

# Socjalizacja Edukacja Transgraniczność

Interdyscyplinarne Czasopismo Naukowe



No.1/2019

**Redaktor naczelny:**

prof. Stanisław Dylak

**Rada redakcyjna:**

Bożena Kanclerz, Paulina Peret-Drażewska, Lucyna Myszka-Strychalska,  
Katarzyna Banaszak, Katarzyna Bogucka, Aneta Judzińska,  
Jonasz Pawlaczyk, Jakub Piasecki

**Redaktor techniczny:**

Jonasz Pawlaczyk

**Adres redakcji:**

Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Pedagogii  
60-371 Poznań, Międzychodzka 5

**Projekt okładki:**

Ewa Angoneze-Grela

**Skład:**

Marek Przygórski

**Wydanie I**

wersja elektroniczna



© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,  
Poznań 2019

**Wszelkie prawa zastrzeżone**

Żadna część tej książki nie może być powielana, czy rozpowszechniana w jakiegokolwiek formie i w jakikolwiek sposób, bądź elektroniczny, bądź mechaniczny, włącznie z fotokopiowaniem, nagrywaniem na nośniki, bez pisemnej zgody wydawcy.

**Wydawca:**

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU  
61-712 POZNAŃ, UL. H. WIENIAWSKIEGO 1  
[www.amu.edu.pl](http://www.amu.edu.pl)

**Zamówienia:**

Jonasz Pawlaczyk, e-mail: [jonaspawlaczyk@wp.pl](mailto:jonaspawlaczyk@wp.pl)  
tel. 661 368 990

# Spis treści

Przedmowa .....	5
<b><i>Heliodor Muszyński</i></b> Socjalizacja i wychowanie. W poszukiwaniu genezy wychowania. (perspektywa ewolucyjna). .....	9
<b><i>Jolanta Zuziak, Wojciech Zuziak</i></b> LEGO® Education WeDo 2.0 zmienia wszystko! .....	53
<b><i>Katarzyna Bogucka</i></b> Jak być pedagogiem? – na drodze refleksyjnego poszukiwania. Perspektywa uczestników projektu „Studenci UAM bez Granic” .....	61
<b><i>Bożena Kanclerz</i></b> Mózg i serce magiczny duet zrodzony w sklepie iluzjonistycznym. ....	69
<b><i>Aneta Judzińska</i></b> Recenzja książki Jonathana Haidta, Prawy umysł. Dlaczego dobrych ludzi dzieli polityka i religia? .....	71
<b><i>Jonasz Pawlaczyk</i></b> O edukacji domowej – rozmowa z maturzystą Maurycym Żółtańskim.....	73



# Przedmowa

*Lee Shulman – były prezydent The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching oraz twórca pojęcia pedagogical content knowledge, pisząc o profesji nauczycielskiej zachęca do nadawania jej swego rodzaju akademickości to jest inspirowania nauczycieli, wychowawców czy w ogóle edukatorów do poddania się recenzjom rówieśników, publikowania oraz wymiany doświadczeń. Takie właśnie stanowisko inicjatorów tego Czasopisma czyli doktorantów oraz magistrantów Wydziału Studiów Edukacyjnych co do wydawania własnego Czasopisma środowiskowego – płaszczyzny, gdzie mogliby nauczyciele, praktycy, studenci publikować swoje myśli i zamyślenia pedagogiczne, zatytułowanego Socjalizacja-Edukacja-Transgraniczność.*

*Dlaczego taki właśnie tytuł? Skąd te trzy działy rozważań w naszym Czasopiśmie – a mianowicie: socjalizacja, edukacja i transgraniczność? Otóż szkoła i edukacja to nie samotna wyspa działania na rzecz młodszych pokoleń, ich odkrywania i poznawania a także wspólnego z nimi wyznaczania ścieżek życiowych oraz karier zawodowych w poznawanych przez te pokolenia środowiskach.*

*Zanim dziecko staje się przedszkolakiem, potem uczniem i studentem zostaje kształtowane przez nie intencjonalne działania wychowujące, niejako ubocznie w procesie wprowadzenia dzieci, uczniów i studentów w coraz to szersze i głębsze środowiska ich życia. Myślę tu o czasami niedocenianej socjalizacji. To właśnie na skutek działań socjalizacyjnych już w przedszkolu, dziecko wraz z wychowawcami musi podejmować wysiłek resocjalizacji czy wręcz reedukacji. Powiedziałbym więcej – socjalizacja bardzo często przewyższa celowo podejmowaną edukację instytucjonalną – szkolną, uczelnianą czy nawet rodzinną. Socjalizacja następuje przede wszystkim w środowiskach rówieśniczych, wzmocnianych przez wirtualne środowiska cyfrowe. Mieszają się realność z wirtualnością – na co zwraca uwagę w swoich wykładach prof. Wojciech Cellary, mówiąc o naturalnym środowisku rozszerzonej rzeczywistości w jakim człowiek dzisiejszy żyje. Nasz Świat staje się coraz bardziej blended – mieszany. Socjalizacja następuje także podczas obserwacji dorosłych przez dzieci, ich zachowania, narracji czy podejmowanych przez nich gier społecznych. Bywa nawet, że w rodzinach dzieci otrzymują oficjalne przekazy wychowawcze, czytelne i pomyślane, ale w tym samym czasie z obserwacji zachowań rodziców i swojego rodzeństwa odczytują one wprost przeciwne przekazy. Często właśnie te przekazy, odruchowo odnoszące się do konkretnych zachowań dziecka, czy w ogóle bez jakiegokolwiek szczególnej celowości, dominują nad celowymi przekazami wychowawczymi. Dominacja ta następuje zwłaszcza wskutek obserwacji przez dzieci zachowań dorosłych, które są bardziej czytelne, gdyż bezpośrednio i jednoznacznie odczytywane. Zamierzamy zatem temu obszarowi oddziaływań wychowawczych oddać odrębny dział w Czasopiśmie.*

*Edukacja to bodaj najpotężniejsza dźwignia zmian i rozwoju człowieka, a dalej rozwoju materialnego, kulturowego oraz społecznego każdego społeczeństwa. Zachodzące w społeczeństwach – dzisiaj w zakresie globalnym – zmiany nie zawsze są dostrzegane i uwzględniane w szkołach czy lepiej w szkolnych społecznościach uczących się – przez nauczycieli, uczniów oraz przez środowiska lokalne, a nawet przez administrację szkolną na najwyższym szczeblu. Aktualna polska reforma szkolna jest przykładem działań zmieniających strukturę szkoły bez istotnej ingerencji w jej kulturę pedagogiczną – a wiadomo, że zmiana struktury nie zawsze powoduje zmianę kultury... Nowa Podstawa Programowa nie nawiązuje wystarczająco do tego, co się wokół szkoły dzieje, nie ma w niej istotnych inicjatyw edukacyjnych, które mogłyby być wskazywane czy wymuszane przez podstawę programową, jako te, które wiążą szkołę z tym co się wokół niej dzieje.*

*W naszym piśmie chcielibyśmy wskazywać – ale także inspirować – inicjatywy edukacyjne czy też kompleksowe pomysły na szkołę. Chcielibyśmy zatem mieć pewien, choćby śladowy wpływ także na inne instytucje edukacyjne – jak np. kształcące i doskonalące nauczycieli czy przedszkola, ale także żłobki. Silnie modyfikującą rolę wobec działań placówek edukacyjnych dzisiaj odgrywają media, takie jak telewizja czy radio oraz prasa. Ale przede wszystkim mam tu na myśli cyfrową przestrzeń kreowaną przez Internet oraz wielorakie urządzenia mobilne. W tym obszarze lokujemy także nasze zainteresowania tradycyjnymi środkami dydaktycznymi jak np. zwykłe klocki.*

*Wreszcie ostatni człon nazwy naszego czasopisma – transgraniczność. Świat się komplikuje, zarówno przez mnożenie podmiotów zmierzających do zarządzania nim samym, przez powstawanie coraz większej liczby problemów stających na drodze rozwoju ludzkości czy wreszcie przez mnożenie się zagrożeń wynikających z nonszalancji ludzkości wobec środowiska przyrodniczego naszego Globu. To wszystko musi mieć swoje konsekwencje dla edukacji, zwłaszcza szkolnej. Nadto skutek coraz bardziej zachłannego infiltrowania świata realnego przez cyberprzestrzeń, czego skutkiem jest faktyczne skurczenie się świata realnego, coraz częściej zamykanego w okienku telefonu komórkowego czy na ekranie monitora komputerowego – możemy mówić o implozji, o zapadnięciu się Świata na siebie. Ale też ten świat to migracje ludności, z wielu powodów, migracje prowokujące nakładanie się kultur czy wielowymiarowość kulturową. Świat długo nie będzie jednolity – jeżeli będzie takim kiedykolwiek – jak był kiedyś. Ufać należy, iż nieprędko podjęta zostanie – w sumie haniebna – idea z czasów drugiej wojny światowej o czystości etnicznej jakiegokolwiek grupy społecznej czy rasy, czy też wreszcie jednolitości stosunku społeczeństwa do własności prywatnej czy państwowej. Dotyczy to także kościołów, związków wyznano-*

wych, czy ludzkich a tym bardziej szkół. Zarysowane wyżej sytuacje wnoszą nowe problemy do edukacji, do działań wychowawczych, przygotowujących jednostki i grupy społeczne do zmagania się z powstającymi problemami realizacji kulturowych, wyznaniowych czy etnicznych pomieszań. Mamy obecnie – i będziemy się z tym zmagali – pomieszanie wszystkiego ze wszystkim, nieostrością prawd czy lepiej z ich nieosiągalnością, z brakiem jednolitości i wyrazistych podziałów, tu i teraz. To są te rzeczywiste, pukające do bram instytucji edukacyjnych problemy, których rozwiązanie wymaga opracowania zgoła nowych koncepcji edukacyjnych – którymi będziemy musieli się zająć.

*Pismo będzie w zasadzie wychodziło jako magazyn cyfrowy, jednak przynajmniej raz w roku będziemy się starali wydać wersję papierową. Ufamy, że wspólnie z Czytelnikami będziemy mogli stworzyć platformę atrakcyjną dla środowiska edukacyjnego – zarówno jeżeli chodzi o autorów publikowanych tekstów jak i jego Czytelników. Zapraszamy zatem zarówno do proponowania i przysyłania tekstów do publikacji jak i uwag odnośnie tekstów już publikowanych. Chcielibyśmy, aby to Pismo powstawało zawsze w kontakcie z Czytelnikami, aby także Czytelnicy byli współredaktorami jego zawartości...*

Stanisław Dylak

*Jako przedstawiciel młodego pokolenia dopiero aspirującego do stworzenia swojego wkładu do nauki, chciałbym powiedzieć parę słów na temat pobudek, jakie nami kierowały, gdy powstawał pomysł na to czasopismo. Idea czasopisma wyklarowała się równolegle z pomysłem na cykliczną konferencję pt. „Strefa projektów”. Tworzymy grupę osób, które chętnie podejmują pracę nad ciekawymi inicjatywami i wszyscy działamy w szeroko rozumianej edukacji. Zauważyliśmy potrzebę promowania tych, którzy mają styczność z „żywym organizmem”. Praktykiem, bo o nich tutaj mowa, może być każdy, a my chcemy pomóc poprzez to czasopismo tym, którzy chcą wyjść do szerszego odbiorcy i pokazać swoje „dobre praktyki”. Nie oznacza to oczywiście rezygnacji z teorii, a wręcz przeciwnie – czymże byłyby praktyki gdyby nie można ich było wesprzeć solidną teorią? W tym czasopiśmie odbiorca znajdzie recenzje ciekawych książek, warty uwagi projektów również studenckich oraz interesujące teorie, które mogą niezwykle pomóc w postrzeganiu, odbieraniu i dostosowywaniu się do wyzwań współczesnego świata.*

Jonasz Pawlaczyk





Heliodor Muszyński

# **Socjalizacja i wychowanie W poszukiwaniu genezy wychowania (perspektywa ewolucyjna)**

## **Uwagi wstępne**

Jednym z podstawowych pytań związanych ściśle z definicją wychowania jest pytanie o pojęciową relację, jaka zachodzi pomiędzy wychowaniem a socjalizacją. Pytanie to staje często przed współczesnymi teoretykami zarówno wychowania, jak też socjalizacji (por. np. Fend 1976, Manz 1980, Hurrelmann 1975, a także Moore i Anderson 1973). Jeżeli bowiem wychowanie – jak przyjmowało wielu autorów za Znanieckim – jest tylko szczególną odmianą socjalizacji, to oczywiście wszystkie jego procesy i procedury musiałyby dawać się sprowadzać wyłącznie do mechanizmów socjalizacyjnych, a więc do wpływu grupy na jednostkę przez interakcje zachodzące między bardziej a mniej doświadczonymi jej członkami. Taki sposób ujmowania wychowania budzi jednak dość często zastrzeżenia, w wyniku których pojawiają się różne koncepcje relacji zachodzących między tymi pojęciami. Wszystkie one jednak wynikają z nie do końca jasno i ostro sprecyzowanego pojęcia wychowania. Spróbujemy rozpatrzeć je nieco dokładniej.

## **1. Wychowanie – wstępne ustalenia pojęciowe i relacje zakresowe**

Zanim przystąpimy do realizacji tego zamiaru, konieczne jest pewne uporządkowanie obszaru podejmowanych dociekań. Idzie tu o przynajmniej robocze określenie, co będziemy rozumieli pod pojęciem wychowania. Brak takiego założenia wyklucza bowiem sens ich podejmowania. Nie jest przecież możliwe poszukiwanie odrębności od socjalizacji czegoś, czego nie potrafimy w ogóle określić. Wszak już w samym postawieniu problemu, jak wychowanie ma się zakresowo do socjalizacji, tkwi założenie, że pierwsze z tych pojęć nie jest dla nas puste. Jeśli więc pytamy o to, czym wychowanie miałoby się różnić od socjalizacji, to u jego podłoża tkwi założenie, że w otaczającej nas rzeczywistości występuje zjawisko, które nazywamy wychowaniem, którego istot-

nych właściwości nie potrafimy jednak wystarczająco dokładnie określić. Uznajemy więc, że jest ono realnym zjawiskiem, ale jego definicja jest wciąż jeszcze przedmiotem licznych sporów. Dotyczą one głównie właśnie owego, wyżej zapowiedzianego, stosunku wychowania do socjalizacji. Rozpatrzenie tej kwestii nie byłoby oczywiście, w ogóle możliwe, gdybyśmy nie potrafili, choćby tylko prowizorycznie, określić o co nam chodzi, kiedy mówimy o wychowaniu. Stajemy przeto przed koniecznością przyjęcia takiej wstępnej, czysto roboczej definicji wychowania – definicji na tyle przynajmniej dokładnej, aby ustalić punkt wyjścia w poszukiwaniach, jakie tu podejmujemy. W niezwykle bogatej literaturze dotyczącej wychowania jako zjawiska społecznego znajdujemy liczne propozycje takiej definicji. Ogromna ich większość jest jednak zbliżona do siebie. Przyjmuje się mianowicie, że wychowanie jest społeczną czynnością, której celem jest wywołanie trwałych zmian w czyjejs psychice. Dla przykładu przytoczmy jedną z takich definicji, która z większą, niż się to zwykle spotyka, dokładnością próbuje oddać istotę wychowania. Jej autor, socjolog, przyjmuje, że wychowanie jest swoistą odmianą socjalizacji, a więc jest „stabilnym i świadomym działaniem polegającym na wywieranie wpływu na jakieś osoby”, takim jednak działaniem, „którego kolejne kroki mają na celu rozwijanie w danych osobach określonych dyspozycji do zachowań lub też zmianę dyspozycji już posiadanych” (J.Kob 1976, s. 9; za: Manz 1980, s. 83).

Wydaje się, że definicja ta, niewątpliwie logicznie poprawna i jasno sformułowana, mogłaby zostać uznana jako podstawa wprowadzenia pojęcia wychowania do języka nauk społecznych. Tak jednak nie jest i to niekoniecznie tylko dlatego, że zawiera uznanie dla intencjonalnego charakteru czynności nazywanych wychowaniem. Okazuje się, że niemal każde użyte w niej określenie może budzić zastrzeżenia jako nazbyt ogólne. I tak, nie jest wystarczająco dokładnie powiedziane, ani jakie, ani czyje, ani też w stosunku do kogo, jakieś działania należy lub można uznać za „wychowawcze”. Nie jest także jasne, czy wszelkie „dyspozycje do zachowań” mogą być celem owych wychowawczych działań. Wszystkie te niejasności prowadzą się zaś do jednego: nie stanowią one wystarczająco jasnej podstawy, aby wyodrębnić wychowanie jako oddzielną kategorię zjawisk spośród tych, które obejmujemy mianem socjalizacji.

Tak więc, stosunek zakresowy obu tych pojęć, socjalizacji i wychowania, pozostaje wciąż, zdaniem licznych autorów, nie dość jasno określony. W literaturze spotkać można w tej kwestii różne stanowiska. Niektórzy autorzy ujmują zakresy tych pojęć w relacji wykluczania się plasując wychowanie poza socjalizacją (wychowanie i socjalizacja, to odrębne pojęcia), inni, za Znanieckim, przyjmują podrzędność zakresu wychowania w stosunku do zakresu socjalizacji (wychowanie, to jedynie pewna forma socjalizacji), jeszcze inni skłonni są w ogóle wyeliminować pojęcie wychowania uznając je za puste, bo wszystko, co nazywamy wychowaniem, jest niczym innym, jak socjalizacją. Znamienny i reprezentatywny dla tego ostatniego stanowiska jest pogląd H. M. Griese, według którego pojęcie wychowania jest w ogóle zbędne, gdyż w socjalizacji nie da się wyodrębnić niczego, co można by nazwać wychowaniem. Zdaniem autora pojęcie socjalizacji „obejmuje całość zamierzonych i niezamierzonych doświadczeń zdobytych w procesie uczenia się” (por. Griese, 1984, s.97)<sup>1</sup>. Podobne stanowisko w tej kwestii zaj-

<sup>1</sup> Autor jest zresztą dalece niekonsekwentny i nie bierze pod uwagę tego, że w istocie rzeczy eliminuje jedynie słowo

muje także J. Harris, choć jej argumentacja jest całkowicie odmienna: wychowanie jest dla tej autorki pojęciem pustym, a więc zbędnym, nie mającym żadnego realnego odpowiednika, gdyż w rzeczywistości ludzie kształtują się i rozwijają wyłącznie pod wpływem socjalizacji (por. Harris 1998, s.51 i nast.).

Większość autorów stoi jednak na stanowisku podrzędności pojęcia wychowania w stosunku do pojęcia socjalizacji i dostrzega – za Znanieckim – konieczność wyłączenia w obrębie socjalizacji jej szczególnej odmiany, której podstawową właściwością jest to, że udział w niej członków grupy może mieć charakter świadomy i celowy (por. cytowany J. Kob czy np. W. Brezinka 1981, s.19 i nast.). Słowo „wychowanie” jest tutaj odnoszone – zgodnie z poglądami Znanieckiego – do tej odmiany socjalizacji, którą określa się mianem „zamierzonej”. W myśl tego poglądu możemy więc mówić o dwóch rodzajach socjalizacji, z których jedna (zamierzona) jest wychowaniem. Sens ich wyróżnienia polega na tym, że socjalizacje obu tych rodzajów mają przebieg niezależny od siebie, a nawet mogą popadać w kolizje. Na przykład, R. Miller mówi o możliwości „interwencji wychowania w proces socjalizacji za pomocą celowego organizowania praktyk i komentowania doświadczeń społecznych wychowanków” (por. Miller 1981, s.81).

I tak oto stajemy przed pytaniem dla niniejszych rozważań zupełnie zasadniczym: Czy wychowanie mieści się swoim zakresem wyłącznie w obrębie socjalizacji? A jeśli tak, to na czym różni się ono od ‘socjalizacji w ogóle?’ Wątpliwości budzi owa „intencjonalność” tej formy socjalizacji, którą mielibyśmy nazywać wychowaniem: Cecha ta jest bowiem pozbawiona pojęciowej, a i empirycznej, ostrości. Wszak same działające podmioty nie zawsze zdają sobie dokładnie sprawę z motywów, jakimi się kierują, co sprawia, że odróżnienie od siebie osób czynnie uczestniczących w socjalizacji od osób wykonujących czynności wychowania jest niekiedy niezwykle trudne. Trudno jest bowiem ustalić, który motyw wywierania wpływu na drugą osobę można uznać za „wychowawczy” w odróżnieniu od podobnego motywu (także wywarcia wpływu), który jednak nie byłibyśmy skłonni uznać za zamiar wychowawczy.

Tak więc, postawione na wstępie pytanie pozostaje wciąż otwarte. Jest to, innymi słowy, pytanie o zakresowe relacje zachodzące między pojęciami socjalizacji i wychowania. Tym, co tu niejasne, jest, oczywiście, definicyjna odrębność wychowania. Czy wychowanie jest tylko pewną formą socjalizacji? A jeśli tak, to jakie jego cechy miałyby stanowić podstawę tego wyróżnienia? Powstaje także pytanie jeszcze bardziej ogólne: Czy socjalizacja jest pojęciem nadrzędnym dla pojęcia wychowania, a zatem czy jej teoria może być wyłączną eksplikacyjną podstawą wychowania?

Nie wydaje się, aby na te pytania można było znaleźć odpowiedź w inny sposób, jak tylko podejmując próbę charakterystyki zjawisk wychowania w odróżnieniu od innych zjawisk, w tym przede wszystkim socjalizacji. Jeśli cechą intencjonalności uznamy za zbyt mało ostrą, to co właściwie różni obie postacie socjalizacji: tę „właściwą” od „wychowawczej”? Nie znajdujemy zbyt wielu prób podjęcia tego problemu w literaturze.

---

„wychowanie” zastępując je określeniem „socjalizacja celowa”. W dalszej części swego artykułu Griese szeroko rozwodzi się nad socjalizacją, która ma na celu „emancypację człowieka”, co najwyraźniej kłóci się z tym, co powszechnie uznaje się za socjalizację. Wynika to zresztą z tego, że autor pomija „klasyczne” definicje socjalizacji, natomiast przyjmuje – niezgodnie z nimi – że socjalizacja, to „trwający przez całe życie proces polemiki (rozprawiania się) jednostki z jej otoczeniem społecznym” (tamże, s. 98).

Liczni autorzy zwykle poprzestają – za Znanieckim – na stwierdzeniu, że wychowanie charakteryzuje wyłącznie owa intencjonalność wpływania w sposób trwały na zachowanie (osobowość) jednostki. Odmiennie i nieco bardziej wnikliwie usiłuje z tym dylematem uporać się H. Fend. Autor ten zwraca uwagę na to, że wychowanie jest zawsze określonym zachowaniem – interakcją zachodzącą między jednostkami o wyraźnie zróżnicowanych rolach społecznych: wychowawcy i wychowanek, przy czym rolę wychowawcy charakteryzuje to, że dąży on do jakichś wartościowych efektów uczenia się wychowanek za pomocą zastosowania określonych środków, zaś jedno i drugie mogą być przedmiotem krytycznej refleksji. (por. Fend, 1976, s. 51).

„Najlepsze zrozumienie rzeczy osiągnie ten, kto bada je u ich zarania”. Tę mądrą maksymę Arystotelesa przyjmujemy za jakże trafną i cenną wskazówkę w podjętych tu dociekaniach. Aby zrozumieć, czym jest wychowanie w stosunku do socjalizacji (i nie tylko), musimy podjąć próbę prześledzenia jego genezy i rozwoju, uznając zarazem socjalizację za kolebkę wychowania. To zaś prowadzi nas prostą drogą ku teorii ewolucji jako jedynej, na gruncie której można by znaleźć wyjaśnienie społecznej funkcji obu interesujących nas tutaj zjawisk. Nie ulega bowiem wątpliwości, że ta pierwsza (socjalizacja) pojawiła się w określonym momencie rozwoju gatunku człowieka i spełniała w jego ewolucji istotną funkcję. Zakładamy, że w podobny sposób w dziejach naszego gatunku pojawiło się wychowanie. Przyjmujemy więc, że podobnie jak socjalizacja, także wychowanie jest wytworem ewolucji człowieka, zjawiskiem społecznym, które ukształtowała ewolucja i które zarazem warunkowało i wyznaczało dalszy jej przebieg.

Przyjęcie takiego założenia stawia nas przed pytaniem: Jakie to przemiany w procesie ewolucji człowieka doprowadziły do pojawienia się wychowania? Zakładamy przy tym, nie bez podstaw, że wychowanie wyłoniło się z socjalizacji jako jej szczególna forma, która, oczywiście, mogła podlegać dalszym rozwojowym przemianom. Aby zrozumieć ten proces należy zatem najpierw przyjrzeć się bliżej genezie i roli, jaką odgrywała ta pierwsza (socjalizacja), zanim dała początek temu drugiemu (wychowaniu) w życiu naszych dalekich przodków. Nie ulega bowiem wątpliwości, że wychowanie, które z pewnością kiedyś wyłoniło się z socjalizacji, przechodziło, i wciąż nadal przechodzi (wraz z nią zresztą), dalszą ewolucję. W przeciwieństwie do poglądów jego „likwidatorów” (jak wspomniany wyżej Griese) można zauważyć, że wychowanie nabiera nowych form i właściwości.

Dziś już nie tylko nie da się powiedzieć, że wychowanie, to nic innego i nic więcej jak tylko socjalizacja. Wręcz przeciwnie, w pełni uzasadniony wydaje się pogląd, że nabiera ono coraz bardziej własnych właściwości, wyraźnie wyodrębniających je od powszechnej, standardowej socjalizacji. Tezę tę zamierzam w niniejszym tekście rozwinąć i uzasadnić, a co więcej, pójść w niej jeszcze nieco dalej. Można mianowicie przypuszczać, że wychowanie wskutek swej społeczno-historycznej i kulturowej ewolucji, nabrało dziś takich właściwości, które nie pozwalają już na zamknięcie go wyłącznie w pojęciowym zakresie socjalizacji. Analiza i opis tych właściwości nie są jednak możliwe bez rozszerzenia pojęciowego pola, po którym będziemy się poruszać. Jak się okaże, dokładniejsze nakreślenie odrębności znaczeniowej socjalizacji i wychowania wymaga wprowadzenia nadto szeregu innych pojęć o fundamentalnym znaczeniu dla pedagogiki w ogóle. Są to przede wszystkim pojęcia takie jak enkulturacja, personalizacja, uczenie się i rozwój.

Tak więc analizie, którą tutaj przedstawiam, towarzyszy naczelne założenie, że wychowanie jako zjawisko społeczne jest wytworem ewolucji naszego gatunku: pojawiło się ono w naszych pradziejach jako nowy sposób zapewniania sobie przez człowieka zarówno dalszego istnienia, jak też rozwoju, rozwoju wiodącego ku cywilizacji. Są zresztą podstawy, aby w założeniu tym iść jeszcze dalej. Można mianowicie zasadnie twierdzić, że im dalej posuwamy się na drodze naszego cywilizacyjnego rozwoju, tym większego znaczenia nabiera wychowanie jako jego podstawowy warunek.

Przedstawione wyżej założenia wyznaczają dalszy tok podejmowanych tutaj poszukiwań i rozważań. Chcemy mianowicie prześledzić główne etapy ewolucji człowieka poszukując w nich miejsca, w którym pojawiły się najpierw socjalizacja, a następnie wychowanie. Etapy te, oczywiście, można wyróżniać według różnych kryteriów. Dla nas wiodącym będzie niewątpliwie kryterium kształtowania się form życia społecznego człowieka. Taki wybór jest prostą konsekwencją przedmiotu podejmowanych poszukiwań. Wszak zarówno socjalizacja, jak też wychowanie, są zjawiskami, które mogły pojawić się tylko w już ukształtowanych społecznościach, jakie tworzył i w jakich żył nasz daleki przodek. To prawda, że tę formę życia zapożyczył on od świata zwierzęcego, ale nadał jej nowy, właściwy wyłącznie rodzajowi ludzkiemu kształt. Przyjmujemy tutaj, że wychowanie było nie tylko jego wytworem, ale także, zgodnie z istotą ewolucji, nieodzownym warunkiem i czynnikiem jego dalszego rozwoju. Teraz stajemy przed pytaniem, jak do tego doszło. Poszukując na nie odpowiedzi musimy przede wszystkim skoncentrować naszą uwagę na genezie socjalizacji. Ona bowiem legła u podstaw rozwoju naszego gatunku.

## 2. Socjalizacja i jej rola w ewolucji człowieka

Tak więc, staje przed nami pytanie: Co sprawiło, że w życiu gromadnym praczłowieka pojawiła się socjalizacja? Zanim zaczniemy szukać odpowiedzi na to pytanie, musimy przyjąć jako punkt wyjścia założenie, że droga ewolucyjna naszego ludzkiego przodka zaczęła się od życia w zwartej i wyodrębnionej gromadzie, którą dziś określilibyśmy jako małą grupę społeczną. Jej cechą charakterystyczną było to, że wszyscy jej członkowie pozostawali z sobą w trwałych kontaktach bezpośrednich. Tę właściwość – życia stadnego – odziedziczył pierwotny człowiek po swoich zwierzęcych przodkach. Jak powiada Frans de Waal (2013): „Od zawsze byliśmy zwierzętami żyjącymi w grupach” (s. 23).

Powróćmy teraz do postawionego pytania. W świetle współczesnej wiedzy potrafimy na nie dość dokładnie odpowiedzieć. Wprawdzie zdolność do życia stadnego została zakodowana w naszych genach, ale jedną z niezwykle ważnych przemian w dalszej ewolucji było przejście od życia w gromadzie tylko luźno z sobą powiązanych osobników do życia w grupie spójnej i zorganizowanej jako pewnej wspólnoty. Była to pierwsza z dwóch ważnych zmian, jakie dokonały się w trybie życia gromadnego pierwotnego człowieka. Polegała ona na tym, że w grupowej wspólnoty naszego przodka pojawia się, dzięki zdolności do komunikacji, świadomość dobra zbiorowego, w którego osiągnięciu wszyscy członkowie uczestniczyli, zaś od realizacji którego zależy los każdego z nich. Druga z omawianych zmian natomiast polegała na przejściu od indywidualnego zapisywania doświadczenia (a więc wyników uczenia się) w systemie

nerwowym poszczególnych członków grupy i indywidualnego wykorzystywania go w toku ich życiowej aktywności, do przekazywania innym i dzięki temu gromadzenia go w pamięci i świadomości zbiorowej, a tym samym do zapewniania trwałości istnienia grupy. Innymi słowy, przemiana ta polegała na tym, że doświadczenia indywidualne jednostek stawały się wspólnym dorobkiem całej grupy, były wspólnie podzielane, przechowywane w pamięci, wzbogacane, wykorzystywane dla dobra grupy i dostępne każdemu z jej członków.

Obie te przemiany legły niewątpliwie u podłoża genezy socjalizacji jako zjawiska wszechobecnego w życiu ludzkiej grupowej społeczności. Przystąpimy teraz do nieco dokładniejszego ich omówienia. Zanim jednak to nastąpi, konieczne jest poczynienie tu ważnej uwagi. Obie te przemiany były możliwe dzięki temu, że praczłowiek w swym rozwoju osiągnął dwie ważne zdolności, po pierwsze, zdolności do rejestrowania i przechowywania w swym mózgu własnego doświadczenia rozumianego jako efekty indywidualnego uczenia się (początki tej zdolności spotykamy także u zwierząt). Doświadczenia te były nie tylko w mózgach poszczególnych osobników rejestrowane, ale także stały się materiałem podlegającym w mózgu rozmaitym operacjom i przetworzeniom, które obejmujemy mianem myślenia. Po drugie, nasz daleki przodek rozwinął także zdolności do komunikowania innym członkom grupy już nie tylko własnych stanów emocjonalnych (co opanowały także niektóre zwierzęta, a wśród nich przede wszystkim człekowate), ale także owych przechowywanych w mózgu obrazów i zapisów własnych doświadczeń.

Obie te zdolności będą, z jednej strony, umożliwiały przebieg i poziom procesów socjalizacji, z drugiej zaś będą warunkowały dalsze kształtowanie się i rozwój pod ich wpływem. O ile bowiem istotą socjalizacji jest ujednocianie się indywidualnej aktywności członków grupy według przyjętego systemu norm, to jej następstwem jest to, że umożliwia ona dzielenie się nagromadzonym wspólnym doświadczeniem.

Przejdźmy zatem do „przynajmniej pobieżnego, omówienia pierwszej z wymienionych wyżej przemian, które legły u podstaw socjalizacji<sup>2</sup>. Polegała ona, jak pamiętamy, na pojawieniu się zdolności praczłowieka do zbiorowego koncentrowania się na wspólnych celach. Mamy więc tutaj do czynienia z narodzinami grupowej świadomości wspólnych dążeń. Jak wykazują liczne badania (np. doświadczenia Warnekena nad niemowlętami opisane przez Tomasello (2015, s.73)), świadomość taka jest właściwością wyłącznie ludzką. Obserwowane u niektórych gatunków, w szczególności małp człekokształtnych, współdziałanie, na przykład przy polowaniu, ogranicza się jedynie do momentu osiągnięcia zdobyczy, po którym jej podział następuje już na zasadach rywalizacji każdego osobnika z każdym (wyjątkiem jest jedynie dzielenie się pokarmem z osobnikami jeszcze niedojrzałymi, a więc niezdolnymi do samodzielnego zdobywania go). Jak się więc okazuje, nawet żyjące gromadnie zwierzęta nie wytwarzają żadnych reguł określających przyczynianie się poszczególnych osobników do realizacji wspólnych celów.

<sup>2</sup> W przedstawionej tu analizie korzystałem z prac: Robina Dunbara „Człowiek. Biografia”, Kraków 2012, Wyd. Copernicus Center, tegoż autora „Nowa historia ewolucji człowieka”, Kraków 2014, wyd. Copernicus Center i Michaela Tomasello „Historia naturalna ludzkiego myślenia” Kraków 2015, Wyd. Copernicus Center.

W tym miejscu zachodzi konieczność poczynienia istotnej uwagi. Oto w dokonywanych tu opisach i analizach przebiegu ewolucji człowieka posługujemy się konsekwentnie terminem „przemiany” unikając jednocześnie bliskiego mu znaczeniowo słowa „zmiany”. Idzie tutaj o możliwie wierne oddanie, na tyle, na ile jest to możliwe, stopniowości i niezwyklego rozciągnięcia w czasie przebiegu procesów ewolucji. W jej toku nic nie dzieje się nagle ani nawet w jakichś dających się ogarnąć myślą odciśnięciach czasu. Jak pisze R. Dunbar: „Nasza historia jest długa. W pewnym sensie zaczęła się mniej więcej 65 milionów lat temu” (kiedy to) „nasi przodkowie, których ledwo, ledwo można by uznać za przedstawicieli naczelnych, przemykali wśród drzew i zarośli na podobieństwo dzisiejszych wiewiórek (...) Całe wieki potem, gdy dinozaury odeszły już do swojej wielkiej Walhalli, pierwotne wiewiórkowate ssaki przekształciły się w niezwykle skuteczną ewolucyjnie rodzinę zwierząt. To ich potomkami są współczesne małpy człekokształtne i inne małpy, które tak dobrze znamy. Znacznie później, 6 czy 7 milionów lat temu, u jednego z ich licznych spadkobierców pojawiły się nowe cechy i powoli lecz stale rozwijała się dywergencja pomiędzy tą linią a innymi małpami Afryki – szympanсами i gorylami.” (Dunbar 2014, s. 23).

Takie miary czasu, jakie musimy tutaj nieustannie mieć na uwadze sprawiają, między innymi, że w analizie biegu ewolucji nie jest możliwe przeprowadzenie jakiejś linii oddzielającej świat zwierząt od świata człowieka. Nie ma ani jednej cechy przypisywanej dziś wyłącznie człowiekowi, której zaczątków nie można by się doszukać u naszych zwierzęcych przodków. Tak jest właśnie z owymi dwiema przemianami, o których teraz mówimy, jako tymi, które dziś uznajemy za właściwe wyłącznie grupom ludzkim: skupienie wokół wspólnych celów i świadomość wspólnego, grupowego doświadczenia. Jak się okazuje, obie te cechy odnajdujemy, w bardzo, oczywiście, zaczątkowej postaci, u niektórych małp człekokształtnych. Dla przykładu, de Waal przypisuje grupie szympanсів zdolność odróżniania zachowań uznawanych za dopuszczalne od niedopuszczalnych. Opisuje obserwację grupy tych zwierząt, w której dwie młode samice spowodowały opóźnienie w otrzymaniu przez grupę jedzenia. Obie winowajczynie zostały następnego dnia ukarane przez stado biciem, co spowodowało zresztą ich widoczną poprawę (de Waal 2013, s. 205).

Przykład ten prowadzi do szeregu dość daleko idących wniosków, pokazuje on bowiem, że członkowie tej grupy mają wyraźne oczekiwania wobec siebie, ergo zaczątki przepisu roli społecznej członka grupy, nadto, że pełnienie tej roli podporządkowane jest jakiemuś wspólnemu celowi, a więc dobru, z którego korzystają wszyscy członkowie. W karze wymierzanej zbiorowo przez grupę możemy także dopatrzeć się pierwocin funkcjonowania jednego z mechanizmów socjalizacyjnych – kontroli społecznej<sup>3</sup>.

Występowanie u niektórych zwierząt pewnych zjawisk, które w rozwiniętej postaci odnajdujemy u człowieka, nie tylko uprawdopodobnia nasz wywód o pojawieniu się socjalizacji w życiu stadnym naszych przodków, ale pokazuje także mechanizm działania ewolucji. Pewne – jeśli tak powiedzieć – załączki tego zjawiska pojawiają się już

<sup>3</sup> Ale nie tylko. Autor odnotowuje wyraźną poprawę w zachowaniu obu bohaterek następnego dnia, co zbliża całe to wydarzenie do tego, co można by już nazwać wychowaniem. Jak widzimy, granica między socjalizacją a wychowaniem w podanym wyżej znaczeniu jest dość nieokreślona.

w świecie zwierzęcym. Natomiast ich dalszy los – rozwój lub zanik – może być różny. W przypadku przodka człowieka musiały pojawić się w jego zbiorowym życiu okoliczności i warunki sprzyjające dalszemu jej rozwojowi. Sprawily one, że w życiu społecznym pojawiły się podzielane oczekiwania dotyczące takich zachowań, jakie służą osiągnięciu wspólnego dobra, a więc wspólnych celów. Na podłożu tych oczekiwań kształtują się obowiązujące wszystkich członków grupy normy postępowania, a te z kolei stają się budulcem najbardziej pierwotnej społecznej roli członka grupy. Mówiąc najprościej, członkowie grupy osiągnęli zdolność odróżniania w swoich zachowaniach takich, które służą wspólnym interesom, od takich, które im szkodzą, jak również odpowiedniego reagowania na nie i w ten sposób wywierania odpowiedniego nacisku w kierunku ich wywołania, zachowania lub zapobiegania zachowaniom niepożądanym, bo szkodzącym grupie. To, na ile i jak poszczególni członkowie grupy stosowali się do tych norm, a więc na ile wypełniali wymogi obowiązującej roli, stało się przedmiotem oczekiwań, uwagi i odpowiednich reakcji pozostałych członków. W ten sposób w życiu grupy wykształcił się pierwszy i podstawowy mechanizm socjalizacyjny: mechanizm kontroli sprawowanej przez grupę w stosunku do każdego jej członka. Mechanizm ten musiał, oczywiście, odgrywać szczególną rolę jako czynnik przygotowania dorastających dopiero osobników do konstruktywnego uczestnictwa w życiu i działaniach grupy.

Reasumując, socjalizacja sprawiła przejście pierwotnego człowieka od właściwego zwierzętom życia stadnego do właściwego już wyłącznie człowiekowi życia w grupie. Dzięki niej pierwotna grupa ludzka, w odróżnieniu od zwierzęcej, stała się terenem nieustannego treningu behawioralnego, a więc uczenia się pełnienia roli członka grupy pod wpływem stymulacji zapewnionej przez spontanicznie działającą w grupie kontrolę społeczną. Trening ten był niczym innym, jak społecznym uczeniem się. Obejmował wszystkich jej członków, choć oczywiście w różnym stopniu. Dotyczył w szczególności osobników dopiero dorastających, którzy w ten sposób byli efektywnie wprowadzani w pełnienie obowiązującej w grupie roli społecznej. W ten sposób proces ich dorastania pod nieustanną kontrolą grupy zapewniał nie tylko ich społeczny awans, ale także trwałość istnienia grupy.

Ale przede wszystkim socjalizacja w grupie stała się doniosłym czynnikiem podnoszenia jej efektywności i spójności, a co za tym idzie, trwałości istnienia. Dzięki niej grupa podnosiła, a zarazem wyrównywała poziom przygotowania jej członków nie tylko do wspólnego konstruktywnego działania, ale przede wszystkim do zintegrowanego współżycia. Wszystko to nie pozostawało, oczywiście, bez znaczenia dla lepszego przystosowania człowieka do warunków życia.

### **3. Kultura i jej rola w ewolucji człowieka: „Homo culturalis”**

Mamy za sobą pierwszy krok w ewolucji społecznych form życia człowieka. W odróżnieniu od swych zwierzęcych przodków przeszedł on od życia stadnego do życia w spójnej małej grupie skupionej wokół wspólnych celów, o obowiązujących wszystkich członków grupy ustalonych normach, a tym samym skutecznie przygotowującą dorastających członków do konstruktywnego uczestnictwa w życiu i działaniu grupy.



Wszystko to osiąga grupa dzięki stosowaniu mechanizmów kontroli grupy nad jednostką oraz dostarczaniu i egzekwowaniu wzorów postępowania w roli członka grupy, a więc obu mechanizmów socjalizacji. Zapewniała ona grupie większą efektywność zbiorowego działania, a tym samym podnosiła szanse przeżycia. To otwierało, oczywiście, przed człowiekiem szanse dalszego gatunkowego rozwoju. Możemy bez ryzyka błędu określić bliżej kierunek tego rozwoju: lepiej przystosowany dzięki grupowemu życiu i bardziej bezpieczny w walce o warunki bytu człowiek zaczął wzbogacać, gromadzić i wykorzystywać coraz większe zasoby użytecznych dla siebie doświadczeń.

W pierwotnych grupach ludzkich socjalizacja przebiegała niewątpliwie przede wszystkim na podłożu mechanizmu funkcjonowania kontroli społecznej. Jej właściwością było to, że podlegali jej wszyscy członkowie grupy, ale też wszyscy w niej uczestniczyli (jest to zresztą jedna z najbardziej istotnych cech socjalizacji w ogóle). Oczywiście to, w jakim stopniu poszczególne jednostki były poddane kontroli grupy i w jakim same w jej sprawowaniu uczestniczyły, było z pewnością zróżnicowane, bo zależne od pozycji, jaką dany osobnik zajmował w niej (hierarchiczna struktura stada występuje szeroko już w świecie zwierzęcym). Funkcje kontrolne w większym stopniu sprawowali bardziej dojrzały członkowie, zwykle zajmujący pozycje przywódcze, zaś podlegali jej w większym stopniu członkowie o niższych pozycjach, zwłaszcza ci, którzy wykazywali braki lub odchylenia w pełnieniu obowiązującej roli. Zrozumiałe, że dotyczyło to przede wszystkim osobników jeszcze niedojrzałych, dopiero podejmujących pełnienie tej roli, a więc dzieci i młodzieży.

Kontrola grupy nad jej członkami stanowiła więc niewątpliwie najwcześniejszy mechanizm socjalizacyjny, jaki wystąpił w życiu zbiorowym naszych dalekich przodków. Po nim jednakże zaczyna dochodzić do głosu drugi z tych mechanizmów, a mianowicie modelowania. Polega on, jak to już powiedziano, na naśladowaniu wzorów zachowań i przejmowaniu stanów psychicznych wybranych osobników pełniących funkcje 'modeli'. Zrozumiałe, że jednostki bardziej zaawansowane w pełnieniu roli członkowskiej i zajmujące w niej wyższe pozycje dostarczały pozostałym, dopiero nabierającym doświadczenia, wzorów do naśladowania i identyfikacji. Dodajmy, że modelowanie miało od zarania swoje podłoże w dziedzictwie biologicznym człowieka, a mianowicie w wykształconych przez ewolucję instynkcie naśladowczym oraz w (także wrodzonej) zdolności do empatii (dzięki wyposażeniu mózgu w neurony lustrzane). Na podłożu tych instynktów i biologicznych mechanizmów w życiu gromady ludzkiej pojawiło się naśladowcze przejmowanie przez jednych osobników zachowań i stanów emocjonalnych innych jej członków, a więc współprzeżywanie określonych sytuacji i współreagowanie na wydarzenia występujące w życiu grupy. Zjawiska te z kolei niewątpliwie z czasem zaczęły stanowić niezbędne podłoże i przybierać formy zbiorowego przeżywania i wyrażania wspólnych emocji, co z czasem przybierze postać zbiorowych, jednoczących grupę, rytuałów czy obrzędów.

Fundamentalne znaczenie w ewolucji praczłowieka odegrała jednak druga z wspomnianych przemian, jaka dokonała się w jego gromadnym życiu. Mowa tu o przemianie związanej ze zjawiskiem zbiorowego gromadzenia i wykorzystywania doświadczeń. Zdolność do indywidualnego uczenia się (tzn. nabywania trwałych dyspozycji do nowych zachowań), a następnie do przekazywania zdobytego w ten sposób doświad-

czenia innym osobnikom w grupie/stadzie, spotykamy już u małp człekokształtnych<sup>4</sup>. Jednak u nich wzrost liczby osobników stosujących przejęte od innych doświadczenie nie przechodzi w żadną nową jakość stada. Zupełnie inaczej było z pewnością u pracłowieka. Tutaj doświadczenie jednostek staje się wspólną uświadamianą własnością (jeden ze współczesnych badaczy nazywa to „kolektywnym mózgiem”) i znajduje powszechne zastosowanie w codziennej aktywności większej liczby członków grupy. Doświadczenie indywidualne zostaje włączone w tę zbiorową aktywność i ją trwale wzbogaca.

Dochodzimy do momentu, który dla toku podjętych tu rozważań nad wychowaniem jako zjawiskiem społecznym nabiera szczególnego znaczenia. Jak już powiedzieliśmy, w rozwoju życia grupowego człowieka pierwotnego pojawia się zjawisko uspołeczniania się indywidualnych doświadczeń jednostek. To, czego w toku swoich indywidualnych doświadczeń nauczyli się pojedynczy osobnicy, jest nie tylko odwzorowywane przez innych, wzbogacając ich indywidualny repertuar przystosowawczych zachowań, ale staje się wspólną własnością całej grupy i wchodzi w skład praktyki codziennej aktywności. Oznacza to, że poszczególni jej członkowie nie tylko przejmowali od innych zdobyte przez nich doświadczenia, ale stawali się zarazem świadomi tego, że doświadczeniami tymi dysponują także inni członkowie dzieląc wspólne cele. Umożliwiała to współdziałanie i współprzeżywanie – w zależności od rodzaju samego doświadczenia. Powstaje w ten sposób nowa kategoria doświadczenia: takiego mianowicie, które jest wspólnym dorobkiem grupy, jest wspólnie przez grupę podzielane, przechowywane w pamięci i użytkowane w działaniu, staje się także elementem grupowej świadomości, a zatem i spójności.

Tutaj stajemy wobec konieczności wprowadzenia kolejnych pojęć niezbędnych do dalszej analizy procesów, jakie zostały wyżej w najbardziej ogólnym zarysie omówione. Pierwsze z nich, którym przyjdzie nam bliżej się zająć, to pojęcie kultury. Przedstawione procesy polegające na przechodzeniu pracłowieka od indywidualnego uczenia się, a więc gromadzenia doświadczeń, do tworzenia z nich wspólnie gromadzonego, podzielanego, przechowywanego, stosowanego i kultywowanego ich zasobu, to nic innego, jak procesy narodzin i kształtowania się kultury. Jakąkolwiek bowiem przyjęlibyśmy definicję tego pojęcia, nie do zakwestionowania jest uznanie za jej istotę właśnie tego, co wyżej zostało wymienione. Dodajmy jedynie jeszcze jedną ważną właściwość kultury, właściwość, która niewątpliwie występowała także w zorganizowanej grupie pierwotnego człowieka: oto zbiorowo gromadzone doświadczenia stają się treścią grupowej zespalającej wszystkich członków świadomości, zaś przez to, że są one przekazywane z pokolenia na pokolenie, zapewniają trwałość istnienia grupy.

Przejście pierwotnego człowieka do tworzenia kultury można niewątpliwie uznać za kolejny niezwykle doniosły krok w jego ewolucji rodzaju. Jeśli rozwój zdolności gromadzenia i przetwarzania doznań w mózgu naszego dalekiego przodka doprowadził do wyodrębnienia się go ze świata zwierzęcego jako „człowieka myślącego” (homo sapiens), to zdolność do tworzenia kultury, a więc zbiorowego kumulowania i podzie-

<sup>4</sup> Teza ta znajduje potwierdzenie w obserwacjach nad życiem najbliższych krewnych człowieka – małp człekokształtnych. Jeden z badaczy opisuje przypadek, jak szympanz z gromady żyjącej nad brzegiem morza opanował sposób otwierania skorup małży przez uderzenie kamieniem. Jak pisze, po pewnym czasie technikę tę stosowali już wszyscy członkowie stada.

lania doświadczeń, które stają się wspólną własnością grupy i mają trwałość ponadpokoleniową, podnosi człowieka na zupełnie nowy poziom. Dopiero człowiek tworzący, posiadający i wykorzystujący kulturę jako zbiorowe doświadczenie, a więc „homo culturalis”, staje się zdolny do przekształcania środowiska przyrodniczego w środowisko z jednej strony odpowiadające jego potrzebom, ale jednocześnie sprzyjające jego dalszej ewolucji.

## 4. Enkulturation – początek drogi ku wychowaniu

Pojawienie się kultury w toku ewolucji człowieka stanowi niewątpliwie kamień milowy na drodze, której przebieg tu śledzimy, a która ma nas doprowadzić do pojawienia się wychowania jako nowego zjawiska w zbiorowym życiu ludzi. Ewolucja przebiega teraz w sferze zupełnie innych procesów niż działa się to dotąd w świecie zwierzęcym, a co obejmowało więc także naszego zwierzęcego przaprzodka. Można powiedzieć, że w przypadku człowieka dokonała ewolucja w swym biegu zupełnie zasadniczego zwrotu. Człowiek jest jedyną w świecie ożywionym istotą, która swoje przystosowanie do otaczającego go świata zawdzięcza jedynie w małej i wciąż malejącej (ale tylko relatywnie) części swemu wyposażeniu genetycznemu, natomiast w coraz większej części – wytworzonej i rozwijanej kulturze. Zresztą sam świat nie pozostaje już tylko danym jej przez naturę, lecz staje się światem czynnie i celowo przekształcanym – właśnie przez kulturę.

Na tym ostatnim zdaniu skupimy teraz uwagę. Powstanie w życiu gromadnym pierwotnego człowieka kultury jako nagromadzonego i przechowywanego wspólnego doświadczenia nie tylko determinowało formy aktywności członków grupy, ale prowadziło prostą drogą do kształtowania się swoistego środowiska życia. Nie było to już tylko środowisko przyrodnicze, z jakim miał do czynienia człowiek u zarania swego istnienia. Kultuwując i użytkując kulturę stworzył człowiek własne środowisko – materialne i duchowe, w którym toczyło się zbiorowe, zorganizowane życie grupy. Stopniowy rozwój tego środowiska obejmował niewątpliwie cztery aspekty. Pierwszy z nich, to aspekt społeczny: życie zbiorowe pierwszych ludzi musiało być regulowane określonymi normami ustanawiającymi wzajemne stosunki i zachowania wobec siebie członków. Możemy tu mówić o przepisach i wzorach obejmujących sposób pełnienia roli społecznej członka grupy (na przykład, normy językowe, podległości, współdziałania itp.). Drugim aspektem, jaki możemy z kolei wyróżnić, to wspólnie podzielany zasób doświadczeń dotyczących codziennej praktyki w postaci umiejętności i technik celowego działania w różnych dziedzinach (na przykład, zakładania siedlisk, przyrządzania posiłków, uprawy, łowiectwa, hodowli czy prowadzenia walki). Trzecim ważnym aspektem kultury grupy było niewątpliwie wspólne życie duchowe, a więc uznawane wyobrażenia, wierzenia i wynikające z nich praktyki o charakterze symbolicznym (kulty, magie obrzędy). I wreszcie aspekt czwarty: to środowisko materialne i sposoby użytkowania go (siedliska, sprzęty, urządzenia, narzędzia).

Wyróżniając te aspekty mamy oczywiście na myśli kulturę *in statu nascendi*. W toku dalszej ewolucji człowieka będzie ona wzbogacona w każdym z nich. Ale już taki jej obraz, jaki wyżej nakreśliśmy, prowadzi do ważnego w tym wywodzie wniosku. Doty-

czy on zdolności człowieka do życia w środowisku, które dzięki kulturze sam stworzył. Dotąd, we wcześniejszych stadiach swego rozwoju, środowiskiem, w jakim człowiek przychodził na świat i w jakim miał spędzić swoje życie, było środowisko naturalne, którego integralną częścią był on sam. Jego życie przebiegało według tych samych praw, które rządzą światem przyrody. Do stadnego życia był człowiek, podobnie jak inne organizmy, zwłaszcza zwierzęta, od urodzenia przygotowany dzięki danemu mu przez naturę wyposażeniu biologicznemu. Korzystał bowiem ze wspólnego ze światem zwierzęcym kodu rządzącego przekazem doświadczeń wcześniejszych pokoleń – kodu genetycznego. Teraz jednak, w miarę postępów ewolucji, człowiek zaczął żyć w środowisku, które stopniowo, z pokolenia na pokolenie kształtowali jego przodkowie, a które coraz bardziej różniło się od przyrodniczego, nabierało zaś właściwości wyznaczonych właśnie przez kulturę.

Tworzenie środowiska coraz bardziej „sztucznego”, bo coraz bardziej oddalającego się od przyrodniczego, musiało w konsekwencji prowadzić do tego, że noworodek człowieka był coraz mniej przygotowany do życia w nim. Kod genetyczny, wyposażający zwierzęta w zdolności przystosowawcze do środowiska naturalnego, okazywał się dla człowieka, wrastającego przecież w nowe, odmienne od naturalnego, bo kulturowe, środowisko, zupełnie niewystarczający. „Dziedzictwo kulturowe człowieka – pisze Ruth Benedict – niezależnie od tego, czy uznamy to za dobre, czy złe – nie jest przekazywane biologicznie” (Benedict 1966, s. 78).

Jeśli, jak szacują badacze, ponad 90 procent tego, z czym człowiek przychodzi na świat, a więc wyposażenia genetycznego, dzieli on z pokrewnymi mu człekokształtnymi małpami, to jednocześnie podobny procent swego przystosowania do świata zawdzięcza nagromadzonym w jego życiu, już jako istota ludzka, zasobom kultury. Tyle tylko, że zasoby te nie podlegają biologicznemu dziedziczeniu. I to właśnie, siłą rzeczy, otwiera nowy etap w ewolucji człowieka.

Byłoby trudno przecenić znaczenie, jakie dla dalszej ewolucji człowieka ma kultura. Stała się ona czynnikiem, a zarazem wyznacznikiem, ale przede wszystkim niezbędnym warunkiem jego człowieczeństwa. To przyswojona w indywidualnym życiu kultura czyni z istoty jedynie fizycznie ludzkiej – człowieka. Pozbawiona od urodzenia dostępu do kultury istota ta nie tylko nie nabywa żadnych cech właściwych człowiekowi, ale nie jest w ogóle zdolna do życia w ludzkiej gromadzie. Swoje człowieczeństwo zawdzięcza więc nie wyposażeniu genetycznemu, lecz przyswojeniu kultury, co może i musi się dokonywać jedynie w ontogenezie, jego indywidualnym życiu – już od momentu jego przyjścia na świat.

Usilne poszukiwania „genu kultury” doprowadziły do jednoznacznego wniosku: istota ludzka nie dziedziczy kultury, nawet żadnych jej zadatków. Kiedy przychodzi na świat, kultura jest poza nią (a dokładniej mówiąc – przed nią, bo dopiero do przyswojenia sobie). Jej mózg jest, jak określał to Arystoteles, „czystą tablicą”, która może zostać wypełniona jedynie zapisami, jakie zawdzięczać będzie temu, co w dostatecznie bliskich relacjach przekażą jej już dojrzałym, a więc wyposażeni w kulturę, członkowie grupy, ona zaś czynnie je od nich przejmie. Dopiero tak przez kulturę wyposażona podejmie aktywność, w toku której gromadzić będzie doświadczenia osobiste.

Badacze pradziejów człowieka od dawna stawiali pytanie, czy możliwe jest osiągnięcie przez istotę zrodzoną przez człowieka cech mu właściwych, jeśli jego wzrastanie przebiegałoby poza społeczeństwem, a więc i kulturą. Już Jan Amos Komeński zastanawiał się nad tym problemem. Wielki Pedagog opisuje znany mu z opowieści przypadek chłopca, który od wczesnego dzieciństwa wyrastał wśród dzikich zwierząt. Kiedy go znaleziono, przedstawiał swym wyglądem i zachowaniem „dzikie zwierzę” (Komeński 1956, s. 59). Później podobnych przypadków tzw. „wilczych dzieci” odnotowano i opisano, mniej lub więcej dokładnie i wiarygodnie, co najmniej kilka. I jakkolwiek niektórzy autorzy (np. Tomasello, por. 2015, s. 252) odnoszą się do nich ze sceptycyzmem, to jednak wśród badaczy tych zagadnień panuje powszechna zgoda co do tego, że nie jest możliwe, aby istota ludzka żyjąc poza społeczeństwem mogła osiągnąć cechy właściwe wyłącznie człowiekowi i odróżniające go od zwierzęcia, a tym samym posiadać zdolność do życia wśród ludzi<sup>5</sup>.

Tak więc możemy powiedzieć, że noworodek ludzki przychodzi na świat wyposażony niemal<sup>6</sup> wyłącznie w cechy wspólne zwierzętom, zaś swe „człowieczeństwo” osiąga w jedyny możliwy sposób: przez życie wśród ludzi, a dokładniej mówiąc, przez obcowanie z kulturą w ludzkim środowisku społecznym.

Przejście pierwotnego człowieka w przekazie doświadczenia wcześniejszych pokoleń z kodu genetycznego na kod kulturowy miało niezwykle doniosłe znaczenie dla jego dalszej ewolucji. Przyśpieszało ją, umożliwiało szybsze zmiany przystosowawcze, bo dokonywane w życiu jednego pokolenia, umożliwiało szybkie przekazywanie tych zmian pokoleniom następnym, tym samym zapewniało trwałość życia stadnego, chroniło pierwotnego człowieka przed zagrożeniami spowodowanymi brakiem przystosowania do nowych warunków życia.

Ale jednocześnie ten całkiem nowy sposób międzypokoleniowego przekazywania doświadczenia stawiał zarówno grupy, w jakich jedynie mógł się dokonywać, jak też dopiero dorastających przyszyłych jej członków, przed zupełnie nowymi zadaniami. Kod genetyczny zapewniał ten przekaz w sposób naturalny, bez konieczności jakichkolwiek starań o to – zarówno już dojrzałych członków grupy, jak też rozpoczynających w niej życie. Przychodzący na świat nowy członek grupy dysponował nagromadzonym w jego genach potencjałem przystosowawczym odziedziczonym przez tysiące poprzedzających jego życie pokoleń<sup>7</sup>. Teraz natomiast dziedzictwo to zawierało się w kulturze, której międzypokoleniowy przekaz mógł się dokonać jedynie w drodze

<sup>5</sup> Stefan Czarnowski w rozprawie napisanej w 1934 roku, a poświęconej kulturze, stawia pytanie: „Czymże jest jednostka ludzka poza społeczeństwem?” I znajduje jedyną odpowiedź: „Osobnikiem biologicznym, okazem gatunku” (Czarnowski 1956, tom I, s.15).

<sup>6</sup> Słowo „niemal” odnosi się do tego, że praczłowiek obcując przez całe tysiąclecia z kulturą nabył dyspozycje (głównie ośrodki w centralnym układzie nerwowym) czyniące go zdolnym do procesów przyswajania kultury pod wpływem oddziaływań innych ludzi. Przykładem czuciowe i ruchowe ośrodki mowy w mózgu człowieka. Dyspozycje te, mające swoje podłoże w odpowiednich ośrodkach mózgu, stały się dziedziczne. Tomasello opisuje, na przykład, zdolność kilkumiesięcznych dzieci do naśladowania zachowań dorosłych z uwzględnieniem ich celu (Tomasello 2002, s. 85 i n.) lub zdolność małych dzieci do udziału w interakcjach mających wspólny cel (Tomasello 2015, s. 73).

<sup>7</sup> Dość trafnie tę różnicę między całym światem ożywionym a człowiekiem ujmuje historyk wiedzy, kiedy pisze: „Zwierzęta ani rośliny nie potrzebują szkół, by nauczyć się tego, co powinny wiedzieć, by przeżyć w nieprzyjaznym świecie. Człowiek zaś, pozbawiony odzienia, przedmiotów i narzędzi, jest nagą małpą, drżącą z zimna, cierpiącą z głodu i pragnienia, przepelniona lękiem przed samotnością” (Van Doren 1996, s. 20-21).

bezpośredniej komunikacji. Stawiało to obie strony przed zupełnie nowymi zadaniami. Dla grupy było to zadanie czynnego przekazania przyszłym członkom jej kulturowego dziedzictwa, dla osobników dopiero wkraczających w życie grupy natomiast było to zadanie przyswojenia go sobie w jedyny możliwy sposób – przez uczenia się od innych, bardziej doświadczonych, a więc wyposażonych w kulturę.

Ten właśnie proces przekazu – przejmowania kultury, niewątpliwie jakościowo nowy i przełomowy etap w ewolucji człowieka, został określony mianem enkulturacji (Loch 1969, s.130 i nn.). Pod pojęciem tym rozumiemy całokształt zachodzących w grupie interakcji, w toku których dokonują się akty międzypokoleniowego przekazu/przejmowania dziedzictwa kulturowego grupy.

Wypadnie nam teraz nieco dokładniej skupić się na zjawisku enkulturacji. Można bowiem nie mieć wątpliwości, że właśnie ono jest w ewolucji człowieka niejako praźródłem wychowania. Już na wstępie tych uwag można sformułować myśl, że podobnie jak enkulturacja stała się podstawą dalszej ewolucji rodzaju ludzkiego<sup>8</sup>, tak w dalszej perspektywie z kolei wychowanie będzie się stawało niezbędnym czynnikiem, a zarazem warunkiem, enkulturacji. Dalszy tok podjętych tu wywodów jest rozwinięciem tej myśli.

Przede wszystkim staje przed nami pytanie, jaki związek zachodzi pomiędzy enkulturacją a socjalizacją. Z jednej strony można by sądzić, że mamy tu do czynienia z dwoma oddzielnymi procesami, z drugiej zaś nasuwa się przypuszczenie, że pojęcia te są zakresowo tożsame jako, że enkulturacja jest jedynie stałym aspektem socjalizacji i występuje zawsze w ścisłym z nią związku.

Oba te poglądy łatwo zakwestionować odwołując się do przebiegu ewolucji. Wszak socjalizacja pojawiła się w dziejach grupy ludzkiej niewątpliwie wcześniej zanim grupa ta zaczęła wytwarzać i stosować kulturę. Co więcej, to dzięki niej (t.j. socjalizacji) wiodący życie grupowe człowiek znalazł się w warunkach umożliwiających tworzenie i rozwijanie kultury. Z drugiej jednak strony, dysponując już kulturą człowiek mógł ją przekazywać innym, zwłaszcza następnym pokoleniom, wyłącznie na podłożu procesów socjalizacyjnych. Wynika stąd jasno, że: socjalizacja jest, oczywiście, możliwa bez enkulturacji. Jest tak wówczas, kiedy członkowie grupy są wprowadzani w pełnienie obowiązującej w niej roli bez względu na to, jakim zasobem doświadczenia ta grupa dysponuje.

Ponadto socjalizacja ma zawsze charakter sytuacyjny, a więc może (choć nie musi) angażować wyłącznie te doświadczenia uczestniczących w niej członków grupy, które mają znaczenie dla chwili bieżącej pozostawiając niejako w zamrożeniu te doświadczenia (nawet jeśli są one bogate), które w danych sytuacjach nie znajdują zastosowania. Dodajmy jednak, że: enkulturacja jest niekiedy możliwa tylko wówczas, kiedy jej członkowie podejmują specjalne starania o dokonanie przekazu kultury. Uwaga ta nabiera dla nas szczególnego znaczenia, bo owe 'specjalnie starania' mogą przybierać postać wychowania.

<sup>8</sup> Jeden z filozofów zaproponował następujący eksperyment myślowy: Wyobraźmy sobie, że oto ludzkość dotknęła jakiś kataklizm, w wyniku którego pozostały przy życiu wyłącznie niemowlęta, które jednak miały możliwość dalszej egzystencji. Powstaje pytanie: Jakie będą dalsze losy ludzkości? Autor udziela na nie dość oczywistej odpowiedzi: nastąpiłby powrót do stanu dzikości. Ewolucja człowieka musiałaby zacząć się od nowa. Pozostała po rodzicach kultura materialna byłaby martwa, nie do odczytania, bo nie byłoby nikogo, kto byłby do tego zdolny.

Tak więc, poszukując genezy enkulturacji musimy cofnąć się do tego okresu w życiu społecznym praczłowieka, kiedy porządek życia grupy zapewniany był wyłącznie przez socjalizację, zwłaszcza jej najprostszą pierwotną postać polegającą na działaniu mechanizmu społecznej kontroli. Jeżeli socjalizacja w ogóle polega na ujednocnianiu uczestnictwa w grupie wszystkich jej członków, to przy działaniu tego mechanizmu nabiera ona wyłącznie adaptacyjnego charakteru. Oznacza to, że regulowanie zachowań poszczególnych członków grupy dokonywało się przez prostą stymulację za pomocą kar lub nagród. W tak przebiegającym procesie socjalizacji akty komunikacji międzyosobniczej zostają zminimalizowane. Kontrola dojrzałych członków grupy nad osobnikami dopiero dorastającymi odbywa się głównie, jeśli nie wyłącznie, w sferze behawioralnej. Na enkulturację może być jeszcze za wcześnie.

Pojawienie się kultury w życiu ludzkiej grupy stopniowo zmienia ten obraz. Młode, dopiero dorastające w niej osobniki, aby uczestniczyć w jej życiu i działaniu, muszą teraz przyswoić sobie powstałe już, nawet zaczątkowo, elementy kultury - doświadczenia przechowywane w mózgach osobników dojrzałych. Enkultuacja staje się warunkiem zarówno tego uczestnictwa, jak też pomyślności grupy i zapewnienia trwałości jej istnienia przez przyrost liczbowy członków zdolnych do konstruktywnego uczestnictwa w jej działaniach.

Teraz możemy bez trudu i z wystarczająco dużym stopniem prawdopodobieństwa zrekonstruować początki enkulturacji w życiu pierwotnych grup ludzkich. U ich źródeł spoczął niewątpliwie stopniowy rozwój kultury, a więc grupowego doświadczenia przechowywanego wyłącznie – podkreślmy to – w mózgach dojrzałych członków grupy. Przekaz ten dokonywał się wyłącznie na podłożu dotychczasowych procesów socjalizacji. Ta jednak, aby spełniać funkcję enkulturacyjną, ulegała pewnym koniecznym zmianom. Polegały one na stopniowym uruchamianiu i nadawaniu większego znaczenia mechanizmom modelowania, a więc kształtowania aktywności młodych osobników przez dostarczanie im przede wszystkim wzorów identyfikacji, a więc przejmowania stanów psychicznych „modeli”, a nie tylko behawioralnego wyćwiczenia pożądaných zachowań. Innymi słowy mówiąc, socjalizacja w większym stopniu niż to było dotąd, zaczęła polegać już nie tylko na przekazie wzorów zachowania, lecz także na przekazie określonych treści przechowywanych w mózgach dorosłych członków grupy. A to przecież oznacza, że socjalizacja w coraz większym stopniu zaczęła spełniać funkcję enkulturacyjną.

Ale podjęcie przez grupy pierwszych ludzi funkcji enkulturacyjnej w niczym nie zmieniło samego przebiegu socjalizacji, a jedynie wzbogaciło i pogłębiło jej procesy. Przygotowanie dorastających osobników do uczestnictwa w życiu grupy nadal odbywało się w toku samego bieżącego grupowego życia, nadal w procesach przekazu młodym grupowego doświadczenia uczestniczyli – w mniejszym lub większym, oczywiście, stopniu, wszyscy dojrzałe członkowie grupy, nadal zabiegi socjalizacyjne skierowane były na zachowanie ustalonego porządku grupowego życia. Wszystko to zaś odbywało się w obrębie małej grupy członkowskiej, w której każdy członek obcował z każdym.

Do tego momentu nasze poszukiwania genezy wychowania nie prowadzą jeszcze do żadnego pozytywnego efektu. W tak przebiegającym, jak to wyżej zarysowaliśmy, życiu pierwotnej grupy ludzkiej nie znajdujemy jeszcze żadnego zjawiska, które mo-

glibyśmy określić mianem wychowania. Do jakiegoś momentu socjalizacja spełniająca już funkcję enkulturacyjną, ale przebiegająca w ukształtowanych przez całe tysiąclecia formach, nie przestaje być tylko i wyłącznie socjalizacją.

Siła napędową ewolucji są zawsze zmiany, które doprowadzają do tego, że dotychczasowe jej mechanizmy przestają wystarczać, aby zapewnić przeżycie. Narastanie ilościowe takich zmian wymusza zmianę jakościową. Tak właśnie było niewątpliwie z dalszą ewolucją rodzaju ludzkiego. Stopniowy, coraz bardziej intensywny rozwój ilościowy i jakościowy kultury doprowadził nieuchronnie do tego, że enkulturacja przebiegająca na podłożu pierwotnej spontanicznej socjalizacji, przestała wystarczać jako proces przygotowania dorastających członków grupy do czynnego uczestnictwa w jej życiu. Dochodzimy do kolejnego punktu w ewolucyjnych dziejach człowieka, w którym rysuje się przed nami perspektywa narodzin wychowania.

## 5. Socjalizacja podstawowa – pierwociny zjawiska wychowania

Poczynione dotąd uwagi nadają kierunek naszym dalszym poszukiwaniom zmierzającym ku ustaleniu genezy wychowania. Już teraz, na wstępie, możemy przyjąć założenie, że jego zasadniczą funkcją jest zapewnienie gatunkowi człowieka dalszego ewolucyjnego trwania i rozwoju przez przekaz kultury, a więc enkulturację. Nie ulega bowiem wątpliwości, że właśnie utrzymanie ciągłości kulturowej jest podstawą i warunkiem zachowania dalszego istnienia człowieka jako gatunku. Bez enkulturacji, co wyżej już podkreślaliśmy (por. przypis 8), nasza cywilizacja nie miałaby żadnych szans przetrwania. Zakładamy, że wychowanie jest tym, co do swego społecznego życia wprowadził człowiek, aby zapewnić jej dalszy przebieg, a tym samym trwanie własnego gatunku. Teraz staje przed nami pytanie, jak i kiedy w toku ewolucji doszło do pojawienia się tego swoistego zjawiska społecznego, jakim jest wychowanie.

Zatrzymaliśmy się w punkcie, w którym enkulturacja w grupie, na razie wciąż jeszcze uboga w treści, zachodzi wyłącznie na podłożu mechanizmów prostej podstawowej socjalizacji. Ten związek enkulturacji z socjalizacją (przy zachowaniu odrębności obu tych pojęć) jest zupełnie oczywisty. Jeśli dzięki socjalizacji jednostka uczy się pełnienia roli członka grupy, to w toku dalszej ewolucji przepisy tej roli, jak też wzory jej pełnienia, zaczynają zawierać wszystkie elementy kultury tej grupy. Warunek niezbędnej dla zachowania ciągłości życia grupy, jakim jest międzypokoleniowa transmisja kultury, zostaje spełniony.

Tak się dzieje z pewnością w przypadku socjalizacji przebiegającej w życiu grup ukształtowanych u samego zarania rozwoju społecznych form życia człowieka. Są to małe grupy zwarte, żyjące w odosobnieniu, a więc tworzące i przechowujące kulturę wyłącznie na własny użytek. Tę odmianę socjalizacji będziemy określać mianem **podstawowej** w odróżnieniu od drugiej jej odmiany, a mianowicie socjalizacji **rozszerzonej**. Na razie przedmiotem naszej uwagi uczynimy wyłącznie tę pierwszą. Jest to zupełnie zrozumiałe, jeśli weźmiemy pod uwagę, że w naszych analizach wciąż jeszcze znajdujemy się na tym etapie ewolucji człowieka, w którym jego społeczne życie zamyka się wyłącznie w ramach małej grupy członkowskiej wywodzącej się ze zwierzęcego stada.



Taki stan rzeczy trwać będzie jeszcze tysiące lat, zanim praczłowiek przejdzie do bardziej złożonych form życia społecznego (nigdy zresztą nie porzucając całkowicie jego najwcześniejszej formy).

Spróbujmy teraz określić właściwości owej socjalizacji podstawowej. Możemy więc przyjąć, że ten rodzaj socjalizacji odznacza się następującymi właściwościami:

- zachodzi wyłącznie w małej grupie, której wszyscy członkowie obcują z sobą w bezpośrednich kontaktach, „twarzą w twarz”; grupa taka istnieje w sposób trwały, a kontakty między wszystkimi jej członkami są zagęszczone, bo obejmują ich codzienne życie,
- działa jedynie w kierunku ujednoczenia aktywności wszystkich członków grupy,
- to ujednoczanie dokonuje się wyłącznie w bieżących realiach życia grupy, według zasady „tutaj i teraz”, a więc bez wybiegania w przyszłość i wyłącznie w obrębie grupy,
- w przebiegu socjalizacji uczestniczą wszyscy dojrzały członkowie grupy jako potencjalnie równi „nosiciele” jej kultury, zaś wpływy socjalizacyjne są podporządkowane wyłącznie wspólnemu, uświadomionemu dobru całej grupy.

Tak scharakteryzowana odmiana socjalizacji jest dobrze znana także współczesnemu człowiekowi, występuje bowiem w każdej małej grupie członkowskiej, jaką jest choćby rodzina nuklearna czy paczka rówieśnicza. Ale to właśnie ta odmiana socjalizacji legła niewątpliwie u zarania społecznej ewolucji człowieka. Z tego właśnie względu to na niej właśnie skupimy teraz naszą uwagę.

Powiedzieliśmy już, że enkulturacyjne funkcjonowanie grupy zostaje zapewnione przez samo działanie w niej mechanizmów socjalizacyjnych w ich elementarnej formie. Jak się niebawem okaże, forma ta będzie w miarę postępów ewolucji człowieka ulegała dalszym przekształceniom. Z tych powodów używamy tutaj określenia „socjalizacja podstawowa” zapowiadając już teraz uwzględnienie w dalszych etapach ewolucji człowieka wystąpienie jej bardziej złożonej odmiany<sup>9</sup>.

Można przyjąć za oczywisty pogląd, w myśl którego gdyby ewolucja naszego gatunku zatrzymała się na etapie socjalizacji podstawowej, a więc takiej, która spełnia wymienione wyżej właściwości, ludzkość trwałaby na poziomie właściwego dla niej prymitywizmu, jaki możemy zaobserwować nawet współcześnie, w małych społecznościach żyjących poza cywilizacją, a dokładnie zbadanych przez licznych etnologów. Ten rodzaj socjalizacji jest bowiem właściwy dla określonego etapu ewolucji człowieka, tego mianowicie, kiedy żył on wyłącznie w zamkniętych, izolowanych od siebie małych grupach członkowskich. Zrozumiałe, że każda taka grupa mogła przekazywać swoim dorastającym członkom

<sup>9</sup> Pojęcie socjalizacji „podstawowej”, wprowadzam tutaj dla odróżnienia jej od socjalizacji „rozszerzonej” występującej w grupach dużych i złożonych, w których kontakty członków z sobą są już szersze, często pośrednie, ale okazjonalne. Przykładem tej pierwszej jest socjalizacja w rodzinie, paczce rówieśniczej, zakładzie pracowniczej, oddziale wojskowym czy klasie szkolnej, natomiast tej drugiej socjalizacja w środowisku zamieszkania, w grupach wyznaniowych, partiach politycznych, instytucjach publicznych itp. Rozróżnienie to jest o tyle ważne, że socjalizacja „podstawowa” (w małej grupie) może swym zakresem, a nawet kierunkiem, nie pokrywać się z socjalizacją „rozszerzoną”. Okaże się ono niezbędne dla dalszego toku prowadzonych tu analiz i rozważań.

wyłącznie tę kulturę, którą sama stworzyła i zgromadziła, a której zachowywanie, kultywowanie i użytkowanie było niezbędne dla zachowania jej spójności i istnienia. Funkcjonowanie grup ludzkich na takim poziomie oznaczało więc ich kulturową odrębność. Zasób kulturowy, jakim każda z nich dysponowała, był wyłącznie zintegrowaną sumą indywidualnych, użytecznych w życiu grupy, doświadczeń jej członków.

Opisany poziom „ukulturalnienia” pierwotnych grup ludzkich nie jest wcale jedynie teoretycznym domysłem. Liczne badania etnograficzne nad społecznościami żyjącymi w stanie „dzikości” lub „pierwotności”, a więc z dala od cywilizacji, w pełni potwierdzają tezę, w myśl której w dziejach ewolucji człowieka występował taki właśnie etap: etap tworzenia odrębnych kultur przez małe grupy lub społeczności żyjące w odosobnieniu.

Możemy też nie mieć żadnych wątpliwości co do tego, że w każdej takiej, żyjącej w kulturowym odosobnieniu grupie zachodzące w niej procesy socjalizacyjne spełniały w coraz większym stopniu (w miarę, jak wzbogacała się kultura grupy) funkcję enkulturacyjną. Ona właśnie, i tylko ona, zapewniała bowiem jej trwanie, jak też bieżącą pomyślność zarówno grupy, jak też jej poszczególnych członków. Dzięki jej funkcjonowaniu dorastający osobnicy byli bowiem przygotowywani do pełnego uczestnictwa w życiu i działaniach grupy.

Idąc dalej tropami ewolucji rodzaju ludzkiego możemy nie mieć wątpliwości, że jej dalszy rozwój polegał na nieustannym powiększaniu zasobów kultury. Ta już posiadana inspirowała do coraz śmielszych prób czynnego opanowywania środowiska życia człowieka, czego efektem był nieustanny postęp w gromadzeniu nowych doświadczeń. Oznacza to, że z biegiem czasu (liczonego oczywiście w tysiącach lat) grupa ludzka przechowywała w swoim „zbiorowym umyśle” coraz bogatsze zasoby doświadczeń. Tym samym wzbogaceniu ulegały zasoby kultury, które człowiek miał do przekazania następnym pokoleniom.

I tak dochodzimy do ważnego dla tych rozważań pytania, czy w obliczu tych wciąż dokonujących się w jego życiu zmian polegających na nieustannym powiększaniu posiadanych zasobów kultury, człowiek był nadal zdolny do przekazywania ich dorastającym pokoleniom w dotąd stosowanych formach socjalizacji? Jest to w istocie rzeczy pytanie o to, czy przebiegające w małej grupie procesy podstawowej socjalizacji mogły wciąż wystarczająco spełniać funkcję enkulturacyjną.

Gdyby odpowiedzi na oba te pytania brzmiały negatywnie, można by przyjąć, że dla zapewnienia dalszego przekazu dziedzictwa kulturowego następnym pokoleniom w pewnym etapie swej ewolucji musiał człowiek znaleźć i zastosować inne, bardziej efektywne formy enkulturacji. A wówczas za uzasadnioną można by uznać hipotezę, w myśl której taką nową formą stało się wychowanie rozumiane jako celowa czynność przekazywania przez dojrzałych członków grupy posiadanych zasobów kultury osobnikom dopiero przygotowującym się do czynnego uczestnictwa w jej życiu.

Czy hipoteza ta znajduje potwierdzenie? Poszukując sposobu jej weryfikacji nie jesteśmy wcale zdani jedynie na pozbawione jakichkolwiek danych domysły. Wszak rozwój i przemiany w sferze kultury dokonują się nieprzerwanie, już nie tylko na naszych oczach, ale także przy naszym uczestnictwie. Dysponujemy także bogatą wiedzą historyczną pozwalającą rozpatrywać interesujące nas zjawiska w znacznie szerszej perspektywie czasowej. Dodajmy do tego tak ważne źródło naszej wiedzy o ewolu-

cji człowieka, jakim są wyniki licznych badań etnograficznych nad kulturami żyjących współcześnie społeczności, które pozostały na wcześniejszych etapach ewolucji<sup>10</sup>. Do wyników takich badań wypadnie nam teraz się odwołać.

Pytanie, jakie teraz staje przed nami, brzmi: Czy w procesach socjalizacji, jakie zachodzą w społecznościach ludów pierwotnych można odnaleźć jakieś elementy, które moglibyśmy zakwalifikować jako oddziaływanie wychowawcze? Albo, innymi słowy: Czy socjalizacja występująca w badanych przez etnologów szczepach przybiera charakter wyróżnianej przez teoretyków wychowania socjalizacji zamierzonej? Poszukując odpowiedzi na te i im podobne pytania znajdujemy się w dość komfortowej sytuacji, a to dzięki znakomitej pracy Roberta Alta. Autor ten podjął wnikliwe i rozległe studia nad wychowaniem u ludów pierwotnych (1960). Na podstawie bogatych materiałów etnograficznych zaczerpniętych z różnych stron świata, gdzie jeszcze w pierwszej połowie zeszłego stulecia znaleźć można było liczne społeczności żyjące z dala od cywilizacji, doszedł do szeregu wniosków o istotnym dla nas znaczeniu. Główny z nich dotyczy wychowawczych aspektów zawartych w procesach socjalizacyjnych (jakkolwiek Alt nie używa tego terminu). Autor twierdzi mianowicie, że w społecznościach tych obserwuje się powszechne przekazywanie doświadczeń w sposób niezamierzony i spontaniczny, pozbawiony celu wychowawczego (Alt 1960, s. 45). Toteż, jak pisze, „upodobnianie się młodego pokolenia do wymagań każdorazowego społeczeństwa (...) odbywa się w sposób spontaniczny, jeszcze nieuporządkowany i nieplanowany” (tamże, s. 47). Co więcej, jego zdaniem ten proces przyswajania sobie przez dzieci tradycji, przekazywanych czynności i sposobów myślenia odbywa się „bez specjalnego współdziałania dorosłych, bez zamierzonego wychowawczego wkraczania starszych członków szczepu” (tamże).

Przeprowadzona przez Alta wnikliwa analiza bogatych wyników badań etnograficznych prowadzi autora do wniosku, że przejmowanie przez młode pokolenie doświadczeń pokolenia dorosłych odbywa się więc wyłącznie w drodze socjalizacji, a bez intencjonalnych starań z ich strony. Podłożem tego procesu jest uczestniczenie dzieci w praktycznych czynnościach dorosłych. „Dziecko – konkluduje autor. podsumowując swoją analizę – wdraża się stopniowo w tryb życia szczepu, chociaż proces ten nie jest ani zamierzony, ani kierowany. Działania dorosłych, ich umiejętności, ich postawa oraz oceny są niejako wessane przez dzieci w okresie ich największej chłonności” (tamże, s. 51). Główną rolę odgrywa tu naśladownictwo. Występuje ono z całą wyrazistością już w zabawach dzieci. Ich sednem, jak zauważa autor, jest naśladowanie działalności dorosłych. Osobami funkcjonującymi jako modele w socjalizacji dzieci są niemal wyłącznie rodzice. Zabierają oni dzieci z sobą, kiedy udają się do swoich zajęć i, co więcej, zachęcają dzieci do naśladowania siebie, a nawet pokazują, jak należy wykonywać dane czynności. Aby umożliwić dzieciom naśladowanie siebie, przygotowują niekiedy przystosowane do możliwości dzieci, odpowiednio pomniejszone narzędzia, jak łuki, kosze czy garnki. Stawiają przy tym dzieciom określone wymagania, a nawet stosują nacisk, aby dzieci wykonywały właściwie określone czynności (tamże, s. 78).

<sup>10</sup> Źródłami danych do testowania hipotez ewolucyjnych zajął się obszerniej D.M. Buss. Obok tych, które wymieniam, autor uwzględnia jeszcze, mniej dla nas ważne, znaleziska archeologiczne i wytwory człowieka. (por. Buss, 2001, s. 83 i n.)

Zdaniem Alta u dorosłych członków szczepu występuje wola przekazania młodzieży własnego doświadczenia, jak również zachęcenia jej do wykonywania demonstrowanych czynności, ale dzieje się to niejako w sposób naturalny, bez właściwych wychowaniu intencji i starań. Dorośli w jego opisach są najwyraźniej modelami dla dzieci, co więcej, modelami, które troszczą się o to, aby były naśladowane. Autor przytacza następującą obserwację jednego z badaczy szczepów afrykańskich: „Ze strony dorosłych regułą stanowi proste pokazywanie wzoru, jak się ten czy inny zabieg wykonuje, ze strony młodzieży zaś regułą jest uczenie się przez przyglądanie” (tamże, s.97).

Można więc sądzić, że sam wzrost bogactwa kultury grup pierwotnego człowieka nie prowadził jeszcze wcale do pojawienia się wychowania. Możemy pociągnąć tę konkluzję jeszcze nieco dalej i powiedzieć, że dopóki kultura grupy wzrasta ilościowo, ale jest na tyle jednorodna, że w jej kultywowaniu i użytkowaniu uczestniczą wszyscy jej członkowie, sama enkulturacja dokonuje się w niej na mocy mechanizmów podstawowej socjalizacji. Wciąż jeszcze brak jest więc warunków, które mogłyby doprowadzić do pojawienia się jakiejś nowej praktyki życia społecznego, którą moglibyśmy określić mianem wychowania.

Z drugiej jednak strony nie podobna pominąć tego, że niektóre formy socjalizacji podstawowej zbliżają się do tego, co, zgodnie z przyjętą definicją, mogłoby zasługiwać na miano wychowania. Oto dorośli członkowie grupy, najczęściej rodzice, wykazują troskę o to, aby osobnikom dopiero dorastającym, najczęściej dzieciom, służyć jako wzory do naśladowania, demonstrują określone czynności, zachęcają do ich przejmowania, włączają bądź do wspólnego działania, bądź też do ćwiczenia określonych czynności na specjalnie przygotowywanych obiektach – nierzadko zabawkach. Jeśli wszystko to można, jak czyni to Alt, wciąż jeszcze zaliczać do socjalizacji, to nie podobna zaprzeczyć, że przybiera ona nowe, dotąd nieznanne formy, które łatwo można by określić mianem „socjalizacji zamierzonej”. Pojawiają się w niej bowiem niewątpliwie zupełnie nowe elementy: włączanie dzieci i młodzieży do własnej działalności, służenie wzorami jej uprawiania i zachęcanie do przejmowania ich, a więc naśladownictwa. Można by więc powiedzieć, że jeśli jest to nadal wyłącznie socjalizacja, to mamy w niej do czynienia z nowym jej elementem, jakim jest niewątpliwie świadomość własnych czynności. Wszystko to skłania do wniosku, że oto w socjalizacji podstawowej występującej w grupie dysponującej już pewnymi zasobami kultury, pojawiają się bez wątpienia pierwociny czynności wychowawczych.

Dwie przyczyny sprawiają jednak, że nazwanie ich już „wychowaniem” byłoby przedwczesne. Po pierwsze, na razie jeszcze nie spełniają one żadnej roli w ewolucji człowieka. Międzypokoleniowy przekaz doświadczenia wciąż jeszcze może się dokonywać w oparciu o mechanizmy podstawowej socjalizacji. Po drugie, wciąż jeszcze owa troska o przekaz własnego doświadczenia potomstwu wbudowana jest w naturalne funkcje rodzicielskie. Do rzadkości należy jeszcze to, aby funkcje modelu przejmowali w grupie inni jej członkowie – poza rodzicami. Toteż ten punkt naszych rozważań możemy zamknąć wnioskiem, że jakkolwiek pojawiają się pierwsze odznaki wychowania, to na jego wykształcenie się jako nowej formy enkulturacji przyjdzie nam jeszcze poczekać.

## 6. Socjalizacja podstawowa w grupie zorganizowanej – narodziny wychowania jako czynności

Teraz otwiera się przed nami nowa perspektywa, a mianowicie prześledzenia następstw kolejnego kroku, jaki niewątpliwie nastąpił w ewolucji życia społecznego człowieka. Znajdujemy się, oczywiście, nadal na tym etapie ewolucji, w którym życie społeczne toczyło się wyłącznie w obrębie małej grupy egzystującej w całkowitym odosobnieniu. Krok, o którym teraz mowa, był związany z pojawieniem się organizacji życia i działania grupy. Dotąd mieliśmy do czynienia z takim sposobem jej funkcjonowania, który nie wymagał żadnej organizacji rozumianej jako ustalony trwały podział zadań. Wszyscy jej członkowie po prostu wykonywali w niej te same czynności lub też mieli do nich nieograniczony dostęp. W historii ewolucji człowieka początki takiego trybu życia grupy odnoszą się niewątpliwie do okresu, w którym nasz przodek wiódł życie koczownicze, a jedyną aktywnością życiową, jaką uprawiał, było zbieractwo. Z czasem ten najprostszy sposób funkcjonowania grupy uległ niewątpliwie rozszerzeniu. Widzieliśmy to już w poprzednio omówionym okresie życia społecznego grupy. Jest w pełni oczywiste, że uprawianie przez wszystkich osobników zdolnych do samodzielnej aktywności takich samych i prostych czynności nie wymagało żadnej specjalnej troski o przekazywanie osobnikom dopiero dorastającym jakiegokolwiek doświadczenia. Funkcję enkulturacji „załatwiał” najzwyczajniejsze naśladownictwo<sup>11</sup>.

Ten następny krok w ewolucji człowieka, o którym teraz mowa, związany był z przejściem grup ludzkich od nomadyzmu i zbieractwa do życia osiadłego, do czynnego pozyskiwania dóbr natury oraz do czynnej ochrony i obrony przed różnymi zagrożeniami. Wszystko to, oczywiście, prowadziło do zróżnicowania czynności wykonywanych przez poszczególnych członków grupy, to zaś musiało prowadzić do ustalonego ich podziału, a więc do organizacji życia grupy. Zrozumiałe, że konsekwencją tego był wzrost zasobu doświadczeń, jakie gromadziła i wykorzystywała grupa, a więc jakie musiały stać się przedmiotem enkulturacji. Przejście to było niewątpliwie zdeterminowane przez bodaj najbardziej doniosłe odkrycie w dziejach praczłowieka, jakim było wynalezienie ognia i opanowanie techniki posługiwania się nim, a zwłaszcza gotowania strawy. Ten właśnie fakt musiał pociągnąć za sobą dalsze postępy w tworzeniu użytkowej kultury zarówno technicznej (narzędzia i techniki działania) i materialnej (budowanie siedzib), jak też duchowej (rozwój i stosowanie obrzędów i praktyk magicznych).

Dla nas ważne są jednak społeczne następstwa tej zasadniczej zmiany trybu życia społecznego pierwotnego człowieka. Nie ma wątpliwości, że doprowadziła ona do pierwszego w jego pradziejach trwałego podziału czynności pomiędzy członków grupy. Najwcześniej dokonał się niewątpliwie podział dychotomiczny: na czynności wykonywane poza miejscem koczowania, a polegające na zdobywaniu środków niezbędnych do życia grupy oraz czynności niezbędne dla utrzymania siedzib w stanie

<sup>11</sup> Zdarza się niekiedy, że współczesność stwarza nam swoisty „remake” tego, jak żyli ludzie w tamtej epoce. W Brazylii istnieją olbrzymie wysypiska śmieci, na których trwale zamieszkują całe rodziny żyjąc wyłącznie ze zbieractwa. Pewien reporter zainteresował się tam matką, która z kilkorgiem dzieci zajmowała się tą czynnością. Kobieta ta zapytana o ewentualne trudności wychowawcze z tak dużą gromadą dzieci, odpowiedziała: „Jakie tam trudności. Po prostu wszyscy wychodzimy na wysypisko, one robią to co ja i w ten sposób gromadzimy zapasy i każdy zaspokaja swój głód”.

zapewniającym bezpieczne bytowanie. Można przy tym zasadnie sądzić (potwierdzają to liczne dane z badań m. in. archeologicznych), że najwcześniejszy podział dokonał się według płci: to kobiety pełniły takie funkcje, jak utrzymywanie ognia, sporządzanie stawy czy opiekowanie się dziećmi, mężczyźni natomiast zajmowali się niezbędnymi dla zapewnienia środków do życia grupy czynnościami wykonywanymi na zewnątrz, a więc takimi, jak łowiectwo, hodowla czy uprawa. Podział ten niewątpliwie dokonał się w wyniku uwzględnienia bardzo wydłużonego u gatunku człowieka cyklu macierzyństwa. Osobnej wzmianki wymagają także czynności wynikające z potrzeb duchowych członków grupy, a więc takie, jak uprawianie magii czy odbywanie zbiorowych obrzędów. Wykonywanie tych czynności, których istotą jest przecież działanie dla odroczonego celu, musiało doprowadzić do pojawienia się w myśleniu pierwotnego człowieka pojęcia czasu, a więc także myślenia o przyszłości i jej planowania.

Zajmijmy się teraz prześledzeniem tych konsekwencji omawianych przemian w sposobie życia i działania grup pierwotnych ludzi, jakie mają znaczenie dla rozpatrywanej tu kwestii genezy wychowania. Mamy więc teraz do czynienia z grupą, której członkowie są w sposób trwały podzieleni ze względu na wykonywane różne, ważne dla grupy, czynności. Co więcej, wykonywanie tych czynności wymaga odpowiednich umiejętności posiadanych teraz już nie przez wszystkich, ale wyłącznie przez niektórych członków grupy, tych mianowicie, którzy tak lub inaczej zostali wyznaczeni do ich wykonywania. W ślad za tym idzie wykształcanie się w świadomości członków grupy zróżnicowanych oczekiwań kierowanych ku osobnikom powołanym do pełnienia określonych czynności. Oznacza to trwałe ukształtowanie się w świadomości grupy zróżnicowanych obowiązków (zadań) przypisywanych tak podzielonym członkom. To zaś oznacza organizację grupy.

Mamy zatem do czynienia z pojawieniem się w życiu społecznym grupy, obok dotychczasowej społecznej roli członka grupy, także dodatkowych ról obowiązujących już nie wszystkich, ale tylko tych, od których oczekuje się ich pełnienia. Niewątpliwym jest przy tym dychotomiczny charakter tego podziału: na role kobiece i męskie. W ten sposób pierwotna grupa ludzka w swym ewolucyjnym rozwoju osiągnęła stan, w którym zgromadzone dotąd doświadczenie nie jest już w całości własnością wszystkich jej członków, lecz zostało rozdzielone pomiędzy jej poszczególnych członków, którzy użytkują je w odrębnym działaniu służącym jednak dobru wszystkich.

Zróżnicowanie obowiązujących w grupie ról społecznych stawia grupę przed zupełnie nowymi trudnościami związanym z zapewnieniem pełnej enkulturacji. Przygotowanie do ich pełnienia nie może się już dokonywać, jak to było wcześniej, przez uczestnictwo w całościowym życiu grupy, a więc wyłącznie w toku procesów podstawowej socjalizacji. Jest w pełni oczywiste i zrozumiałe, że przygotowanie wyznaczonych (tak lub inaczej) członków grupy do pełnienia poszczególnych ról musiało się dokonywać oddzielnie. Co więcej, to właśnie już pełniący te role członkowie grupy mieli do spełnienia szczególne zadanie enkulturacyjne: przekazania wyłącznie własnego doświadczenia swoim przyszłym następcom.

Rozważając omówione wyżej zmiany z punktu widzenia ewolucji znajdujemy więc pełne podstawy do wyróżnienia w pradziejach naszego gatunku nowego etapu. Oto dotychczasowa forma zapewniania trwałości grupowego istnienia w drodze przekazu

nagromadzonego doświadczenia (a więc posiadanych zasobów kultury) następnym pokoleniom, na podłożu dotychczasowych form podstawowej socjalizacji, przestała wystarczać dla zachowania pomyślności i kulturowej ciągłości istnienia grupy. Nagromadzone zasoby kultury grupy były już zbyt bogate zarówno co do swej ilości, jak też jakości, aby mogły być przechowywane, jak dotąd, w umysłach wszystkich jej członków. W dziejach kultury pojawia się zatem nowy etap, etap zróżnicowanej jej dystrybucji (ale wyłącznie w obrębie grupy jako, że grupa wciąż zachowuje odrębność swego istnienia). Nie jest już możliwe ani celowe, aby każdy członek grupy przejmował, a następnie także przekazywał, cały nagromadzony dorobek kulturowy grupy.

Powstaje zatem w pełni uzasadnione pytanie, w jaki sposób społecznie żyjący człowiek przystosował się do tych nieuniknionych zmian, jakie dokonały się w życiu grupy. To, że musiała tu nastąpić jakaś zmiana w samych formach przystosowania, nie może podlegać żadnym wątpliwościom. My natomiast, poszukując genezy wychowania, znajdujemy kolejny punkt uzasadniający hipotezę, w myśl której właśnie wychowanie mogło stanowić nową formę zapewnienia przekazu przez grupę ludzką następnym pokoleniom coraz bogatszej, coraz bardziej zróżnicowanej i coraz szerzej dystrybuowanej w sposób zróżnicowany nagromadzonych zasobów kultury.

Tak więc, można przypuszczać, że to właśnie wychowanie stało się nowym zjawiskiem społecznym wymuszonym przez ewolucję. Mogło się ono pojawić jako sposób zapewniania koniecznej przecież enkulturacji w nowych warunkach grupowego życia polegających na podziale i organizacji czynności członków grupy. Można zasadnie przypuszczać, że dotychczasowa forma podstawowej socjalizacji przestała, przynajmniej w części, być wystarczająca. To, że niektórzy członkowie grupy wykonują czynności, wprawdzie oczekiwane przez grupę i niezbędne dla jej istnienia i pomyślności, oznacza także, że doświadczenia niezbędne do wykonywania tych czynności przestają być własnością ogółu, są gromadzone i przechowywane w umysłach wyłącznie tych członków, którzy dane czynności wykonują.

Powstaje zatem pytanie, jak te doświadczenia są przekazywane następcom, skoro spontaniczna socjalizacja podstawowa już tego przekazu nie może zapewnić. Ich przekaz musi być przede wszystkim zamierzony, a nadto także reglamentowany, bo jako zróżnicowany - kierowany ku wybranym członkom grupy. I tutaj nasuwa się nam, raz jeszcze, hipoteza wychowania. Można przypuszczać mianowicie, że grupa, w trosce o swoją pomyślność i swoją przyszłość, powierza niektórym swych dorastających członków („wychowanków” in spe) osobnikom już dojrzałym („wychowawcom”) po to, aby przekazywali oni tym pierwszym własne doświadczenie (wiedzę, umiejętności, idee) niezbędne do zachowania dotychczas uprawianej przez grupę zróżnicowanej działalności.

Nasza hipoteza oznaczałaby więc nic innego, jak pojawienie się w grupie nowych zadań związanych z celowym i zamierzonym przekazywaniem dorastającym członkom grupy posiadanego doświadczenia. Wykonywanie tych, ustalonych i oczekiwanych zadań, nie byłoby niczym innym, jak wypełnieniem nowej wyłonionej roli społecznej – roli wychowawcy.

Stajemy teraz przed pytaniem o sposób weryfikacji postawionej hipotezy lub co najmniej w tym kierunku idących domysłów. Najprostsza droga wiedzy, oczywiście,

przez wyszukanie przypadków potwierdzających ją, a więc wykazanie, że człowiek na tym etapie ewolucji posługiwał się wychowaniem. Pójście nią jest jednak ze zrozumiałych względów niemożliwe, a przynajmniej wysoce utrudnione i niepewne. Wszak nie dysponujemy żadnymi danymi dotyczącymi organizacji życia społecznego pierwotnych grup ludzkich omawianego etapu ewolucji. Z konieczności przeto raz jeszcze musimy odwołać się do wyników badań etnologicznych nad grupami ludzi żyjących dziś jeszcze (lub co najmniej do niedawna) w społecznej izolacji i z dala od cywilizacji. Na szczęście nauka dysponuje bogatym materiałem etnograficznym pozwalającym, przynajmniej z pewną, wystarczającą dla nas dokładnością, poszukiwać odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób w grupach zapewniana była enkulturacja, a więc przekazywanie dorastającym jej członkom dziedzictwa kulturowego.

Sięgnijmy raz jeszcze do bogatych materiałów zgromadzonych przez etnologów. Niestety, badacze ci w swoich obszernych obserwacjach najczęściej nie informują o strukturach społecznych, jakie stanowią badane społeczności. Tymczasem dla podjętej tutaj analizy ta właśnie sprawa jest zupełnie nadzwyczajnej wagi. Na razie wciąż jeszcze przedmiotem naszego zainteresowania jest wyłącznie mała grupa członkowska – społeczny teren podstawowej socjalizacji. Przyjmujemy bowiem, że socjalizacja występująca w dużych, już ustrukturuowanych (a więc rozczłonkowanych) zbiorowościach, jest już następnym etapem w kolejnej ewolucji człowieka i wymaga odrębnego rozpatrzenia (do czego niebawem przystąpimy).

Nie wiemy, jak dzieliła się pierwotna grupa człowieka ze względu na wykonywane wyodrębnione czynności. Jeden podział wszakże nie podlega najmniejszej wątpliwości: podział według płci. Jak wspominaliśmy już wyżej, osobne czynności, niezbędne dla życia grupy, przypisywano kobietom, a osobne mężczyznom. Jest to zresztą niewątpliwie podział najwcześniejszy w ewolucji społecznych form życia człowieka. Prowadzi on w konsekwencji do wyłonienia w życiu grupy dwóch oddzielnych ról społecznych: kobiety i mężczyzny.

W rezultacie tego podziału spora część doświadczeń gromadzonych w grupie przestaje być dostępna wszystkim jej członkom, a więc nie jest przekazywana na mocy dotychczasowych form socjalizacji – w myśl zasady, że wszyscy w niej czynnie i biernie uczestniczą. Teraz pewna część zasobów kulturowych grupy jest przechowywana wyłącznie w umysłach kobiet i przekazywana wyłącznie przyszłym kobietom. Podobnie jest z zasobami doświadczeń gromadzonych przez mężczyzn. Oczywiście, pozostaje spora część zasobów kultury grupy, która jest własnością ogółu. Ta jest, jak to było dotąd, przekazywana następnym pokoleniom na podłożu uniwersalnie działających mechanizmów socjalizacyjnych. Powstaje natomiast pytanie, jak odbywa się w grupie przygotowywanie oddzielne dorastających jej członków do już wyłonionych ról społecznych kobiet i mężczyzn. Czyżby to był właściwy moment dla narodzin wychowania?

Wydaje się, że potrafimy dziś, przynajmniej z dość dużą dozą pewności, odpowiedzieć na to pytanie raz jeszcze powołując się na dane z badań etnologicznych. Jak wcześniej, odwołujemy się tutaj do wyników analiz dokonanych przez nieocenionego Roberta Alta. Autor ten przytacza bogaty materiał faktograficzny zgromadzony w licznych studiach nad społecznościami tzw. ludów pierwotnych. Mówią one zupełnie jednoznacznie, jak odbywa się proces przekazywania doświadczeń przez dorosłych



członków grupy z podziałem na płeć. Jak się okazuje, powszechnie stosowaną praktyką takiego przekazu jest uczestnictwo dzieci w czynnościach dorosłych – przy zachowaniu odrębności płci. Po prostu, dziewczynki od małości uczestniczą czynnie w pracach kobiet, natomiast chłopcy – w pracach mężczyzn.

Mogłoby się więc wydawać, że raz jeszcze mamy tutaj do czynienia ze zwykłą socjalizacją, tyle, że realizowaną oddzielnie w zakresie czynności kobiecych i męskich. Jest to jednak socjalizacja o zdecydowanie nowych właściwościach. Przede wszystkim dotyczą one sposobów aktywności dorosłych. Jak podaje Alt powołując się na liczne badania nad różnymi społecznościami żyjącymi z dala od cywilizacji, to dorośli wykazują troskę o to, aby dzieci uczestniczyły w ich czynnościach. I tak, matki starają się włączać już małe dziewczynki do swych prac w gospodarstwie domowym. Mężczyźni z kolei zabierają małych jeszcze chłopców na polowanie lub połów ryb. Troska ta idzie zresztą znacznie dalej: dzieci są wdrażane i zachęcane do odpowiednich czynności naśladowczych. W tym celu dorośli przygotowują nawet odpowiednie narzędzia dostosowane do możliwości dzieci. Autor opisuje przypadek, kiedy matka nosząc wodę w dużym garnku włącza do udziału w tej czynności swą małą córkę przygotowując dla niej garnek dostosowany do jej sił. Garnek ten jest co pewien czas wymieniany na większy – w miarę, jak dziewczyna dorasta i nabiera sił. Podobnie ojcowie biorąc synów na polowanie przygotowuje dla nich specjalnie zminiaturyzowane łuki i inne narzędzia. Dzieci są zachęcane do wykonywania czynności dorosłych, jakkolwiek odbywa się to bez przymusu, gdyż, jak podkreśla to wielokrotnie Alt, dzieci wykazują spontaniczną chęć uczestniczenia w czynnościach dorosłych i naśladowania ich<sup>12</sup>.

Dodajmy, że dorosłymi członkami grupy, troszczącymi się o udział dzieci w wykonywanych czynnościach, są nie tylko rodzice, lecz także inne osoby. Jest to zupełnie zrozumiałe, jeśli weźmiemy pod uwagę stadną strukturę i tryb życia grup pierwotnego człowieka. Charakteryzowały się one tym, że dzieci były traktowane przez dorosłych jako wspólne, zwłaszcza, kiedy chodzi o ich relacje z mężczyznami (za najbliższego krewnego dziecka uważany był zwykle brat matki). Alt opisuje, na przykład, przypadki, kiedy matka karmi piersią dzieci własne i cudze – bez różnicy. Mamy więc tutaj do czynienia z wyraźnym rozszerzeniem stosunku opiekuńczego w stosunku do dzieci na także innych dorosłych członków stada.

Wróćmy teraz do opisanych praktyk ćwiczenia dzieci w zajęciach uprawianych przez dorosłych. Mamy tutaj niewątpliwie do czynienia z przypadkami uczenia się dzieci na wzorach, jakich dostarczają im dorośli członkowie grupy. Co więcej, osobnicy ci najwyraźniej wykazują troskę o to, aby dzieci aktywnie uczestniczyły w ich czynnościach, a, co więcej, aby ich naśladowały. Tym samym więc świadomie dostarczają dzieciom wzorów postępowania i zabiegają o to, aby wzory te były wiernie przejmowane. Postępują się przy tym różnymi sposobami zachęcania dzieci do tego.

---

<sup>12</sup> Znajduje to także wyraz w zabawach dziecięcych, które, jak podaje Malinowski, polegają na „naśladowaniu czynności ludzi starszych”, zaś dzieci „używają zabawek i narzędzi, które zostały sporządzone wyraźnie do tego celu”, zaś dorośli „biorą udział w zabawie i z widocznym zainteresowaniem oraz troskliwością uczą dzieci, jak sterować dzieciennym członkiem do zabawy lub jak posługiwać się dziecienną siecią lub oszczepem do łowienia ryb” (za: Alt, op. cit., s.97).

I tak stajemy raz jeszcze przed pytaniem, czy opisane zjawiska występujące przecież wcale nie sporadycznie w życiu grup ludzkich, zasługują już na miano wychowania. Zauważmy, że każda z opisanych praktyk stanowi niewątpliwie przypadek socjalizacji, a dokładniej mówiąc zastosowania jej mechanizmu modelowania. Oto dorosły dostarcza dziecku swym zachowaniem określonego wzoru, który ono przejmuje przez naśladownictwo i identyfikację. Ale teraz pojawiają się w sposobie funkcjonowania tego mechanizmu zupełnie nowe elementy. U ich podłoża tkwi niewątpliwie zjawisko intencjonalności modelu. Teraz dorosły dąży do tego, aby być dla dziecka przystępnym wzorem, w związku z czym troszczy się o to, aby uczestniczyło ono w jego działaniu, a nadto aby możliwie wiernie naśladowało go, zachęca je do tego i pomaga mu w tym.

Stajemy teraz w obliczu dylematu różnie rozwiązywanego przez teoretyków socjalizacji i wychowania. Dla jednych mamy tu wciąż do czynienia jedynie z przypadkami tej pierwszej, tyle, że „zamierzonej”, dla drugich natomiast ewidentnie pojawia się w nich nowa jakość uzasadniająca także nowe pojęcie – wychowania.

Przedstawiony dylemat nie byłby rozwiązalny, gdyby sprowadzać go wyłącznie do kwestii pojęciowych. Wszak to, że w dziejach pracźlowieka pojawia się nowa odmiana socjalizacji, pozostaje bezsporne. Natomiast rozstrzygnięcie kwestii jej określenia: czy jako „wychowanie”, czy też „zamierzona socjalizacja” można uznać za sprawę całkowicie arbitralną, zależną od osobistych preferencji teoretyka, a nie od jakichkolwiek faktów.

Możliwe konsekwencje omawianego rozstrzygnięcia są jednak zbyt daleko idące, aby można było pozostawiać je wyłącznie arbitralności samych badaczy. Ci zresztą najwyraźniej zawężają pole własnych analiz, co sprawia, że mogą uznawać pojęcie wychowania za zbędne. Zauważmy bowiem, że ogromna większość analiz dotyczących socjalizacji/wychowania skoncentrowana jest na rodzinie, a zatem małej grupie społecznej. Jest to jednak tylko jeden z dwóch rodzajów socjalizacji, jeśli brać pod uwagę społeczny zasięg jej funkcjonowania. Tymczasem socjalizacja zachodzi w życiu jednostki nie tylko w rodzinie i nie tylko w małych grupach społecznych, lecz także w toku całego uczestnictwa w życiu społeczeństwa. Z tych powodów wyróżniamy tutaj drugi rodzaj socjalizacji zwanej ‘rozszerzoną’.

Pojęcie wychowania daje się łatwo zastąpić pojęciem socjalizacji, kiedy bierzemy pod uwagę procesy osobo twórcze zachodzące w małej grupie społecznej, przede wszystkim w rodzinie. Można to zauważyć u wielu socjologów, którzy całkowicie wykluczyli już pojęcie rodzinnego wychowania zastępując je pojęciem ‘rodzinnego socjalizacji’. Ten zabieg terminologiczny jednak nie udaje się, kiedy przejdziemy na grunt szerszych struktur społecznych, gdzie zachodzi już owa ‘rozszerzona socjalizacja’. Trudno byłoby, na przykład, w edukacji (a więc wychowaniu) szkolnej dopatrywać się wyłącznie ‘zamierzonej socjalizacji’, choć przecież procesy kształcenia, jakie w niej zachodzą, mają u swoich podstaw mechanizmy socjalizacyjne. Sprowadzanie ich wyłącznie do socjalizacji byłoby już nie tylko uproszczeniem, ale mijaniem się z prawdą. Są one bowiem niewątpliwie już na tyle odmienne od tego, co nazywamy socjalizacją, że wymagają odrębnej nazwy. W przeciwnym bowiem razie jakaś istotna różnica między wyraźnie odrębnymi formami socjalizacji została by zatarta.

Uwagi powyższe pozwalają powrócić do przerwanej wątku dotyczącego nowej odmiany socjalizacji, jaka pojawiła się niewątpliwie w grupach pierwotnych ludzi – z nowym wszakże na nie spojrzeniem, które teraz postaramy się nieco szerzej rozwinąć. Czym właściwie są owe starania dorosłych członków grupy, o możliwie pełne przekazywanie posiadanych doświadczeń dopiero dorastającym członkom? Czy mamy tu do czynienia z ową definicyjną „intencjonalnością” tych starań, co uzasadniałoby wprowadzenie pojęcia wychowania? Zastanawiał się nad tym także Robert Alt bynajmniej nie dochodząc do jednoznacznego wniosku. Zauważa on, że włączanie dzieci przez dorosłych do własnych czynności, „nie musi zawierać jeszcze składników wychowawczego zamysłu” (dz. cyt., s. 80). W wyniku dalszych analiz autor skłania się jednak do wniosku, że stosowane przez dorosłych członków grupy praktyki niewątpliwie intencjonalnego przekazywania doświadczeń zasługują na miano wychowania.

Wniosek ten może jednak budzić różne wątpliwości. Nabierają one szczególnego znaczenia, kiedy bierze się pod uwagę punkt widzenia właściwy ewolucjonizmowi. Przede wszystkim powstaje wówczas pytanie o podłoże i sens, a więc funkcję, tej zmiany, jaka się dokonała w przebiegu socjalizacji w grupie społecznej naszego dalekiego przodka. Jak łatwo zauważyć, zmiana ta nie wynikała bynajmniej z organizacji grupy. Intencjonalna zamierzona socjalizacja nie jest ani wywoływana przez oczekiwania grupy, ani też nie podlega kontroli z jej strony. Można nie mieć wątpliwości, że ta nowa, „troskliwa” socjalizacja ma charakter spontaniczny i indywidualny. Toteż jej źródeł możemy szukać głównie w impulsach tkwiących w podmiotach – osobnikach dorosłych funkcjonujących w roli modeli dla osobników dopiero dorastających. Z tego punktu widzenia zmianę, o której mowa, możemy traktować jako starania bardziej dojrzałych osobników będących ‘modelami’ o to, aby bardziej efektywnie pełnić taką właśnie rolę. Dwa możliwe źródła tych starań mogły tu wchodzić w grę. Pierwsze, to świadomość własnych działań i ich efektów. Na tym poziomie swego rozwoju człowiek niewątpliwie mógł już zdawać sobie sprawę z tego, że jest obiektem podziwu, a więc i wzorem do naśladowania, przez dorastających członków grupy, mógł spotykać się z ich strony z potrzebą naśladowania go i czuć się związany ich oczekiwaniami w tym względzie. Drugie źródło natomiast, to wrodzony instynkt opiekuńczy, który mógł skłaniać osobników dorosłych do bardziej troskliwego zajmowania się dziećmi i młodzieżą i czynienia samego procesu ich uczenia się łatwiejszym lub mniej uciążliwym.

Nie można, oczywiście, wykluczać, że opisane troskliwe i intencjonalne zajmowanie się przez dorosłych własnym i cudzym potomstwem mogło zyskiwać aprobatę grupy, a nawet być oczekiwane, ale zjawiska takie, podobnie jak sama owa ‘intencjonalna socjalizacja’, nie wynikały bynajmniej z organizacji życia i działania grupy, lecz raczej wzbogacały jej obyczajowość lub styl funkcjonowania. Nie jest także wykluczone, a wręcz przeciwnie, dość prawdopodobne, że nowy sposób wypełniania roli modelu mógł funkcjonować w grupie jako wzór i być naśladowany przez innych dorosłych członków podejmujących tę rolę.

Tak czy inaczej, wychowanie pojawia się w grupie jako bardziej efektywny sposób świadomego wypełniania roli socjalizującego modelu przez dorosłych członków grupy w stosunku do członków młodej jej generacji.

Wszystko, co wyżej powiedziano, zdaje się prowadzić do wniosku, że ta nowa odmiana „zamierzonej” socjalizacji odgrywała jednak w grupie inną rolę niż rola czynnika warunkującego dalszą egzystencję i pomyślność grupy. Nowa odmiana ‘intencjonalnej socjalizacji’ niewątpliwie podnosiła efektywność enkulturacji zachodzącej w grupie, ale nie stanowiła warunku niezbędnego dla zachowania jej dalszego istnienia, a nawet pomyślności. Zasoby kulturowe żyjącej w odosobnieniu grupy nie mogły być tak bogate, aby ich przekazanie następnym pokoleniom nie było możliwe w oparciu o dotychczasową odmianę socjalizacji. Wprowadzony w życie grupy kulturowy przekaz z częściowym podziałem jego dorobku według płci mógł być z pewnością realizowany także dzięki socjalizacji w dotychczasowej formie, a więc bez udziału wychowania.

Tym niemniej możemy skonstatować, że już w pierwotnej grupie ludzkiej pojawiła się nowa forma przekazywania doświadczenia, która niewątpliwie zasługuje na miano czynności wychowawczej. Jej pojawienie się nie polegało bynajmniej, jak się to dzieje w ewolucji, na porzuceniu dotychczasowej formy życia lub działania i zastąpieniu jej nową, lecz raczej na wzbogaceniu formy dotychczasowej o pewną jej odmianę – bardziej efektywną. W ten sposób w repertuarze społecznych czynności stosowanych od tysiącleci w obrębie grupy pojawiła się nowa czynność – wychowanie. Jest to jednak wyłącznie czynność wypływająca z inwencji tych, którzy ja wypełniają. Nie jest objęta żadnym porządkiem życia grupy: nie wynika z jej organizacji, nie wchodzi w skład obowiązujących w grupie norm, a tym bardziej ról społecznych, nie jest też przedmiotem społecznej kontroli w grupie. Inspirację do jej stosowania czerpie jednostka nie z oczekiwań lub żądań, a tym bardziej zamierzeń i planów działania grupy, lecz z własnych, danych jednostce przez naturę społecznych instynktów oraz świadomości własnego działania i jego pożądaných skutków.

Ale jednocześnie dokonana analiza nasuwa pewne wątpliwości. Dotyczą one pojęcia wychowania. W świetle dotychczasowych ustaleń jest ono niczym innym, jak tylko pewną formą socjalizacji, jednak wyłącznie socjalizacji podstawowej, a więc tej, która występuje w małej grupie społecznej. Nie spełnia też w niej żadnej innej funkcji poza tymi, które spełnia podstawowa socjalizacja. Jedną z tych funkcji jest enkulturacja. Nie ulega wątpliwości, że wychowanie, bazujące przecież głównie na socjalizacyjnym mechanizmie modelowania, spełnia tę funkcję lepiej niż pierwotna odmiana socjalizacji, w której większą rolę odgrywał z pewnością mechanizm społecznej kontroli. Już sam schemat modelowania otwiera niejako miejsce dla urzeczywistniania się nowego układu w życiu grupy: wychowawca (model) i wychowanek (osoba modelowana).

Mamy więc tutaj do czynienia nie tylko z podejmowaniem przez modela czynności wychowawczych, ale także z pierwowzorem ‘stosunku wychowawczego’. Jedną stroną w nim jest dorosły członek grupy podejmujący aktywność socjalizacyjną, drugą zaś dorastający członek grupy poddający się (lub poddany) tym właśnie czynnościom. Pomędzy obiema tymi stronami zachodzi intencjonalny związek polegający na tym, że jedna strona (wychowawca) zamierza przekazać tej drugiej swoje doświadczenie, druga zaś (wychowanek) podejmuje zadanie przejęcia go.

## 7. Etap socjalizacji rozszerzonej – geneza wychowania jako pełnienia roli społecznej

Gdyby ewolucja społecznych form życia człowieka kończyła się na życiu w małych odosobnionych grupach członkowskich, nasze poszukiwania genezy wychowania można by uznać za zamknięte. Jak się bowiem okazuje, czynność wychowania ukształtowała się jako swoista forma socjalizacji funkcjonującej w takiej właśnie grupie. Istotą tej nowej formy jest świadoma intencjonalność tych członków grupy, którzy pełnią w niej czynnie rolę modeli w stosunku do dorastających dopiero jednostek poddanych socjalizującym wpływom. Ta nowa odmiana socjalizacji jest niewątpliwie bardziej efektywna w zapewnianiu grupie niezbędnej dla jej istnienia enkulturacji. Wychowanie jako „zamierzona socjalizacja” skuteczniej służy grupie w przekazywaniu jej zasobów kulturowych następnemu pokoleniu.

Rzecz jednak w tym, że ewolucja człowieka nie zatrzymuje się na etapie życia w małej grupie społecznej, formie przejętej ze świata zwierzęcego. Człowiek w swym gatunkowym rozwoju dokonał następnego kroku, kroku jeszcze bardziej oddalającego go od jego zwierzęcego pochodzenia. Tym nowym krokiem jest przejście od życia w małej zamkniętej grupie do życia w znacznie większych i bardziej strukturalnie złożonych społecznościach, takich jak szczep czy klan.

Wiemy, że te nowe społeczne twory powstały w drodze przekształceń wcześniej ukształtowanych form życia społecznego człowieka, a mianowicie pojedynczych, małych i zwartych grup członkowskich. To w tych grupach właśnie ukształtowała się owa nowa forma socjalizacji – wychowanie. Powstaje teraz przed nami pytanie, czy wychowanie mogło – wraz z grupą, w której było stosowane – przejść do nowych, bardziej złożonych struktur społecznych. Innymi słowy mówiąc, jest to pytanie o miejsce, rolę i funkcjonowanie wychowania w tych nowych systemach społecznych, jakie zaczął tworzyć człowiek w toku dalszej ewolucji.

Dochodzimy w tym miejscu do punktu węzłowego w naszych poszukiwaniach. Wydaje się bowiem, że skoro wychowanie pojawiło się już w historii ewolucyjnej człowieka, to jego miejsce i rola, a także właściwości, w dalszym rozwoju życia społecznego zostały już ściśle określone i wyjaśnione. Takie mniemanie można spotkać w licznych pracach teoretycznych podejmujących ten problem. Oto fakt występowania w życiu społecznym zjawiska wychowania jako czynności zostaje stwierdzony, samo zjawisko opisane i zdefiniowane, a tym samym jego obecność i spełniane funkcje stają się trwałym elementem całej praktyki życia społecznego. Nie bierze się natomiast pod uwagę tego, że wszystkie te ustalenia dotyczące wychowania jako zjawiska społecznego zostały wyprowadzone głównie (jeśli nie wyłącznie) z analizy funkcjonowania rodziny lub rodu, a więc małej grupy społecznej, takiej właśnie, w jakiej przed tysiącami lat pojawiło się wychowanie jako swoista forma socjalizacji.

Ale człowiek, jak to już powiedzieliśmy, przeszedł w swej ewolucji od życia w małych, odosobnionych grupach do życia w szerszych (z czasem coraz większych), złożonych i zorganizowanych społecznych zbiorowościach. W obliczu tego faktu stajemy teraz przed pytaniem: Czy wychowanie jako ‘zamierzona socjalizacja’ zachowuje wciąż te same właściwości, kiedy pojawia się w owych szerokich wieloczłonowych strukturach

społecznych? Czy nadal zachowuje te formy i spełnia te funkcje, które cechowały je, kiedy pojawiło się w swej kolebce – jaką była mała grupa pierwotna? Wszak to niebywałe rozszerzenie społecznego świata człowieka przyniosło z sobą niezwykle doniosłe zmiany. Ich istotą było niewątpliwie rozszerzone, i wciąż rozszerzające swoje ramy, uczestnictwo człowieka w życiu zbiorowym, a co za tym idzie, także poszerzenie ram socjalizacji. Jedno i drugie nie jest już zamknięte wyłącznie w granicach małej grupy, jaką współcześnie jest rodzina. Z tych właśnie względów za nieodzowne należy uznać wprowadzone wcześniej pojęcie ‘socjalizacji rozszerzonej’ Znajduje ono w całej pełni zastosowanie przy analizach współczesności. Przemiany form życia społecznego doprowadziły do tego, że człowiek podlega kontroli i czerpie wzory życia nie tylko przez swoje uczestnictwo w małej grupie członkowskiej, jaką dziś jest rodzina, lecz przez uczestnictwo na wielu innych odcinkach życia społecznego<sup>13</sup>.

Tak więc, nasze poszukiwana genezy wychowania wcale nie dobiegły jeszcze końca. Na razie wiemy, że pojawiło się ono w małej i spójnej grupie członkowskiej, w jakiej żył pracownik. Wiemy także, że pojawiło się jako nowa odmiana grupowej socjalizacji, którą określamy mianem podstawowej. Nie wiemy jednak, jak kształtowało się ono i jak funkcjonowało w ramach szerszych i bardziej złożonych struktur społecznych, do jakich przeszedł człowiek w toku dalszej ewolucji. Nie wiemy także, jak ta nowa „wychowawcza” odmiana socjalizacji miała się kształtować w warunkach jej rozszerzenia poza grupę (przy czym wiadomo, że grupa i funkcjonująca w niej „socjalizacja podstawowa” stanowi wówczas składowy element szerszego społecznego systemu).

Przystępujemy teraz do próby poszukiwania odpowiedzi na postawione pytania. Zgodnie z przyjętym tu tokiem postępowania skoncentrujemy się na dalszym biegu ewolucji naszego gatunku.

Zanim jednak przejdziemy do nieco dokładniejszej charakterystyki tej nowej odmiany socjalizacji, musimy z naciskiem podkreślić, że w podejmowanych teraz analizach powracamy raz jeszcze do samych początków długiego procesu jej rozwijania się w dziejach naszego gatunku. Proces ten był zresztą niezwykle rozciągnięty w czasie. To, co można by tu nazwać ‘rozszerzaniem się’ zasięgu socjalizacji w życiu ludzkim, dokonywało się powoli i stopniowo. Życie ludzi przez całe tysiąclecia wciąż jeszcze przebiegało zamknięte w ciasnych ramach małej grupy członkowskiej. Nawet jeszcze w czasach historycznych całe pokolenia rodziły się, żyły, pracowały i umierały w tym samym miejscu i w tej samej rodzinnej grupie.

Rozłożonemu niewątpliwie na tysiące lat procesowi tworzenia się takich coraz bardziej złożonych i rozbudowanych struktur społecznych musimy teraz przyrzeć się nieco bliżej. Nie wiemy bowiem, czy i jaki wpływ mogło mieć ich powstanie na dalsze dzieje wychowania. Możemy jedynie przypuszczać, że przejście człowieka do socjalizacji rozszerzonej mogło mieć istotne znaczenie zarówno dla formy, jak też sposobu funkcjonowania wychowania, które, jak wiemy, stawało się trwałym zjawiskiem w życiu społecznym ludzi.

<sup>13</sup> „Dziecko – pisze T. Parsons – nigdy nie jest socjalizowane jedynie w swojej rodzinie, lecz w strukturach, które wykraczają poza tę jego rodzinę” (1964, s. 35)

Z punktu widzenia naszych zainteresowań najbardziej istotne są te przemiany w społecznych formach życia naszych odległych przodków, które polegały na tworzeniu się dużych społeczności o rozczłonkowanej strukturze, w obrębie której znalazły się owe małe zwarte grupy członkowskie („bandy” – w terminologii przyjętej przez R. Dunbara) żyjące wcześniej w odosobnieniu. W przemianie tej można dopatrywać się kolejnego niezwykle doniosłego kroku w ewolucji człowieka, kroku w zasadniczy sposób wyodrębniającego go ze świata zwierzęcego. Tylko człowiek bowiem w swym gatunkowym rozwoju przeszedł do życia już nie tylko w małej grupie członkowskiej, formie stada, którą przejął od swoich zwierzęcych przodków, ale w coraz bardziej liczebnych (obejmującej więcej grup członkowskich), bardziej strukturalnie złożonych i coraz wyżej zorganizowanych (coraz bardziej rozczłonkowany podział według rodzaju czynności) społecznościach. Cały sens podejmowanych teraz poszukiwań bierze się stąd, że dotychczasowa forma zapewniania trwałości zbiorowego istnienia – socjalizacja podstawowa (a więc i ta „zamierzona”, którą jest wychowanie) – przestała wystarczać jako proces zapewniający niezbędną przekaz kultury – enkulturację.

To, że pierwotne małe grupy członkowskie zaczęły wraz z biegiem ewolucji przekształcać się w coraz większe organizmy społeczne, podkreślają zgodnie wszyscy badacze pradziejów naszego gatunku, a także zajmujący się zachowanymi współcześnie pierwotnymi formami życia człowieka etnologowie. B. Malinowski podaje, że społeczność wioski Trobriandczyków, w której mieszkał, składała się z czterech klanów, zaś każdy z nich dzielił się na podklany, te zaś na rodziny.

Dokładniej proceses grupowania się naszych dalekich przodków zajął się R. Dunbar. Według niego najmniejszą komórką społeczną była rodzina, która mogła liczyć 5 osób, a poszerzona do 15. Za „elementarną społeczność ludzką” badacz ten uznaje „bandę” liczącą 50 osób. Wchodzi ona w skład szerszej struktury nazwanej przez autora „społecznością” liczącą 150 osób. Strukturami nadrzędnymi są według niego 500-osobowa „megabanda” oraz plemię, którego liczebność przekracza 1500 członków (Dunbar 2016, s. 316).

Tak więc, odsłania się przed nami zupełnie nowy etap w ewolucji człowieka, etap związany z przejściem do tworzenia coraz bardziej strukturalnie rozwiniętych organizmów społecznych. Dla nas, z uwagi na rozpatrywany tutaj problem dalszych dziejów wychowania, etap ten charakteryzuje się przede wszystkim przejściem od socjalizacji podstawowej do rozszerzonej. Zanim jednak dokonamy jej nieco dokładniejszej charakterystyki, wskazane będzie zająć się podłożem omawianych tu zmian. Powstaje mianowicie pytanie o czynniki, które sprawiły, że człowiek zaczął budować wyżej zorganizowane formy zbiorowego życia i działania. Wciąż bowiem trzymamy się podstawowego paradygmatu spoczywającego u podstaw teorii ewolucji: każda zachodząca w niej zmiana ma określone przyczyny, jest zdeterminowana przez obiektywnie zachodzące, nieodwracalne procesy.

Zachowując taki właśnie punkt widzenia można więc na wstępie skoncentrować się na pytaniu o przyczyny omawianych przemian. Jedną z nich zdaje się mieć tu zasadnicze znaczenie. Był nią niewątpliwie postępujący nieustannie rozwój i wzbogacanie doświadczenia, a więc wzrost kultury. To on właśnie sprawił, że nasz daleki przodek po przejściu od nomadyzmu do osiadłego trybu życia, zaczął obejmować w swoje włada-

nie tereny, na których gromadził lub wytwarzał środki do życia. Utrzymanie zajętych obszarów pod swoim władaniem, ich ochrona i powiększanie, odbywało się niewątpliwie (zjawisko to występuje już w świecie zwierząt) w warunkach walki z innymi grupami o takich samych dążeniach. Z walk takich wychodziły zwycięsko grupy liczniejsze, lepiej zorganizowane i dysponujące bardziej skutecznymi sposobami wypierania i pokonywania przeciwnika.

I tu, jak można sądzić, otwierają się dwie drogi budowania wyższych struktur społecznych, jakimi mogli kroczyć nasi przodkowie. Pierwsza, to naturalny rozwój ilościowy grupy przez rozmnażanie się. W ten sposób z dotąd istniejącej grupy mogły wyłaniać się jej nowe odgałęzienia, które wszakże nie odrywały się od grupy pochodzenia, lecz łączyły z nią tworząc bardziej rozbudowaną strukturę zlokalizowaną na tym samym terenie i podlegającą wspólnemu przewodnictwu. Droga ta jest właściwa wielu stadnie żyjącym zwierzętom, ale w przypadku człowieka, i tylko jego, odznacza się pewną szczególną właściwością. Oto wyodrębnione nowe grupy wiodą życie na dotychczas zajmowanym terenie łącząc się we współdziałaniu z innymi obecnymi na nim grupami tworząc nową, liczniejszą strukturę grupową. Wymaga to, oczywiście, niezbędnych przekształceń strukturalnych i organizacyjnych związanych z koniecznością realizacji wspólnych celów. Opis społeczności wioskowej, jakiego dostarcza nam w swych znakomitych dziełach B. Malinowski, jest doskonałą ilustracją tej właśnie drogi budowania bardziej złożonych struktur w gromadnym życiu człowieka.

Powstające nowe struktury odznaczają się przede wszystkim tym, że skupiają liczne składowe grupy wokół wspólnych celów, co siłą rzeczy prowadzi do ich kulturowego ujednoczenia (język, tradycje, wierzenia, obrzędy, stosowane techniki działania). Wszystko to nie jest możliwe bez odpowiedniej organizacji, która tworzy i zapewnia odpowiednia centralna dla tej struktury władza. Wprawdzie na razie wciąż jeszcze daleko do świadomości zbiorowego istnienia, ale jej miejsce zajmuje podporządkowanie władcy. To on przyjmuje i narzuca zbiorowości, jaką kieruje, cele i dążenia, system przekonań i wartości, ciężące na każdym członku zróżnicowane obowiązki. Przede wszystkim jednak w tak zorganizowanej zbiorowości pojawia się dążenie do zapewnienia bezpiecznej pomyślności całego systemu.

Inną drogą powstawania nowych, bardziej złożonych organizmów społecznych było łączenie się z sobą małych grup członkowskich żyjących dotąd w odosobnieniu, o różnym pochodzeniu, a więc także o zróżnicowanych zasobach kultury. Było to niewątpliwie następstwem walk, jakie małe grupy toczyły między sobą o panowanie na terenach gospodarczej eksploatacji. Związane z tym realia otwierały przed grupami dwie możliwości: strategicznego łączenia się w obliczu zagrożenia lub też podporządkowywania sobie siłą pokonanych grup. Obie prowadziły do takiego samego skutku: organizacyjnego połączenia w jedną całość i podporządkowanie jednej władzy pewnej liczby zróżnicowanych kulturowo grup.

Niezależnie jednak od tego, jaka była droga kształtowania się takiego organizmu społecznego, staje się on niewątpliwie jakościowo nową formą w ewolucji człowieka. Forma ta powstaje, oczywiście, na bazie dotąd żyjących w odosobnieniu grup członkowskich, teraz połączonych organizacyjnie w jedną całość. Grupy te nie zostają jed-



nak bynajmniej w niej unicestwione, lecz zachowują nadal swoje istnienie, ale już jako składowe elementy szerszej i bardziej złożonej struktury. Fakt ten pociąga za sobą cały szereg ważnych konsekwencji. Jedną z nich jest to, że troska tych grup o zachowanie ciągłości istnienia przesuwa się teraz na całość. To zaś oznacza niewystarczalność podstawowej socjalizacji – także w jej nowej formie, a mianowicie wychowania. Powstaje zatem, wciąż tutaj stawiane, pytanie o jego miejsce i rolę w owej nowej strukturze.

Aby odpowiedzieć na to pytanie, musimy teraz przyrzeć się nieco dokładniej tej nowej strukturze społecznej, jaka ukształtowała się obejmując swym zasięgiem liczniejsze małe grupy. Struktura ta może przybierać różną postać, zwykle: klanu lub plemienia. We wszystkich takich przypadkach możemy mówić o najprostszej wprawdzie, formie państwa, jeśli w jego pojęciu zawrzemy podstawowe cechy. Odwołując się do poglądów teoretyków państwa pod pojęciem tym możemy rozumieć zbiorowość, która:

- 1) ma poczucie wspólnej tożsamości (przynależności, pochodzenia, języka, wartości),
- 2) osiadła w sposób trwały na określonym terytorium,
- 3) podlegająca jednolitej władzy i
- 4) jest zorganizowana dla realizacji określonych własnych celów – takich, jak pomyślność, bezpieczeństwo czy trwanie.

Nie ulega wątpliwości, że nowa, powstała ze spojenia pewnej liczby grup, struktura charakteryzuje się wszystkimi wymienionymi cechami. Możemy więc przyjąć, że w omawianym przypadku zjednoczenia co najmniej kilku grup – składowych elementów przyszłej całości – mamy do czynienia z jeszcze wprawdzie bardzo załążkową i prymitywną, ale jednak już ukształtowaną postacią państwa.

W przyjętym tutaj rozumieniu każda zorganizowana wiodąca wspólne życie pod jednolitą władzą społeczność wioskowa złożona z kilku klanów jest 'państwem'. Jako nowy twór społeczny nie jest ono bynajmniej tylko jedynie zbiorem owych składowych grup, lecz nabiera nowych właściwości. Są one następstwem tego, że podlega on pewnej organizacji zapewniającej scalenie dotąd rozproszonych działań składowych elementów państwa. Najprostsza organizacja państwa, jaka niewątpliwie występowała u jego początków, polegała z pewnością na powołaniu do życia nowych instytucji zapewniających jego funkcjonowanie jako nowej całości. Pięć z tych instytucji można uznać za podstawę trwałego istnienia państwa. Są to:

1. instytucje stanowienia i sprawowania władzy centralnej w państwie;
2. instytucje niezbędne do zachowywania duchowej spójności państwa;
3. instytucje zapewniające osiągnięcie materialnej pomyślności państwa;
4. instytucje zapewniające porządek prawny państwa i jego przestrzeganie i wreszcie
5. instytucje siły zbrojnej niezbędnej do zachowania lub rozszerzenia zasięgu władzy państwa.

Jest, oczywiście, w pełni zrozumiałe, że za tymi instytucjami kryją się 'państwowi funkcjonariusze', osoby powołane do wypełniania odpowiednich czynności. Nie są to jednak już czynności ani wykonywane w grupie/rodzinie, ani też podporządkowane jej intere-

som. Innymi słowy, pojawiają się nowe role społeczne nie pełnione w grupie, a więc takie, do których nie przygotowuje już grupowa socjalizacja podstawowa w obu jej odmianach. Oznacza to, że niektórzy członkowie grup/rodzin są wyznaczani do pełnienia tych ról poza ich ramami. Ten proces podejmowania ról społecznych wynikających z organizacji państwa, a pełnionych poza grupą, będzie w miarę dalszego ewolucyjnego rozwoju społecznych form życia człowieka nieustannie się poszerzał (choć swoje apogeum znacznie osiągać dopiero w epoce nowoczesnego społeczeństwa przemysłowego).

Przede wszystkim jednak przy przejściu człowieka do życia zbiorowego w organizacyjnej formie państwa rozszerza się zasięg uczestnictwa społecznego. Wiele czynności wynikających z potrzeb indywidualnych i z obowiązków wobec społeczności będzie człowiek teraz wykonywał poza własną grupą (rodziną) wchodząc, oczywiście, w szerokie poza grupowe kontakty społeczne. Oznacza to, oczywiście, także pojawienie się w życiu ludzi większej liczby agend socjalizacyjnych. Obok wciąż obecnej w życiu każdej jednostki socjalizacji najpierw pierwotnej – obejmującej najwcześniejszy okres życia, potem podstawowej – zachodzącej wyłącznie we własnej grupie członkowskiej, pojawia się więc socjalizacja rozszerzona – występująca w szerszych kontaktach, których zagęszczenie jest wprawdzie różne, ale które nikogo nie omijają. Nawet jednostki wiodące swój żywot wyłącznie w środowisku własnej grupy/rodziny, biorą jednak udział w wielu zbiorowych działaniach, jak praca na rzecz władcy (danina), udział w sprawowaniu kultu czy w działania wojenne.

Przejście naszego dalekiego przodka od życia w luźnych małych grupach do życia w zorganizowanym państwie nasuwa dla nas przede wszystkim ważne pytanie o zapewnienie enkulturacji, procesu niezbędnego do osiągnięcia zarówno pomyślności w bieżącym życiu państwa, a co za tym idzie, jego spoistości, jak również zachowania jego prężności i trwałości. Dotąd procesy te były zapewnione przez socjalizację podstawową w małej grupie, usprawnioną przez jej 'wychowawczą' odmianę. Dzięki niej grupa była w stanie przekazać nagromadzone doświadczenie swoim przyszłym członkom. Teraz jednak, w nowych społecznych warunkach wyznaczonych przez przejście do organizacyjnie bardziej złożonej struktury państwa, jej efektywne funkcjonowanie jest ograniczone. Socjalizacja w małej grupie rodzinnej kształtuje jedynie wartościowych jej członków. Teraz zaś chodzi o kształtowanie członków już nie tylko grupy, w której oni wyrastają, lecz nowej, liczniejszej i złożonej społeczności utworzonej przez organizację państwa. Nie zapewnia go już podstawowa socjalizacja przebiegająca w małej grupie członkowskiej z prostego powodu: oto duża, a z czasem coraz większa, część zasobów kultury, jakie mają zostać przekazane przyszłym członkom państwa, ulokowana jest już poza grupą. Idzie tu o wszelkie umiejętności wchodzące w zakres ról społecznych pełnionych już poza ową małą grupą, więc takich, jak role strażników, szamanów, rzemieślników, hodowców, myśliwych, rybaków czy wojowników (zauważmy, że są to wszystko role przewidziane dla mężczyzn; i taki stan rzeczy – z bardzo nielicznymi wyjątkami – trwać będzie jeszcze przez całe tysiąclecia).

Rozpatrując z tak odległej perspektywy pierwociny państwa jako zupełnie niezwykłego skoku w ewolucji człowieka uświadamiamy sobie swoistą ślepą uliczkę, w której znalazła się ta nowa forma życia zbiorowości ludzkich. Forma ta, a więc państwo,

aby przetrwać, musiało, rzecz jasna, dysponować własnymi zdolnościami enkulturacyjnymi, a więc przekazywania posiadanych zasobów kultury następnym pokoleniom. Dotąd, na poziomie pojedynczej grupy, dokonywało się to na mocy działających spontanicznie mechanizmów socjalizacyjnych, które człowiek świadomie wzmocnił nadając im charakter wychowania. Ale mechanizmy te działają w sposób naturalny wyłącznie w małych grupach społecznych. Nowa struktura, jaką jest państwo, wyłącza funkcjonowanie tych mechanizmów już choćby z tego powodu, że ich działanie zachodzi wyłącznie w warunkach bezpośrednich interakcji „twarzą w twarz”. Struktura państwa nie spełnia już tych warunków, co wyklucza wystarczalność funkcjonowania w nim wyłącznie socjalizacji podstawowej.

Powstaje pytanie, czy jest możliwe przygotowanie członków państwa do konstruktywnego uczestnictwa w jego życiu w oparciu o mechanizmy socjalizacji rozszerzonej? Jest ona skutkiem przejścia jednostki do uczestnictwa w życiu już nie tylko własnej grupy członkowskiej, ale całej społeczności wyznaczonej ramami państwa. Ten rodzaj socjalizacji charakteryzuje się tym, że kontakty międzyosobnicze jednostki są znacznie bogatsze, ale rozproszone w czasie i społecznej przestrzeni. Podobnie jest z uczestnictwem w życiu i działaniach różnych grup społecznych. Wszystko to sprawia, że jednostka podejmuje różne role społeczne już poza własną grupą podstawową – w tym także rolę członka ‘społeczności państwowej’. W związku z tym podlega różnym systemom społecznej kontroli, jak również ulega wpływom różnych osób znaczących jako ‘modeli’ socjalizacyjnych. Rzecz więc w tym, że całokształt tych wpływów, które obejmujemy tutaj mianem socjalizacji rozszerzonej, nie zapewnia prawidłową i pełną enkulturację w jej szerszym już teraz zakresie. Proces, o którym mowa, ma spełniać funkcję przygotowania każdej jednostki do konstruktywnego pełnienia w roli społecznej członka społeczności, które zapewni jej państwu pomyślność, spójność i dalsze trwanie, zaś samej jednostce optymalne (lub przynajmniej minimalne) przystosowanie do życia w nim. Socjalizacja rozszerzona, z natury przecież spontaniczna i niespójna, nie może zapewnić tak rozumianej enkulturacyjnej. Innymi słowy, jej działanie nie prowadzi (jak to było w wypadku socjalizacji podstawowej – w małej grupie członkowskiej) do kształtowania członków państwa zdolnych własną aktywnością zapewnić osiągnięcie wszystkich, lub przynajmniej głównych, celów niezbędnych dla jego pomyślności i istnienia. Oznaczałoby to niezdolność państwa do zachowania trwałości swego istnienia jako nowej formy społecznego życia człowieka.

I tutaj dopiero, w tym punkcie dziejów istnienia naszego gatunku, pojawia się rzeczywista rola wychowania. Można tu wręcz wysunąć tezę, która od tego miejsca stanowić będzie sens i sedno prowadzonych tu wywodów. Oto wychowanie staje się niezbędnym warunkiem naszego dalszego istnienia i rozwoju: bez niego dalsze życie ludzkości nie byłoby w ogóle możliwe.

Staje teraz przed nami zadanie dokonania analizy procesu, który polegał na stopniowym pojawieniu się i rozwoju wychowania w życiu zorganizowanej społeczności ludzkiej. Dokładne odtworzenie tego procesu nie jest, oczywiście, możliwe. Mowa tu bowiem o zjawiskach, jakie w dziejach gatunku *homo culturalis*, ale także *homo socialis*, zachodziły przed tysiącami lat. Pozostajemy więc siłą rzeczy w sferze jedynie upraw-

dopodobionych hipotez i domysłów. Ale podobnie, jak w dotychczasowych naszych wywodach, dysponujemy jednak danymi, które nie skazują nas na uciekanie się jedynie do fantazji.

Wiedzę o tym, jak wyglądało życie już pierwotnych zorganizowanych społeczności ludzkich, zawdzięczamy danym ustalonym przez archeologów. Nas jednak interesują bardziej stosunki międzyludzkie, zwłaszcza te, które doprowadziły do pojawienia się wychowania. O nich bardziej możemy wnioskować z badań etnologów nad zachowanymi jeszcze społecznościami żyjącymi z dala od cywilizacji. Co w świetle wyników tych badań możemy powiedzieć o interesującym nas fenomenie funkcjonowania najprościej zorganizowanych społeczności, które formalnie podlegają definicji państwa? Pytanie to możemy ograniczyć do interesującej nas kwestii zapewnienia przez te społeczności funkcji enkulturacyjnej w życiu tych społecznych organizmów.

Jak można sądzić najbardziej pierwotną formą zapewniania międzypokoleniowego przekazu kulturowej spuścizny w takich społecznościach było po prostu rozszerzanie uczestnictwa społecznego członków takich społeczności poza ramy pojedynczych grup członkowskich. Jak pokazują to liczne badania etnologiczne, ogromna część życia ludzi żyjących w takich mikro państwach toczyła się na forum publicznym.

W uzasadnieniu tego wniosku nie musimy szukać daleko. Sięgnijmy do obserwacji Bronisława Malinowskiego. Zawdzięczamy mu szczegółowe opisy niezwykle bogatych obrzędów magii stosowanych w wioskowych społecznościach Trobriandii. Autor daje obszerny i niezwykle dokładny opis zwyczajów praktykowanych przez mieszkańców polinezyjskiej wioski. W opisie tym uderza ogromna liczba i bogata zawartość stosowanych magii. Nie ma – jak podaje badacz – czynności podejmowanej zbiorowo, która nie zaczynałaby się od stosownej na tę okoliczność magii. Zaś każda z nich jest złożonym obrzędem przebiegającym według ściśle ustalonych rytuałów składających się na jakże bogate scenariusze. Obejmują one różne formy uczestnictwa w danym obrzędzie, takie, jak tańce, melodie i teksty pieśni, a także zaklęcia i gesty dokładnie wykonywane przez uczestników.

W ten sposób autor rozwija przed czytelnikiem niezwykle bogate zasoby kultury przechowywane w pamięci małej wioskowej społeczności, zasoby, które trwają dzięki temu, że są przedmiotem nieustannej enkulturacji. Mamy tu więc do czynienia z 'państwem' żyjącym w odosobnieniu, ale dysponującym już w miarę bogatą kulturą. Powstaje pytanie, jak jej zasoby są przekazywane młodym pokoleniom? Z relacji Malinowskiego wynika jasno, że przekaz ten dokonuje się wyłącznie przez aktywne uczestnictwo wszystkich członków społeczności wioskowej - w tym także dzieci i młodzieży – w praktykowaniu i kultywowaniu kultury. Tak więc, dla przygotowania dorastających członków społeczności do udziału w nich nie powołuje się żadnych osób ani, tym bardziej, instytucji, którym powierzaloby się jakieś specjalne, „edukacyjne” zadania. Podobne wnioski można wyprowadzić z opisów życia szczepów indiańskich, jakie zawdzięczamy Ruth Benedict.

Taką formę enkulturacji, na razie jeszcze bez udziału w niej wychowania, możemy jednak uznać za zaledwie początkową. Na jej podłożu bowiem rozwijają się praktyki

życia zbiorowego, które zdają się wyraźnie wskazywać na początki organizowania wychowania. Mamy tu na myśli przede wszystkim powszechnie, jak stwierdzają to liczni badacze, stosowany zrazu obyczaj, a potem instytucję inicjacji. Polegał on na kultywowaniu w życiu publicznym społeczności aktu - obrzędu wprowadzenia dorastających chłopca lub (rzadziej) dziewczyny do grona dojrzałych członków szczepu po stwierdzeniu - często obrzędowym, że spełniają oni pewne ustalone wymagania (por. Benedict 1966, s.138 i n.).

Dla nas w zwyczajach tym ważne są dwa momenty. Po pierwsze, w świadomości społecznej pojawia się zapotrzebowanie na takich członków społeczności, którzy posiadają pewne dość ściśle określone kwalifikacje, te zaś sprowadzają się do przyswojenia pewnych zasobów jej kultury. W ten sposób społeczność ta zapewnia sobie pozyskiwanie, jak mówi Alt, „pełnowartościowych członków szczepu” (dz. cyt., s 217), którzy zapewnią zarówno realizację jego dążeń, jak też dalsze trwanie. Inicjacja - pisze N. Miller - jest „pośrednikiem w zachowaniu tradycji; przenosi ją ze starszego pokolenia, które żyło w świetle tej tradycji i dla którego była ona nadzwyczaj cenna, na młodsze pokolenie” (N. Miller: „The Child in Primitive Society” New York 1932, za: R. Alt, dz. cyt., s. 219).

Obraz, jaki tu - w sposób bardzo szkicowy - kreślimy, wymaga jeszcze jednego ważnego dopełnienia. Oto wszystkie wzmiankowane wyżej przemiany w praktykowanych formach enkulturacji są z jednej strony następstwem, a z drugiej także czynnikiem nieustannego powiększania się zasobów kultury, a więc tego wszystkiego, czego dopracowały się pokolenia wcześniejsze - do aktualnie żyjącego włącznie tych zasobów kultury, które teraz mają zostać przekazane pokoleniu następnemu, dopiero wrastającemu w życie zbiorowości. Zasoby te w miarę rozwoju cywilizacyjnego tych nowych organizmów społecznych nieustannie wzrastają zarówno pod względem ilościowym, jak też jakościowym. To one właśnie mają być przedmiotem enkulturacji. Spróbujmy zdać sobie choćby pokrótce sprawę z ich zakresu. Nie popełnimy błędu, jeśli to, co nazywamy kulturą, sprowadzimy do 7 jej składowych elementów, a mianowicie:

1. mowa i narzędzia komunikacji,
2. ideały i wartości,
3. światopogląd i wiedza,
4. technika i umiejętności,
5. moralność i prawo,
6. wierzenia i kultury,
7. sztuka i twórczość artystyczna.

Jak łatwo zauważyć, wszystkie one pojawiają się już we wczesnych etapach wykształcania się organizmów państwowych. Ich nieustanny przyrost musi nieuchronnie doprowadzić do tego, że dotąd stosowane forma jej przekazu przez powszechne uczestnictwo społeczne stanie się niewystarczająca i coraz częściej niemożliwa. Jest to następstwem coraz bardziej złożonej organizacji państwa. Powstają różne jego składowe elementy - organy lub instytucje spełniające odrębne funkcje niezbędne dla zapewnienia trwałego i pomyślnego istnienia całości.

Dla sprawnego wypełniania tych funkcji niezbędne są odpowiednio przygotowane zasoby ludzkie. Aby je pozyskać państwo musi dokonać odpowiedniej selekcji, a następnie odpowiedniego kompetencyjnego przygotowania. Toteż dotychczasowa forma enkulturacji przez powszechne uczestnictwo staje się całkowicie nieprzydatna. Jej miejsce zajmie teraz, jak to już powiedziano wyżej, obyczaj inicjacji. Obyczaj ten, z biegiem tysięcy, przekształcił się w swoistą instytucję o powszechnym stosowaniu. Obejmie ona wszelkie dziedziny życia zorganizowanej społeczności, w których uznawana za ważną działalność dorosłych musi być przedłużana przez zapewnianie nowego narybku.

Jako obrzęd przybiera inicjacja różne formy (pasowania, mianowania, wyzwalania), zawsze jednak jej istotą jest uznanie dorastających członków społeczeństwa – państwa za dojrzałych do pełnienia wyznaczonych im ról. Z reguły też sam akt inicjacji jest poprzedzony zwykle długą drogą przygotowania kandydatów do oczekujących ich, a wyraźnie określonych, zadań. Proces ten był różnie organizowany i realizowany. Można wyróżnić cztery jego główne formy, a mianowicie:

- 1) przyuczanie kandydata do wykonywania czynności uprawianej we własnej rodzinie (np. chłopskiej, rzemieślniczej lub kupieckiej),
- 2) wysyłanie kandydatów na „naukę” do domu obcego (np. czeladnictwo lub służba we dworze),
- 3) umieszczanie kandydatów w środowisku ludzi uprawiających daną działalność (np. służba wojskowa lub pobyt w klasztorze) i
- 4) powierzanie kandydatów osobie szczególnie doświadczonej (np. ‘szkoły leśne’ lub preceptorstwo). Z czasem formy te będą się, oczywiście, coraz bardziej rozwijać i różnicować dając początek nowym instytucjom powoływanym wyłącznie do realizacji funkcji enkulturacyjnej, a więc przekazu młodym pokoleniom ceniego doświadczenia pokoleń poprzednich.

## 8. Wychowanie i jego organizacja w rozwiniętym społeczeństwie

Spróbujmy teraz zdać sobie pokrótce sprawę z istoty zmian, jakie w zorganizowanym już społeczeństwie dokonały się w celu zapewnienia niezbędnej dla zachowania jego pomyślnego trwania enkulturacji. Przede wszystkim zauważmy, że w społeczeństwie takim pojawia się publiczna troska o zapewnienie wszystkich efektów, jakie ona może przynieść. Główne z nich to, po pierwsze, troska o dostarczanie zorganizowanemu w państwo społeczeństwu nowych jego członków – jednostek dobrze przygotowanych do konstruktywnego pełnienia wyróżnionych ról społecznych i tym samym, po drugie, zapewnienie mu niezbędnej do realizacji jego celów prężności. Zauważmy w tym miejscu, że trzecia ważna funkcja enkulturacji, a mianowicie zapewnienie dorastającym jednostkom osobistej pomyślności, jeszcze długo nie będzie doceniana, ani nawet dostrzegana.

Tym jednak, co musi nas najbardziej w omawianych zmianach zainteresować, jest przede wszystkim to, że oto enkulturacja staje się przedmiotem świadomej troski publicznej.

W ślad za tym idzie, oczywiście, troska o zapewnienie jej efektywnego przebiegu przez odpowiednią jej organizację i działanie. Urzeczywistnianie tej troski staje się nieodzownym składnikiem całej organizacji życia każdego społeczeństwa. Oznacza to, że zostają w nim wyłonione określone zadania dotyczące uruchomienia i przebiegu procesów enkulturacji. Zadania te zostają – w ramach specjalnie powołanych do tego instytucji – powierzone poszczególnym dojrzałym już członkom społeczeństwa. Zadania te polegają zawsze na przekazywaniu członkom dopiero dorastającym określonych zasobów kultury. Przekaz ten dokonuje się zawsze w relacjach międzyjednostkowych – według schematu znanego nam z analizy procesu socjalizacji. Mamy tu jednak do czynienia z ową, znaną nam już odmianą tego procesu, a mianowicie socjalizacji zamierzonej, przy czym zamiar, który przyświeca jej ‘modelowi’ nabiera tu szczególnego charakteru. Jest mianowicie zamiarem, który zawiera nałożone na owego ‘modela’ zadania enkulturacyjne.

Dokonane rozróżnienia pozwalają nam teraz już przejść do wniosków, które prowadzić nas będą do pełnej definicji charakterystyki wychowania. W tym celu powróćmy raz jeszcze do analizy procesu socjalizacyjnego. Jak wiemy, polega ona zawsze na tym, że określona osoba zwana tutaj ‘modelem’ przekazuje drugiej osobie w akcie bezpośredniej komunikacji jakieś posiadane dyspozycje (postawy, przekonania, umiejętności itp.) drugiej osobie. Przekaz ten może się dokonywać spontanicznie i nieświadomie i wypływać wyłącznie z własnej inicjatywy oraz potrzeb – i wówczas nie ma nic wspólnego z wychowaniem. Może on jednak przybierać zgoła inny charakter, a mianowicie:

- po pierwsze, być czynnością zamierzoną skierowaną na pomoc drugiej osobie w jej życiowym funkcjonowaniu;
- po drugie, być czynnością polegającą na przekazaniu społecznie cennego doświadczenia – ergo na enkulturacji oraz
- po trzecie, być czynnością realizującą nałożone przez społeczeństwo (lub jakąś jego grupę) określonego zadania polegającego na przekazie tego społecznie cennego doświadczenia – ergo na pełnieniu określonej roli społecznej.

Kiedy socjalizacja przybiera taki właśnie charakter, że występujący w niej model działa świadomie podejmując czynności enkulturacyjne w ramach przydzielonej mu roli społecznej – możemy mówić o wychowaniu.

Wychowanie nie jest więc tylko, jak to się niekiedy przyjmuje, ‘zamierzoną socjalizacją’, bo wówczas nie różniłoby się, na przykład, od agitacji, propagandy czy reklamy. Możemy o nim mówić tylko i wyłącznie wtedy, kiedy owa zamierzona socjalizacja jest jednocześnie pełnieniem wyznaczonej modelowi społecznej roli w realizacji założonej funkcji enkulturacyjnej. Tę rolę nazywamy rolą wychowawcy, zaś rola ta polega zawsze na spełnianiu tej funkcji. Oznacza to, że nie może być mowy o wychowaniu, kiedy zamierzona socjalizacja nie jest zarazem pełnieniem społecznej roli wychowawcy i kiedy pełnienie tej roli nie polega na spełnianiu wychowawczych zadań enkulturacyjnych.

Powyższe uwagi prowadzą do wyróżnienia jeszcze jednego pojęcia ważnego dla zrozumienia, czym jest wychowanie. Jest nim pojęcie stosunku wychowawczego. Powracając do analizy procesu socjalizacyjnego, zachodzi on zawsze pomiędzy dwiema

osobami: stroną socjalizującą – tzw. 'modelem' oraz stroną socjalizowaną. Układ ten występuje, oczywiście, także w socjalizacji zamierzonej, a więc w wychowaniu: pierwsza z tych stron, to wychowawca, druga, to wychowanek. Ten pierwszy dysponuje pewnymi zasobami kulturowymi (wiedza, umiejętności, przekonania, ideały), w zakresie których druga ma pewien deficyt. Jeśli ten warunek nie zostaje spełniony – wychowanie nie ma w ogóle sensu.

Wychowanie realizuje się zawsze w określonym stosunku międzyosobniczym, który z tej racji nazywamy wychowawczym. Obie strony występują w nim w określonych rolach – wychowawcy i wychowanka. Role te są wyznaczone społecznie, nie podlegają więc żadnemu woluntaryzmowi. Oznacza to, że także stosunek wychowawczy jest determinowany przez ustalenia dotyczące życia społecznego w ogóle. W nowoczesnym społeczeństwie stosunek wychowawczy, a więc występujące w nim role, ustanawiany jest prawnie. Przepisy obejmujących go ról wyznaczają zarówno prawne obowiązki i odpowiedzialność wychowawców i wychowanków, jak też uprawnienia obu stron. Podstawowym stosunkiem wychowawczym, sankcjonowanym przez prawo, jest stosunek rodzic-dziecko. Zapewnia on realizację podstawowych zadań enkulturacyjnych. Dla realizacji dalszych zadań wychowanie jest przemieszczane do dalszych stosunków, z których najważniejszy jest niewątpliwie stosunek nauczyciel-uczeń.

Każdy stosunek wychowawczy jest lokowany w określonej instytucji społecznej, która z jednej strony ma ten stosunek kształtować i podtrzymywać, z drugiej zaś w jego ramach realizować określone zadania enkulturacyjne. Podstawową w społeczeństwie jest instytucja rodziny. Jak wykazują liczne badania, jej znaczenie dla przebiegu procesów enkulturacyjnych i dla rozwoju dzieci jest wciąż niezastąpiona. Wiąże się to niewątpliwie z tym, że w rodzinie kształtuje się fundamentalny dla dalszego rozwoju dziecka stosunek opiekuńczy, na podłożu którego może dopiero kształtować się prawidłowy stosunek wychowawczy.

## Wnioski końcowe

Motywnym przewodnikiem, który przyświecał przedstawionym w tej rozprawce rozważaniom, było rozpatrzenie genezy wychowania z punktu widzenia teorii ewolucji. Towarzyszyło im założenie, że wychowanie jako zjawisko społeczne nie pojawiło się w naszych dziejach w sposób przypadkowy, bez wyraźnej przyczyny i funkcji. W tym celu podjęliśmy tutaj próbę prześledzenia dziejów człowieka pod kątem genezy i narodzin wychowania. Za ważny, niepodlegający wątpliwości, punkt wyjścia, uznaliśmy tezę o ścisłym związku wychowania z socjalizacją. Ale jednocześnie nie ulegliśmy często lansowanej tezie, w myśl której zjawisko socjalizacji wyjaśnia wszystko, co się składa na filogenetyczny rozwój społecznych form życia ludzkiego. Według niej pojęcie wychowania nie jest potrzebne ani dla diagnozowania tych form, ani tym bardziej, dla ich wyjaśniania. Podjętym tu rozważaniom towarzyszyła z uporem podtrzymywana teza, że wychowania nie da się sprowadzić do socjalizacji, że jest ono odrębnym zjawiskiem, jakkolwiek jego geneza tkwi w socjalizacji. Jest rzeczą niewątpliwą, że w dziejach rodu



ludzkiego najpierw była socjalizacja. Ale nasza ewolucja nie zatrzymała się na niej. Na jej podłożu wyrosło nowe zjawisko społeczne o niebywałym znaczeniu dla naszego bycia i rozwoju – zjawisko wychowania. Wychowanie pojawiło się jako efekt rozwoju form życia społecznego ludzi i jako warunek konieczny zachowywania ich ciągłości przy jednoczesnej coraz wyższej pomysłowości. W ten sposób wychowanie jako wyższa, bo rozwijana świadomie, celowa i bardziej zorganizowana forma socjalizacji staje się ważnym czynnikiem i nieodzownym warunkiem istnienia i dalszego rozwoju ludzkości. Bez wychowania nasz cywilizowany świat nie byłby w ogóle możliwy.

W przedstawionych tu rozważaniach koncentrowaliśmy się na związku dwóch ważnych dla współczesnej pedagogiki pojęć: socjalizacji i wychowania. Doprowadziły nas one do jasnego przeświadczenia, że wychowanie jako zjawisko społeczne rozwinęło się z socjalizacji i jego dalszy rozwój jest niczym innym, jak wykształcaniem się coraz bogatszych i coraz bardziej odmiennych od niej jako praźródła wychowania form socjalizacji. Innymi słowy mówiąc, wszędzie, gdzie znajdujemy, choćby najbardziej wysublimowane i wyrafinowane formy wychowania u ich podłoża spoczywają niezmiennie procesy socjalizacyjne. Wychowanie jest zawsze jakąś postacią zamierzonej interwencji w rozwój jednostki. Jego tradycyjna koncepcja zakładała dotąd, że interwencja ta zachodzi wyłącznie na podłożu procesów socjalizacyjnych, jest bowiem zawsze nadawaniem jednostce tych cech, które czynią ją zdolną do życia w określonych warunkach społeczno-kulturowych i tym samym do zapewniania swym uczestnictwem w życiu społecznym ciągłości ustalonego porządku normatywnego (Fend). Innymi słowy: tym, co determinuje rozwój jednostki jest socjalizacja, zaś wychowanie jest niczym innym, jak nadawaniem jej swoistego biegu i form. Nie ma wychowania, u którego podłoża nie spoczywałyby procesy i mechanizmy socjalizacyjne.

Ten pogląd musimy obecnie zakwestionować. Wyjaśnia on doskonale naszą przeszłość, ale okazuje się już niewystarczający dla objaśniania naszej teraźniejszości i przyszłości. Ewolucja człowieka dokonuje coraz bardziej następnego doniosłego kroku. Oto socjalizacja przestaje być jedynym czynnikiem wyznaczającym kształtowanie się i rozwój ludzkiej osobowości. Psychologia od ponad półwiecza coraz bardziej odkrywa i podnosi znaczenie jeszcze jednego czynnika naszego rozwoju. Jest nim on sam. Ukazuje ona człowieka jako istotę autonomiczną. To prawda, że od urodzenia jest on poddany wszechwładnym wpływom socjalizacyjnym. Ale prawdą jest także to, że sam fakt i sposób poddania się tym wpływom, zależy od niego samego.

Odkrycie człowieka jako istoty zdolnej do niezależnego budowania obrazu swego świata i pokierowania własnym rozwojem nie może pozostać bez wpływu na koncepcje wychowania. Nie jest już możliwe sprowadzanie go wyłącznie do mechanizmów socjalizacyjnych. Teoria wychowania musi uwzględniać także te procesy osobo twórcze, które spoczywają u podstaw kształtowania się ludzkich indywidualności. Procesy te obejmujemy tutaj ogólnym pojęciem personalizacji. Przyjmujemy dziś, że rozwój jednostki jest wynikiem zarówno wpływów społecznych, jak też tego, jak układa się ona sama w niekończących się transakcjach z warunkami i okolicznościami życia.

Gdyby wychowanie zamykać nadal w ciasnych ramach socjalizacji, jego udział w rozwoju jednostki stawałby się coraz bardziej ograniczony, podobnie jak jego teoria. Ta staje więc dziś wobec konieczności zmiany dotychczasowego paradygmatu: musi plasować wychowanie zarówno w obrębie procesów, poprzez które jednostka staje się taka, jak inne, jak też procesów, poprzez które staje się ona osobą niepowtarzalną.

Powstaje przed nami uzasadnione przekonanie, że „nasz rozwój osiągnął – lub osiąga – kolejną fazę, a raczej skłonny byłbym powiedzieć: epokę, w której **wychowanie wyrosłe wyłącznie na podłożu mechanizmów socjalizacyjnych przestaje wystarczać**. Jest to mianowicie **epoka indywidualizacji** (por. Heller i i. 1986).

Dalsza ewolucja wychowania staje przed zupełnie nową perspektywą.

## Literatura

- Bandura A.: „*Lernen am Modell*” Stuttgart 1976, Ernst Klett Verlag
- Benedict R.: „*Wzory kultury*”, Warszawa 1966, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Brezinka W.: „*Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*”, Muenchen, Basel 1974, Reinhardt.
- Brezinka W.: „*Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg*”, Muenchen, Basel 1981, Reinhardt.
- Buss D.M.: „*Psychologia ewolucyjna*”, Gdańsk 2001, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Czarnowski S.: „*Dzieła*”, Warszawa 1956, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dollase R.: „*Grenzen der Erziehung*”, Düsseldorf 1984, Schwann.
- Dunbar R.: „*Człowiek. Biografia*”, Kraków 2012, Wydawnictwo Copernicus Center.
- Dunbar R.: „*Nowa historia ewolucji człowieka*”, Kraków 2014, Wydawnictwo Copernicus Center
- Eckerle G. - A. & Patry J.-L.: „*Theorie und Praxis des Theorie – Praxis Bezugs in der empirischer Paedagogik*”, Baden-Baden 1987, Nomos Verlagsgesellschaft.
- Epstein S.: „*The self – concept revisited: Or a theory of theory*”, American Psychologist 28/1973, s. 404-416.
- Fend H.: „*Sozialisierung und Erziehung*”, Weinheim 1976, Beltz.
- Forward S. i Buck C.: „*Toksyczni rodzice*”, Warszawa 2009, Wydawnictwo Czarna Owca.
- Giesecke H.: „*Das Ende der Erziehung*”, Stuttgart 1985, Klett-Cotta.
- Gordon T.: „*Wychowanie bez porażek w praktyce*”, Warszawa 1994, Wydawnictwo „Pax”.
- Gordon T.: „*Schueler – bezogenes Unterrichten*” (w: Rogers C.R. (red.) „*Die klientzentrierte Gesprachs-psychotherapie. Client-Centered Therapy*”,

- Frankfurt/M. 1983, Fischer.
- Goslin D.A.: *"The School in Contemporary Society"*, Chicago 1965, University Press.
  - Griese H.M.: „*Socjalizacja czy wychowanie?*”, *Więś i Rolnictwo* nr. 4/1984, s. 97- 117.
  - Harris J.R.: „*Geny czy wychowanie?*”, Warszawa 1998, Wyd. Jacek Santorski.
  - Hausser K.: „*Identitaetsentwicklung*”, New York 1983, Harper & Row.
  - Havighurst R.J.: *"Human Development and Education"*, New York 1957, Longmans, Green & Co.
  - Heller T.C., Sosna M., Wellbery D.E. (red.): *"Reconstructing Individualism"*, Stanford 1986, Stanford University Press.
  - Hurrelmann K.: „*Erziehungssystem und Gesellschaft*”, Hamburg 1975, Rowohlt.
  - Kluckhohn C. & Murray H.A.: *"Personality Formation,; the Determinants"* (w: C. Kluckhohn, H.A. Murray, D.M. Schneider (red.): *"Personality in Nature, Society and Culture"*. Second Edition, New York 1955).
  - Komeński J.A.: „*Wielka dydaktyka*” Wrocław – Warszawa 19956, Wydawnictwo Ossolineum.
  - Koziński J.: „*Koncepcja transgresyjna człowieka*”, Warszawa 1987, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
  - LeVine R.A.: *"Culture, Personality, and Socialization: An Evolutionary View"* (w: Goslin D.A.(red.): *"Handbook of Socialization Theory and Research"*, Chicago 1973, Rand McNally College Publishing Company,
  - Loch W.: „*Enkulturation als antropologischer Grundbegriff der Paedagogik*” (w: Weber E. (Hrsg.): „*Der Erziehungs und Bildungsbegriff in 20. Jahrhundert*”, Bad Haibrunn/Obb. 1969).
  - Malinowski B.: „*Mit, magia, religia*”, *Dzieła* tom 7, Warszawa 1990, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
  - Malinowski B.: „*Życie seksualne dzikich*”, Warszawa 1938, Wyd. J. Przeworskiego
  - Manz W.: „*Erziehung und Gesellschaft*”, Muenchen 1980, Koesel Verl.
  - Miller R.: „*Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*”, Warszawa 1981, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
  - Nowak S.: „*Teorie postaw i zachowań a problemy wychowania*” (w: A. Kwilecki (red.): „*Teoria i badania socjologiczne a praktyka społeczna*”, Warszawa 1972, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 60-97).
  - Oerter R.: „*Zur Dynamik von Entwicklungsaufgaben im menschlichen Lebenslauf*” (w: Oerter R.(red.): „*Entwicklung als lebenslanger Process*”, Hamburg 1978, Hoffman & Campe, s. 66-111).
  - Oerter R.: „*Entwicklung*” (w: Schiefele H. & Krapp A. (red.): „*Handlexikon zur paedagogische Psychologie*”, Muenchen 1981, Ehrenwirth, s. 100-108).
  - Parsons T. and Bales R.F.: *"Family, Socialization and Interaction Process"*, Glencoe, The Free Press.
  - Schlottmann U.: „*Primaere und sekundaere Individualitaet*”, Stuttgart 1968, Klett Cotta.
  - Thomae H.: „*Das Individuum und seine Welt*”, Göttingen 1968, Hogrefe.
  - Tomasello M.: „*Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*” Warszawa 2002,

Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Tomasello M.: „*Historia naturalna ludzkiego myślenia*”, Kraków 2015, Wydawnictwo Copernicus Center.
- Ulich DE.: „*Krise und Entwicklung*”, Muenchen-Weinheim 1987, Psychologie Verlags Union.
- Wurzbacher G.(red.): „*Der Mensch als soziales und personales Wesen*”, Stuttgart 1963, Klett Cotta.
- Van Doren Ch.: „*Historia wiedzy. Od zarania dziejów do dziś*”, Warszawa 1996, Wyd. „Al Fine”
- Znaniecki F.: „*Socjologia wychowania*”, tom I i II, Warszawa 1973, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Znaniecki F.: „*Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*”, Warszawa 1974, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Jolanta Zuziak, Wojciech Zuziak

# LEGO® Education WeDo 2.0 zmienia wszystko!

.....

Autorzy artykułu, opisując pracę z zestawami LEGO® Education WeDo 2.0, zwracają uwagę na nową rolę nauczyciela: nauczyciel jako przewodnik, doradca, trener. Wskazują ponadto na szansę formowania ucznia odpowiedzialnego za własny proces uczenia się. Następnie proponują krótki przewodnik po oprogramowaniu przeznaczonym do pracy z zestawami WeDo 2.0. W tej części analizie poddano kolejne fazy pracy nad projektem (faza odkrywania, tworzenia i prezentacji – dzielenia się). Szczególną uwagę zwrócono na aktywności możliwe w fazie tworzenia: modelowanie, prowadzenie badań oraz konstruowanie. Dwie pierwsze ukazano w kontekście naukowym, zaś konstruowanie w kontekście inżynierskim (podejście inżynierskie). W podsumowaniu krótko powiązano pracę z wykorzystaniem zestawów WeDo 2.0 z realizacją projektów z obszaru STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics).

.....

Wykorzystanie zestawów WeDo 2.0 podczas zajęć szkolnych (lekcyjnych i pozalekcyjnych) wymusza inną organizację zajęć, zmienia rolę nauczyciela w procesie dydaktycznym, zmienia – w końcu – zadania, przed jakimi postawiony zostaje uczeń.

Współczesny nauczyciel nie jest już mędrce na scenie (Sage on the Stage) – jedynym źródłem wiedzy. Musi stać się – wg Janusza Morbitzera (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej) – „stojącym z boku doradcą ucznia, jego naukowym opiekunem, wspierającym ucznia w rozwoju intelektualnym”<sup>1</sup>. Jego rola – to rola przewodnika (Guide on the Side<sup>2</sup>), organizatora procesu uczenia się uczniów. Podobne stanowisko znajdziemy u Stanisława Dylaka (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu): „nauczyciel w tradycyjnej roli może nie być pożądanym modelem dla uczniowskiego działania poznawczego, bo nie wystarczy proponować sposób rozwiązania, ale należy z uczniami

<sup>1</sup> J. Morbitzer, *Szkoła w pułapce Internetu*, <http://www.ktime.up.krakow.pl/ref2010/morbitz.pdf>, [dostęp: 08.02.2018].

<sup>2</sup> Określenia „Sage on the Stage” i „Guide on the Side” pojawiły się już w 1993 roku w tytule artykułu Alison King: *From Sage on the Stage to Guide on the Side* w czasopiśmie *College Teaching*, 41/1 (1993), s. 30-35. Alison King pracuje w School of Education na California State University w San Marcos.

rozwiązywać problemy. Natomiast nauczyciel w roli trenera (...) powinien wspierać, bardziej stojąc z boku, podpowiadając”<sup>3</sup>.

Zatem, ten przewodnik (guide), doradca ucznia jest u Dylaka nazwany trenerem. Pisząc o jego roli Dylak dodaje: „trener nie ogranicza się do mówienia uczniom, co to jest bądź jak coś zrobić (gdyż to nie rozwija), lecz współtworzy to coś z uczniami jako jeden z podmiotów procesu nauczania-uczenia się”<sup>4</sup>.

Podczas pracy z LEGO® Education WeDo 2.0 zmienia się też rola uczniów: muszą być aktywni w czasie zajęć. Najlepiej, jeśli pracują w parach. Praca indywidualna i w zespołach złożonych z 3 uczniów jest możliwa, nie jest jednak optymalna. Większa liczba uczniów w zespole (np. 4 lub 5) nie jest wskazana. Praktycznie natychmiast 1 lub 2 dzieci przejmują kontrolę nad pracą całego zespołu, pozostałe – stają się tylko biernymi widzami.

Podczas zajęć uczeń powinien być stawiany przed właściwie dobranymi zadaniami. Nie mogą być one za trudne – bo to prowadzi do zniechęcenia się uczniów. Nie mogą być także za łatwe – to zaowocuje znużeniem uczestników zajęć. W prawidłowym doborze zadań do potrzeb i możliwości grupy wspiera nauczyciela oprogramowanie i podręcznik.

Planowanie i organizacja zajęć to zadania nauczyciela. Jednak wejście wraz z dziećmi w specyficzne środowisko nauki i pracy, jakie oferuje LEGO® Education, może spowodować, że to uczniowie – z czasem – przejmą kontrolę nad tokiem zajęć. Przy czym: nie chodzi tu o rewolucję polegającą na usunięciu nauczyciela z zajęć i osadzeniu „na tronie” wybranego ucznia. Ta „rewolucja” przebiega pokojowo. Nauczyciel musi być na nią przygotowany i nie powinien jej zapobiegać. Pierwsze symptomy zbliżającej się (r)ewolucji powinny być dla niego powodem do dumy.

(R)ewolucja zacznie się wtedy, gdy to uczniowie – sami, jakby przy okazji prac nad projektami – zaczną proponować nowe rozwiązania, modyfikacje konstrukcji, zmiany w programie sterującym pracą zbudowanego pojazdu lub maszyny. Sami uczniowie zaczną przyjmować na siebie odpowiedzialność za swoją naukę: proces nauczania zacznie się stawać powoli procesem uczenia się. Czyż nie o to w końcu w edukacji chodzi?

Ta konieczność zmiany przez nauczyciela przebiegu zajęć – w odpowiedzi na pomysły i modyfikacje projektu proponowane przez uczniów – to jedna z cech pracy z zestawami robotycznymi LEGO® Education<sup>5</sup>. (patrz fot. 1) Cecha ta – na potrzeby badań *Podjęcie inżynierskie w nauczaniu*, prowadzonych w Bielsku-Białej przez Wojciecha Zuziaka<sup>6</sup> – została określona jako „responsywność”.

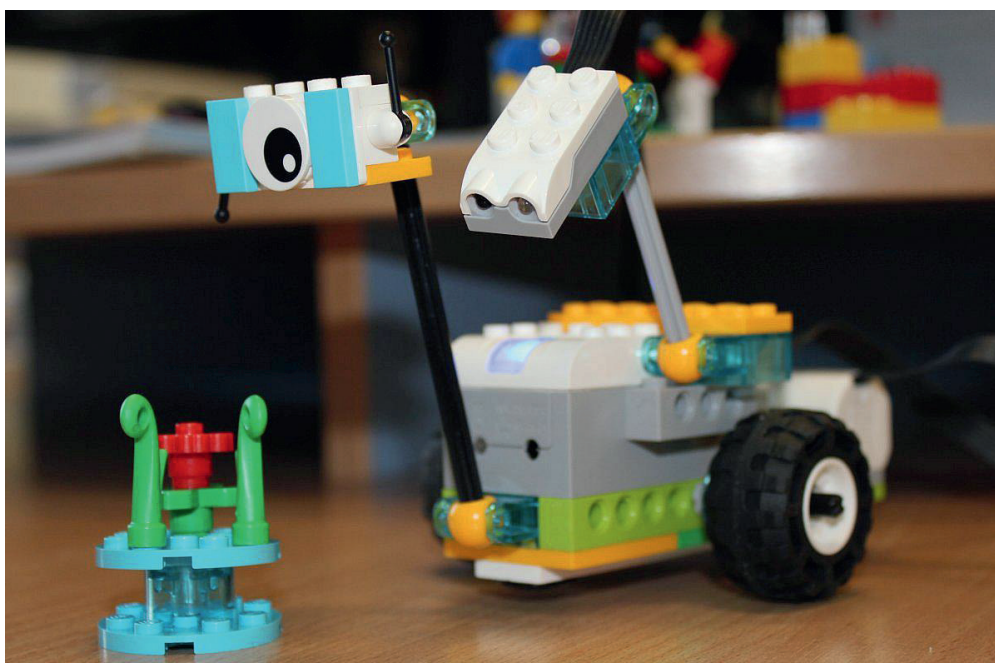
Responsywność (szybka reakcja na zmianę warunków) jest tu cechą samego podjęcia inżynierskiego – jako formy organizacji pracy z uczniami, a zdolność do teźże szybkiej reakcji (otwartość na zmianę, na nowe doświadczenia) jawi się jako pożąda-

<sup>3</sup> S. Dylak, *Socjalizacja a wychowanie*, [w:] *Strategia nauczania-uczenia się infotechniki*, red. S. Dylak i S. Ubermanowicz, Fundacja Wolnego i Otwartego Oprogramowania, Poznań 2014, s. 21.

<sup>4</sup> S. Dylak, *Socjalizacja a wychowanie*, [w:] *Strategia nauczania-uczenia się infotechniki*, red. S. Dylak i S. Ubermanowicz, Fundacja Wolnego i Otwartego Oprogramowania, Poznań 2014, s. 21.

<sup>5</sup> Autorzy artykułu pracują na co dzień z zestawami: LEGO® Education WeDo, LEGO® Education WeDo 2.0 oraz LEGO® MINDSTORMS Education EV3.

<sup>6</sup> Opiekę naukową nad badaniami *Podjęcie inżynierskie w nauczaniu oraz nad Projektem Nie taki robot straszny!* sprawuje Eugenia Smyrnova-Trybulska – adiunkt na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Więcej informacji na temat Projektu można znaleźć na stronie Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Bielsku-Białej: [http://www.wombb.edu.pl/?page\\_id=3114](http://www.wombb.edu.pl/?page_id=3114), [dostęp: 10.02.2018].



Fot.: Wojciech Zuziak

Fot. 1 Łazik Milo z czujnikiem ruchu. Projekt: LEGO® Education.

na cecha osobowości samego nauczyciela. Można zaryzykować tezę, że jest to jedna z tych cech nauczyciela, która pozwala mu „zejść z katedry” i stanąć w jednym szeregu z uczniami – jako ich przewodnik w procesie uczenia się.

## Zaczynamy przygodę z LEGO® Education WeDo 2.0

Oprogramowanie przeznaczone do pracy z zestawem WeDo 2.0 jest dostępne nieodpłatnie na stronie: <https://education.lego.com/en-us/downloads/wedo-2/software>.

Niestety, oprogramowanie nie ma polskiej wersji językowej. Jednak zostało ono tak przygotowane, że praca z wersją angielską nie powinna nastręczać wielu problemów.

Pracę proponujemy zacząć od przeglądu biblioteki projektów (The Project Library), która jest oznaczona ikoną z książkami (druga z lewej w górnym menu). Biblioteka zawiera obecnie 28 projektów (stan na luty 2018). Są to:

- 4 projekty wstępne (oznaczone literami od A do D) umieszczone w pierwszej sekcji biblioteki (Getting Started);
- 8 projektów z przewodnikiem (Guided Projects) z zakresu przedmiotów przyrodniczych (Science);
- 8 projektów otwartych (Open Projects) z zakresu przedmiotów przyrodniczych (Science);
- 4 projekty z przewodnikiem (Guided Projects) poświęcone myśleniu komputacyjnemu (Computational Thinking)<sup>7</sup>;

<sup>7</sup> Myślenie komputacyjne towarzyszy procesom rozwiązywania problemów z wykorzystaniem komputerów.

- 4 projekty otwarte (Open Projects) poświęcone myśleniu komputacyjnemu (Computational Thinking).

Przygodę rozpoczynamy od cyklu projektów wstępnych umieszczonych w sekcji Getting Started. (**patrz fot. 2**) To 4 części poświęcone łażikowi o imieniu Milo. Mamy tu kolejno:

- Milo the Science Rover – łażik naukowy o imieniu Milo (lub Miluś<sup>8</sup>);
- Milo's Motion Sensor – sensor (czujnik) ruchu dla Milo;
- Milo's Tilt Sensor – sensor (czujnik) przechyłu (wychylenia) dla Milo;
- Collaborating – naukę współpracy między 2 zespołami sterującymi 2 połączonymi łażikami Milo.

Każdy z 4 projektów wstępnych (Getting Started) – oznaczonych literami A, B, C i D – rozpoczyna się krótkim opisem tego, co uczniowie będą robić w zespołach, realizując dany projekt (In this project, you will). Opis ten pojawia się w nowym okienku. Są w nim zebrane podstawowe informacje o projekcie, tutaj także następuje wyliczenie aktywności ucznia z podziałem na fazy pracy.

## Getting Started



źródło: LEGO® Website

Fot. 2 Projekty w sekcji Getting Started. Oprogramowanie dla zestawów LEGO® Education WeDo 2.0

Zasadniczo w pracy nad projektami LEGO® Education WeDo 2.0 możemy wyróżnić 3 fazy:

- Explore – faza odkrywania (eksploracji) – jest to faza początkowa;
- Create – faza tworzenia – faza budowy z klocków i programowania; jest to także miejsce na wprowadzanie modyfikacji;
- Share – faza dzielenia się, prezentacji produktu; w jej obrębie mogą znaleźć się aktywności uczniowskie typu: udokumentuj, zaprezentuj, wyjaśnij.

Dodatkowo w projektach z przewodnikiem (Guided Projects) poświęconych myśleniu komputacyjnemu (Computational Thinking) pojawia się faza testów (Test), która zaplanowana jest bezpośrednio po fazie tworzenia (Create).

Omówmy teraz – po kolei – wszystkie fazy pracy.

<sup>8</sup> Znamy pewną sześcioletką Ołę, dla której jest to Miluś i koniec dyskusji!



## Faza odkrywania

W fazie Explore uczniowie „opracowują koncepcję zagadnienia naukowego lub problemu inżynierskiego, ustalają podejście i rozważają możliwe rozwiązania”<sup>9</sup>. Jest to czas przeznaczony na odkrywanie problemu, zapoznanie się z nim. Nauczyciel może odtworzyć film wprowadzający w dany projekt lub w inny sposób zaprosić uczniów do pracy w oparciu o materiały inne, niż te przygotowane przez LEGO® Education.

Nauczyciel i uczniowie nie powinni pomijać fazy Explore. Pokusa ta rodzi się przy projektach wstępnych (Getting Started) oraz przy projektach z przewodnikiem (Guided Projects). Pomijając fazę Explore, ze zdziwieniem stwierdzimy, że jest to faza kluczowa przy projektach otwartych (Open Projects). Już pierwszy projekt otwarty pokaże potrzebę wspólnego zastanowienia się nad problemem przeznaczonym do rozwiązania, omówienia go, wymiany uwag, „burzy mózgów” – słowem: pokaże potrzebę przejścia przez fazę eksploracji Explore.

Wszystkie projekty otwarte (Open Projects) rozpoczynają się od podsunęcia uczniom pomysłów dotyczących konstrukcji lub programów do wykorzystania (Inspiration).

Po 3 pomysły wybrane z biblioteki konstrukcji (The Design Library) są przygotowane dla wszystkich projektów otwartych (Open Projects): zarówno dla projektów z obszaru przedmiotów przyrodniczych (Science), jak i dla projektów poświęconych myśleniu komputacyjnemu (Computational Thinking). Ponadto, dla projektów otwartych poświęconych myśleniu komputacyjnemu są dodatkowo przygotowane po 3 pomysły dotyczące możliwych do wykorzystania programów.

Dostęp do biblioteki konstrukcji (The Design Library) daje nam ikona z zębatkami (trzecia z lewej w górnym menu). Biblioteka konstrukcji jest podzielona na 2 części:

- Model Library (mniejsza ikona z zielonym klockiem) – gdzie znajdziemy pomysły na nowe modele do zbudowania z klocków; po lewej 16 pomysłów na główny mechanizm; po prawej – dla każdego mechanizmu – po 2 zastosowania w przykładowych realizacjach (modele pojazdów, maszyn, urządzeń; ponadto dużo ciekawych pomysłów na zrobotyzowane zwierzaki) oraz
- Program Library (mniejsza ikona z zielonym trójkątem na żółtym tle) – gdzie znajdziemy 14 podstawowych programów (po lewej) oraz – do każdego programu podstawowego – po 2 trudniejsze przykłady programów – tematycznie powiązanych z tymi po lewej.

W fazie odkrywania (Explorer), podczas pracy nad projektami otwartymi, uczniowie powinni przejrzeć dostępne inspiracje, odszukać wskazane przykłady w bibliotece konstrukcji oraz przystąpić do omówienia projektu wraz z nauczycielem.

Nauczyciel ma za zadanie odwołać się do wcześniej omawianych projektów, poprzednio zbudowanych konstrukcji lub zastosowanych wcześniej mechanizmów poruszania się robota.

---

<sup>9</sup> LEGO® Education WeDo 2.0. Podręcznik nauczyciela, 2045300, s. 6. Dla swoich klientów firma AKCES Edukacja – oficjalny przedstawiciel LEGO® Education w Polsce – przygotowała polski podręcznik nauczyciela. Informacja za: <https://www.akcesedukacja.pl/sklep/le/wedo-2-0-zestaw-bazowy-z-oprogramowaniem/>, [dostęp: 09.02.2018].

## Faza tworzenia

W pracy z zestawami WeDo 2.0 klocki LEGO® są wykorzystywane do:

- tworzenia modeli,
- prowadzenia badań,
- konstruowania.

Te trzy rodzaje aktywności dają możliwość rozwijania różnych umiejętności – w każdym przypadku mamy bowiem inny wynik projektu. Omówmy krótko te aktywności.

### Tworzenie modeli (kontekst naukowy)

Podczas tej aktywności „uczniowie mogą zbudować model, aby zbierać informacje lub stworzyć symulację. Modele, chociaż stanowią tylko przedstawienie rzeczywistości, pozwalają lepiej zrozumieć i wyjaśnić naturalne zjawiska”<sup>10</sup>.

Tworząc modele, uczniowie powinni dołożyć starań, aby one – możliwie dokładnie – przedstawiały rzeczywistość. Ponadto, powinni być świadomi ograniczeń, stworzonych przez siebie modeli. W oprogramowaniu dla zestawów WeDo 2.0 znajdziemy projekty wykorzystujące modelowanie, np. Przeobrażenie żaby (Frog’s Metamorphosis), Rośliny i owady zapylające (Plants and Pollinators).

### Prowadzenie badań (kontekst naukowy)

Planowanie i następnie przeprowadzenie zaplanowanych badań to idealne ramy dla projektu naukowego. Nauczyciel zachęca uczniów, aby spróbowali przewidzieć zachowanie badanego obiektu, np. pojazdu. Następnie uczniowie mają za zadanie przeprowadzić testy i zgromadzić dane, na podstawie których mogą sformułować wnioski i ostatecznie: potwierdzić lub obalić swoje przewidywania.

Należy zwrócić uwagę uczniów, aby podczas testów zachowali bezstronność – to cecha niezależnego badacza (niezależnego obserwatora). Niezmiernie ważne jest, aby podczas swoich testów uczniowie szukali przyczyn i skutków, zmieniając – w danym momencie – tylko jedną zmienną. Przykłady projektów badawczych dla zestawów WeDo 2.0 to: Przeciąganie (Pulling) (*patrz fot. 3*), Prędkość (Speed), Wytrzymałe konstrukcje (Robust Structures).

### Konstruowanie (kontekst inżynierski)

Problemy stawiane przed uczniami w tym kontekście nie mają jednej (jedynie słusznej) odpowiedzi. Możemy być świadkami sytuacji, gdy każdy z zespołów uczniowskich zaproponuje inne rozwiązanie danego problemu.

Ponadto, realizacja projektu „będzie wymagać od uczniów ciągłego dostosowywania i modyfikacji ich rozwiązań tak, by spełniały odpowiednie kryteria”<sup>11</sup>.

W kontekście inżynierskim zmienia się także rola błędu, niepowodzeń w pracy. Błąd (poprzez zrozumienie jego przyczyn) staje się drogowskazem prowadzącym do celu, czynnikiem napędzającym rozwój projektu, potwierdzeniem procesów myślowych.

<sup>10</sup> LEGO® Education WeDo 2.0. Podręcznik nauczyciela, 2045300, s. 17.

<sup>11</sup> LEGO® Education WeDo 2.0. Podręcznik nauczyciela, 2045300, s. 18.



Fot 3 Przeciąganie (Pulling). Projekt: LEGO® Education

Wojciech Zuziak zwracał już uwagę na „konieczność stosowania takich strategii nauczania (prowadzenia zajęć), które zezwalają (czy nawet wprost zakładają) jawną zgodę na popełnianie przez uczniów błędów podczas zajęć”<sup>12</sup>. Powołał się przy tym na słowa Ethan’a Danahy’ego (Tufts University, Medford, USA) z jego wystąpienia w Instytucie Technologii i Mechatroniki Uniwersytetu Śląskiego, podczas seminarium LEGO® Engineering w 2014 roku. Przykłady projektów konstrukcyjnych to: Zapobieganie powodziom (Prevent Flooding), Zrzut i ewakuacja (Drop and Rescue), Sortowanie do recyklingu (Sort to Recycle).

## Faza dzielenia się

W fazie dzielenia się uczniowie mają za zadanie zaprezentować produkt, który powstał z klocków LEGO® podczas pracy zespołu. Mogą także przedstawić relację z kolejnych etapów (faz) procesu powstawania prezentowanego produktu. W tym celu powinni się odwołać do zdjęć, filmów i zrzutów ekranu, które wykonali podczas pracy.

Aby ułatwić uczniom pracę, oprogramowanie przeznaczone dla zestawów WeDo 2.0 zawiera moduł pozwalający dokumentować kolejne etapy pracy (ikona z aparatem w górnym menu) oraz moduł przygotowania prezentacji (ikona z kartką i niebieską kredką w górnym menu). Gotową prezentację można zapisać jako grafikę JPG lub plik PDF.

<sup>12</sup> W. Zuziak, E. Smyrnova-Trybulska, *Podejście inżynierskie w nauczaniu*, [w:] *Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej*, Nr 52/2017, red. D. Świsulski, Wydział Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2017, s. 126.

Faza dzielenia się (prezentacji) to także miejsce na swobodną wypowiedź uczniów, dyskusję, zwrócenie uwagi na odpowiedzialność za powstały produkt i kwestie etyczne (np. w kontekście wykorzystania cudzych pomysłów za zgodą autora lub bez jego zgody).

## Pora na parę (STEAM)

LEGO® Education WeDo 2.0 to zestaw, którego wykorzystanie w dydaktyce idealnie wpisuje się w koncepcję tworzenia przestrzeni do pracy projektowej dla przedmiotów z obszaru STEAM (Science, Technology, Engineering, Art i Mathematics).

Treści przynależne do przedmiotów przyrodniczych (Science) są tematami 16 projektów. W fazie tworzenia (konstruowania) wykorzystuje się podejście inżynierskie (Engineering). Technologią wykorzystywaną do pracy są same klocki, które doskonale nadają się do prowadzenia zajęć z techniki. Matematyka pojawia się na etapie programowania, szczególnie w kontekście 8 projektów związanych z myśleniem komputacyjnym. Umiejętnościami plastycznymi (Art) uczniowie mogą się wykazać, tworząc scenerię do prezentacji zbudowanego modelu.

Metoda pracy projektowej, wykorzystanie elementów podejścia inżynierskiego w nauczaniu oraz zestawy klocków LEGO® Education WeDo 2.0 pozwalają nauczycielowi aranżować atrakcyjną i dobrze znaną uczniowi przestrzeń edukacyjną. Przestrzeń, w której uczeń jest inspirowany do bycia aktywnym, jego motywacja do działania jest skutecznie podtrzymywana, a sukces (na miarę możliwości ucznia) jest w zasięgu ręki... trzymającej klocki.

Zatem: cała para w edukację! Zapraszamy do rozpoczęcia przygody z LEGO® Education.

Katarzyna Bogucka

# Jak być pedagogiem(?) – na drodze refleksyjnego poszukiwania

## Perspektywa uczestników projektu „Studenci UAM bez Granic”

*Niniejszy artykuł stanowi prezentację międzynarodowego projektu edukacyjno-badawczego „Studenci UAM bez Granic”, który jest realizowany przez studentów i doktorantów współpracujących w ramach Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej, działającego przy Zakładzie Pedagogiki na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zawiera charakterystykę podejmowanych działań edukacyjnych oraz badawczych w ramach kolejnych edycji projektu, które jak dotąd odbyły się w Tanzanii, Paragwaju, Indonezji oraz w Nepalu. Projekt zostaje przedstawiony na tle refleksji dotyczącej bycia pedagogiem, wartości, jakimi uczestnicy projektu kierują się na gruncie pedagogicznych oddziaływań. Artykuł stanowi swoiste poszukiwanie odpowiedzi na pytanie jak być pedagogiem(?) w oparciu o doświadczenia własne oraz literaturę przedmiotu.*

***Każdy człowiek może stać się  
Wspaniałym cudotwórcą  
Kiedy nie czeka na ten wielki cud  
Tylko z małych cudów  
Które zdarzają się codziennie  
Potrafi łączyć ten wielki***

*Irena Conti di Mauro<sup>1</sup>*

Jak myśleć jak pedagog? To pytanie stawia Bogusław Śliwerski w książce pt. „Myśleć jak pedagog”. Tytuł wskazanej publikacji może wywoływać przekonanie o tym, że autor dokonuje w niej rozstrzygnięć odnośnie tego, jak być pedagogiem, konstatując jedyny

---

<sup>1</sup> I. Conti di Mauro, *Lubię codzienność*, Warszawa 2005, s. 14

sluszny sposób myślenia, swoistą receptę na to, czym powinny odznaczać się osoby pełniące społeczną rolę pedagoga lub wychowawcy oraz wykonujące ten zawód. Sam autor jednak wskazuje, że książka ta co prawda stanowi zbiór analiz i rozważań nad pedagogicznym myśleniem, jest ona jednak nie gotowym przepisem, lecz zaproszeniem do refleksji nad jakością bycia pedagogiem na co dzień zarówno dla obecnych, jak i przyszłych pedagogów. Rzeczywiście, jako młodzi pedagodzy dostrzegamy ogromne znaczenie takich właśnie publikacji naukowych; służą one bowiem rozwojowi własnego warsztatu pedagogicznego, rozbudzaniu ciekawości poznawczej, a przede wszystkim stanowią inspirację do refleksji nad własnym sposobem postrzegania i pełnienia roli pedagoga, krytycznej analizy dotychczasowych przekonań oraz poczynań w przestrzeni społecznej.

Niniejszy artykuł ma na celu zaprezentowanie międzynarodowego projektu edukacyjno-badawczego „Studenci UAM bez Granic”, który od czterech lat podejmowany jest przez osoby współpracujące w ramach Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej, działającego przy Zakładzie Pedeutologii na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Projekt ten tworzą zarówno studenci, jak i doktoranci, którzy swoją aktywność praktyczno-badawczą koncentrują wokół działań pedagogicznych w różnych środowiskach kulturowych. Charakterystyka podejmowanych przez nas działań w ramach projektu będzie jednak rozpatrywana w szerszym kontekście – na tle własnych refleksji dotyczących bycia pedagogiem oraz przekonań i wartości, jakimi się kierujemy.

Przywołane na początku słowa Ireny Conti di Mauro stanowią dla nas, realizatorów projektu „Studenci UAM bez Granic”, swoisty kompas, który od lat wskazuje właściwy, naszym zdaniem, kierunek, prowadząc nas po pedagogicznej ścieżce. W myśl przywołanych słów, istotą bycia pedagogiem jest nieustanne wsłuchiwanie się w siebie, w tkwiące wewnątrz nas wartości, doświadczenia i nadzieje oraz przekładanie ich na edukacyjną codzienność. Pedagog bowiem, niezależnie od tego, w jakim miejscu pracuje, na jakim etapie rozwoju zawodowego się znajduje i jak duże ma doświadczenie w tym zakresie, może edukować sobą i poprzez siebie. Jedynym warunkiem jego zaangażowania się w proces kształcenia i wychowania powinna być nieustanna refleksja nad jakością bycia pedagogiem, przy równoczesnym wysokim poczuciu odpowiedzialności za swoje działania. Wyjątkowe wartości, czy idee pozostaną bowiem wyłącznie na gruncie myślenia pedagogicznego, jeśli nie będą skutecznie służyły dobru wspólnemu. Wybrzmiewająca z powyższych rozważań szczególna odpowiedzialność, jaka spoczywa na barkach refleksyjnego pedagoga, znajduje swoje odzwierciedlenie w słowach Nelsona Mandeli: „Edukacja to najpotężniejsza broń jakiej możesz użyć, aby zmienić świat”. Odnosząc się do wskazanego twierdzenia można stwierdzić, że pedagodzy mają ogromną moc sprawczą. Z jednej strony podejmowane przez nich wysiłki mogą służyć realizacji celów, wynikających z przyświecających wartości dobra wspólnego oraz, w ogólnym rozumieniu, zmieniania świata na lepsze. Z drugiej jednak strony, wskazana moc oddziaływań pedagogicznych wiąże się z odpowiedzialnością za jej implikacje, zarówno w odniesieniu do poszczególnych uczestników procesu edukacyjnego, jak i w kontekście środowiska społeczno-kulturowego, w jakim ten proces zachodzi.

## Słów kilka o projekcie „Studenci UAM bez Granic”

Projekt „Studenci UAM bez Granic” został zainicjowany przez opiekuna Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej, mgr Katarzynę Banaszak, doktorantkę w Zakładzie Pedeutologii na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, pedagoga odbywającego liczne wolontariaty zagraniczne oraz realizującego projekty badawcze skoncentrowane wokół edukacji międzykulturowej. Dzięki swojemu doświadczeniu i pasji, zainspirowała ówczesnych członków Koła Naukowego do podjęcia działań edukacyjnych w Tanzanii. W efekcie, trzyosobowa grupa studentów zorganizowała pierwszą edycję projektu „Studenci UAM bez Granic” w Afryce.

W sierpniu 2014 roku zrealizowaliśmy projekt w Szkole Podstawowej w Biharamulo w Tanzanii. Należy nadmienić, że udział w pierwszej edycji projektu brał udział tylko jeden uczestnik obecnej grupy projektowej<sup>2</sup>, jednakże z uwagi na to, że każda z osób współtworzących projekt na przestrzeni lat mocno utożsamia się ze „Studentami UAM bez Granic”, stąd w niniejszym artykule jest używana forma „my” w odniesieniu do wszystkich edycji projektu.

Druga edycja projektu odbyła się rok później; tym razem destynacją „Studentów UAM bez Granic” była Ameryka Południowa. Na przełomie sierpnia i września trzyosobowa grupa projektowa przebywała w San Alberto, gdzie w okresie trzech tygodni zaplanowanymi działaniami edukacyjnymi objęła niemalże 200 dzieci uczęszczających do miejscowej szkoły podstawowej oraz uczestniczących w zajęciach pozalekcyjnych, organizowanych przy parafii w San Alberto. Mieliśmy również przyjemność być i prowadzić zajęcia w wiosce Akaray-mi, którą zamieszkują Indianie z plemienia Guarani.

Kierowani chęcią docierania do różnych miejsc na świecie, wszechstronnego rozpoznawania rzeczywistości edukacyjnej i współpracowania z dziećmi oraz nauczycielami z różnych kultur, odznaczyliśmy swój ślad w Afryce, w Ameryce Południowej, aż w końcu trafiliśmy do Azji. Tam właśnie odbyły się dwie kolejne edycje projektu. W 2016 roku cztery osoby współpracujące w ramach Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej zrealizowały trzecią edycję projektu w Indonezji, na wyspie Bali. Trwała ona miesiąc, podczas którego objęliśmy naszymi działaniami uczniów ze Szkoły Podstawowej SD Negeri w Sayan oraz młodzież w szkole średniej SMK Negeri 1 Manggis, Jalan Raya Manggis w Karangasem.

Ubiegłoroczna, czwarta edycja projektu, odbyła się w Nepalu w Szkole Podstawowej w Thansing. Wzięło w niej udział siedmiu studentów i doktorantów, współpracujących w ramach Koła Naukowego.

Zaprezentowany w powyższych rozważaniach zarys historii rozwoju projektu „Studenci UAM bez Granic” może świadczyć z jednej strony o progresie, jaki się w projekcie doko-

---

<sup>2</sup> Jak zostało wcześniej wskazane, uczestnikami projektu „Studenci UAM bez Granic” są studenci i doktoranci współpracujący w ramach Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej. Współtwórcami kolejnych edycji projektu są następująco:

- I edycja – Tanzania: Michalina Kasprzak, Jonasz Pawlaczyk, Michał Szulc;
- II edycja – Paragwaj: Katarzyna Bogucka, Michalina Kasprzak, Jonasz Pawlaczyk;
- III edycja – Indonezja: Katarzyna Bogucka, Jonasz Pawlaczyk, Ewa Sedlaczek, Marta Wawrzyniak;
- IV edycja – Nepal: Liliana Błaszczuk, Katarzyna Bogucka, Alicja Horczak, Jaśmina Markiewicz, Jonasz Pawlaczyk, Ewa Sedlaczek, Marta Wawrzyniak.

nał, z drugiej natomiast o konsekwencji w realizowaniu kolejnych edycji oraz niezmienności podstawowych wartości, stanowiących fundament działalności współtwórców projektu. Pracujemy niemalże cały rok, by następna edycja projektu mogła się odbyć. We własnym zakresie organizujemy i realizujemy całe przedsięwzięcie. Począwszy od znalezienia miejsca, nawiązania kontaktu z daną placówką edukacyjną i społecznością lokalną, poprzez przygotowanie merytoryczne do prowadzenia części edukacyjnej oraz badawczej projektu, aż po zorganizowanie wyprawy pod względem logistycznym oraz finansowym, a także zdobycie materiałów dydaktycznych potrzebnych do zrealizowania projektu.

Wskazana samodzielność nie oznacza jednak, że działamy w społecznej próżni. Otrzymujemy nieocenione wsparcie zarówno ze strony Władz Rektorskich Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Władz Dziekańskich Wydziału Studiów Edukacyjnych, jak i indywidualnych firm oraz osób, które przekazują na rzecz projektu środki finansowe, materiały dydaktyczne do pracy z dziećmi oraz, co niezwykle istotne, otaczają nasze działania życzliwością i serdecznością.

Ponadto, patronaty honorowe, którymi od lat obejmowany jest projekt, takie jak: Patronat Honorowy Rzecznika Praw Dziecka, Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Prezydenta Miasta Poznania, Władz Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, stanowią dla nas czynnik motywujący do dbałości o jakość projektu i mogą też świadczyć o jego wartości. Bez wątplenia, młodzi pedagodzy na drodze refleksyjnego poszukiwania odpowiedniego kierunku działania potrzebują potwierdzenia na to, że zmirzają w dobrą stronę. Dla nas, współtwórców projektu, kolejnym dowodem na to, jest dwukrotne wyróżnienie, jakie projekt „Studenci UAM bez Granic” otrzymał w ramach Ogólnopolskiego Konkursu „StRuNa” Studenckiego Ruchu Naukowego – w 2014 roku za I edycję zrealizowaną w Tanzanii, natomiast w 2017 roku za IV edycję, która odbyła się w Nepalu.

## **Część edukacyjna projektu – co robimy, jak i dlaczego?**

Projekt „Studenci UAM bez Granic” polega na tym, że wspiera konkretną placówkę edukacyjną; przez kilka tygodni prowadzimy zajęcia z uczniami wykorzystując różnorodne metody nauczania i środki dydaktyczne, które są przekazywane danej szkole. Dzięki temu, uczniowie i nauczyciele mogą korzystać z nich w perspektywie dalekosiężnej po zakończeniu projektu. Ponadto, prowadzimy badania naukowe na temat marzeń i aspiracji życiowych dzieci i młodzieży, z którymi mamy możliwość pracować. Należy podkreślić, że nasze działania edukacyjno-badawcze zawsze realizujemy w kontekście integracji ze społecznością lokalną, zaznajomienia z jej kulturą i rozpoznania rzeczywistości edukacyjno-społecznej, poprzez wzajemną wymianę doświadczeń, wspólne spędzanie czasu wolnego oraz uczestnictwo w miejscowych uroczystościach. Nasze doświadczenie pokazuje, że przyjmowana integracyjna orientacja stanowi wartość zarówno dla nas, jak i dla społeczności przyjmującej. Nawiązywanie takich relacji nie tylko z dziećmi, ale także z ich rodzinami, służy budowaniu wzajemnego zaufania, kształtowaniu otwartości i podnoszeniu jakości współpracy.

W niniejszej części artykułu zostanie dokonana charakterystyka realizowanych czynności edukacyjnych w ramach projektu. Ich cele i sposoby realizacji wynikają z własnej



perspektywy pedagogicznej, ukształtowanej w oparciu o zdobyte doświadczenie w pracy z dziećmi, systematycznie dokonywaną jego refleksyjną krytykę oraz studia literaturowe.

Praca nauczyciela w środowisku odmiennym kulturowo związana jest z licznymi wyzwaniami. Na podstawie czteroletniego doświadczenia możemy stwierdzić, że w każdej ze szkół spotkaliśmy się z odmiennym, niż prezentowanym przez nas, myśleniem pedagogicznym. Z pewnością wynika to z innych realiów życia, różnych sposobów postrzegania i tradycji edukacji, odmiennych wzorców kulturowych i obyczajów społecznych. W obliczu tej różnorodności pojawia się swoiste wyzwanie, aby całość oddziaływań edukacyjnych postrzegać jako dwustronny proces wymiany doświadczeń, nie natomiast jednokierunkowe narzucanie własnych poglądów. Z zasygnalizowanej kwestii wynika jedna z podstawowych, przyświecających nam idei, w myśl której w różnorodności zawsze upatrujemy wartości, a nigdy podziałów. Takie podejście wpisuje się w model bycia nauczycielem dialogującym, autorstwa Roberta Kwaśnicy, w ramach którego nauczyciel jest postrzegany jako interpretator otaczającej go rzeczywistości; wspólnie z uczniami podejmuje wysiłek rozumienia świata, nadawania mu znaczeń na podstawie dialogu, nie przypisując sobie monopolu na jedyną słuszną prawdę<sup>3</sup>. Dialog ten odbywa się na gruncie życia społecznego, w całościowym kontekście kulturowym i historycznym. Stąd, można wysnuć wniosek, iż nauczyciel powinien więc odznaczać się ciekawością poznawczą, otwartością na Inność, na Innego, odwagą do podejmowania wyzwań wynikających z niejednorodnej rzeczywistości<sup>4</sup>. Jako „Studenci UAM bez Granic” dokładamy wszelkich starań, aby takimi wartościami kierować się na gruncie nawiązywanych przez nas pedagogicznych relacji.

W ramach części edukacyjnej projektu pracujemy z dziećmi wykorzystując różnorodne metody nauczania, które są oparte przede wszystkim na pedagogice zabawy. Staraliśmy się, aby zaproponowane przez nas aktywności były możliwie najbardziej atrakcyjne dla dzieci i służyły ich wszechstronnemu rozwojowi. Podczas zajęć koncentrujemy się przede wszystkim na aktywnościach ruchowych, muzycznych, plastycznych, wykorzystując do ich realizacji różnorodne pomoce dydaktyczne, takie jak: Chusty Klanzy, gry dydaktyczne, zestawy klocków Lego Education. Na bazie nabytych doświadczeń systematycznie analizujemy i weryfikujemy skuteczność podejmowanych działań oraz poszukujemy nowych alternatyw, innych metod nauczania i technik badawczych, dzięki którym każda kolejna edycja może odznaczać się coraz lepszą jakością. Na przykład w ramach czwartej edycji projektu nawiązaliśmy współpracę z firmą AKCES edukacja, która przekazała na rzecz projektu 60 zestawów Lego Education „20 klocków”, zestaw „Story Starter” oraz zestaw Lego Duplo „Emotions”. Podczas pobytu w szkole podstawowej w Thansing realizowaliśmy różnorodne zajęcia przy użyciu zestawów Lego Education. Zaproponowane aktywności okazały się bardzo atrakcyjne dla dzieci oraz wszechstronnie rozwijające. Klocki Lego Education to narzędzie dydaktyczne dające bowiem możliwość kształtowania wielowymiarowych kompetencji dzieci, zarówno matema-

<sup>3</sup> M. Lewartowska-Zychowicz, *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu* (w:) D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa 2009

<sup>4</sup> J. Rutkowiak, *Czy jest możliwe kształcenie nauczycieli do dialogu przez dialog?*, (w:) J. Rutkowiak (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, Warszawa 1992

tycznych, przestrzennych, językowych, jak i emocjonalno-społecznych. Wykazywana przez uczniów chęć eksperymentowania, kreatywne rozwiązania i uśmiechy na twarzach świadczą mogą o ogromnej wartości tego narzędzia w procesie edukacyjnym.

Jak zostało wskazane powyżej, wszystkie aktywności realizowane z dziećmi opieramy na zabawie, którą postrzegamy jako naturalną potrzebę dziecka oraz najbardziej efektywny sposób jego uczenia się. Uczestnicząc w życiu szkolnym placówek w Tanzanii, Paragwaju, Indonezji oraz Nepalu zauważyliśmy, że dominującą formą aktywności dzieci w szkole jest praca z podręcznikiem. Dzięki temu, że dysponujemy wiedzą na temat innych metod nauczania oraz licznymi środkami dydaktycznymi, możemy starać się ukazywać im inny sposób realizacji procesu edukacyjnego. Bez wątplenia, dziecko może rozwijać się poprzez uczestnictwo w lekcjach i pracę z podręcznikiem, jednak zarówno pod względem intelektualnym, jak i społecznym rozwija się głównie poprzez zabawę. Jest to bowiem rodzaj aktywności, który umożliwia mu autentyczne uczestnictwo w zdarzeniach, samodzielne eksperymentowanie, rozpoznawanie indywidualnych sposobów doświadczania określonych sytuacji, nie ograniczając jego aktywności wyłącznie do przyswajania teoretycznych modeli przekazywanych przez nauczyciela lub na kartach podręczników<sup>5</sup>. Co więcej, uczenie się poprzez zabawę jest atrakcyjną formą dla dzieci, wzbudza w nich radość i poczucie sprawstwa.

Dobór wskazanych sposobów realizacji części edukacyjnej projektu może znaleźć swoje uzasadnienie również w założeniach konstruktywizmu jako podejścia do procesu rozwoju edukacyjnego dziecka, które jest w nim postrzegane jako aktywny i samodzielny podmiot tego procesu oraz które tworzy niepowtarzalne umysłowe obrazy świata i unikatowe strategie własnego rozwoju<sup>6</sup>.

W ramach edukacyjnej części projektu prowadzimy także zajęcia z nauczycielami z wykorzystywaniem przekazanych przez nas materiałów dydaktycznych, w celu utrzymania długofalowych efektów zamierzonych celów projektu. Ponadto, spotkania z nauczycielami są okazją do wzajemnej wymiany doświadczeń pedagogicznych, co sprzyja pogłębianiu refleksyjności oraz ewaluacji podejmowanych przez nas działań.

## Część badawcza projektu – podróż do świata marzeń dzieci

W ramach projektu „Studenci UAM bez Granic”, równoległe do części edukacyjnej, realizujemy badania naukowe, których celem jest rozpoznanie marzeń i aspiracji życiowych dzieci z różnych części świata, z którymi mamy możliwość pracować. Postrzegamy dzieci jako ekspertów od dzieciństwa, stąd przystępując do badań, stawiamy sobie za cel poznanie ich własnej perspektywy, sposobu postrzegania świata, otaczającej rzeczywistości społeczno-kulturowej, ich marzeń i aspiracji życiowych. Ponadto, przedmiot badań stanowią doświadczenia dzieci; prosimy je, aby ukazały nam to, co sprawia im radość, a co smutek, czego się boją, z czego są najbardziej dumne.

<sup>5</sup> D. Waloszek, *Socjopedagogiczny wymiar zabawy w edukacji wczesnoszkolnej*, (w:) D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa 2009

<sup>6</sup> D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, (w:) D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa 2009

W badaniach wykorzystujemy podejście mozaikowe A. Clark. Istotą tej strategii metodologicznej jest uwzględnianie różnorodnych sposobów wyrażania własnego stanowiska przez dzieci, dostosowanych do ich zróżnicowanych kompetencji, potrzeb i zainteresowań. Jak twierdzi J. Zwiernik: „w podejściu tym najpełniej wyraża się idea poważnego traktowania dzieci, uosabiająca model badań partycypacyjnych, u którego podłoża leży przekonanie o konieczności respektowania, także w dociekaniach badawczych, zasad demokracji odwołujących się do ważności głosu osób, których to badanie dotyczy, w naszym przypadku dzieci właśnie. Zastosowane metody badań zachęcają je do mówienia własnym głosem o własnych sprawach, czynią z nich najbardziej kompetentnych informatorów, ekspertów ich własnego życia”<sup>7</sup>.

W prowadzonych badaniach wykorzystujemy następujące metody badawcze: obserwację uczestniczącą, rozmowy z uczniami (krótkie, ustrukturyzowane wywiady z pojedynczymi dziećmi), robienie zdjęć przez uczestników badania, które stanowią wizualną reprezentację ważnych dla nich osób, przedmiotów i miejsc. W Nepalu, podczas czwartej edycji projektu, dodatkowo wykorzystaliśmy nową formę przeprowadzenia wybranych elementów naszych badań. Użyliśmy w tym celu zestawu Lego Education „Story Starter”; uczniowie otrzymywali zestaw 500 klocków, a następnie prosiliśmy ich, aby zbudowali reprezentację swojego marzenia za pomocą tego narzędzia. Ten sposób uczestnictwa w badaniach cieszył się ogromnym zainteresowaniem dzieci, choć dało się dostrzec swoiste trudności podczas procesu przekładania swoich myśli na formę zbudowaną z klocków. Niemniej jednak, reprezentacje doświadczeń i marzeń dzieci, zarówno w formie ich wypowiedzi, jak i wykonanych fotografii oraz stworzonych budowli, każdorazowo wprawiały nas w zadziwienie. Bogactwo dziecięcych wyobrażeń i ich indywidualny sposób postrzegania świata jest dla nas inspirującym źródłem wiedzy i pobudką do wielopłaszczyznowej refleksji.

## Podsumowanie

Realizując kolejne edycje projektu, zauważamy ogromne potrzeby placówek, w których pracujemy, jak i ogromny potencjał drzemący w uczniach. Bardzo zależy nam, aby wesprzeć ich motywację do rozwoju. Każdy z nich zasługuje bowiem na jak najlepsze warunki rozwoju, na uśmiech, dobre słowo budujące ich wiarę we własne marzenia. Zdajemy sobie sprawę, że w danym miejscu przebywamy zaledwie miesiąc, ale być może warto postrzegać to przez pryzmat słowa „aż” miesiąc?

Należy zaznaczyć, że projekt „Studenci UAM bez Granic” nie ogranicza się wyłącznie do działań zagranicznych. Zdobyte doświadczenie pozwala nam organizować różnorodne formy upowszechniania efektów projektu oraz szerzenia idei równości, wolontariatu oraz edukacji międzykulturowej poprzez warsztaty dla dzieci, młodzieży i studentów w Polsce, otwarte prelekcje i wystawy fotograficzne.

Czy udało nam się odpowiedzieć na pytanie *Jak być pedagogiem?* Być może nie; sami znajdujemy się bowiem na drodze poszukiwania odpowiedzi na ten temat. Czyż jednak to nie dążenie do celu jest wartością wyższą niż samo jego osiągnięcie?

<sup>7</sup> J. Zwiernik, *Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 18, nr 1(69)/2015, s. 19

## Bibliografia

- Conti di Mauro I., *Lubię codzienność*, Warszawa 2005;
- Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, (w:) Klus-Stańska D., Szczepska-Pustowska M. (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa 2009;
- Lewartowska-Zychowicz M., *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu* (w:) Klus-Stańska D., Szczepska-Pustowska M. (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa 2009;
- Rutkowiak J., *Czy jest możliwe kształcenie nauczycieli do dialogu przez dialog?*, (w:) Rutkowiak J. (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, Warszawa 1992;
- Waloszek D., *Socjopedagogiczny wymiar zabawy w edukacji wczesnoszkolnej*, (w:) Klus-Stańska D., Szczepska-Pustowska M. (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa 2009;
- Zwiernik J., *Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*”, t. 18, nr 1(69)/2015.

Bożena Kanclerz

# Mózg i serce magiczny duet zrodzony w sklepie iluzjonistycznym

## Nie oceniaj książki po okładce

Gdy sięgasz po książkę, na okładce której jest mózg, a jej autorem jest znany neurochirurg będący profesorem Uniwersytetu Stanforda, ponadto jesteś początkującym naukowcem, to oczywiście myślisz, że będziesz czytał książkę o charakterze naukowym. Tytuł też może dla wielu okazać się mylący, tym bardziej, gdy zestawimy go z zawodem autora. *Mózg i serce magiczny duet* Jamesa Dotyego to książka intrygująca i wzruszająca, ale co najważniejsze w czasach szalejącej kultury fast jest zarówno biografią, poradnikiem coachingowym, ale może stać się także przewodnikiem duchowym (3w1). Brzmi niezłe prawda? Tak, jakbym otrzymała honorarium za reklamę. Mój mózg jednak przetworzył przeczytany tekst i w połączeniu z emocjami jakie towarzyszyły mi przy czytaniu tej książki, muszę jeszcze do tych pochlebstw dodać, że dla każdego kto nie ma pomysłu na siebie, wątpi w swoje możliwości lub po prostu potrzebuje uwierzyć, że w życiu wszystko jest możliwe, historia opowiedziana przez Profesora Uniwersytetu Stanforda może okazać się dobrym początkiem zmian. Nie wszystko jednak zachwyca od pierwszych stron, zaskakuje bowiem pewien chaos, który trzeba po prostu przetrwać, żeby „zaskoczyć” o czym jest ta historia i nieoderwać się od tekstu, aż do ostatniej strony. Tajemniczy polski tytuł książki nie wskazujący na jej treść, jest jeszcze bardziej intrygujący i enigmatyczny w angielskiej wersji oryginalnej: *Into the magic shop*, szczególnie, gdy zestawisz go z rekomendacjami pojawiającymi się na pierwszych stronach takich czytelników jak Dalajlama, który zwraca uwagę na „niezwykłą i inspirującą opowieść” czy Philipa Zimbardo, który pisze o „poruszającej historii o silnym ładunku emocjonalnym”. Na następnych stronach autor opowiada historię ze szpitala, a dokładniej zabiera nas wprost na salę operacyjną, gdzie uczestniczymy w operacji na otwartej czaszce, i bez wątpienia niejednego czytelnika „wbije to w fotel”, a i być może zmusi do odnalezienia chusteczek. Nadal więc wydaje ci się, że książka będzie o neurochirurgii, a tu nagle zaczyna się historia małego chłopca, który lubi magiczne sztuczki. No cóż, nic tylko czytać dalej...

## 3w1. Jak coś jest do wszystkiego to jest do niczego

Ale zdecydowanie nie w tym przypadku. W kulturze Fast, szczególnie młodym czytelnikom, może się spodobać wielość i różnorodność treści. Przede wszystkim barwnie opowiedziana historia życia profesora, która zaczęła się od spotkania niezwykłego nauczyciela. Oj... przypominałam sobie o wielu wspaniałych w moim życiu nauczycielach i o tym czego mnie nauczyli, a w zasadzie po raz kolejny zdałam sobie sprawę, że im zawdzięczam inspirację do podjęcia drogi życiowej najpierw dziennikarza, potem wychowawcy i nauczyciela, a teraz także naukowca. Trudne dzieciństwo profesora, jeszcze trudniejsza realizacja głównego życiowego celu – studia medyczne i pasmo przeplatających się ogromnych sukcesów i jeszcze większych spektakularnych porażek. Kto w tak bogatej biografii nie odnajdzie choćby cząstki swojej historii? Potencjalnie zatem, książka może zainteresować szerokie grono odbiorców. Trafiając na listę lektur szkolnych, stałaby się jej niewątpliwym atutem. Polecam ją również każdemu, kto przyjął wyzwanie czytelnicze, tak popularne ostatnio na portalach społecznościowych.

## Mózg i serce na listę lektur może nawet szkolnych...

Czy ktoś pamięta pełne pasji lekcje języka polskiego, na których omawiając losy bohaterów poszczególnych szkolnych lektur dyskutowaliście nad wątkami egzystencjalnymi, etycznymi, duchowymi, czy moralnymi kształtując własne poglądy, które potem decydowały o waszych dalszych decyzjach, losach i waszych własnych historiach. W moim przypadku te właśnie lekcje zawdzięczam polonistce z mojego liceum, profesor Barbarze Kasperowicz wraz ze wszystkimi książkami, które z nią przeczytałam (cieśzę się, że po raz pierwszy w życiu mam okazję jej za to podziękować!). Kto nie miał takiego szczęścia do nauczycieli to może po prostu pamięta tematy „starych” matur pisemnych z języka polskiego, kiedy to odwołując się do wybranych tekstów kultury należało przeanalizować wskazany problem? No więc w każdym z tych przypadków książka Jamesa Doty’ego mogłaby posłużyć przy wielu wątkach w dyskusji: między innymi nad etyką zawodową lekarzy, determinacją człowieka w osiąganiu celów czy chociażby o roli nauczyciela w życiu człowieka. Wspaniała historia profesora sprawdziłaby się w odwiecznej dyskusji „mieć czy być”, ale także gdybyśmy chcieli porozmawiać o roli wykształcenia w życiu człowieka. No ale gdyby nie wszystkich interesowały wątki egzystencjalne, to zdecydowanie słowo coaching przekona jeszcze nieprzekonanych.

## Nowy lepszy tytuł: *Jak osiągnąłem sukces i stałem się szczęśliwym człowiekiem, skuteczny rozwój według Jamesa Doty’ego*

I taki właśnie według mnie powinien być tytuł tej książki, gdybyście mieli wątpliwości sprawdźcie listy najlepiej sprzedających się pozycji. Profesor Doty krok po kroku wprowadza czytelnika w świat nie tylko duchowej przemiany, ale także udziela konkretnych wskazówek, jak osiągnąć założony cel, a jego życie jest najlepszym dowodem, że przyjęta filozofia może się sprawdzić.

Aneta Judzińska

# **Recenzja książki Jonathana Haidta, *Prawy umysł. Dlaczego dobrych ludzi dzieli polityka i religia?* w przekładzie A. Nowak-Młynikowskiej**

„Czemu to widzisz drzazgę w oku swego brata, a belki we własnym oku nie dostrzegasz? (...) Obłudniku, wyrzuć najpierw belkę ze swego oka, a wtedy przejrysz, ażeby usunąć drzazgę z oka twego brata” (Mt 7, 3-5)<sup>1</sup>. Na podwalinach tego przesłania, Jonathan Haidt – profesor psychologii oraz etyki w biznesie – podjął wyzwanie znalezienia odpowiedzi na równie ponadczasowe pytanie: „Dlaczego dobrych ludzi dzieli polityka i religia?”. Podstawowym narzędziem pełniącym funkcję tłumacza – na pozór sprzecznych wartości i przekonań – staje się obszar nauki zwany psychologią moralności. Odwołując się do współczesnych analiz empirycznych oraz dorobku badaczy i myślicieli minionych epok, Autor ukazuje wielokontekstowy obraz pojęcia moralności. W ogólnym założeniu można przyjąć, że moralność jawi się tu nieco paradoksalnie, jako wspólny mianownik zjednoczenia ludzi (np. w ugrupowanie konserwatystów, czy ugrupowanie liberałów) oraz ich podziału (np. na konserwatystów i na liberałów).

Książka składa się z trzech części. Tytuł każdej z nich stanowi jedną z ważniejszych zasad psychologii moralności.

Część pierwsza poświęcona jest sposobom powstawania ocen moralnych („INTUICJE POJAWIAJĄ SIĘ PIERWSZE, STRATEGICZNE ROZUMOWANIE DRUGIE”). Jonathan Haidt, jako zwolennik podejścia intuicjonistycznego, posługuje się w tym kontekście metaforą jeźdźca (rozumu) na słoniu (intuicja): zadaniem jeźdźcy jest służenie słoniowi. Świadczy to o dominującej roli intuicji w kształtowaniu ocen moralnych. Przy czym intuicję postrzega się tu jako konstrukt genetyczno-społeczny. Świadomość – tj. rozumowanie moralne, pełni zaś względem niej funkcję wykonawczą.

---

<sup>1</sup> Biblia Tysiąclecia, Poznań-Warszawa 1980.

W części drugiej Autor podejmuje zagadnienie wielości kryteriów, według których sformułowane są oceny moralne („MORALNOŚĆ TO COŚ WIĘCEJ NIŻ TYLKO KRZYWDA I SPRAWIEDLIWOŚĆ”). W swoich rozważaniach wskazuje na sześć fundamentów moralnych, w które wyposażony jest umysł ludzki: troska/krzywda, sprawiedliwość/oszustwo, lojalność/zdrada, autorytet/bunt, świętość/upodlenie, wolność/ucisk. Jednocześnie podkreśla ich warunkowy charakter. To, które z nich zostaną przez daną wspólnotę wykorzystane do zdefiniowania pojęcia moralności, zależy od czasu, miejsca i przestrzeni geograficznej.

Trzecią część publikacji, Badacz poświęca problemom nieuchronnej sprzeczności pomiędzy kryteriami wyznaczającymi pojęcia dobra i zła („MORALNOŚĆ WIĄŻE I ZAŚLEPIA”). Swoją uwagę zwraca m.in. na dwoistość natury ludzkiej, która z jednej strony choć egoistyczna, przejawia ewolucyjną skłonność do działań altruistycznych. Kierując się powyższym założeniem, formułuje hipotezę, iż „ludzie są warunkowymi istotami rojnymi”<sup>2</sup>. W przekonaniu Autora, przestrzenia do podejmowania działań na rzecz innych może być wspólnota religijna bądź/i (w uzasadnionych przypadkach) polityczna. Jednocześnie podkreśla, że to „religie są zewnętrznymi szkieletami moralnymi”<sup>3</sup>, które jednocząc ze sobą ludzi, przyczyniły się do rozwoju cywilizacji.

Końcowe rozdziały Jonathan Haidt poświęca zagadnieniu różnorodności politycznej i jej roli w powstawaniu konfliktów społecznych. Podkreśla, że główną przyczyną ich wzniecania, jest zanurzenie we własnym matriksie moralnym. Oznacza to silną identyfikację z określoną narracją moralną.

Recenzowana publikacja nie zawiera „magicznej recepty” na zniesienie podziałów między ludźmi. Jej potencjał tkwi w tym co Autor określa mianem „porzucenia moralizatorskich zapędów”<sup>4</sup>. Jak pisze, „Jako nastolatek marzyłem o pokoju na świecie, teraz jednak pragnę świata, w którym rywalizujące ze sobą ideologie utrzymywałyby się w równowadze (...)”<sup>5</sup>. Tym bardziej, że „w skład każdej (przeciwstawnej – przyp. A.J.) z drużyn wchodzi dobry ludzie, którzy mają coś ważnego do powiedzenia”<sup>6</sup>. Na tej podstawie można wskazać niezaprzeczalną zaletę monografii: rozwija (samo)świadomość czytelnika/czytelniczki, ucząc wglądu i wyrozumiałości wobec własnych i cudzych motywów postępowania moralnego. Wyprowadzone na jej podstawie wnioski, stanowią – w moim przekonaniu – wyraz swoistej „instrukcji obsługi” w podejmowaniu dialogu z osobami o odmiennych niż nasze wartościach. Kierując się końcowym przesłaniem Autora pamiętajmy, by szukać podobieństw wśród różnic, a różnice postrzegać przez pryzmat empatii.

---

<sup>2</sup> J. Haidt, *Prawy umysł. Dlaczego dobrych ludzi dzieli polityka i religia?*, przeł. A. Nowak-Młynikowska, Sopot 2014, s. 295.

<sup>3</sup> Tamże, s. 348.

<sup>4</sup> Tamże, s. 26.

<sup>5</sup> Tamże, s. 22.

<sup>6</sup> Tamże, s. 400.



Jonasz Pawlaczyk

# O edukacji domowej – rozmowa z maturzystą Maurycym Żółtańskim

**Witam Ciebie serdecznie, na początek chciałbym żebyś powiedział czytelnikom czym jest edukacja domowa.**

Edukacja domowa polega na tym, że mam całkowitą swobodę w kontekście tego, jak się uczyć. Raz do roku są egzaminy z całej wiedzy i to jest moment, kiedy fizycznie muszę się udać do budynku szkoły. Na początku roku dostaje się listę wymagań od poszczególnych nauczycieli, czego należy się nauczyć. Jakich zagadnień i z jakich działów. Na samym końcu jest egzamin pisemny i ustny. To, jak się uczyć i kiedy się uczyć zależy całkowicie ode mnie. Taki tryb jest możliwy na każdym poziomie kształcenia. Każda szkoła może mieć edukację domową, są nawet specjalne dotacje dla takich szkół.

**Ile znasz osób, które w takim systemie się uczą?**

Na początku nikogo nie znałem, pierwszy kontakt z ludźmi, którzy postanowili się uczyć w tym trybie poznałem będąc już w tym systemie. W tym roku jest w mojej szkole ponad 60 maturzystów, a w samej szkole uczy się ponad 250 uczniów na poziomie liceum. Całkowita liczba uczniów przekracza 700.

**W szkole pojawiaasz się tylko na egzaminy?**

Moja szkoła ogólnie znajduje się faktycznie dość daleko od mojego miejsca zamieszkania, bo aż pięć godzin drogi. Jednak, jak już wspominałem, konieczność wyjazdu tam nie jest częsta. Teraz byłem na egzaminach końcowych i będę też tam na maturach. Jednak można w praktyce jeździć tam znacznie częściej. Wszystko zależy do ucznia. Można przykładowo rozkładać zdawanie egzaminów na wiele miesięcy począwszy od września.

**Jak dużo ma się przedmiotów w takim systemie?**

Tutaj akurat nie ma dużej różnicy, z tego co wiem. Pierwsza klasa liceum to „końcówka” materiału, jaki się ma w gimnazjum, więc jest tam sporo przedmiotów, chyba 14, ale za to w drugiej i trzeciej klasie już tylko po 6.

### **A jak sprawa się ma z lekcjami WF'u?**

Tego przedmiotu zupełnie nie ma w edukacji domowej. Ja osobiście będę miał ocenę przepisaną z pierwszej klasy liceum, kiedy jeszcze chodziłem do szkoły.

### **Jak się dowiedziałeś o edukacji domowej?**

Kiedy chodziłem do szkoły czułem, że coś jest nie tak. Chociaż byłem raczej piątkowym uczniem, to czegoś mi brakowało. Dlatego też zacząłem się rozglądać za alternatywami. Czułem, że to do niczego nie prowadzi, chociaż sprawdziany cały czas zdawałem dobrze. Uczyłem się dużo, ale jednak czułem, że nie mam nic do powiedzenia. A chciałem mieć i chciałem rozwijać się w kierunkach, które mnie interesowały.

### **Czy uważasz, że się to Tobie udało?**

Oczywiście! Chociaż bardzo lubię matematykę i fizykę, to nie chcę zostać naukowcem z żadnej z tych dziedzin. Interesuję się muzyką elektroniczną, od 8 lat gram na gitarze, a od dwóch - na fortepianie. Do niedawna byłem w zespole, graliśmy w różnych warszawskich klubach. Innym moim zainteresowaniem jest właśnie edukacja. Staram się szukać, rozmawiać o alternatywnym szkolnictwie, jak lepiej rozwiązać problem nauki w szkole.

### **Co dała Tobie ta zmiana?**

Dała mi możliwość poznania siebie, dała mi to, czego chodząc do szkoły nie miałem. A mianowicie czas. Również wtedy nauczyłem się jak się uczyć. Miałem dużo więcej czasu na książki. Oczywiście też miałem sporo czasu, aby zupełnie nic nie robić, posiedzieć trochę w internecie, spotkać się ze znajomymi, pójść na spacer. Takie rzeczy, które wydaje mi się powinny mieć miejsce w życiu nastolatka. Szkoła bardzo dużo marnuje czasu, prawdę mówiąc jeden przedmiot, cały materiał na dany rok, można przerobić w domu przez miesiąc, a nawet szybciej.

### **Czy ucząc się w domu potrzebujesz bardzo dużej samokontroli?**

Hmm, na to pytanie nie ma odpowiedzi – tak i nie. Oczywiście ta samokontrola jest wymagana, ale nie musi ona być tak wielka, ponieważ nie jest aż tak bardzo konieczna. Tego materiału aż tyle nie ma. To co wyróżnia ludzi uczących się tym trybem, to posiadanie zainteresowań i hobby. To było dla mnie problematyczne w normalnej szkole. Nikt tam nie miał zainteresowań pozaszkolnych, szczególnie ci najlepsi uczniowie. W edukacji domowej każdy ma swoje zainteresowanie. I to jest niesamowite.

### **Czy uważasz, że taki tryb nauki jest dla każdego człowieka? Czy jednak wymaga to pewnych specyficznych cech?**

Ona może być dla każdego, jednak wymaga to posiadania pewnej świadomości. Tę nabywa się już w trakcie nauki. Z pewnością jest to super rozwiązanie dla liceum, kiedy to jest czas na odkrywanie, kim się właściwie jest. Wydaje mi się, że inaczej to jest na wcześniejszych etapach, kiedy to decyzja raczej zależy od rodzica i jeżeli

rodzić się dobrze nie przygotowuje, to się zamyka dziecko na świat i relacje z innymi ludźmi. Edukacja domowa jest super rozwiązaniem, ale nie jest idealna. Właśnie to niebezpieczeństwo izolacji jednostki jest spore, jeżeli my sami się o to nie zatroszczymy. Poznałem parę osób, które nie były dostosowane do przebywania z ludźmi.

### **A nie brakowało Tobie kolegów?**

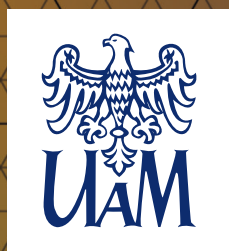
Mi osobiście nie. Byłem w zespole, grałem koncerty, mam sporo znajomych z różnych obozów. Akurat ze szkoły chyba mam najmniej. Ja doceniłem życie towarzyskie znacznie bardziej właśnie dzięki edukacji domowej. Spotykam ludzi, których chcę, a nie których muszę. Szkoła nie daje takiej możliwości a i tak wartościowe kontakty są zazwyczaj poza szkołą.

### **Co po maturze?**

Planuję studia, długo myślałem, czy warto. Jednak doszedłem do wniosku, że jeżeli mam taką możliwość, to chcę z niej skorzystać. Chcę wyjechać, żeby poznać nową kulturę, nowy język, poznać nowych ludzi. Chcę doznać nowych wrażeń. Wybrałem socjologię jako swój kierunek, jest ona dla mnie ważna ze względu na to, że chcę w przyszłości promować nowe, alternatywne możliwości nauki, tak by dzieci nie musiały uciekać do edukacji domowych, ale żeby się czuły dobrze i lubiły chodzić do szkoły. Nie wiem czy zostanę na nich. Ale chcę spróbować. W dzisiejszym świecie jest wiele dróg do celów, jakie sobie wyznaczyłem, zdobywanie wykształcenia to tylko jedna z nich.

### **Dziękuję Tobie bardzo za poświęcony czas.**

Dzięki.



dystrybucja: UAM