy nie tylko od uregulowań prawnych, ale i od

kompetencji niezbędnych potencjalnym uczestnikom tego szkolenia zanim je podejmą. Wskazywane wcześniej w dyskusji nad modelem kształcenia ustawicznego w krajach skandynawskich oraz nad sylwetkami absolwenta, postawy gotowości do uczenia się oraz kompetencji do samokształcenia są równie istotne jak umiejętność samoorganizacji, współpracy zapośredniczonej przez komputer i Internet oraz instrumentalnego korzystania z owych narzędzi.

Znaczenie postaw i motywacji do nauki, a ogólniej całokształt sytuacji studentów, to drugi z istotnych wątków konferencji. Mgr Marta Chyła (KPSW) wskazywała na związki pomiędzy ocenami jakości kształcenia a poczuciem szans życiowych studiujących. Podobnie analizy dr Elżbiety Moskalewicz-Ziółkowskiej (SGH) oraz dr Krystyny Polańskiej (SGH) dotyczyły kwestii zadowolenia z pracy w kontekście dopasowania wykształcenia do wykonywanego zawodu. Badania mgr Chyły wskazywały na zwiększanie działań prorozwojowych w okresie kształcenia wśród osób, które charakteryzują się wyższym poziomem poczucia szans życiowych, chociaż badanie satysfakcji z pracy wskazało na jednoczesne rozbieżności pomiędzy podażą i popytem zawodów i specjalności na rynku pracy. Potwierdziły to także analizy zaprezentowane przez dr Elżbietę Drogosz-Zabłocką (UW) i dr Barbarę Minkiewicz (SGH), które wskazują na charakterystyczne cechy wyboru przedmiotów maturalnych. Przedmioty te warunkują możliwości i zakres podejmowanych studiów, ale jednocześnie w wyborach wielu maturzystów istotna okazuje się łatwość

uzyskania pozytywnej oceny. Niewielką popularność przedmiotów ścisłych można uznać za wskaźnik przyszłego niedostosowania pomiędzy rynkiem pracy a wykształceniem pracowników, ponieważ prognozy wskazują na utrzymywanie się zapotrzebowania na inżynierów różnych specjalności. Pewną miarą świadomości zapotrzebowania rynku pracy może być wiedza o cechach i uwarunkowaniach społeczeństwa informacyjnego i społeczeństwa wiedzy. Wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów informatyki w zarządzaniu, przedstawione przez dr inż. Joannę Papińską-Kacperek (UŁ), pokazują, że wiedza o społeczeństwie informacyjnym jest wśród studentów zróżnicowana i stosunkowo niewielka – zwłaszcza w obszarze e-learningu czy elastycznych form zatrudnienia (telepraca).

Trzeci wątek – związany z sytuacją studentów „niestandardowych” czy też „nie-tradycyjnych” – obejmował referowane przez dr Rozalię Ligus wyniki badań nad kulturą szkoły wyższej. Nietradycyjny student to między innymi osoba, która podejmuje studia nie mając zachowanej ciągłości kształcenia (a więc nie bezpośrednio po szkole ponadgimnazjalnej) – charakteryzuje się przy tym odmiennymi oczekiwaniami i postawami wobec szkoły wyższej. Student nie-tradycyjny, jako osoba ze znaczącym często doświadczeniem zawodowym i ogólnie – życiowym, oczekuje bardziej dialogowego podejścia do przekazywania wiedzy oraz negocjowania perspektyw. Podobne postawy są charakterystyczne dla części słuchaczy Uniwersytetów Trzeciego Wieku, o których (jako o kategorii „dawców”) w swoim wystą-

pieniu opowiadał dr Aleksander Kobylarek (UWr), podkreślając jednocześnie wyzwania związane ze społeczeństwem wiedzy, na które kształcenie w ramach Uniwersytetów Trzeciego Wieku odpowiada. Jednym z takich wyzwań są chociażby szybkie zmiany technologiczne. Wyjątkową (choć rosnącą wraz z inflacją dyplomów magisterskich) grupę studentów stanowią także studenci studiów trzeciego stopnia, a więc studiów doktoranckich. Ich sytuację i rolę w społeczeństwie wiedzy przedstawiał mgr Marek Osowski (UMK), który wskazał na funkcje studiów doktoranckich sprowadzające się albo do kształcenia kadr naukowych (ich reprodukcja), albo przygotowywania specjalistów dla rynku pracy. Znamienne jest przy tym, że wśród samych słuchaczy studiów doktorskich wyraźniejsza jest chęć pozostania w obrębie kadr naukowych (mimo zauważalnych czynników demotywujących) niż wchodzenia na rynek pracy, mimo że miejsc na uczelniach jest mniej niż wypromowanych doktorów. Jednocześnie stereotypy na temat doktorów jako pracowników nie ułatwiają im owego wejścia w rzeczywistość rynkową. W dyskusji pojawił się w tym kontekście wątek zatrudnienia w firmach konsultingowych, w których owe negatywne stereotypy nie funkcjonują.

Podsumowując konferencję, prof. Anna Buchner-Jeziorska dziękowała uczestnikom za wątki i wypowiedzi odnoszące się bezpośrednio do tematyki projektu NESOR i obiecując dalszy kontakt, zapraszała na zaplanowaną na jesień 2008 roku konferencję o charakterze międzynarodowym.

*Agnieszka Jeran*