

INTERDYSCYPLINARNE PISMO Z ZAKRESU NAUK SPOŁECZNYCH, ZAWIERAJĄCE ARTYKUŁY ODZWIERCIEDLAJĄCE PROCESY SPOŁECZNE, GOSPODARCZE I POLITYCZNE, ZACHODZĄCE W POLSCE, W EUROPIE I NA ŚWIECIE

# STUDIA Społeczne

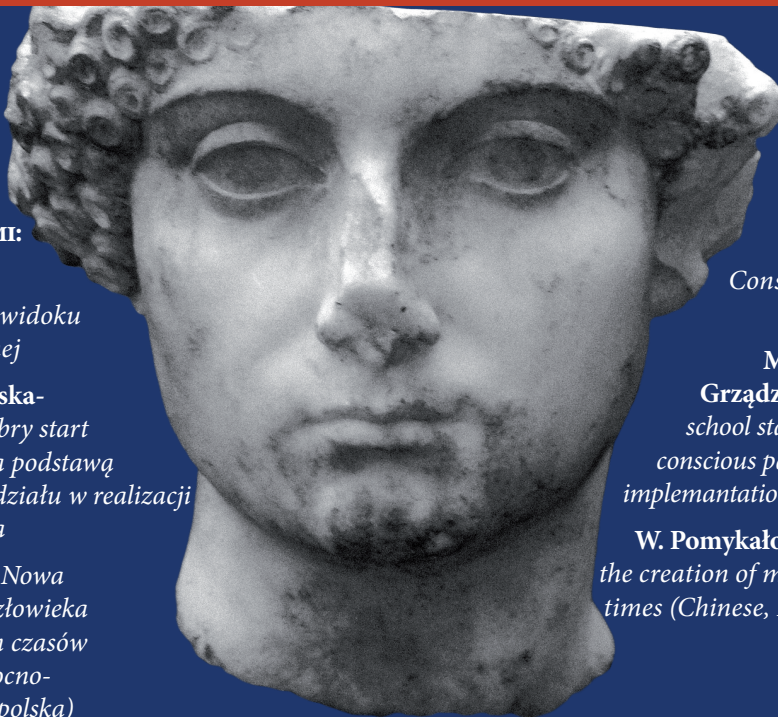
SOCIAL  
Studies

**W NUMERZE  
MIĘDZY INNYMI:**

**K. Pospiszyl:**  
*Konsekwencje widoku  
sceny pierwotnej*

**M. Staworzyńska-  
Grządział:** *Dobry start  
szkolny dziecka podstawą  
świadomego udziału w realizacji  
praw człowieka*

**W. Pomykało:** *Nowa  
wizja kreacji człowieka  
nadchodzących czasów  
(chińska, północno-  
amerykańska, polska)*

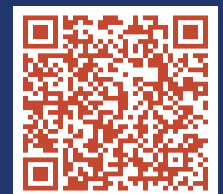


**IN THIS ISSUE:**

**K. Pospiszyl:**  
*Consequences of view  
primary scenes*

**M. Staworzyńska-  
Grządział:** *A good child's  
school start as the basis for  
conscious participation in the  
implemantation of human rights*

**W. Pomykało:** *A new vision of  
the creation of man of the coming  
times (Chinese, North American,  
Polish)*



# STUDIA Społeczne

# SOCIAL Studies

Wydawca: Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie  
Adres Redakcji i Wydawcy: Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie  
ul. Kawęczyńska 36, 03-772 Warszawa, wsm.warszawa.pl

## Redaktor Naczelny / Editor-in-Chief:

prof. dr hab. Wojciech Pomykała

## Sekretarz Redakcji / Managing Editor:

dr Maria Staworzyńska-Grządziel

## Redaktorzy tematyczni

### / Section Editors:

prof. dr hab. Maria Szyszkowska,  
prof. dr hab. Kazimierz Pospiszyl  
dr Maria Staworzyńska-Grządziel

## Redaktor statystyczny

### / Statistical Editor:

dr Tadeusz Miłoś

## Redaktorzy językowi / Language Editors:

język angielski / *English*: Marta Dawidziuk,  
język rosyjski / *Russian*: Jadwiga Piłat,  
język słowacki / *Slovak language*:  
prof. dr hab. Jan Bajtoś

## Redaktor wydawniczy

/ *Publishing Editor*: dr Aleksandra Chyc

## Redaktor techniczny / Technical Editor:

Janusz Janiszewski

## Grafiki oraz zdjęcia zgodne z /

*All images in accordance with:*



## Rada Naukowa / Editorial Board:

### Przewodniczący / Chairman:

prof. dr hab. Henryk Stańczyk /WSM/ (Polska / Poland)

### Członkowie / Members:

prof. PhDr. Viera Bacova, PhD., DrSc. (Słowacja / Slovakia),  
prof. dr hab. inż. Ján Bajtoś /WSM/ (Słowacja / Slovakia),  
prof. dr hab. Valery Bebyk /University of Ukraine/ (Ukraina / Ukraina),  
prof. dr hab. Ewgenii Bobosow (Białoruś / Belarus),  
prof. dr hab. Stanisław Dawidziuk /WSM/ (Polska / Poland),  
prof. PhDr. Rudolf Dupkala, CSc. (Słowacja / Slovakia),  
prof. Dan Durning, PhD (USA),  
senior lecturer Natalia Gajdamaschko, PhD (Kanada / Canada),  
prof. dr Otar Gerzmava /Georgia Grigol Robakidze University/ (Gruzja / Georgia),  
prof. dr hab. Ding Gianwey (Chiny / China),  
prof. Devin Fore, PhD. /Princeton University USA/ (USA),  
prof. dr hab. Marek Furmanek /UZ/ (Polska / Poland),  
prof. dr hab. Wojciech Hübner /Vistula/ (Polska / Poland),  
prof. dr hab. Bohdan Jałowiecki /UW/ (Polska / Poland),  
prof. dr hab. Maria Kobayashi /IPiN/ (Polska / Poland),  
prof. dr hab. Jerzy Kunikowski /UPH/ (Polska / Poland),  
prof. MUDr. Vladimir Krčmery, PhD, DrSc., dr h.c. Mult. (Słowacja / Slovakia),  
prof. dr Otwin Marenin (USA),  
prof. dr hab. Kaz Mazurek (Kanada / Kanada),  
prof. dr hab. John McGraw (Kanada / Kanada),  
prof. dr hab. Nella Nyczkało (Ukraina / Ukraine),  
prof. dr hab. Stefan Opara /INP/ (Polska / Poland),  
prof. dr hab. Kazimierz Pospiszyl /WSM/ (Polska / Poland),  
prof. dr hab. Karol Poznański /APS/ (Polska / Poland),  
prof. dr hab. Józef Pułturzycki /UW/ (Polska / Poland),  
prof. dr hab. Zdzisław Sirojć /WSM/ (Polska / Poland),  
prof. dr hab. Zbigniew Starowicz /UW/ (Polska / Poland),  
prof. dr hab. Franciszek Szlosek /APS/ (Polska / Poland),  
prof. dr hab. Władysław Szymański /SAN/ (Polska / Poland),  
prof. dr hab. Peter Vojcik (Słowacja / Slovakia),  
prof. dr hab. Minoru Yokoyama (Japonia / Japan).

„STUDIA SPOŁECZNE” – KWARTALNIK Z ZAKRESU NAUK SPOŁECZNYCH, ZAWIERAJĄ RECENZOWANE ARTYKUŁY ODZWIERCIEDLAJĄCE PROCESY SPOŁECZNE, GOSPODARCZE I POLITYCZNE, ZACHODZĄCE W POLSCE, W EUROPIE I NA ŚWIECIE / “SOCIAL STUDIES” – QUARTERLY SCIENTIFIC MAGAZINE PUBLISHING ARTICLES ON SOCIAL, ECONOMIC, AND POLITICAL PROCESSES IN POLAND, EUROPE AND THE WHOLE WORLD

Wszystkie nadsyłane artykuły naukowe są recenzowane. Procedura recenzowania artykułów, zapora ghostwriting oraz zasady przygotowywania tekstów i instrukcje dla autorów znajdują się na stronie internetowej czasopisma / *All articles are peer reviewed. The procedure for reviewing articles, and the Guide for Authors can be found on the website of the journal* Wersja pierwotna (referencyjna) czasopisma to wersja drukowana / *The original (reference) version of the journal is printed.*

Drukowane w Polsce / *Printed in Poland* – Nakład / *Circulation*: 50

© Copyright by Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie  
(Warsaw Management University)

Żaden fragment tej publikacji nie może być reprodukowany, umieszczony w systemach przechowywania informacji lub przekazywany w jakiegokolwiek formie – elektronicznej, mechanicznej, fotokopii czy innych reprodukcji – bez zgody posiadacza praw autorskich. / *All rights reserved by Warsaw Management University. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior written permission of the publisher.*

## SPIS TREŚCI / CONTENTS

---

Michał Dobrołowicz	<b>Strategie młodych Polaków wobec sytuacji anomijnej na rynku pracy / Strategies of young Poles towards anomic situation on the labor market</b>	3
Kazimierz Pospiszył	<b>Konsekwencje widoku sceny pierwotnej / Consequences of view primary scenes</b>	19
Karol Czejarek	<b>O Hansie Hellmucie Kirście – nazizm, wojna i ... / Hans Hellmut Kirst – nazism, war and ...</b>	29
Maria Staworzyńska- Grządziel	<b>Dobry start szkolny dziecka podstawą świadomego udziału w realizacji praw człowieka / A good child's school start as the basis for conscious participation in the implementation of human rights</b>	37
Zdzisław Sirojć	<b>Początki człowieka jako istoty gospodarującej / The beginnings of man as an economic being</b>	53
Justyna Dobrołowicz	<b>Digital Human wyzwaniem dla współczesnej edukacji / Digital Human is a challenge for contemporary education</b>	65

---

## SPIS TREŚCI (CD.) / *Contents (cont.)*

---

Wojciech Pomykało	<b>Nowa wizja kreacji człowieka nadchodzących czasów (chińska, północno-amerykańska, polska) / A new vision of the creation of man of the coming times (Chinese, North American, Polish)</b>	77
----------------------	--	----

---

**Michał Dobrołowicz**

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-0003-0722-0842

Studia Społeczne 29 (2) /2020

ISSN 2081-0008

e-ISSN: 2449-9714

str. 3–18

# STRATEGIE MŁODYCH POLAKÓW WOBEC SYTUACJI ANOMIJNEJ NA RYNKU PRACY / *STRATEGIES OF YOUNG POLES TOWARDS ANOMIC SITUATION ON THE LABOR MARKET*

**STRESZCZENIE:**

Głównym celem prezentowanego artykułu jest przedstawienie typów reakcji przedstawicieli młodego pokolenia, urodzonych w latach 1985–2000, na sytuację anomijną, jaką mogą zastać na rynku pracy. Pod uwagę brana jest tu anomia w rozumieniu Roberta K. Mertona. Teza wyjściowa artykułu jest taka, że młodzi Polacy muszą mierzyć się z wyzwaniem, jakim jest rozbieżność między uznanymi społecznie celami a legitymizowanymi sposobami ich osiągnięcia. W ramach badania wykorzystano metodę wywiadów eksperckich i wywiadów zogniskowanych.

**SŁOWA KLUCZOWE:** POKOLENIE, ANOMIA, PRACA, RYNEK PRACY.

**SUMMARY:**

The main aim of this article is presentation of types of reaction young people (representatives of young generation – Generation Y), born between 1985–2000, to the situation of anomy on the job market. This is the anomy from the Robert K. Merton's theory. The initial argument is that young people have a huge challenge. This challenge consist on discrepancy between social targets and legitimized ways of achieving these goals. The author of this article used methods: interviews with experts and focus group interviews.

**KEY WORDS:** GENERATION, THE ANOMY, JOB MARKET, WORK.

Głównym celem prezentowanego artykułu jest przedstawienie typów reakcji przedstawicieli młodego pokolenia, urodzonych w latach 1985-2000, na sytuację anomijną, jaką mogą zastać na rynku pracy. Pod uwagę brana jest tu anomia w rozumieniu Roberta K. Mertona<sup>1</sup>. Teza wyjściowa artykułu jest taka, że młodzi Polacy muszą mierzyć się z wyzwaniem, jakim jest rozbieżność między uznanymi społecznie celami a legitymizowanymi sposobami ich osiągnięcia.

## TEORIA ANOMII ROBERTA K. MERTONA

Amerykański socjolog Robert K. Merton w 1949 roku zaprezentował swoją koncepcję anomii. Definiował to pojęcie jako:

„załamanie (...) występujące zwłaszcza wtedy, kiedy istnieje silna rozbieżność pomiędzy normami i celami kulturowymi a społecznie ustrukturuowanymi możliwościami działania członków grupy zgodnie z tymi normami. W takim rozumieniu wartości kulturowe mogą się przyczyniać do wywołania zachowań sprzecznych z tym, do czego same zobowiązują”<sup>2</sup>.

Merton przekonuje, że źródłem anomii jest podatność na społecznie pożądane cele powiązana z ograniczonymi możliwościami ich osiągnięcia. Koncepcja anomii Mertona nazywana bywa w literaturze socjologicznej właśnie koncepcją „celów-środków”<sup>3</sup>. Występują w niej z jednej strony „kulturowo określone cele”, „rzeczy warte zabiegów”, o które warto się starać. Z drugiej strony są „zinstytucjonalizowane środki służące do ich realizacji”. Anomia dla Mertona to rozbieżność pomiędzy celami a środkami, które umożliwiają ich realizację. Opisuując tę regułę bardziej obrazowo można powiedzieć, że jest to sytuacja, w której działanie zgodnie z normami obowiązującymi w danej grupie nie zwiększa szans na realizację celu będącego istotnym dla członków tej grupy.

Teza, jaką stawiam dotyczy tego, że młode osoby w Polsce w swoim życiu zawodowym stają w obliczu sytuacji anomijnej. Polega ona z jednej strony na tym, że mimo relatywnie dobrej sytuacji na rynku pracy i niskiego poziomu bezrobocia, praca dla młodych osób w wielu przypadkach postrzegana jest jako dobro deficytowe i niepewne. Zatrudnienie w wielu przypadkach – w odczuciu młodych pracowników – nie jest równoznaczne z sukcesem, bo nie zapewnia oczekiwanego wynagrodzenia i satysfakcji. Przyczyn można szukać w zjawiskach takich jak prekariat, czyli zatrudnienie, któremu towarzyszy niepewność dotycząca na przykład spodziewanych zysków oraz praca w warunkach *overeducation*, czyli poniżej

1 Opisane wnioski z badania to fragment pracy doktorskiej pt. „Drogi buntu i konformizmu. Strategie młodych Polaków na rynku pracy” powstającej w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.

2 R. K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 226.

3 E. Bielicki, *Koncepcja anomii E. Durkheima i R. K. Mertona a współczesne poglądy na dezorganizację społeczną*, w: „Zaszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia z nauk społecznych. Z. 10”, s. 130.

swoich kwalifikacji. Pożądanym celem, w realizacji którego napotyka się przeszkody, w tym drugim ujęciu byłaby praca zgodna z wykształceniem i umiejętnościami, dająca współmierne do nich nagrody.

Adam Mrozowicki i Mateusz Karolak wskazują, że w 2015 roku 73% Polaków w wieku 15–24 lata (przedstawiciele Pokolenia Y) pracowało na podstawie różnego typu niestandardowych form zatrudnienia, w tym umów cywilnoprawnych i umów na czas określony<sup>4</sup>. Z kolei Badacze zjawiska *overeducation* w polskich warunkach wyjaśniają, że występuje ono na przykład wtedy, gdy osoby z co najmniej średnim wykształceniem wykonują zawody takie jak: magazynier, pracownik ochrony, robotnik wykwalifikowany lub niewykwalifikowany rolnik albo w sytuacji, gdy osoby z dyplomem wyższej uczelni wykonują zawody takie jak: pracownik biurowy, hostessa, model, pracownik w handlu czy transporcie. Według wyliczeń Anny Kiersztyn na podstawie danych POLPAN, wśród przedstawicieli pokolenia urodzonych w latach osiemdziesiątych i na początku lat dziewięćdziesiątych, zjawisko nadwyżki kwalifikacji dotyczyło ponad 30 procent pracujących młodych osób, w tym w większej mierze pracowników w wieku 21–25 lat<sup>5</sup>.

## SPOSOBY ADAPTACJI DO SYTUACJI ANOMIJNEJ

Robert K. Merton wskazuje pięć głównych sposobów przystosowania się do sytuacji anomii: konformizm, innowację, rytualizm, bunt i wycofanie. Podejścia te różnią się między sobą tym, że akceptuje się w nich albo odrzuca normy lub cele, albo zarówno jedno, jak i drugie.

Konformizm polega na akceptacji zarówno praktyk instytucjonalnych, jak i celów kulturowych.

Innowacja w praktyce oznacza odrzucenie albo zmodyfikowanie istniejących norm i zaproponowanie swoich, które zwiększą szanse na realizację obowiązujących celów kulturowych. Zachowania takie mogą być niezgodne z prawem.

Rytualizm polega na niemal automatycznym, bezrefleksyjnym, określanym przez Mertona wręcz jako przymusowe przestrzeganiem norm, któremu towarzyszy odrzucenie aspiracji kulturowych. Przypomina to mechaniczne wywiązywanie się ze zobowiązań bez zwracania uwagi na to, jakie przyniesie to konsekwencje i refleksji na temat tego, czy w jakikolwiek sposób ma to szansę zbliżyć nas do realizacji celu. Sam cel w tym podejściu jest pomijany.

Wycofanie jest odrzuceniem zarówno cenionych celów kulturowych, jak i zinstytucjonalizowanych sposobów ich realizacji. Merton przekonuje, że tak skrajna reakcja występuje zazwyczaj w dwóch sytuacjach: po pierwsze, gdy nie widać końca sytuacji

4 M. Karolak, A. Mrozowicki, *Between Normalisation and Resistance. Life Strategies of Young Precarious Workers*, w: „Warsaw Forum of Economic Sociology”, 8(1)/2017, s. 8.

5 Zob. A. Kiersztyn, *Racjonalne inwestycje czy złudne nadzieje: nadwyżka wykształcenia na polskim rynku pracy*, w: „Polityka społeczna”, nr 1/2011, s. 11.

anomii. Po drugie, gdy nagle kończy się obowiązek pełnienia jakiejś roli społecznej, na przykład w wyniku wymuszonej emerytury, choroby, likwidacji firmy lub stanowiska czy utraty bliskiej osoby.

Opisywany przez Mertona bunt na pierwszy rzut oka ma cechy reakcji określanej jako innowacja. Różni się od niej tym, że ma grupowy charakter. Do buntu dochodzi, podobnie jak w poprzednich sytuacjach, gdy mamy do czynienia z konfliktem między wartościami zaakceptowanymi kulturowo a społecznymi trudnościami z dopasowaniem się do nich, sprostaniem im w praktyce. Mowa tu zatem o momencie, gdy konkretna grupa (uformowana organizacja albo powstająca, budująca swoją tożsamość podkultura) proponuje nowe normy instytucjonalne i nowe cele, które mogą według nich zastąpić na stałe te, które obowiązują teraz. W każdym z tych przypadków chodzi o świeże rozwiązania, które w znaczący sposób różnią się od tego, co było stosowane do tej pory.

## METODY ZBIERANIA DANYCH

Główną metodą wykorzystywaną w opisywanym projekcie badawczym były wywiady zogniskowane, nazywane też wywiadami fokusowymi. Do grup badanych zakwalifikowano osoby urodzone w latach 1985-2000. Ze względu na zakres możliwych doświadczeń zawodowych związanych z wiekiem, w czasie wywiadów grupowych badanych podzielono na dwie grupy: urodzonych do roku 1992 i urodzonych po roku 1993. Kolejny podział dotyczył formy aktualnie wykonywanej pracy. Uczestnikami trzech wywiadów grupowych były osoby współpracujące stale z jedną firmą, na podstawie umowy o pracę lub trwającej w momencie badania od co najmniej pół roku umowy o dzieło lub umowy zlecenie. Uczestnicy badania z tej grupy deklarowali, że mają jednego, głównego pracodawcę. Badanymi w czasie trzech kolejnych wywiadów byli tzw. *freelancerzy*, czyli osoby stale współpracujące z wieloma firmami, na podstawie więcej niż jednej umowy prawa cywilnego, nieposiadające jednego, najistotniejszego źródła dochodu. Do tej grupy uczestników badania należeli także prowadzący własne firmy – osoby, które podkreślały, że są przedsiębiorcami z wyboru, a nie z konieczności wynikającej z tego, że warunek posiadania własnej działalności gospodarczej postawiła inna organizacja czy instytucja, z którą chcieli współpracować.

Jeden wywiad przeprowadzono z osobami tymczasowo bezrobotnymi i nieaktywnymi zawodowo. Chciałem uwzględnić ich spojrzenie na rynek pracy, aby sprawdzić, czy ich cele zawodowe i zakładane sposoby ich realizacji odbiegają od tych, które deklarują osoby pracujące. Interesujące wydaje się też to, jak można nazwać i opisać strategie zawodowe wybierane przez te osoby.

Opisany podział uzasadniam jedną z cech przypisywanych przedstawicielom młodego pokolenia. Są oni postrzegani jako osoby, które nie są lojalne wobec pracodawcy, a klasyczna forma pracy w jednym miejscu, z narzuconą lub zasugerowaną wizją rozwoju, nie jest dla nich atrakcyjna. Zauważa się, że tzw., *freelancing* polega-



jący głównie na poszukiwaniu własnej drogi zawodowej, na podstawie współpracy z kilkoma lub więcej organizacjami, to scenariusz odpowiadający oczekiwaniom reprezentantów Generacji Y. Podział badanych tych, którzy pracują stale w jednym miejscu i współpracujących z różnymi firmami i instytucjami, miał pomóc w sprawdzeniu, czy to rozróżnienie ma wpływ na wybierane przez młodych pracowników strategie zawodowe.

Główna część badania polegała na przeprowadzeniu siedmiu wywiadów grupowych i dodatkowo czterech wywiadów indywidualnych z przedstawicielami młodego pokolenia. W jednym wywiadzie uczestniczyło od 7 do 10 osób. We wszystkich wywiadach grupowych udział wzięło 57 osób. Były wśród nich osoby pracujące jako bankowcy, specjaliści od marketingu i public relations, dziennikarze, urzędnicy, pracownicy fizyczni, np. w warsztacie samochodowym, pracownicy sklepów wielkopowierzchniowych, doktoranci i młodzi współpracownicy uczelni wyższych, pracownicy biur podróży.

Rozmowy prowadzono w oparciu o zestawy swobodnych dyspozycji i pytań. Uczestnikami badania były osoby urodzone w latach 1985–2000, których zaklasyfikowałem do Pokolenia Y. Wywiady przeprowadzono w okresie od lutego 2017 do czerwca 2018 roku na terenie Warszawy, a ich uczestnikami były osoby, które wiążą swoją drogę zawodową ze stolicą Polski.

Metoda zogniskowanych wywiadów grupowych, czyli popularnych fokusów, została upowszechniona między innymi przez Roberta K. Mertona<sup>6</sup>. Wywiad ten ma formę prowadzonej przez moderatora dyskusji zogniskowanej wokół głównego tematu. Jak podkreśla Joanna Lisek-Michalska, zadaniem moderatora jest „prowadzenie zogniskowanego wywiadu grupowego, czyli kierowanie i stymulowanie płynną konwersacją kilku osób jednocześnie, a nie – jak to czasami ma miejsce – realizowanie paru wywiadów indywidualnych w tym samym czasie”<sup>7</sup>.

Cechą charakterystyczną dla wywiadów grupowych jest interakcja między ich uczestnikami. Wybrałem tę metodę badawczą z trzech powodów. Po pierwsze, założyłem, że obecność w jednym miejscu przedstawicieli tego samego pokolenia, mających podobne wspomnienia i choć w części wspólny zakres doświadczeń – określane przez Karla Mannheima jako *Generationslagerung*, czyli „podobne umiejscowienie w historycznym wymiarze czasu społecznego” – będzie elementem stymulującym do wypowiedzi. Po drugie, założyłem, że dla znalezienia odpowiedzi na postawione pytania badawcze mniej istotne będą historie życia zawodowego pojedynczych uczestników, ważniejsza będzie raczej dyskusja między nimi o tym, jak budują swoją strategię zawodową, na jakie problemy trafiają, czy dostrzegają sytuację rozbieżności między celami a sposobami ich realizacji, oraz przede wszystkim,

6 Zob. R. K. Merton, *The Focused Interview and Focus Groups: Continuities and Discontinuities*, w: „The Public Opinion Quarterly”, vol. 51, nr 4, 1987, ss. 550–566.

7 J. Lisek-Michalska, *Focus – sztuka czy metoda?*, w: „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, Uniwersytet Adama Mickiewicza, zeszyt 1, Poznań 2002, s. 323.

jakie są ich wspólne, powtarzające się doświadczenia w tym zakresie. Po trzecie, temat badania ułatwia realizację jednej z zasad, które powinny towarzyszyć wywiadom grupowym – zasady homogeniczności<sup>8</sup>. Część badaczy zwraca uwagę, że w grupach heterogenicznych właśnie zróżnicowanie ich członków może stanowić przeszkodę w swobodnym wyrażaniu przez nich swoich poglądów lub w dzieleniu się swoimi doświadczeniami. W omawianym badaniu jego uczestnicy byli podobni pod względem wieku, reprezentowali jedno pokolenie. Dodatkowo, aby zachować możliwie największą homogeniczność pod tym względem, wywiady prowadzono wśród młodszych (urodzonych w latach 1993–2000) i starszych (urodzeni w latach 1985–1992) przedstawicieli ich pokolenia. Wszystkie wywiady moderowałem osobiście. Jako osoba urodzona w roku 1989 też miałbym szansę zostać zakwalifikowany do tego badania.

## KIERUNKI STRATEGII

Uczestnicy omawianego badania nie poznawali w trakcie wywiadu szczegółów teorii anomii Roberta K. Merton. Koncepcja ta została im przedstawiona ogólnie, w taki sposób, aby do jej głównej idei mogli odnieść swoje doświadczenia zawodowe:

„Chciałbym, aby opowiedzieli państwo o swoich celach zawodowych, o tym, co jest dla państwa ważne w pracy i o tym, do czego ta praca ma prowadzić. Czy jest to może sukces zawodowy? Jak rozumieją państwo pojęcie sukcesu zawodowego? Czy mają państwo poczucie zbliżania się do niego? Czy według państwa edukacja, czas spędzony w szkole i wszystko to, co działo się zanim poszli państwo do pracy, przybliżało do osiągnięcia tego celu, tych celów?” (fragment zestawu dyspozycji do wywiadu grupowego wykorzystanego w badaniu).

Odpowiedzi badanych można podzielić na dwie grupy. W pierwszej z nich pojawia się myśl, że przedstawiciele Pokolenia Y wychowywani byli w duchu, że samo zdobycie pracy jest dużym i niełatwym osiągnięciem. Ta refleksja pojawiała się częściej wśród starszej grupy badanych.

*Praca jest strasznie wielką wartością samą w sobie. Może mam bardzo uwstecznione poglądy. Może to kwestia tego, że tak zostałam wychowana, że nie ma pracy gorszej i lepszej, żadna praca nie hańbi. Tak po prostu uważam. (...) Jak miałam doświadczenia, że nie mogłam znaleźć pracy, to było po maturze, jestem z końcówki wyżu demograficznego, chciałam popracować, to było strasznie ciężkie doświadczenie, jak wysłała się CV i nie dostaje się żadnej odpowiedzi. (...) W pracy ważna jest satysfakcja i lubienie tego, co robię. Ona ma dać poczucie bezpieczeństwa, opłacenie rachunków, trochę przyjemności, trochę tego minimum i coś więcej, co odbiega od tego minimum.*

8 Zob. P. Daniłowicz, J. Lisek-Michalska, *Fokus – zogniskowany wywiad grupowy. Zarys metody*, w: J. Lisek-Michalska, P. Daniłowicz (red.), „Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą”, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007, ss. 11–32.

Część badanych zwracała uwagę, że ich praca pozwala zaspokoić tylko bieżące potrzeby; z ich wypowiedzi przebija spostrzeżenie, że żyją w społeczeństwie nastawionym na konsumpcję. Jednocześnie, brakuje im jasnych prognoz, co czeka ich dalej i na co powinni być przygotowani.

*Praca nie daje mi możliwości swobodnego planowania. Codzienne sprawy są załatwione, mam co jeść, mam gdzie mieszkać, ale wiem, że moi rodzice jak byli w moim wieku to ja już byłem na świecie. A ja jeśli zdecydowałbym się na rodzinę, żonę, dzieci, to na tym etapie z taką pracą, mimo że jest jakoś zgodna z kierunkiem studiów, nie mógłbym tego robić i być pewny. Za mało zarabiam, potrzeby są duże w dużym mieście, wydatki rosną. Kredyt na 30 lat trochę przeraża. Czasem proszę o pomoc rodziców. (...) Przez to wciąż trochę czuję się jak dziecko. (...) Muszę odkładać część pensji, to nie jest łatwe. Albo szukać innej pracy, bo szef nic więcej nie obiecuje.*

## ANOMIA Z PERSPEKTYWY BADANYCH

Z wypowiedzi badanych wynika, że anomię odnoszącą się do życia zawodowego można zauważyć w dwóch najczęstszych sytuacjach. Do pierwszej z nich dochodzi, gdy mimo posiadania wymaganych kwalifikacji i spełniania formalnych warunków, poszukiwania pracy nie są skuteczne. Tutaj pożądanym celem jest samo zdobycie pracy, zatrudnienia, które spełnia oczekiwania i ambicje. Cel w drugiej z analizowanych sytuacji to niezależność i samodzielność finansowa. Dotyczy ona osób, które w swoim odczuciu otrzymują za swoją pracę nagrody niewspółmiernie niższe od swoich kwalifikacji i umiejętności.

Celem omawianego badania było wskazanie najbardziej charakterystycznych strategii wybieranych przez przedstawicieli młodego pokolenia w obliczu, jak pokazały przytoczone fragmenty wywiadów, stanowiącej wyzwanie wynikające z sytuacji na rynku pracy.

Uczestnicy wywiadów grupowych, zwłaszcza reprezentujący starszą grupę badanych, zauważali, że można wskazać katalog typowych zachowań młodych osób na rynku pracy.

*Gdy ktoś wyłamuje się ze schematu, to zdarza się rzadko. (...) Generalnie dominuje stała kolejność: matura, studia, praca, często prace dorywcze na studiach, nic odkrywczego, potem zaczyna myśleć się o rodzinie, dziecku, i wtedy najczęściej już nie wynajmowanie pokoju czy mieszkania, tylko myślenie o kredycie, na ile praca pozwala.*

*To jest jak kolejne etapy gry. Ciężko jest coś ominąć, iść na skróty. Chyba trzeba mieć niesamowicie dużo odwagi w sobie, żeby całkowicie coś zmienić i zrobić inaczej. (...) Wydaje mi się, że w naszym pokoleniu, w naszym roczniku, jakkolwiek tego nie nazwiemy, nas nauczono takiego podejścia, że wbito nam to do głowy. Może gdzieś na lekcjach przedsiębiorczości, że mamy bardzo się starać. Ciężko pracować od czasów gimnazjum czy w ogóle szkoły, że jak będziemy potwornie pracowici to zrobimy karierę. Jak poświęcimy temu bardzo dużo wysiłku, to będziemy mieć na to szansę.*

W wypowiedziach części badanych powtarzała się myśl, że wybór takiej strategii to w ich przypadku efekt tego, jak byli wychowywani i oczekiwać, jakie temu towarzyszyły.

*Rodzice, nauczyciele ostrzegali zawsze żebym nie narobił sobie zaległości. Jesteśmy trochę nauczeni działać zgodnie z jakimś planem, przygotowywać się do egzaminów, zdawać je, iść dalej. (...) To nie zawsze na pewno gwarantuje sukces. Byłoby dobrze, gdyby w pracy też tak to działało, łatwiej byłoby coś przewidzieć i zaplanować.*

## KONFORMIZM

Opisywany przez Mertona konformizm odpowiada podejściu, o którym wspominała część uczestników wywiadów eksperckich. Podkreślali oni, że obserwują wśród młodych pracowników dążenie do poznania schematu i gotowego scenariusza kolejnych etapów ich drogi zawodowej, chęci posiadania przewidywalnego planu tego, co czeka ich w konkretnej organizacji.

Uczestnicy wywiadów grupowych zostali zapytani między innymi o to, do czego mogą porównać sukces zawodowy i karierę, która stanowiłaby ich cel. Jedno z porównań odnosiło się do ceglanego muru, który budują i wzmacniają kolejne doświadczenia, umiejętności i szczeble edukacji.

*To jest rozsądne podejście moim zdaniem. Oczywiście, każdy może kombinować, robić dodatkowe rzeczy, dokształcać się w wybranym przez siebie kierunku. Edukacja, studia to jest teraz minimum, żeby powalczyć o coś więcej. Jak prawo jazdy, żeby wyjechać na drogę. Trzeba to mieć, żeby nie zarzucać sobie potem, że coś zrobiło się źle. Że przegrało się potem coś przez to.*

*W szkole czy na uczelni to życie jest bardziej przewidywalne niż jak pójdziemy do jakiejś firmy, gdzie są czasami dziwne zasady, dziwne wymogi, albo komuś spodobamy się albo nie. A tutaj coś zależy bezpośrednio od nas, dzięki temu jest łatwiej.*

## RYTUALIZM

Część głosów uczestników wywiadów świadczy o tym, że wśród młodych ludzi mamy do czynienia ze strategią, którą można nazwać racjonalnym rytualizmem. Wśród badanych dało się zauważyć dwie motywacje odnoszące się do podtrzymywania rytuału, jakim jest zdobywanie wykształcenia. Pierwsza z nich to motywacja wewnętrzna, związana z realizacją postawionych przed sobą celów i zaspokojeniem własnych aspiracji. Druga to motywacja zewnętrzna, która dotyczy raczej chęci podtrzymania swojego statusu.

*Na rozmowie kwalifikacyjnej jeden dyrektor powiedział mi kiedyś, że on chce mieć ludzi wykształconych u siebie w pracy. Nieważne było dla niego, po jakiej uczelni, byle był magister. Dla niego liczył się tylko magister, nawet nie licencjat. Trzeba dopasować się i coś robić dalej.*

Z wypowiedzi badanych wybierających tę strategię można wysnuć wniosek, że edukacja formalna stanowi tu nie fundament, na którym buduje się swoje ambicje i plany zawodowo-życiowe, tylko wstępny bilet do świata osób, które mogą dalej starać się o następne osiągnięcia. Patrzą oni jednak na edukację jako niezależną od ich losów rynku pracy, nie traktują wykształcenia jako narzędzia, dzięki któremu coś uda się zrobić szybciej albo lepiej.

*Studiuję politykę społeczną, a pracuję jako masażysta. To mnie interesuje od dawna. Nie chciałbym rezygnować z tej pracy, lubię ją i szkole się w tym kierunku. A studia warto i trzeba mieć. Takie są czasy. Nie wiadomo, kiedy przydadzą się. (...) A może w ogóle bez takiego przełożenia jeden do jednego. Szkole się sam, dodatkowo (...) jeżdżę na kursy, tam, gdzie znajdę coś fajnego dla siebie, ja to wiem najlepiej, co mnie rozwinie, czego potrzebuję (...) albo powie mi ktoś, kogo ja cenię w moim zawodzie.*

Badani wybierający typ przystosowania określany jako rytualizm, z reguły nie krytykowali systemu edukacji jako takiego, nie oceniali też dopasowania zdobywanego wykształcenia z wymaganiami rynku pracy. Na podstawie analizy ich wypowiedzi można odnieść wrażenie, że chcieliby, aby zdobyte przez nich wykształcenie przekładało się w zauważalny bardziej niż teraz sposób na ich pozycję na rynku pracy. Można nawiązać do popularnego wśród socjologów pracy sformułowania użytego przez Ralfa Dahrendorfa o tym, że praca to bilet do świata zasobów<sup>9</sup>, czyli narzędzie, które daje określone nagrody i dzięki temu sytuuje w konkretnych wymiarach struktury społecznej. Po przeanalizowaniu opinii tej grupy badanych, można powiedzieć, że według nich to edukacja stanowiłaby rodzaj „biletu do świata osób, które spełniają wstępne warunki, aby starać się o ambitny cel”, albo „bilet, który szybko nie straci ważności”.

*Nauczyciele zawsze mówili mi że wykształcenia nikt mi nie zabierze, choćby nie wiem, co. A w firmach prywatnych wiadomo jak jest, niczego nie można być pewnym. Może ta firma przestanie funkcjonować.*

Ideę towarzyszącą traktowaniu edukacji w tym typie przystosowania można porównać do idei obecnej w, również odnoszącej się do rynku pracy, dwuczynnikowej teorii Fredericka Herzberga, psychologa, który zajmował się teorią motywacji.

Herzberg przekonywał, że istnieją dwa, niezależne od siebie, wymiary zadowolenia i niezadowolenia z pracy<sup>10</sup>. Kształtują się one z jednej strony pod wpływem tak zwanych czynników satysfakcji (motywacji), a z drugiej pod wpływem czynników higieny psychicznej. Według Herzberga, zadowolenie z pracy ma szansę pojawić się, gdy zadziałają pierwsze z nich; są wśród nich między innymi samorealizacja, uznanie, awans i rozwój pracownika czy wykonywanie zadań adekwatnych do zainteresowań. Czynnikiem higieny są wypłacanie pensji na czas, odpowiednie stosunki

9 Zob. R. Dahrendorf, *Nowoczesny konflikt społeczny. Esej o polityce wolności*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1993.

10 F. Herzberg, *One more time: how do you motivate employees?*, w: „Harvard Business Review”, nr 9–10/1987, s. 92.

interpersonalne między pracownikami i przełożonymi, bezpieczeństwo w miejscu pracy czy przestrzeganie kodeksu pracy. Realizacja czynników higieny nie powoduje jeszcze zadowolenia z pracy, może wpływać jedynie na brak niezadowolenia. Herzberg przekonywał, że gdy pracownik wykonuje swoje zadania w bezpiecznym środowisku i ma poczucie, że pensja jaką otrzymuje jest sprawiedliwa i zgodna z nakładem jego sił, pojawia się gotowość do pracy. Aby mowa była o zadowoleniu z pracy, zaspokojone muszą być czy czynniki motywacji. Wtedy, według autora tej teorii, poprawia się też efektywność pracowników.

W wypowiedziach części badanych można odnaleźć myśl, że edukacja stanowi rodzaj czynnika higieny dla powiększenia szans na rynku pracy. W tym znaczeniu nie poprawia ona automatycznie pozycji w staraniach o pracę, stanowi jednak warunek wstępny, aby można było zabiegać o będące przedmiotem zainteresowania zajęcia lub realizować inne cele.

## INNOWACJA

Typ przystosowania odwrotny wobec rytualizmu to innowacja. Według Roberta K. Mertona, polega on na odrzuceniu akceptowanych środków pozwalających osiągnąć zamierzony cel kulturowy, przy akceptacji celu. Autor *Teorii socjologicznej i struktury społecznej* opisuje tę strategię jako podejście, w którym „nacisk na cel zachęca do (...) wykorzystania instytucjonalnie zakazanych, lecz często skutecznych środków zdobycia przynajmniej oznak sukcesu – bogactwa i władzy (celu – przyp.)”<sup>11</sup>. Ten typ zachowania można opisać używając potocznej zasady „cel uświęca środki”. Jest to zgodne z przywoływaną już przeze mnie opisaną przez dwóch politologów Jamesa G. Marcha i Johan P. Olsena<sup>12</sup> logiką konsekwencji, która, w odróżnieniu od logiki stosowności, nie koncentruje się na tym, czy podejmowane działania są zgodne z oczekiwaniami i ogólnie przyjętymi zasadami, tylko na tym, jaki przyniosą efekt i w jaką stronę będą prowadzić w dalszej perspektywie.

W tej części badania jego uczestnicy odpowiadali między innymi na pytania „Co zwiększa szanse na znalezienie pracy, która daje zarobki na tyle duże, że pozwalają na niezależne od innych życie?” oraz „Co może zwiększyć szanse na znalezienie tego typu pracy?”.

Dyskusje i rozmowy z badanymi nie dotyczyły działań niezgodnych z prawem, którym Merton poświęca sporo uwagi. Jedyne wątek z tego zakresu, który sygnalizowali uczestnicy wywiadów dotyczył dodatkowej działalności w szarej strefie, czyli na obszarze PKB, który nie podlega rejestracji statystycznej. Badani podkreślali, że w miejsce uznanych sposobów osiągania istotnego celu, takich jak regularny i w znaczeniu używanym przez autora „Teorii socjologicznej...” konformistyczny

11 R. K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 206.

12 Zob. J. G. March, J.P. Olsen, *Instytucje: organizacyjne podstawy polityki*, tłum. D. Sielski, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.

udział w systemie edukacji, szukali i szukają zajęć, w których czują się pewnie. W czasie wywiadów pojawiały się określenia tego zachowania takie jak „próbowanie” czy „testowanie”.

*Warto próbować różnych rzeczy, różnych staży, poznawać różnych ludzi, wyjechać za granicę. Rodzice mówili mi, że rozmiękam się na drobne, że za dużo rzeczy robię, ale dzięki temu można znaleźć coś, co przynosi pieniądze i daje zadowolenie. Założyłem z kolegami szkołę pływania, lubię to, to jest własny biznes, zaczęliśmy jak miałem 21 lat i teraz, po 7 latach, mamy swoich klientów, ludzie nas znają, polecają sobie. (...) Pewnie mógłbym pracować gdzieś w garniturze i mogłoby być lepiej, ale ja jestem zadowolony. Zarabiam dobrze.*

Należy zaznaczyć, że innowacja w ujęciu badanych najczęściej nie jest typem idealnym innowacji opisanym przez Mertona, gdzie wykorzystuje się przykładowe „oszukańcze praktyki wykraczające poza granice przyjętych zwyczajów”<sup>13</sup>. Uczestnicy badania mówiąc o tego typu podejściu opowiadali raczej o przykładach swoich rówieśników. Oceniali ich przy tym negatywnie, wręcz krytykując ich zachowanie.

*Znam osoby, które robią kariery, bo donoszą, skarżą na innych (...) opowiadają szefom, co dzieje się w załodze. To są często ludzie, którzy nie mogą skończyć studiów, nie zdają egzaminów, mam koleżankę, która szukała kogoś, kto napisze za nią pracę magisterską, ale w pracy radzi sobie dobrze dzięki takim działaniom. Ale to jest raczej słabe.*

## BUNT

Przedostatnia spośród strategii, które opisywał Robert K. Merton to bunt. Jego mechanizm zakłada „wyobcowanie z panujących celów i wzorców, które uznawane są za czysto arbitralne”<sup>14</sup>. Według autora „Teorii socjologicznej...”, z buntem mamy do czynienia w sytuacji, gdy grupa proponuje nowe normy i nowe cele, które mogą na stałe zastąpić te obowiązujące aktualnie. Jak już było to przywoływane, przykładami takiego zachowania, zgodnie z ideą Mertona, byłoby stosowanie niedozwolonego dopingu przez sportowców i grupowe lobbowanie za jego zalegalizowaniem albo nieuczciwe tasowanie kalii kart w grze w pokera, przy jednoczesnym przekonywaniu, że powinien być to punkt zgodny z regulaminem. Strategia polegająca na buncie stanowi połączenie zachowań kojarzonych z innowacją (proponowanie nowych środków do osiągnięcia celu) i rytualizmem (odrzućcie istniejących celów).

We współczesnym świecie zauważyć można zjawiska świadczące o tym, że wśród młodych ludzi obecna jest chęć funkcjonowania poza systemem rynkowym oraz zachowań stanowiących krytykę tego systemu. Przykładem stanowiącym mogą osoby porzucające pracę w korporacji i otwierające działalność na własny rachunek, często

13 R. K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 207.

14 R. K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 220.

w niszowych, dopiero powoli rozwijających się branżach usługowych. O tym, że trend ten jest obecny świadczyć mogą liczne publikacje medialne z wypowiedziami, jak zrezygnować z pracy etatowej i rozwijać własny biznes, czy pokazujące historie osób, które są zadowolone z odejścia z korporacji<sup>15</sup>. Z drugiej strony zorganizowany, grupowy bunt może przejawiać się w działaniach strictly politycznych. Przykładem są osoby o poglądach antysystemowych albo skrajnych (prawicowych lub lewicowych). Niemal w każdych wyborach parlamentarnych wśród kandydatów zauważyć można reprezentantów tego typu ugrupowań<sup>16</sup>. W wielu przypadkach źródłem utrzymania dla takich osób jest zawodowe zajmowanie się właśnie polityką.

Uczestnicy wywiadów grupowych odwoływali się głównie do swoich osobistych, a nie grupowych, doświadczeń, planów i strategii. Dopiero analiza kolejnych wypowiedzi pozwala zauważyć powtarzający się charakter niektórych pomysłów i działań. Badani podkreślali, że ich bunt dotyczy głównie uznanego celu, jakim jest sukces życiowy kojarzony najczęściej z pieniędzmi. Uczestnicy wywiadów grupowych odpowiadali między innymi na pytania „Co byłoby nowym celem, zastępczym?” Albo „W jaki sposób przeformułowałiby państwo cel, który chcą państwo osiągnąć?”.

*Mówiono nam w szkole, że naszym obowiązkiem jest zdobycie niesamowitej wysokiej pozycji, zrobienie jakiejś niesamowitej wielkiej kariery i poświęcić temu całe swoje życie. A ja osobiście się przeciwko takiemu myśleniu buntuję. I wydaje mi się, że to jest złe podejście, bo ono sprawia, że jest dużo frustracji choćby wśród moich znajomych. Z ich opowieści wiem, że oni są sfrustrowani, bo w głowie mają żeby być CEO wielkich firm. I te frustracje że jest się tylko pracownikiem w jakiejś firmie czy w jakimś sklepie, że to jest za mało.*

*Wolałabym przeformułować pojęcie kariery. Nie powiem, że mój cel to rodzina, hobby czy rozwój osobisty, słowo-klucz teraz. Wydaje mi się, że to są teraz inne rzeczy, inne porządki. Praca powinna być jednym z tych kawałków. I chciałabym sama wyznaczać sobie swoje cele, tę poprzeczkę, na jakim poziomie chcę coś robić, jak mnie satysfakcjonuje (...) Gdy pracowałam i przygotowywałam różne materiały, raporty<sup>17</sup> kiedyś to wysyłałam coś dopiero, jak osoba, która była dla mnie autorytetem powiedziała mi, że to jest dobre. Teraz sama sobie wyznaczam cele, jakie coś ma być, taka jakość w pracy powinna być dla mnie celem. Według mnie, najlepiej by było, żeby każdy takie 100 procent dla siebie określał sam.*

Można powiedzieć, że w ten sposób ujęty bunt oznacza odrzucenie nacisku na sukces rozumiany uniwersalnie, jako podobne, porównywalne, zwykle bardzo wysokie, osiągnięcia, do których należy dążyć. Byłoby to raczej pójście w kierunku

15 Przykłady artykułów można znaleźć tutaj: M. Konkel, *Chcesz odejść z korporacji? Podpowiadamy, jak to zrobić mądrze*, <https://www.focus.pl/artykul/chcesz-odejsc-z-korporacji-podpowiadamy-jak-to-zrobic>.

16 W czasie wyborów parlamentarnych w Polsce w 2019 roku ugrupowaniem definiującym się jako antysystemowe była partia Konfederacja Wolność i Niepodległość.

17 Uczestniczka badania prosiła, aby nie ujawniać, w jakim zawodzie pracuje obecnie.



dokonań partykularnych związanych z zainteresowaniami, potrzebami czy priorytetami konkretnych osób.

*Przecież nie każdy musi robić karierę w dużych firmach i nie każdy musi robić karierę naukową, a czasami tak wychowuje się dzieci czy nawet trochę nas się wychowywało, a na pewno moje młodsze rodzeństwo. (...) I potem jest z tego więcej szkody i niezadowolonia, bo ktoś zwyczajnie nie nadaje się do pewnych rzeczy i nie będzie dobrym pracownikiem.*

## WYCOFANIE

Ostatni wskazany przez autora „Teorii socjologicznej i struktury społecznej” typ przystosowania do sytuacji anomijnej to wycofanie, charakteryzujące się odrzuceniem zarówno uznawanych celów, jak i społecznie dozwolonych środków do ich osiągnięcia, przy braku propozycji dotyczącej alternatywy. Robert K. Merton zaznacza, że jest to najrzadziej występującą strategią. W czasie prowadzonych wywiadów grupowych pojawiły się sygnały świadczące o tym, że elementy takiego podejścia są obecne w generacji młodych pracowników. Pojawiały się one przede wszystkim w czasie dyskusji z osobami, które w momencie badania nie wykonywały pracy, tj. nie były zatrudnione ani nie współpracowały z żadnym przedsiębiorstwem.

Do osób, które określić można, zgodnie z typologią zaproponowaną przez Roberta K. Mertona jako wycofanych, zaliczyć można dwie grupy wyłaniające się spośród badanych. Do pierwszej z nich należą osoby, które z powodu choroby nie podejmują stałej pracy. W drugiej grupie znajdują się badani, którzy nie muszą pracować, ponieważ mają zapewnione utrzymanie dzięki dobrej sytuacji materialnej w domu, posiadania mieszkania na wynajem, oddziedziczenia znacznego spadku itp. Jeden z uczestników wywiadów grupowych tłumaczył, że otrzymuje wysoką rentę po śmierci ojca i gdyby podjął zatrudnienie, straciłyby dodatkowe pieniądze; więc jego zdaniem jego strategia jest racjonalna.

Można zatem powiedzieć, że na strategię typu wycofanie decydują się osoby, które albo nie mogą pracować (z powodu choroby) albo nie muszą pracować (z powodu dobrej sytuacji ekonomicznej). Wśród osób, które wykorzystują takie podejście były zarówno osoby ze starszej, jak i młodszej grupy badanych. Dwójka badanych przyznała się w czasie wywiadów indywidualnych, że lekarze zdiagnozowali u nich schizofrenię i właśnie choroba była dla nich przeszkodą w znalezieniu stałej pracy.

*Nie chcieli mnie zatrudnić. Byłem na dwóch kursach: informatycznym i plastycznym. W domu komponuję na komputerze. Chciałbym może gdzieś pisać na stałe, albo pójść na staż, ale wciąż nie mogę się zdecydować. Zobaczę, jak będzie. Na razie jeszcze planuję wakacje, tak zalecają lekarze.*

W przypadku badanych znajdujących się w takiej sytuacji, wywiady były prowadzone bardzo ostrożnie, bez pogłębiania wątków dotyczących historii choroby (jeden

z badanych przyznał się, że ma regularne ataki agresji), pytania dotyczyły przede wszystkim planów zawodowych.

Uczestnicy wywiadów podkreślali, że ich podejście może zmienić się i nie wykluczają, że przyjmą cel kulturowy, jakim jest posiadanie pracy dającej możliwość samodzielnego utrzymania się. Tej deklaracji otwartości na zmianę nie towarzyszyło jednak zapewnienie, że będą starać się o to.

*Szukam pomysłu, mam pieniądze z wynajmu mieszkania. Może gdzieś wyjadę. Na razie wolę żyć spokojnie, rozwijać zainteresowania póki mogę. Choć może pomyślę o pracy, bo namawiają mnie do tego znajomi, poznałem jakiś czas temu dziewczynę, więcej pieniędzy przyda się na pewno, ale nie stresuję się tym, na szczęście tak się wszystko układa.*

Badani, którzy mogą pozwolić sobie na brak pracy, podkreślali, że mają osłabioną motywację do tego, aby podjąć aktywność zawodową. Przyznawali też, że ich obecna sytuacja materialna jest stabilna i zadowalająca. W ich wypowiedziach można zauważyć też duże oczekiwania związane z tym, jaka ich praca powinna być.

*Wolę na razie odpocząć, niż siłować się za najniższą krajową. Czasami słyszę, że dojrzewa się dopiero, gdy znajdzie się pracę, gdy zacznie się zarabiać. Może tak, na razie chyba nie chcę być dojrzały. Zresztą, ludzie w moim wieku raczej nie aplikują o najwyższe stanowiska, tylko te niskie, tu chyba nie będzie problemu.*

## WNIOSKI

Na podstawie analizy wywiadów grupowych można wskazać, że strategię konformistyczną częściej wybierają osoby starsze, urodzone w latach 1985–1992, które zorientowane są na pracę w jednym, stałym miejscu. Odwrotny profil (osoba młodsza, urodzona w latach 1993–2000, zorientowana na pracę typu *freelancer*) dopasować można do strategii polegającej na rytualizmie. Takie podejście zauważyć można zwłaszcza wśród badanych, którzy wykształcenie traktują instrumentalnie i którzy zwracają uwagę w pierwszej kolejności na jego posiadanie, a dopiero w kolejnej na to, gdzie to wykształcenie zostało zdobyte i jakie umiejętności idą w ślad za nim. Interesowały ich raczej umiejętności zdobywane niezależnie od formalnego wykształcenia.

Osoby z młodszej grupy badanych relatywnie częściej wskazywały też na strategię typu innowacja, podkreślając przy tym rolę kreatywności i własnych pomysłów w staraniu się o pracę i realizacji celów zawodowych. Przekonywały też, jak ważnym atutem w budowaniu swojej drogi zawodowej jest szerokie grono znajomych.

Wśród badanych ze starszej grupy, nastawionych na stałą pracę w jednym miejscu, częściej niż wśród młodych *freelancerów* można było zauważyć strategię opierającą się na buncie. Polegał on z jednej strony na kierowaniu się swoimi celami i pomysłami zawodowymi, a z drugiej na gotowości do protestu, często w formie zorganiz-

wanych akcji strajkowych, przeciwko zastanemu porządkowi i regułom gry, w tym najczęściej w celu poprawy warunków finansowych.

Młoda generacja jest tak zróżnicowana pod względem sposobów podejścia do pracy i strategii zawodowych, że uzyskany wynik nie może być podstawą jej szczególnego wyróżniania czy jednoznacznego opisu. Podobny wiek, czyli fakt urodzenia się w określonym momencie historii, byłby tu jedynym punktem wyjścia, pozwalającym mówić o konkretnym pokoleniu. Przypomnę, że jedna z klasycznych teorii socjologicznych dotyczących pokoleń Wilhelma Diltheya traktowała generację jako grupę, która przynosi nowy, odmienny okres historii kulturowej czy intelektualnej. Omawiający to podejście<sup>18</sup> zwracają uwagę, że zdaniem Diltheya reprezentantów pokolenia cechuje „tendencja do zbliżonego reagowania na zewnętrzne wydarzenia i do przejawiania podobieństwa w działaniach”<sup>19</sup>. W kontekście rynku pracy można powiedzieć, że zwolennicy takiego podejścia wierzyliby w „strategiotwórczą” moc pokolenia. Na podstawie przeprowadzonych badań nie można mówić o jej istnieniu. Niemożliwe jest wskazanie grupy jednolitych, zbiorowych reakcji podejmowanych przez młode pokolenie w odpowiedzi na sytuację zastaną na rynku pracy. Wywiady pokazały raczej istnienie różnorodności pomysłów w obrębie jednego pokolenia.

Wskazane wnioski mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych badań. Mogłyby one polegać na sprawdzaniu, czy z biegiem lat strategie zawodowe osób urodzonych we wskazanym okresie zaczną upodabniać się do siebie i w ten sposób uwidoczną się cechy generacji, którą reprezentują.

## BIBLIOGRAFIA

1. Bartkowski J., *Kategoria pokolenia jako narzędzie badania zmiany społecznej*, w: „Doświadczenie pokoleniowe a perspektywa osobista”, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2016.
2. Bielicki E., *Koncepcja anomii E. Durkheima i R. K. Mertona a współczesne poglądy na dezorganizację społeczną*, w: „Zaszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia z nauk społecznych. Z. 10”.
3. Daniłowicz P., J. Lisek-Michalska, *Fokus – zogniskowany wywiad grupowy. Zarys metody*, w: J. Lisek- -Michalska, P. Daniłowicz (red.), „Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą”, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.
4. Dahrendorf R., *Nowoczesny konflikt społeczny. Esej o polityce wolności*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1993.

18 Zob. Z. Kuderowicz, *Dilthey*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1967; J. Bartkowski, *Kategoria pokolenia jako narzędzie badania zmiany społecznej*, w: „Doświadczenie pokoleniowe a perspektywa osobista”, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2016, ss. 29–30.

19 J. Bartkowski, *Kategoria pokolenia jako narzędzie badania zmiany społecznej*, w: „Doświadczenie pokoleniowe a perspektywa osobista”, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2016, s. 30.

5. Herzberg F., *One more time: how do you motivate employees?*, w: „Harvard Business Review”, nr 9-10/1987.
6. Karolak M., A. Mrozowicki, *Between Normalisation and Resistance. Life Strategies of Young Precarious Workers*, w: „Warsaw Forum of Economic Sociology”, 8(1)/2017.
7. Kiersztyn A., *Racjonalne inwestycje czy złudne nadzieje: nadwyżka wykształcenia na polskim rynku pracy*, w: „Polityka społeczna”, nr 1/2011.
8. Kuderowicz Z., *Dilthey*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1967.
9. J. Bartkowski, *Kategoria pokolenia jako narzędzie badania zmiany społecznej*, w: „Doświadczenie pokoleniowe a perspektywa osobista”, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2016.
10. Merton R.K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
11. Merton R.K., *The Focused Interview and Focus Groups: Continuities and Discontinuities*, w: „The Public Opinion Quarterly”, vol. 51, nr 4, 1987.
12. Lisek-Michalska J., *Focus – sztuka czy metoda?*, w: „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, Uniwersytet Adama Mickiewicza, zeszyt 1, Poznań 2002.

prof. dr hab. Kazimierz Pospiszył

Wyzsza Szkoła Menedżerska w Warszawie

ORCID: 0000-0001-5833-8432

Studia Społeczne 29 (2) /2020

ISSN 2081-0008

e-ISSN: 2449-9714

str. 19–28

# KONSEKWENCJE WIDOKU SCENY PIERWOTNEJ

## / *CONSEQUENCES OF VIEW PRIMARY SCENES*

### STRESZCZENIE

Artykuł dotyczy znaczenia szoku sceny pierwotnej w rozwoju zaburzeń psychicznych. We wprowadzającej części artykułu przedstawiono okoliczności powstania pomysłu Z. Freuda na temat istoty i siły sprawczej widoku sceny pierwotnej powodującej trudne do wyleczenia zmiany w zachowaniu jego pacjenta.

Następnie zaprezentowano rozwinięcie tego pomysłu przez jedną z kontynuatorek myśli ojca psychoanalizy Melanię Klein, przedstawiając w zarysie główne punkty jej poglądów. W tej części artykułu ukazano także poglądy K.G. Junga mówiące o tym, że odkrycie przez Z. Freuda szoku sceny pierwotnej było równoznaczne z ukazaniem destrukcyjnej roli psychotraumaty.

Ostatnia część artykułu przedstawia współczesne poglądy upatrujące w szoku sceny pierwotnej przyczynę coraz częściej występujących dewiacji i przestępstw seksualnych.

**SŁOWA KLUCZOWE:** SCENA PIERWOTNA, PRZESTĘPSTWA SEKSUALNE.

### ABSTRACT

The article concerns the meaning of the so-called primary scene shock in the development of mental disorders. In the introductory part of the article describing essence idea of S. Freud's the associated with the situation in which the view of the primary scene causing difficult to cure changes in the behavior of his patient.

The next part of this article contain the development of the Freud ideas doing by Melania Klein in her works on child psychoanalysis. This part of the article also presents the views of K.G. Jung saying that Z. Freud's discovery of the shock of the primary scene was tantamount to showing the destructive role of psycho traumatic events.

The last part of the article presents contemporary views, which increasingly see in shock the primary scene, of the root cause of occurring deviations and sexual offenses.

**KEY WORDS:** PRIMARY SCENE, SEXUAL OFFENSES.

Nierzadko zastanawiamy się z pewną dozą niepokoju, czy małe dziecko bez żadnych niepokojących skutków ubocznych obserwować może stosunek seksualny uprawiany przez rodziców, czy też inne osoby dorosłe. Najczęściej wątpliwości te rozwiązujemy (podobnie jak inne) na własną korzyść, uważając, że skoro małe dziecko nie posiada żadnej wiedzy o istocie prokreacji, a jedynie bardzo naiwne wyobrażenie o anatomii, nie musimy w jego obecności powstrzymywać się od kontaktów seksualnych, do czego nierzadko zmuszają nas nie tylko warunki mieszkaniowe i socjalne, lecz także odczuwana przez dzieci potrzeba kontaktu fizycznego z rodzicami wyrażająca się w chęci spania w jednym łóżku.

Przytoczone rozumowanie w takich przypadkach wydaje się przekonujące, jednakowoż rzecz nie jest tak prosta. Z obserwacji stosunku seksualnego małe dziecko nabawić się może w niektórych przypadkach bardzo silnego urazu psychicznego, który może mieć negatywny wpływ na jego późniejsze życie. Szokujące znaczenie widoku akcji zbliżenia seksualnego przez małe dzieci (jak i wiele innych zjawisk, których doświadczanie wyznacza kierunki rozwoju psychologii współczesnej) odkrył Zygmunt Freud.

Uczył to ponad sto lat temu, w trakcie leczenia psychoanalizą jednego z najtrudniejszych swych pacjentów, rosyjskiego ziemianina Siergieja Panklejewa (znanego w literaturze psychoanalitycznej pod kryptonimem Człowieka-Wilka *Wolfman*). Po długich i bezskutecznych próbach leczenia psychoanalizą, zwrot nastąpił po opowiedzeniu przez Siergieja treści koszmaru sennego, jaki przeżył kiedy miał około pięciu lat, a oto treść tego snu:

„Śniło mi się, że jest noc i że leżę w łóżku (moje łóżko stało nogami do okna, przed oknem ciągnął się szpaler drzew orzechowych. Wiem, że kiedy śniłem była zima i że była noc). Nagle okno samo się otwarło i z wielkim przerażeniem ujrzałem, że na wielkim orzechu przed oknem siedzi kilka białych wilków – sześć, czy siedem. Wilki były całkiem białe, wyglądały prawie jak lisy, czy owczarki, miały bowiem duże ogony niczym lisy i uszy miały postawione niczym psy, gdy czegoś nasłuchują. Z wielkiego lęku, najwidoczniej przed pożarciem przez wilki krzyknąłem i obudziłem się” (Z. Freud 2000, s. 119).

Jak nie trudno się domyślić, kluczem do odczytania wymowy tego snu były wilki, symbolizowały one ojca. Z istoty swej były to zwierzęta budzące grozę, ale w przedstawionym powyżej śnie miały one dosyć nietypowy wygląd, posiadały wiele „miękkości” łagodzących ich drapieżność, a także one same nie wykazywały żadnych cech okrucieństwa. Chłopiec przeraził się – jak pamiętamy – gwałtownym otwarciem okna, a nie atakiem wilków.

Wspominałem poprzednio, że ów koszmar senny (o którym opowiedział Z. Freudowi, jako dorosły) przeżył Siergiej, kiedy miał około pięciu lat, niemniej, według opinii Z. Freuda, zawierał on obraz, który chłopiec zakodował w swej podświadomości o wiele wcześniej, kiedy był jeszcze niemowlęciem, a w każdym razie nie ukończył jeszcze półtora roku.

W tym mniej więcej czasie przeżył chłopczyk szok na widok sceny pierwotnej *Ur-szene*, czyli stosunku seksualnego uprawianego przez rodziców. I to stosunku bardzo spektakularnego, odbytego *a tergo* (czyli „od tyłu”). W takiej to pozycji dziecko miało okazję widzieć dokładnie „akcję penisa”.

Widok tej sceny z jednej strony przeraził dziecko, a z drugiej zaś wzbudził w nim zaciekawienie, a nawet fascynację. Te sprzeczne uczucia przełożyły się na jego stosunek do ojca: z jednej strony zaczął się go panicznie bać, a z drugiej odczuwał „sataniczną potrzebę” zastąpienia matki w akcie seksualnym z ojcem, co z kolei wywołało u chłopca lęki kastracyjne! Aby mógł zastąpić matkę, jako ważną aktorkę dramatu rozgrywającego się w ramach „sceny pierwotnej”, musiałby się stać dziewczynką!

Jednym słowem, „z widoku sceny pierwotnej doszło do rozszczepienia libido” – stwierdza ojciec psychoanalizy (Ibidem s. 123). Owa dezintegracja nastawień i skłonności stała się w późniejszym życiu jego pacjenta głównym motorem nie tylko krańcowo odmiennych sposobów podejścia do seksu: od podszytego religijnością potępiania wszelkiej przyjemności do kompulsywnego poszukiwania seksualnych zaspokojeń, co doprowadziło do choroby wenerycznej (na którą pacjent ten zapadł w wieku 17 lat).

Krańcowo przeciwstawne były też inne objawy stosunku Siergieja do ludzi z najbliższego otoczenia, a szczególnie do ojca, którego z jednej strony uwielbiał i we wszystkim chciał naśladować, a z drugiej strony permanentnie prowokował przejawami niesubordynacji i ekscentryczności.

Omawiana powyżej dysocjacja pragnień i oczekiwań stanowiła także główną przyczynę utrudnień, na które napotykała terapia *Wolfmana*. Świadczyć o tym może fakt, że (wbrew temu, co utrzymywał Z. Freud) jego pacjent do końca życia nie uważał się za wyleczonego ze swych obsesji i lęków.

Podobnie jak wiele innych obserwacji i komentarzy ojca psychoanalizy, także i zasygnalizowana powyżej interpretacja wpływu widoku sceny pierwotnej na późniejsze zachowanie się człowieka odbiła się szerokim echem, głównie wśród psychologów psychoanalitycznej orientacji. Wielu z nich rozwinęło i pogłębiło zarysowane przez Z. Freuda poglądy dotyczące mechanizmu oddziaływania widoku sceny pierwotnej na zaburzenia w zachowaniu się człowieka.

Szczególna rola na tym polu przypada Melanii Klein, jednej z czołowych postaci Brytyjskiej Szkoły Psychoanalizy. Autorka ta zainicjowała szereg zmian, zarówno w teorii, jak i praktyce stosowania psychoanalizy. Przede wszystkim zaś stała się specjalistką od terapii dzieci, czerpiącą ze swej praktyki klinicznej inspiracje do nowych, pionierskich niekiedy pomysłów. Do stosowanych przez psychoanalityków metod poznawania podświadomości dodała M. Klein dwie podstawowe dla poznania psychiki dziecka metody, a mianowicie analizę zabaw i rysunków dziecięcych.

Widok sceny pierwotnej powoduje – zdaniem M. Klein – w psychice dziecka dwa podstawowe odczucia: Po pierwsze, „niebezpieczne sprzęgnięcie się” rodziców w jedną całość, z którego wynikać może wiele niebezpieczeństw, przede wszystkim uszkodzenie matki (przez penis ojca!). Po drugie zaś to, że stanowiąca dramat sceny pierwotnej akcja oddala od dziecka najbardziej dłoń pożądaną „obiekt” czyli matkę.

Istota poglądów M. Klein dotyczy więc dynamiki związku z obiektem miłości, jakim zazwyczaj bywa dla dziecka matka, z tego zaś punktu widzenia szok widoku sceny pierwotnej polega na uświadomieniu sobie przez dziecko, że matka nie stanowi jego wyłącznej i przyrodzonej własności – może ona zostać „wchłonięta” przez ojca, albo też stracić zainteresowanie w chronieniu go i zaspokajaniu jego potrzeb.

Podobnie jak Z. Freud, M. Klein swe poglądy zilustrowała opisami przebiegu leczenia psychoanalizą dwójki dzieci: niespełna trzyletniej Rity i dziesięcioletniego Richarda. W genezie zaburzeń rozwojowych tych dzieci – przejawiających się w daleko posuniętym zaniku mechanizmów adaptacyjnych niezbędnych do nawiązywania kontaktów zarówno z dorosłymi, jak i z rówieśnikami – poważną rolę odgrywały obserwacje kontaktów seksualnych rodziców. Zdaniem M. Klein ów szok sceny pierwotnej stanowi przejaw kompleksu Edypa, który pojawia się o wiele wcześniej niż utrzymywał Z. Freud, który – jak wiadomo – umiejscawiał go pomiędzy 3 a 5 rokiem życia dziecka.

„Moim zdaniem – pisze M. Klein – kompleks Edypa zaczyna się w pierwszym roku życia dziecka i u obu płci rozwija się początkowo podobnie. Relacja z piersią matki to jeden z podstawowych czynników determinujących cały rozwój emocjonalny i seksualny. Traktuję więc relacje z piersią jako punkt wyjścia w opisie początków kompleksu Edypa u obu płci” (M. Klein 2010, s. 83).

Przytoczony powyżej pogląd omawianej autorki stanowi jeden z najważniejszych pomysłów reformujących poglądy Z. Freuda. Był on na tyle radykalny, że wywołał ostrą polemikę wśród angielskich psychoanalityków skupionych w założonym przez Ernesta Jonesa (przyjaciela i biografa Z. Freuda) w roku 1924 Instytucie Psychoanalizy. Polemika ta doprowadziła najpierw do zorganizowania kilku dyskusji nad tym, co jest, a co nie jest psychoanalizą, a następnie – w wyniku braku uzgodnienia jednolitych kryteriów oceny granic reformowalności psychoanalizy w Instytucie tym wyodrębniły się trzy grupy. Jedna skupiona była przy M. Klein, drugiej przewodniczyła córka Z. Freuda Anna, natomiast przedstawicie trzeciej grupy, starali się łagodzić rozbieżności w poglądach dwóch poprzednich grup (por. M. Klein 2010).

Różne postacie zaburzeń związku z obiektem (czyli najbliższą dziecku osobą) stanowiące *leitmotiv* poglądów M. Klein, zainspirowały wielu jej następców, wśród których znalazł się twórca teorii przywiązania (*Attachment theory*), John Bowlby, absolwent studiów psychologicznych i medycznych na Uniwersytecie w Cambridge.



Do zainteresowania się psychologią dziecka, a szczególnie związkami tego dziecka z osobą opiekuna skłoniły J. Bowlby'ego zarówno jego pierwsze doświadczenia w pracy z dziećmi sprawiającymi kłopoty wychowawcze, (a szczególnie z jednym ze swych wychowanków, 7-letnim chłopcem, który za okazane mu zainteresowanie, zrozumienie i opiekę stał się przysłowiowym cieniem swego opiekuna) jak i własne, smutne doświadczenia wyniesione z pełnej chłodu i dystansu atmosfery domowej angielskich wyższych warstw społecznych, w jakiej wzrastał do 7 roku życia, kiedy to został oddany do szkoły z internatem.

Poglądy M. Klein żywo zainteresowały J. Bowlby'ego, ponieważ dotyczyły one właśnie dynamiki związków dziecka z opiekującą się nim osobą, dlatego też dalszą drogę doskonalenia się postanowił kontynuować pod kierunkiem M. Klein, która stała się jego superwizorką w procesie przygotowania do samodzielnej terapii dziecięcej.

Po pewnym czasie J. Bowlby, pozostając do końca swej kariery naukowej wierny poglądom szefowej na temat wpływu zaburzeń związku z obiektem na późniejsze zachowanie się dziecka, zdecydowanie poszerzył te poglądy konstruując wspomnianą już teorię przywiązania. Główną innowacją tej teorii, zarówno w porównaniu z poglądami M. Klein, jak i większości psychoanalityków było badanie zarówno predyspozycji dziecka do jego związku z „obiektem”, jak i przede wszystkim analizowanie sposobów zachowania się tej najbliższej dziecku osoby, a także innych ludzi wchodzących z nim w interakcje społeczne (P. Berenherton 1992).

Autor ten opisując mechanizmy, na których opiera się przywiązanie przyjął zarówno podejście biologiczne, czym zbliżył się do poglądów sławnego etologa Konrada Lorenza, jak i opisane przez behawiorystów prawa uczenia się. Dzięki takiemu znacznemu poszerzeniu perspektywy spojrzenia na dynamikę najbardziej bliskich kontaktów emocjonalnych nie tylko ukazał J. Bowlby bardziej precyzyjnie mechanizmy tworzenia się niezbędnego dla właściwego rozwoju każdego człowieka przywiązania, lecz także (a być może, przede wszystkim) określił wpływ deficytów w sferze głębokości związków emocjonalnych, najpierw z osobą matkującą, a następnie z innymi osobami, na zaburzenia psychiczne, które coraz częściej gnębią ludzi współczesnych. Poglądami swymi zmienił i uwspółcześnił J. Bowlby całą współczesną filozofię wychowania!

Wracając jednak do głównego tematu obecnych rozważań, czyli współczesnych poglądów na temat konsekwencji widoku sceny pierwotnej podkreślić należy, że doskonałą okazją takich podsumowań była obchodzona przed kilku taty, a dokładnie w 2014 roku stuletnia rocznica opublikowania przez Z. Freuda studium: *Z historii nerwicy dziecięcej* (ukończonego na jesieni 1914 roku), z którego pochodzi opis przedstawionego na początku obecnego ustępu snu o wilkach.

Najogólniej ujmując, wspomniane powyżej podsumowania na temat oceny przez pryzmat stulecia, co przyniosło opisanie przez Z. Freuda zjawiska szoku sceny pierwotnej, przede wszystkim podkreślić należy, że ukazaniem tego zjawiska otworzył

ojciec psychoanalizy bardzo płodne badania nad wpływem urazu psychicznego (zwanego także „psychotraumą”) na zaburzenia psychiczne w ogóle, a dewiacje i przestępstwa seksualne w szczególności.

Składająca się na tę pierwszą traumę, (jaką jest widok sceny pierwotnej) kompozycja szoku i fascynacji stanowi nie tylko pożywkę dla dewiacyjnych fantazji, jest ona również źródłem powtarzających się koszmarów sennych, które także stanowią ciekawy i ważny materiał diagnostyczny pozwalający na określenie głębokości i trwałości, a przede wszystkim ukazuje symboliczny zapis sytuacji urazowej.

Marzenia i koszmary sennie są jednak w mniejszym stopniu zależne od świadomości pacjenta niż marzenia na jawie, i dlatego też fantazje mają większe znaczenie w bezpośrednim procesie oddziaływania terapeutycznego. Analiza zaś marzeń i koszmarów sennych służyć może jako papieriek lakmusowy sprawdzający skuteczność oddziaływań terapeutycznych.

Ponieważ psychiczną pożywką dla traumy są fantazje, skutkiem ich działania doznany uraz nie tylko nie znika stopniowo, ale odwrotnie, rośnie i przybiera na sile. Ten właśnie wątek podjęty został przez następców Z. Freuda. Powiązaniom fantazji z doświadczeniami traumatycznymi szczególnie wiele uwagi poświęcił wielki orędownik teorii Z. Freuda na początku swej drogi naukowej, czyli Karol Gustaw Jung, który – jak wiadomo nieco później stworzył swoją własną wersję psychoanalizy, różniącą się nieco od ortodoksyjnej wersji, czyli tej jaką przedstawił Z. Freud.

Otóż K.G. Jung uważał, że „fantazje stanowią nie tylko rezultat sytuacji urazowej, ale w równym stopniu powodować mogą nową traumę, albo też pogłębiać dawną” (K.G. Jung 1912, 217). Autor ten, a później jego liczni następcy wzięli na warsztat wspomniany przy okazji analizy szoku sceny pierwotnej efekt dysocjacji (czyli rozczepienia) ego. Jak pamiętamy z opisów przez ojca psychoanalizy reakcji jego pacjenta na widok sceny pierwotnej, że z jednej strony ów widok budził paniczny lęk, a z drugiej podniecającą fascynację. Owa ambiwalencja stała się następnie podstawą do dezintegracji struktury psychicznej pacjenta.

Dezintegracja ta – jak nie trudno się domyślić – powoduje wystąpienie niejednokrotnie całkowicie odmiennych, a nawet dramatycznie sprzecznych ze sobą tendencji, nad którymi człowiek wbrew swej woli nie potrafi niejednokrotnie zapanować. Jak podkreśla to jeden ze współczesnych przedstawicieli stworzonej przez K.G. Junga wersji psychologii, Donald Kalsched, „Rozszczepienie to jest gwałtownym procesem – podobnie jak rozszczepienie atomu” (2015, s. 33).

Przedstawione powyżej rozwarstwienie się osobowości w wyniku przeżycia sytuacji traumatycznej, w którym to procesie fantazje odgrywają rolę materiału budulcowego, stanowi klucz do wyjaśnienia genezy najgroźniejszych przestępstw, takich jak morderstwa na tle seksualnym lub/i gwałty! Potwierdza to wiele badań i obserwacji klinicznych, dla przykładu można przytoczyć często cytowane obserwacje amerykańskiego psychologa, zatrudnionego w więzieniu Utah, A.C. Carlisle’a,

który miał sposobność diagnozować kilkunastu seryjnych morderców (por. A.C. Carlisle 1991).

Otóż zdaniem tego autora, podstawową cechą najbardziej groźnych przestępców nie jest bynajmniej brak poczucia winy i wyrzutów sumienia, lecz to, co określa jako „podzielone ja” *dividet self*, skutkiem takiej przypadłości, niektórzy ludzie, mimo odczuwanej niekiedy wrażliwości i zrozumienia, potrafią być równocześnie okrutni i to do granic zwyrodnienia! Szerzej ten problem omówiłem w innym miejscu (por. K. Pospiszyl 2008).

W świetle omawianego obecnie problemu niezwykle ważne są także wyniki badań Jenifer Lynn Murray (2011) nad fantazjami masowych i seryjnych morderców, z których wynika, że najczęstszym motywem ich fantazji (czyli – jak to określa autorka – ich „skryptów fantazji”) są treści agresywno – odwetowe, na drugim miejscu znajdują się treści mizoginiczne (autorka badała mężczyzn), a na ostatnim, ale nie najmniej ważnym, dążenia do podwyższenia własnej samooceny, poprzez zdobycie medialnego rozgłosu.

Powyżej przedstawiłem poglądy (myślę, że najważniejsze) na wpływ sytuacji urazowych, których prapostacią bywa szok sceny pierwotnej, na najgroźniejsze rodzaje przestępstw seksualnych, takich jak morderstwa na tle lubieżnym, czy gwałty. Są to przestępstwa zdominowane przez otwartą agresję, która zanim uzewnętrzni się w życiu realnym trawi świat wewnętrzny popełniającego te czyny pełnymi okrucieństwa obrazami snutymi przez chorobliwe fantazje.

Bywają jednak przestępstwa seksualne, w których otwarta agresja nie zawsze bywa czynnikiem dominującym, należy do nich pedofilia popełniana przez osoby, które cechuje niezdrówka, co prawda, ale w ich mniemaniu, wolna od agresji, fascynacja dzieckiem. Na temat związku szoku sceny pierwotnej z pedofilią istnieje także kilka ciekawych poglądów.

Bezpośrednie związki między szokiem sceny pierwotnej a pedofilią przedstawił bliiski współpracownik Z. Freuda, Otto Fenichel, który twierdził, że doświadczenie tego szoku powoduje zatrzymanie się seksualnego rozwoju dziecka i – jak to określił – „fiksację na dziecięcości”, co oznacza zatrzymanie się na stadium dziecięcego seksualizmu, jaki cechować ma pedofilów (por. O. Fenichel 1945).

Temat wpływu opisanego przez Z. Freuda i rozwijanego przez M. Klein szoku sceny pierwotnej pojawia się w rozważaniach wielu współczesnych psychoanalityków, dla przykładu szeroko znana francuska psychoanalityczka, Catherin Chabert w swej pracy poświęconej scenie pierwotnej stwierdza, co następuje: „W czasie widoku sceny pierwotnej zrodzić się mogą nie do końca jeszcze zwerbalizowane fantazje o brutalnym ojcu, jako głównym aktorze sceny pierwotnej. Bezsilne dziecko konfrontuje się z tajemniczą przyjemnością dorosłych, wspomniana zaś fantazja stawia je w samym centrum uwagi jako obiekt fascynacji i biernego pożądania pana

miłości ojca. Źródło pragnienia nie leży już w różnicy między płciami, lecz w różnicy między pokoleniami” (za Shinaia 2016).

Kontynuując tę myśl inny współczesny psychoanalityk Jean Arundale twierdzi, że „w kłębiącym się w umyśle pedofila wyrazie nieuświadomionych popędów powstaje >prawdziwa< scena pierwotna: rodzice zostają wyeliminowani i urzeczywistnia się sekretne przywłaszczenie sobie jednocześnie ojcowskiego penisa i matczynej piersi. Zachodzi skrajne pomieszanie tożsamości, dlatego też pierwotny narcyzm zostaje zahamowany i przekształcony w dziecięcą idealizację doprowadzonego do bezsilności obrazu siebie” (J. Arundale 1999, s. 47).

Widok Sceny pierwotnej powoduje także – zgodne z sugestią Z. Freuda, rozwiniętą następnie przez jego, cytowanego już wcześniej, współpracownika Otto Fenichela – ściśle powinowactwa pedofilii ze skłonnością do podglądactwa (voyerismu), która to przypadłość wynika również z fiksacji na owej „scenie”. Cecha ta pozostając w immanentnym związku z pedofilią, w nieco łagodniejszej postaci jawi się zaś jako upodobanie do oglądania scen obscenicznych eksponowanych w pornografii (por. O. Fenichel 1945).

Pomimo tego, że widok sceny pierwotnej – zdaniem psychoanalityków – w każdym przypadku wywołuje u małego dziecka szok, nie zawsze, na szczęście, kończy się on pedofilią. Drogą niwelowania tego szoku sceny pierwotnej bywa zazwyczaj obserwacja spokojnego, nacechowanego opiekuńczością zachowania się głównego aktora tej sceny, czyli ojca. Problem jednak w tym, że coraz więcej dzieci wychowywanych bywa bez udziału ojców. Nierzadko wtedy w umysłach dzieci, a szczególnie chłopców, stworzony zostaje obraz ojca – brutalą, w perwersyjny sposób znęcającego się nad rodziną, który to wypaczony wizerunek stanowi opaczny wzór do naśladowania! Jest to jedna z ważnych przyczyn obserwowanej współcześnie eskalacji różnego rodzaju parafilii z pedofilią na czele.

Na temat wpływu opisywanego powyżej wpływu widoku sceny pierwotnej na zachowanie się człowieka pojawił się drugi, dosyć ciekawy nurt poglądów, który wywodzi się z bardzo dzisiaj popularnych studiów na zjawiskiem określanym skrótem FOMO, od angielskiej nazwy *fear of missing out*, czyli lęku przed wykluczeniem, albo – jak kto woli – przed wyautowaniem.

Za znak czasów uważane jest to, że określenie to pojawiło w oksfordzkim słowniku języka angielskiego dopiero w 2013 roku, gdzie przedstawione jest jako: „uporczywie odczuwana obawa, że inni doznawać mogą czegoś ważnego, czego my nie zdołamy osiągnąć”.

Jak nie trudno zauważyć, ów popularny dzisiaj termin oznacza odczucia znane i obserwowane od najdawniejszych czasów, nazywane tylko inaczej. Niemniej jednak zjawisko to jest bez wątpienia dzisiaj bardziej widoczne, ponieważ w sposób niepomiaralny wzrosły oczekiwania współczesnego człowieka w zakresie możliwości zaistnienia w różnych postaciach życia społecznego, co spowodowały niespotykane

w dawnych czasach możliwości komunikowania się, rozumianego także jako nie istniejące wcześniej na taką skalę sposoby prezentowania siebie oraz śledzenia dokonania innych ludzi.

Rozważania nad genezą FOMO nie tylko ożywiły poglądy na temat szoku sceny pierwotnej, lecz także przydały im nowego spojrzenia. Przede wszystkim są to na dobrą sprawę poglądy na temat lęku dziecka przed odrzuceniem. Przy czym wpływ sceny pierwotnej na FOMO wytłumaczony być może nie tylko wystąpieniem w czasie oglądania sceny pierwotnej odczuć należących do kompleksu Edypa, zjawisko to może mieć także nieco inne, prostsze wyjaśnienie: Otóż obserwacja sceny pierwotnej stanowić ma zazwyczaj pierwsze szokowe przeżycie małego dziecka, ponieważ zostaje ono wykluczone z bardzo intensywnej „zabawy” rodziców, czy innych dorosłych, w której to zabawie nie ma dla niego miejsca. Takie zaś wykluczenie dla istoty, z natury swej skłonnej do przeróżnych igraszek, pozostawia w psychice głęboki ślad wyrażający w nasileniu się FOMO w jej późniejszym życiu.

FOMO nie jest zjawiskiem pozytywnym – najczęściej cytowany znawca tego fenomenu, angielski psycholog, profesor Oxfordu, o polskim nazwisku, Andrew Przybylski uważa go za „przystanek na drodze rozwoju człowieka” (A. Przybylski 2013, s. 1845). Wynika to z faktu, że owładnięty FOMO człowiek z niepokojem zaczyna śledzić dokonania innych zamiast koncentrować się na własnych poczynaniach. Mając przeto na uwadze fakt, że obserwacja sceny pierwotnej stanowić może jedną z ważnych przyczyn zaistnienia tego zjawiska, przedstawić należy dodatkowy, ważki argument aby unikać w miarę możliwości odbywania kontaktów seksualnych w obecności dzieci.

Konia z rzędem natomiast temu, kto rozstrzygnie, czy faktycznie najważniejsze znaczenie ma w tym przypadku szok widoku spółkujących dorosłych przez malutkie dziecko, czy też inne traumatyczne wydarzenia. Tym bardziej, że dzisiaj wiadomo, że urazy (i to nie tylko seksualne) doświadczane w każdym okresie życia zostawiają także trwałe, negatywne ślady w psychice człowieka.

## BIBLIOGRAFIA

1. Arumdale J. (1999), *Notes on case of pedophilia*, w: „Psychotherapy in the Klienian tradition”, red. Rensczynsky & S. Johnsdson, Karnac, London, s. 135–151.
2. Carlisle A. (1991), *Divided self*, „American Journal of Criminal Justice”, Vol. 7. s. 273–289.
3. Fenichel O. (1945), *The psychoanalytic theory of neurosis*, W.W. Norton, New York.
4. Freud S. (2000), *Z historii nerwicy dziecięcej („Człowiek Wilk”)*, w: S. Freud, „Dzieła tom VI. Dwie nerwice dziecięce”, Wydawnictwo KR, Warszawa, (pierwsze, niemieckie wydanie 1914).
5. Jung K.G. (1912), *Theory of psychoanalysis*, „Collected Work” Vol. 4., Princeton University Press.

6. Kalsched D. (2015), *Wewnętrzny świat traumy*, Zysk i S-ka, Poznań.
7. Klein M. (1945), *Kompleks Edypa w świetle lęków wczesno dziecięcych*, w: „Kompleks Edypa dzisiaj. Implikacje kliniczne”, Oficyna Ingenium, Warszawa 2010.
8. Murray J.L. (2011), *The role of fantasy in mass and serial murders*, Arizona University Press, Tempe 2011.
9. Pospiszyl K. (2008), *Przestępstwa seksualne*, PWN, Warszawa.
10. Przybylski A.; Kou M.; Cody R.; Gladwell V. (2013), *Motivational, emotional and behavioral correlates of fear of missing out*, „Computers in Human Behavior”, Vol. 29, s. 1841–1848.
11. Schinaia C. (2016), *Pedofilia. Psychoanaliza i świat pedofila*, GWP, Sopot.

dr Karol Czejarek

były pracownik naukowo-dydaktyczny  
w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UW

Studia Społeczne 29 (2) /2020

ISSN 2081-0008

e-ISSN: 2449-9714

str. 29–36

# O HANSIE HELLMUCIE KIRŚCIE – NAZISM, WOJNA I ... /

*HANS HELLMUT KIRST – NAZISM, WAR AND ...*

## STRESZCZENIE

Artykuł prezentuje twórczość wybitnego niemieckiego pisarza Hansa Hellmuta Kirsta. Jest ona przesycona świadomością moralnego upadku narodu niemieckiego i przedstawia w krzywym zwierciadle megalomanię ideologów III Rzeszy; odbija nurtujące rzesze niemieckiego społeczeństwa poczucie winy za udział w obłędzie historii, które swoje apogeum znalazło w latach drugiej wojny światowej.

Kirst prezentuje zbrodnie nazistów, zagładę milionów ludzi w czasie wojny oraz w obozach śmierci; przedstawia także ideę Holocaustu, próbę wyniszczenia nie tylko Żydów, ale także Słowian na czele z Polakami w ramach tzw. „Tysiącletniej Rzeszy”.

Do kanonu światowej literatury antynazistowskiej i antywojennej weszły m.in. jego cykl powieści *08/15*, także powieści: *Noce generałów*, *Noc długich noży*, *Fabryka oficerów*, *Wojna z Polską (Mane thekel'39)*.

Łącznie autor napisał ponad 50 książek, które przetłumaczone na 30 języków, ukazały się w łącznym nakładzie ponad 15 milionów egzemplarzy!

Pisarz urodził się 5 grudnia 1914 roku w Osterode (dzisiaj: Ostróda) w Prusach Wschodnich, a zmarł 23 lutego 1989 roku w Bremie.

**SŁOWA KLUCZOWE:** NIEMCY, NAZISM, WOJNA, III RZESZA, ZBRODNIĘ, KLĘSKA.

## ABSTRACT

The article presents the works of the eminent German writer Hans Hellmut Kirst. It is saturated with the awareness of the moral decline of the German nation and presents through a distorted mirror the megalomania of ideologists of the Third Reich. It reflects the troublesome feeling of guilt of German society for participating in the insanity of history, which reached its apogee in the years of World War II.

Kirst presents Nazi crimes, the destruction of millions of people through war and in death camps and also presents the idea of the Holocaust, an attempt to wipe out, not only Jews, but also Slavs led by the Poles under the so-called “The Millennium Reich.”

Kirsts works, including his series of novels *08/15* as well as *Nights of Generals*, *Night of Long Knives*, *Factory of Officers*, *War with Poland (Mane thekel'39)*, are the must-read canon of world anti-Nazi and anti-war literature.

In total, the author wrote over 50 books, which were translated into 30 languages and published in a total circulation of over 15 million copies!

The writer was born on December 5th, 1914 in Osterode (today: Ostróda) in East Prussia, and died on February 23, 1989 in Bremen.

**KEY WORDS:** GERMANY, NAZISM, WAR, III REICH, CRIMES, DEFEAT.

**M**oje „zajmowanie” się Kirstem trwa już blisko 50 lat. Napisałem o nim książkę pt.: *Nazizm, wojna i III Rzesza w powieściach Hansa Hellmuta Kirsta*, Wyd. ATUT, Wrocław 2003. Przełożyłem też i redagowałem wiele Jego powieści. I w dalszym ciągu jest w centrum mojego zainteresowania!

Dlaczego?

Kirst jest dla mnie autorem, który... jako jedyny z niemieckich pisarzy przyznawał się do:

- swojej nazistowskiej przeszłości,
- do fascynacji Hitlerem i... napisał chyba „wszystko” o nazistowskich Niemcach.

Przed wszystkim prawdę o tym, jak rodziła się ta przemoc i jak naziści umacniali swoją władzę.

Opisał zbrodnie dokonane przez III Rzeszę (w tym także na własnym narodzie).

Ale przede wszystkim na:

- narodzie żydowskim,
- polskim
- rosyjskim,

i w ogóle na narodach słowiańskich!

Kirst, jako jedyny pisarz niemiecki, pokazał również nienawiść Niemców do Polaków i do... Polski, jako państwa. Pokazał, jak się ona przez wieki (w oparciu o stereotypy) kształtowała, że ... w roku 1939 pozwolono sobie napaść na Polskę!

Kirst w kilku swoich powieściach potwierdził też cele nazistów wobec Polski, której... już nigdy – miało nie być na mapach Europy, a dotyczyło to szczególnie Warszawy, jako stolicy Polski, po której miała zostać tylko „kupa kamieni”.

Kirst, jak nikt inny, opisał też, jak Niemcy zamordowali Getto w Warszawie, a potem zaciekle (mimo że wojna była już przegrana) zwalczali Powstanie Warszawskie. Przez to jednocześnie uświadomił Niemcom, że w Warszawie były 2 powstania:



żydowskie w roku 1943, a drugie „warszawskie”, które trwało od sierpnia do października 1944 roku.

Kirst, mimo początkowych perturbacji z cenzurą doczekał się w Polsce wielu wydań, wśród których jest też seria „kirstowska”, która ukazała się – pod moją redakcją - jako *Dziela zebrane*, w Wydawnictwie Interart w latach 1998-2005. To wydanie obejmuje ponad 40 woluminów! Wiele książek – w ramach tej serii – jest też w moim bezpośrednim tłumaczeniu, jak: *08/15 w partii*, *08/15 dzisiaj*, *Noc długich noży*, *Noc generałów*, *Rok 1945*, który podzieliłem na 2 części: *Chaos upadku* i *Ratuj się kto może*.

Przetłumaczyłem też powieści: *Rozwiedzeni przez śmierć*, *Pies i jego Pan* oraz *Mane thekel’39* czyli *Wojna z Polską*.

Ta seria wydawnicza oznaczona była kolorami: brązową obwolutę mają książki „nazistowskie”, czerwoną – „wojenne”, niebieską – „kryminały” społeczno-polityczne, oparte na wątkach nazistowsko-wojennych, szarą obwolutę ma tzw. „tematyka mazurecka”, zaś „żółtą” – książki autobiograficzne autora.

Kirsta wydawał również (we współpracy ze mną) – „Świat Książki” oraz Wydawnictwo „Bellona” (dawny MON) i Instytut Wydawniczy „Erica”.

Dlaczego w ogóle zająłem się tym pisarzem? Zainteresowała mnie przede wszystkim faszystowsko-nazistowska treść większości jego powieści!

Zainteresowało: jak w Niemczech doszło do wszechwładnego panowania i poparcia tej strasznej ideologii, jaką okazał się nazizm! A Kirst opisał to!

Zaciekawił mnie też sposób przedstawienia II wojny światowej, wywołanej – co Kirst jednoznacznie potwierdził – przez Niemców, napadem w 1939 r. na Polskę!

Zainteresowała mnie u tego pisarza przede wszystkim – prezentowana przez niego – tematyka „społeczno-polityczna lat trzydziestych i czterdziestych ub. wieku; również ukazanie sytuacji powojennych Niemiec, zwłaszcza lat 1945–1948, czyli do czasu powstania dwu państw niemieckich: NRF (Niemieckiej Republiki Federalnej) i NRD (Niemieckiej Republiki Demokratycznej).

Kirst zaprezentował w swoich powieściach prawdę opartą na faktach i dokumentach źródłowych, które wsparł własnymi spostrzeżeniami i przeżyciami. (Bowiem brał udział w kampanii wrześniowej Wehrmachtu przeciwko Polsce; był też na froncie rosyjskim, a wcześniej na froncie „zachodnim”, m.in. we Francji).

Pisarz awansował od szeregowego do pułkownika Wehrmachtu, kierując pod koniec wojny – gdy został ranny i wyleczył się z ran – Wojskową Szkołą Obrony Przeciwlotniczej!

Znał, jak mało kto – bo z autopsji – wojsko i stosunki panujące we władzach III Rzeszy.

Jego podstawowe źródło wiedzy – to... *Mein Kampf* Hitlera, którego bardzo często w swoich powieściach cytuje, podając stronę i inne dane bibliograficzne dotyczące wydawcy.

Kirst to także świetny stylista, narrator, pisarz niepozbawiony humoru, choć ten humor dotyczy rzeczy „strasznych”, śmierci ludzi w obozach, nędzy i najokrutniejszych zbrodni.

Autor urodził się w 1914 r., a zmarł 23 lutego 1989 r. w Bremie.

Na świat przyszedł w naszej dzisiejszej Ostródzie (Osterode) – 5 grudnia 1914 roku.

Pisać zaczął w wieku nieco ponad 30 lat, już jako dojrzały człowiek i... „po przeżyciach” – jak to się mówi.

I teraz – co ciekawe – mimo swojej światowej popularności – Kirst w Niemczech nie jest pisarzem szczególnie znanym. A do tego uchodzi za pisarza „rozrywkowego”, piszącego jakieś tam sensacyjne książki o wojnie. I nawet w wielu encyklopediach niemieckich w ogóle nie ma o nim żadnej informacji! Tymczasem jest to pisarz, który:

- rozebrał Niemców „do naga” i pokazał swoim czytelnikom, na czym polegają rządy autorytarne, na wskroś dyktatorskie!
- Ukazał „beletrystycznie”, jak Hitler „rozprawił się” z własnym narodem oraz jak w ogóle powstał w Niemczech nazizm i jakie są skutki totalitarnej władzy;
- ukazał wojnę i zbrodnie dokonywane w imię jakichś mitycznych zamierzeń – zbudowania tysiącletniej Rzeszy, a nawet ...„wychodowania” rasy germańskich panów.

Kirst swoją prozą przestrzega, aby wszystko to, co było (co opisał!) – nigdy więcej się nie powtórzyło!

On nie usprawiedliwia swoją twórczością siebie, nie potępia tego co opisuje, co zobaczył i przeżył. Ale przestrzega!

Sam budzi się z nazistowskiego letargu (jak wielu Niemców)... dopiero po bezwzględnej kapitulacji...

Po wojnie Kirst – przez ponad rok – przebywał w amerykańskim obozie jenieckim (bo był oficerem Wehrmachtu). W końcu Amerykanie wypuszczają go (bo niczego mu nie udowodniono) i chyba dopiero wtedy – w czasie przesłuchań – otwierają mu się oczy, ale tych przeżyć nie żałuje, tylko postanawia swoje przeżycia „ku przestrodze” opisać!

Jego twórczość – moim zdaniem – odsłania prawdziwe oblicze nazizmu i Niemców!

Ukazuje naród, którzy dał się omamić Hitlerowi!

I on sam też stał się posłuszny jednej partii – NSDAP. Dał się porwać idei zdobycia nowych przestrzeni życiowych dla Niemców, bo... każdy (jak obiecywali naziści) będzie miał pracę, mieszkanie, samochód i robotników przymusowych do pomocy!

Straszna była ta niewyobrażalna pogarda dla innych narodów, przede wszystkim dla Żydów, ale i wszystkich Słowian!

W każdym razie, kiedy już wyszedł z obozu – przez wiele miesięcy nie mógł dostać pracy; sprzątał ulice, zatrudnił się jako ogrodnik, aż wreszcie został podrzędnym urzędnikiem w gminie. Ale pewnego dnia, przypadkowo – spotkał kolegę z lat szkolnych, dzięki któremu trafił do jednej z „popołudniowych” gazet w Monachium i zaczął pisać.

Początkowo były to relacje z wypadków, potem recenzje filmowe. Aż pewnego dnia zgłasza swoje *08/15 w koszarach* do konkursu literackiego i... odnosi sukces!

Jest drukowany w odcinkach, choć pierwszą jego książką jest powieść pt. *Nazywalimy go Galgenstrick*, która ukazuje się na początku lat pięćdziesiątych, ale wtedy była prawie niezauważona!

Jego popularność rozwija się od momentu wygrania konkursu – za to błyskawicznie! Nie wśród krytyków, ale wśród masowego czytelnika.

*08/15 w koszarach* zostaje sfilmowane, potem także inne powieści (m.in. *Noc generałów*) – to te powieści, które opowiadają z humorem o Wehrmachcie, o jego dobrym obliczu (w porównaniu z oddziałami SS), o opozycji i... zamachu na Hitlera. Wtedy dzieje się rzecz nieprawdopodobna: gdy Kirst zauważa, że jego popularność idzie w fałszywym kierunku (nie o to mu w swoim pisaniu chodziło) więc – dopisuje do pierwotnych swoich „szwejkowskich” powieści *08/15* („w koszarach”, „na wojnie” i „walczy do końca”) dwie najbardziej istotne dla całej jego twórczości książki: *08/15 w partii* i *08/15 dzisiaj!*

Podjąłem się ich tłumaczenia na polski i dzięki Wydawnictwu Interart, po raz pierwszy w Polsce ukazał się cały pięcioksiąg *08/15*, na który składają się powieści: *W partii*, *W koszarach*, *Na wojnie*, *Walczy do końca* i *Dzisiaj*.

Jednocześnie Kirst pisze dalsze fantastyczne antynazistowskie i antywojenne pozycje, m.in.: *Noc długich noży* i *Noc generałów* oraz *Fabrykę oficerów* i *Godzinę grabarzy*, *Przeznaczenie*, *Niesamowity sługa boży* i... *Rok 1945 – koniec*.

Łącznie Kirst napisał i wydał ponad 50 książek!

Pisał też sztuki teatralne i ...pozostawił po sobie bardzo bogatą publicystykę.

Filmów, nakręconych na podstawie jego powieści, nie akceptował. Prawdę mówiąc, są szmirowate, gloryfikujące wojnę – przypominające amerykańskie filmy

o kowbojach i dzikim zachodzie. Tymczasem – prawdziwy Kirst – powtórzę – jest zaprzeczeniem takiego rozumienia jego twórczości! On pisze świadomie (co potwierdza w kilku swoich wywiadach, a nie miał ich wiele, zwłaszcza w Niemczech) po to, aby to co było nigdy już się nie powtórzyło!

Powyższą problematykę znaleźć można w takich powieściach, jak przede wszystkim (powtórzę!): *08/15 w partii* – która jest opowieścią o tym, jak się to wszystko w Niemczech zaczęło, jak otumaniono naród, który w konsekwencji poparł naziistów i ideologię faszystowską w wyborach w 1933 r.

Ta powieść jest swoistym komentarzem do *Mein Kampf*, w którym Hitler dokładnie opisał wszystkie swoje zamierzenia i mimo, że żadna dotąd książka na świecie (może tylko „Myśli” Mao tse tunga), miała większy nakład – szkopał w tym, że nikt jej chyba tak naprawdę nie przeczytał, albo ...przeczytał za późno!

Wspaniałą książką antynazistowską jest bez wątpienia *Noc długich noży*!

To powieść, w której Hitler rozprawia się ze wszystkimi swymi przeciwnikami politycznymi, a zwłaszcza z Roehmem (Röhm), którego (po „odurzeniu” go i wszystkich jego kompanów sutą kolacją i potężną ilością dobrego alkoholu) zabija strzałem z pistoletu.

Napisałem wyżej, „że Hitler zabija go strzałem z pistoletu”, choć do pokoju, w którym zamknięto Roehma wchodzi dwie osoby: Hitler z jednym ze swoich najwierniejszych ochroniarzy (Hitler miał pięciu takich). Padają dwa strzały, ale który z nich naprawdę wtedy strzelił – tego się już nigdy nie dowiemy.

Od Kirsta nauczyłem się, że policjant – jeśli chce przeżyć – najpierw strzela w petenta, a drugi strzał oddaje w powietrze, gdyż obowiązuje zasada 2 strzałów, najpierw ostrzegawczy, a później w napastnika.

Kirst – jest w Niemczech znany tylko pobieżnie, ile razy chciałem jakąś jego książkę kupić – zawsze słyszałem w odpowiedzi w księgarni – *vergriffen* – nakład wyczerpany!

Wracam jeszcze do jego kilku jego bardzo ważnych książek antynazistowskich i antywojennych.

Są to niewątpliwie powieści:

- *Noc generałów* – powieść rozgrywa się w trzech miastach: Warszawie, Paryżu i Berlinie – to książka przede wszystkim o nieudanym zamachu Stauffenberga w dniu 20 lipca 1944 r. na Hitlera. W opisie tego zamachu autor zachował historyczną wierność we wszystkich szczegółach – datach, nawet godzinach, także nazwach miejscowości. (Zmienił jedynie nazwiska, stopnie wojskowe i funkcje służbowe osób, które ten zamach przygotowały i przeprowadzały!). Zamach mógłby się udać, gdyby wszyscy wykonali to, co przygotowali, ale w którymś momencie przestraszyli się! Nawiasem mówiąc – ten zamach

i tak by nic nie dał, gdyż chciano poprzez śmierć Hitlera doprowadzić do wstrzymania ofensywy aliantów zachodnich na Niemcy; natomiast nie myślano o zmianie ustroju, a jedynie o dalszym prowadzeniu wojny na Wschodzie.

- Następną znamiennej książką z cyklu – powtarzam – nurtu antynazistowskiego i antywojennego – jest *Rok 1945 – koniec*, którą podzieliłem na dwie części: *Chaos upadku* i *Ratuj się, kto może!*

Tytuły tych powieści mówią same za siebie. Kirst podjął w tej powieści próbę obiektywnego odtworzenia ówczesnej niemieckiej rzeczywistości, której istotą m.in. było: walka do końca, mimo przegranej już wojny!

Kirst opisuje m.in. rozstrzeliwania dezertorów za tzw. zradę, mechanizm powoływania tzw. pospolitego ruszenia spośród wszystkich zdolnych do noszenia broni, w tym starców i dzieci, a także kobiet. Najgorsze jest to, że nawet w tamtych dramatycznych dniach, co Kirst (jak na dłoni pokazał), nikt nie miał najmniejszego poczucia winy! Jak i tego, że wojna skończy się totalną przegraną! Wierzone w „cudowną broń”, którą Hitler wciąż zapowiadał, a naród powszechnie sądził, że to „świat” napadł na Niemcy!

Koniecznym z tego rodzaju jego wielkich powieści, o których wyżej jest mowa, warto przeczytać: *Mane, tekel'39 (Wojna z Polską)*, jak też *08/15 dzisiaj*.

*Mane, tekel'39* jest opowieścią o kampanii wrześniowej Wehrmachtu przeciwko Polsce w 1939 r.

*08/15 dzisiaj* dotyczy już wydarzeń w powojennej Bundeswehrze, do której dostali się także ludzie z poprzedniego Wehrmachtu! W niej m.in. przed Trybunałem stanął szeregowiec, oskarżony o pobicie przełożonego pochodzącego z Wehrmachtu. Szeregowca z Bundeswehry uznano za winnego i skazano ...mimo, iż był niewinny.

A jeśli chodzi o *Wojnę z Polską* – jest to powieść, w której Kirst potwierdza, że 1 września 1939 r. rozpoczęła się, wywołana przez III Rzeszę wojna, która dała początek drugiej wojnie światowej!

Kirst opisał kampanię, która co prawda trwała tylko 3 tygodnie, ale rozciągnęła się (co zauważył) na blisko 6 następnych krwawych, a p o k a l i p t y c z n y c h lat.

I kończąc, chciałbym jeszcze zwrócić uwagę na niewielką książeczkę, która stanowi coś w rodzaju autobiografii autora, Kirst zatytułował tę książkę *Pies i jego pan*. Opisuje ona życie psa, który miał pana. Nie pan miał psa, ale pies miał pana. I to pan słuchał swego psa.

Pies symbolizuje w tej powieści Hitlera, nazistów, przemoc, tyranie; symbolizuje coś, czego zwykły, prosty człowiek nie był w stanie pokonać i z czego nie mógł się wyzwolić.

Oby taka sytuacja, która była typową w III Rzeszy, już nigdy się nie zdarzyła! Taka jest wymowa tej książki!

I tej idei, Kirst poświęcił całą (z małymi wyjątkami) swoją twórczość!

Choć trzeba przyznać, że dzisiejsza RFN potrafiła oderwać się od przeszłości i wydaje się być... wzorową demokracją, która wszelkimi dostępnymi środkami szuka porozumienia z Polską, pojednania i przebaczenia win.

I sądzę, że jest naszym obowiązkiem tym dążeniom nowych pokoleń Niemców wychodzić naprzeciw. Ale myślę też, że w tym dochodzeniu – jak ja to nazywam – „do normalności”, nie wolno dorobku Kirsta wykreślać.

Przyszłość polsko-niemiecka musi być budowana na prawdzie, a więc i na znajomości twórczości takich pisarzy, jak Hans Hellmut Kirst!

## **BIBLIOGRAFIA**

1. Czejarek K., *Nazizm, wojna i III Rzesza w powieściach Hansa Hellmuta Kirsta*, Wrocław 2003.
2. Honsza N., *Kształt i struktura. Literatura RFN, Austrii i Szwajcarii po roku 1945*, Katowice 1975.
3. Orłowski H., *Literatura III Rzeszy*, Poznań 1975.
4. Wyka K., *Pogranicze powieści*, Warszawa 1989.

dr Maria Staworzyńska-Grządziel

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

ORCID: 0000-0001-6790-774

Studia Społeczne 29 (2) /2020

ISSN 2081-0008

e-ISSN: 2449-9714

str. 37–51

# DOBRY START SZKOLNY DZIECKA PODSTAWĄ ŚWIADOMEGO UDZIAŁU W REALIZACJI PRAW CZŁOWIEKA / *A GOOD CHILD'S SCHOOL START AS THE BASIS FOR CONSCIOUS PARTICIPATION IN THE IMPLEMENTATION OF HUMAN RIGHTS*

## STRESZCZENIE

Prawa człowieka – to powszechne prawa moralne o charakterze podstawowym, przynależne każdej jednostce. Edukacja zawierająca elementy praw człowieka, działań antidyskryminacyjnych czy wzmacniających poczucie tożsamości europejskiej z pewnością przyczyni się do kształtowania europejskiego wymiaru obywatelstwa, poszanowania godności innych osób i grup oraz budowania społeczeństwa obywatelskiego opartego na zasadach równości, tolerancji i przeciwdziałania różnym formom przemocy. Współczesna pedagogika powinna być przeniknięta humanitaryzmem, tolerancją oraz duchem miłości, w której najważniejsze miejsce zajmuje dziecko, a proces kształcenia dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym powinien być poszukiwaniem ładu umysłu i serca, jako drogi do wartości nad wartościami. Przekazywanie bowiem dzieciom wiedzy o ich prawach i uczenie korzystania z nich daje szansę na wykształcenie w przyszłości postaw zaangażowania społecznego, potrzeby partycypacji w życiu społeczności lokalnej i podejmowania działań na jej rzecz. Implementacja edukacji o prawach dziecka to także kształtowanie wśród najmłodszych właściwego systemu wartości, a także umiejętności krytycznego myślenia. Społeczeństwo charakteryzujące się takimi przymiotami jest w stanie podejmować świadome wybory, które w perspektywie długofalowej będą służyły wszystkim obywatelom.

**SŁOWA KLUCZOWE:** DZIECKO, EDUKACJA, PRAWA CZŁOWIEKA, PROCES WYCHOWANIA, SYSTEM WARTOŚCI.

## ABSTRACT

Human rights mean universal moral law of a basic nature that belongs to every individual in their contacts with the state. Education containing elements of human rights, anti – discrimination measures or strengthening the sense of European identity will certainly contribute to shaping the European dimension of citizenship, to respect for the dignity of other people and groups, and build a civil society based on the principles of equality, tolerance and counteracting various forms of violence. Contemporary pedagogy should be permeated with humanitarianism, tolerance and the spirit of love, in which the child occupies the most important place and the process of educating preschool and early school age children should be the search for order of mind and heart as a path to values over values. Providing children with knowledge about their rights and learning how to use them gives the children a chance to develop in the future attitudes of social commitment, the need to participate in the life of the local community and take actions for it. The implementation of education about children's rights also means shaping the right system of values and critical thinking among the youngest. A society characterized by such attributes is able to make conscious decisions that will serve all citizens in the long term.

**KEY WORDS:** CHILD, EDUCATION, HUMAN RIGHTS, PROCESS OF EDUCATING, VALUE SYSTEM.

*Nie uczy się ludzi, jak być ludźmi,  
a uczy się ich wszystkiego innego;  
im zaś nigdy tyle nie zależy na reszcie,  
co na tym, by być ludźmi.*

Blaise Pascal

## EDUKACJA NA RZEC PRAW CZŁOWIEKA

Prawa człowieka – to powszechne prawa moralne o charakterze podstawowym, przynależne każdej jednostce w jej kontaktach z państwem<sup>1</sup>. W Preambule Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka ONZ czytamy, że: „Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi w swej godności i w swych prawach... Każdy człowiek ma prawo do życia, wolności i bezpieczeństwa swej osoby... Każdy człowiek ma prawo do wolności poglądów i wypowiedzi...”<sup>2</sup>. Wszyscy jesteśmy zgodni co do tego, że konstrukcja systemów edukacyjnych powinna prowadzić do tworzenia zasobów ludzi bardzo dobrze wykształconych, twórczych i mających szerokie kompetencje. Jest to warunek niezbędny do osiągnięcia nie tylko postępu gospodarczego, lecz i społecznego. Edukacja zawierająca elementy praw człowieka, działań antydyskryminacyjnych czy wzmacniających poczucie tożsamości europejskiej z pewnością przyczyni się do kształtowania europejskiego wymiaru obywatelstwa, poszanowania godności

1 W. Osiatyński, (2011), *Prawa człowieka i ich granice*, SIW „Znak”, Kraków, s.1.

2 *Preambuła Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka ONZ. Art.1.,2,3.*



innych osób i grup (w tym mniejszościowych) oraz budowania społeczeństwa obywatelskiego opartego na zasadach równości, tolerancji i przeciwdziałania różnym formom przemocy.

Nie sposób przecenić roli edukacji w kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego. Jednakże, jak wykazują dzieje ludzkości, pewne prawdy raz sformułowane (nawet te największe) tracą na znaczeniu ze względu na swą oczywistość. Być może właśnie nadmiar oczywistości, co do roli edukacji, stał się jedną z przyczyn utraty znaczenia tej prawdy i stopniowego zapominania o niej<sup>3</sup>.

## PROCES WYCHOWANIA DZIECKA A PODSTAWA PROGRAMOWA

Zdaniem Wenera Jaegera wychowanie jest jednym z podstawowych warunków przetrwania każdej wspólnoty. Według greckiego podejścia wychowanie to doskonalenie jednostki polegające na budowaniu charakteru człowieka oraz doskonalenie kolejnych pokoleń i przygotowanie ich do jak najlepszego pełnienia roli publicznej. Aby jednak właściwie zrozumieć istotę greckiego wychowania trzeba wspomnieć o tym, iż dobro jednostki i dobro wspólnoty jawiły się Grekom jako nierozłączne. Ta prawda tak oczywista dla Greków, dla nas współczesnych straciła na znaczeniu. Grecy bowiem, dla których człowiek był jednym z głównych tematów refleksji, wokół którego skupiał się cały świat ich myśli, rozumieli wychowanie po pierwsze, jako proces podobny do budowania, po drugie – owo budowanie mające od czasu Platona charakter kształcenia zawsze związane było z budowaniem społeczeństwa, po trzecie – ponad człowiekiem, jako członkiem społeczeństwa, ale także ponad jego rzekomo autonomicznym „ja” stał człowiek jako idea, oznaczający powszechnie ważny i obowiązujący do naśladowania obraz gatunku. Wizje wychowania Platona i Arystotelesa, choć różniły się praktycznymi rozwiązaniami, łączyła jednak wspólna idea ukształtowania doskonalszego człowieka w doskonalszym społeczeństwie<sup>4</sup>. O tym, że wychowanie odgrywa pierwszorzędą rolę w kształtowaniu lepszego społeczeństwa, wiedzieli także utopiści – jednakże w większości utopii wychowanie równoznaczne z upowszechnieniem oświaty traktowane było raczej instrumentalnie, głównie jako jedno z najważniejszych narzędzi walki o bardziej sprawiedliwe społeczeństwo. W ujęciu utopistów wychowanie nabiera charakteru kształcenia rozumianego raczej jako przekaz wiedzy, pozostając tym samym bliższe dzisiejszej idei edukacji powszechnej nastawionej głównie na przekaz wiedzy.

Wręcz fundamentalną rolę kształceniu obywateli przypisywał Robert Owen, uważając za największy błąd społeczny zasadę, według której każdy człowiek kształtuje się samodzielnie. „Człowiek” – jak twierdził R. Owen – nigdy nie kształtował sam swego charakteru” i nie jest możliwe, żeby kiedykolwiek sam go kształtował. Dlatego uznał on „edukację od podstaw” za zasadę fundamentalną. Jednakże *owenowskie* rozumienie wychowania sprowadzało się w głównej mierze do „urabiania”

3 A. Zbrzezny, *Edukacja powinności i powinność edukacji*, w: „Etyka” 2001, nr 34, s. 94.

4 W. Jaeger, *Paideia*, tłum. M. Plezia, Instytut Wydawniczy PAX, tom 1, Warszawa 1992, s. 17.

najmłodszych obywateli „pod kierunkiem jednolitych i konsekwentnych zasad, które wynikają z niezmiennych praw przyrody, zasad, którym nikt zdrowy na umyśle nie odmówi słuszności”<sup>5</sup>. Zatem, skoro jesteśmy odpowiedzialni za przyszłość naszego świata, to z tego wynika, że powinniśmy go kształtować w przestrzeni społecznej, o którą w procesie wychowania chodzi.

Istnieją także różne formy niewłaściwego wychowania, jedną z nich jest pseudowychowanie, które wydaje się wychowaniem fikcyjnym, polegającym na mylnym adresowaniu treści, nie do tych podmiotów, do których powinny być adresowane. Takie wychowanie jest konsekwencją niezrozumienia, bądź zbyt stereotypowego potraktowania wychowywanego podmiotu, którym jest konkretny uczeń. Czasami wychowujący wiedzą o tej fikcyjności, ale nadal pozorują proces wychowawczy. Świadome markowanie procesu wychowawczego czynione jest nierzadko na użytek pośrednich podmiotów wychowujących, czyli tych, które organizują i kontrolują proces wychowawczy. Szkoły wprowadzają pewne programy nie widząc w nich żadnego sensu, ale czynią to na zalecenie odgórne. Nauczyciel często stwarza pozory, że wychowuje, bowiem ma nad sobą dyrektora szkoły, a ten ma nad sobą ministerstwo edukacji. Aby edukacja jako proces dydaktyczno-wychowawczy miała sens społeczny powinna być oparta na fundamencie etycznym – istotnym systemie wartości, jako jednym z ważniejszych obszarów kształcenia. Wkomponowanie aspektów etycznych w proces wychowawczo-dydaktyczny mogłoby ochronić ten proces przed niektórymi deformacjami pseudowychowania, o ile preferowane wartości byłyby wartościami społecznymi, powszechnie akceptowanymi. Jednakże w obecnej rzeczywistości, przy swobodzie głoszonych stanowisk, opcji i wartości, trudno jest o jednolity system etyczny oparty na powszechnie akceptowanych wartościach.

## PROCES WYCHOWANIA DZIECKA A PODSTAWA PROGRAMOWA

Filozoficzną podstawą edukacji jest personalizm zakładający, „że człowiek jest – w odróżnieniu od innych istot żyjących – osobą”<sup>6</sup>. M. Nowak używa w tym kontekście określenia „edukacji zorientowanej na osobę”<sup>7</sup>. Głównym celem wychowania, według personalizmu, „jest uzdalnienie podmiotu (wychowanka) do przejęcia kierownictwa nad własnym procesem rozwoju. Chodzi o takie ujmowanie wychowania, które zbliża je do procesu maieutyki osoby – czyli wzbudzenia osoby w wychowanku. Wychowanek bowiem nie jest uważany za rzecz do napełnienia jej czymkolwiek, ani też nie jest on istotą do ćwiczenia (szkolenia), lecz jest osobą, którą należy w nim „wzbudzić”<sup>8</sup>.

5 R. Owen, *Nowy ogląd na społeczeństwo, czyli rozprawy o kształceniu charakteru*, w: „Wybór pism”, tłum. M. Przyborowska, Warszawa 1959, s. 75.

6 L. Kasprzyk, A. Węgrzycki, *Wprowadzenie do filozofii*, Warszawa 1983, s. 280.

7 M. Nowak, *Ku nowej edukacji zorientowanej na osobę*, w: „Teoretyczne podstawy...”, dz. cyt., s. 115–130.

8 M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, w: „Pedagogika, Podręcznik akademicki...”, dz. cyt., s. 243.

Trudno jednak o w pełni realizowany praktycznie model przedszkolnego wychowania *humanistycznego*. Ma on nadal raczej charakter postulatywny, a w najlepszym razie mówić można o pewnych przejawach, próbach czy projektach. Daje się także zauważyć przejawy realizacji w praktyce założeń paradygmatu humanistycznego<sup>9</sup>. Trafnie określiła to A. Klim-Klimaszewska w następujących słowach: „Zatem podstawową umiejętnością pedagogiczną kadry przedszkola jest rozumienie rozwojowych i indywidualnych potrzeb dziecka oraz znajdowanie trafnych dróg ich zaspokajania w specyficznych warunkach placówek wychowania przedszkolnego”<sup>10</sup>. Współcześnie można przyjąć, że pedagogika przedszkolna, jako subdyscyplina pedagogiki ogólnej, jest dziedziną naukową zajmującą się wspomaganie rozwoju dzieci w wieku od trzech do sześciu lat w różnych formach instytucji przedszkolnych, a jej istotą jest poszukiwanie filozoficznych, psychologicznych oraz socjologicznych podstaw do interpretacji zjawisk wiążących się z wychowywaniem małych dzieci oraz formułowanie wytycznych do praktycznego oddziaływania na rozwój wychowanków. Ma więc ona charakter teoretyczno-praktyczny, z zaznaczeniem silnego związku między tymi zakresami działalności, gdzie praktyka stanowi podstawę do empirycznych dociekań, w wyniku których formułowane są twierdzenia, a tak zbudowana teoria ma zastosowanie praktyczne.

Celem wychowania jest wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju dziecka zgodnie z jego wrodzonym potencjałem i możliwościami rozwojowymi w relacjach ze środowiskiem społeczno – kulturowym i przyrodniczym oraz respektowanie jego indywidualności, oryginalności i niepowtarzalności. Dziecko mimo, iż jest ciekawe świata, często wydaje się niepewne w swoich poczynaniach, dopiero z czasem zaczyna przewidywać intelektualne i emocjonalne skutki swego działania<sup>11</sup>. Dzięki nauce, dziecko staje się dobrze przygotowane do pracy w grupie i pracy indywidualnej, zaczyna również zastanawiać się nad intencjami oraz motywami zachowań innych osób.

Wychowanie przedszkolne oraz edukacja wczesnoszkolna prowadzone są zgodnie z wytycznymi zawartymi w nowych *Podstawach Programowych Wychowania Przedszkolnego* oraz *Podstawach Programowych Edukacji Wczesnoszkolnej*. Jednak obecnie istnieje potrzeba przypominania nauczycielom o wielkim znaczeniu wychowania w przedszkolu i nauczaniu początkowym oraz jego walorach ogólnorozwojowych. Istotne jest również zwrócenie szczególnej uwagi na zapoznanie przyszłych nauczycieli z formami procesu wychowania. Wskazana jest także współpraca nauczyciela ze środowiskiem rodzinnym dziecka. Należy również zwrócić uwagę na jak najwcześniejsze rozpoczęcie procesu wychowania dziecka oraz ciągłość i planowość, aby uniknąć okazjonalnego, sporadycznego i improwizowanego działania. To nie jest łatwe, zwłaszcza w zmieniającej się mentalności mieszkańców współczesnego świata, w tym nauczycieli i rodziców.

9 I. Stańczak, *Podmiotowość w procesie wychowania przedszkolnego*, w: *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej...*, dz. cyt., s. 147–159.

10 A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2005, s. 23.

11 Ibidem, s. 66.

Celem procesu dydaktyczno-wychowawczego w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej nie powinno być podawanie nauczycielom krok po kroku – co mają realizować na zajęciach z dziećmi. O wiele ważniejsze jest bowiem merytoryczne przygotowanie nauczycieli do realizowania treści kształcenia w takim zakresie, jaki jest podany w Podstawach programowych. Dlatego co najmniej dyskusyjne jest wspólne opracowywanie scenariuszy zajęć – praca nad scenariuszem zajmuje sporo czasu, a obejmuje niewielki fragment działalności pedagogicznej nauczyciela<sup>12</sup>.

Czytelny niestety jest styl życia propagujący konsumpcjonizm, szybką zmianę dóbr, propagowanie idei łatwości ich zdobywania i tylko przyjemności z ich wykorzystywania. Postawy ucieczki od trudu, wysiłku, wytrwałego działania na rzecz osiągnięcia wyznaczonych celów – nie pomagają w budowaniu atmosfery odpowiedniego wychowania – i takie wyzwanie winni podjąć rodzice oraz nauczyciele już w przedszkolu.

„Wierzyłbym mocniej w Narodowy Program Edukacji, gdyby się bardziej zajmował sposobami nauczania niż treścią, ideałami zaś i ludźmi przynajmniej tyle, ile teoriami i przedmiotami” (Charles Handy)<sup>13</sup>.

## PRAWA DZIECKA W EDUKACJI

„Celem przedszkola jest wszechstronne wychowanie dziecka i przygotowanie do szkoły”<sup>14</sup>.

Dziecko powinno iść własną drogą rozwoju, która jest niezbędna dla zindywidualizowania jego dalszych potrzeb w poznawaniu świata. Z badań przeprowadzonych przez UNICEF wynika, że w krajach, w których edukacja o prawach dziecka nie jest w żadnym stopniu uwzględniona w podstawach programowych, dostrzeżono jednocześnie brak jakiegokolwiek alternatywnego rozwiązania, zmierzającego do zapewnienia edukacji o prawach dziecka w placówkach edukacyjnych. Nauczyciele i pedagodzy zwrócili również uwagę na brak narzędzi i materiałów dydaktycznych niezbędnych do pracy z dziećmi i młodzieżą w tym obszarze. Zatem zagwarantowanie obecności tematyki praw dziecka w podstawach programowych kształcenia uczniów na wszystkich poziomach jest wyzwaniem, jakie stoi przed wszystkimi decydentami odpowiedzialnymi za tworzenie strategicznych dokumentów w państwie. Dla UNICEF kwestia edukacji dzieci, w tym edukacji o prawach dziecka, jest niezwykle istotna i od lat organizacja ta podejmuje szereg działań mających na celu upowszechnianie wiedzy o prawach dziecka wśród polskich uczniów<sup>15</sup>. Łatwo

12 E. Gruszczyk-Kolczyńska (2009), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna – nowe podstawy programowe*, Wydawnictwo Edukacja Polska, s. 2-3.

13 Ch. Handy, *Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*. Tłum. J. Pieńkiewicz. Wrocław 1999, s. 167.

14 M. Kwiatowska, *Pedagogika przedszkolna jako wiedza o kierowaniu rozwojem dzieci w instytucjach przedszkolnych*, w: „Podstawy pedagogiki przedszkolnej”, red. M. Kwiatowska, Warszawa 1985, s. 55.

15 M. Połowniak-Dąbrowska, *Prawa dziecka i edukacja o prawach dziecka. Historia • Teoria • Praktyka*, Stowarzyszenie UNICEF Polska, Warszawa 2019, s. 11–12.

można zauważyć, że edukacja o prawach dziecka wiąże się z samymi pozytywnymi. Dzieci uczestniczące w takiej edukacji są bardziej świadome, aktywne, pełne inicjatywy, kreatywne, a to z pewnością spowoduje, że w dorosłym życiu będą prezentowały taką samą postawę zaangażowania.

Warto także wspomnieć o efektach potwierdzonych praktyką i badaniami w krajach, gdzie edukacja o prawach dziecka jest z powodzeniem realizowana od dłuższego czasu. W Wielkiej Brytanii, gdzie od wielu lat UNICEF wdraża program „Szkoł Przestrzegających Praw Dziecka” (Right Respecting Schools), prowadzony jest monitoring wpływu edukacji o prawach dziecka na ich dalsze życie. Wynika z niego, że uczniowie uczestniczący w takiej edukacji kształtują swój system wartości i nabywają kompetencji społecznych, które pozwalają im budować pozytywne relacje interpersonalne.

Stała edukacja o prawach dziecka niweluje problemy wychowawcze, buduje otwartość i pomaga kształtować umiejętności społeczne. Przekazywanie dzieciom wiedzy o ich prawach i uczenie korzystania z nich daje szansę na wykształcenie w przyszłości postaw zaangażowania społecznego, potrzeby partycypacji w życiu społeczności lokalnej i podejmowania działań na jej rzecz. Implementacja edukacji o prawach dziecka to także kształtowanie wśród najmłodszych właściwego systemu wartości, a także umiejętności krytycznego myślenia. Społeczeństwo charakteryzujące się takimi przymiotami jest w stanie podejmować świadome wybory, które w perspektywie długofalowej będą służyły wszystkim obywatelom. Co istotne, charakter takiej edukacji nie może być incydentalny. Pozytywne efekty będzie można zaobserwować wówczas, gdy edukacja o prawach dziecka obejmie swoim zasięgiem jak największą grupę dzieci i młodzieży, a sposób jej organizacji nie ograniczy się wyłącznie do formalnej edukacji szkolnej. Idea praw dziecka musi zaistnieć w szerszej perspektywie, a co najważniejsze musi zostać zrozumiana i przyjęta przez dorosłych – osoby odpowiedzialne za budowanie przestrzeni dla dzieci. Dobrze rozumiana edukacja o prawach dziecka powinna wskazać im nie tylko zrozumiałą wiedzę o prawach, ale przede wszystkim dać im narzędzia do wykorzystywania ich w codziennym życiu. Prawa dziecka to nie tylko suche zapisy i paragrafy z Konwencji o prawach dziecka – ważne, aby były one podstawą do stworzenia dzieciom jak najlepszych warunków do rozwoju i realizacji własnych potrzeb.

## **WYCHOWANIE ETYCZNE W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ I PRZEDSZKOLNEJ**

Rozwój moralny – to uświadomienie sobie tego co dobre lub złe – zarówno w sferze poznawczej jak i w sferze emocjonalnej, tzn. w rozwijaniu wrażliwości moralnej i w sferze behawioralnej, czyli w konkretnym postępowaniu moralnym, gdzie szczególną rolę przywiązuje się do dokonywania trafnej oceny własnych i cudzych zachowań oraz postaw w kategorii dobra i zła. Według H. Muszyńskiego wychowanie moralne jest to proces rozwijania w jednostce cech ułatwiających jej współżycie z innymi osobami, postawy mającej na celu dobro innych ludzi i ogólny pożytek,

aktywne doskonalenie siebie przez prace na rzecz społeczeństwa<sup>16</sup>. Wychowanie moralne bowiem nie jest dziedziną autonomiczną, ale pozostaje w ścisłym związku z innymi dziedzinami wychowania. H. Muszyński wyróżnia:

1. stadium anomii moralnej (... 2 rż.): *faza amoralizmu* – zachowania dziecka w tym okresie są niemoralne, ponieważ ono nie posiada świadomości moralnej i z tego powodu społeczeństwo zachowania akceptuje;
2. stadium heteronomii moralnej (2–9 rż.): *logocentryzm* – dziecko nie jest zdolne do rozumienia cudzych stanów psychicznych i zachowuje się wyłącznie dla uzyskania własnych korzyści i aby uniknąć kary, *konformizm* (5–9 rż.) – polega na uleganiu presji grupy w celu uzyskania akceptacji;
3. stadium socjonormii moralnej (9–13 rż.): *konwencjonalizm moralny* – człowiek identyfikuje się z normami moralnymi uznawanymi przez inne osoby, które są znaczące;
4. stadium autonomii moralnej (13–21 rż.): *faza pryncypializmu moralnego* – jednostka uznaje normy moralne za własne i dąży do przestrzegania ich w sposób absolutny. Jednostka jest bardzo krytyczna wobec wszystkich innych osób, które przekraczają normy moralne i ten etap przypada na jednostkę, w którym starała się ona rozstrzygać pewne dylematy moralne, – *faza racjonalizmu moralnego* – jednostka zaczyna rozumieć zasady funkcjonowania norm moralnych w społeczeństwie, ale również zaczyna rozumieć złożoność egzystencji ludzkiej, zaczyna rozumieć relacje międzyludzkie, uznaje relatywizm moralny dla dobra innych ludzi<sup>17</sup>. Według J. Piageta rozwój moralny zależy od rozwoju umysłowego, czyli od intelektu. Przebiega w dających się przewidzieć stadiach, odpowiadających stadiom rozwoju intelektualnego. W miarę jak zmieniają się zdolności spostrzegania i rozumienia, rozwijający się człowiek wchodzi na wyższy poziom rozwoju moralnego. Gdy rozwój umysłowy osiągnie poziom dojrzałości, taki też powinien być poziom rozwoju moralnego w innym przypadku osobę uważa się za moralnie niedojrzałą, będącą pod względem jednej ze sfer rozwojowych na poziomie dziecka. Jednak znajomość samych tylko zasad moralnych nie gwarantuje moralności postępowania, ponieważ zachowanie jest motywowane innymi czynnikami niż wiedza. Presje społeczne, sposób ich traktowania przez innych, posiadane pragnienia i jeszcze wiele innych czynników ma wpływ na to, jak się człowiek zachowa, gdy będzie musiał dokonać wyboru<sup>18</sup>. Dlatego do rozwoju moralnego niezbędna jest faza intelektualnego uczenia się pojęć moralnych, zasad tego co dobre, a co złe w abstrakcyjnej, zwerbalizowanej formie. A na skuteczność takiej nauki należy czekać, aż człowiek będzie zdolny do intelektualnego uogólniania i przenoszenia zasad postępowania z jednej sytuacji na inną. Moralność zatem jest podwójnie złożonym produktem ewolucji. Sam

16 F. Ricken, *Etyka ogólna*, wyd. Antyk, Kęty 2003, s. 66.

17 P. Singer, *Etyka praktyczna*, wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 2003, s. 23.

18 F. Ricken, *Etyka ogólna*, wyd. Antyk, Kęty 2003, s. 69.

jej system motywacyjny, czyli sprawstwo moralne powstało przez nałożenie się wielu przystosowań emocjonalnych (afektywnych) i poznawczych (kognitywnych). Sprawstwo moralne powstało do egzekwowania wzajemności w grupie i wzajemność pozostaje trzonem standardowej, przeciętnej ludzkiej moralności, która jest zwykle dobra dla grupy i jej członków, ale nie jest dobra w sensie absolutnym czy uniwersalnym<sup>19</sup>.

Do osiągnięcia celów wychowania w zakresie etyki należy stymulowanie rozwoju, kształcenie i wychowywanie zgodnie z wrodzonym potencjałem i możliwościami rozwojowymi podopiecznych. Wychowanie etyczne ma za zadanie pobudzać do myślenia, uwrażliwiać na problemy moralne, kształcić umiejętności ich rozumienia i rozwiązywania. W tej koncepcji wyeksponowana jest temporalność etyki. Podkreśla się również aspekt informacyjny, który zawiera selektywną interpretację poglądów i modeli etycznych<sup>20</sup>.

Celem wychowania jest kształtowanie określonych postaw przez ćwiczenie świadomego wyboru wartości. Cel ten jest możliwy do zrealizowania na wszystkich zajęciach. Dzieci bowiem powinny nauczyć się rozpoznawać, które działania są słuszne i dobre, a które nie. Poza tym mają zdobyć umiejętność dyskusowania na temat uznawanych przez siebie wartości i śledzić w losach postaci literackich skutki podejmowanych przez nie decyzji moralnych. W ten sposób powinny zostać zachęczone do refleksji nad własnym działaniem i zmotywowane do tego, żeby to działanie nabrało charakteru moralnego. Wtedy proces wychowania jest skierowany nie tylko na teoretyczną wiedzę etyczno-moralną, ale także na kształtowanie postaw.

## NAUCZANIE WYCHOWUJĄCE A DOBRY START SZKOLNY DZIECKA

W nauczaniu wychowującym punktem wyjścia jest doświadczenie codzienne i wiedza uzyskana dzięki byciu z innymi. Otwartość nauczania wychowującego polega na przygotowaniu do życia. Chodzi tutaj nie tylko o uczenie strategii rozmowy etycznego, lecz również o kształtowanie „tu i teraz” odpowiedzialności za własne czyny oraz uczenie umiejętności planowania swojego działania, uwzględniającego różnice poglądów i stanowisk<sup>21</sup>. Można powiedzieć, że wychowanie etyczne w przedszkolu jest zarówno w teorii, jak i w praktyce integralnie związane z całokształtem działalności wychowawczej. Wraz z rozpoczęciem edukacji przedszkolnej, wzrasta liczba i różnicuje się charakter interakcji społecznych. Grupa przedszkolna staje się dla dziecka terenem zdobywania nowych doświadczeń, kompetencji i postaw społeczno-moralnych. Stwarza to warunki dla przezwyciężenia charakterystycznego dla tego wieku egocentryzmu<sup>22</sup>. Warto podkreślić, że dzieci w tym wieku nie zawsze

19 D. Tillman, *Wychowanie w duchu wartości. Poszerzanie świata*, wyd. WSiP S.A., Warszawa 2004, s. 45.

20 J. Hołówka, *Etyka w działaniu*, wyd. Prószyński i S-ka, Warszawa 2001, s. 40.

21 J. Hołówka, *Etyka w działaniu*, wyd. Prószyński i S-ka, Warszawa 2001, s. 45.

22 J. Walczyna, *Kształtowanie postaw społeczno-moralnych dzieci w wieku przedszkolnym*, wyd. WSiP, Warszawa 2010, s. 34.

chętnie podporządkowują się normom grupy, a wartości takie jak: sympatia, współczucie, koleżeńskość kształtują się powoli, przeplatając z zachowaniami społecznymi typu: rywalizacja i zazdrość.

Na gruncie przedszkolnym dziecko zaczyna poznawać samego siebie, zdawać sobie sprawę ze swoich możliwości, tworzyć sobie wyobrażenia o sobie samym i szukać swojego miejsca w społeczności. Obraz, który dziecko tworzy o sobie samym wpływa na jego stosunek do rzeczy, osób i jest dominującą cechą społeczno-moralnego rozwoju dziecka.

Ze względu na to, zadaniem nauczyciela w przedszkolu jest stopniowe wprowadzanie dziecka w system norm regulujących współżycie w grupie, w taki sposób, aby doświadczenia, wyniesione z pierwszych kontaktów z rówieśnikami, miały charakter pozytywny. W przedszkolu każda sytuacja może posiadać określoną wartość wychowawczą ze względu na rozwój społeczno-moralny dziecka. Teren gromadzenia przez dziecko doświadczeń społeczno-moralnych, będących podstawą kształtowania się postaw, jest rozległy – w praktyce oznacza to, że obszarem, na którym kształtujemy owe postawy, jest zarówno obszar edukacji umysłowej, estetycznej, jak też zdrowotnej<sup>23</sup>. Uspołecznienie dziecka w przedszkolu jest kontynuacją oddziaływań środowiska rodzinnego. Realizowana przede wszystkim droga spełniana przez przedszkole uczy zaspakajania podstawowych funkcji: opiekuńczej, dydaktycznej i wychowawczej. Podstawowym zadaniem przedszkola jest ukształtowanie zespołu cech, postaw, pożądanych ze względu na ideał wychowania oraz przygotowanie dziecka do roli aktywnego współuczestnictwa i współtwórcy życia społecznego. Dziecko w wieku przedszkolnym charakteryzuje się heteronomią moralną. Gromadząc doświadczenia, coraz lepiej opanowuje umiejętność orientowania się w tym, co dorośli uważają za słuszne i dobre, a co złe i niewłaściwe. Doskonałą okazją do zdobywania doświadczeń społecznych jest pobyt dziecka w przedszkolu. To tutaj dziecko zaspokaja potrzebę kontaktu z rówieśnikami, chętnie się z nimi bawi, zdobywa nowe jakościowo doznania społeczne i uczuciowe. Dlatego też, podstawowym zadaniem w socjalizacji jest sposób kierowania doświadczeniem, jakie dziecko zdobywa pełniąc rolę członka zbiorowości. Realizacja tego zadania polega na wyrabianiu nawyków i poszerzaniu doświadczeń dziecka, stanowiących podstawę zarówno dla rozwoju intelektualnego jak i dla zdobywania dojrzałości społecznej, oraz wymaga organizowania odpowiednich uspołeczniających sytuacji.

Prawidłowe pokierowanie procesem uspołecznienia zależy w dużej mierze od nauczyciela – wychowawcy, który oddziałuje na dziecko w sposób bezpośredni i pośredni – poprzez zorganizowanie środowiska wychowującego. Realizacja podstawowych celów, spoczywająca na nauczycielu wymaga stopniowego stworzenia kolektywu o cechach sprzyjających opiekuńczej, wychowawczej i dydaktycznej pracy. Grupa przedszkolna staje się płaszczyzną społecznego uczestnictwa dzieci, stwarzającą możliwości kierowanej przez nauczyciela internalizacji norm i wartości

23 F. Ricken, *Etyka ogólna*, wyd. Antyk, Kęty 2003, s. 69.



wnoszących do grupy oraz ról społecznych w niej spełnianych. Przebieg i wyniki tego procesu świadczą o skuteczności pracy wychowawczej, pośrednio zaś o rzeczywistych związkach nauczyciela z dziećmi, o jego autorytecie i zaufaniu dzieci, wzajemnym zrozumieniu nauczyciela i wychowanków. W pracy z dziećmi istotne znaczenie mają metody oparte na działaniu, zwłaszcza metody samodzielnych doświadczeń. Istotą ich jest taka organizacja życia w zespole dziecięcym przez nauczyciela, aby gromadzone przez poszczególnych członków zespołu doświadczenia miały pożądany charakter<sup>24</sup>. W przedszkolu dziecko zaczyna uczestniczyć w życiu zbiorowym regulowanym obiektywnym porządkiem, do którego trzeba się dostosować i któremu trzeba się podporządkować, przestrzegać wartości moralnych i etycznych.

Dla aksjologicznych podstaw wychowania ważne jest to, że wartości same w sobie są bezsilne, niezrealizowane z punktu widzenia rzeczywistości – są niczym. W przedszkolu dziecko uczy się rozumieć normy i je wartościować, odróżniać dobro od zła, rozumieć co jest pożyteczne, a co szkodliwe, co godne pochwały, a co nagany. Dzieci przejmują od nauczycieli więcej przez naśladowanie czy identyfikację – niż werbalnie. Jest więc rzeczą istotną, żeby nauczyciele byli świadomi swojej wychowawczej roli, gdyż panujące stosunki, atmosfera, swoista subkultura środowiska – obejmująca także organizację pracy oraz codzienny tryb życia poszczególnych podmiotów – wszystko to ma wpływ na kształt wyobrażeń dziecka o stosunkach międzyludzkich, na jego postawy, a więc kształtowanie jego osobowości. Natomiast systemy wartości reprezentowane przez nauczycieli stanowią dla dziecka swoisty kodeks norm moralnych określających, co dobre, a co złe, co wolno, a czego nie należy czynić<sup>25</sup>. Należy wziąć również pod uwagę fakt, iż dziecko uczy się na dwa sposoby – spontanicznie lub pod kierunkiem dorosłego – czyli intencjonalnie. Podczas nauczania spontanicznego dziecko rozwija się swobodnie w kierunku swoich zainteresowań, natomiast w trakcie nauczania intencjonalnego to nauczyciel celowo ukierunkowuje proces uczenia się i poznawania świata w sposób uporządkowany, etapami i wymagający od podopiecznego coraz większej samodzielności intelektualnej. Fakt ten jest bardzo ważny ze względu na warsztat pracy nauczyciela w zakresie kształtowania hierarchii wartości.

Zasady wychowania powinniśmy rozumieć jako najogólniejsze normy prawidłowego kierowania rozwojem podopiecznych. Zawierają one ogólne ramy postępowania dydaktycznego, które przypominają o tym, że w procesie nauczania – uczenia się, występują pewne prawidłowości, które należy uwzględniać, a wówczas osiągnięcie celów dydaktyczno-wychowawczych będzie pełniejsze.

W szkole realizacja zasad wychowania wygląda nieco inaczej niż w przedszkolu i jest to uwarunkowane odmiennymi sposobami działań. Konsekwentne przestrzeganie tych zasad jest konieczne, aczkolwiek nie zapewnia to jeszcze uzyskania

24 M. Kwiatowska, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, wyd. WSiP, Warszawa 2010, s. 45.

25 Ibidem, s. 60.

spodziewanych efektów. Zależą one, bowiem od szeregu innych czynników, takich jak postawa i umiejętności wychowawcze nauczycieli. Według M. Kwiatowskiej klasyfikacja zasad które należy uwzględnić w trakcie kształtowania hierarchii wartości przedstawia się następująco:

1. *Zasada zaspokajania potrzeb dziecka* polega na wpływaniu na dobre samopoczucie fizyczne, psychiczne i społeczne dziecka. Zasada ta stanowi pierwszy warunek osiągnięcia pozytywnych efektów w pracy wychowawczej. Zapobiega również zaburzeniom rozwoju lub ułatwia usuwanie tych zaburzeń.
2. *Zasada aktywności* stanowi warunek skuteczności w każdej sferze wychowania. Naturalną cechą rozwojową dzieci jest ich aktywność. Zasada ta może tą aktywność pobudzić gdy przejawia się ona w słabym stopniu, pobudza rozwój dziecka i sprawia, że staje się ono czynnym uczestnikiem procesu wychowania.
3. *Zasada indywidualizacji* zwraca uwagę na konieczność otoczenia troską każdego dziecka i gotowość pedagoga na nawiązywanie z nim indywidualnych kontaktów oraz dostrzeżenie różnic indywidualnych wśród podopiecznych.
4. *Zasada organizowania życia społecznego dzieci* wymaga stosowania w procesie wychowania norm społeczno-moralnych i zmierzania do tego, by dzieci je akceptowały oraz starały się je respektować. Kształtuje się w ten sposób wrażliwość na opinię społeczną oraz umiejętności kooperacyjne.
5. *Zasada integracji* proponuje wszechstronne wychowanie oraz zwraca uwagę na konieczność liczenia się z współzależnością rozwoju somatycznego i psychicznego dziecka.

Wskazuje na związek przeżyć emocjonalnych na funkcjonowanie dziecięcego organizmu<sup>26</sup>.

Kształtowanie hierarchii wartości dzieci odbywa się w trakcie zabawy oraz zajęć obowiązkowych rozumianych jako czynności samoobsługowe i prace użyteczne dzieci, spacer, wycieczki i uroczystości oraz codzienne zajęcia dydaktyczne organizowane przez nauczyciela<sup>27</sup>. Nie da się ukryć, że także w sytuacjach okolicznościowych należy kształcić hierarchię wartości dziecka. Należą do nich nieoczekiwane sytuacje sprawiające dzieciom jakieś problemy, wynikające z ich zainteresowań, obserwacji czy przeżyć. Sytuacje te stwarzają nauczycielowi komfortową sytuację do oddziaływań wychowawczych, rozstrzygnięcia konfliktów i rozwiania wątpliwości.

W kształtowaniu właściwych postaw społeczno-moralnych dziecka podkreślić należy niebagatelną rolę nauczyciela. To właśnie nauczyciel stanowi dla dziecka wzór osobowościowy, wykorzystuje różne sytuacje do dokonywania przez dziecko wyborów, uczy odpowiedzialności za ich konsekwencje. Nauczyciel pomaga dziecku

26 A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, wyd. Instytut Wydawniczy Erica, 2011, s. 117.

27 D. Stępkowski, *Moralność – edukacja – polityka we współczesnej polskiej teorii wychowania moralnego*, „Kultura i Wychowanie”, nr 1, 2016, s. 5.

w dokonywaniu oceny zachowań i zjawisk oraz wyciąganiu wniosków. Dzięki temu dziecko uczy się właściwej hierarchii wartości, właściwej orientacji etycznej, poznaje wartości życia ludzkiego, swoje miejsce w rodzinie i środowisku. Podkreślić trzeba, że tylko oddziaływania wychowawcze podejmowane przez nauczycieli, którzy sami kierują się w życiu i pracy zawodowej zasadami moralnymi, prawdą i dobrem, przyniosą efekty w postaci właściwych postaw społeczno-moralnych dzieci i przygotowania ich do aktywnego uczestniczenia we wszystkich dziedzinach życia<sup>28</sup>.

Kształtowanie procesów poznawczych dziecka w oparciu o system wartości jest bardzo istotne, a ich skuteczność zależy przede wszystkim od indywidualnych zainteresowań dzieci. Zainteresowanie bowiem pozwala na nadanie kierunku uwadze i myśli dziecka. Procesem kształtowania pojęć można nazwać proces zdobywania wiedzy. Wychodząc od spostrzeżeń dziecka można ustalić przebieg dalszej ścieżki edukacyjnej. Spostrzeżenia dzieci jednak nie są jeszcze dokładne, a zatem i ich wyobrażenia oraz pojęcia na nich oparte są niejasne, niewyraźne. Biorąc pod uwagę specyfikę myślenia dziecka należy przede wszystkim dobrać takie metody nauczania i sposoby, aby pozwolić dziecku płynnie przejść od myślenia praktycznego do teoretycznego. Zetknięcie się z wartościami etycznymi dziecko powinno traktować jako źródło przyjemności powiązane z nauką. Wiedza z zakresu etyki nie tylko kształtuje zainteresowania dzieci, lecz również postawy wobec otaczającego go świata. Narzędziem niezbędnym do kształtowania pojęć jest słowo. Dlatego można tutaj zwrócić bardzo istotną uwagę na istotę języka. Określanie pewnych zjawisk i procesów, a także stosunków, możliwe jest dzięki dobrze rozwiniętej mowie. Wyróżniamy trzy tryby uczenia wartości etycznych, do których zaliczamy: uczenie się przez działanie – zwane enaktywnym (0–6), uczenie się przez kształtowanie wyobrażeń (obrazów mentalnych) – zwane ikonycznym (obrazowym) oraz uczenie się przez sekwencje reprezentacji lub symboli abstrakcyjnych – zwane symbolicznym<sup>29</sup>. Uczenie się przez działanie polega na podstawowej znajomości przedmiotów i zjawisk występujących w rzeczywistości. Dziecko podczas tego etapu nabywa świadomość dotyczącą określonych elementów świata. Wraz z pogłębiającym się kontaktem dziecka z otoczeniem, możliwe jest rozszerzanie jego wiedzy w drugim etapie, który polega na uczeniu się poprzez kształtowanie wyobrażeń. Przechodzenie z drugiego etapu do trzeciego polega na dostrzeganiu przez dziecko związków między zjawiskami. Staje się to fundamentem procesu tworzenia pojęć naukowych<sup>30</sup>. Za pomocą bezpośredniej obserwacji dziecko może poznać właściwości danego elementu świata, które je otacza. Zastosowanie odpowiednich metod nauczania podczas zajęć umożliwia najlepszą chłonność informacji. Uwaga dziecka musi być ciągle pobudzana i podtrzymywana przez zastosowanie odpowiednich metod aktywizujących, opartych na procesach poznawczych i samodzielnym dochodzeniu ucznia do informacji na podstawie własnej dedukcji. Konieczne jest to przede wszystkim ze względu na to, iż dziecko mimowolnie nie potrafi skoncentrować się na temacie lekcji przez dłuższy czas, a jego uwaga jest bardzo często rozpraszana innymi czynnikami.

28 H. Świącicka, *Świat moich wartości*, wyd. Archidiecezji Warszawskiej, Warszawa 2000, s. 36.

29 R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, wyd. WSiP, Warszawa 2004, s. 4

30 M. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, wyd. WSiP, Warszawa 2000, s. 32.

Aktywizowanie dzieci to zadanie, które jest stawiane przed współczesnymi pedagogami. Zadanie to jest niesłychanie ważne z tego względu, iż dziecko uczy się samodzielnie stawiać czoła problemom edukacyjnym i poszukiwać informacji. Aktywizowanie uczniów stymuluje ich rozwój poznawczy. W młodym człowieku wykształcają się naturalne potrzeby poznania, a także rozwija się dociekliwość. Za istotę konstruktywizmu uważa się założenie, że uczeń występuje w roli badacza i inspirowany jest przez nauczyciela. Można zatem powiedzieć, że jest aktywizowany. Korzysta on z różnych źródeł informacji, tworzy nową wiedzę. Dużą wagę w teorii konstruktywistycznej przypisuje się wiedzy uprzedniej. To położenie silnego akcentu na uprzednią wiedzę ucznia i jej wpływ na proces uczenia różni zasadniczo konstruktywizm od innych współczesnych teorii dydaktycznych. Aktywizacja kładzie akcent na wytwarzanie, organizowanie, przepracowywanie oraz modyfikowanie wiedzy. Nauczyciela postrzega jako przewodnika ucznia, organizatora warunków do uczniowskiego poszukiwania i odkrywania, angażowania osobistych doświadczeń, konstruowania wiedzy, negocjowania znaczeń oraz działalności eksploracyjnej.

Ponadto istotne jest także wykonanie analizy gotowości szkolnej dziecka tuż przed momentem rozpoczęcia przez dziecko nauki w szkole. W ten sposób nauczyciel nie tylko udziela rzetelnej, wiarygodnej informacji o rozwoju dziecka rodzicom, ale także sam zyskuje wiedzę na temat skuteczności podejmowanych przez siebie działań. Dzieci w wieku przedszkolnym charakteryzuje niezwykła wrażliwość i podatność na wpływy ich otoczenia. Dzieciństwo stanowi okres, w którym rozwój fizyczny i psychiczny oraz społeczny i emocjonalny przebiega szczególnie intensywnie, co jest powodem, iż wpływ jaki ma nauczyciel na dziecko może mieć znaczenie decydujące w kształtowaniu jego charakteru oraz postaw. Z tego powodu od przedszkolnego nauczyciela wymaga się posiadania adekwatnych w tym względzie kwalifikacji oraz wykształcenia, jak też posiadania odpowiednich psychicznych predyspozycji. Ważną rzeczą jest również możliwość dawania dziecku szansy uczenia się współdziałania z partnerami. Ważna także jest istota wyrabiania w dziecku poczucia wspólnoty i poszanowania dla reguł i norm<sup>31</sup>. Środowisko wychowawcze powinno aktywnie stymulować rozwój dziecka poprzez prezentacje rozwiązywalnych, autentycznych problemów i konfliktów. Ułatwienie przejścia dziecka do następnego stopnia rozwoju musi uwzględnić odkrywanie przez dziecko wyższego poziomu myślenia, stąd wymaga diagnozowania stadium, dopasowania stymulacji do zdiagnozowanego stadium — wystawiania dziecka na sposoby rozumowania o jedno stadium wyżej od obecnego, tworzenia konfliktu poznawczego i społecznego oraz stymulowania aktywności<sup>32</sup>.

Współczesna pedagogika powinna być przeniknięta humanitaryzmem, tolerancją oraz duchem miłości, w której najważniejsze miejsce zajmuje dziecko, doświadczające przez cały czas podmiotowości, a podstawową formą jego pracy jest zabawa

31 Ibidem, s. 140.

32 Z. Zaorska, *Pedagogika zabawy – inny styl wychowania*, „Credo” 1991, nr 2, s. 69.

i indywidualne zdobywanie doświadczenia oraz rozwijanie swoich zainteresowań i uzdolnień. Proces kształcenia dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym to poszukiwanie ładu umysłu i serca jako drogi do wartości nad wartościami. Z kolei analfabetyzm emocjonalny dorosłych stanowi obecnie wielkie zagrożenie dla wychowania dziecka w szacunku do wartości, a znaczenie humanistycznego kształcenia, ukazuje proces przezwyciężania instrumentalnego podejścia do przyrody i nauki o Ziemi na rzecz kształtowania całościowego obrazu świata.

## BIBLIOGRAFIA

1. Adamek I.(1997), *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
2. Arends R.I. (2004), *Uczymy się nauczać*, Warszawa, WSiP.
3. Dembo M. (2000), *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa, WSiP.
4. Gruszczyk-Kolczyńska E. (2009), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna – Nowe podstawy programowe*, Warszawa, Wydawnictwo Edukacja Polska.
5. Hołówka J.( 2001), *Etyka w działaniu*, Warszawa, Wyd. Prószyński i Spółka.
6. Jaeger W. (1992), *Paideia*, tłum. M. Plezia, Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX.
7. Kasprzyk L., Węgrzycki A.(1983), *Wprowadzenie do filozofii*, Warszawa, PWN.
8. Klim-Klimaszewska A.(2011), *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Erica.
9. Kwiatowska M. (2010), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa, WSiP.
10. Kwiatowska M.(1985), *Pedagogika przedszkolna jako wiedza o kierowaniu rozwojem dzieci w instytucjach przedszkolnych*, w: „Podstawy pedagogiki przedszkolnej”, Warszawa, WSiP.
11. Łopatka, A. (2000), *Dziecko. Jego prawa człowieka*, Warszawa, Polskie Wydawnictwo Prawnicze „Iuris”.
12. Nowak M. (2011), *Ku nowej edukacji zorientowanej na osobę* w: „Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej”, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
13. Osiatyński W. (2011), *Prawa człowieka i ich granice*, Kraków, SiW „Znak”.
14. Ricken F. (2003), *Etyka ogólna*. Kęty, Wydawnictwo Antyk.
15. Singer P.(2003), *Etyka praktyczna*, Warszawa, Wyd. Książka i Wiedza.
16. Tillman D., *Wychowanie w duchu wartości. Poszerzanie świata*, Warszawa, WSiP.
17. Walczyna J. (2010), *Kształtowanie postaw społeczno-moralnych dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa, WSiP.



prof. dr hab. Zdzisław Sirojć

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

ORCID: 0000-0001-8416-1271

Studia Społeczne 29 (2) /2020

ISSN 2081-0008

e-ISSN: 2449-9714

str. 53–63

## POCZĄTKI CZŁOWIEKA JAKO ISTOTY GOSPODARUJĄCEJ / *THE BEGINNINGS OF MAN AS AN ECONOMIC BEING*

### STRESZCZENIE

Człowiek jest częścią przyrody. Bez niej nie mógłby żyć i gospodarować. Warunkiem jego przetrwania i rozwoju jest zatem, zachowanie równowagi w jego społecznym i przyrodniczym otoczeniu, albowiem człowiek stanowi istotny element triady: przyroda – społeczeństwo – gospodarka. Dlatego jego powstanie i funkcjonowanie jako gatunku powinniśmy rozpatrywać w szerszym, przyrodniczym i społecznym kontekście. Celem artykułu jest charakterystyka procesu kształtowania się Homo sapiens jako istoty biologicznej i społecznej oraz początków gospodarowania człowieka w świetle najnowszych badań.

**SŁOWA KLUCZOWE:** HOMO SAPIENS, PREHISTORIA, CZŁOWIEK JAKO ISTOTA EKONOMICZNA.

### ABSTRACT

The purpose of this article is to characterize the process of shaping Homo sapiens as a biological and social being and the beginning of human economic in the light of the latest research. The author analyzes the origin and functioning of man in prehistory in a natural and social context.

**KEY WORDS:** HOMO SAPIENS, PREHISTORY, MAN AS A ECONOMIC BEING.

### POCZĄTKI CZŁOWIEKA JAKO ISTOTY BIOLOGICZNEJ I SPOŁECZNEJ

**D**zieje człowieka stanowią tylko niewielki fragment historii naturalnej globu (uformowanie się Ziemi z mgławicy słonecznej miało miejsce około 4,6 mld lat temu), a najstarsi praludzie (*Homininae*) pojawili się dopiero około 3 mln lat temu (M. Ryszkiewicz, 2017; *W Etiopii...*, 2015).

Najstarsze znalezione dotychczas szczątki przedstawicieli człowiekowatych: *Graecopithecus freybergi* i *Sahelanthropus tchadensis* pochodzą z **neogenu** i liczą około 7–8 mln lat (W. Moskal, 2017; I. Tattersall, 2010; M. Brunet i in., 2002).

Prawie cała historia człowieka ma miejsce w okresie **czwartorzędu**. Dzieli się on na dwie epoki:

- **plejstocen** (od 2,58 mln lat temu do około 11,7 tys. lat temu),
- i **holocen** (od około 11,7 tys. lat temu<sup>1</sup> do dziś)<sup>2</sup>.

Plejstocen dzieli się na:

- wczesny (2,58 mln – 781 tys. lat temu),
- środkowy (781-126 tys. lat temu),
- późny (126 tys. – 11,7 tys. lat temu).

Najstarsze dotychczas znalezione szczątki praczłowieka należały zapewne do najstarszego przedstawiciela praludzi – *Homo habilis*, który żył od około 2,8 mln do 1 mln lat temu. Innym wczesnym przedstawicielem praludzi był *Homo ergaster*, który pojawił się około 2 mln lat temu. Praludzie zaczęli wytwarzać narzędzia otoczkowe. Zapoczątkowało to przyswajanie środowiska naturalnego do swoich potrzeb.

Początki *Homo sapiens* sięgają środkowego plejstocenu.

Najbardziej istotną rolę w powstaniu człowieka rozumnego jako gatunku odegrał *Homo erectus*, który żył od około 2 mln do 0,5 mln lat temu. Z niego to bowiem, wykształcili się pierwsi przedstawiciele: *Homo neanderthalensis* (nazwanego tak od miejsca pierwszego znaleziska w dolinie rzeki Neander w Niemczech) i archaicznego *Homo sapiens* (*Przodek człowieka...*, 2017; *Najstarszy ślad...*, 2010).

W tym miejscu trzeba powiedzieć, iż archeolodzy odkryli dotychczas wiele odmian istot ludzkich (jako przykład mogą posłużyć denisowianie, nazwani tak od miejsca znalezienia w Denisowej Jaskini w Ałtaju; nie mają oni dotychczas swojej nazwy gatunkowej), których nie sposób w zwięzłym opracowaniu omówić (zob.: T. Ulanowski, *Denisowianie...*, 2019; M. Ryszkiewicz, 2013; I. Tattersall, 2010).

Zdaniem genetyków, linie ewolucyjne *Homo sapiens* i *Homo neanderthalensis* rozeszły się 750-550 tysięcy lat, a denisowian i neandertalczyków 470-380 tys. lat temu (zob.: T. Ulanowski, 2019).

1 Dokładnie 11 765 lat temu.

2 W XXI w. rozpoczęła się dyskusja uczonych na temat konieczności wydzielenia i nadania nazwy obecnej epoce geologicznej. P. Crutzen zaproponował nazwę **antropocen** (inaczej epokę człowieka), ze względu na intensywną działalność człowieka i jego wpływ na procesy przyrodnicze zachodzące na Ziemi.

Niektórzy geolodzy uważają, iż datą rozpoczynającą antropocen powinna być połowa XX w., czyli 1950 r., gdyż to właśnie od tego czasu dynamicznie zaczęły rosnać osady geologiczne produkowane przez człowieka (J. Zalasiewicz, 2016).



Pojawienie się archaicznego *Homo sapiens* jako gatunku około 500 tys. lat temu (naukowcy z Izraela znaleźli jego zęby datowane na 400 tysięcy lat temu; *Najstarszy ślad...*, 2010) skutkowało m.in. tym, że w drodze dalszej ewolucji wykształciły się z niego trzy podgatunki człowieka rozumnego:

- *Homo sapiens idaltu* (człowiek rozumny starszy), żyjący od około 300 tys. lat temu i stanowiący ogniwo pośrednie między archaicznymi *Homo sapiens* i ludźmi współczesnymi;
- *Homo sapiens fossilis* (człowiek rozumny kopalny), inaczej Człowiek z Cro-Magnon, żyjący między 43 tys. a 10 tys. lat p.n.e.;
- *Homo sapiens sapiens* (człowiek rozumny współczesny), który wykształcił się około 40 tys. lat temu.

Obecnie przyjmuje się, że w okresie między 40 tysięcy a 35 tys. lat temu nastąpiło wyginięcie neandertalczyków i pojawienie się w Europie ludzi współczesnych. Wszyscy Europejczycy żyjący między 40 a 14 tys. lata temu wywodzą się z populacji bastardów powstałych w wyniku krzyżowania się ludzi współczesnych z neandertalczykami. Pierwsi ludzie niebędący bastardami dotarli do Europy najwcześniej 14 tysięcy lat temu (T. Flannery, 2019).

W kwestii rozwoju człowieka rozumnego istnieją dwie przeciwstawne koncepcje dotyczące miejsca jego powstania. Teorie poligeniczne (multiregionalne) zakładają, że ludzie rozwinęli się w różnych regionach świata z różnych populacji *Homo erectus*, natomiast hipoteza *Out of Africa* (wyjścia z Afryki) zakłada wędrówkę archaicznych form przedstawicieli *Homo sapiens* z Afryki, gdzie one powstały.

Główny etap kształtowania się człowieka rozumnego przypadł przede wszystkim na holocen.

**Holocen** dzieli się na fazy:

- preborealną (11,7 tys. – 10,2 tys. lat temu),
- borealną (10,2 tys. – 8,9 tys. lat temu),
- atlantycką (8,9 tys. – 5,7 tys. lat temu),
- subborealną (5,7 tys. – 2,6 tys. lat temu),
- subatlantycką (2,6 tys. lat temu do dziś),

lub na:

- holocen starszy (11700 – 8000 lat temu),
- holocen środkowy (8000 – 3500 lat temu),
- holocen młodszy (ostatnie 3500 lat) (L. Marks, 2016).

„Według nowego podziału wpisanego już do Międzynarodowej Tabeli Stratygraficznej piętro megalajańskie (ang. Meghalaya), najwyższe i najmłodsze piętro

(zwane też wiekiem) epoki holocenińskiej, rozpoczęło się 4,2 tys. lat temu” (T. Ulanowski, 2018).

Wraz z wydzieleniem piętra megalajańskiego geolodzy wyróżnili ponadto:

- piętro środkowe, northgripiańskie, rozpoczynające się 8,3 tys. lat temu
- i piętro najniższe i najstarsze, grenlandzkie (*Ibidem*, 2018).

Początek holocenu charakteryzował się ociepleniem klimatu (piętro grenlandzkie), w efekcie czego mogło się rozwinąć rolnictwo, w szczególności na Bliskim Wschodzie. Piętro northgripiańskie rozpoczęło ochłodzenie klimatu. Kolejne jego ochłodzenie (w czasie piętra megalajańskiego) i towarzysząca mu susza zmieniła warunki gospodarowania w ówczesnym świecie.

Cykliczne wahania klimatu na Ziemi były głównym powodem migracji *Homo sapiens*. Uczeni amerykańscy określili „okna migracyjne”, czyli okresy, w których możliwe były migracje z Afryki na:

- 106–94,
- 89–73,
- 59–47,
- 45–29 tys. lat temu (M. Skubik, 2016).

Na podstawie badań zespołu D. Reicha wiemy także, że ludzkie geny zaczęły się różnicować około 200 tysięcy lat temu, czyli w czasie zamieszkania w Afryce (*Ibidem*).

Migracje *Homo sapiens* z Afryki i Azji do Europy miały miejsce w trzech falach:

- około 45,
- około 8,
- około 5 tys. lat temu (*Trzecia starożytna fala...*, 2015).

Niektórzy badacze (np. T. Flannery, 2019) wyróżniają w czasach prehistorycznych nawet cztery ludzkie migracje do Europy:

- 38 tys. (z Afryki),
- 14 tys. (ze Wschodu),
- 10,5 tys. (z Azji Zachodniej),
- 5,5 tys. lat temu (z Azji Środkowej).

Badania archeologiczne, poparte badaniami genetycznymi, wykazały m.in., że po ustąpieniu epoki lodowej, języki praindoeuropejskie trafiły do Europy poprzez stepy Azji Centralnej około 5000 lat temu, a więc podczas ostatniej wielkiej fali migracji (K. Kowalski, 2019).

## POCZĄTKI GOSPODAROWANIA CZŁOWIEKA – GOSPODARKA PRYSWAJAJĄCA ZASOBY PRZYRODY

W artykule przyjmujemy pozytywistyczny podział społecznych dziejów człowieka na prehistorię i historię, w którym moment oddzielający je stanowi wynalezienie i zastosowanie pisma. Miało ono miejsce w II połowie IV tysiąclecia p.n.e. w Mezopotamii.

Czasy prehistoryczne badane są przede wszystkim przez antropologów i archeologów. W niniejszej pracy przyjęto ich podział zaproponowany przez duńskiego archeologa – Ch.J. Thomsena. Wyróżnia on trzy epoki: kamienia, brązu i żelaza (zob. m.in. J. K. Kozłowski, 1999).

Termin „epoka kamienia” jest niezbyt zręczny. Najstarsze istoty ludzkie bez wątpienia były wytwórcami i użytkownikami narzędzi kamiennych. Jednak jest wysoce prawdopodobne, że najbardziej rozpowszechnionym surowcem tego okresu było drewno, mimo iż w badaniach archeologicznych ono nie występuje (nie zachowało się).

W ramach epoki kamienia wyróżnia się obecnie: paleolit, mezolit i neolit. Pierwszym uczonym, który w 1865 r. podzielił epokę kamienia na paleolit i neolit był angielski archeolog J. Lubbock.

**Paleolit** obejmuje całokształt rozwoju społeczeństw zbieracko-łowiecko-rybackich od powstania człowieka aż do końca plejstocenu i dzieli się na paleolit: starszy, środkowy, górny i późny. W zależności od regionu globu paleolit starszy trwał od około 3–2,5 mln lat do około 120 tys. lat temu, środkowy od około 350 tys. lat do około 40 tys. lat temu, paleolit górny od około 40 tys. lat temu do około 14 tys. lat p.n.e., paleolit późny od około 17–14 tys. do 8 tys. lat p.n.e.

Paleolit późny na Bliskim Wschodzie (od 17 do 10 tys. lat temu) nazywany jest epipaleolitem. W Europie paleolit późny przypada na początek holocenu.

**Mezolit** (od 11,7 tys. lat temu do 5 tys. lat p.n.e.) obejmuje gospodarkę zbieracko-łowiecką w holocenie. W mezolicie można wyróżnić trzy fazy klimatyczne: preborealną (ocieplenie klimatu po ustąpieniu lodowca), borealną (znaczne ocieplenie), atlantycką (stabilizacja klimatu). Według najnowszej geochronologii odpowiadają mu piętra: grenlandzkie i northgripiańskie (przeważająca jego część).

**Neolit** (od około 9 tys. do 3400, w niektórych regionach do 2000 r. p.n.e.) to okres wykształcania się gospodarki rolniczo-hodowlanej, trwający do pojawienia się pierwszych cywilizacji i obejmujący fazę atlantycką a w niektórych regionach także fazę subborealną holocenu. Dzieli się na neolit: preceramiczny, ceramiczny i eneolit. Neolit preceramiczny obejmuje najstarsze społeczeństwa rolnicze na Bliskim Wschodzie przed produkcją naczyń glinianych. Neolit ceramiczny to zasadniczy okres młodszej epoki kamienia, z wykształconą gospodarką wytwórczą. Natomiast

eneolit (w regionie śródziemnomorskim nazywany także chalkolitem) to jej końcowy okres, którego cechą charakterystyczną jest pojawienie się w użyciu pierwszych metali (*Ibidem*). Niektórzy uczeni wyróżniają eneolit jako oddzielną epokę i nazywają ją epoką miedzi (trwała ona od około 6 tys. do 3400, a w niektórych regionach świata do 2000 r. p.n.e.).

W czasach prehistorycznych możemy wyróżnić dwa podstawowe etapy rozwoju społeczeństw. **Pierwszy**, charakteryzujący się li tylko gospodarką przyswajającą zasoby przyrody. **Drugi**, późniejszy i znacznie krótszy, to okres wykształcenia się gospodarki wytwórczej.

Etap pierwszy obejmuje całość rozwoju społeczeństw przedagrarnych, których podstawą była gospodarka oparta na zbieractwie, łowiectwie i rybactwie, w paleolicie i mezolicie. W tabeli stratygraficznej obejmuje plejstocen i ponad połowę holocenu.

Najstarsi przedstawiciele *Homo* byli najprawdopodobniej stworzeniami wszystkożernymi. Ich pożywienie składało się z korzeni, bulw, jagód, orzechów, owadów, ryb, mięczaków, drobnej zwierzyny i być może padliny (a więc można je było zbierać, łowić, czy polować na nie).

Surowcami, z których wyrabiano pierwsze narzędzia były: drewno, kamień (w szczególności krzemień i obsydian), kości, rogi oraz kość słoniowa. Rozwój techniczny przebiegał bardzo wolno (R. Cameron, 1996; także: R. Cameron, L. Neal, 2016). Największą zdobyczą techniczną i kulturową wczesnych istot ludzkich (od praludzi do pojawienia się archaicznego *Homo sapiens*) była umiejętność posługiwania się ogniem.

Archaiczne formy *Homo sapiens*, a także człowiek neandertalski, występujące w dolnym i środkowym paleolicie, doskonaliły narzędzia, za pomocą których zdobywano pożywienie podczas polowania, łowienia ryb, czy zbierania roślin. W górnym paleolicie wynaleziono: oszczep, strzałę, łuk, igły (polowano wtedy na wielkie zwierzęta).

Podstawowymi jednostkami organizacji społecznej były: rodziny, rody, grupy lub szczepy oraz hordy.

Najwcześniejszym miejscem schronienia ludzi były jaskinie, potem ludzie zaczęli budować szałas z gałęzi, trzciny, skóry, kości, a następnie domy z błota i gliny. Pojawiło się osadnictwo półstałe, a następnie budowane były stałe wiejskie osady rolnicze.

Według szacunkowych obliczeń w początkach kształtowania się człowieka rozumnego współczesnego (*Homo sapiens sapiens*) Ziemię zamieszkiwało około 10 mln ludności (J. M. Roberts, 1986). Pod koniec paleolitu ludność zasiedlała prawie cały glob (z wyjątkiem obszarów objętych zlodowaceniem) i liczyła około 20 mln (R. Cameron, *op. cit.*).

## POCZĄTKI KULTURY I GOSPODARKI WYTWÓRCZEJ

W środkowym paleolicie, około 100 tys. lat temu, w Afryce pojawiły się nacinane i ryte kamienie, które można traktować jako przejawy prymitywnej „sztuki” w najbardziej ogólnym jej rozumieniu (*Początki sztuki...*, 2018).

W górnym paleolicie pojawiły się pierwsze malowidła naskalne, reprezentujące tzw. sztukę przedstawiającą i odzwierciedlającą życie społeczeństw łowieckich, Dobry przykład mogą stanowić malowidła znalezione w jaskiniach: Altamira w Hiszpanii, Saleve, Chaffaund i Lascaux we Francji oraz Thayngen w Szwajcarii. Głównym przejawem sztuki tego okresu były: mobilne formy rzeźbiarskie oraz sztuka naskalna, która obejmowała dwie główne formy: malarstwo jaskiniowe i ryty naskalne, czyli tzw. petroglify. Najstarsze, dotychczas udokumentowane, przejawy malarstwa jaskiniowego pochodzą z Indii z około 40 tys. lat temu.

Archeolodzy potwierdzają jednak przypuszczenie, że początki sztuki człowieka rozumnego miały miejsce o kilkadziesiąt tysięcy lat wcześniej (*Wstęp do sztuki...*, 2018).

Na Bliskim Wschodzie w epipaleolicie, który charakteryzują przemiany gospodarcze i kulturowe typowe dla okresu przejściowego, ma miejsce proces przechodzenia od gospodarki zbieracko-łowieckiej (przyswajającej zasoby przyrody) do gospodarki wytwórczej. Zmiany te polegały na wzroście intensywnego zbieractwa roślin, kontrolowania życia dzikich stad zwierząt i rozwoju osadnictwa półstałego.

Wśród ważniejszych przyczyn przechodzenia od gospodarki przyswajającej zasoby przyrody do gospodarki wytwórczej (w tym przypadku rolniczej) wymienić należy:

- zmiany klimatyczne,
- postęp w technologii produkcji narzędzi,
- stały wzrost liczby ludności,
- zwiększenie konkurencyjności między mieszkańcami (P. Bieliński, 1985; M. Rutkowski, 1999).

Początek holocenu (epoka mezolitu) charakteryzował się ociepleniem klimatu (piętro grenlandzkie), w efekcie czego mogło się rozwinąć rolnictwo, w szczególności na Bliskim Wschodzie. Piętro northgripiańskie rozpoczęło się (8,3 tys. lat temu) stabilizacją a następnie ochłodzeniem klimatu. Kolejne jego ochłodzenie i towarzysząca mu susza (4,2 tys. lat temu) zmieniła warunki gospodarowania w ówczesnym świecie. Podupadły kultury rolnicze na Bliskim i Dalekim Wschodzie oraz na terenie Grecji. Nieco wcześniej nastąpiła ekspansja ludów pasterskich ze stepów Euroazji, posługujących się językiem praindoeuropejskim (T. Ulanowski, 2018).

W holocenie rozpoczyna się bardzo ważny z punktu widzenia rozwoju człowieka etap prehistorii – neolit, w którym miały miejsce najważniejsze zmiany w życiu i gospodarce społeczeństw prehistorycznych. Procesy te nazywane są rewolucją

neolityczną, bądź neolityzacją. Polegały one na powstaniu gospodarki wytwórczej i ukształtowaniu się społeczeństw agrarnych. Rozwój rolnictwa rozpoczynał się w centrach neolityzacji. Po raz pierwszy pojawiła się tam produkcja, czyli wytwarzanie dóbr materialnych przez człowieka (I. Geiss, *op. cit.*).

Wyróżniamy sześć centrów neolityzacji:

- bliskowschodnie,
- dalekowschodnie (chińskie),
- indochińskie,
- północnoafrykańskie,
- środkowoamerykańskie,
- środkowoandyjskie (andyjskie) (zob. także: J. K. Kozłowski, *op. cit.*).

Neolityzacja zachodziła najpierw tam, gdzie istniały dzikie gatunki roślin i zwierząt, które mogły być poddane procesowi udomowienia.

Proces domestykacji (udomowienia roślin i zwierząt) przebiegał w sposób zróżnicowany. Zapoczątkowany został udomowieniem psa w późnym paleolicie (około 15 tys. lat temu). Pierwszymi udomowionymi zwierzętami gospodarskimi były owce i kozy. Natomiast pierwszymi uprawianymi zbożami były: na Bliskim Wschodzie – pszenica i jęczmień, na Dalekim Wschodzie – ryż. Najstarsze społeczeństwa wczesnorolnicze stanowiły społeczeństwa pasterskie (oparte na hodowli zwierząt) i kopieniackie, dla których podstawą gospodarowania była gospodarka żarowa.

Początki uprawy zbóż miały miejsce na terenach tzw. Żyznego Półksiężycy. Cały proces produkcji rolniczej obejmował cztery etapy:

- rozmnażania gatunków roślin,
- ich pielęgnację,
- zbieranie plonów,
- przechowywanie nasion.

Na niektórych obszarach Ziemi przeważał rozwój hodowli, w której występowały także cztery fazy tego procesu:

- utrzymywanie w niewoli pewnych gatunków zwierząt,
- kojarzenie osobników i ich rozmnażanie,
- opieka nad potomstwem,
- zachowanie osobników do reprodukcji (P. Bieliński, *op. cit.*; M. Rutkowski, *op. cit.*).

Rozpowszechnianie się rolnictwa na inne obszary Ziemi następowało stosunkowo szybko. W ciągu siódmego tysiąclecia p.n.e. upowszechniło się ono prawie na całym Bliskim Wschodzie (R. Cameron, *op. cit.*). Pod koniec szóstego tysiąclecia p.n.e.

rolnictwo znane było: w Azji Zachodniej i Środkowej, na Bałkanach, w Chinach i w Egipcie. Przed 3000 rokiem p.n.e. objęło ono prawie całą Europę (z wyjątkiem jej krańców północnych), Azję Zachodnią, Południową i Wschodnią oraz Afrykę Północną (J. Plit, 2001).

Rozwój rolnictwa spowodował znaczne zwiększenie produkcji żywności. Większa obfitość jedzenia oznaczała wzrost liczby ludności i gęstości zaludnienia. Zaczęły powstawać protomiasta, czyli pierwsze osady typu miejskiego (np. Jerycho w Palestynie i Chatal Huyuk w Azji Mniejszej – liczyły one nawet po kilka tysięcy mieszkańców). Za najstarszą osadę o charakterze miejskim uważa się Jerycho w Palestynie, powstałe ponad 11 tys. lat temu.

Rekonstrukcja stosunków społecznych w czasach prehistorycznych napotyka na wiele trudności. Możemy ją prowadzić uwzględniając dotychczasowe rezultaty badań archeologicznych. Na ich podstawie stwierdzamy, że w większości osiadłych już społeczeństw, obok rolników, zaczęły wyodrębniać się grupy rzemieślników. Wśród najstarszych rzemiosł powstałych w neolicie wymienić należy: koszykarstwo, garncarstwo i tkactwo. W szóstym tysiącleciu p.n.e. możemy mówić o początkach metalurgii. Była ona związana z wytopem miedzi i złota.

Rozwój rolnictwa i rzemiosła wymagał zorganizowanego handlu. Handel wymienny istniał już w późnym paleolicie. Jednak rozwój handlu dalekosiężnego nastąpił dopiero w neolicie. Wymianie podlegały przede wszystkim surowce służące do produkcji narzędzi oraz zboża i zwierzęta (M. Rutkowski, *op. cit.*). Najbardziej charakterystycznym jego przykładem był handel obsydianowy rozwijający się w siódmym tysiącleciu p.n.e. na terenach Bliskiego Wschodu.

Społeczny podział pracy spowodował, że pod koniec neolitu możemy już wyróżnić takie kategorie zawodowe jak: pasterze, rolnicy, rzemieślnicy, handlarze, zarządcy i kapłani.

Pod koniec neolitu wprowadzono nowe technologie: w uprawie roli – irygację i pług, w transporcie – koło i żagiel, w metalurgii – brąz. Upowszechnienie się tego metalu w produkcji narzędzi, zapoczątkowało nową epokę – epokę brązu.

Na gospodarowanie w neolicie, jak i później w czasach historycznych, istotny wpływ, o czym pisaliśmy wyżej, miały zmiany klimatyczne (zob. L. Marks, 2016; T. Ulanowski, 2018). Wpływały one w decydującym stopniu na migracje ludności, w szczególności ludów koczowniczych.

## PODSUMOWANIE

Dynamiczny rozwój nauki powoduje, iż o historii człowieka, wiemy coraz więcej. Zmiany, jakie zachodzą w różnych dziedzinach nauki, są znaczące, a tempo tych zmian bardzo szybkie. Wymagają one ciągłej aktualizacji wiedzy, w tym w szczególności z zakresu geologii, antropologii, genetyki, archeologii i historii.

Mimo, iż badania naukowe dotyczące antropogenezy przynoszą coraz więcej informacji, to wciąż mamy za mało danych, by móc w pełni skonstruować etapy ewolucyjnego rozwoju rodzaju ludzkiego (łac. *Homo*) i wymienić wszystkich jego przedstawicieli.

W najdawniejszych czasach prehistorycznych gospodarowanie człowieka oparte było o przyswajanie zasobów przyrody, a rozwój techniczny przebiegał bardzo wolno, mimo to stworzone zostały wtedy podstawy przyszłych rewolucyjnych zmian w gospodarowaniu człowiekiem.

W końcowych etapach prehistorii, w szczególności w neolicie, stworzona została materialna baza pierwszych cywilizacji, których dynamiczny rozwój rozpoczął się w IV tysiącleciu p.n.e. Powstanie gospodarki wytwórczej miało bowiem ogromne następstwa nie tylko w epoce starożytnej, ale także w późniejszych epokach (średniowiecznej i nowożytnej), aż po dzień dzisiejszy (I. Geiss, *op. cit.*).

Rozwój wielu społeczeństw (bądź jego brak) związany był ściśle ze zmianami zachodzącymi na Ziemi, w szczególności ze zmianami klimatu. Stąd też zasadne wydaje się również wykorzystywanie tablicy stratygraficznej i czasu geologicznego w analizowaniu zmian w sposobach gospodarowania i bytu człowieka w prehistorii i historii.

Dyskusyjną, aczkolwiek nie pozbawioną sensu, jest próba wydzielenia w okresie czwartorzędu nowej epoki, dla której zaproponowano nazwę **antropocen** (epoka człowieka). Miałaby ona zaczynać się od drugiej połowy XX w. Odpowiadałaby ona współczesnej erze postindustrialnej.

## BIBLIOGRAFIA

1. *Atlas Świata*, Wyd. Opres, Kraków 2001.
2. *Bakterie w najstarszych skamieniałościach na Ziemi. Mogą świadczyć o życiu na obcych planetach*, 2017, <http://tvnmeteo.tvn24.pl/informacje-pogoda/nauka,2191/bakterie...>
3. Bieliński P., *Starożytny Bliski Wschód. Od początków gospodarki rolniczej do wprowadzenia pisma*, Warszawa 1985.
4. Brunet M. et al., *A new hominid from the Upper Miocen of Chad, Central Africa*, *Nature* 418, 11 July 2002.
5. Cameron R., *Historia gospodarcza świata. Od paleolitu do czasów najnowszych*, KiW, Warszawa 1996.
6. Cameron R., Neal L., *Historia gospodarcza świata. Od czasów najdawniejszych do najnowszych*, KiW, Warszawa 2016.
7. Flannery T., *Europa. Historia naturalna*, Wyd. Bellona, Warszawa 2019.
8. Geiss I., *Dzieje świata. Daty i konteksty historii powszechnej*, Wyd. Książnica, Katowice 1997.



9. *International Chronostratigraphic Chart*, International Commission on Stratigraphy, 2015.
10. Kowalski K., *Tam i z powrotem 5000 lat temu*, „Rzeczpospolita” nr 220 z 20 września 2019.
11. Kozłowski J.K., *Prehistoria*, w: „Encyklopedia Historyczna Świata”, Opres, Kraków 1999.
12. Marks L., *Zmiany klimatu w holocenie*, „Przegląd Geologiczny” 2016, Vol. 64, nr 1.
13. Moskal W., *Ząb praprzodka*, „Gazeta Wyborcza. Nauka” z 23 maja 2017.
14. *Najstarszy ślad człowieka*, 2010, <http://odkrywcy.pl/kat,111396,title,Najstarszy...>
15. *Niesamowite odkrycie: w Kanadzie odnaleziono najstarsze ślady życia. Sprzed blisko 4 mld lat!* 2017, [http://wyborcza.pl/7,75400,21437888,niesamowite\\_odkrycie...](http://wyborcza.pl/7,75400,21437888,niesamowite_odkrycie...)
16. Plit J., *Początki rolnictwa*, w: „Atlas Świata. Encyklopedia Geograficzna Świata”, Opres, Kraków 2001.
17. *Początki sztuki naskalnej w Afryce*, 2018, <http://pl.khanacademy.org/humanities/ap-art-history/global-prehistory.ap/paleolithic-mesolithic-neolithic/ap/apollo>
18. *Przodek człowieka i neandertalczyka*, „Świat Nauki – Odkrywcy – Nauka i Życie” 2017, [http://www.studentnews.pl/5/58/6279 – Nauka – i – zycie – Newsy/3707...](http://www.studentnews.pl/5/58/6279-Nauka-i-zycie-Newsy/3707...)
19. Roberts J.M., *Ilustrowana historia świata*, Wyd. Łódzkie, Łódź 1986.
20. Rutkowski M., *Historia gospodarcza starożytności od czasów prehistorycznych do upadku cesarstwa wschodniorzymskiego. Wybrane zagadnienia*, Białystok 1999.
21. Ryszkiewicz M., *Europa kolebką ludzkości?* „Gazeta Wyborcza” z 5 września 2017.
22. Ryszkiewicz M., *Homo sapiens. Meandry ewolucji*, CiS, Warszawa 2013.
23. Skubik M., *Tajemnice wędrówek człowieka*, „Gazeta Wyborcza” z 5 września 2017.
24. Tattersall I., *Dzieje człowieka od jego początków do IV tysiąclecia p.n.e.*, PIW, Warszawa 2010.
25. *Trzecia starożytna fala migracji ze Wschodu*, 2015; <http://przystaneknauka.us.edu.pl/artikul/trzecia-starozytna-fala-migracji-ze-wschodu>
26. Ulanowski T., *Awans na trzecie piętro*, „Gazeta Wyborcza” z 24 lipca 2018.
27. Ulanowski T., *Denisowianie wyszli z jaskini*, „Gazeta Wyborcza” z 2–3 maja 2019.
28. Ulanowski T., *Nie pochodzimy od Sarmatów?*, „Gazeta Wyborcza” z 5 października 2018.
29. *WEtiopii odkryto najstarsze szczątki człowieka. To LD 350-1*, tvp.info, 2015, <http://19128290/odkryto...>
30. *Wstęp do sztuki paleolitycznej*, 2018, <http://pl.khanacademy...>
31. Zalasiewicz J., *Ludzki ślad na Ziemi*, „Świat Nauki” nr 10, 2016.



dr hab. prof. UJK Justyna Dobrołowicz

Uniwersytet Jana Kochanowskiego

ORCID: 0000-0001-5261-5224

Studia Społeczne 29 (2) /2020

ISSN 2081-0008

e-ISSN: 2449-9714

str. 65–76

# DIGITAL HUMAN WYZWANIEM DLA WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI / *DIGITAL HUMAN* *IS A CHALLENGE FOR CONTEMPORARY EDUCATION*

## STRESZCZENIE

W artykule zwracam uwagę na konieczność istotnych zmian w funkcjonowaniu szkoły, która od kilkunastu lat pogrążona jest w głębokim kryzysie. Mimo wyraźnych zmian rzeczywistości społecznej, w której działa szkoła, ciągle skoncentrowana jest ona na przekazywaniu wiedzy, na transferze wiadomości z podręczników do umysłów uczniów. Nie ma w niej miejsca na samodzielność, na indywidualność, na poszukiwanie, na mylenie się, na błędzenie. Jest za to gotowa, pewna, jednoznaczna wiedza, którą nauczyciel ma uczniom przekazać i sprawić by ci ją przyswoili. Takiej szkoły nie chce cyfrowy uczeń, wypełniający dziś instytucje edukacyjne. Coraz bardziej pogłębia się przepaść między szkołą a codziennym życiem uczniów, a dalsze ignorowanie przez system edukacji głębokich zmian otaczającego świata, jedynie utrwała skansenowy charakter szkoły i czyni z niej instytucję coraz bardziej niewydolną i niepotrzebną. Celem artykułu jest zaproponowanie kilku zmian, dzięki którym szkoła może stać się atrakcyjna dla Pokolenia Sieci. Uważam, że jest to jedyny sposób na przezwyciężenie kryzysu edukacji.

**SŁOWA KLUCZOWE:** CYFROWY CZŁOWIEK; EDUKACJA; SZKOŁA; NAUCZYCIEL; REFORMA; MEDIATYZACJA RZECZYWISTOŚCI SPOŁECZNEJ.

## ABSTRACT

In the article I raise attention to the necessity of significant changes in the functioning of school, which for several years has been in a deep crisis. Despite the clear changes in the social reality in which the school operates, it is still focused on providing knowledge, on the transfer of information from books to the students' minds. There is no place for independence, individuality, searching, confusion, wandering. Instead, we have already-prepared, sure, unambiguous knowledge which is just to be given by the teacher and imposed to the students. A digital student who attends educational

institutes nowadays does not want such school. The gap between the school and everyday students' life is becoming deeper and further ignoring by the educational system the changes in the surrounding world only strengthens out-of-date character of school and makes it the institution which is more and more ineffective and useless. The aim of the article is to suggest a few changes that can make the school more attractive for the Network Generation. I believe it is the only way to overcome the crisis of education.

**KEY WORDS:** DIGITAL HUMAN; EDUCATION; SCHOOL; TEACHER; REFORM; MEDIATIZATION OF SOCIAL REALITY.

## WPROWADZENIE

Dzisiejsi uczniowie nie znają świata bez komputera i Internetu, ich mózgi ukształtowane zostały przez nieograniczony dostęp do nowych technologii, z których chcą i potrafią korzystać. Tymczasem ani szkoła jako instytucja, ani pracujący w szkole nauczyciele nie są przygotowani, do uczenia takich osób. Pogłębia się przepaść między szkołą a codziennym życiem uczniów, a dalsze ignorowanie przez system edukacji głębokich zmian otaczającego świata, jedynie utrwała skansenowy charakter szkoły i czyni z niej instytucję coraz bardziej niewydolną i niepotrzebną.

„Niebawem społeczeństwo nie znajdzie już powodu, dla którego młodzi ludzie mieliby chodzić do szkoły. Po to, aby przygotować się do zdawania egzaminów zewnętrznych, uczeń nie będzie musiał przychodzić do szkolnego budynku” (Kołodziejczyk, Polak, 2011, s. 49).

Celem artykułu jest wskazanie kierunków zmian szkoły i wynikających z nich wyzwań, jakie stawiają one przed całym systemem edukacji.

### 1. JACY SĄ DZISIEJSI UCZNIOWIE?

Na podstawie analizy literatury przedmiotu i własnych obserwacji zakładam, że uczęszczające obecnie do szkoły pokolenie młodych Polaków posiada cechy wyraźnie odróżniające je od poprzednich generacji. Aby precyzyjnie określić te różnice scharakteryzuję najpierw wcześniejsze, opisane w literaturze, Pokolenie Y zwane też Pokoleniem Millennials, Screenagers lub Peter Pan Generation. Przyjmuję definicję pokolenia zaproponowaną przez Helmuta Griesa (2008, s. 80), który nazywa pokoleniem „sumę wszystkich należących do danego kręgu kulturowego osób w mniej więcej równym wieku, które na podstawie wspólnej sytuacji historyczno-społecznej wykazują podobieństwo postaw, motywacji, nastawień i systemów wartości”.

Pokolenie Millennials tworzą osoby urodzone w latach 1984-1994, które dziś, czyli na początku XXI wieku, wkraczają w dorosłość. Modelowy reprezentant Generacji

Y to człowiek, który do życia podchodzi bardzo racjonalnie, ma uporządkowane preferencje a podejmując decyzje kieruje się chłodną kalkulacją. Niesie to za sobą liczne konsekwencje uwidaczniające się w jego życiu prywatnym i zawodowym. „Igreki” nieustannie szukają dla siebie „lepszego miejsca” oceniając je zarówno przez pryzmat pieniędzy (wynagrodzenia materialnego), jak i samopoczucia czy możliwości samorealizacji. Stymulatorami są dla nich przede wszystkim przekazy medialne, w tym gry komputerowe, na których pokolenie to w dużej mierze zostało wychowane. Zakłada się również, że za sprawą kontaktu z grami komputerowymi „Igreki” oczekują regularnej i częstej informacji zwrotnej na temat jakości tego, czym aktualnie się zajmują.

Socjologowie wyróżniają kilkanaście cech przypisywanych przedstawicielom tego pokolenia. Wśród nich są między innymi wysoka elastyczność, niska lojalność wobec pracodawcy, nastawienie na pracę w zespole oraz pewność siebie zbudowana w oparciu o silne poczucie własnej wartości (Wrzesień, 2009). Przedstawicielom Generacji Y przypisywane są często cechy modelu człowieka jakim jest *homo economicus*. Ludzie tacy kierują się w życiu chłodną kalkulacją własnego interesu. Każdą sytuację potrafią przeliczyć na zyski lub straty. Dążą do maksymalizowania własnych korzyści, nie zważając przy tym na innych ludzi, których traktują jak towar. *Homo economicus* to jednostka przedsiębiorcza, aktywna, dynamiczna, działająca zgodnie z prawami rynku i akceptująca je. Charakteryzuje się ona mentalnością indywidualistyczną i umiejętnością konkurowania o pozycję na rynku, umie walczyć o własne interesy nawet kosztem innych. Skutkuje to upowszechnianiem kultury cynizmu, obojętności, manipulacji. W efekcie powstaje społeczeństwo samolubów, dla których jedyną godną zainteresowania wartością jest pieniądź.

Dla nauczycieli z Pokolenia X już edukacja Pokolenia Y była trudna, a generacja wypełniająca dziś polskie szkoły jest jeszcze bardziej zaangażowana technologicznie i zupełnie zagubiona w realnym świecie. Na jej określenie w literaturze stosowany jest termin Pokolenie Z lub Pokolenie Sieci (Tapscott, 2010). Umberto Eco mówi o współczesnych uczniach, że są pokoleniem kosmitów i zauważa, że „wychowali się na reklamach, w których używa się tak wielu skrótów i obcych słów, że tracą oni znajomość języka ojczystego [...] szkoła nie jest już miejscem nauki, a jako że są przyzwyczajeni do komputerów, dużą część życia spędzają w wirtualnej rzeczywistości” (2017, s. 74). Nauczyciele mówią o swoich uczniach, że nie rozumieją otaczającego ich świata, że są ignorantami, zainteresowanymi wyłącznie konsumpcją. Ta ocena jest mocno krytyczna i być może niesprawiedliwa. Uważam, że charakteryzując Generację Z wskazać trzeba zarówno te jej cechy, które sprawiają trudności w szkolnym funkcjonowaniu jak i potencjał tkwiący we współczesnych uczniach.

Zacznijmy od trudności. Wśród uczniów obserwujemy dziś:

1. brak zaangażowania w szkolne aktywności,
2. postawy roszczeniowe,

3. brak cierpliwości,
4. niską etykę pracy,
5. brak zainteresowań,
6. kwestionowanie autorytetów,
7. brak kultury uczenia się,
8. brak kompetencji społecznych,
9. deficyt uwagi,
10. wszechobecna praktyka plagiatowania (Kołodziejczyk, Polak, 2011, s. 38).

Takie zachowania i postawy uczniów, co zrozumiałe, budzą sprzeciw nauczycieli. Walka z nimi nie przynosi jednak rezultatów, bowiem nie wynikają one z ich złej woli, tylko z wpływu jaki wywarły na nich media i nowe technologie. Jedynym sposobem, by Pokolenie Sieci polubiło szkołę i uznało edukację szkolną za przydatną jest zmiana modelu edukacji, postulowana przez wielu współczesnych badaczy. Planując takie zmiany warto uwzględnić potencjał tkwiący w Pokoleniu Sieci. Opisuje go Don Tapscott (2010, s. 140–175), wskazując osiem pozytywnych cech wyróżniających tę generację od innych. Te cechy to:

1. wolność,
2. dopasowanie do swoich potrzeb (kastomizacja),
3. baczna obserwacja,
4. wiarygodność,
5. współpraca,
6. rozrywka,
7. szybkie tempo,
8. innowacyjność.

Dziś młode pokolenie domaga się wolności wyboru. To główna cecha ich nawyków medialnych, cecha która powinna zmienić znany nam system edukacyjny. „Pokolenie sieci ma na wyciągnięcie ręki dostęp do niemal całej wiedzy zgromadzonej w świecie. W ich wypadku nauczanie powinno odbywać się wtedy, kiedy chcą, i tam, gdzie chcą. Konieczność uczęszczania na wykłady w określonym czasie i miejscu, prowadzone przez przeciętnego profesora w sali, gdzie są skazani na bycie biernymi odbiorcami, wydaje się anachronizmem, o ile nie czymś zupełnie chybionym” (Tapscott, 2010, s. 145–146). Również inna cecha pokolenia sieci jaką jest kastomizacja czyli dopasowywanie wszystkiego do własnych potrzeb, wynika ze stałej obecności w ich życiu technologii cyfrowych. „Producenci programów i aplikacji komputerowych przyzwyczaili nas, że możemy samodzielnie projektować wygląd stron internetowych. Ustalamy, jakie programy telewizyjne pokazują się na ekranie naszego komputera, w którym miejscu ma być zakładka z dostępem do naszych zasobów, tworzymy projekty prezentacji z gamy szablonów proponowanych przez twórców.

[...] Internet sprawił, że zaczynamy dopasowywać do swoich potrzeb wygląd nie tylko naszej strony, ale też blogu czy profilu na portalach społecznościowych” (Kołodziejczyk, Polak, 2011, s. 42–43). Ukształtowani w takich warunkach uczniowie zaczynają domagać się możliwości dopasowania elementów szkolnej edukacji do własnych potrzeb. Oczywiście polska szkoła takich warunków nie tworzy. Ciągle ma ona charakter masowy, organizowana jest wedle zasady: w tym samym czasie, w jednakowym tempie, wszyscy uczą się tego samego. Taka edukacja nie zainteresuje przedstawicieli Pokolenia Sieci, nie lubi ono szkoły i często sprawia w niej wiele kłopotów.

## 2. ZMIANY W EDUKACJI – KILKA WSKAZÓWEK DLA NAUCZYCIELI

„Jeszcze w domu [uczeń] przegląda materiały – dziś mogą to być krótkie filmy na Khan Academy, czy tematyczne kanały edukacyjne. Następnie zamieszcza informacje na swoim mikroblogu. W drodze do szkoły odsłuchuje podcasty, które zarekomendował jego nauczyciel – opiekun aktualnego projektu realizowanego w modelu challenge based learning. W szkole loguje się do sieci. (...) Przegląda elektroniczny kalendarz, sprawdza terminy aktualnych spotkań. Potwierdza dwa i odwołuje z nauczycielem historii (...) Wysyła elektroniczne zaproszenie na konsultacje z opiekunem. Planuje poszczególne etapy realizacji projektu i skupia się na zadaniach, które zawiera jego Web Quest (...) W ramach zadań telefonuje do firmy realizującej najnowszą grę dydaktyczną do ostatniej lektury. Scenariusz powstał w ramach projektu i zawiera szczegółową charakterystykę bohaterów. Po dwóch godzinach pracy otrzymuje komunikat przypominający o zajęciach z języka angielskiego. Wysyła odpowiedzi na platformę e-learningową szkoły (...) Ustala z kolegami szczegóły prezentacji kontynuuje analizę materiałów multimedialnych. (...) Na spotkaniu podsumowującym dzień przedstawia stan realizacji zadań projektu. Planuje i przedstawia opiekunowi kolejne zadania wynikające z harmonogramu (...)” (Kołodziejczyk, 2015).

Czy tak mógłby wyglądać dzień ucznia w polskiej szkole przyszłości? Raczej nie, zaproponowany model nie jest możliwy do zaadaptowania w naszej szkolnej rzeczywistości. Ani nauczyciele, ani, co ważniejsze uczniowie, nie są gotowi aby w ten sposób funkcjonować. Nie oznacza to jednak, że szkoły nie należy gruntownie zmienić. Przecież działa dziś ona w zupełnie innym społecznym i kulturowym otoczeniu, inne są wobec niej oczekiwania, powinna realizować inne społeczne potrzeby. Tymczasem nadal tkwi w industrializmie, działa jak fabryka, sprowadzając edukację do procesu produkcji ludzkiego kapitału, zabijając w uczniach kreatywność, która przecież jest jednym z największych bogactw współczesnego społeczeństwa. Szkoła włacza uczniom do głów teoretyczną wiedzę, ale nie uczy jak tę wiedzę wykorzystać. Współczesne systemy edukacyjne wychodzą na spotkanie przyszłości, proponując działania przeszłości. „Powoduje to alienację milionów dzieci, które przestają widzieć sens w chodzeniu do szkoły” (Robinson, 2011, s. 63). Władze oświatowe, wprowadzające ciągle reformy edukacji, utrzymują, że w ich wyniku

szkoła się zmienia i dostosowuje do wymogów współczesnego świata. Gdy się jednak dokładnie przyjrzyć owym reformom, widać, że mają one charakter pozorny i niczego nie ulepszają.

## 2.1. EDUKACJA MEDIALNA

Przebudowę polskiej szkoły w kierunku przystosowania jej do potrzeb Pokolenia Z rozpocząć trzeba od powszechnej edukacji medialnej, której celem byłoby ukształtowanie u młodych ludzi kompetencji nazwanej alfabetyzmem medialnym. Alfabetyzm medialny tworzą zarówno umiejętności techniczne i technologiczne (sprawne posługiwanie się mediami) jak i umiejętności humanistyczne (świadomy i krytyczny odbiór komunikatów medialnych, racjonalne korzystanie z mediów, umiejętność selekcjonowania informacji przez media podawanych). Jest on niezbędny w dzisiejszym zmediatyzowanym świecie, w którym media zdominowały życie niemalże każdego człowieka. Obecnie w Polsce co trzeci uczeń ma stały dostęp do Internetu i samodzielnie z niego korzysta, przy czym średni wiek inicjacji internetowej to 10 lat. W domu codziennie korzysta z Internetu 93,4% uczniów badanych w czerwcu 2016 roku przez Instytut Badawczy NASK pod kierownictwem profesora Macieja Tanasia. Około 30% nastolatków dzięki telefonom komórkowym pozostaje on-line niemal zawsze i wszędzie, a 31,3% deklaruje, że z telefonu korzysta ponad 5 godzin dziennie. Ponieważ współczesne dziecko od najwcześniejszych lat życia używa smartfona, laptopu, tabletu, techniczna obsługa cyfrowych narzędzi nie naręcza mu żadnych kłopotów. Zwykle jednak nie robi tego bezpiecznie. W obliczu zagrożeń wynikających z mediatyzacji rzeczywistości społecznej, obowiązkiem szkoły jest nauczyć dzieci mądrego korzystania z mediów, przygotować uczniów do używania technologii w pożyteczny dla siebie sposób. Nie jest to zadanie wyłącznie dla nauczycieli informatyki, ale dla wszystkich pedagogów, którzy powinni stać się cyfrowymi opiekunami swoich uczniów.

Upowszechnienie mediów i ich ogromna atrakcyjność sprawiły, że dziś są one podstawową siłą socjalizacyjną. We współczesnym świecie „w socjalizacji pierwotnej i wtórnej, w procesach spontanicznego wrastania w normy i wartości nastąpiło przesunięcie źródeł wpływów. Rodzina, szkoła i Kościół tracą na zakresie i sile swoich wpływów na rzecz grupy rówieśniczej i mass mediów” (Kwieciński, 2000). Stwierdzenie to jest wystarczającym argumentem przemawiającym za tym, aby włączyć wiedzę o mediach do programów studiów wyższych kształcących pedagogów. Wiedza o mediach, podobnie jak wiedza o rodzinie, szkole czy grupie rówieśniczej, powinna stanowić mocny fundament przygotowania do pracy pedagogicznej.

O zaniedbaniach w zakresie edukacji medialnej świadczą, obserwowane na co dzień, sposoby odnoszenia się pedagogów do mediów. Duża część osób zawodowo zajmujących się wychowaniem ignoruje zarówno same media, jak i ich ofertę. Pedagodzy prezentujący takie stanowisko nie interesują się mediami, nie odczuwają potrzeby, żeby zapoznać się z ich treściami ani włączyć je do praktyki wychowawczej. Zachowują się tak, jakby nie wiedzieli o istnieniu internetu, gier



komputerowych, czasopisma „Bravo”. Funkcjonują w błogiej nieświadomości i przez to ich oddziaływanie wychowawcze mają taki sam charakter jak kilkadziesiąt lat temu. Niepowodzenia w pracy wychowawczej tłumaczą najczęściej „zepsuciem” młodzieży. Druga grupa pedagogów to osoby, które znają (często pobieżnie) ofertę mediów i zajmują wobec niej mocno krytyczne stanowisko. Większość z nich uważa za swój obowiązek ochronę młodych ludzi przed negatywnymi wpływami mediów, przez zniechęcanie do korzystania z ich oferty.

Oba omówione sposoby wydają się nieskuteczne. Ich efektem jest pozostawienie młodych ludzi zupełnie samych w nabywaniu umiejętności korzystania z mediów i utrwalenie bezkrytycznego do nich stosunku.

Pedagodzy powinni mieć świadomość, że media nie są obszarem jednoznacznej dominacji kulturowej, bezwzględnie narzucającej znaczenia, że ich rola polega na prezentowaniu otwartych i polisemicznych tekstów, zawierających różne sensory, które dzięki własnej twórczej aktywności każdy może odczytywać w inny sposób. Jednocześnie, zgodnie z poglądami S. Halla (1987), każdy przekaz zawiera pewne „preferencyjne kodowanie” czyli znaczenie, które twórca chciałby, aby odbiorca zrozumiał i przyjął. Odbiorca może odczytywać przekaz zgodnie z intencjami nadawcy (dekodowanie dominujące lub preferowane); dzieje się tak na przykład wtedy, gdy oglądając program poświęcony walce z narkotykami zwraca uwagę na informacje o szkodliwości narkotyków, o niebezpieczeństwie uzależnienia. Odmienna postawa, zwana dekodowaniem negocjowanym występuje u tych odbiorców, którzy odbierając przekaz medialny wybierają te treści, które są zgodne z ich przekonaniem, a odrzucają inne czyli niejako dopasowują treści przekazu medialnego do własnych przekonań. Występują tu jednocześnie elementy opozycji i dostosowania. Dekodowanie przeciwstawne (opozycyjne) polega na tym, że odbiorca interpretuje przekaz w sposób przeciwny do intencji nadawcy np. oglądając program o kampanii antynarkotykowej zwraca uwagę na informacje o nowych substancjach narkotycznych, o efektach ich działania, o możliwościach zakupu. Skutki (wpływy) mediów są więc uzależnione zarówno od tego jak przygotowuje (zakoduje) przekaz nadawca, jak i od tego, jak odczyta go i zrozumie odbiorca. Zgodnie z poglądami Halla, uczeń może nadawać tekstom medialnym własne znaczenia, zupełnie inne od tych które wydają się oczywiste nauczycielowi. Świadomość takiego funkcjonowania mediów pozwoli pedagogom zaakceptować negocjującą czy opozycyjną interpretację tekstu przez uczniów, zamiast restrykcyjnie eliminować ją jako niewłaściwą.

Warunkiem niezbędnym do realizacji przedstawionych powyżej działań pedagogicznych jest zmiana, utrwalonego wieloletnią tradycją, modelu stosunków nauczyciel-uczeń. Dyskusja o obrazie świata kreowanego przez media wymaga, żeby nauczyciel wszedł w rolę przewodnika i partnera, rezygnując z tradycyjnej roli nieomylnego mędrca. Tylko wtedy bowiem będzie w stanie nauczyć się od uczniów ich rozumienia świata, ich sposobu doświadczania kultury popularnej i wykorzystać tę wiedzę przy krytycznej analizie i interpretacji tekstów medialnych. Partner-ski model kontaktów nauczyciel-uczeń pozwala rozmawiać o mediach bez próby

narzucenia swoich racji, bez moralizowania i kaznodziejstwa; pozwala uświadczać istnienie różnych interpretacji komunikatów medialnych.

## 2.2. ZMIANA ROLI NAUCZYCIELA

W dzisiejszych czasach rola nauczyciela ulega diametralnym zmianom. Przestał być on głównym „dostarczycielem wiedzy”, gdyż w tej dziedzinie szkoła straciła monopol. Dziś ludzie uczą się przede wszystkim w Sieci, która ma nieograniczone w tym względzie możliwości i w której poza wiarygodnymi stronami tworzonymi przez kompetentne osoby, istnieją fałszywe strony zawierające nieprawdziwe, a czasem nawet szkodliwe informacje. W tej sytuacji U. Eco postuluje, by podstawowym przedmiotem w szkołach było dziś nauczanie selekcjonowania informacji (2017, s. 99).

Obecnie wiedza przyrasta w niezwykłym tempie, większość dostępnych danych szacunkowych wskazuje, że ilość informacji z różnych dziedzin podwaja się co 2–3 lata, a możliwości percepcyjne człowieka są podobne jak kilkadziesiąt lat temu, gdy koniecznych do poznania informacji było znacznie mniej. W jednym numerze gazety „New York Times” jest dziś więcej informacji niż przez całe życie musiał przyswoić człowiek 250–300 lat temu. Poza tym upowszechnienie nowoczesnych źródeł informacji, jak internet czy komputerowe bazy danych sprawia, że sam przekaz informacji wydaje się niecelowy. Dziś, gdy niemal wszyscy mają nieograniczony do nich dostęp, szkoła nie może ograniczać swej roli do przekazywania gotowych wiadomości, musi uczyć radzenia sobie ze zmienną rzeczywistością, z ogromem informacji, z których część wkrótce będzie nieaktualna.

„[Dziś] dużo ważniejszym zadaniem nauczyciela [od przekazywania wiadomości] jest przygotowanie samodzielnego, jednocześnie współzależnego, odpowiedzialnego społeczeństwa i kształtowanie takich cech charakteru, jak wiarygodność, cierpliwość, uczciwość czy proaktywność, a także rozwijanie kompetencji społecznych. Dziś nauczyciel nie musi znać się na nowoczesnych technologiach ani biegle obsługiwać zaawansowanych narzędzi, ale powinien wiedzieć, jaki kryją w sobie potencjał i pozwolić korzystać z niego uczniom” (Kołodziejczyk, Polak, 2011, s. 47).

Dzięki dostępowi do internetowych zasobów uczniowie niejednokrotnie dysponują wiedzą większą i bardziej aktualną niż nauczyciele. Sytuacja ta wydaje się dla szkoły groźna, do tej pory pozycja nauczyciela wynikała z faktu bycia dla ucznia ekspertem i autorytetem. Dziś uczniowie szukający pomocy w rozwiązaniu problemu coraz częściej nie zwracają się do nauczyciela. Znacznie wygodniejszy jest Internet, dysponujący ogromnym zasobem informacji i porad, gdzie również można nawiązać kontakt z osobami oferującymi poszukiwane umiejętności i doświadczenia.

Czy sytuacja ta oznacza koniec zawodu nauczyciela? Raczej nie, na pewno jednak konieczne są gruntowne zmiany zarówno w mentalności jak i w działaniach pedagogów.

Nauczyciele muszą zaakceptować kilka faktów:

1. szkoła straciła monopol na dostarczanie uczniom informacji;
2. umiejętności cyfrowe młodych ludzi często znacznie przekraczają ich własne;
3. bezpowrotnie minęły czasy, gdy szkoła mogła zapewnić wiedzę i umiejętności wystarczające w całym dorosłym życiu.

Dlatego nauczyciele powinni skoncentrować swoje wysiłki na ukształtowaniu w uczniach niezbędnej dziś umiejętności skutecznego uczenia się, pozwalającej adaptować się do zmieniającej się rzeczywistości. To dzisiejsze uczenie się nie może polegać na pamięciowym przyswajaniu informacji i odtwarzaniu ich na sprawdzianach. Znacznie ważniejsza jest umiejętność odnalezienia informacji, których aktualnie potrzebujemy i umiejętność ich wykorzystania.

Konieczność kolejnej zmiany wynika z faktu, że tradycyjny system edukacji oparty był na jednokierunkowym przekazywaniu wiedzy. Nauczyciel był mędrcom, który podawał informacje, zaś rola uczniów polegała, na wiernym ich zapamiętaniu, a następnie odtworzeniu na egzaminie. Przez lata, w edukacji, nauczyciel pełnił rolę aktywnego nadawcy, uczeń zaś był biernym odbiorcą. Dziś taka edukacja została przez młodzież odrzucona. Oczekuje ona interaktywnej komunikacji, takiej jaką oferuje Internet. Nauczanie powinno być skoncentrowane na uczniu i dopasowane do jego potrzeb. Nie ma w nim miejsca na bezmyślne, wyłącznie pamięciowe, przyswajanie przez uczniów treści podawanych przez nauczyciela. To miejsce powinno zająć samodzielne poszukiwanie przez uczniów informacji, ich analiza, synteza i krytyczna ocena.

Model nauczania jednokierunkowego skoncentrowany jest na nauczycielu, nie uwzględnia różnic między uczniami, jest jednakowy dla wszystkich, o efektach nauczania decyduje świetna pamięć i determinacja. Dzisiaj, gdy uczniowie mają nieograniczony dostęp do informacji, ten stary model nie ma najmniejszego sensu. Teraz ważny jest nie tyle zasób posiadanych przez ucznia informacji, raczej to, co z tymi informacjami potrafi on zrobić, jak je wykorzystuje. W nauczaniu jednokierunkowym kształcenie polega na indywidualnym przyswajaniu wiedzy, w nauczaniu interaktywnym na wspólnym jej odkrywaniu.

Na pewno rozwój i upowszechnienie Internetu stanowi wyzwanie dla szkoły, jednak komputer może zastąpić nauczyciela tylko w niektórych dziedzinach jego aktywności. Na pewno nie poradzi sobie w pełnieniu bardzo ważnej funkcji nauczyciela, jaką jest formowanie charakterów i postaw uczniów.

### **2.3. ROZWÓJ KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH**

Dorastanie w epoce cyfrowej niesie ze sobą rozmaite konsekwencje. Z jednej strony dzięki intensywnym kontaktom z mediami dzisiejsza młodzież jest bardziej krytyczna, potrafi szybko i skutecznie wyszukiwać informacje, lubi pracę z materiałami graficznymi, ma lepszą wyobraźnię przestrzenną i wyższe wyniki w testach IQ.

Tym niewątpliwym korzyściom z kontaktów z nowymi technologiami, towarzyszy gorszy rozwój innych struktur mózgowych. W efekcie współczesna młodzież ma znacznie słabiej rozwinięte kompetencje społeczne: empatię oraz umiejętność nawiązywania i utrzymywania kontaktów z ludźmi.

Tymczasem funkcjonowanie w epoce cyfrowej, osobisty i zawodowy rozwój człowieka wymaga, jak nigdy dotąd, szeregu umiejętności społecznych. Już dziesięć lat temu w 2008 roku amerykańska organizacja Partnerstwo na rzecz Umiejętności XXI wieku i Narodowa Rada ds. Studiów Społecznych, opracowały mapę umiejętności społecznych XXI wieku (Polak, 2018), na której znalazły się: alfabetyzm informacyjny, kreatywność, innowacyjność, krytyczne myślenie, umiejętność rozwiązywania problemów, komunikowanie, współpraca z innymi ludźmi, sprawność posługiwania się narzędziami technologii informacyjno-komunikacyjnej, elastyczność, adaptacyjność, inicjatywa, samodecydowanie o swoim życiu, produktywność, umiejętności funkcjonowania w wielokulturowej rzeczywistości, odpowiedzialność, umiejętności liderские.

Najwyższy czas uświadomić sobie, że skoro dziś uczniowie w szkole nie są w stanie i nie muszą nauczyć się wszystkiego, to koniecznie powinni opanować umiejętność dokonywania wyborów, umiejętność, której szkoła nie poświęca żadnej uwagi. Ważne jest poza tym innowacyjne myślenie, samodzielne rozwiązywanie problemów, twórcze korzystanie z nowych technologii, umiejętność docierania do potrzebnych informacji, umiejętność współpracy z innymi. Te potrzebne współczesnemu pracownikowi kompetencje, których nie rozwija testocentryczna szkoła, określić można jako kompetencje komunikacyjne i interpersonalne. „Na lekcjach ćwiczone są głównie te zagadnienia i umiejętności, które poddają się prostemu testowaniu: A, B lub C. Wszystko, co niewymierne, a więc trudno mierzalne, znika z pola widzenia. Kryterium przydatności przegrywa z kryterium mierzalności i porównywalności” (Żylińska, 2011, s. 88). Charles Handy opisując swoje doświadczenia edukacyjne, zwraca uwagę, że dla współczesnego pracownika znacznie ważniejsze od posiadania informacji, jest wiedza o tym, gdzie te informacje się znajdują, jak do nich dobrać i jak je wykorzystać (1999).

## WNIOSKI

Problemy związane z precyzyjnym określeniem jaki system edukacyjny jest odpowiedni dla uczniów należących do generacji *digital human*, mają kilka źródeł. Po pierwsze mogą one być związane z tym co Ulrich Beck (2012, s. 114) nazywał sytuacją, w której „społeczne dane z góry wzory przebiegu życia stają się coraz mniej wyraźne, normalna biografia w sensie dużej przewidywalności, cesur i sekwencji faz życiowych jest coraz trudniej rozpoznawalna. [...] Przestrzeń ta daje nie tylko nowe perspektywy sukcesu, lecz także większe możliwości „upadku”. [Beck idzie jeszcze dalej przekonując, że] w porównaniu z poprzednimi pokoleniami dzisiejsza młodzież nie tylko może w większym zakresie decydować o sobie – ona musi decydować o sobie. Stoi przed koniecznością wyboru nie wiedząc, na co się zdecydować,

ponieważ kryteria wyborów nie są jasne i nie można z góry przewidzieć ich skutków”. Sytuacja wysokiej niepewności, w jakiej funkcjonują uczniowie przekłada się również na działanie systemu edukacyjnego. Projektując programy nauczania być może warto uwzględnić przeniesienie przez uczniów akcentu z autotelicznego traktowania edukacji, myślenia o nim jako o celu samym w sobie, do podejścia instrumentalnego. Zgodnie z nim jeszcze przed podjęciem decyzji, czy warto przyswoić sobie daną wiedzę lub opanować nową umiejętność poszerzającą wachlarz kompetencji, uczeń kalkuluje do czego te kompetencje mogą mu się przydać i czy w ogóle warto je mieć. Nie chodzi tu jedynie o to, że szkoły czy uczelnie w takiej perspektywie mogą być oceniane jako instytucje jedynie wspomagające rynek pracy. Idea takiego podejścia polegać może na tym, że instytucje edukacyjne śledzą, jak zmieniają się uczniowie i reagują na zachodzące zmiany. Dotyczyć powinno to zarówno dyspozycji psychicznych, hierarchii wartości jak i myślenia o szkolnych obowiązkach.

## BIBLIOGRAFIA

1. Beck U. (2012), *Spółczesność światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
2. Eco U. (2017), *Pape Satan aleppe. Kroniki płynnego społeczeństwa*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
3. Firmhofer R. (2011), *Spółczesność umiejąca korzystać z wiedzy – jak do tego dojść?*, w: „Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie”, red. J. Szomburg, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
4. Griesse H. (2008), *Socjologiczne teorie młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
5. Hall S. (1987), *Kodowanie i dekodowanie*, „Przekazy i Opinie”, 1/2(47/48), s. 58–72.
6. Handy, C. (1999), *Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.
7. Kołodziejczyk W. *Jeden dzień ucznia w szkole przyszłości*, edunews.pl; dostęp 31.01.2015.
8. Kołodziejczyk W., Polak M. (2011), *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Instytut Obywatelski, Warszawa.
9. Kwieciński Z. (2000), *Tropy - ślady - próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Olsztyn.
10. Polak M., *Mapa społecznych umiejętności XXI wieku*, edunews.pl/system-edukacji/522-mapa-spoecznych-umiejtnosci-xxi-wieku, dostęp: 03. 02. 2018
11. Robinson K. (2011), *Zmiana paradygmatu edukacji*, w: „Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie”, red. J. Szomburg, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
12. Tapscott D. (2010). *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
13. Wrzesień W. (2009), *Europejscy poszukiwacze. Impresje na temat współczesnego pokolenia polskiej młodzieży*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

14. Żylińska M. (2011), *Na czym powinien polegać przewrót kopernikański w edukacji*, w: „Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie”, (s. 87–96), Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.

prof. dr hab. Wojciech Pomykało

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

ORCID: 0000-0001-8504-7606

Studia Społeczne 29 (2) /2020

ISSN 2081-0008

e-ISSN: 2449-9714

str. 77–92

**NOWA WIZJA KREACJI CZŁOWIEKA  
NADCHODZĄCYCH CZASÓW (CHIŃSKA,  
PÓŁNOCNO-AMERYKAŃSKA, POLSKA)**  
*/ A NEW VISION OF THE CREATION OF MAN  
OF THE COMING TIMES (CHINESE, NORTH AMERICAN,  
POLISH)*

**STRESZCZENIE**

Już występujący i nasilający się dynamiczny rozwój we współczesnych Chinach i na terenie Ameryki Północnej i coraz pełniejsze zastosowanie sztucznej inteligencji, powodują konieczność skonkretyzowania odpowiedzi na trudne pytania jak ten proces będzie przebiegał i jakie będzie miał znaczenie dla ewolucji współczesnego człowieka nie tylko w Chinach i Ameryce Północnej, ale w całym współczesnym, globalnym świecie? I jeszcze bardziej trudne i ważne pytanie: jak człowiek musi się zmienić, i jak się głęboko przeobrazić, aby dynamiczny rozkwit oraz coraz pełniejsze zastosowanie sztucznej inteligencji w jego życiu przyniosło mu więcej korzyści niż zagrożeń a nawet możliwych, jego dramatycznych klęsk gatunkowych? Przy tym są to pytania fundamentalnego charakteru, których współczesny człowiek – z reguły – nie zadaje sobie aktualnie. Najgorsze jest to, że sobie nie zdaje sprawy z konieczności nie tylko ich zadawania, ale potrzeby powszechnego dość trudnego szukania na nie zadawalających odpowiedzi. Jak może zresztą sobie zdawać sprawę, skoro w najnowszym wyjątkowo obszernym, bo liczącym ponad 1000 stron podręczniku akademickim pedagogiki, nawet nie występuje termin „sztuczna inteligencja” (por. „Pedagogika” podręcznik akademicki pod redakcją naukową Zbigniewa Kwiecińskiego i Bogusława Śliwerskiego PWN Warszawa 2019 r.), gdy to w wyniku jej szerokiego przeniknięcia w życie współczesnego człowieka i człowieka nadchodzących czasów, stanie się podstawą i koniecznością jego głębokich przeobrażeń. Wręcz decydujących o pomyślności człowieka nadchodzących czasów. Natomiast w rezultacie takich zaniedbań badawczych i popularyzatorskich występujących w dziedzinie

upowszechnienia zrozumienia tej problematyki i występujących błędów w szerokim odbiorze tego pojęcia, sztuczna inteligencja jawi się miliardom współczesnych ludzi jako coś odległego i niezrozumiałego, gdy tymczasem skraca się znacznie czas, gdy zapuka ona do każdego współczesnego człowieka wyraźnie do takiej sytuacji nie tylko nieprzygotowanego, ale głęboko nią w nadchodzących czasach skazanego na zasadnicze zaskoczenie. Przy tym skala przeobrażeń, które ona przyniesie dla wszystkich i dla każdego człowieka naszego globu będzie nieporównywalnie większa niż przyniosło człowiekowi wynalezienie i zastosowanie elektryczności. Powinien więc do tej nowej sytuacji zostać współczesny człowiek odpowiednio przygotowany. Na dodatek pomyślność rodzaju ludzkiego w warunkach jej zastosowania, zgodnego z interesem większości współczesnych ludzi naszej planety, wymaga wcześniejszego przygotowania miliardów ludzi do odpowiedniego korzystania z możliwości, które ona otwiera. Jednocześnie uniknięcia zagrożeń, które też ona niesie. I to zagrożeń fundamentalnych wręcz dla losów naszego człowieczego gatunku.

**SŁOWA KLUCZE:** SZTUCZNA INTELIGENCJA, MOŻLIWE MODELE CZŁOWIEKA WYSTĘPUJĄCE W REALIZACJI SZTUCZNEJ INTELIGENCJI, PRAWDOPODOBNE MODELE REALIZACJI SZTUCZNEJ INTELIGENCJI WE WSPÓŁCZESNYCH CHINACH I AMERYCE PÓŁNOCNEJ.

## ABSTRACT

The ever more dynamic development of artificial intelligence in contemporary China and North America, and its widespread application, makes it necessary to consider ways in which this process is likely to develop, and how it is going to affect the evolution of modern man not only in China and North America, but also around the world. An even more difficult and important question is, in what ways a human being will need to change to take full advantage of the application of artificial intelligence, to make sure that it brings more benefits than threats, and to prevent a catastrophe of the human species. However, few people, if any, ask themselves these fundamental questions. Worse still, neither do they ask questions, nor are they aware of the need to seek answers. In the latest comprehensive over 1000-page long academic pedagogy textbook, the term “artificial intelligence” does not even figure. (Cf. “Pedagogy” university textbook edited by Zbigniew Kwieciński and Bogusław Śliwerski, PWN Warsaw 2019.) And yet, as a result of its extensive penetration into the life of modern man, and its growing role in the future, the human being will need to adapt. These transformations will be decisive for the well-being of the man of the future. Since the issue of artificial intelligence is largely neglected by social sciences, and is rarely popularised by the mass media, it is frequently misunderstood. To billions of people, artificial intelligence appears as something distant and incomprehensible. The truth is, as it starts knocking on everyone’s door, few people seem will be prepared to tackle it, to many it is likely to come as a complete surprise. At the same time, the scale of changes artificial intelligence is going to bring for everyone on the globe will be incomparably larger than the discovery and application of electricity brought to man. Therefore, modern man should be properly prepared for this new situation. To make sure that artificial intelligence is introduced in line with the interests of humanity, billions of people on our planet must first be prepared to take advantage of the



opportunities it offers, while at the same time avoiding the risks it carries. Some of those risks could pose serious threats to the fate of the human species.

**KEY WORDS:** ARTIFICIAL INTELLIGENCE, POSSIBLE MODELS OF MAN DURING THE IMPLEMENTATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE, PROBABLE MODELS OF THE IMPLEMENTATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN MODERN CHINA AND NORTH AMERICA.

## 1. POZYCJA STARTOWA

**N**a początku kilka cyfr. Aktualnie na naszym globie, żyje 7,6 miliarda ludzi. W roku 2030, przewiduje się, że będzie żyło 8,5 miliarda ludzi<sup>1</sup>. Wynika z tego, że przyrost członków naszej planety będzie miał nadal miejsce, choć w znacznym stopniu będzie inny, niż miało to miejsce dotychczas. W dwóch najważniejszych krajach współczesnego świata, to znaczy ChRL i USA, przyrost ludności, będzie się odbywał na zbliżonym do ogólnej światowej dynamiki poziomie. Jeśli chodzi o USA, to w roku 2020, będzie już 326,6 milionów północnych Amerykanów. Natomiast w roku 2030, czyli 10 lat później, będzie mieszkańców północnoamerykańskiego kontynentu już 330,3 miliona. Jeśli chodzi o Chiny, to w roku 2020 będzie ok. 1 miliard 390 milionów mieszkańców tego potężnego nie tylko liczbą mieszkańców kraju. Natomiast w roku 2030, już 1 miliard 400 milionów. Innymi słowy, dynamika wzrostu mieszkańców dwóch najważniejszych narodów współczesnego świata, będzie nieco wolniejsza od ogólnego wzrostu ludności naszego, globalnego kontynentu. Radykalnie wolniejsza od jego „biednej części”. Jednakże losy 8,5 miliarda ludzi, **już w najbliższym dziesięcioleciu czy jedenastoletniu, rozstrzygną się w dużej mierze, właśnie na chińskim i północno amerykańskim kontynencie**. Rozstrzygały się w dużym zakresie już w końcu XX i na początku XXI wieku, ale znaczenie przeobrażeń w nadchodzącym dziesięcioleciu i dalszych dziesięcioleciach, będzie większe, choć tempo wzrostu ludności na tym terytorium, wydaje się, że będzie wolniejsze, niż w globalnej reszcie naszego świata. Nie koniecznie w pełni rozumie to większość ludzi naszej planety ziemia. A od tego zrozumienia tak wiele zależy. Aby zrozumieć istotę nadchodzących czasów i rozgrywanego się międzynarodowego współzawodnictwa, trzeba bliżej scharakteryzować dwie specyficzne epoki. Z jednej strony epokę elektryczności, z drugiej sztucznej inteligencji<sup>2</sup>.

1 Dane te, zostały zaczerpnięte z encyklopedii internetowej „Wikipedia” w dniu 18.02.2020 roku.

2 Charakterystyka tych specyficzności zaczerpnięta została w dużej mierze z książki Kai-Fu Lee *Inteligencja sztuczna, rewolucja prawdziwa. Chiny, USA i przyszłość świata*, Wydawnictwo Media i Rodzina, Poznań 2018 oraz z kilku innych publikacji, w których podjęty został ten fundamentalny temat, stosunkowo jeszcze słabo spopularyzowany w naszym kraju a nawet na całym, współczesnym świecie a mający dla faktycznej realizacji wizji człowieka nadchodzących czasów, fundamentalne znaczenie, wykraczające daleko poza Chiny i Amerykę Północną.

Jeśli chodzi o epokę elektryczności, to w dotychczasowej literaturze, nie dzielono na podstawie dominującej w danej epoce techniki dotychczasowych dziejów ludzkości. W najbardziej aktualnych i reprezentatywnych cyklach książek izraelskiego historyka Yuval Noah Harariego<sup>3</sup>, których wszystkie opatrzone zostały nad ich tytułem nazwą „światowe bestsellery”, nie występuje takie rozróżnienie. Autor tego izraelskiego dzieła, rekomendowanego przez czołowy kapitał współczesnego świata jako najnowsza myśl, stanowiącą podobno wręcz niezbędną „pokarm duchowy” współczesnych pokoleń, mamy do czynienia z tradycyjnym posługiwaniem się teorią formacji społeczno-ekonomicznych, w których wyodrębnia się wspólnotę pierwotną, niewolnictwo, feudalizm i kapitalizm oraz bliżej niesprecyzowana wizję Nadchodzących czasów powszechnej szczęśliwości a przynajmniej szczęśliwości współczesnej jego dominującej elity. Wręcz nieśmiertelności elity kapitalistycznej współczesnego świata. Warto przy tym zwrócić uwagę, że czołowi przedstawiciele i zarazem prezerterzy współczesnego kapitalizmu nie tylko północno amerykańskiego, ale światowego, rekomendują to dzieło jako najważniejsze intelektualnie odkrycie naszych czasów, wręcz przewodnik nie tylko po czasach współczesnych, ale głównie czasach nadchodzących. Przy tym, nie idzie tylko o peryferyjne postacie ideologów naszych czasów, które w „Times”, „Guardian”, „New York Times”, czy w „The New Indian express”, określają to dzieło, jako najważniejsze odkrycie końca XX i początku XXI wieku, ale o takie postacie jak, Bill Gates, Marck Zuckerberg a nawet Barak Obama, którzy na okładkach poszczególnych książek, wydawanych w wielu milionach w poszczególnych krajach, daleko wykraczających poza centra współczesnego kapitalizmu a zwłaszcza jego stolicy Ameryki Północnej, oceniają to dzieło, jako najważniejsze intelektualne odkrycie naszych czasów, wręcz nową prawie biblię przeznaczoną do wierzenia dla miliardów mieszkańców naszego globu. Będziemy mieli jeszcze okazję wrócić do fundamentalnego problemu, polegającego na tym, iż koniec XX i początku XXI wieku spowodował intelektualne i nie tylko intelektualne zjawisko, polegające na tym, że mały kraik przynależny geograficznie do Afryki Północnej, zaczyna odgrywać rolę intelektualnego, ale też szerzej funkcjonującego mocarstwa stwarzającego podstawę funkcjonowania współczesnego kapitalistycznego świata na czele z jego fundamentem w postaci Ameryki Północnej, ale odnotujmy, że odkrycie właściwości naszych czasów zawarte w cytowanej książce chińskiej, okazuje się w praktyce być ważniejsze, niż wszystkie odkrycia zrodzone we wspomnianej części Afryki Północnej, które mocarze kapitalistycznego świata, postanowili narzucić współczesnej i nadchodzącej ludzkości.

Jednocześnie nie da się ukryć, że rozróżnienie nowożytnej historii ludzkości na czas elektryczności i sztucznej inteligencji, wydaje się ważniejszym kluczem nie tyle do zrozumienia teraźniejszości, co do odkrywania i odkrycia kształtu nadchodzącej przyszłości. Tym bardziej, że nie idzie w tym rozróżnieniu tylko o skalę specyficznego zastosowania techniki do wspomagania wytwórczej i usługowej roli człowieka

3 Na cykl ten złożyły się następujące książki wspomnianego autora *Sapiens. Od zwierząt do bogów*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2014, *Homo deus. Krótka historia jutra*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018, *21 lekcji Na XXI wiek*, Wydawnictwo Literackie 2018.

a o radykalne i głębokie **zastępowanie roli człowieka w całym instrumentarium technicznym, które już zaczyna stanowić początek nowych dziejów rodzaju ludzkiego**, a które te dzieje zrewolucjonizuje sztuczna inteligencja w skali historycznie bezprecedensowej i niepowtarzalnej. Na początku para potem elektryczność, nie tylko ulżyła w działalności wytwórczej naszych przodków i współczesnych nam ludzi, ale w dużej mierze spowodowała rewolucję techniczną w realizowanych procesach wytwórczych. Ale też zrewolucjonizowała dotychczasowe bytowanie a po części całe życie człowieka. Setki produktów zostały zamienione na ich tysiące i miliony a ich wartość wzrosła w skali historycznie bezprecedensowej. Nasze siostry i bracia okresu wspólnot rodowych, przekształceni w niewolników a potem głównie w chłopów pańszczyźnianych a w dalszej kolejności w robotników przemysłowych, na etapie zastosowania do produkcji pary a potem elektryczności, wzbogacili rodzaj ludzki o sukcesy produkcyjne, które się nigdy nie śniły naszym niewolniczym, czy feudalnym przodkom. Kapitałiści nie musieli odmawiać ludzkich walorów części społeczeństwa zwanych proletariatem, które to zjawisko obserwowaliśmy w formacji niewolniczej, czy feudalnej, bowiem elektryczność czyniła „bogami” tych, którzy ową historycznie nieznaną w tej skali wytwórczość organizowali. Miliony a potem miliardy produktów czyniły z organizatorów produkcji spożytkowujących do tego elektryczność, prawdziwymi bogami panującymi nad resztą społeczeństwa albowiem to oni a nie ci, którzy dokładali swój fizyczny i umysłowy wysiłek do tej produkcji, zapewniali poszczególnym kapitalistycznym społeczeństwom, takie bogactwo, obfitość i różnorodność towarów, o których nie mogły marzyć żadne dotychczasowe przed i poza kapitalistyczne społeczeństwa<sup>4</sup>.

Innymi słowy, elektryczność radykalnie zmieniała oblicze społeczeństwa ludzkiego, które z deficytu i niedorozwoju towarów, mogło radykalnie przejść do ich wcześniej niewyobrażalnej jakości i wielości oraz niespotykanego ich bogactwa. Przy tym to przejście, miało miejsce głównie w tych rejonach świata, które zdominowane zostały przez klasę kapitalistów, która w sojuszu i przez wykorzystanie elektryczności, nie tylko słusznie dostrzegła swoją szansę egzystencji i rozwoju, ale panowania względnie spokojnego, na długie dziesięciolecia a nawet stulecia. Kapitałiści jako klasa wykorzystująca przede wszystkim dla swoich celów elektryczność, mieli od początku przemysłowego zastosowania elektryczności zdecydowaną, generalną przewagę nad ludźmi pracy, którzy korzystając z tej elektryczności, jako czynnika wyzwalającego ich z trudnego fizycznego wysiłku i zapewniającego im względny dostęp do produktów wytworzonych przy pomocy elektryczności, jednak w wiele mniejszym stopniu niż dominujący po dziś dzień nad nimi kapitałiści potrafili wykorzystać właśnie elektryczność dla długoterminowego, nie tylko dostatecznego o coraz dostateczniejszego życia, ale też niebywałego zgromadzenia bogactwa panowania na tej podstawie nad resztą społeczeństwa.

4 Szerzej na ten temat w mojej książce *Człowiek przyszłości*, Wydawnictwo Akademii Humanistycznej w Pułtusku i Oficyny Wydawniczej ASPRA-IRa, zwłaszcza jej drugiego rozwinętego i poprawianego wydania.

Ułaskawić i wykorzystać elektryczność w mniejszym stopniu niż kapitaliści, potrafili też ich biurokratyczni konkurenci, tworzący konkurencyjne państwo na bezkresnych rubieżach imperium rosyjskich carów. Ich wódz naczelny W.J. Lenin, od razu deklarował, że wymarzony i wyśniony ustrój, to **elektryfikacja plus stworzona przez niego nowa władza**. Jednakże biurokracja rosyjska, w przeciwieństwie do klasy kapitalistów, nie potrafiła wykorzystać elektryczności w takim stopniu, jak uczynili to zrazu a potem przez cały czas aż do dnia dzisiejszego kapitaliści Europy Zachodniej a potem ich współbracia dalekiej Ameryki Północnej. Elektryczność zapewniła zwłaszcza kapitalistom amerykańskim w skali nieprawdopodobnie większej, niż ich zachodnio europejskim partnerom, nie tylko obfitość dóbr materialnych, ale wytworzenia z pieniądza, jako środka materialnego umożliwiającego dostęp do tych dóbr, prawdziwego boga na północno amerykańskiej ziemi, co po zniszczeniu i zlikwidowaniu na jej terenie jej prawowitych indiańskich właścicieli<sup>5</sup> otworzyło im perspektywiczną szansę panowania nad światem bez kanonierek i odpowiedniej floty. Bezprecedensowe wykorzystanie elektryczności dla potężnych wytwórczości dóbr materialnych, pozwoliło wysunąć się kapitalizmowi amerykańskiemu na czołówkę kapitalizmu ówczesnego a zwłaszcza obecnego świata i w dużej mierze zdominować ekonomicznie a potem politycznie, swego radzieckiego wroga i przeciwnika. Kapitał amerykański później niż europejski rozwinął się, ale rozwinął na tyle skutecznie, że potrafił do tego stopnia wykorzystać elektryczność, że zdołał zdominować cały ówczesny świat, zarówno jego kapitalistycznej, jak ostatecznie w jego alternatywnej do kapitalizmu odmianie (z wyjątkiem jej chińskiej części, ale do tego tematu jeszcze wrócimy). Wszystko to o odbywało się w cieniu i pod przemożnym wpływem elektryczności ale czas elektryczności dobiega obecnie już swego końca. Wchodzimy wyraźnie a na pewno musi wejść Ameryka północna w epokę **sztucznej inteligencji**. To nawet nie skok w przyszłość to głęboka i zasadnicza rewolucja skali i znaczenia jakiej nie znał i nie zna dotąd człowiek. Technika na co dzień nie ma zwielokrotnić możliwości człowieka, ale zastąpić go zwielokrotnionymi, nieporównywalnie większymi możliwościami niż dawała mu to dotychczasowa prosto zastosowana na jego rzecz elektryczność. Jednocześnie obok północnego-Amerykanina stoi Chińczyk, który wykorzysta każdą sekundę straconego przez długie wieki czasu, aby go wyprzedzić i zostawić w nic nie znaczącym tyle. Z wszystkimi konsekwencjami takiego zostawienia.

Sytuacja jest prosta, jasna i oczywista a konsekwencje dramatyczne.

## 2. PÓŁNOCNO AMERYKAŃSKA POZYCJA WYŚCIGOWA W WALCE O PRZYSZŁOŚĆ ŚWIATA

Już dawno, klasy kapitalistyczne Europy Zachodniej, nie tylko wykorzystały elektryczność do stania się dominującą siłą globalnego świata, ale to one ukształtowały świat w oparciu o swoje nowe, bezprecedensowe możliwości finansowe i produkcyjne. Gdy klasa kapitalistyczna Ameryki Północnej przystąpiła do dzieła, któremu

5 Richard H. Robbins, *Globalne problemy aktualne a kultura kapitalizmu*, Wydawnictwo Pro Publico, Poznań 2006.

na imię było dominacja świata kapitalistycznego, przez coraz bardziej dynamiczną północną amerykańską klasę kapitalistów upłynęło już sporo czasu. Wszystko w tym zakresie, odbywało się w warunkach ostrej konkurencji klasy kapitalistycznej tradycyjnego kontynentu zachodnio-europejskiego o panowanie nad światem i północno-amerykańskiego kontynentu, zwanego często „nowym kontynentem”. Kontynent ten po jego uniezależnieniu kolonialnym od kontynentu europejskiego podjął ostrą konkurencję, występującą między swoim kapitałem a kapitałem angielskim, ale potem też w długotrwałej walce konkurencyjnej z kapitałem niemieckim, angielskim, francuskim, holenderskim i różnorodnym innym. Ziemia północno amerykańska, była wcześniej przedmiotem ekspansji europejskiego, a zwłaszcza angielskiego kapitału. Jednakże po szybkim wyzwoleniu się z kolonialnej zależności, kapitał amerykański zaczął dopracowywać się silnej pozycji konkurencyjnej wobec kapitału europejskiego, w tym angielskiego a potem też a nawet głównie niemieckiego. Ogromną rolę, odegrała tutaj zwiększająca się obecność kapitału północno amerykańskiego w konfliktach europejskich. Nie ma co ukrywać kapitał i post feudalne siły anglo-francusko-rosyjskie do ostatecznej rozprawy z kapitałem głównie niemieckim musiały wezwać do pomocy w czasie pierwszej wojny światowej kapitał amerykański i właściwie od tego czasu mamy do czynienia z narastającą przewagą kapitału północno-amerykańskiego nad kapitałem europejskim, choć daleko jest jeszcze do takiej skali dominacji tego kapitału, który charakteryzuje dzień dzisiejszy. W każdym razie wojenne zarobki, ich odpowiednie rozłożenie w kocówce pierwszej wojny światowej wyłoniły nową społeczno-ekonomiczną „geografię” globalnego świata, w ramach której kapitał zlokalizowany i powiązany z władzami Ameryki Północnej coraz wyraźniej rozpoczął dominować cały kapitalistyczny świat. I do dziś dnia dominuje. Oczywiście miały w tym procesie różne nieraz dziwne epizody, umocnienie i osłabienie roli tego kapitału, ale realizowały się one ostatecznie w takim właśnie schemacie.

Niektóre z nich są współcześnie fałszowane i mistyfikowane. Dotyczy to tak fundamentalnych spaw jak możliwy inny przebieg II wojny światowej niż to ostatecznie miało miejsce. Dziś już wiemy, że gdyby Hitler miał „mocniejsze nerwy” i wytrzymał ograniczone skutki pierwszego niepowodzenia w bombardowaniu wyspy brytyjskiej jako podstawy jej ostatecznego zajęcia i wykonał odpowiedni desant przez wąski zresztą kanał miał wszystkie szanse nie tylko zdobycia brytyjskiej wyspy, ale innego przebiegu II wojny światowej. Gdyby na podbój ZSSR nie wybrał się sam a z rzeczywiście efektywnym udziałem jego japońskich sojuszników, radzieckie mocarstwo nie byłoby się w stanie obronić. Gdyby oś „podbiła” całą Europę Zachodnią i dysponowała na dodatek Syberią, jej pokonanie nie tylko nie byłoby proste a wręcz utrudnione a losy liberalnego kapitalizmu i wielu narodów świata byłyby jednoznacznie zagrożone. Na dłuższy okres historyczny. Nie wykluczone, że ludzkość została by cofnięta do niewolnictwa w jej znacznej części. Przynajmniej na długi czas. Na szczęście dla narodów, w tym dla narodu północno-amerykańskiego i oczywiście dla narodu polskiego tak się nie stało. Choć to tylko pewna alternatywa możliwej wizji wydarzeń nie należy o niej zapominać ani jej lekceważyć. Zwłaszcza

dziś. Ciekawe, że takiej alternatywy nikt nie przedstawił, natomiast wskazuje to na to, że zwycięzca (zwycięzcy) na ogół może (mogą) liczyć, że jego dobrego samopoczucia nikt nie będzie naruszał.

Ostatecznie, kapitał północno amerykański, nie tylko w znacznym stopniu wygrał II wojnę światową, ale też, że w długoterminowym współzawodnictwie z radziecką biurokracją, ostatecznie pokonał ustrój społeczny wrogi wobec jego interesów, ale terytorialnie rozszerzył znacznie zakres wpływu swego kapitału, na liczne kraje Europy Środkowej i Wschodniej, ale też kraje azjatyckie, umacniając ostatecznie swoją dominującą ustrojową pozycję. Nie udało się, co prawda, rozszerzyć wpływów kapitału północno amerykańskiego i światowego na bezkresne przestrzenie imperium rosyjskiego i zapanował na tych terenach ustrój kapitalistyczny, niepodległy i niepodporządkowany a wręcz wrogi, wobec kapitałowej centrali współczesnego świata, jakim ciągle chce być i po części jest Ameryka Północna. Natomiast inaczej sytuacja przedstawiała się, jeśli chodzi o wzajemne stosunki kapitału i rządu północno amerykańskiego i Chin. Wspomniany kapitał i rząd, jeszcze w czasie istnienia ZSRR, **otrzymały z Chin dość specyficzna propozycję**. Szło o propozycję coraz bliższej współpracy i współdziałania konkurencyjnego wobec istnienia ZSRR. Wyrazem tego, była wizyta prezydenta Nixona w Chinach i przyjęcie go przez Mao. Jednakże najważniejsze decyzje w tym zakresie nastąpiły, gdy już nie było Mao, ani Nixona. Strona chińska złożyła propozycję stronie amerykańskiej, przekształcenia ponad miliardowego narodu chińskiego, w jedną wielką fabrykę tanich towarów dla całego świata. Nie zawsze najwyższej jakości, ale nieporównywalnie tańszych, od tych, które dotąd były dostępne na światowym rynku. Przy tym, strona chińska, zaproponowała wzięcie na siebie obowiązku takiego przygotowania tych towarów, za taką cenę, które w sumie mogły spowodować olbrzymie zarobki wspomnianych nowych wytwórców. Oczywiście też wielkich zysków ich chińskich wytwórców. A wytwórcami miały być fabryki postawione głównie za północno amerykańskie pieniądze na terytorium chińskim, ale na ziemi chińskiej nie sprzedanej, tylko im wydzierżawionej. Fabryki należące do kapitału, zwłaszcza północno amerykańskiego, miały być zarządzane przez ich kapitalistycznych zarządców, podległych kapitałowi, który w nie zainwestował, ale których władza została z góry ograniczona, przez chińskich przedstawicieli w każdej fabryce, którzy mieli mieć pełny dostęp do wszystkich informacji i udział w rządzeniu nimi i współdziałaniu realizowaniu ich produkcji. I to udział współkierowniczy. Na dodatek, odpowiednie organa chińskie i władze chińskie, wzięły na siebie sprzedawanie tej masowej historycznej bezprecedensowej produkcji na całym świecie, łącznie z ubogą Afryką, niedostępnymi dotąd krajami Ameryki Łacińskiej oraz oczywiście licznymi krajami azjatyckimi.

Kapitał północno amerykański dokonał kalkulacji. Taką produkcję, mógł zrealizować poza Chinami na rdzennym amerykańskim terytorium, przez zastosowanie sztucznej inteligencji, czyli jej pełną automatyzację. Technicznie już wówczas było to wykonalne. Kapitałiści byli do tego przygotowani. Oczywiście uczeni i konstruktorzy, musieliby popracować, jeśli chcieliby wyprodukować miliardy bluzek,

bielizny, garniturów i w tanich cenach zarzucić nimi świat. Kapitał północno amerykański – jak to bywa w środowiskach kapitału – dokonał porównywalnych wyliczeń. Wynikało z nich, że uruchomienie wspomnianej produkcji w nowo wybudowanych zakładach w dużej mierze chińskich i zatrudnienie w nich robotników i robotnic chińskich, było o wiele tańsze, niż wybudowanie i uruchomienie takich zakładów, opartych na sztucznej inteligencji i robotyzacji. Kapitał zawsze umie liczyć. I nie można zarzucić, że w wyliczeniach tych, kapitał się pomylił. Przynajmniej w kategoriach wąsko-ekonomicznych. Operacja chińska była tańsza, łatwiejsza i pewniejsza, niż uruchomienie produkcji własnej realizowanej w oparciu o najwyższą technikę realizowaną na dodatek na ziemi północno amerykańskiej. Szybko przystąpiono od 1976 roku do jej potężnego uruchomienia na ziemiach chińskich. Biedny i głodny Chińczyk, często mający dotąd tylko okazjonalne zajęcia, otrzymał stałą pracę i rozpoczął na skalę historycznie niespotykaną, tanią i niekoniecznie najwyższej jakości produkcję, którą chińscy eksporterzy państwowi, i realizujący to z udziałem diaspyry chińskiej, zarzucili nią cały świat. Wszyscy byli zadowoleni. Każdego roku, podsumowano w każdym zakładzie zlokalizowanym w Chinach potężny wzrost produkcji i liczone niebywałe zyski. Kapitału światowego, ale też Chin. Twarde warunki narzucone przez chińskiego decydenta powodowały, że z kraju grzęznącego w niedorozwoju, Chiny wręcz z dnia na dzień stawały się światowym centrum produkcji, ale też światowego handlu. Poprawy życia miliardów ludzi wszystkich narodowości. Nie była to produkcja przynosząca Chińczykom nadmiernej sławy i honoru, ale powodująca ogromny wpływ dolarów, uczciwie dzielonych, pomiędzy kapitalistycznego inwestora i chińskiego realizatora produkcji i dystrybutora masowo wytworzonych towarów.

Świat kapitalistyczny, miał za sobą a nawet wręcz zapomniał czasy pierwotnej industrializacji i akumulacji pierwotnej realizowanej w Europie Zachodniej i na amerykańskiej ziemi. Zastosowanie elektryczności, fundamentalnie zdynamizowało procesy produkcyjne w Europie Zachodniej a potem w Ameryce Północnej. I na tym terenie organizatorzy industrializacji, czerpali z niej niewyobrażalne zyski. Robotnicy i ich rodziny równie długo cierpieli niebywałą nędzę i poniżenie. Ten proces klasa kapitalistyczna Europy Zachodniej i Ameryki Północnej miała za sobą. Powtórzenie go na ziemi chińskiej, nie było tego doświadczenia czysta powtórką. Obok kapitalistów reprezentujących interesy swoje i całego kapitału, zyskami dzielili się z kapitałem światowym przedstawiciele państwa chińskiego i to w stopniu nieporównywalnym, jak to miało miejsce kiedykolwiek i gdziekolwiek. W miejsce chińskiej straszliwej biedy, na ziemi chińskiej rozpoczęła się poprawa bytu nie, milionów a setek milionów ludzi, których większość po raz pierwszy zjadła do syta, kupiła sobie jako takie najtańsze ubranie i poratowała staruszków rodziców, o których nawet w największej biedzie, w stopniu nieznanym w innych częściach świata, dbali oni ich dzieci i wnuczeta. Wydobycie z nędzy i to z krańcowej nędzy, bo polegającej na życiu za 1 dolara amerykańskiego, mającego nieco większą wartość, niż w reszcie świata, ale stanowiącą wartość mizerną, zaczęto stopniowo wydobywać co czwartego Chińczyka, czyli 300 milionów ludzi. A i innych, poziom życia niezwykle

niski i też wręcz głodowy, zaczął się poprawiać. Nad ziemią chińską słońce zaczęło inaczej świecić. Życie zaczęło się odwracać.

Obok kapitału światowego, zaczął na teren Chin napływać kapitał chiński z całego świata. Chińczycy od dłuższego czasu, wędrowali po świecie i się w nim rozwijali i bogacili. Teraz władza chińska zaapelowała, aby wrócili do swojej ojczyzny i tu rozwijali swój biznes. Okazało się, że wielu pragnie żyć, pracować, bogacić się na chińskiej ziemi. Sam fakt bogacenia się tutaj, jest dla nich ważniejszy, niż bogacenie się na ziemiach odległych, niekoniecznie o ludności zbyt przychylnie do nich nastawionej. Obok każdego przyjeżdżającego Chińczyka, kilku miejscowych Chińczyków i Chinek, też zaczęło produkować, handlować, pośredniczyć. Na ulicach Pekinu, tak jak kiedyś Warszawy, po 1989 roku, powstały liczne stragany. Kupowano i sprzedawano. Strzyżono, golono, sprzedawano i naprawiano wszystko lub prawie wszystko. I coraz większa część narodu, dotąd pozbawiona takich możliwości, zaczęła szukać satysfakcji w mini a potem coraz bardziej mikro a nawet makro, kapitalistycznej działalności wytwórczej a potem czy równolegle dystrybucyjnej. Wszystko odbywało się pod przemożnym wpływem państwa chińskiego. Wszyscy otrzymywali zezwolenia na swoją działalność i zostali podporządkowani kontroli chińskiego państwa. Świat oniemiał. Praktyka chińska po 1976 roku, była heretycka w stosunku do funkcjonowania państwa i narodów poddanych restrykcjom ich nowych państw, powstałych po II wojnie światowej, na obszarach faktycznie dołączonych do ZSRR. Kierownictwo chińskie, na czele z Dengiem, prosiło aby nie mędrkować. Pracować coraz wydajniej, rozwijać produkcję i handel, eksportować ją na cały świat, ale nie tworzyć i upowszechniać formulek, w ramach jakiego ustroju to się realizuje. Ważne, że realizuje się poprawę bytu narodu chińskiego, że produkcja się rozwija, że osiąga się z niej zyski, a wszystko inne jest do tego mało znaczącym dodatkiem. Deng mówił: „Nieważne jaki kot ma kolor skóry, ważne by umiał łapać myszy”.

### 3. CHIŃSKI MODEL USTROJOWY, JEGO STAN I PERSPEKTYWY

Dotychczasowe różnice ustrojowe świata, ukształtowane od 1917 roku, polegały na tym, że po kapitalistycznej stronie a głównie w dominującym kapitalistycznym mocarstwie w Stanach Zjednoczonych, krajem rządziła klasa kapitalistyczna, dając zatrudnienie setkom milionów ludzi pracy. Jak już wielokrotnie przedstawiałem, rzadko bo rzadko, ale nie raz jej przedstawiciele próbowali policzyć, jaką skalę majątku ona reprezentuje, ale to nie przysparzało im po stronie klas kapitalistycznych zbyt wielu przyjaciół. Warunkiem dobrego funkcjonowania kapitalizmu było, aby klasa kapitalistyczna możliwie w sposób „niewidzialny”, koncentrowała w swoich rękach maksymalny kapitał i osiągała maksymalny zysk. I za każdą cenę i aby było to, jeśli możliwie nie niewidoczne społecznie, lub widoczne w sposób minimalny. Kiedy więc nieświadom tego profesor czołowego amerykańskiego uniwersytetu Harvardu T. Piketty<sup>6</sup>, częściowo tylko ujawnił współczesną koncentrację kapitału

6 Thomas. Piketty *Kapitał w XXI wieku*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2015 r.



na amerykańskiej ziemi, został po prostu wyrzucony z czołowej, amerykańskiej, kapitalistycznej uczelni. Mniej się tą zasadą przejmowała i przejmuje pani Lynn Rostschild, gdy w każdym roku kalendarzowym, zbierała tylko część kapitału jej dostępnego, ale jak się chwali, posiada w swym władaniu 25 bilionów dolarów. Przypomnijmy, że ta amerykańska kategoria bilion, oznacza niebywałą sumę tysiąca miliardów. Zatem kapitał amerykański, zgromadził w swych rękach ogromne środki. W takiej sytuacji, mógł sobie pozwolić na demokratyczne wybory, albowiem nie tylko na prezydenta Stanów Zjednoczonych, ale na wszystkie wybieralne stanowiska, bowiem miał i ma zagwarantowany wybór tych, którzy sami mieli lub otrzymywali od tego kapitału, odpowiednie środki na reklamę. W takiej sytuacji rządy kapitału nad resztą były i są nadal zagwarantowane, a miliony, czy miliardy ludzi, mogły tylko sobie pozwolić aby dowolnie wybrać z tych, których narzucił im kapitał a zwłaszcza wielki kapitał. Niektórzy, którzy byli sami częścią składową tego kapitału, sami finansowali swoje wybory na wszystkie wybieralne stanowiska. Najważniejsze było to, że cała struktura tego ustroju, była zdominowana i podporządkowana interesom wielkiego kapitału. Od funkcjonowania pierwszej klasy szkoły elementarnej, obejmującej początkowe nauczanie, do funkcjonowania czołowych uniwersytetów, od zatrudnienia w wielkim koncernie, do pracy na państwowej posadzie.

Chińczycy zbudowali ustrój całkowicie przeciwstawny ustrojowi północno-amerykańskiemu, swój ustrój. Przeciwstawny też ustrojowi wszystkich innych krajów kapitalistycznych. Pozornie jest podobny. Często różnicy nie dostrzegają liczni jego zewnętrzni obserwatorzy. Wręcz uznają, że jest odmianą kapitalizmu. Liczebnie istnieje zbliżona ilość miliardów i milionerów, jak w społeczeństwie amerykańskim. Na dodatek, przy poszczególnych wyborach regionalnych i centralnych, jest mniej hałasu i szumu i mniej przekonania, że w wyborach tych, można zmienić władzę panującą w Chinach. Formalnie posiadają Chińczycy, podobnie jak w Ameryce, wybranego prezydenta, choć nie w wyborach powszechnych. Podobnie innych przedstawicieli władzy. Faktycznie, jest tylko jedna pozornie mało ważna różnica. W Chinach, istniejąca i rozwijająca się a nawet bogacąca się klasa kapitalistyczna, **nie realizuje maksymalnego zysku**. Swoimi zarobkami musi się dzielić z władzą a poprzez nią z ludźmi pracy. I władze chińskie, bardzo radykalnie i skutecznie przestrzegają tego dzielenia się. Nie zaniedbują też ludzi pracy. Część klasy kapitalistycznej nie jest z tego zadowolona. Próbuje to obejść, szuka sposobów na realizację wspomnianego maksymalnego zysku. Ale im się to w Chinach nie udaje. W rezultacie takiej struktury, w przeciwieństwie do Północnej Ameryki, w Chinach nastąpił dynamiczny rozwój kraju. Od 1978 roku do 2018 roku, gospodarka chińska wzrosła ponad 40 razy. Przez parę dziesięcioleci wzrastała o 10% rocznie. Na świecie temu nie wierzono. Uważano, iż jest to efekt manipulacji statystycznej. W tym czasie, maksymalnie gospodarka amerykańska wzrastała o 2–3% rocznie. Albo jeszcze mniej. Często mniej. W rezultacie, Chińczycy w tabelach gospodarki światowej, przeskoczyli od kraju o peryferyjnym położeniu gospodarczym, na pozycje drugiego mocarstwa gospodarczego świata. Nadal o wiele szybciej się rozwijają od

konkurencyjnej Ameryki Północnej. Ale już nie o 10% w skali roku a o między 5% a 6%. Ale rozwijają się w stopniu niespotykanym. I wszystko wskazuje, że będą się nadal rozwijać. W czasie pierwszych lat rozwoju, po 1976 roku, radykalnie zaniedbali środowisko. Musieli skorzystać z okazji wyrównania poziomu swego rozwoju, do czołowych mocarstw ówczesnego świata, nie są natomiast zadowoleni i nie rozkładają bezradnie rąk, w związku ze swoim ekologicznym zagrożeniem. W przeciwieństwie do Ameryki Północnej, należą do czołówki, która rozwija swoje problemy i w tym zakresie. Nie wiemy, jak im się to uda. Ale zamiary mają nieporównywalnie ciekawsze, bogatsze a pierwsze kroki w tej dziedzinie skuteczniejsze. Życie nie oszczędzi przy tym ich. Zapewne dotychczasowe i niezwykle wysokie tempo rozwoju, zakłóci koronawirus, ale wszystko wskazuje, że nadzieje, że to przekreśli ich sukcesy, są płonne.

Wszyscy, którzy poznali pierwotną akumulację kapitałową, zarówno państw Europy Zachodniej, jak i Ameryki Północnej wiedzą, że industrializacja kosztowała narody tych krajów wielką cenę. Przejście z nisko wydajnej gospodarki feudalnej, do wysoko wydajnej produkcji kapitalistycznej, towarzyszyły za reguły długotrwałe okresy utrzymywania ludzi pracy, na bardzo niskim poziomie ich egzystencji. Nie ukrywamy w nędzy na takim poziomie, która brzemienna była w upokorzenie. Przy równoczesnym wysokim a nawet niebywale wysokim standardzie życia, uzyskanym przez elity świata kapitalistycznego. Niezależnie od tego, czy miało to miejsce w Anglii, Niemczech, czy Francji oraz na północno amerykańskiej ziemi. Chińczycy są pierwszym krajem na świecie, którzy od 1976 roku do czasów współczesnych, wyprowadzili przytłaczającą większość z ponad 300 miliardowej społeczności chińskiej, z życia w nędzy, bo za jeden dolar amerykański dziennie, do życia znacznie lepszego. Jeszcze obecnie, znajduje się ponad 10% ludzi tak żyjących ze wspomnianych ponad 300 milionów, ale i ten margines w wyniku celowej polityki chińskiej, podlega istotnemu i dość szybkiemu skróceniu.

#### **4. WIZJA REZULTATÓW WSPÓŁZAWODNICTWA CHIŃSKO-AMERYKAŃSKIEGO**

Kończy się niewątpliwie epoka, w której elektryczność określała warunki pracy i egzystencji współczesnego człowieka. Elektryczność już przestanie pomagać człowiekowi pracować przy, mniejszym nakładzie sił, energii a przy większej roli stworzonych przez niego urządzeń, też zasilanych elektrycznie, ale inny sposób, niż miało to miejsce dotychczas, wspomagających człowieka. Elektryczność i sztuczna inteligencja na niej oparta zastąpi człowieka w coraz większej liczbie czynności produkcyjnych. Jednym z najulubieńszych cacek współczesnego człowieka, czyli samochody i ich coraz bardziej nowoczesne modele, będą już na etapie projektowania tworzone przy dominującej roli komputerów i robotów. Natomiast w produkcji przejawów nowoczesnej techniki, rola człowieka zostanie zredukowana do minimum. Tak będzie w całej wytwórczości przemysłowej i rolnej oraz w obsłudze społecznej. Od chwili, kiedy roboty zaczęły konsekwentnie i bez wyjątku wygrywać

w szachy z człowiekiem, wszystko wskazywało na to i nadal wskazuje, że nie tylko w dziedzinie produkcji przemysłowej i rolnej, roboty zastąpią w znacznym stopniu człowieka, ale też w czynnościach, w których umysł człowieka jest jeszcze bardziej potrzebny, niż w powtarzalnych czynnościach produkcyjnych. Z najnowszych informacji chińskich wynika, że kredyty udzielone dzięki wyliczeniom komputerów, okazały się w Chinach, o wiele bardziej trafnie udzielone, niż miało to miejsce w wypadku, gdy wyliczeń w tym zakresie i prognoz dokonywał człowiek. Niewątpliwie handel i dystrybucja towarów, też dadzą się całkowicie skomputeryzować. Zatem można powiedzieć, że przytłaczająca większość ludzi naszej planety, straci możliwość zatrudnienia. I w dużej mierze, zastąpią ją komputery.

Już dziś wiemy, że wśród wszystkich narodów świata, na czoło w zakresie rozwoju komputerów, wysunęły się Chiny i Ameryka Północna. Północno amerykańska dolina krzemowa, zaczyna być jednak coraz bardziej ubogą krewną podobnej dzielnicy chińskiej. Pozyskiwanie kadr do tych dolin, w których Amerykanie zostawiali w tyle wszelkie ośrodki i centra narodowe, też przestaje być przywilejem północno amerykańskim, jednostronnie funkcjonującym. Już sami Chińczycy, wykazują większą od Amerykanów, skuteczną skłonność zajmowania się tą problematyką i fascynacja tą dziedziną umiejętności, staje się w Chinach o wiele powszechniejsza, niż ma to miejsce u wuja Sama. Prognozy w tym zakresie, też nie są korzystne dla Amerykanów. Sojusz Amerykanów z Izraelem w tej dziedzinie, pozwala utrzymywać zbliżone efekty współzawodnictwa amerykańsko – chińskiego. Jednakże Chińczycy korzystają z większego zaplecza kadrowego w tym zakresie, niż Amerykanie. Naród chiński, ma podobną do narodu żydowskiego bogatą tradycję rozwiązywania abstrakcyjnego myślenia, **na skutek wielowiekowego, masowego ich udziału w obrocie pieniężnym**, podobnie jak to miało miejsce w szczególnie długich i bogatych w tym zakresie dziejach narodu żydowskiego. Naród żydowski, zarówno w rdzennej Ameryce, jak w Izraelu i innych częściach świata, zasilił i wzbogacił możliwości komputerowe narodu północno amerykańskiego a nawet wręcz stanowi fundament jego sukcesu w tej dziedzinie. Przez długi czas, odbywało się to w warunkach uspiętej roli w tej dziedzinie, narodu chińskiego, który bardziej zajęty był odbudową swego industrialnego zacofania i wykorzystania elektryczności, która była jego podstawą, niż zastosowaniem i wykorzystaniem elektryczności, dla rozwoju i wręcz rozkwitu sztucznej inteligencji. Czasy te się jednak zmieniły. **Obudzenie się znacznie ponad miliardowego narodu chińskiego, tworzy inną bazę sztucznej inteligencji, niż to ma miejsce w ponad 300 milionowym narodzie północno amerykańskim a szczególnie w jego wąskiej liczebnie, elicie żydowskiej.**

Liczebność podmiotów rozwoju sztucznej inteligencji we współczesnych Chinach i Ameryce, tworzy zupełnie inne szanse obu narodów w nadchodzących dziesięcioleciach. Oczywiście we współzawodnictwie w zakresie sztucznej inteligencji, doniosła rolę będą bardziej niż gdzie indziej odgrywali pojedynczy geniusze. Zjawisko takie, wystąpiło już w długotrwałej epoce elektryczności. Jednakże wtedy, geniusz jednostek wzbogacony tysiącami, setkami tysięcy i milionów ludzi o predyspozycjach

do rozwijania sztucznej inteligencji, nie miał co prawda bezpośredniego przełożenia na nią, bo nie było jej jeszcze, ani nawet na jej załączków, bo dopiero jej załączki powstawały. Jednakże w czasach nadchodzących, zapotrzebowanie takie dynamicznie się poszerzy. Co wiąże się też ze specyficznymi stosunkami między elitą społeczeństwa północno amerykańskiego o chińskiego. Jak wynika z dotychczasowych rozważań, społeczeństwo północno amerykańskie, ma szczególnie rozwinięte właściwości elito twórcze. Kilkaset osób, zgromadzonych w apartamentach burmistrza Nowego Yorku, reprezentuje kapitał 25 bilionów dolarów, czyli  $\frac{1}{4}$  tego, co reprezentuje cała ludzkość, a przecież to nie jest cały kapitał skoncentrowany współcześnie w Ameryce Północnej. Na dodatek jego cechą charakterystyczną, jest dążenie do maksymalnego zysku. Zatem ograniczone jego spożytkowanie, przyporządkowane zostało skutecznie jednemu celowi. W przeciwieństwie do kapitału północno amerykańskiego, mniejszy kapitał chiński, nie jest przyporządkowany w dążeniu do maksymalnego zysku. Bo część tego zysku przejmowana przez chińskie państwo, przeznaczona jest, na potrzeby ponad miliardowego narodu chińskiego. A jeśli jeszcze do tego dodamy, iż w najlepszym nawet wypadku, kapitał funkcjonujący w obu krajach, jednak zaangażuje się w sztuczną inteligencję, to i tak skutki pomyślnego tego skutki dla narodu chińskiego, będą o wiele bardziej korzystne niż dla innych krajów a zwłaszcza dla Ameryki Północnej. Ciekawe wyliczenia w tym zakresie przedstawił przywołany już wielokrotnie w tej publikacji Kai-Fu Lee<sup>7</sup>, Tajwańczyk, który pracował z wielkimi pożytkami w północno amerykańskiej dolinie krzemowej a teraz pracuje w dolinie krzemowej w Pekinie. Wyliczył on mianowicie, że jeśli dzięki wykorzystaniu sztucznej inteligencji, globalny produkt krajowy brutto zwiększy się o 15,7 biliona dolarów, od czasów współczesnych do roku 2030, czyli w ciągu 10 lat, to z puli tej przypadnie Chinom 7 bilionów a Ameryce Północnej 3,7 biliona. Przy tym, zwraca uwagę, że im bardziej będzie zwiększała się potęga materialna Chin, tym udział Chin w światowym produkcie krajowym brutto, nie będzie malał a wzrastał.

Najważniejsze w tym wszystkim jest to, że sztuczna inteligencja będzie odgrywała dominującą rolę we współzawodnictwie chińsko - północno amerykańskim oraz, że w dużej mierze, losy tego współzawodnictwa są dziś przesądzone właśnie przez zróżnicowany jej rozwój w obu wymienionych krajach. Oczywiście nigdy nie było i nie bywa tak w historii, że wszystko przesądzone jest z góry, jednak wielu przesłanek wynika a szczególnie z dokonanego przeglądu cech i właściwości, zarówno narodu chińskiego, jak i północno amerykańskiego, że **przyszłość w zakresie sztucznej inteligencji bardziej przypadnie chińczykom niż północnym Amerykanom**. Wydaje się też, że my Polacy, powinniśmy uznać, że efekty tego współzawodnictwa, nie pozostają dla nas obojętne. Sztuczna inteligencja i jej rozwój, będą powodować, że poszczególne narody, będą odgrywały zróżnicowaną rolę, w zależności od ich zdolności i umiejętności, wypracowania i spożytkowywania produktów wspomnianej sztucznej inteligencji. Precedensowy pod tym względem

7 Kai-Fu Lee, *Inteligencja sztuczna, rewolucja prawdziwa. Chiny, USA i przyszłość świata*, Wydawnictwo Rodzina i Media, Poznań 2018 rok.

jest przykład Izraela, którego naród niewielkiej liczebności, w zakresie sztucznej inteligencji, nie tylko pozostaje na samych szczytach swej światowej roli, ale jego znaczenie i rola w tym zakresie, nie maleje a systematycznie wzrasta. Ale mamy też przykłady wskazujące, iż nikogo nigdy pozycja w tej dziedzinie nie jest przesądzona raz na zawsze i to niezależnie od jego wielkości i innych cech. Jeszcze kilka lat temu, w ogólnym zamęcie, w czasie największego współzawodnictwa amerykańsko - radzieckiego, niespodziewanie w zakresie sztucznej inteligencji, wysunęła się na czoło Finlandia. Mały kraj, który w dużej mierze swoją egzystencję i pomyślność, oparł na eksporcie do ZSRR. A po jego ograniczeniu i upadku, wydawało się, że poniesie doniosłe narodowe konsekwencje. Tymczasem w krótkim czasie, jego kadra, dopracowała się telefonu komórkowego NOKIA, która wychodziła naprzeciw dynamicznie rozwijającym się potrzebom w tej dziedzinie. Wydawało się, że może to być trwałe zjawisko, obejmujące dziesięciolecia. Tymczasem w krótkim okresie, północno amerykańskie koncerny nie tylko zlikwidowały jej monopol, ale w dużej mierze wyeliminowały ją z rynku. Nie jest to przykład odosobniony, ale za to wysoce pouczający. Współczesna Polka i Polak, powinni z niego wyciągnąć istotne wnioski, ale też dotyczy to zjawisko reprezentantów wszystkich narodów wielkich, małych i średnich. Szczególnie, że po 1989 roku naród nasz - jak dotąd - właśnie we wspomnianych zakresach został pozbawiony szans i możliwości. Podobnie jak w latach 1944-1989. Po prostu, jest to przykład uniwersalny. Należy z niego wyciągnąć odpowiednie wnioski.

Ludzkość wchodzi w nowy okres historyczny, w którym **epoka elektryczności, zostanie zastąpiona epoką sztucznej inteligencji**. W nadchodzącej epoce nic nie jest z góry przesądzone. Rozegra się ona, co prawda głównie we współzawodnictwie chińsko-północno amerykańskim i dominująca rola jednego z tych mocarstw, jest raczej przesądzona, ale uformowanie dalszych szeregów, nie jest wcale jednoznaczne. Wszyscy mają szanse, choć nierówne. Nie bez znaczenia jest fakt, że po 1989 roku, znaczna część naszej gospodarki, przejęły rozwinięte kraje kapitalistycznej Europy Zachodniej i tylko częściowo Ameryka Północna, która nie zadomowiła się zbyt na naszym terenie, zwłaszcza w przemyśłach decydujących o naszej narodowej pomyślności. Chiny nie zostały specjalnie dopuszczone, ale też na siłę nie starały się przekonać naszych decydentów o potrzebie ich obecności, zwłaszcza w przemyśłach najnowocześniejszych technik w naszym kraju. Blisko 40 milionowy nasz naród nie ma swojej konstrukcji samochodu, komputera, czy telewizora. Nie widać, aby jego najświatlejsi przedstawiciele z tego powodu ronili łzy. A szkoda. **W nadchodzącym świecie, będą liczyli się tylko i wyłącznie ci, których narody zaistnieją we współzawodnictwie realizowanym w zakresie sztucznej inteligencji. Nie należy ani na chwilę o tym zapominać.**

## BIBLIOGRAFIA

1. Chołaj H., *Chiny a świat. Współczesny chiński model ekonomiczny*, Oficyna Wydawnicza Szkoła Główna Handlowa w Warszawie 2014 r.
2. Deng Xiaoping, *Chiny na drodze reform w XXI wieku*, Wydawnictwo Adam Marszałek. Toruń 2007 r.
3. *Encyklopedia Psychologii* pod red. Włodzimierza Szewczuka, Wyd. Fundacja Innowacja i Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Warszawie, 1998 r.
4. Kai-Fu Lee, *Inteligencja sztuczna, rewolucja prawdziwa. Chiny, USA i przyszłość świata*, Wydawnictwo Rodzina 2018 r.
5. Noah Harari Yuval, *Sapiens. Od zwierząt do bogów*, PWN 2014 r.
6. Pomykało W., *Człowiek przyszłości*, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztorra w Pułtusk, Oficyna Wydawnicza Astra-Jr Warszawa 2019 r.
7. Richard H. Robbins, *Globalne problemy a kultura kapitalizmu*, Wydawnictwo Pro Publiko Poznań 2006 r.

# Informacja dla Autorów

Redakcja „Studiów Społecznych” zaprasza do współpracy Autorów, którzy chcieliby publikować swoje teksty na łamach naszego pisma. Uprzejmie informujemy, że przyjmujemy do publikacji artykuły nie dłuższe niż 20 stron znormalizowanego maszynopisu (1800 znaków ze spacjami na stronę), a w przypadku recenzji – niż 8 stron. Do artykułów prosimy dołączyć streszczenie w języku polskim i angielskim (wraz z angielskim tytułem artykułu) o objętości do 200 słów. Prosimy o niewprowadzanie do manuskryptów zbędnego formatowania (np. nie należy wyrównywać tekstu spacjami czy stosować zróżnicowanych uwypukleń, wycień itp.). Sugerowany format: czcionka Arial, 12 pkt., interlinia 1,5. Piśmiennictwo zawarte w artykule należy sformatować zgodnie z tzw. zapisem harwardzkim, zgodnie z którym lista publikacji istotnych dla artykułu ma być zamieszczona na jego końcu i ułożona w porządku alfabetycznym.

Fijałkowska B., Madziarski E., van Tocken T.L. jr., Kamilska T. (2014). Tamizdat i jego rola w kulturze radzieckiej. Warszawa: Wydawnictwo WSM.

Szczegółowe instrukcje Autorzy znajdują pod następującym adresem elektronicznym:

<http://www.wsm.warszawa.pl/wydawnictwo/czasopisma/studia-spoleczne/instrukcje-dla-autorow>

W tekście artykułu cytowaną publikację należy zaznaczyć wprowadzając odnośnik (nazwisko data publikacji: strony) lub – gdy przywołane jest nazwisko autora/nazwiska autorów w tekście – (data publikacji: strony), np.: Radzieckie władze „[...] podjęły walkę z tamizdatem na dwóch płaszczyznach: ideologicznej i materialnej” (Fijałkowski i wsp. 2014: 23) lub: Radziecka prasa, jak stwierdzają Fijałkowski i współnicy, „lżyła autorów druków bezdebitowych” (2014: 45). W przypadku przywoływanych tekstów, gdy nie ma bezpośredniego cytowania, należy jedynie podać nazwisko i rok publikacji (bądź sam rok, jeśli nazwisko autora pada w tekście głównym). W odnośnikach w tekście głównym należy w przypadku więcej niż dwóch autorów wprowadzić „i wsp.”, np. (Fijałkowski i wsp. 2014). W tekście piśmiennictwa (tj. alfabetycznie ułożonej literaturze) prosimy wymienić wszystkich autorów danej publikacji. Więcej o zasadach stylu harwardzkiego m.in. na Wikipedii ([http://pl.wikipedia.org/wiki/Przypisy\\_harwardzkie](http://pl.wikipedia.org/wiki/Przypisy_harwardzkie)). Uwaga, przypisy krytyczne, inaczej tzw. aparat krytyczny, prosimy w miarę możliwości zredukować do minimum i wprowadzać do głównego tekstu manuskryptu.

Zaznaczamy, że Redakcja nie płaci honorariów, nie zwraca tekstów niezamówionych oraz rezerwuje sobie prawo do skracania tekstów. **Teksty prosimy przysyłać drogą elektroniczną na adres [redakcja.stud.spol@wsm.warszawa.pl](mailto:redakcja.stud.spol@wsm.warszawa.pl)**

**Teksty artykułów przesyłane do publikacji powinny być zredagowane przez Autorów i przesłane Redakcji w wersji ostatecznej, ściśle spełniającej wymagania Redakcji i zgodnej ze standardami APA. Redakcja nie akceptuje kolejnych poprawek, przesyłanych przez Autorów, zmieniających treść tekstu oraz odbiegających od oryginału przesłanego Redakcji w pierwszej wersji. Poprawki redakcyjne Autorów tekstów są akceptowane jedynie w wypadku, gdy na skutek uwarunkowań technicznych prosi się Autorów o zaopiniowanie zmian edytorskich w tekście, zaproponowanych przez Redakcję.**

**All texts of articles submitted for publication should be edited by the authors and sent to the Editor in the final version, following APA standards as well as Instructions for the Authors. The Editor will not accept further amendments, sent by the authors, changing the content of the text and deviating from the original first version. Editorial amendments are allowed only in cases where due to technical conditions, the authors are asked for an opinion about editorial changes in the text proposed by the Editor**

Do tekstu należy dołączyć informację o aktualnym miejscu zamieszkania, nazwie i adresie zakładu pracy, tytule naukowym, stanowisku i pełnionych funkcjach. Każdy tekst przesłany pod adres Redakcji z prośbą o druk na łamach czasopisma podlega ocenie. Proces recenzji przebiega zgodnie z założeniami „double blind” peer review (tzw. podwójnie ślepej recenzji). Do oceny tekstu powołuje się co najmniej dwóch niezależnych recenzentów (tzn. recenzent i autor tekstu nie są ze sobą spokrewni, nie występują pomiędzy nimi związki prawne, konflikty, relacje podległości służbowej, czy bezpośrednia współpraca naukowa w ciągu ostatnich 5 lat). Recenzja ma formę pisemną i kończy się stwierdzeniem o dopuszczeniu lub niedopuszczeniu tekstu do druku.

W związku z przypadkami łamania prawa autorskiego oraz dobrego obyczaju w nauce, mając na celu dobro Czytelników, uprasza się, aby Autorzy publikacji w sposób przejrzysty, rzetelny i uczciwy prezentowali rezultaty swojej pracy, niezależnie od tego, czy są jej bezpośrednimi autorami, czy też korzystali z pomocy wyspecjalizowanego podmiotu (osoby fizycznej lub prawnej).

Wszystkie przejawy nierzetelności naukowej będą demaskowane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające Autorów, towarzystwa naukowe itp.).

Do przedłożonych tekstów z prośbą o druk, Autor tekstu jest zobowiązany dołączyć:

- Informację mówiącą o wkładzie poszczególnych Autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod, protokołu itp. wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji), przy czym główną odpowiedzialność ponosi Autor zgłaszający manuskrypt.
- Informację o źródłach finansowania publikacji, wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów.

**WYDAWNICTWO**

im. Prof. Leszka Krzyżanowskiego

*Wyższej Szkoły Menedżerskiej  
w Warszawie*

[wsm.warszawa.pl](http://wsm.warszawa.pl)

