



Heliodor Muszyński\*

Adam Mickiewicz University Poznań, Poland

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

### KEYWORDS

socialization, education,  
enculturation, evolution,  
experience

### ABSTRACT

Heliodor Muszyński, *Socjalizacja i wychowanie. W poszukiwaniu genezy wychowania (perspektywa ewolucyjna)* [Socialization and Education. In search of the Genesis of Education (evolutionary perspective)]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(22) 2022, Poznań 2022, pp. 7–54, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2022.22.01

The author deals with the problem of differences in meaning between the concepts of socialization and education. In social sciences, and especially in educational sciences, there is no agreement as to the relationship between the scopes of these two fundamental concepts. The article attempts to overcome these semantic difficulties by adopting an evolutionary perspective in line with the assumption that education emerged as a specific type of socialization in human prehistory. The search of its essential properties (and thus differences), was guided by the cognitive directive of Aristotle, according to which “the best understanding of things is achieved by those who study them at their inception”. The article uses the method of data analysis established in numerous studies on social and cultural human development, starting from the earliest stages of life in primitive groups. Socialization appeared in these groups as a way of transmitting collective experience, and thus culture, necessary for their survival. The continuation of the analysis leads to investigating what factors made this en-

---

\* ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2537-1644>.

culturation take a different form, namely that of education. As it turns out, this difference is difficult to discern in the intentionality of cultural influences. It appears only when the group becomes aware of the need to adapt adolescents to fulfill various social roles. This already requires going beyond socialization, which is always a spontaneous process including widespread participation of group members in the transmission of an experience that is also common. In order to provide selected group members with selected elements of the experience linked to their social role, the group must appoint competent members for the transfer of the experience selected to perform specific social roles. These activities constitute one more role distinguished in the group – the role of the educator. And the activities that make up their performance are education.

## Uwagi wstępne

Pedagogika wciąż jeszcze stoi przed zupełnie zasadniczymi kwestiami dotyczącymi jej charakteru jako dyscypliny naukowej. Wprawdzie powoli uwalnia się od sposobu uprawiania jej według kanonów filozofii, ale wciąż jeszcze oscyluje pomiędzy alternatywą: nauka humanistyczna czy społeczna. Jej rozstrzygnięcie ma, wbrew potocznym mniemaniom, zupełnie zasadnicze znaczenie. Między innymi dotyczy ono języka tej nauki. O ile humanistyczna jej kwalifikacja nie pociąga za sobą żadnych wymogów dotyczących ścisłości językowej, to zaliczenie pedagogiki do grupy nauk społecznych stawia ją przede wszystkim przed koniecznością budowy jednolitego systemu pojęć swoistych dla tych nauk. Jednym z fundamentalnych w tym względzie zadań staje się wówczas sformułowanie definicji wychowania w taki sposób, aby pojęcie to było koherentne w stosunku do całego systemu pojęć nauk społecznych.

W artykule tym przyjmuję za punkt wyjścia stanowisko, w myśl którego pedagogika zalicza się do nauk społecznych, *ergo* empirycznych, bo takimi one są. Jako taka właśnie musi pedagogika dążyć przede wszystkim do uściślenia pojęć, jakimi się posługuje. Sprawa ta była dotąd w kręgach pedagogów traktowana raczej niedbale, co związane jest z tradycją uprawiania tej nauki w sposób swoisty dla studiów i rozważań właściwych filozofii, dziedziny dociekań, z której pedagogika się wywodzi. Wymóg ścisłości językowej stawia ją przed nie lada trudnościami, jako że wiele pojęć wciąż w niej stosowanych jest dalekich od tych wymogów, jakie w tym względzie obowiązują w naukach empirycznych. Już samo pojęcie wychowania budzi takie semantyczne zastrzeżenia i wątpliwości. Jeśli miałyby ono

wejść do języka nauk społecznych, musi zostać właściwie dla nich zdefiniowane. To właśnie pojęcie zamierzam uczynić przedmiotem przedstawionych tu uwag i rozważań.

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

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

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

W niezwykle bogatej literaturze dotyczącej wychowania jako zjawiska społecznego znajdujemy liczne propozycje takiej definicji. Ogromna ich większość jest jednak zbliżona do siebie. Przyjmuje się mianowicie, że wychowanie jest społeczną czynnością, której celem jest wywołanie trwałych zmian w czyjejs psychice. Dla przykładu przytoczmy jedną z takich definicji, która z większą, niż się to zwy-

kle spotyka, dokładnością próbuje oddać istotę wychowania. Jej autor, socjolog, przyjmuje, że wychowanie jest swoistą odmianą socjalizacji, a więc jest „stabilnym i świadomym działaniem polegającym na wywieraniu wpływu na jakieś osoby”, takim jednak działaniem, „którego kolejne kroki mają na celu rozwijanie w danych osobach określonych dyspozycji do zachowań lub też zmianę dyspozycji już posiadanych” (Kob, 1976, s. 9, za: Manz, 1980, s. 83).

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

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

---

<sup>1</sup> Autor jest zresztą dalece niekonsekwentny i nie bierze pod uwagę tego, że w istocie rzeczy eliminuje jedynie słowo „wychowanie”, zastępując je określeniem „socjalizacja celowa”. W dalszej części swego artykułu Griese szeroko rozwodzi się nad socjalizacją, która ma na celu „emancypację człowieka”, co najwyraźniej kłóci się z tym, co powszechnie uznaje się za socjalizację. Wynika to zresztą z tego, że autor pomija „klasyczne” definicje socjalizacji, natomiast przyjmuje – niezgodnie

wanie jest dla tej autorki pojęciem pustym, a więc zbędnym, niemającym żadnego realnego odpowiednika, gdyż w rzeczywistości ludzie kształtują się i rozwijają wyłącznie pod wpływem socjalizacji (Harris, 1998, s. 51 i nast.).

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

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

Tak więc postawione wyżej pytanie pozostaje wciąż otwarte. Jest to, innymi słowy, pytanie o zakresowe relacje zachodzące między pojęciami socjalizacji i wychowania. Tym, co tu niejasne, jest oczywiście definicyjna odrębność wychowania. Czy wychowanie jest tylko pewną formą socjalizacji? A jeśli tak, to jakie jego cechy miałyby stanowić podstawę tego wyróżnienia? Powstaje także pytanie jeszcze bar-

---

z nimi – że socjalizacja to „trwający przez całe życie proces polemiki (rozprawiania się) jednostki z jej otoczeniem społecznym” (Griese, 1984, s. 98).

dziej ogólne: Czy socjalizacja jest pojęciem nadrzędnym dla pojęcia wychowania, a zatem czy jej teoria może być wyłącznie eksplikacyjną podstawą wychowania?

Nie wydaje się, aby na te pytania można było znaleźć odpowiedź w inny sposób, jak tylko podejmując próbę charakterystyki zjawisk wychowania w odróżnieniu od innych zjawisk, w tym przede wszystkim socjalizacji. Jeśli cechę intencjonalności uznamy za zbyt mało ostrą, to co właściwie różni obie postacie socjalizacji: tę „właściwą” od „wychowawczej”? Nie znajdujemy zbyt wielu prób podjęcia tego problemu w literaturze. Liczni autorzy zwykle poprzestają jednak – za Znanieckim – na stwierdzeniu, że wychowanie charakteryzuje wyłącznie owa intencjonalność wpływania w sposób trwały na zachowanie (osobowość) jednostki. Odmienne i nieco bardziej wnikliwie usiłuje z tym dylematem uporać się Helmut Fend. Autor ten zwraca uwagę na to, że wychowanie jest zawsze określonym zachowaniem – interakcją zachodzącą między jednostkami o wyraźnie zróżnicowanych rolach społecznych: wychowawcy i wychowanka, przy czym rolę wychowawcy charakteryzuje to, że dąży on do jakichś wartościowych efektów uczenia się wychowanka za pomocą zastosowania określonych środków, zaś jedne i drugie mogą być przedmiotem krytycznej refleksji (Fend, 1976, s. 51).

## Socjalizacja i kultura oraz ich rola w ewolucji człowieka

„Najlepsze zrozumienie rzeczy osiągnie ten, kto bada je u ich zarania”. Tę mądrą maksymę Arystotelesa przyjmujemy teraz za jakże trafną i cenną wskazówkę w podjętych tu dociekaniach. Aby zrozumieć, czym jest wychowanie w stosunku do socjalizacji (i nie tylko), musimy podjąć próbę przesledzenia jego genezy i rozwoju. uznając zarazem socjalizację za kolebkę wychowania. To zaś prowadzi nas prostą drogą ku teorii ewolucji jako jedynej, na gruncie której można by znaleźć wyjaśnienie społecznej funkcji obu interesujących nas tutaj zjawisk. Nie ulega bowiem wątpliwości, że ta pierwsza pojawiła się w określonym momencie rozwoju gatunku człowieka i spełniała w jego ewolucji istotną funkcję. A skoro tak, to spróbujmy ‘moment’ ten jakoś ustalić. Jest to możliwe jedynie przy przyjęciu ewolucyjnej perspektywy naszych poszukiwań. Zakładamy, że wychowanie pojawiło się w dziejach naszego gatunku w sposób nieprzypadkowy, a wręcz przeciwnie, jako zjawisko mające określone przyczyny i mające do spełniania określone funkcje. Można niewątpliwie więc, w pełni zasadnie, przyjąć, że podobnie jak socjalizacja, także wychowanie jest wytworem ewolucji człowieka, zjawiskiem społecznym, które ukształtowała ewolucja i które zarazem warunkowało i wyznaczało dalszy jej przebieg.

Przyjęcie takiego założenia stawia nas przed pytaniem: Jakie to przemiany w procesie ewolucji człowieka doprowadziły do pojawienia się wychowania? Wiemy przy tym, że wychowanie wyłoniło się z socjalizacji jako najpierw jej szczególna forma, która, oczywiście, mogła podlegać dalszym rozwojowym przemianom. Aby zrozumieć ten proces, należy zatem najpierw przyjrzeć się bliżej genezie i roli, jaką odgrywała ta pierwsza (socjalizacja), zanim dała początek wychowaniu w życiu naszych dalekich przodków. Nie ulega bowiem wątpliwości, że wychowanie przechodziło, i wciąż nadal przechodzi, dalszą ewolucję.

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

Zapowiedzianą analizę zaczniemy od podstawowego pytania: Co w ewolucji naszego gatunku sprawiło, że w życiu gromadnym praczłowieka pojawiła się socjalizacja? Zanim przystąpimy do próby znalezienia odpowiedzi na to pytanie, musimy przyjąć jako punkt wyjścia założenie, że droga ewolucyjna naszego ludzkiego przodka zaczęła się od życia w zwartej i wyodrębnionej gromadzie, którą dziś określilibyśmy jako małą grupę społeczną. Jej cechą charakterystyczną było to, że wszyscy jej członkowie pozostawali z sobą w trwałych kontaktach bezpośrednich. Tę właściwość – życia stadnego – odziedziczył pierwotny człowiek po swoich zwierzęcych przodkach. Jak powiada Frans de Waal: „Od zawsze byliśmy zwierzętami żyjącymi w grupach” (2014, s. 23).

Powróćmy teraz do postawionego pytania. W świetle współczesnej wiedzy potrafimy na nie dość dokładnie odpowiedzieć. Wprawdzie zdolność do życia stadnego została zakodowana w naszych genach, ale jedną z niezwykle ważnych przemian w dalszej ewolucji człowieka było przejściu od życia w gromadzie tylko luźno z sobą powiązanych osobników do życia w grupie spójnej i zorganizowanej – jako pewnej wspólnoty. We wspólnoty tej pojawia się, dzięki już opanowanej zdolności do komunikacji, świadomość dobra zbiorowego, w którego osiągnięciu wszyscy członkowie uczestniczą, zaś od realizacji którego zależy los każdego z nich.

Przemiana, o której mowa, legła niewątpliwie u podłoża genezy socjalizacji jako zjawiska wszechobecnego w życiu ludzkiej grupowej społeczności. Była ona możliwa dzięki temu, że praczłowiek w swym rozwoju osiągnął dwie ważne zdolności, po pierwsze, zdolności do rejestrowania i przechowywania w swym móz-

gu własnego doświadczenia rozumianego jako efekty indywidualnego uczenia się (początki tej zdolności spotykamy także u zwierząt). Doświadczenia te były nie tylko w mózgach poszczególnych osobników rejestrowane, ale także stały się materiałem podlegającym w mózgu różnym operacjom i przetworzeniom, które określamy mianem myślenia. Po drugie, nasz daleki przodek rozwinął także zdolności do komunikowania innym członkom grupy już nie tylko własnych stanów emocjonalnych (co opanowały także niektóre zwierzęta, a wśród nich przede wszystkim człowiek), ale także owych przechowywanych w mózgu obrazów i zapisów własnych doświadczeń. Doświadczenia poszczególnych członków grupy stawały się wspólną własnością.

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

W świetle tego, co powiedziano wyżej, staje się jasna geneza socjalizacji. W życiu grupy praludzi pojawiła się zarówno świadomość wspólnych celów, jak też związku, jaki zachodzi między zachowaniami poszczególnych członków grupy, a osiągnięciem tych celów. Ona to sprawiła, że w życiu zbiorowym pojawiły się podzielane oczekiwania dotyczące takich zachowań, jakie służą osiągnięciu wspólnego dobra. Na podłożu tych oczekiwań kształtują się obowiązujące wszystkich członków grupy normy postępowania, a te z kolei stają się budulcem najbardziej pierwotnej społecznej roli członka grupy. Mówiąc najprościej, członkowie grupy osiągnęli zdolność odróżniania w swoich zachowaniach takich, które służą wspólnym interesom od takich, które im szkodzą, jak również odpowiedniego reagowania na nie i w ten sposób wywierania odpowiedniego nacisku w kierunku ich wywołania, zachowania lub zapobiegania zachowaniom niepożądanym, bo szko-

---

<sup>2</sup> W przedstawionej tu analizie korzystałem z prac Dunbara (2014, 2016), Tomasello (2015).



dzącym grupie. To, na ile i jak poszczególni członkowie grupy stosowali się do tych norm, a więc na ile wypełniali wymogi obowiązującej roli, stało się przedmiotem oczekiwań, uwagi i odpowiednich reakcji pozostałych członków. W ten sposób w życiu grupy wykształcił się pierwszy i podstawowy mechanizm socjalizacyjny: mechanizm kontroli sprawowanej przez grupę w stosunku do każdego jej członka.

Reasumując, socjalizacja sprawiła przejście pierwotnego człowieka od właściwego zwierzętom życia stadnego do właściwego już wyłącznie człowiekowi życia w grupie. Stała się ona doniosłym czynnikiem podnoszenia efektywności i spójności grupy, a co za tym idzie, trwałości jej istnienia.

Mamy za sobą pierwszy krok w ewolucji społecznych form życia człowieka. W odróżnieniu od swych zwierzęcych przodków przeszedł on od życia stadnego do życia w spójnej małej grupie skupionej wokół wspólnych celów, o obowiązujących wszystkich członków grupy ustalonych normach, a tym samym skutecznie przygotowującą dorastających członków do konstruktywnego uczestnictwa w życiu i działaniu grupy. Wszystko to osiąga grupa dzięki stosowaniu mechanizmów kontroli grupy nad jednostką oraz dostarczaniu i egzekwowaniu wzorów postępowania w roli członka grupy, a więc mechanizmów socjalizacji. W pierwotnych grupach ludzkich socjalizacja przebiegała niewątpliwie przede wszystkim na podłożu mechanizmu funkcjonowania kontroli społecznej. Jej właściwością było to, że podlegali jej wszyscy członkowie grupy, ale też wszyscy w niej uczestniczyli (jest to zresztą jedna z najbardziej istotnych cech socjalizacji w ogóle). Oczywiście to, w jakim stopniu poszczególne jednostki były poddane kontroli grupy, i w jakim same w sprawowaniu tej kontroli uczestniczyły, było z pewnością zróżnicowane, bo zależne od pozycji, jaką dany osobnik zajmował w grupie (hierarchiczna struktura stada występuje szeroko już w świecie zwierzęcym). Funkcje kontrolne w większym stopniu sprawowali bardziej dojrzały członkowie, zwykle zajmujący pozycje przywódcze, zaś podlegali jej w większym stopniu członkowie o niższych pozycjach, zwłaszcza ci, którzy wykazywali braki lub odchylenia w pełnieniu obowiązującej roli. Zrozumiałe, że dotyczyło to przede wszystkim osobników jeszcze niedojrzałych, dopiero podejmujących pełnienie tej roli, a więc dzieci i młodzieży.

Kontrola grupy nad jednostką stanowiła więc niewątpliwie najwcześniejszy mechanizm socjalizacyjny, jaki wystąpił w życiu zbiorowym naszych dalekich przodków. Po nim jednakże zaczyna dochodzić do głosu drugi z tych mechanizmów, a mianowicie modelowania. Polega on na naśladowaniu wzorów zachowań i przejmowaniu stanów psychicznych wybranych osobników pełniących funkcje modeli. Zrozumiałe, że jednostki bardziej zaawansowane w pełnieniu roli członkowskiej i zajmujące w niej wyższe, przywódcze pozycje dostarczały pozostałym, dopiero nabierającym doświadczenia, wzorów do naśladowania i identyfikacji.

Dodajmy, że modelowanie miało od zarania swoje podłoże w dziedzictwie biologicznym człowieka, a mianowicie w wykształconym przez ewolucję instynkcie naśladowczym oraz w (także wrodzonej) zdolności do empatii (dzięki wyposażeniu mózgu w neurony lustrzane). Na podłożu tych instynktów i biologicznych mechanizmów w życiu gromady ludzkiej pojawiło się naśladowcze przejmowanie przez jednych osobników zachowań i stanów emocjonalnych innych jej członków, a więc współprzeżywanie określonych sytuacji i współreagowanie na wydarzenia występujące w życiu grupy.

Fundamentalne znaczenie w ewolucji praczłowieka odegrała jednak druga ze wspomnianych przemian, jaka dokonała się w jego gromadnym życiu. Mowa tu o przemianie związanej ze zjawiskiem zbiorowego gromadzenia i wykorzystywania doświadczeń. Zdolność do indywidualnego uczenia się (tzn. nabywania trwałych dyspozycji do nowych zachowań), a następnie do przekazywania zdobytego w ten sposób doświadczenia innym osobnikom w grupie/stadzie, spotykamy już u małp człekokształtnych<sup>3</sup>. Jednak u nich wzrost liczby osobników stosujących przejęte od innych doświadczenie nie przechodzi w żadną nową jakość stada. Zupełnie inaczej było z pewnością u praczłowieka. Tutaj doświadczenie jednostek staje się wspólną uświadamianą własnością (jeden ze współczesnych badaczy nazywa to „kolektywnym mózgiem”) i znajduje powszechne zastosowanie w codziennej aktywności większej liczby członków grupy. Doświadczenie indywidualne zostaje włączone w tę zbiorową aktywność i ją trwale wzbogaca.

Dochodzimy do momentu, który dla toku podjętych tu rozważań nad wychowaniem jako zjawiskiem społecznym, nabiera szczególnego znaczenia. Jak już powiedzieliśmy, w rozwoju życia grupowego człowieka pierwotnego pojawia się zjawisko uspołeczniania się indywidualnych doświadczeń jednostek. To, czego w toku swoich indywidualnych doświadczeń nauczyli się pojedynczy osobnicy, jest nie tylko odwzorowywane przez innych, wzbogacając ich indywidualny repertuar przystosowawczych zachowań, ale staje się wspólną własnością całej grupy i wchodzi w skład praktyki codziennej aktywności.

Tutaj stajemy wobec konieczności wprowadzenia kolejnych pojęć niezbędnych do dalszej analizy procesów, jakie zostały wyżej w najbardziej ogólnym zarysie omówione. Pierwsze z nich, którym przyjdzie nam bliżej się zająć, to pojęcie kultury. Przedstawione procesy polegające na przechodzeniu praczłowieka od indywidualnego uczenia się, a więc gromadzenia doświadczeń, do tworzenia

---

<sup>3</sup> Teza ta znajduje potwierdzenie w obserwacjach nad życiem najbliższych krewnych człowieka – małp człekokształtnych. Jeden z badaczy opisuje przypadek, gdy szympanz z gromady żyjącej nad brzegiem morza opanował sposób otwierania skorup małży przez uderzanie kamieniem. Jak pisze, po pewnym czasie technikę tę stosowali już wszyscy członkowie stada.

z nich wspólnie gromadzonego, podzielanego, przechowywanego, stosowanego i kultywowanego ich zasobu, to nic innego, jak procesy narodzin i kształtowania się kultury. Jakąkolwiek bowiem przyjęlibyśmy definicję tego pojęcia, nie do zakwestionowania jest uznanie za jej istotę właśnie tego, co wyżej zostało wymienione. Dodajmy jedynie jeszcze jedną ważną właściwość kultury, właściwość, która niewątpliwie występowała także w zorganizowanej grupie pierwotnego człowieka: oto zbiorowo gromadzone doświadczenia stają się treścią grupowej, zespalającej wszystkich członków świadomości, zaś przez to, że są one przekazywane z pokolenia na pokolenie, zapewniają trwałość istnienia grupy.

Przejście pierwotnego człowieka do tworzenia kultury można niewątpliwie uznać za kolejny niezwykle doniosły krok w jego ewolucji. Powstanie kultury podnosi człowieka na zupełnie nowy poziom. Dopiero człowiek tworzący, posiadający i wykorzystujący kulturę jako zbiorowe doświadczenie, a więc *homo culturalis*, staje się zdolny do przekształcania środowiska przyrodniczego w środowisko z jednej strony odpowiadające jego potrzebom, ale jednocześnie sprzyjające jego dalszej ewolucji.

## Enkulturacyja – początek drogi ku wychowaniu

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

Wyróżniając te aspekty, mamy oczywiście na myśli kulturę *in statu nascendi*. W toku dalszej ewolucji człowieka będzie ona wzbogacona w każdym z nich. Ale już taki jej obraz, jaki wyżej nakreśliliśmy, prowadzi do ważnego w tym wywodzie wniosku. Dotyczy on zdolności człowieka do życia w środowisku, które dzięki kulturze sam stworzył. Dotąd, we wcześniejszych stadiach swego rozwoju, środowiskiem, w jakim człowiek przychodził na świat i w jakim miał spędzić swo-

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

Tworzenie środowiska coraz bardziej „sztucznego”, bo coraz bardziej oddalającego się od przyrodniczego, musiało w konsekwencji prowadzić do tego, że noworodek człowieka był coraz mniej przygotowany do życia w nim. Kod genetyczny wyposażający zwierzęta w zdolności przystosowawcze do środowiska naturalnego okazywał się dla człowieka, wrastającego przecież w nowe, odmienne od naturalnego, bo kulturowe, środowisko, zupełnie niewystarczający.

Jeśli, jak szacują badacze, ponad 90% tego, z czym człowiek przychodzi na świat, a więc wyposażenia genetycznego, dzieli on z pokrewnymi mu człekokształtnymi małpami, to jednocześnie podobny procent swego przystosowania do świata zawdzięcza nagromadzonym w jego życiu, już jako istota ludzka, zasobom kultury. Tyle tylko, że zasoby te nie podlegają biologicznemu dziedziczeniu. „Dziedzictwo kulturowe człowieka – pisze Ruth Benedict – niezależnie od tego, czy uznamy to za dobre, czy złe – nie jest przekazywane biologicznie” (Benedict, 1999, s. 78). I to właśnie, siłą rzeczy, otwiera nowy etap w ewolucji człowieka.

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

Usilne poszukiwania „genu kultury” doprowadziły do jednoznacznego wniosku: człowiek nie dziedziczy kultury, nawet żadnych jej zadatków. Kiedy przychodzi na świat, kultura jest poza nim (a dokładniej mówiąc – przed nim, bo dopiero do przyswojenia sobie) Jego mózg jest, jak określał to Arystoteles, „czystą tablicą”, która może zostać wypełniona jedynie zapisami, jakie zawdzięczać będzie temu,

co w dostatecznie bliskich relacjach przekaza mu już dojrzały, a więc wyposażeni w kulturę, członkowie grupy, on zaś czynnie ją od nich przejmie. Dopiero tak przez kulturę wyposażony podejmie aktywność, w toku której gromadzić będzie doświadczenia osobiste.

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

Ale jednocześnie ten całkiem nowy sposób międzypokoleniowego przekazywania doświadczenia stawał zarówno grupy, w jakich jedynie mógł się dokonywać, jak też dopiero dorastających przyszłych jej członków, przed zupełnie nowymi zadaniami. Kod genetyczny zapewniał ten przekaz w sposób naturalny, bez konieczności jakichkolwiek starań o to – zarówno już dojrzałych członków grupy, jak też rozpoczynających w niej życie. Przychodzący na świat nowy członek grupy dysponował nagromadzonym w jego genach potencjałem przystosowawczym odziedziczonym przez tysiące poprzedzających jego życie pokoleń<sup>4</sup>. Teraz natomiast dziedzictwo to zawierało się w kulturze, której międzypokoleniowy przekaz mógł się dokonać jedynie w drodze bezpośredniej komunikacji. Stawiało to obie strony przed zupełnie nowymi zadaniami. Dla grupy było to zadanie czynnego przekazania przyszłym członkom kulturowego jej dziedzictwa, dla osobników dopiero wkraczających w życie grupy było to natomiast zadanie przyswojenia go sobie w jedyny możliwy sposób – przez uczenia się od innych, bardziej doświadczonych, a więc wyposażonych w kulturę.

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

Wypadnie nam teraz nieco dokładniej skupić się na zjawisku enkulturacji. Nie można mieć bowiem wątpliwości, że właśnie ono jest w ewolucji człowieka niejako

---

<sup>4</sup> Dość trafnie tę różnicę między całym światem ożywionym a człowiekiem ujmuje historyk wiedzy, kiedy pisze: „Zwierzęta ani rośliny nie potrzebują szkół, by nauczyć się tego, co powinny wiedzieć, by przeżyć w nieprzyjaznym świecie. Człowiek zaś, pozbawiony odzienia, przedmiotów i narzędzi, jest nagą małpą, drżącą z zimna, cierpiącą z głodu i pragnienia, przepelnioną lękiem przed samotnością” (Van Doren, 1996, s. 20–21).

praźródłem wychowania. Już na wstępie tych uwag można sformułować myśl, że podobnie jak enkulturacja stała się podstawą dalszej ewolucji rodzaju ludzkiego<sup>5</sup>, tak w dalszej perspektywie wychowanie będzie się stawało niezbędnym czynnikiem, a zarazem warunkiem enkulturacji. Dalszy tok podjętych tu wywodów jest rozwinięciem tej myśli.

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

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

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

Teraz możemy bez trudu i z wystarczająco dużym stopniem prawdopodobieństwa zrekonstruować początki enkulturacji w życiu pierwotnych grup ludzkich. U ich źródeł spoczął niewątpliwie stopniowy rozwój kultury, a więc grupowego doświadczenia przechowywanego wyłącznie – podkreślmy to – w mózgach dojrzałych członków grupy. Przekaz ten dokonywał się wyłącznie na podłożu dotych-

---

<sup>5</sup> Jeden z filozofów zaproponował następujący eksperyment myślowy: Wyobraźmy sobie, że oto ludzkość dotknęła jakiś kataklizm, w wyniku którego pozostały przy życiu wyłącznie niemowlęta, które jednak miały możliwość dalszej egzystencji. Powstaje pytanie: Jakie będą dalsze losy ludzkości? Autor udziela na nie dość oczywistej odpowiedzi: nastąpiłby powrót do stanu dzikości. Ewolucja człowieka musiałaby zacząć się od nowa. Pozostała po rodzicach kultura materialna byłaby martwa, nie do odczytania, bo nie byłoby nikogo, kto byłby do tego zdolny.

czasowych procesów socjalizacji. Ta jednak, aby spełniać funkcję enkulturacyjną, ulegała pewnym koniecznym zmianom. Polegały one na stopniowym uruchamianiu i nadawaniu większego znaczenia mechanizmom modelowania, a więc kształtowania aktywności młodych osobników przez dostarczanie im przede wszystkim wzorów identyfikacji, a więc przejmowania stanów psychicznych modeli, a nie tylko behawioralnego wyćwiczenia pożądanych zachowań. Innymi słowy mówiąc, socjalizacja w większym stopniu niż to było dotąd, zaczęła polegać już nie tylko na przekazie wzorów zachowania, lecz także na przekazie określonych treści przechowywanych w mózгах dorosłych członków grupy. A to przecież oznacza, że socjalizacja w coraz większym stopniu zaczęła spełniać funkcję enkulturacyjną.

Do tego momentu nasze poszukiwania genezy wychowania nie prowadzą jeszcze do żadnego pozytywnego efektu. W tak przebiegającym, jak to wyżej zarysowaliśmy, życiu pierwotnej grupy ludzkiej nie znajdujemy jeszcze żadnego zjawiska, które moglibyśmy określić mianem wychowania. Do jakiegoś momentu socjalizacja spełniająca już funkcję enkulturacyjną, ale przebiegająca w ukształtowanych przez całe tysiąclecia formach, nie przestaje być tylko i wyłącznie socjalizacją.

## **Socjalizacja podstawowa – pierwociny zjawiska wychowania**

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

To, że wychowanie służy enkulturacji, nie jest przedmiotem żadnych naszych domysłów. Wiemy to na pewno. Wystarczy sięgnąć do naszej historii. To sprawia, że enkulturacją musimy zająć się nieco dokładniej. Wiemy już, że polega ona na społecznym procesie przekazywania kultury każdemu kolejnemu pokoleniu. Tak rozumiana enkulturacja ma spełniać w społeczeństwie kilka ważnych zadań, takich jak: 1) zapewnianie społeczeństwu pomyślności przez stały dopływ wartościowych jego członków; 2) umacnianie spójności duchowej społeczeństwa;

3) przygotowywanie każdego członka społeczeństwa do pomyślnego uczestnictwa w jego życiu oraz – zadanie najważniejsze: 4) zapewnianie trwałości istnienia społeczeństwa jako zorganizowanej całości.

Powstaje teraz pytanie, w jaki sposób społeczeństwo zapewnia sobie stały proces przekazywania kultury z pokolenia na pokolenie. Wiemy już, że pierwotny człowiek żyjący w oddzielnych grupach znalazł na to sposób w postaci socjalizacji. Ale ta forma przygotowywania młodych osobników do uczestnictwa w życiu grupy z czasem okazała się niewystarczająca.

Tak się dzieje z pewnością w przypadku socjalizacji przebiegającej w życiu grup ukształtowanych u samego zarania rozwoju społecznych form życia człowieka. Są to małe grupy zwarte, żyjące w odosobnieniu, a więc tworzące i przechowujące kulturę wyłącznie na własny użytek. Tę odmianę socjalizacji będziemy określać mianem podstawowej – w odróżnieniu od drugiej jej odmiany, a mianowicie socjalizacji rozszerzonej. Na razie przedmiotem naszej uwagi uczynimy wyłącznie tę pierwszą. Jest to zupełnie zrozumiałe, jeśli weźmiemy pod uwagę, że w naszych analizach wciąż jeszcze znajdujemy się na tym etapie ewolucji człowieka, kiedy jego społeczne życie zamyka się wyłącznie w ramach małej grupy członkowskiej wywodzącej się ze zwierzęcego stada. Taki stan rzeczy trwać będzie jeszcze tysiące lat, zanim praczłowiek przejdzie do bardziej złożonych form życia społecznego (nigdy zresztą nie porzucając całkowicie jego najwcześniejszej formy).

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

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

Tak scharakteryzowana odmiana socjalizacji jest dobrze znana także współczesnemu człowiekowi, występuje bowiem w każdej małej grupie członkowskiej,



jak choćby rodzina nuklearna czy paczka rówieśnicza. Ale to właśnie ta odmiana socjalizacji legła niewątpliwie u zarania społecznej ewolucji człowieka. Z tego właśnie względu to na niej właśnie skupimy teraz naszą uwagę.

Powiedzieliśmy już, że enkulturacyjne funkcjonowanie grupy zostaje zapewnione przez samo działanie w niej mechanizmów socjalizacyjnych w ich elementarnej formie. Jak się niebawem okaże, forma ta będzie w miarę postępów ewolucji człowieka ulegała dalszym przekształceniom. Z tych powodów używamy tutaj określenia „socjalizacja podstawowa”, zapowiadając już teraz uwzględnienie w dalszych etapach ewolucji człowieka wystąpienie jej bardziej złożonej odmiany<sup>6</sup>.

Można przyjąć za oczywisty pogląd, w myśl którego gdyby ewolucja naszego gatunku zatrzymała się na etapie socjalizacji podstawowej, a więc takiej, która spełnia wymienione wyżej właściwości, ludzkość trwałaby na poziomie właściwego dla niej prymitywizmu, jaki możemy zaobserwować nawet współcześnie, w małych społecznościach żyjących poza cywilizacją, a dokładnie zbadanych przez licznych etnologów. Ten rodzaj socjalizacji jest bowiem właściwy dla określonego etapu ewolucji człowieka, tego mianowicie, kiedy żył on wyłącznie w zamkniętych, izolowanych od siebie małych grupach członkowskich. Zrozumiałe, że każda taka grupa mogła przekazywać swoim dorastającym członkom wyłącznie tę kulturę, którą sama stworzyła i zgromadziła, a której zachowywanie, kultywowanie i użytkowanie było niezbędne dla zachowania jej spójności i istnienia. Funkcjonowanie grup ludzkich na takim poziomie oznaczało więc ich kulturową odrębność. Zasób kulturowy, jakim każda z nich dysponowała, był wyłącznie zintegrowaną sumą indywidualnych, użytecznych w życiu grupy, doświadczeń jej członków.

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

Możemy też nie mieć żadnych wątpliwości co do tego, że w każdej takiej, żyjącej w kulturowym odosobnieniu grupie zachodzące w niej procesy socjalizacyjne

---

<sup>6</sup> Pojęcie socjalizacji podstawowej wprowadzam tutaj dla odróżnienia jej od socjalizacji rozszerzonej występującej w grupach dużych i złożonych, w których kontakty członków z sobą są już szersze, często pośrednie, ale okazjonalne. Przykładem tej pierwszej jest socjalizacja w rodzinie, paczce rówieśniczej, zakładzie pracowniczej, oddziale wojskowym czy klasie szkolnej, natomiast tej drugiej – socjalizacja w środowisku zamieszkania, w grupach wyznaniowych, partiach politycznych, instytucjach publicznych itp. Rozróżnienie to jest o tyle ważne, że socjalizacja podstawowa (w małej grupie) może swym zakresem, a nawet kierunkiem, nie pokrywać się z socjalizacją rozszerzoną. Okaże się ono niezbędne dla dalszego toku prowadzonych tu analiz i rozważań.

spełniały w coraz większym stopniu (w miarę jak wzbogacała się kultura grupy) funkcję enkulturacyjną. Ona właśnie, i tylko ona, zapewniała bowiem jej trwanie, jak też bieżącą pomyślność. Dzięki jej funkcjonowaniu dorastający osobnicy byli bowiem przygotowywani do pełnego uczestnictwa w życiu i działaniach grupy.

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

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

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

Czy hipoteza ta znajduje potwierdzenie? Poszukując sposobu jej weryfikacji, nie jesteśmy wcale zdani jedynie na pozbawione jakichkolwiek danych domysły. Wszak rozwój i przemiany w sferze kultury dokonują się nieprzerwanie, już nie tylko na naszych oczach, ale także przy naszym uczestnictwie. Dysponujemy także bogatą wiedzą historyczną pozwalającą rozpatrywać interesujące nas zjawiska w znacznie szerszej perspektywie czasowej. Dodajmy do tego tak ważne źródło naszej wiedzy o ewolucji człowieka, jakim są wyniki licznych badań etnograficznych nad kulturami żyjących współcześnie społeczności, które pozostały na wcześniejszych etapach ewolucji<sup>7</sup>. Do wyników takich badań przyjdzie nam teraz się odwołać.

---

<sup>7</sup> Źródłami danych do testowania hipotez ewolucyjnych zajął się obszerniej Buss. Obok tych, które wymieniam, autor uwzględnił jeszcze, mniej dla nas ważne, znaleziska archeologiczne i wytwory człowieka (por. Buss, 2001, s. 83 i nast.).

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

Przeprowadzona przez Alta wnikliwa analiza bogatych wyników badań etnograficznych prowadzi autora do wniosku, że przejmowanie przez młode pokolenie doświadczeń pokolenia dorosłych odbywa się więc wyłącznie w drodze socjalizacji, a bez intencjonalnych starań z ich strony. Podłożem tego procesu jest uczestniczenie dzieci w praktycznych czynnościach dorosłych. „Dziecko – konkluduje autor, podsumowując swoją analizę – wdraża się stopniowo w tryb życia szczepu, chociaż proces ten nie jest ani zamierzony, ani kierowany. Działania dorosłych, ich umiejętności, ich postawa oraz oceny są niejako wessane przez dzieci w okresie ich największej chłonności” (Alt, 1960, s. 51). Główną rolę odgrywa tu naśladownictwo. Występuje ono z całą wyrazistością już w zabawach dzieci. Ich sednem, jak zauważa autor, jest naśladowanie działalności dorosłych. Osobami funkcjonującymi jako modele w socjalizacji dzieci są niemal wyłącznie rodzice. Zabierają oni dzieci z sobą, kiedy udają się do swoich zajęć i, co więcej, zachęcają dzieci do naśladowania siebie, a nawet pokazują, jak należy wykonywać dane czynności. Aby umożliwić dzieciom naśladowanie siebie, przygotowują niekiedy przystosowane do możliwości dzieci, odpowiednio pomniejszone narzędzia, jak łuki, kosze czy

garnki. Stawiają przy tym dzieciom określone wymagania, a nawet stosują nacisk, aby dzieci wykonywały właściwie określone czynności (Alt, 1960, s. 78).

Zdaniem Alta u dorosłych członków szczepu występuje woła przekazania młodzieży własnego doświadczenia, jak również zachęcenia jej do wykonywania demonstrowanych czynności, ale dzieje się to niejako w sposób naturalny, bez właściwych wychowaniu intencji i starań. Dorosli w jego opisach są najwyraźniej modelami dla dzieci, co więcej, modelami, którzy troszczą się o to, aby byli naśladowani. Autor przytacza następującą obserwację jednego z badaczy szczepów afrykańskich: „Ze strony dorosłych regułą stanowi proste pokazywanie wzoru, jak się ten czy inny zabieg wykonuje, ze strony młodzieży zaś regułą jest uczenie się przez przyglądanie” (Alt, 1960, s.97).

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

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

one żadnej roli w ewolucji człowieka. Międzypokoleniowy przekaz doświadczenia wciąż jeszcze może się dokonywać na podstawie mechanizmów podstawowej socjalizacji. Po drugie, wciąż jeszcze owa troska o przekaz własnego doświadczenia potomstwu wbudowana jest w naturalne funkcje rodzicielskie. Do rzadkości należy jeszcze to, aby funkcje modelu przejmowali w grupie inni jej członkowie – poza rodzicami. Toteż ten punkt naszych rozważań możemy zamknąć wnioskiem, że jakkolwiek pojawiają się pierwsze odznaki wychowania, to na jego wykształcenie się jako nowej formy enkulturacji musimy jeszcze poczekać.

### **Socjalizacja podstawowa w grupie zorganizowanej – narodziny wychowania jako czynności**

Przyjdzie nam teraz prześledzić następstwa kolejnego kroku, jaki niewątpliwie nastąpił w ewolucji życia społecznego człowieka. Znajdujemy się, oczywiście, nadal na tym etapie ewolucji, w którym życie społeczne toczyło się wyłącznie w obrębie małej grupy egzystującej w całkowitym odosobnieniu. Krok, o którym teraz mowa, był związany z pojawieniem się organizacji życia i działania grupy. Dotąd mieliśmy do czynienia z takim sposobem jej funkcjonowania, który nie wymagał żadnej organizacji rozumianej jako ustalony podział zadań. Wszyscy jej członkowie po prostu wykonywali w niej te same czynności lub też mieli do nich nieograniczony dostęp. W historii ewolucji człowieka początki takiego trybu życia grupy odnoszą się niewątpliwie do okresu, w którym nasz przodek wiódł życie koczownicze, a jedyną aktywnością życiową, jaką uprawiał, było zbieractwo. Z czasem ten najprostszy sposób funkcjonowania grupy uległ niewątpliwie rozszerzeniu. Wdzieliśmy to już w poprzednio omówionym okresie życia społecznego grupy. Jest w pełni oczywiste, że uprawianie przez wszystkich osobników zdolnych do samodzielnej aktywności takich samych i prostych czynności nie wymagało żadnej specjalnej troski o przekazywanie osobnikom dopiero dorastającym jakiegokolwiek doświadczenia. Funkcję enkulturacji „załatwiało” najwyklesze naśladownictwo<sup>8</sup>.

Ten następny krok w ewolucji człowieka, o którym teraz mowa, związany był z przejściem grup ludzkich od nomadyzmu i zbieractwa do życia osiadłego,

---

<sup>8</sup> Zdarza się niekiedy, że współczesność stwarza nam swoisty *remake* tego, jak żyli ludzie w tamtej epoce. W Brazylii istnieją olbrzymie wysypiska śmieci, na których trwale zamieszkują całe rodziny, żyjąc wyłącznie ze zbieractwa. Pewien reporter zainteresował się tam matką, która z kilkorgiem dzieci zajmowała się tą czynnością. Kobieta ta zapytana o ewentualne trudności wychowawcze z tak dużą gromadą dzieci odpowiedziała: „Jakie tam trudności. Po prostu wszyscy wychodzimy na wysypisko, one robią to, co ja i w ten sposób każdy zaspokaja swój głód”.

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

Dla nas ważne są jednak społeczne następstwa tej zasadniczej zmiany trybu życia społecznego pierwotnego człowieka. Nie ma wątpliwości, że doprowadziła ona do pierwszego w jego pradziejach trwałego podziału czynności pomiędzy członków grupy. Najwcześniej dokonał się niewątpliwie podział dychotomiczny: na czynności wykonywane poza miejscem koczowania, a polegające na zdobywaniu środków niezbędnych do życia grupy, oraz czynności niezbędne dla utrzymania siedzib w stanie zapewniającym bezpieczne bytowanie. Można przy tym zasadnie sądzić (potwierdzają to liczne dane z badań m.in. archeologicznych), że najwcześniejszy podział dokonał się według płci: to kobiety pełniły takie funkcje jak utrzymywanie ognia, sporządzanie strawy czy opiekowanie się dziećmi, mężczyźni natomiast zajmowali się niezbędnymi dla zapewnienia środków do życia grupy czynnościami wykonywanymi na zewnątrz, a więc takimi jak łowiectwo, hodowla czy uprawa. Podział ten niewątpliwie dokonał się w wyniku uwzględnienia bardzo wydłużonego u gatunku człowieka cyklu macierzyństwa. Osobnej wzmianki wymagają także czynności wynikające z potrzeb duchowych członków grupy, a więc takie jak uprawianie magii czy odbywanie zbiorowych obrzędów. Wykonywanie tych czynności, których istotą jest przecież działanie dla odroczonego celu, musiało doprowadzić do pojawienia się w myśleniu pierwotnego człowieka pojęcia czasu, a więc także myślenia o przyszłości i jej planowania.

Zajmijmy się więc prześledzeniem tych konsekwencji omawianych przemian w sposobie życia i działania grup pierwotnych ludzi, jakie mają znaczenie dla rozpatrywanej tu kwestii genezy wychowania. Mamy teraz do czynienia z grupą, której członkowie są w sposób trwały podzieleni ze względu na wykonywane różne, ważne dla grupy, czynności. Co więcej, wykonywanie tych czynności wymaga odpowiednich umiejętności teraz już nie wszystkich, ale wyłącznie niektórych członków grupy, tych mianowicie, którzy tak lub inaczej zostali wyznaczeni do ich

wykonywania. W ślad za tym idzie wykształcanie się w świadomości członków grupy zróżnicowanych oczekiwań kierowanych ku osobnikom powołanym do pełnienia określonych czynności. Oznacza to trwałe ukształtowanie się w świadomości grupy zróżnicowanych obowiązków (zadań) przypisywanych tak podzielonym członkom. To zaś oznacza organizację grupy.

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

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

Rozważając omówione wyżej zmiany z punktu widzenia ewolucji, znajdujemy więc pełne podstawy do wyróżnienia w pradziejach naszego gatunku nowego etapu. Oto dotychczasowa forma zapewniania trwałości grupowego istnienia w drodze przekazu nagromadzonego doświadczenia (a więc posiadanych zasobów kultury) następnym pokoleniom, na podłożu dotychczasowych form podstawowej socjalizacji, przestała wystarczać dla zachowania pomyślności i kulturowej ciągłości istnienia grupy. Nagromadzone zasoby kultury grup ludzkich były już zbyt bogate – zarówno co do swej ilości, jak też jakości, aby mogły być przechowywane, jak dotąd, w umysłach wszystkich członków danej grupy. W dziejach kultury pojawia się zatem nowy etap, etap zróżnicowanej jej dystrybucji (ale wyłącznie w obrębie grupy, jako że grupa wciąż zachowuje odrębność swego istnienia). Nie jest już możliwe ani celowe, aby każdy członek grupy przejmował, a następnie także przekazywał, cały nagromadzony dorobek kulturowy grupy.

Powstaje zatem w pełni uzasadnione pytanie, w jaki sposób społecznie żyjący człowiek przystosował się do tych nieuniknionych zmian, jakie dokonały się

w życiu grupy. To, że musiała tu nastąpić jakaś zmiana w samych formach przystosowania, nie może podlegać żadnym wątpliwościom. My natomiast, poszukując genezy wychowania, znajdujemy kolejny punkt uzasadniający hipotezę, w myśl której właśnie wychowanie mogło stanowić nową formę zapewnienia przekazu przez grupę ludzką następnym pokoleniom coraz bogatszych, coraz bardziej zróżnicowanych i coraz szerzej dystrybuowanych, w zróżnicowany sposób nagromadzonych, zasobów kultury.

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

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

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

Stajemy teraz przed pytaniem o sposób weryfikacji postawionej hipotezy lub co najmniej w tym kierunku idących domysłów. Najprostsza droga wiedzie, oczywiście, przez wyszukanie przypadków potwierdzających ją, a więc wykazanie, że człowiek na tym etapie ewolucji posługiwał się wychowaniem. Pójście nią jest jednak ze zrozumiałych względów niemożliwe, a przynajmniej wysoce utrudnione i niepewne. Wszak nie dysponujemy żadnymi danymi dotyczącymi organizacji



życia społecznego pierwotnych grup ludzkich omawianego etapu ewolucji. Z konieczności przeto raz jeszcze musimy odwołać się do wyników badań etnologicznych nad grupami ludzi żyjących dziś jeszcze (lub co najmniej do niedawna) w społecznej izolacji i z dala od cywilizacji. Na szczęście nauka dysponuje bogatym materiałem etnograficznym pozwalającym, przynajmniej z pewną, wystarczającą dla nas dokładnością, poszukiwać odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób w grupach zapewniana była enkulturacja, a więc przekazywanie dorastającym jej członkom dziedzictwa kulturowego.

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

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

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

Wydaje się, że potrafimy dziś, przynajmniej z dość dużą dozą pewności, odpowiedzieć na to pytanie, raz jeszcze powołując się na dane z badań etnologicz-

nych. Jak wcześniej, odwołujemy się tutaj do wyników analiz dokonanych przez nieocenionego Roberta Alta. Autor ten przytacza bogaty materiał faktograficzny zgromadzony w licznych studiach nad społecznościami tzw. ludów pierwotnych. Mówią one zupełnie jednoznacznie, jak odbywa się proces przekazywania doświadczeń przez dorosłych członków grupy z podziałem na płcie. Jak się okazuje, powszechnie stosowaną praktyką takiego przekazu jest uczestnictwo dzieci w czynnościach dorosłych – przy zachowaniu odrębności płci. Po prostu dziewczynki od małości uczestniczą czynnie w pracach kobiet, natomiast chłopcy – w pracach mężczyzn.

Mogłoby się więc wydawać, że raz jeszcze mamy tutaj do czynienia ze zwykłą socjalizacją, tyle że realizowaną oddzielnie w zakresie czynności kobiecych i męskich. Jest to jednak socjalizacja o zdecydowanie nowych właściwościach. Przede wszystkim dotyczą one sposobów aktywności dorosłych. Jak podaje Alt, powołując się na liczne badania nad różnymi społecznościami żyjącymi z dala od cywilizacji, to dorośli wykazują troskę o to, aby dzieci uczestniczyły w ich czynnościach. I tak, matki starają się włączać już małe dziewczynki do swych prac w gospodarstwie domowym. Mężczyźni z kolei zabierają małych jeszcze chłopców na polowanie lub połów ryb. Troska ta idzie zresztą znacznie dalej: dzieci są wdrażane i zachęcane do odpowiednich czynności naśladowczych. W tym celu dorośli przygotowują nawet odpowiednie narzędzia dostosowane do możliwości dzieci. Autor opisuje przypadek, kiedy matka, nosząc w dużym garnku wodę, włącza do udziału w tej czynności swą małą jeszcze córkę, przygotowując dla niej garnek dostosowany do jej sił. Garnek ten jest co pewien czas wymieniany na większy – w miarę jak dziewczyna dorasta i nabiera sił. Podobnie ojcowie, biorąc synów na polowanie, przygotowują dla nich specjalnie zminiaturyzowane łuki i inne narzędzia. Dzieci są zachęcane do wykonywania czynności dorosłych, jakkolwiek odbywa się to bez przymusu, gdyż, jak podkreśla to wielokrotnie Alt, dzieci wykazują spontaniczną chęć uczestniczenia w czynnościach dorosłych i naśladowania ich<sup>9</sup>.

Dodajmy, że dorosłymi członkami grupy troszczącymi się o udział dzieci w wykonywanych czynnościach są nie tylko rodzice, lecz także inne osoby. Jest to zupełnie zrozumiałe, jeśli weźmiemy pod uwagę stadną strukturę i tryb życia grup człowieka pierwotnego. Charakteryzowały się one tym, że dzieci były traktowane przez dorosłych jako wspólne, zwłaszcza jeśli chodzi o ich relacje z mężczyznami

---

<sup>9</sup> Znajduje to także wyraz w zabawach dziecięcych, które, jak podaje Malinowski, polegają na „naśladowaniu czynności ludzi starszych”, zaś dzieci „używają zabawek i narzędzi, które zostały sporządzone wyraźnie do tego celu”, a dorośli „biorą udział w zabawie i z widocznym zainteresowaniem oraz troskliwością uczą dzieci, jak sterować dziecinnym członkiem do zabawy lub jak posługiwać się dziecinną siecią lub oszczepem do łowienia ryb” (za: Alt, 1960, s. 97).

(za najbliższego krewnego dziecka uważany był zwykle brat matki). Alt opisuje na przykład przypadku, kiedy matka karmi piersią dzieci własne i cudze – bez różnicy. Mamy więc tutaj do czynienia z wyraźnym rozszerzeniem działania opiekuńczego w stosunku do dzieci także na innych dorosłych członków grupy.

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

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

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

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

Możliwe konsekwencje omawianego rozstrzygnięcia są jednak zbyt daleko idące, aby można było pozostawiać je wyłącznie arbitralności samych badaczy. Ci zresztą najwyraźniej zawężają pole własnych analiz, co sprawia, że mogą uznawać pojęcie wychowania za zbędne. Zauważmy bowiem, że ogromna większość analiz dotyczących socjalizacji/wychowania skoncentrowana jest na rodzinie, a zatem małej grupie społecznej. Jest to jednak tylko jeden z dwóch rodzajów socjalizacji,

jeśli brać pod uwagę społeczny zasięg jej funkcjonowania. Tymczasem socjalizacja zachodzi w życiu jednostki nie tylko w rodzinie i nie tylko w małych grupach społecznych, lecz także w toku całego uczestnictwa w życiu społeczeństwa. Z tych powodów wyróżniamy tutaj drugi rodzaj socjalizacji – rozszerzoną.

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

Uwagi powyższe pozwalają powrócić do przerwanej wątku dotyczącego nowej odmiany socjalizacji, jaka pojawiła się niewątpliwie w grupach pierwotnych ludzi – z nowym wszakże na nie spojrzeniem, które teraz postaramy się nieco szerzej rozwinąć. Czym właściwie są owe starania dorosłych członków grupy o możliwie pełne przekazywanie posiadanych doświadczeń dopiero dorastającym członkom? Czy mamy tu do czynienia z ową definicyjną intencjonalnością tych starań, co uzasadniałoby wprowadzenie pojęcia wychowania? Zastanawiał się nad tym także Robert Alt, nie dochodząc bynajmniej do jednoznacznego wniosku. Zauważa on, że włączanie dzieci przez dorosłych do własnych czynności „nie musi zawierać jeszcze składników wychowawczego zamysłu” (Alt, 1960, s. 80). W wyniku dalszych analiz autor skłania się jednak do wniosku, że stosowane przez dorosłych członków grupy praktyki niewątpliwie intencjonalnego przekazywania doświadczeń zasługują na miano wychowania.

Wniosek ten może jednak budzić różne wątpliwości. Nabierają one szczególnego znaczenia, kiedy bierze się pod uwagę punkt widzenia właściwy ewolucjonizmowi. Przede wszystkim powstaje wówczas pytanie o podłoże i sens, a więc funkcję tej zmiany, jaka się dokonała w przebiegu socjalizacji w grupie społecznej naszego dalekiego przodka. Jak łatwo zauważyć, zmiana ta nie wynikała bynajmniej z organizacji grupy. Intencjonalna zamierzona socjalizacja nie jest ani wywoływana przez oczekiwania grupy, ani też nie podlega kontroli z jej strony. Można

nie mieć wątpliwości, że ta nowa, troskliwa socjalizacja ma charakter spontaniczny i indywidualny. Toteż jej źródeł możemy szukać głównie w impulsach tkwiących w podmiotach – osobnikach dorosłych funkcjonujących w roli modeli dla osobników dopiero dorastających. Z tego punktu widzenia zmianę, o której mowa, możemy traktować jako starania bardziej dojrzałych osobników będących modelami o to, aby bardziej efektywnie pełnić taką właśnie rolę. Dwa możliwe źródła tych starań mogły tu wchodzić w grę. Pierwsze, to świadomość własnych działań i ich efektów. Na tym poziomie swego rozwoju człowiek niewątpliwie mógł już zdawać sobie sprawę z tego, że jest obiektem podziwu, a więc i wzorem do naśladowania przez dorastających członków grupy, mógł spotykać się z ich strony z potrzebą naśladowania go i czuć się związany ich oczekiwaniami w tym względzie. Drugie źródło natomiast to wrodzony instynkt opiekuńczy, który mógł skłaniać osobników dorosłych do bardziej troskliwego zajmowania się dziećmi i młodzieżą, i czynienia samego procesu ich uczenia się łatwiejszym lub mniej uciążliwym.

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

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

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

Tym niemniej możemy skonstatować, że już w pierwotnej grupie ludzkiej pojawiła się nowa forma przekazywania doświadczenia, która niewątpliwie za-

sługuje na miano czynności wychowawczej. Jej pojawienie się nie polegało bynajmniej, jak się to dzieje w ewolucji, na porzuceniu dotychczasowej formy życia lub działania i zastąpieniu jej nową, lecz raczej na wzbogaceniu formy dotychczasowej o pewną jej odmianę – bardziej efektywną. W ten sposób w repertuarze społecznych czynności stosowanych od tysiącleci w obrębie grupy pojawiła się nowa czynność – wychowanie. Jest to jednak wyłącznie czynność wpływająca z inwencji tych, którzy ją wypełniają. Nie jest objęta żadnym porządkiem życia grupy: nie wynika z jej organizacji, nie wchodzi w skład obowiązujących w grupie norm, a tym bardziej ról społecznych, nie jest też przedmiotem społecznej kontroli w grupie. Inspirację do jej stosowania czerpie jednostka nie z oczekiwań lub żądań, a tym bardziej zamierzeń i planów działania grupy, lecz z własnych, danych jednostce przez naturę społecznych instynktów oraz świadomości własnego działania i jego pożądaných skutków. Ale jednocześnie dokonana analiza nasuwa pewne wątpliwości. Dotyczą one pojęcia wychowania. W świetle dotychczasowych ustaleń jest ono niczym innym, jak tylko pewną formą socjalizacji, jednak wyłącznie socjalizacji podstawowej, a więc tej, która występuje w małej grupie społecznej. Nie spełnia też w niej żadnej innej funkcji poza tymi, które spełnia podstawowa socjalizacja. Jedną z tych funkcji jest enkulturacja. Nie ulega wątpliwości, że wychowanie, bazujące przecież głównie na socjalizacyjnym mechanizmie modelowania, spełnia tę funkcję lepiej niż pierwotna odmiana socjalizacji, w której większą rolę odgrywał z pewnością mechanizm społecznej kontroli. Już sam schemat modelowania otwiera niejako miejsce dla urzeczywistniania się nowego układu w życiu grupy: wychowawca (model) i wychowanek (osoba modelowana). Mamy więc tutaj do czynienia nie tylko z podejmowanymi przez modela czynnościami wychowawczymi, ale także z pierwowzorem stosunku wychowawczego. Jedną stroną w nim jest dorosły członek grupy podejmujący aktywność socjalizacyjną, drugą zaś dorastający członek grupy poddający się (lub poddany) tym właśnie czynnościom. Pomiędzy obiema tymi stronami zachodzi intencjonalny związek polegający na tym, że jedna strona (wychowawca) zamierza przekazać tej drugiej swoje doświadczenie, druga zaś (wychowanek) podejmuje zadanie przejęcia go.

Jest oczywiście w pełni zrozumiałe, że korzyści, jakie przynosi wychowanie na tym etapie ewolucji, zamykają się wyłącznie w dobro grupy. Jest ono wszak ściśle związane z podstawową socjalizacją, która dotąd zapewniała funkcję enkulturacyjną. Innymi słowy, posiadane przez grupę doświadczenie, dotąd przekazywane na podłożu procesów podstawowej socjalizacji, teraz zaczyna być przekazywane świadomie i celowo – za pomocą czynności wychowawczych. Wychowanie służy więc grupie i zamyka się w obrębie grupy.

## **Etap socjalizacji rozszerzonej – geneza wychowania jako pełnienia roli społecznej**

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

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

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

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

właśnie, w jakiej przed tysiącami lat pojawiło się wychowanie jako swoista forma socjalizacji.

Ale człowiek, jak to już powiedzieliśmy, przeszedł w swej ewolucji od życia w małych, odosobnionych grupach do życia w wielkich, złożonych i zorganizowanych społecznych zbiorowościach. W obliczu tego faktu stajemy teraz przed pytaniem: Czy wychowanie jako zamierzona socjalizacja zachowuje wciąż te same właściwości, kiedy pojawia się w owych szerokich wieloczłonowych strukturach społecznych? Czy nadal zachowuje te formy i spełnia te funkcje, które cechowały je, kiedy pojawiło się w swej kolebce – jaką była mała grupa pierwotna? Wszak to niebywałe rozszerzenie społecznego świata człowieka przyniosło z sobą niezwykle doniosłe zmiany. Ich istotą było niewątpliwie rozszerzone, i wciąż rozszerzające swoje ramy, uczestnictwo człowieka w życiu zbiorowym, a co za tym idzie, także poszerzenie ram socjalizacji. Jedno i drugie nie jest już zamknięte wyłącznie w granicach małej grupy, jaką współcześnie jest rodzina. Z tych właśnie względów za nieodzowne należy uznać wprowadzone wcześniej pojęcie socjalizacji rozszerzonej. Znajduje ono w pełni zastosowanie przy analizach współczesności. Przemiany form życia społecznego doprowadziły do tego, że człowiek podlega kontroli i czerpie wzory życia nie tylko przez swoje uczestnictwo w małej grupie członkowskiej, jaką dziś jest rodzina, lecz przez uczestnictwo na wielu innych odcinkach życia społecznego<sup>10</sup>.

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

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

Zanim jednak przejdziemy do nieco dokładniejszej charakterystyki tej nowej odmiany socjalizacji, musimy z naciskiem podkreślić, że w podejmowanych te-

---

<sup>10</sup> „Dziecko – piszą Parsons i Bales – nigdy nie jest socjalizowane jedynie w swojej rodzinie, lecz w strukturach, które wykraczają poza tę jego rodzinę” (Parsons & Bales, 1964, s. 35).



raz analizach powracamy raz jeszcze do samych początków długiego procesu jej rozwijania się w dziejach naszego gatunku. Proces ten był zresztą niezwykle rozciągnięty w czasie. To, co można by tu nazwać „rozszerzaniem się” zasięgu socjalizacji w życiu ludzkim, dokonywało się powoli i stopniowo. Życie ludzi przez całe tysiąclecia wciąż jeszcze przebiegało zamknięte w ciasnych ramach małej grupy członkowskiej. Nawet jeszcze w czasach historycznych miliony ludzi rodziły się, żyły, pracowały i umierały w tym samym miejscu i w tej samej rodzinnej grupie.

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

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

To, że pierwotne małe grupy członkowskie zaczęły wraz z biegiem ewolucji przekształcać się w coraz większe organizmy społeczne, podkreślają zgodnie wszyscy badacze pradziejów naszego gatunku. Bronisław Malinowski podaje, że społeczność wioski Trobriandczyków, w której mieszkał, składała się z czterech klanów, zaś każdy z nich dzielił się na podklany, te zaś na rodziny (Malinowski, 1990). Dokładniej procesem grupowania się naszych dalekich przodków zajął się Dunbar. Według niego najmniejszą komórką społeczną była rodzina, która mogła liczyć 5 osób, a poszerzona do 15. Za „elementarną społeczność ludzką” badacz ten

uznaje „bandę” liczącą 50 osób. Wchodzi ona w skład szerszej struktury nazwanej przez autora „społecznością” liczącą 150 osób. Strukturami nadrzędnymi są według niego 500-osobowa „megabanda” oraz plemię, którego liczebność przekracza 1500 członków (Dunbar, 2016, s. 316).

## **Wychowanie i jego organizacja w rozwiniętym społeczeństwie**

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

Zachowując taki właśnie punkt widzenia, można na wstępie skoncentrować się na pytaniu o przyczyny omawianych przemian. Jedna z nich zdaje się mieć tu zasadnicze znaczenie. Był nią niewątpliwie postępujący nieustannie rozwój i wzbogacanie doświadczenia, a więc wzrost kultury. To on właśnie sprawił, że nasz daleki przodek po przejściu od nomadyzmu do osiadłego trybu życia, zaczął obejmować w swoje władanie tereny, na których gromadził lub wytwarzał środki do życia. Utrzymanie zajętych obszarów, ich ochrona i powiększanie odbywało się niewątpliwie (zjawisko to występuje już w świecie zwierząt) w warunkach walki z innymi grupami o takich samych dążeniach. Z walk takich wychodziły zwycięsko grupy liczniejsze, lepiej zorganizowane i dysponujące bardziej skutecznymi sposobami pokonywania przeciwnika.

I tu, jak można sądzić, otwierają się dwie drogi tworzenia wyższych struktur społecznych, jakimi mogli kroczyć nasi przodkowie. Pierwsza to naturalny przyrost grupy wynikający z rozmnażania się. W ten sposób z dotąd istniejącej grupy mogły wyłaniać się jej nowe odgałęzienia, które wszakże nie odrywały się od grupy pochodzenia, lecz łączyły z nią, tworząc bardziej rozbudowaną strukturę podlegającą wspólnemu przewodnictwu. Droga ta jest właściwa wielu stadnie żyjącym zwierzętom, ale w przypadku człowieka, i tylko jego, odznacza się

pewną szczególną właściwością. Oto wyodrębnione nowe grupy wiodą życie na dotychczas zajmowanym terenie, łącząc się we współdziałaniu z innymi obecnymi na nim grupami i tworząc nową, liczniejszą strukturę grupową. Wymaga to, oczywiście, niezbędnych przekształceń strukturalnych i organizacyjnych związanych z koniecznością realizacji wspólnych celów. Opis społeczności wioskowej, jakiego dostarcza nam w swych znakomitych dziełach Malinowski, jest doskonałą ilustracją tej właśnie drogi budowania bardziej złożonych struktur w gromadnym życiu człowieka.

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

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

Niezależnie jednak od tego, jaka była droga kształtowania się takiego organizmu społecznego, staje się on niewątpliwie jakościowo nową formą w ewolucji człowieka. Forma ta powstaje, oczywiście, na bazie dotąd żyjących w odosobnieniu grup członkowskich, teraz połączonych organizacyjnie w jedną całość. Grupy te nie zostają jednak bynajmniej w niej unicestwione, lecz zachowują nadal swoje istnienie, ale już jako składowe elementy szerszej i bardziej złożonej struktury. Fakt ten pociąga za sobą cały szereg ważnych konsekwencji. Jedną z nich jest to, że troska tych grup o zachowanie ciągłości istnienia rozciąga się teraz na całość. To zaś oznacza niewystarczalność podstawowej socjalizacji – także w jej nowej formie, a mianowicie wychowania. Powstaje zatem, wciąż tutaj stawiane, pytanie o jego miejsce i rolę w owej nowej strukturze.

Aby odpowiedzieć na to pytanie, musimy przyrzeć się nieco dokładniej tej nowej strukturze społecznej, jaka ukształtowała się, obejmując swym zasięgiem liczniejsze małe grupy. Struktura ta może przybierać różną postać, zwykle klanu lub plemienia. We wszystkich takich przypadkach możemy mówić o najprostszej wprawdzie, ale formie państwa, jeśli – odwołując się do poglądów teoretyków – pod pojęciem tym rozumieć zbiorowość, która: 1) ma poczucie wspólnej tożsamości (przynależności, pochodzenia, języka, wartości); 2) osiadła w sposób trwały na określonym terytorium; 3) podlega jednolitej władzy i 4) jest zorganizowana dla realizacji określonych własnych celów takich jak pomyślność, bezpieczeństwo czy trwanie.

Nie ulega wątpliwości, że nowa, powstała ze spojenia pewnej liczby grup, struktura charakteryzuje się wszystkimi wymienionymi cechami. Możemy więc przyjąć, że w omawianym przypadku zjednoczenia co najmniej kilku grup – składowych elementów przyszłej całości – mamy do czynienia z jeszcze wprawdzie bardzo załążkową i prymitywną, ale jednak już ukształtowaną formą państwa. W przyjętym tutaj rozumieniu każda zorganizowana, wiodąca wspólne życie pod jednolitą władzą społeczność wioskowa złożona z kilku klanów jest 'państwem'. Jako nowy twór społeczny nie jest ono jedynie zbiorem owych składowych grup, lecz nabiera nowych właściwości wynikających z faktu, że podlega pewnej organizacji zapewniającej scalenie dotąd rozproszonych działań składowych elementów państwa. Najprostsza organizacja państwa, jaka niewątpliwie występowała u jego początków, polegała z pewnością na powołaniu do życia nowych instytucji zapewniających jego funkcjonowanie jako nowej całości. Pięć z tych instytucji można uznać za podstawę trwałego istnienia państwa. Są to:

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

Jest w pełni zrozumiałe, że za tymi instytucjami kryją się państwowi funkcjonariusze, osoby powołane do wypełniania odpowiednich czynności. Nie są to jednak już czynności ani wykonywane w grupie/rodzinie, ani też podporządkowane jej interesom. Innymi słowy, pojawiają się nowe role społeczne niepełnione w grupie, a więc takie, do których nie przygotowuje już grupowa socjalizacja podstawowa w obu jej odmianach. Oznacza to, że niektórzy członkowie grup/rodzin są wyznaczani do pełnienia tych ról poza ich ramami. Ten proces podejmowania ról społecznych wynikających z organizacji państwa, a pełnionych poza grupą bę-

dzie w miarę dalszego ewolucyjnego rozwoju społecznych form życia człowieka nieustannie się poszerzał (choć swoje apogeum zacnie osiągać dopiero w epoce nowoczesnego społeczeństwa przemysłowego).

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

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

Rozpatrując z tak odległej perspektywy pierwociny państwa jako zupełnie niezwykłego skoku w ewolucji człowieka, uświadamiamy sobie swoistą ślepią uliczkę,

w jakiej znalazła się ta nowa forma życia zbiorowości ludzkich. Forma ta, a więc państwo, aby przetrwać, musiało, rzecz jasna, dysponować własnymi zdolnościami enkulturacji, a więc przekazywania posiadanych zasobów kultury następnym pokoleniom. Dotąd, na poziomie pojedynczej grupy, dokonywało się to na mocy działających spontanicznie mechanizmów socjalizacyjnych, które człowiek świadomie wzmocnił, nadając im charakter wychowania. Ale mechanizmy te działały w sposób naturalny wyłącznie w małych grupach społecznych. Nowa struktura, jaką jest państwo, wyłącza funkcjonowanie tych mechanizmów już choćby z tego powodu, że ich działanie zachodzi wyłącznie w warunkach bezpośrednich interakcji twarzą w twarz. Struktura państwa nie spełnia już tych warunków, co wyklucza możliwość funkcjonowania w nim socjalizacji podstawowej. Powstaje pytanie, czy jest możliwe przygotowanie członków państwa do konstruktywnego uczestnictwa w jego życiu na podstawie mechanizmów socjalizacji rozszerzonej, która jest skutkiem przejścia jednostki do uczestnictwa w życiu już nie tylko własnej grupy członkowskiej, ale całej społeczności wyznaczonej ramami państwa. Ten rodzaj socjalizacji charakteryzuje się tym, że kontakty międzyosobnicze jednostki są znacznie bogatsze, ale rozproszone w czasie i społecznej przestrzeni. Podobnie jest z uczestnictwem w życiu i działaniach różnych grup społecznych. Wszystko to sprawia, że jednostka podejmuje różne role społeczne już poza własną grupą podstawową – w tym także rolę członka ‘społeczności państwowej’. W związku z tym podlega różnym systemom społecznej kontroli, jak również ulega wpływom różnych osób znaczących jako modeli socjalizacyjnych.

Rzecz w tym, że całokształt tych wpływów, które określamy tutaj mianem socjalizacji rozszerzonej, nie zapewnia prawidłowej i pełnej enkulturacji w jej szerszym już teraz zakresie. Proces, o którym mowa, ma spełniać funkcję przygotowania każdej jednostki do konstruktywnego pełnienia roli członka społeczności, które zapewni jej państwu pomyślność, spójność i dalsze trwanie, zaś samej jednostce optymalne (lub przynajmniej minimalne) przystosowanie do życia w nim. Socjalizacja rozszerzona, z natury przecież spontaniczna i niespójna, nie może zapewnić tak rozumianej enkulturacji. Innymi słowy, jej działanie nie prowadzi (jak to było w przypadku socjalizacji podstawowej – w małej grupie członkowskiej) do kształtowania członków państwa zdolnych własną aktywnością zapewnić osiągnięcie wszystkich, lub przynajmniej głównych, celów niezbędnych dla jego pomyślności i istnienia. Oznaczałoby to niezdolność państwa do zachowania trwałości swego istnienia jako nowej formy społecznego życia człowieka.

I tutaj dopiero, w tym punkcie dziejów istnienia naszego gatunku, pojawia się rzeczywista rola wychowania. Można wręcz wysunąć tezę, która od tego miejsca stanowić będzie sens i sedno prowadzonych wywodów. Oto wychowanie staje się

niezbędnym warunkiem naszego dalszego istnienia i rozwoju: bez niego dalsze trwanie ludzkości nie byłoby w ogóle możliwe.

Staje teraz przed nami zadanie dokonania analizy procesu, który polegał na stopniowym pojawieniu się i rozwoju wychowania w życiu zorganizowanej społeczności ludzkiej. Dokładne odtworzenie tego procesu nie jest, oczywiście, możliwe. Mowa tu bowiem o zjawiskach, jakie w dziejach gatunku *homo culturalis*, ale także *homo socialis*, zachodziły przed tysiącami lat. Pozostajemy więc siłą rzeczy w sferze jedynie uprawdopodobnionych hipotez i domysłów. Ale podobnie jak w dotychczasowych naszych wywodach, dysponujemy jednak danymi, które nie skazują nas na uciekanie się jedynie do fantazji.

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

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

Nie szukając daleko, sięgnijmy do obserwacji Bronisława Malinowskiego (1990). Zawdzięczamy mu szczegółowe opisy niezwykle bogatych obrzędów magii stosowanych w wioskowych społecznościach Trobriandii. Autor daje obszerny i niezwykle dokładny opis zwyczajów praktykowanych przez mieszkańców polinezyjskiej wioski. W opisie tym uderza ogromna liczba i złożoność stosowanych magii. Nie ma – jak podaje badacz – czynności podejmowanej zbiorowo, która nie zaczynałaby się od stosownej na tę okoliczność magii. Zaś każda z nich jest złożonym obrzędem przebiegającym według ściśle ustalonych rytuałów składających się na jakże bogate scenariusze. Obejmują one różne formy uczestnictwa w danym obrzędzie, takie jak tańce, melodie i teksty pieśni, a także zaklęcia i gesty dokładnie wykonywane przez uczestników.

W ten sposób autor rozwija przed czytelnikiem niezwykle bogate zasoby kultury przechowywane w pamięci małej wioskowej społeczności, zasoby, które

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

Taką formę enkulturacji, na razie jeszcze bez udziału w niej wychowania, możemy jednak uznać za zaledwie początkową. Na jej podłożu bowiem rozwijają się praktyki życia zbiorowego, które zdają się wyraźnie wskazywać na początki organizowania wychowania. Mamy tu na myśli przede wszystkim powszechnie, jak stwierdzają to liczni badacze, stosowany zwyczaj inicjacji. Polega on na kultywowaniu w życiu publicznym społeczności aktu – obrzędu wprowadzenia dorastających chłopca lub (rzadziej) dziewczyny do grona dojrzałych członków szczepu po stwierdzeniu, często obrzędowym, że spełniają oni pewne ustalone wymagania (por. Benedict, 1999, s. 138 i nast.). Dla nas w zwyczajach tym ważne są dwa momenty. Po pierwsze, w świadomości społecznej pojawia się zapotrzebowanie na takich członków społeczności, którzy posiadają pewne dość ściśle określone kwalifikacje, te zaś sprowadzają się do przyswojenia pewnych zasobów jej kultury. W ten sposób społeczność ta zapewnia sobie pozyskiwanie, jak mówi Alt, „pełnowartościowych członków szczepu” (Alt, 1960, s. 217), którzy zapewnią zarówno realizację jego dążeń, jak też dalsze trwanie. Inicjacja – pisze Miller – jest „pośrednikiem w zachowaniu tradycji; przenosi ją ze starszego pokolenia, które żyło w świetle tej tradycji i dla którego była ona nadzwyczaj cenna, na młodsze pokolenie” (Miller, 1932, *The Child in Primitive Society*, New York, za: Alt, 1960, s. 219).

Aby odpowiedzieć na to pytanie, niezbędne jest zdanie sobie sprawy z tego, jakie zmiany przynosi ukształtowanie się państwa jako nowej formy życia zbiorowego. Idzie nam tutaj, oczywiście, o te zmiany, które, jak można sądzić, mogły mieć istotne znaczenie dla zapewnienia temu nowemu organizmowi trwałości istnienia przez enkulturację. Nowy twór, jakim było państwo, nawet jeśli u swych początków obejmowało ono niewielką liczbę grup, z połączenia których powstało, podlegało nieuniknionym procesom i zabiegom integracyjnym. Można zasadnie przyjąć, że w życiu tego nowego tworu pojawiły się formy wyznaczające nową jego jakość.



Obraz, jaki tu – w sposób bardzo szkicowy – kreślimy, wymaga jeszcze jednego ważnego dopełnienia. Oto wszystkie wzmiankowane wyżej przemiany prowadzą nieustannie do powiększania się zasobów kultury, a więc tego wszystkiego, czego dopracowały się pokolenia wcześniejsze – do aktualnie żyjącego włącznie, a co teraz ma zostać przekazane pokoleniu następnemu, dopiero wrastającemu w życie zbiorowości. Zasoby te w miarę rozwoju cywilizacji nieustannie wzrastają zarówno pod względem ilościowym, jak też jakościowym. To one właśnie mają być przedmiotem enkulturacji. Spróbujmy zdać sobie sprawę choćby pokrótce z ich zakresu. Nie popełnimy błędu, jeśli to, co nazywamy kulturą, sprowadzimy do ośmiu jej składowych elementów, a mianowicie:

- 1) mowa i narzędzia komunikacji;
- 2) światopogląd i wiedza;
- 3) technika, doświadczenie i umiejętności;
- 4) moralność i prawo;
- 5) wierzenia i kultury;
- 6) obyczaje, wzory i style życia (zabawa, sport, turystyka);
- 7) sztuka i twórczość artystyczna;
- 8) ideały i wartości.

Wymownym przykładem może być tu „system wychowawczy” starożytnych Spartan. Przypisywana im instytucja wychowania była znakomicie zastępowana przez dobrze zorganizowaną – najpierw podstawową, obejmującą wszystkich, a następnie już zróżnicowaną, bo zawężoną do niektórych – socjalizację. Najpierw przyszli obywatele tego państwa, jeszcze jako dzieci, bez różnicy płci, umieszczani byli pod opieką kobiet, potem natomiast następował podział: dziewczęta pozostawały w grupach zajmujących się prowadzeniem gospodarstwa, chłopcy natomiast byli przydzielani do zorganizowanych grup typu wojskowego, w których przysposabianie przyszłego żołnierza odbywało się według klasycznych reguł podstawowej socjalizacji – ze szczególnym naciskiem na mechanizm modelowania (każdy chłopiec był pod ciągłą opieką jednego mężczyzny). Jak się więc okazuje, państwo Sparty przygotowywało przyszłych obywateli do służby wyłącznie przez odpowiednio organizowaną socjalizację, obywając się bez instytucji wychowawczych (por. Marrou, 1969, s. 52 i nast., a także s. 67).

Dla nas, śledzących tutaj genezę wychowania, ważne są te konsekwencje omawianych przemian, które złożyły się na gruntowną zmianę oblicza grupy społecznej pierwotnego człowieka. O ile dotąd aktywność życiowa członków grupy była ujednolicona, prosta, niewymagająca żadnych złożonych umiejętności nabywanych drogą uczenia się, to teraz aktywność ta wymaga pewnych kwalifikacji, których nabycie nie dokonuje się bynajmniej przez proste naśladownictwo. W ślad za tym

idzie druga nowa właściwość grupy: zróżnicowanie czynności wykonywanych przez jej członków. Oznacza to, że w grupie przestaje działać najprostszy mechanizm socjalizacyjny: upodabniania aktywności każdego członka do jednego obowiązującego wszystkich wzoru. I wreszcie trzecia nowa właściwość grupy: podział czynności w niej wymusza bardziej złożoną organizację. Wszak zróżnicowane czynności członków grupy muszą być odpowiednio skoordynowane, bo podporządkowane wspólnym celom. Ów podział nie jest bynajmniej okazjonalny, wymuszany przez doraźne sytuacje. Wręcz przeciwnie, jest on trwały. Poszczególni członkowie grupy opanowują umiejętności, których wykorzystywanie wiąże się z określonymi oczekiwaniami ze strony grupy, to zaś prowadzi do zróżnicowania ról członkowskich w grupie, a zarazem do wykształcania się określonej struktury grupy.

Jak więc można sądzić, wychowanie pojawiło się jako efekt rozwoju form życia społecznego ludzi i jako warunek konieczny zachowywania ich ciągłości przy jednoczesnej coraz większej pomysłowości. W ten sposób wychowanie jako wyższa, bo rozwijana świadomie, celowa i bardziej zorganizowana forma socjalizacji odpowiada pewnemu poziomowi rozwoju społecznego. Powstaje jednak uzasadnione przypuszczenie, że rozwój ten osiągnął – lub osiąga – kolejną fazę, a raczej skłonny byłbym powiedzieć: epokę, w której **wychowanie wyrosło wyłącznie na podłożu mechanizmów socjalizacyjnych przestaje wystarczać**. Jest to mianowicie **epoka indywidualizacji** (por. Heller i in., 1986).

## Personalizacja – nowa podstawa wychowania

Clyde Kluckhohn i Henry A. Murray wypowiedzieli w swoim czasie bardzo znamiennie zdanie: „Każdy człowiek jest pod pewnym względem taki, jak wszyscy inni ludzie, pod pewnym względem taki, jak jakaś grupa innych ludzi, ale pod pewnym względem taki, jak nikt inny” (Kluckhohn & Murray, 1955, s. 53). Zdanie to jest z pewnością prawdziwe, nawet jeśli jego trafność rozpatrywać w przekroju historycznym. Jednak nie ulega wątpliwości, że proporcje między tym, co w człowieku uniwersalne, co grupowe, a co indywidualne, zmieniały się na przestrzeni wieków. Stosując ten punkt widzenia, możemy powiedzieć, że dopiero czasy najnowsze, a więc wiek XX, przyniosły w wystarczająco dużej skali – dodajmy w warunkach cywilizacji zachodniej – procesy wyłamywania się ludzi spod obowiązujących, jednolitych wzorów życia i osobowości, a więc procesy kształtowania się indywidualności.

Indywidualizm jest wyrazem postępującej niezależności człowieka od przymusu ekonomicznego i politycznego, a wreszcie duchowego, a więc kształtowania

się modelu społeczeństwa pluralistycznego, w którym ludzie korzystają z możliwości podmiotowego kształtowania własnej biografii (Znaniński, 1974, s. 116 i nast.).

Zrozumiałe, że w tych nowych warunkach życia teoria socjalizacji przestała wystarczać dla wyjaśniania procesów kształtowania się i rozwoju ludzkiej osobowości. Powstaje podatny grunt dla koncepcji człowieka – twórcy samego siebie.

Koncepcja ta stawia w zupełnie nowym świetle dotychczasowe poglądy na wychowanie – jeśli rozumieć je w ten sposób, że mieści się ono bez reszty w procesach socjalizacji, aczkolwiek jest ich wyższą formą. **Pojęcie socjalizacji przestaje być bowiem przydatne dla wyjaśnienia procesów kształtowania się ludzkich indywidualności.** Przed teoretykiem wychowania staje więc pytanie o rolę wychowania w rozwoju jednostki ludzkiej. Zarysowuje się tu ostra alternatywa: albo należy wychowanie zinterpretować w nowy sposób, taki mianowicie, przy którym nie będzie ono zamykane w ciasnych ramach socjalizacji, albo też ograniczyć rolę wychowania wyłącznie do procesów uspołeczniania, pozbawiając je jakiegokolwiek znaczenia dla procesów kształtowania się ludzkich indywidualności. To zaś musiałyby oznaczać słabnącą rolę wychowania, w miarę jak procesy te nabierają będą znaczenia w życiu i rozwoju jednostki.

Tak więc prakseologiczna teoria wychowania staje wobec faktu niewystarczalności dotychczasowego paradygmatu, na podłożu którego była ona dotąd zwykle budowana<sup>11</sup>. Jeżeli za pomocą mechanizmów socjalizacyjnych nie da się wyjaśnić znacznej części procesów rozwoju i kształtowania się osobowości, to tym samym pozostają one także poza zasięgiem wychowania i każdej jego teorii. Ta bowiem miałaby zastosowanie tylko do wcześniejszych faz rozwoju – i to jedynie tych jego zakresów, w których rozwój podlega enkulturacji, lecz nie indywidualizacji (por. LeVine, 1973, s. 505–506). Wówczas o dalszych fazach rozwoju i tych jego zakresach, w których dokonują się procesy jego indywidualizacji, moglibyśmy jedynie powiedzieć, że jest on tylko niewątpliwą konsekwencją socjalizacji, której rola została jednakże zakończona. Czy wraz z nią kończy się rola wychowania? Jak wiemy, Znaniński odpowiadał na to pytanie twierdząco: wówczas zaczyna się „samo-

---

<sup>11</sup> Wprawdzie w ostatnich kilku dziesiątkach lat spotykamy także inne próby budowania teorii wychowania, jak choćby koncepcje Gordona (1994) lub Neilla (1991) (jeśli pominąć tu koncepcje odrzucenia wychowania w ogóle), jednak tym, co je charakteryzuje, jest zdecydowanie brak komplementarności, co jest głównie konsekwencją całkowitego odrzucenia paradygmatu dotychczasowego. W rezultacie teorie te „sprawdzają się” prakseologicznie w pewnych zakresach (wyznaczonych przez takie ograniczniki jak faza czy poziom rozwoju wychowanka, a wreszcie dziedzina wychowania), natomiast w innych zakresach nie mają nic do powiedzenia. Teoria wychowania musi spełniać ten warunek, że jej twierdzenia dają się zastosować do każdej jego postaci, odmiany i zakresu.

kształcenie”, które już nie jest wychowaniem. Człowiek zaczyna sam kształtować własną osobowość.

Nie ulega wątpliwości, że rozwiązanie tego dylematu, jakie wysuwał Znaniecki, było na miarę stanu ówczesnej wiedzy o rozwoju człowieka. Nowy paradygmat, niezbędny do tego, aby inaczej spojrzeć na wychowanie, był dopiero w stadium wstępnym. Był on także w tym stadium, kiedy piszący te słowa dokonywał własnych prób budowania prakseologicznej teorii wychowania. Od tego czasu jednak dokonał się znaczny postęp w naszej wiedzy o rozwoju człowieka i jego podstawowych czynnikach. Narodziła się koncepcja rozwoju w ciągu życia, a wraz z nią koncepcja rozwoju zindywidualizowanego. Tradycyjne pytania o standardy rozwojowe (a więc o to, jak człowiek upodabnia się do innych) ustąpiły w znacznej mierze miejsca pytaniu o to, jak to się dzieje, że człowiek w toku własnego życia kształtuje odrębną, niepowtarzalną osobowość. W ślad za tym musiało oczywiście pójść pytanie o to, jaką rolę w tym procesie ma do spełnienia wychowanie.

Dochodzimy w tym miejscu do skonstatowania **niewystarczalności teorii socjalizacji dla wyjaśniania rozwoju człowieka w ciągu życia**. Teoria ta pozwala bowiem wyjaśnić wyłącznie procesy stawania się jednostki członkiem określonych grup, a tym samym zapewnianie ciągłości ich istnienia, natomiast nie wyjaśnia tych aspektów rozwoju, które składają się na procesy indywidualizacji, a więc stawania się jednostki osobą niepowtarzalną. Nie można oczywiście lekceważyć tych pierwszych, jako że stają się one podstawą tych drugich. Ale nie można także rozwoju jednostki wyłącznie do nich ograniczać. Rozwój ten obejmuje więc zarówno to, jak grupa czyni jednostkę zdolną do konstruktywnego uczestnictwa społecznego, jak też to, jak jednostka indywidualnie „układa się” ze swoim społecznym światem i sama ze sobą. Dopiero takie spojrzenie na rozwój zmusza do postawienia na nowo pytania o wychowanie. Jeśli bowiem wychowanie traktować jako zamierzoną interwencję w rozwój w celu nadania mu określonego kierunku, to nie jest jasne, czy ma objąć ono wyłącznie te aspekty rozwoju, które składają się na uspołecznienie jednostki, czy także te, które obejmują jej indywidualizację.

Rzecz jednak w tym, że dotąd nie dysponowaliśmy wystarczającą wiedzą o tym, jakie to mechanizmy rządzą procesami wykształcania się indywidualności jednostki w toku jej życiowego rozwoju. Jedno tylko nie podlegało wątpliwości: nie są to już mechanizmy spoczywające u podłoża socjalizacji. Byłoby trudno także sprowadzić je – za Znanieckim – do „samokształcenia” rozumianego jako aktywność skierowaną bezpośrednio na zamierzone i celowe kształtowanie własnej osobowości. Indywidualność jest efektem wielu różnych procesów, których wspólnym podłożem jest czynne układanie przez jednostkę w toku jej życia stosunków

między sobą a światem. Ogół tych procesów określa się niekiedy mianem personalizacji.

Trudno jest ustalić, kto i kiedy wprowadził to pojęcie do literatury. Pierwszeństwo przypisuje się Gerhardowi Wurbacherowi, który też zaproponował jego definicję. Autor ten przez personalizację rozumie „samokształtowanie i samokierowanie własnymi strukturami napędowymi (*Triebstrukturen*) w wyniku ukształtowanego w sposób skoordynowany i odpowiedzialny sposobu reagowania (*Rueckwirkung*) indywiduum na czynniki społeczeństwa i kultury” (Wurbacher, 1963, s. 14). Personalizacja jest, jego zdaniem, konsekwencją życia ludzi w dynamicznym i pluralistycznym społeczeństwie, w którym krzyżują się z sobą różne dążenia, wartości i przekonania, zaś warunki i formy życia ulegają szybkim przeobrażeniom. W społeczeństwie takim jednostka nie może już zdać się na jednolite wzory i wartości przyswajane w drodze socjalizacji. Wielość, różnorodność i dynamika uznawanych wartości stwarzają warunki i stanowią pobudkę do personalizacji. „Personalizacja – mówi Wurbacher – oznacza kształcenie i zastosowanie ludzkiej zdolności do integrowania (w sobie) społecznego i kulturalnego pluralizmu” (Wurbacher, 1963, s. 14).

Zrozumiałe jest oczywiście, że personalizacja przebiega na podłożu innych procesów psychicznych niż socjalizacja i wymaga też innych dyspozycji osobowościowych. O ile podstawą socjalizacji jest przystosowanie się do warunków i wymogów stawianych z zewnątrz – przez grupę, o tyle personalizacja stawia jednostkę wobec konieczności dokonywania wyboru, którego zasady i kryteria mogą być jedynie uwewnętrznione w niej samej. Można zatem mówić o dojrzałości jednostki do personalizacji. Najogólniej mówiąc, personalizacja jest funkcją rozwiniętej w jednostce struktury własnego Ja, która z jednej strony jest czynnikiem sterującym jej aktywnością życiową, z drugiej zaś jest tej aktywności efektem: pod wpływem doświadczeń z niej wynoszonych jednostka sama się kształtuje. Zaś warunkiem funkcjonowania Ja jednostki jest własny system wartości, poczucie osobistej autonomii i sprawstwa w stosunku do własnego życia, jak również gotowość ponoszenia za nie odpowiedzialności (Hausser, 1983, s. 55 i nast.; Schlottmann, 1968, s. 17).

Możemy zatem przyjąć, że **mamy do czynienia z dwoma rodzajami procesów osobotwórczych, jakie spoczywają u podłoża rozwoju osobowości: socjalizację i personalizację.** Procesy pierwszego rodzaju sprawiają, że jednostka staje się członkiem grupy społecznej (ew. grup społecznych) i uczestnikiem jej (ich) kultury, procesy drugiego rodzaju natomiast sprawiają, że jednostka odnosi się w sposób wybiórczy i zróżnicowany do wymogów, jakie stawia jej społeczeństwo i kultura, uruchamia wewnętrzne struktury procesów poznawczych i emocjonal-

nych, i na ich podłożu dokonuje samodzielnych wyborów, nadając w ten sposób własnemu życiu zindywidualizowany, niepowtarzalny przebieg. Pierwsze stanowią o tym, że rozwój jednostki przebiega według ustalonych w grupie standardów społecznych i kulturowych, drugie natomiast, że jednostka staje się odrębną od innych indywidualnością.

Zrozumiałe jest oczywiście, że procesy te występują w rozwoju jednostki w określonym porządku: od socjalizacji do personalizacji. Jednostka musi najpierw wrosnąć w życie społeczeństwa i jego kulturę, aby móc następnie szukać własnych dróg swobodnego poruszania się w zastanym porządku stosunków, wartości, norm i doświadczeń. To przechodzenie od życia sterowanego normami pochodzącymi z zewnątrz do życia według standardów wewnętrznych dokonuje się z różnym nasileniem i w różnym tempie. W biografjach poszczególnych ludzi procesy personalizacyjne mogą zaczynać się już w dzieciństwie lub też być bardzo nikłe i niemal uśpione nawet w zaawansowanej dorosłości. Wydaje się jednak, że narastająca złożoność życia, pluralizm kulturowy, obfitość ofert, a wreszcie niezgodność wymagań, jakie charakteryzują życie współczesnych ludzi, zmuszają ich coraz bardziej do indywidualnego poszukiwania optymalnych dla siebie wariantów życia.

Otwiera się teraz przed nami pytanie: Jakie są mechanizmy, na podłożu których przebiegają procesy personalizacji? Innymi słowy: Jak to się dzieje, że jednostka w toku swego życia kształtuje swoją własną indywidualność? A jest to pytanie dla teoretyka wychowania zasadnicze. Odpowiedź na nie wyznaczać będzie miejsce i rolę wychowania w rozwoju jednostki. Nie jest bowiem zupełnie jasne, czy i jak wychowanie miałyby uczestniczyć w procesach personalizacyjnych.

Niestety, nasza dotychczasowa wiedza o tym, jak kształtuje się indywidualność jednostki, a dokładniej mówiąc: jak jednostka w toku całego życia kształtuje swoją indywidualność, jest dość nikła. Dotąd procesy te sprowadzano zwykle do świadomej aktywności jednostki skierowanej na kształtowanie własnej osobowości, co określano mianem samowychowania (Znaniecki) lub też samorozwojem, a więc „tworzeniem siebie według własnego projektu” (Kozielecki, 1987, s. 51). Wydaje się jednak, że sprowadzanie czynnej roli jednostki w kształtowaniu własnej osobowości wyłącznie do „intencjonalnego rozwijania przez jednostkę swoich struktur charakterologicznych i umysłowych” (Kozielecki, 1987, s. 51) jest zbyt daleko idącym zawężeniem wynikającym – jak sądzę – właśnie z braku adekwatnego do rzeczywistości systemu pojęciowego. Pojęcie personalizacji rozszerza zdecydowanie perspektywę, w której możemy rozpatrywać procesy tworzenia siebie w toku życia. Pozwala bowiem na przyjęcie formuły, w myśl której człowiek kształtuje siebie nie tylko przez intencjonalność skierowaną na

własne Ja, lecz także – i przede wszystkim – przez intencjonalność skierowaną na życie. To, co zawiera się w pojęciu personalizacji, jest konsekwencją przyjęcia koncepcji człowieka autonomicznego i intencjonalnego: ludzie kształtują siebie przez czynne nadawanie określonego kształtu własnemu życiu (Oerter, 1981, s. 100). Są więc twórcami siebie w takim samym stopniu, w jakim są autorami własnego życia, zmieniają się na tyle, na ile dokonują zmian w sposobie życia, ale jednocześnie także dokonywane w życiu zmiany są zarazem konsekwencją zmian w ich osobowości. I te właśnie procesy, tworzenia siebie przez czynną realizację życia, określamy tutaj mianem personalizacji.

## Wnioski końcowe

Wychowanie jest zawsze jakąś postacią zamierzonej interwencji w rozwój jednostki. Jego tradycyjna koncepcja zakładała, że interwencja ta zachodzi wyłącznie na podłożu procesów socjalizacyjnych, jest bowiem zawsze nadawaniem jednostce tych cech, które czynią ją zdolną do życia w określonych warunkach społeczno-kulturowych i tym samym do zapewniania swym uczestnictwem w życiu społecznym ciągłości ustalonego porządku normatywnego (Fend). Tym samym cele wychowania podporządkowywano interesowi grupy, w której jednostka miała konstruktywnie wypełniać przepisane jej role członkowskie. Wszystko, co w rozwoju jednostki dokonywało się poza socjalizacją, było także wyłączone poza zakres wychowania, i to nie tylko dlatego, że leżało poza zakresem społecznego zainteresowania, lecz także dlatego, że wydawało się być niedostępne dla zabiegów wychowawczych.

Wszystko to nie może pozostać bez wpływu na koncepcje wychowania. Nie jest już możliwe sprowadzanie go wyłącznie do mechanizmów socjalizacyjnych. Teoria wychowania musi uwzględniać także te procesy osobotwórcze, które spoczywają u podstaw kształtowania się ludzkich indywidualności. Procesy te obejmujemy tutaj ogólnym pojęciem personalizacji. Przyjmujemy dziś, że rozwój jednostki jest wynikiem zarówno wpływów społecznych, jak też tego, jak układa się ona sama w niekończących się transakcjach z warunkami i okolicznościami życia. Gdyby wychowanie zamykać nadal w ciasnych ramach socjalizacji, jego udział w rozwoju jednostki stawałby się coraz bardziej ograniczony, podobnie jak jego teoria. Ta staje więc dziś wobec konieczności zmiany dotychczasowego paradygmatu: musi plasować wychowanie zarówno w obrębie procesów poprzez które jednostka staje się taka, jak inne, jak też procesów, poprzez które staje się ona osobą niepowtarzalną.

## Bibliografia

- Alt, R. (1960). *Wychowanie u ludów pierwotnych*. Nasza Księgarnia.
- Benedict, R. (1999). *Wzory kultury* (J. Prokopiuk, tłum.). PWN.
- Brezinka, W. (1981). *Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Buss, D.M. (2001). *Psychologia ewolucyjna* (M. Orski, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- de Waal, F. (2014). *Bonobo i ateista* (K. Kornas, tłum.). Copernicus Center Press.
- Dunbar, R. (2014). *Nowa historia ewolucji człowieka* (B. Kucharzyk, tłum.). Copernicus Center Press.
- Dunbar, R. (2016). *Człowiek. Biografia* (Ł. Lamża, tłum.). Copernicus Center Press.
- Fend, H. (1976). *Sozialisierung und Erziehung*. Beltz.
- Gordon, T. (1994). *Wychowanie bez porażek w praktyce* (E. Sujak, tłum.). Instytut Wydawniczy Pax.
- Griese, H.M. (1984). Socjalizacja czy wychowanie? *Więś i Rolnictwo*, 4, 97–117.
- Harris, J.R. (1998). *Geny czy wychowanie?* (A. Polkowski, tłum.). Wydawnictwo Jacek Santorski.
- Hausser, K. (1983). *Identitätsentwicklung*. Harper & Row.
- Heller, T.C., Sosna, M. & Wellbery, D.E. (eds.). (1986). *Reconstructing individualism*. Stanford University Press.
- Hurrelmann, K. (1975). *Erziehungssystem und Gesellschaft*. Rowohlt.
- Kluckhohn, C. & Murray, H.A. (1955). Personality formation: the determinants. W: C. Kluckhohn, H.A. Murray, D.M. Schneider (eds.), *Personality in nature, society and culture* (second edition). Knopf.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*. PWN.
- LeVine, R.A. (1973). Culture, personality, and socialization: An evolutionary view. W: D.A. Goslin (eds.), *Handbook of socialization. Theory and research* (s. 503–543). Rand McNally College Publishing Company.
- Loch, W. (1969). Enkulturation als antropologischer Grundbegriff der Pädagogik. W: E. Weber (Hrsg.), *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff in 20. Jahrhundert* (s. 122–140). Bad Hailbrunn/Obb.
- Malinowski, B. (1990). *Mit, magia, religia* (t. 7: *Dziela*). PWN.
- Manz, W. (1980). *Erziehung und Gesellschaft*. Kösel Verlag.
- Marrou, H.-I. (1969). *Historia wychowania w starożytności* (S. Łoś, tłum.). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Miller, R. (1981). *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*. PWN.
- Neill, A.S. (1991). *Summerhill*. Almaprint.
- Oerter, R. (1981). Entwicklung. W: H. Schiefele, A. Krapp (Hrsg.). *Handlexikon zur pädagogische psychologie* (s. 100–108). Ehrenwirth.
- Parsons, T., Bales, R.F. (1964). *Family, socialization and interaction process*. The Free Press of Glencoe.
- Schlottmann, U. (1968). *Primäre und sekundäre Individualität*. Klett-Cotta.
- Tomasello, M. (2015). *Historia naturalna ludzkiego myślenia* (B. Kucharzyk, tłum.). Copernicus Center Press.
- Wurzbacher, G. (Hrsg.). (1963). *Der Mensch als soziales und personales Wesen*. Klett-Cotta.
- Van Doren, Ch. (1996). *Historia wiedzy. Od zarania dziejów do dziś* (B. Stokłosa, tłum.). Wydawnictwo „al fine”.
- Znaniecki, F. (1974). *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*. PWN.