

Aleksandra Zalewska-Królak

ORCID: [0000-0002-8503-4845](https://orcid.org/0000-0002-8503-4845)

tekst rekomendowany do publikacji przez prof. dr hab. Barbarę Fatygę,
Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego

KULTURA OCZAMI DZIECI

Pojęcie kultura może być zaliczane do pojęć o charakterze abstrakcyjnym, które wydają się być trudne do zdefiniowania przez dzieci. Niemniej wnioski z przeprowadzonego przeze mnie badania w warszawskich szkołach podstawowych pokazują, że dzieci nie tylko potrafią określić czym jest według nich kultura, ale także sformułować płynące z niej korzyści i wiążące się z nią ograniczenia. Jeśli damy dzieciom głos, odpowiednio skonstruujemy narzędzia i przygotujemy cały proces badawczy z zachowaniem zasad etyki, mamy możliwość uzupełnienia opisu wybranej części rzeczywistości o perspektywę istotnej grupy społecznej – dzieci.

Główne pojęcia: badania dzieci, kultura, wywiady grupowe, badania jakościowe, uczniowie warszawskich szkół podstawowych

Wstęp

Kultura to pojęcie, które wielokrotnie próbowano zdefiniować. Dowodzi tego m. in. książka Kroebera i Kluckhohna z 1952 roku, w której autorzy podejmują próbę klasyfikacji istniejących definicji. Od czasu jej powstania pojawiło się wiele nowych koncepcji (i definicji), co pokazuje, iż kultura jest dla badaczy nieustająco interesującym zjawiskiem. Celem moich badań¹ było dodanie jeszcze jednej perspektywy do patrzenia na kulturę – jej postrzegania przez dzieci. Aby poznać ich zdanie przeprowadziłam wywiady grupowe z uczniami warszawskich szkół podstawowych.

Kroeber i Kluckhohn nie posługują się terminem „definicja” w znaczeniu arystotelesowskim; „definicje zebrane w poszczególnych grupach nie mają klasycznej struktury w postaci: *definiens* i *definiendum*” (Boroch 2013, 21) lecz tworzą zbiór opisujący wykorzystanie oraz sposoby rozumienia słowa kultura (Boroch 2013, 21). Omawiani autorzy

¹ Badania przeprowadziłam w ramach pracy magisterskiej pod kierunkiem dr hab. Barbary Fatygi, prof. UW. Praca „Postrzeganie kultury przez dzieci” została obroniona w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych, w Uniwersytecie Warszawskim we wrześniu 2016 roku.

stworzyli listę przykładów wykorzystania tego słowa oraz jego ekwiwalentów. Podzielili definicje kultury na 7 grup: grupa A dotyczyła definicji opisowych, B – historycznych, C – normatywnych, D – psychologicznych, E – strukturalnych/konstrukcyjnych bądź relacyjnych – z naciskiem na modelowość i/lub organizację kultury, F – genetycznych, G – definicji niekompletnych (Boroch 2013). Badane przeze mnie dzieci, opisując czym jest według nich kultura tworzyły definicje zbliżone do grupy A, czyli opisowe, ale jednocześnie potrafiły swoje postrzeganie kultury poddać krytyce. W artykule przedstawiam kulturę widzianą z ich perspektywy: jak jest definiowana, do czego służy i czy jest potrzebna. Istotnym założeniem badań było *danie głosu* dzieciom. Chciałam, żeby ich zdanie było widoczne, dlatego analiza przeplata się tu z bezpośrednio przytoczonymi fragmentami wypowiedzi dzieci, które zaznaczyłam kursywą.

Metodologia

Badania przeprowadziłam na przełomie 2015 i 2016 roku w warszawskich szkołach podstawowych. Poprzedziłam je konsultacją narzędzi ze specjalistami, którymi w tym wypadku były zaprzyjaźnione dzieci oraz pilotażem w losowo wybranej szkole spoza próby. Zrealizowałam łącznie 14 zogniskowanych wywiadów grupowych, w 14 klasach (7 wywiadów w klasach drugich i 7 w piątych), w 7 placówkach, w 4 dzielnicach Warszawy.

Próba została dobrana celowo. Jednostką badawczą była klasa szkolna tu rozumiana jako grupa dzieci ucząca się razem. Proces doboru próby był wieloetapowy. Zależało mi na zbadaniu uczniów II i V klasy szkoły podstawowej. Skoncentrowałam się na uczniach młodszych, ponieważ w wieku od 7 do 12 lat u dzieci rozwija się możliwość dokonywania kategoryzacji. Według Jeana Piageta (2006) ów przedział wiekowy odpowiada stadium operacji konkretnych. Na tym etapie rozwoju intelektualnego dziecko potrafi dokonać klasyfikacji hierarchicznej, ale nie umie jeszcze myśleć abstrakcyjnie. Piaget, tworząc charakterystykę stadium, zakładał stopniowy rozwój poszczególnych umiejętności. W związku z tym, postanowiłam zbadać dwie grupy dzieci w różnym wieku. Zdecydowałam się na II i V klasę, ponieważ program szkół podstawowych wyróżnia w nauczaniu dwa stopnie: tzw. nauczanie wczesnoszkolne obejmujące klasy I-III oraz kolejny etap obejmujący klasy IV-VI. Wybrałam środkową klasę z każdego ze stopni, ponieważ uważam, że są najbardziej reprezentatywne dla ogólnego trendu w pierwszym i drugim etapie nauczania.

Podczas doboru szkół zdecydowałam się bazować na wynikach tzw. rankingu szóstoklasisty, ponieważ na jego podstawie tworzy się rankingi szkół. Chciałam dotrzeć do możliwie jak najbardziej rzetelnych danych, dlatego skontaktowałam się z Okręgową Komisją

Egzaminacyjną w Warszawie. Doradzono mi stworzenie własnego rankingu na podstawie danych udostępnionych w Biuletynie Informacji Publicznej OKE. Atutem takiego rozwiązania jest możliwość dotarcia do wyników każdej ze szkół w Warszawie. Stworzyłam zestawienie średnich wyników z egzaminu szóstoklasisty (arkusz standardowy) z ostatnich trzech lat. Następnie, za jego pomocą, utworzyłam własny ranking. Objęte nim zostały wszystkie szkoły, tj. publiczne, prywatne, społeczne i muzyczne. W związku z tym, że sprawdzian z roku 2015 różnił się od pozostałych, wzięłam pod uwagę tylko wyniki z 2012, 2013 i 2014 roku. Dane z trzech lat uśredniłam i wybrałam dzielnice, w których dzieci miały najlepsze i najgorsze wyniki oraz taką, w której miały wyniki średnie. Z każdej z tych dzielnic wybrałam po 3 szkoły: zajmujące relatywnie najlepsze, najgorsze i środkowe miejsce w rankingu. Brałam pod uwagę trudności związane z obowiązkiem otrzymania zgody dyrektora placówki i opiekunów prawnych dziecka na przeprowadzenie badania, dlatego stworzyłam zapasową listę placówek, które mogły wejść do próby. Podczas jej tworzenia kierowałam się wytycznymi opisanymi powyżej. Niestety, ze względu na liczne odmowy, musiałam zmodyfikować tak dobraną próbę. W efekcie zbadalam po 2 szkoły z 3 wybranych dzielnic. Niemniej jednak, jako że dzielnice zajmujące środkową pozycję w rankingu były dwie, początkowo wylosowałam jedną z nich. Na badanie w tej dzielnicy zgodziła się tylko jedna szkoła, pozostałe odmówiły. O negatywnych dla mnie decyzjach dowiedziałam się stosunkowo szybko, dlatego postanowiłam spróbować przeprowadzić badanie w drugiej, odrzuconej w trakcie losowania, dzielnicy. Jednakże z szacunku do placówki z pierwszej dzielnicy oraz ze względu na jej specyfikę (była to bowiem szkoła międzynarodowa) postanowiłam dodać do próby jeszcze dwie klasy z tej właśnie szkoły.

W badaniu zastosowałam podejście jakościowe ze względu na postawione pytanie badawcze. Celem badania było bowiem uzyskanie „otwartych, zawierających różnorakie odcienie, opisów różnych aspektów świata przeżyć osób badanych” (Kvale 2004, 42). W słowniku Webstera (1867) analiza jakościowa porównywana jest do chemicznej, która ma na celu identyfikację, rozpoznanie składników substancji. Podczas badań chciałam dowiedzieć się z jakich składników, zdaniem dzieci, składa się kultura. Można zatem cel badania scharakteryzować jako odtworzenia tzw. definicji wyliczających (por. tzw. pierwszą naukową definicję kultury Edwarda Tylera (1898)). Zarazem moją postawę jako badacza dobrze ilustruje następujący cytat: „chcę zrozumieć świat z Twojego punktu widzenia. Chcę poznać to, co Ty poznajesz, w sposób jaki poznajesz. Chcę zrozumieć sens Twoich doznań, odczuwać rzeczy jak Ty je odczuwasz, tłumaczyć sobie sprawy jak Ty je tłumaczysz. Czy staniesz się moim nauczycielem i pomożesz mi je zrozumieć? (Kvale 2004, 34). Zależało mi więc na traktowaniu badanych dzieci podmiotowo. Zakładałam, że takie podejście pozwoli dostrzec

w wypowiedziach dzieci nie tylko sposób konceptualizowania kultury jako inwentarza składników, ale pokaże również sposoby ich strukturyzowania.

Posłużyłam się wywiadem grupowym w klasie, ponieważ nie chciałam ani sztucznie rozdzielać uczniów danej klasy, ani tworzyć grupek *ad hoc* na potrzeby badania, złożonych z uczniów różnych klas, co się często robi. Tymczasem każdy kto ma doświadczenie szkolne wie, iż klasa to konkretna grupa o relatywnie dużej trwałości, zdefiniowanej specyfice i własnej dynamice działań. Zakładałam, iż technika wywiadu grupowego umożliwi znającym się dzieciom prowadzenie dyskusji nie tylko ze mną, ale i między sobą, a był to element badania, na którym najbardziej mi zależało.

Na początku każdego wywiadu uczniowie dowiadywali się *o czym* będzie badanie oraz *na czym* będzie polegało. Mieli możliwość zadawania pytań, jeśli pojawiły się jakiegokolwiek wątpliwości. Dopiero po takim wprowadzeniu oraz odpowiedzi na pytanie czy na pewno każdy z uczniów chce wziąć udział w badaniu rozpoczynał się wywiad. Dzieci wiedziały, że w każdym momencie mogą przestać w nim uczestniczyć. Decyzja należała do jednostki, zgodnie z zasadą świadomej zgody badanego. Jednakże, podczas wywiadów wypowiadali się praktycznie wszyscy uczniowie klasy. Nie zdarzały się sytuacje, żeby jakieś dziecko nie powiedziało zupełnie niczego. Problemem dla badacza było raczej takie poprowadzenie dyskusji, żeby każda osoba mogła zawrzeć głos. Wyzwaniem nie była cisza, była nim wielość głosów, które chciały wybrzmieć w tym samym momencie².

Wywiad podzieliłam na trzy części: pierwsza dotyczyła odpowiedzi na pytanie czym jest kultura; druga była dyskusją o tym kim jest człowiek kulturalny; trzecia zaś, która miała charakter niewielkiej prowokacji z mojej strony, stała się debatą dotyczącą tego czy kultura jest w ogóle potrzebna. W niniejszym artykule chciałabym przede wszystkim omówić wyniki pierwszego i ostatniego etapu badania.

Czym jest kultura?

Pierwszym zadaniem uczniów podczas badania było wpisanie w odpowiednie miejsce na tablicy czym jest kultura a czym – wg nich – nie jest. Dzieci zostały poinformowane o tym, że każdy ma możliwość podzielenia się swoim zdaniem, ale pozostałe osoby mogą się z nim nie zgodzić i mają prawo to zakomunikować, argumentując swoje odmienne zdanie. W takim wypadku przewidziałam czas na dyskusję. Na tablicy narysowałam dwa worki. Do jednego

² Szczegółowy opis narzędzi badawczych oraz przebiegu badania znajduje się w: Zalewska-Królak, Aleksandra. 2017. Problematyka badań dzieci. W: red. Błażej Kmiecik „*Filozoficzne i psychospołeczne obrazy ludzkiej egzystencji*”, Katowice: Wydawnictwo Naukowe Sophia ss. 81-96, ISBN 978-83-65357-79-3.

badani mieli wpisywać co kulturą jest; do drugiego – co nią nie jest. W przypadku właściwości i cech spornych, czyli takich co do których klasa nie doszła w dyskusji do porozumienia, gdzie powinny się znaleźć, istniała możliwość wpisania ich w wolnej przestrzeni (otaczającej worki; co ciekawe zazwyczaj wybierano przestrzeń pomiędzy workami).

Uczniowie, opowiadając o tym czym jest kultura, wymieniali z czym im się ona kojarzy. Ich sposób definiowania tego pojęcia odpowiadał grupie definicji deskryptywnych z zestawienia Kroebera i Klukhohna (1952). W języku polskim przyjęło się miano definicji opisowo-wyliczających (Boroch 2013, 24). Jak sama nazwa wskazuje, wyliczają one lub opisują te cechy, które według danej wykładni, należą do sensu słowa kultura. Definicją prototypową jest, wspomniana wyżej propozycja Taylora z 1871 roku (Tylor, 1898, 83). Oprócz wyliczenia dziedzin (*enumeration of culture content*), istotne dla niej kryteria wskazują na: kulturę jako złożoną całość (*comprehensive totality*) (Boroch 2013, 24). Badanym dzieciom najłatwiej było opisać kulturę wymieniając jej elementy.

Worek z nazwami dotyczącymi kultury (N=218) był większy niż ten przedstawiający czym kultura nie jest (N=145). Relatywnie najmniej wypowiedzi (N=109) pojawiło się w przestrzeni nonkonsensualnej (między workami i obok nich), co pokazuje, że dzieci starały się dochodzić do porozumienia w definiowaniu pojęć. Wszystkie zgromadzone w tej części badania wyrażenia i frazy podzieliłam na kategorie (por. tabela 1).

Tabela 1. Odpowiedzi na pytanie: Czym jest kultura? w %

Kategorie	Kultura (N=218)	NIE-kultura (N=145)	Przestrzeń nonkonsensualna (N=109)
<i>savoir-vivre</i>	57	81	71
różnorodność kulturowa	1	3	4
sztuka	7	1	7
relatywizm kulturowy	19	0	6
codziennosc	11	9	5
inne	5	6	7

Źródło: opracowanie własne.

Uczniowie definiowali kulturę przede wszystkim jako zasady właściwego zachowania się w towarzystwie. Słowa „kultura” używa się często wraz z przymiotnikiem „osobista”, co jednoznacznie odnosi się do „znajomości życia”. Jest ono też często używane w szkołach (*Bądź kulturalny!*), w kontekście zachowania ucznia. Do głów dzieci, włączane są za pomocą szkolnego Ideologicznego Aparatu Państwowego (IAPu) (Althusser 2006), współpracującego oczywiście z innymi – m.in. rodzinnym i informacyjnym, normy o charakterze powinnościowym, dotyczące funkcjonowania w społeczeństwie. Uczniowie są *cywilizowani* poprzez naukę *kulturalnych zachowań*. Nic więc dziwnego, że ich prymarnym skojarzeniem z pojęciem kultura jest właśnie *savoir-vivre*.

Kultura jako *savoir-vivre*

Polskie przysłowie mówi: *co kraj to obyczaj*. Wiele spośród obecnie obowiązujących reguł zachowania zostało ustanowionych w przeszłości. Tadeusz Rojek (1984) uważa, że ogromny wpływ na współczesną obyczajowość miał wiek XVII, czyli wiek polskiego baroku. Autor wyprowadza genealogię niektórych zasad kulturalnego zachowania z historii tamtego okresu. „Wiek ten, ze swoim sarmatyzmem, zaciążył bowiem na polskim *savoir-vivre* w dość znacznym stopniu, a prócz tego, głębiej niż można byłoby przypuszczać, wniknął w mentalność pewnych grup społecznych” (Rojek 1984, 227). Wzory kulturowe, normy i wartości są zakorzenione historycznie, ich źródłem jest przeszłość. Dlatego, analizując wypowiedzi badanych, odnosiłam się do kulturalnego podłoża niektórych z nich.

Zasady *savoir-vivre*'u można pogrupować według dziedzin życia. Posłużę się dziedzinami wymienionymi w wybranej przeze mnie definicji

- „– nakrywanie, podawanie do stołu i jedzenie,
- wygląd, prezencja (np. postawa, higiena) i właściwy ubiór,
- formy towarzyskie (np. w miejscu pracy, w rodzinie, na przyjęciach),
- komunikacja (także telefoniczna i internetowa),
- sposób zachowania się w szczególnych sytuacjach”

(Wikipedia, hasło *savoir-vivre*).

Wyliczający charakter tej definicji pomógł mi pogrupować wypowiedzi z niezwykle szerokiej kategorii jaką okazał się *savoir-vivre*.

***Savoir-vivre* – nakrywanie, podawanie do stołu i jedzenie**

Dzieci podczas badania zwracały uwagę na przywary związane z zachowaniem, które kulturalny człowiek powinien wykorzeniać ze swojego zachowania przy stole. Większość

hasel, która odnosi się do *kultury jedzenia* rozpoczyna się od słowa „nie” np.: *nie bekamy, nie mlaszczemy, nie siorbać, nie mówić z pełną buzią, nie wybrzydzać*, itp. Takie wyrażenia dzieci wpisały do worka kultura. Natomiast propozycje zebrane w worku NIE-kultury wskazywały te same zachowania w proporcji 1:1. Chciałabym podkreślić, że prosiłam, aby dzieci z jednej klasy nie wpisywały wyrażenia, znaczącego to samo do obu worków np. *nie bekać* do kultury i potem *bekanie* do NIE-kultury. W związku z tym pary tych samych propozycji różniące się słowem „nie” zostały zrekonstruowane z wypowiedzi dzieci z różnych klas. Warto również zaznaczyć, że określeń z „nie” było więcej oraz, że nie wszystkie ich odwrotności znalazły się w worku NIE-kultura. Ogólnie: dużo więcej wyrażen, które zostały zapisane w kategorii *savoir-vivre*: nakrywanie, podawanie do stołu, jedzenie, zgłosili drugoklasiści. Dzieci, odnosząc się do *savoir-vivre'u*, zwracały również uwagę na obowiązek gościnności przy stole: *jak są goście*. Co ciekawe, „w dawnym polskim języku rzeczownik ludzkość oznaczał grzeczność i gościnność” (Rojek 1984, 16). Na temat zasad dotyczących sposobu jedzenia było kilka dyskusji. Pierwsza dotyczyła tego, co i jak jemy. Ustalono np., że frytki lub pizzę *można jeść rękoma*. Głównymi argumentami była trudność jedzenia frytek widelcem oraz inny smak pizzy jedzonej rękoma – *jest smaczniejsza*. Jako kontrargumentu używano konieczności określenia miejsca, w którym jemy: *w restauracji* – wg badanych – należy używać sztućców.

***Savoir-vivre* – wygląd, prezencja (np. postawa, higiena) i właściwy ubiór**

Z pewnością istotną dziedziną zasad dotyczących „znajomości reguł życia” jest zachowanie higieny osobistej. Ważnym jej elementem okazało się *mycie rąk przed jedzeniem*. Przykładowo, podczas dyskusji dotyczącej *Indianina* jako jednego z argumentów, który miał przechylić szalę na rzecz zakwalifikowania wyrażenia do NIE-kultury, przytoczono obserwację, iż *Indianie nie myją rąk i nie używają mydła*. Rolę higieny w służbie biopolityki opisał Foucault (1998). Zwracanie uwagi na czystość miało służyć zmniejszeniu śmiertelności. Obecnie wciąż różne IAP-y podkreślają, jak ważna jest higiena osobista. Zazwyczaj argumentacja dotyczy ryzyka ostracyzmu społecznego. Poza tym dzieci stykają się również z tzw. legendami miejskimi, mówiącymi np. o tym, że *dziecko może mieć robaki, jeśli nie będzie myło rąk*. Biopolityce przyświeca idea pozwolenia na śmierć i jednoczesnego skazywania na życie. Dbalność o higienę jest elementem dyskursu, który ma zapewniać realizację jej celu. Zabieganie o czystość ma bezpośredni wpływ na zdrowie, co z kolei, oddziałuje na długość życia ludzkiego. Biopolityka ma za zadanie utwierdzenie człowieka w przekonaniu, że egzystencja ludzka powinna być jak najdłużej podtrzymywana. Dyskurs dotyczący higieny jest jednym z narzędzi, które służą temu celowi.

Elementem *savoir-vivre'u* jest stosowny wygląd, co według badanych dzieci wiąże się z ubiorem. Przykładem elementu kulturalnego stroju jest *cylinder* (sic!), bo *noszą go ci wszyscy kulturalni panowie*. Jego przeciwieństwem jest *brzydki ubiór*. Niestety, wyrażenie nie zostało rozwinięte. Nie zdołałam dowiedzieć się, co konkretnie oznaczał *brzydki ubiór*. Przytoczone stwierdzenie wywołało natomiast dyskusję dotyczącą tego, co ma zrobić osoba, której nie stać na elegancki ubiór. Sprecyzowano, że *każdy ma prawo ubierać się tak, jak chce*. W święta warto jednak ubrać się ładniej, ponieważ jak ktoś założy dres, to może być to oznaką braku szacunku. *Dres można założyć, jak jest się w domu chorym*. Z dysputy można było wnioskować, iż to przede wszystkim *elegancki strój* jest elementem kultury.

***Savoir-vivre* – formy towarzyskie (np. w miejscu pracy, w rodzinie, na przyjęciach)**

Najczęstszym wyrażeniem w tej kategorii było *używanie magicznych słów: proszę, dziękuję, przepraszam*. Kategoria obejmowała też cechy człowieka kulturalnego tj.: *uprzejmy, tolerancyjny, rycerski, pomocny, szanujący innych, punktualny, ogólnie, posiadający dobre maniery, stosujący się do zasad savoir-vivre'u*. Dzieci podkreślały, iż osoba wyróżniająca się kulturą osobistą *szanuje innych*.

Uczniowie udowodnili, że *rycerskość* wciąż jest poważaną cechą. Kobiety należy *przepuszczać w drzwiach*. W kontekście zachowań względem kobiet, istotne jest także *ustępowanie im miejsca w autobusie*, gdy są w ciąży lub towarzyszy im dziecko. Tutaj ciekawym elementem jest czczenie kobiety, nie ze względu na płeć, a na pełnioną przez nią funkcję – bycie matką. Pierwszym skojarzeniem, które nasuwa mi się przy lekturze tych wyrażen, jest Stary Testament, który w Dekalogu niezwykle wynosił w strukturze społecznej kobietę-matkę. Kobieta jako taka nie była już tak poważana. Według uczniów ogólnie powinniśmy okazywać szacunek kobiecie. Zwracali jednak również uwagę na kobietę-matkę, którą powinno się obdarzyć szczególnymi względami. Inny przykład: *jak idziesz do restauracji z panią i jest przysunięte krzesło, to je odstawiasz, żeby pani mogła usiąść*. Myślę więc, że teza Tadeusza Rojka, iż uratowaliśmy z naszej rycerskości, to, co było w niej najistotniejsze, opiekuńczość wobec kobiety oraz poczucie szacunku, jest aktualne do dziś (przynajmniej wśród dzieci).

Mocno podkreślanym elementem form towarzyskich jest *szacunek do starszych*. Należy im *ustąpić miejsca w autobusie*, traktować ze szczególnym szacunkiem, np. *nie można poprawiać starszych*. Odnośnie tej ostatniej normy powinnościowej wybuchła żywiołowa dyskusja: *czy nie powinno się poprawiać tylko starszych, czy nikogo*. Według niektórych, *młodszych można poprawiać*. Inne osoby broniły zdania, iż *nikogo nie powinno się poprawiać*.

Zwolennicy tej zasady podkreślali, że *poprawianie starszych* nazywane jest *bezczelnością*, a ta nie może zaliczać się do kultury. Ostatecznie norma została zapisana w przestrzeni nonkonsensualnej. Innym przykładem jest sytuacja z badania, podczas którego jedna z uczennic, jako pierwsze wyrażenie, które zostało zapisane na tablicy, podała słowo *mama*. Zapytana o jego sens w tym kontekście, powiedziała: *moja mama ustaliła mi taką zasadę, że jak dorosły coś mówi, to ja muszę policzyć do 10 i dopiero mogę odpowiedzieć, bo wiem, że nie będzie kontynuował; [moja mama] w ogóle jest taka kulturalna*.

Szacunek okazywany starszym może wiązać się z formą wychowania dzieci, a mianowicie z pełnieniem funkcji głównej opiekunki przez babcię. Obecnie taki model zaczyna stawać się mniej popularny, niemniej, wciąż jeszcze nie zanikł. Szczególny stosunek współczesnych dzieci i młodzieży do dziadków (a z powodów demograficznych – głównie babć) obrazują też wyniki badań socjologów młodzieży (zob. np. CBOS 2011; publikacje Ośrodka Badań Młodzieży).

Współcześnie rolę babci przejmują szkoły, zapewniające dziecku całodzienne zajęcia. Wydaje mi się jednak, że nauczycielki, same wykształcone w paradygmacie szczególnego szacunku dla starszych, przekazują tę ideę następnym pokoleniom. Już Margaret Mead zauważyła, że lukę wychowawczą w wysoko rozwiniętych społeczeństwach wypełni zreformowana szkoła. W Polsce bardzo długo był widoczny postfiguracywny model wychowania, a wiedza i zasady moralne przekazywane były przez starsze pokolenie. To ono było niemal wyłącznym autorytetem. Jedną z cech postfiguracywnej kultury jest „skuteczne wdrażanie każdego dziecka do bezwzględного uznania form kulturowych” (Mead 1978, 28). Obecnie ten model się zmienił, co doskonale obrazuje liczba wyrażen znajdujących się w przestrzeni nonkonsensualnej. Dzieci często używały argumentu *to zależy*, wskazując na, niezbędny do rozeznania, kontekst konkretnych sytuacji. Bronisław Malinowski, opisując „dzikiego” twierdził, że ma on „głębokie poszanowanie dla tradycji i zwyczaju i nakazom ich poddaje się automatycznie. Słucha ich niewolniczo, bezrefleksyjnie, spontanicznie dzięki inercji umysłowej połączonej z obawą przed opinią publiczną i karą nadprzyrodzoną” (Malinowski 1984, 15). Współczesny uczeń również w swoich deklaracjach jest wierny tradycyjnym zasadom, obawia się ostracyzmu społecznego, ale różni się od „dzikiego” refleksyjnością. Przykładowo wyrażenie *pomaganie* zostało poszerzone o kontekst, a mianowicie: *jak się komuś wysypały zakupy, to trzeba spytać się czy pomóc, bo [ktoś – AZ-K] może nie chcieć*.

Ciekawe, że zdaniem dzieci *wiara* nie należy do charakterystyki człowieka kulturalnego, ponieważ *jeśli wiara byłaby w kulturze, to człowiek, który nie wierzy byłby*

niekulturalny, a to nie prawda. Co więcej, uczniowie podkreślali, iż z pojęciem wiara łączy się możliwość nieakceptacji innej wiary. W takiej sytuacji to słowo nie może zostać umieszczone w worku kultura. Jest to bowiem jawnym okazaniem braku szacunku. Powinniśmy szanować czyjeś zdanie, oczywiście jeśli nikogo ono nie obraża. Przy okazji pojawił się też stosunek do innych odmienności. Jedna z badanych dziewczynek przytoczyła sytuację z domu: moja babcia mówi, że nie jest rasistką, ale czarnoskórych to ona nienawidzi po prostu. Inna uczennica stwierdziła, że to jej [babci] własne zdanie. Następnie, pewien chłopiec zaznaczył, że rasizm jest równoznaczny z brakiem szacunku, jak ktoś się taki urodził to się przecież nie przebarbuje.

Problematyczny okazał się sens normy, mówiącej o tym, jak powinno się zwracać do innych ludzi. Pierwszy pomysł dotyczył mówienia *pan, pani*. Takie traktowanie innych osób uchodzi bowiem za kulturalne. Warto przypomnieć, że forma „pan” to feudalny zabytek, pamiątka dawnego polskiego *savoir-vivre'u*. Rojek podkreśla, iż „zwracanie się do siebie per pan godne jest naszej uwagi, ponieważ jest wyłącznością polskiego *savoir-vivre'u*. Stanowi polską osobliwość” (Rojek 1984, 49). Uczniowie w trakcie dysputy doszli do konsensusu ustalając, że *mówienie na ty* zostanie zapisane pośrodku, ponieważ możemy tak się do kogoś odnosić tylko, gdy wcześniej zostanie to ustalone.

***Savoir-vivre* – komunikacja (także telefoniczna i internetowa)**

Nakaz *nieprzeklinania* był najczęściej wymienianą normą w zbiorze postulatów dzieci dotyczącym komunikacji. Wyrażenia z nią związane podawali zarówno piąto- jak i drugoklasiści. Badani zwracali także uwagę na konieczny element komunikacji, a mianowicie, *sluchanie*. Niestety, przekonałam się, że był to element wyłącznie deklaracyjny. W praktyce trudno im było słuchać propozycji kolegów i koleżanek. Przekrzykiwali się i gdyby nie narzucona dyscyplina, wszyscy mówiliby jednocześnie, nie bacząc na to, co mają do przekazania inni.

Uczniowie zwrócili także uwagę, że częścią *savoir-vivre'u* jest dostosowanie tonu i częstotliwości wypowiedzi do sytuacji. Przykładowo: *nie powinno się krzyczeć*, ale trzeba, jeśli *pojawi się jakiś zbir lub jak trzeba kogoś ostrzec*. Wszystko zależy od sytuacji, bowiem można krzyknąć np. z radości. Ponadto: *Gdy w stołówce jest bardzo głośno, to trzeba krzyknąć, żeby coś zrozumieć*.

Aby zakomunikować jakąś treść, osoba kulturalna nie powinna *klamać*. Co do słuszności tej normy były przekonane niemal wszystkie klasy. Jednakże niektórzy uczniowie wskazywali na wyjątkowe sytuacje, które sprawiają, że *powinno się klamać* np. *dana osoba może być zła i jak jej powiesz prawdę to może ci zrobić krzywdę; jak mówisz ile masz pieniędzy*

to może ci ukraść. Badani w worku NIE-kultura określili formy negatywnej komunikacji: *pyskowanie, przezywanie, przedrzeźnianie, dokuczanie, obrażanie, wyśmiewanie się z innych*. Warto zaznaczyć, że zachowania te były bezdyskusyjne. Dzieci w pełni zgadzały się co do słuszności ich zapisu.

Ciekawym wyrażeniem wydało mi się *komentowanie*, które pojawiło się 3 razy. Zastanawiam się, kiedy uczniowie słyszą nakaz: *nie komentuj!* Niepokojąca jest możliwość, iż dzieci mogą słyszeć tę komendę, gdy chcą dyskutować na jakiś temat. Jest to tzw. zdanie *zamykające usta*. Argumentami, które miały sprzeciwić się wpisaniu tego zwrotu do NIE-kultury były: *powinno się skomentować jak ktoś się źle zachowuje, bo może tego nie wiedzieć; jakby nie można było komentować to by nie było komentatorów sportowych*. Drugie wyjaśnienie pojawiło się w 2 przypadkach.

Savoir-vivre – sposób zachowania się w szczególnych sytuacjach

Najczęstszym wyrażeniem w tej kategorii było *pomaganie*, które okazało się bardzo ambiwalentne. Dzieci podkreślały, że ogólna zasada wskazuje, że *powinno się pomagać*. Dlatego też, zazwyczaj, słowo padało jako propozycja do zapisania w worku kultura. *Pomagać należy szczególnie osobom starszym, bo jak się przewrócą to mogą umrzeć, bo osoby starsze tak mają*, ale podczas dyskusji pojawiały się liczne obiekcje. Najczęstsza dotyczyła ryzyka związanego z pomaganiem, np.: *możesz pomagać bandycie; bezdomny, któremu pomagasz może cię zaatakować*. Etos pomocy jest bardzo popularny w bajkach, może mieć to wpływ na podkreślanie takiego zachowania przez dzieci.

Kolejne, pod względem liczebności, były normy związane z niepanowaniem nad agresją: *bicie i zabijanie*. W tym przypadku uczniowie także podkreślili, że wszystko zależy od sytuacji. Czasami trzeba użyć przemocy, żeby kogoś obronić. Przykładowo *bicie się* jako element sportów walki jest dozwolone, może się nawet zaliczyć do kultury, ponieważ *można reprezentować kraj na jakiś zawodach*. Najbardziej dyskusyjne było *zabijanie*. Podczas dysput pojawiły się głosy, że *czasami trzeba zabić*. W jednej z klas przeprowadzono długą rozmowę dotyczącą *wojska*. Przez powiązanie tego wyrażenia z *zabijaniem*, chciano je wpisać do worka NIE-kultury. Jednakże pojawiły się osoby, które zażarcie broniły zdania, że jest ono częścią kultury, gdyż: *wojsko polskie to byli zwykli ludzie, zwykli ochotnicy, niemniej, też zabijali naszych wrogów, lecz robili to, ponieważ musieli walczyć o niepodległość, zgłaszali się, żeby bronić innych*. Jedna z klas podczas dyskusji na temat *Indian* usprawiedliwiła ich postępowanie – *zabijanie zwierząt*, w następujący sposób: *muszą zabijać, bo nie mają co jeść; zabijają dorosłe, żeby małe rosły*. Podczas analizy różnych opinii doszłam do wniosku, że dzieci dzielą

zachowania agresywne na te z premedytacją i bez premedytacji. Niedopuszczalne, według badanych, są pierwsze z nich. (Podobnie tłumaczone było zakwalifikowanie wyrażenia *zazdrość: czasami nie można przestać zazdrościć; wyrażanie* [okazywanie zazdrości – AZ-K] *nie do kultury, a samo uczucie już obojętne*). W wyrażeniu *zabijanie* istotną rolę pełnił podmiot, który miałby być zabity. Jedni uważali, że jeśli ktoś jest nieprawy to można go zabić. Inni uznawali, że zawsze *zabijanie* jest złe. Podczas badania zwrócono również uwagę na przemoc psychiczną. Niedopuszczalne jest: *robienie głupich żartów, śmianie się z niepełnosprawnych i dokuczanie im, drażnienie, chamskie zachowania, zastraszanie*. Odrębnym wątkiem tej dyskusji była rozmowa dotycząca *zabijania zwierząt*. W pierwszym odruchu dzieci mówiły, że *nie można tego robić*. Później dochodziły jednak do wniosku, że jedząc mięso, poniekąd przyczyniają się do śmierci zwierząt. Badani doszli do konsensusu – uznali, że *nie można zabijać dla przyjemności*. W innej klasie problemem dotyczącym tej kwestii było określenie granicy – które zwierzęta i kiedy można zabić: *zabijanie bezbronnych owadów, które nic nie zrobiły, ale komary można, bo są pasożytami; jak szkodzą przyrodzie, to trzeba je wybić; jak ich za dużo, to trzeba połowę ich wybić*. Według uczniów elementem kultury jest *dbanie o przyrodę, nie zaśmiecać ulic, przyrody, wody, ponieważ konsekwencje takich czynów są nieodwracalne i niebezpieczne – bo nie będzie ludzi; kiedyś Wisła była bardzo czysta, można było się kąpać i pić, a teraz nie można dotknąć palcem; był jakiś kraj, gdzie byli Indianie i przynieśli im cukier i alkohol i oni prawie wyginęli*. Dzieci wiedziały, że „coś w trawie piszczy”, odnosząc się do podboju Ameryki Łacińskiej przez Hiszpanów, ale nie znały szczegółów. Ogólnie, cukier i alkohol zostały uznane za szkodliwe (i dlatego niebezpieczne) używki. Wyrażenia związane z *alkoholem, papierosami, narkotykami i cukrem*, pojawiały się kilka razy. Ogólnie jako NIE-kultura traktowana jest obojętność dla zła.

Można również wyróżnić grupę wypowiedzi dotyczącą zachowania w szkole: *nieśłuchanie na lekcji, nie jeść na lekcji, nie gadać na lekcji, szycie jak mówi Pani* (komentarz dotyczący jednego z chłopców, który zajął się szyciem podczas badania), *rysowanie* (*zależy co; jak rysuje, że ktoś kogoś bije to nie kultura*), *psocenie, wygłupy, nie podglądać w toalecie, nie rzucać się klockami, przyznawać się do winy, kłamanie, chociaż czasem trzeba np.: nie wypada pojechać o jakieś 2h do szkoły później i powiedzieć, że nie chciało mi się wstać; nie można nigdy kłamać bo jak się kłamie to inne osoby mogą się zdenerwować; kłamstwo to grzech; jak jakiś czubek do nas podchodzi to dla bezpieczeństwa trzeba skłamać*. Wypowiedzi dotyczące kłamstwa, nie tylko w kontekście szkoły, ale też ogólnie, pojawiały się we wszystkich klasach. Co ciekawe, większość propozycji uczniów dotyczących zachowania w szkole opisywała negatywne postępowanie.

Według dzieci zachowaniem wpisującym się w kulturę jest *sprzątanie*. Wyróżniają: *sprzątanie pokoju* oraz *sprzątanie po psie*. Najprawdopodobniej jest to związane z codzienną rutyną badanych; są to ich obowiązki. Zaznaczono, że *trzeba sprzątać porządnie*, nie można np. *zamiatać pod dywan*.

Uczniowie uważają *kradzież* za haniebne zachowanie, które praktycznie nie ma usprawiedliwienia. Tylko jeden chłopiec podał wyjątkową sytuację: *ktoś wchodzi, żeby zabrać swoją rzecz, bo muzeum ją zabrało; kradzież nie jest zła, bo jak złodziej coś ukradnie to potem jemu można*. Pozostali uczniowie stwierdzili, że to i tak *kradzież*, więc musi zostać zakwalifikowana do NIE-kultury.

Podsumowując: w kategorii *savoir-vivre* zdecydowanie przeważały wyrażenia związane z zachowaniem i formami towarzyskimi. Najmniejszy okazał się zbiór propozycji badanych dotyczący wyglądu, prezencji i właściwego ubioru (nie brałam pod uwagę wyrażen z kategorii inne, ponieważ stanowią grupę niepowiązanych ze sobą słów). Po środku plasowały się pojęcia związane z komunikacją oraz nakrywaniem, podawaniem do stołu i jedzeniem. Co ciekawe, w worku kultura, normy dotyczące form towarzyskich praktycznie dorównują tym związanym z zachowaniem. Może to oznaczać, że zasady dotyczące kultury osobistej, znane uczniom, skupiają się przede wszystkim na tych kwestiach. Interesujące jest to, że większość z nich wpisywana była do worka NIE-kultura. Można to zinterpretować jako skupienie się badanych na negatywnych formach porozumiewania się – na tym, czego nie powinno się robić. Dla dzieci, w rozmowie na temat kultury, najistotniejsze były normy powinnościowe. Można wśród nich wyróżnić: normy imperatywne, które określają co należy czynić, a czego nie; normy oceniające, które wskazują na zasadność działań oraz normy opisowe, ukazujące wartości rozpowszechnione i uznane w danej społeczności (Ogien 1996: 1054). Ten ostatni typ norm jest najczęstszy w wypowiedziach dzieci. Dominuje niemal w każdej z wyróżnionych grup. Normy oceniające pojawiają się najczęściej w kategorii nazwanej przeze mnie „komunikacja”. Normy imperatywne, które zazwyczaj kojarzą się z uregulowaniami prawnymi, znalazły się w kategorii „zachowanie”. Nie było ich jednak wiele i zazwyczaj nawiązywały do zasad wyprowadzonych z Dekalogu. Jeśli jednak potraktować te normy szerzej, przykładowo włączając do tej grupy wszystkie wyrażenia z „nie”, dorównałaby ona swą liczebnością normom opisowym. Moim zdaniem, te trzy grupy norm przenikają się ze sobą i nie mając szerszego kontekstu, nie można jednoznacznie zakwalifikować wypowiedzi badanych do konkretnej z nich.

Kultura w perspektywie relatywizmu kulturowego

Przysłowie „co kraj to obyczaj” w kontekście antropologicznym odnosi się do relatywizmu kulturowego. Według dzieci kultura wiąże się z odmiennością. *Różne kraje mają różne zwyczaje* – mówili badani. W ich wypowiedziach widoczny był nacisk na *tolerancję wobec inności*. Wydaje mi się, że taka postawa ma swoje źródła w przekazie medialnym. Oczywiście szkoły utrwalają ten wzorzec, ale to IAP informacyjny jest początkiem łańcucha w dyskursie kolejnych instytucji.

Beata Łaciak opisując obyczajowość polską początku XXI wieku, stwierdziła, iż w „analizowanych przekazach medialnych mówi się i pisze o konieczności przełamywania barier i równego traktowania innych, niezależnie od ich sprawności, koloru skóry, wyznania czy orientacji seksualnej” (Arcimowicz, Bieńko, Łaciak 2015: 30-94). Badane przeze mnie dzieci podkreślały głównie kwestie związane z różnorodnością w kontekście *religii, strojów narodowych, sportów* typowych dla danego kraju, *jedzenia* w kontekście tradycji narodowej. Już sama kwestia tego, że w innych krajach wykonuje się daną czynność w odmienny sposób sprawia, że jest to łączone z kulturą. Co ciekawe, wypowiedzi z kategorii „relatywizm kulturowy” znalazły się tylko w workach kultura (N=42 wyrażen) i przestrzeni nonkonsensualnej (N=7 wyrażen). Ani razu w moim badaniu relatywizm kulturowy nie został powiązany z NIE-kulturą. Ciekawym problemem, który został zarysowany podczas dyskusji nad wyrażeniem *fryzury*, było postawienie granicy, kiedy coś jest tylko odmienne, a kiedy stanowi część tradycji związanej z danym krajem. [Fryzury] *w kulturze, bo różne kultury mają różne fryzury np. Chińczycy mają inne, Europejczycy inne; ale kucyki są wszędzie, tak jak warkocze czy rozpuszczone włosy; fryzura według mnie zalicza się do stroju np. do tańca warkocze, a nie kultura jak w różnych krajach są warkocze; bo każdy ma; jest kultura, że się nie ścina włosów*. Dyskusja badanych pokazała, że kultura jest łączona z czymś odświętnym, niezwykłym. Przykładowo *jedzenie* było zaliczane do kultury, jeśli dania opisywano jako związane z konkretną kulturą np. *we Włoszech jest pizza; większość krajów ma wyznaczone jakieś jedzenie np. z Belgii jest czekolada i frytki, hindusi mają bardzo ostre [dania]; każdy region ma specyficzny sposób gotowania*. Co więcej, różne nacje używają różnych narzędzi do gotowania (np. *WOK niby zwykła patelnia, ale jednak nie; a w Chinach się je pałeczkami*). Uczniowie podobnie tłumaczyli decyzję zakwalifikowania *picia* do kultury. Zazaczyli, że samo *picie* nie jest niczym niezwykłym, więc nie wiąże się z kulturą. Od razu też podkreślili, że *picie alkoholu* w nadmiarze jest niekulturalne i hasło *alkoholizm* zapisali w NIE-kulturze (kategoria *savoir-vivre*). Natomiast *picie herbaty* jest tradycją w Anglii, *piwa* zaś w Niemczech, dlatego zaliczono je do kultury. Jeden z badanych określił *picie piwa* jako ważny element

polskich biesiad. Użył tego argumentu, aby przeforsować zdanie, że *picie* powinno trafić do worka *kultura*.

Tradycja pojawiła się kilkakrotnie w worku *kultura*. Interesujący głos w jednej z dyskusji dotyczył rozróżnienia tradycji i zwyczajów dokonanego przez pewnego ucznia: *tradycje dotyczą całego kraju, a zwyczaje jednej rodziny*. Nie zmieniało to faktu, że obydwa wyrażenia znalazły się w tym samym worku. *Tradycję* wymieniono najczęściej w kategorii „relatywizm kulturowy” – 4 razy

Każdy kraj ma odmienne symbole narodowe. Dzieci zwróciły uwagę na: *hymn, flagę i godło*. Istotny okazał się także *język*. Zewnętrzną przynależność do danego państwa można komunikować za pomocą *stroju narodowego/ludowego, muzyki, fryzury*. Jako nieobojętna została wyróżniona *religia*, ponieważ *różne kultury mają różne religie*. Z *religią* wiąże się odmiennosc *zachowań*, gdyż w *różnych kulturach* [są – AZ-K] *różne* [zachowania – AZ-K], np. *u nas jest chrześcijaństwo*. Wyrażenia takie, jak *zachowanie* oraz *różne poglądy* jako przykłady relatywizmu kulturowego obrazuje wypowiedź ucznia reagującego na wpisywanie *bekania* do NIE-kultury: *w starożytnej Grecji uważano, że jak gospodarz zaprosił gości i ktoś beknął to oznaczało, że obiad był obfity*. Szczególnie *narodowe* mogą być również pewne czynności. Badani wymieniali *tańce narodowe* i *sport*. W jednej z klas rozmawiano konkretnie o *piłce nożnej*.

Kategorię „relatywizm kulturowy” wytworzyli piątoklasiści. Dwa wyrażenia (*sport* i *bekanie*) znalazły się w tej grupie tylko dzięki głosom dotyczącym *savoir-vivre* 'u. Interesujące byłoby porównanie tych wyników z treścią podręczników dla II i V klasy oraz sprawdzenie, czy i w jakim zakresie treści związane z odmiennością kulturową poruszane są na obydwu etapach nauki.

Kultura jako różnorodność kulturowa

Grupa wyrażań, którą zakwalifikowałam jako „różnorodność kulturową” jest zbliżona do kategorii „relatywizm kulturowy”. Jednakże przyczyną jej wyodrębnienia był wartościujący charakter pewnych wypowiedzi. Zazwyczaj towarzyszyła im dyskusja i to dzięki niej mogłam uchwycić element oceniania innych kultur i zachowań. Procentowo, wypowiedzi podkreślających różnorodność jest znacznie mniej niż opisujących relatywizm kulturowy, (por. diagramy 1, 2, 3). Powodem może być, wspomniany już, nacisk na tolerancję w wychowaniu dzieci. Co ciekawe, nawet jeśli jedne dzieci wygłaszały poglądy wartościujące, inne dzieci starały się pokazywać relatywizm danej sytuacji. Tu właśnie częstym argumentem było: *to zależy*. Druga część argumentacji dotyczyła na ogół podkreślenia, że *inny nie oznacza gorszy*.

Wszystko zależy bowiem od naszej perspektywy. Taki sposób myślenia był dla mnie zaskakujący, szczególnie w wypadku klas II. Uczniowie doskonale wiedzieli, że otaczający ich świat nie jest czarno-biały i okazali się ekspertami w uzasadnianiu tej tezy. Nie oznaczało to jednak, że unikali wartościowania. Gdy padło hasło *Indianie* początkowo zamierzano zapisać je w NIE-kulturze, ponieważ *jedzą rękoma i nie myją rąk*. Znalazły się jednak osoby, które zażarcie broniły *Indian*. Chciały, by to wyrażenie trafiło do worka z kulturą. Aby przekonać kolegów użyto następującego argumentu: *są tacy [Indianie – AZ-K] co mieszkają w puszczy i tacy co mieszkają w mieście i kupują w supermarketach i na targach*. W wypowiedzi widać jak przewrotny jest element oceniający. Indianin może być *dziki*, ale istnieje także możliwość, że żyje pośród nas i robi zakupy stając się częścią kultury. Niestety *dzicy często jedzą innych ludzi*, co według dzieci jest niedopuszczalne, nawet jeśli wiąże się z tradycją innej kultury. *Kanibalizm* z pełną zgodą całej klasy, został zaliczony do NIE-kultury.

W wypowiedziach uczniów, często oprócz deklaratywnego szacunku dla odmienności, pojawiały się jego dowody. W klasie znajdowały się osoby, które broniły poglądów swoich kolegów, pomimo tego, że się z nimi nie zgadzały. Duży wpływ na wyrażenia związane z tą kategorią miała, stała relacjonowana w mediach, sytuacja polityczna. Według dzieci *zamach*, należący do NIE-kultury, obrazuje skutki osądu, iż *moja religia jest lepsza*. *Religia*, może okazać się inicjatorem zła – *różne kraje mają różne [religie], dlatego do kultury; niektóre religie nie są tak związane z kulturą, mogą prowadzić do nie kultury, to co się dzieje w Afryce, te wszystkie wojny; to, że był zamach w Paryżu*. Wszystko to prowadzi do *terroryzmu*. Ciekawą dyskusję podjęli uczniowie jednej z klas V. Dotyczyła ona wyrażenia *imigracja*. W pierwszym odruchu chciano zaliczyć je do worka z opozycjami kultury. Zakwestionowano jednak tę decyzję. Warto podkreślić, że była to szkoła międzynarodowa skupiająca dzieci różnych ras i narodowości. Pierwsze skojarzenie słowa *imigracja* z czymś, co nie wiąże się z kulturą, może być spowodowane wpływem przekazu medialnego; tam często słowo *terroryzm* pojawiało się obok słowa *imigracja*. Dzieci zaczynają łączyć ze sobą te dwa pojęcia. Dopiero w momencie, gdy jeden z chłopców podał siebie jako przykład imigranta i wskazał na kilka innych osób, klasa zaczęła zastanawiać się nad znaczeniem tego słowa. Padło wówczas hasło *uchodźcy*, które miało rozwiązać problem. *Uchodźcy* mieli trafić do NIE-kultury, a *imigracja* do przestrzeni nonkonsensualnej. Jednak wówczas wywiązała się długa dyskusja dotycząca tego, czy *uchodźca jest kimś złym*. Przecież może *uciekać przed wojną*. *To nie jest jego wina*. Badani odnieśli się też do argumentu, że *uchodźcy stwarzają problemy*. Ciekawe jest tu użycie liczby mnogiej. Może się ono wiązać z podkreśleniem masowego charakteru uchodźstwa.

Informacyjny IAP, tworząc wiedzę na temat sytuacji uchodźców, wciąż podkreśla ich liczebność, wytwarzając przez to poczucie zagrożenia.

Kultura jako codzienność

Codziennosc jest rzeczywistoscia, ktora zawiera w sobie wiele sprzeczności. Z jednej strony – pojecie odnosi sie do rutyny, powtarzalnych czynności; z drugiej zaś – opisuje spontanicznosc. Ukazuje sie zarowno w tym co stale, jak i w tym, co tymczasowe, odswietne. Owa naprzemienność czy dwubiegunowosc znajduje tez wyraz w tym, ze codzienność jest „tak natrętnie obecna, a jednocześnie niezauważalna. Jakby zmieszane w niej bylo *jest z nie ma*” (Sulima 2003: 241).

To, co codzienne, wydawalo sie wiekszości uczniow na tyle zwyczajne, ze nie moglo stac sie czescią kultury. Przykładowo *telewizja, imprezy czy bycie fanem*, są związane z przyjemnością. A *przyjemność* nie jest zaliczana do kultury. Taka konkluzja jest smutna. Kultura kojarzy sie dzieciom z nakazami, odpowiednim zachowaniem, z rzeczami wyjątkowymi, ale nie z uciechą. Wyjątkiem byl *komputer*, ktory, jako ze moze sluzyc do poszerzania wiedzy, zostal zaliczony do kultury. *Telewizja* jako haslo zapisane w przestrzeni nonkonsensualnej, rowniez *moze byc dobra*, poniewaz *moze czegos nauczyć, jest tam wiele informacji o swiecie*. Ale rownoczesnie zdarza sie, ze tam *przeklinaja*. Czesto utozsamiano kulture z grzecznoscia np. *robienie zakupow* zostalo skomentowane w nastepujacy sposob: *každy robi zakupy, wiec to do niczego nie pasuje, to nie wiąże sie z tym, ze ktos jest grzeczny*. Co gorsza, oprócz tego, ze nie wiąże sie z grzecznoscia to *jest jeszcze przyjemnością*, wiec juz *na pewno nie moze znalezc sie w worku z kultura*.

Kultura jako sztuka

Alarmujace wydaje sie, ze tak malo wyrazen skojarzonych przez dzieci z kultura dotyczylo sztuki. Gdy weźmie sie pod uwage, jak wiele instytucji europejskich i narodowych kladzie nacisk na edukacje kulturalna oraz fakt, ze szkoły są pełne plakatow dotyczacych zróznicowanej oferty artystycznej, od tańców, sztuk walki, poprzez warsztaty malarskie, wyjazdy do teatrów, lepienie z plasteliny itp. to zaskakujace, ze dzieciom oferta ta nie kojarzy sie z kultura. Praktycznie w zadnej ze szkół uczniowie nie zaproponowali hasla, ktore pokrywalo by sie z oferta zajęć uwieczniona na fotografiach przez badaczke.

Sztuka, ktora byla kwalifikowana jako czesc kultury, odpowiadala raczej tzw. sztuce wysokiej np. *muzyka klasyczna, budynki kultu, biblioteka, moja stara kamienica*. Wyjątkiem byla jedna klasa, w ktorej wymieniono: *Shakire, Harry'ego Pottera, Michaeala Jacksona*,

świnkę Pepę oraz *films* i *actors*. Poza *Pepą*, która znalazła się w przestrzeni nonkonsensualnej – zostały one zakwalifikowane do kultury.

Muzyka okazała się problematycznym terminem, ponieważ istnieją różne style muzyczne i można jej słuchać w różnych miejscach. Tak oto, muzyka nie jest kulturą, *bo na koncercie jest muzyka i wtedy nie kultura*. Może być też nieestetyczna (można *słuchać brzydkiej muzyki np. metalu*).

W klasach II pojawiło się przekonanie, że *kultura to coś dobrego, a NIE-kultura – coś złego*. Gdy podążałam tym tropem zauważyłam, że z tego samego powodu *pisanie* umieszczone jest w pustej przestrzeni *po środku bo można pisać dobre i złe rzeczy*. Podobnie interpretowano wyrażenie *gry*, gdyż mogą one *być kulturalne i niekulturalne*. Gdy widząc podobne wybory w klasach V w kilku z nich spytałam czy tak jest, że w worku kultura jest *to, co jest dobre*, a w jego opozycji *to, co jest złe*, uczniowie zaprzeczyli. Powiedzieli, że *to jest bardziej skomplikowane* i że za bardzo upraszczam. Wszystko zależy bowiem od wielu czynników. I faktycznie – w klasach V było więcej dyskusji dotyczących proponowanych skojarzeń. Uczniowie pokazywali, że spoglądając na dane pojęcie z różnych perspektyw, można je odmiennie interpretować.

Czy kultura jest potrzebna?

Jak pisze Émile Durkheim (2010: 495) – z jednej strony, jednostka zawdzięcza społeczeństwu niemal wszystko, poczynając od zapewnienia człowiekowi jako istotcie społecznej, szczególnego miejsca pośród innych stworzeń, a kończąc na jego poczuciu moralności. Człowiek dążąc do szczęścia, potrzebuje innych ludzi, aby móc uzyskać ten stan duszy. Z drugiej strony jednak, decyzja o życiu we wspólnocie, którą jest społeczeństwo, pociąga za sobą również mniej pozytywne następstwa. Jest ograniczeniem wolności, na co wskazują zarówno Freud, jak i Rousseau.

Trzeci etap badania był w pewnym sensie próbą podsumowania wszystkich toczonych w badaniach debat. Forma pytania sprawiała, że w pierwszym odruchu można było na nie odpowiedzieć *tak* lub *nie*. Za każdym razem, czego się spodziewałam, odruchowo, wyćwiczone w tym dyskursie dzieci, na pytanie „czy kultura jest potrzebna” odpowiadały chórkami *taaaak*. Jednakże, po chwilowym zastanowieniu, czasem zachęteni przez badaczkę, uczniowie zaczęli analizować sens udzielonej odpowiedzi. Stanowczo więcej było głosów podkreślających funkcjonalność kultury, niemniej pojawiły się również osoby, które dostrzegły także jej „czarne oblicze”. Podczas badań często używaną opozycją binarną kultury i NIE-kultury było łączenie tej pierwszej z dobrem, zaś tej drugiej ze złem. Uważam, że myślenie

w takich kategoriach dzieci zawdzięczają bajkom, które często upraszczają rzeczywistość, wyostrając czarne charaktery i ich opozycje – bohaterów. Ciekawa może być analiza popularnych wśród dzieci kreskówek pod tym kątem oraz późniejsze zestawienie jej wyników z materiałami otrzymanymi z badań. Jest to jednak trop na przyszłość.

Kultura, według dzieci, przede wszystkim *odróżnia nas od zwierząt*. Widać tu element wielu definicji kultury, czyli tłumaczenia jej jako opozycji dzikości. Kultura to cywilizacja, *to zachowanie człowieka, dlatego hasło barbarzyństwo to oddzielna rzecz*. Dzięki temu, że żyjemy we wspólnocie jest nam łatwiej i przyjemniej. *Kultura czasem ułatwia życie. Ja sądzę, że jest potrzebna, bo jeśli jest się kulturalnym, to później ktoś jest dla ciebie kulturalny. Moim zdaniem zawsze powinno być się kulturalnym; Ja też tak uważam; I ja; Nawet jak wszyscy są niekulturalni wobec ciebie to ważne, żebyś ty zachowywał się odpowiednio i schludnie, bo to po prostu dowodzi tego, że jest się mądrzejszym. Jest takie powiedzonko: pilnuj siebie, będziesz w niebie. Myślę, że to daje też to, że każdemu jest milej. Dajemy dobry przykład innym. Jak ktoś jest smutny, to można coś powiedzieć milego i poprawić humor. Zawsze kultura nam jest potrzebna (nie ma głosów sprzeciwu).*

Niekulturalne zachowanie wiąże się z ostracyzmem społecznym, Tak [kultura jest potrzebna] *bo np. w samolocie jak się źle zachowuje to jest wstyd. Jeśli zachowujesz się niekulturalnie, to ktoś może o Tobie źle pomyśleć. Co więcej, może utrudnić funkcjonowanie w społeczeństwie np. jak ktoś jest niekulturalny, to może nie dostać pracy.*

Badane dzieci sądzą, iż kultura jest regulatorem porządku w świecie. *Moim zdaniem kultura to trochę jednak prawo i bez niej nie dalibyśmy rady. Uczniowie nie zgadzają się z Rousseau co do natury człowieka. Nie zawierają jego wewnętrznemu dobru. Są raczej zdania, iż jeśli ludzie kierowaliby się swoją naturą lub, używając siatki pojęciowej Freuda, swoimi egoistycznymi popędami, by był straszny bałagan, by było źle, byłoby niemilo, byłby chaos. Świat wyglądałby następująco: ludzie by się bili i byli nieuprzejmi.; Jak ktoś jest dla kogoś kulturalny, to potem dla niego też ktoś jest.; Bez kultury byśmy byli brudni np. przy jedzeniu.; Bez kultury ludzkość by wyginęła. Ludzie by się bili bez kultury i nikt by się nie leczył.; Nikt by nikogo nie słuchał, więc nie byłoby ważnych wiadomości.; Kultura jest bardzo potrzebna, bo kultura stworzyła człowieka.; Kiedyś kultury nie było i ludzie brzydko i szybko jedli, byli cali brudni. Jakby nie powstała kultura, to byłiby brudni i szybko umarli.; Z kulturą ma się więcej przyjaciół.; Wszyscy: kultura jest bardzo potrzebna. Bez kultury byśmy się nie stosowali do prawa. Jakby [ludzie] robili co chcą, to by nie mogli chodzić do szkoły i by nie chcieli chodzić do szkoły i by nic nie umieli. Gdybym nie był kulturalny, to bym Cię zabił.; [Kultura] jest potrzebna, bo bez niej nie ma porządku, wszyscy krzyczą. Jak nasza lekcja.; Moim*

zdaniem ludzie będą zawsze ze sobą walczyć. Jak wynaleźli bombę, to musieli użyć. Wojny będą zawsze, ale mniej jak będzie więcej kultury. Bez kultury nikt by nie wiedział, jak się zachować np. w mieście czy na jakimś przyjęciu. Warto zauważyć, że w zacytowanej dyskusji kultura nie jest postrzegana bynajmniej jedynie jako sfera odświętna.

Uczniowie zauważyli jednak także, że kultura jest pewnego rodzaju zniewoleniem. W jednej z klas II po wypowiedzi pewnego chłopca: *Czasem ludzie nie lubią używać kultury, bo nie będą wtedy wolni*, pozostałych kilku (z tylnych ławek) wstało i zaczęło imitować demonstrację krzycząc: *Strajkujemy – kultury nie chcemy!* Warto podkreślić, że akurat w tym przypadku nauczycielka się nie wtrącała i nie uciszyła uczniów, uśmiechnęła się tylko pod nosem. W innej klasie, tym razem V, dziewczynki powiedziały, że *są ludzie, którzy uważają, że nie [kultura nie jest potrzebna] bo uważają, że człowiek jest bardziej fajny, cool jak się zachowuje niekulturalnie.*

Badani wyróżniają także podział *na dwa rozumienia kultury: jako obyczaje lub jako zachowanie.* Większość skupia się na tym drugim aspekcie. Niemniej były też osoby, które podkreślały różnorodność jako istotną cechę kultury, którą cenią. *Jakby nie było kultury, to każdy człowiek byłby taki sam. Nie byłoby różnych tradycji, strojów, języków.*

Dzieci uważały, że pomimo negatywów, jakie pociąga za sobą kultura, jest ona potrzebna. Reguluje bowiem życie społeczne i pozwala ludziom odnaleźć się w świecie. Uczniom trudno jest sobie wyobrazić, jak byłoby bez niej. Kultura w głównej mierze kojarzy się z zasadami, do których przestrzegania jest się zobowiązany, jeśli chce się funkcjonować w społeczeństwie. Ludzie żyją w świecie pełnych norm – i jak pokazuje Pierre Macherey (2011) – odwołując się do myśli Foucaulta, można je interpretować dwojako – mamy do czynienia z „normą wiedzy wprowadzającej kryteria prawdy, której wartość może się opierać albo na restrykcji, albo na konstytutywności; a z drugiej, z normą władzy, która przypisuje podmiotowi warunki jego własnej wolności wedle zewnętrznych reguł lub wewnętrznych praw” (Macherey 2011: 85).

Ciekawym wątkiem, podkreślanym przez uczniów jest produktywny charakter norm. Oczywiście zaznaczali oni, że zasady są pewnego rodzaju ograniczeniem, restrykcją, ale jednocześnie pokazywali ich pozytywną stronę, a mianowicie: funkcję wprowadzania ładu społecznego, tworzenie świata bardziej obliczalnego i zarazem bardziej przyjaznego. Dla Foucaulta bycie podmiotem w kontekście produktywności norm to „bycie wystawionym na działanie jako podmiot wiedzy lub podmiot władzy, to zależeć od ich działania nie tylko w zakresie pewnych zewnętrznych aspektów zachowania, zgodnie z linią podziału na to, co dozwolone i nie, ale i w tym, co konstytuuje samą egzystencję myślącego i działającego

podmiotu, który nie działa nie będą podmiotem, nie będąc podmiotem oddziaływania, który nie myśli nie będąc przedmiotem myślenia, poprzez normy i pod normami. Jego myśli i działanie da się zmierzyć tylko w odniesieniu do norm; tylko w ten sposób można je włączyć w globalny system oceniania, w którym normy figurują już to jako stopień, już to jako element” (Macherey 2011: 231). W tym kontekście można uznać, że bycie podmiotem jest niejako powiązane z byciem poddanym, ale nie tylko w kontekście dominacji, lecz przede wszystkim w sensie wtłoczenia wszystkich jednostek do „normatywnego dyspozytywu” (Macherey 2011: 231), który poprzez reprodukcję przetwarza je w podmioty.

Dzieci dostrzegły fakt, iż funkcjonują w świecie o ustalonych odgórnie normach. Jeden z uczniów tłumaczył, że zadane pytanie (czy kultura jest potrzebna?) jest bardzo trudne, ponieważ dotyczy refleksji nad tym, *jak by było, gdyby jej nie było*. Czyli wyobrażenia sobie świata np. bez zasad, które są jednym z podstawowych składników kultury.

Wnioski

Uczniowie badanych przeze mnie warszawskich szkół podstawowych dostali trudne zadanie. Pokazali jednak, że jeśli pozwoli im się dojść do głosu mogą przedstawić własną perspektywę widzenia kultury. Badani określali kulturę za pomocą definicji opisowych. Kojarzyła im się głównie z zasadami dobrego wychowania i wiążącymi się z tym zakazami, które towarzyszą im podczas socjalizacji odbywającej się w IAPie, którym jest szkoła. Zwracali także uwagę na relatywizm i różnorodność kulturową, co najprawdopodobniej ułatwiła im forma badania tj. wywiad grupowy, który pozwalał wyrażać własne zdanie i nie zgadzać się z opinią innych, co powodowało liczne dyskusje. Najczęściej przytaczanymi wyrażeniami opisującymi kulturę były te odnoszące się do codzienności i sztuki, szczególnie takiej, która nie wpisywała się w wyobrażenia o kulturze wysokiej. W rozmowie na temat tego, czy kultura jest potrzebna wypowiedzi uczniów nie odbiegały od poglądów Rousseau: kultura bez wątpienia jest dla nich ograniczeniem. Jednocześnie jednak debata doprowadziła do tego samego wniosku do jakiego doszedł Freud – kultura jest źródłem cierpień, ale jest potrzebna, jeśli ludzie chcą funkcjonować jako społeczeństwo. W tzw. nowej socjologii dzieciństwa (James, Prout, 1997) twierdzi się, że warto traktować dzieci jako kompetentnych aktorów społecznych i słuchać co mają do powiedzenia, tę tezę potwierdzają także moje badania.

Bibliografia

- Althusser, Louis. 2006. *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*. Warszawa: Studenckie Koło Filozofii Marksistowskiej (Uniwersytet Warszawski).
- Arcimowicz, Jolanta i Bieńko Mariola i Łaciak Beata. 2015. *Obyczajowość Polska Początku XXI Wieku – przemiany, nowe trendy, zróżnicowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Ball, Stephen. 1994. *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*. Kraków: Impuls.
- Boroch, Robert. 2013. *Kultura w systematyce Alfreda L. Kroebera i Clyde'a Kluckhohna*. Warszawa: Wyd. Belstudio.
- Bourdieu, Pierre. 2005. *Dystynkcja: społeczna krytyka władzy sądenia*. przeł. Biłos, Piotr. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bourdieu, Pierre. 2008. *Zmysł praktyczny*. przeł. Falski, Maciej. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bourdieu, Pierre i Passeron Jean-Claude. 2006. *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*. przeł. Neyman, Elżbieta. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Burszta, Wojciech i Fatyga Barbara i Majewski Piotr (red.). 2009. *Raport o stanie i zróżnicowaniach kultury miejskiej w Polsce*. Warszawa.
- Drozdowski, Rafał i Fatyga Barbara i Filiciak Mirosław i Krajewski Marek i Szlendak Tomasz. 2014. *Praktyki kulturalne Polaków*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Durkheim, Émile. 2010. *Elementarne formy życia religijnego. System totemiczny w Australii*. Warszawa: Biblioteka Socjologiczna.
- Fatyga, Barbara (red.). 2013. *Praktyki badawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Nowoczesna Polska.
- Hasło *savoir-vivre*. Wikipedia: <https://pl.wikipedia.org/wiki/Savoir-vivre>. Dostęp 20.06.2016.
- Foucault, Michel. 1998. *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa: Alatheia.
- Freud, Sigmund. 1967. *Człowiek, religia, kultura*. Warszawa.
- Freud, Sigmund. 1995. *Kultura jako źródło cierpień*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Illich, Ivan. 2010. *Odszkolnić społeczeństwo*. Warszawa: Bęc zmiana.
- Komunikat z badań. 2011. *Rola dziadków w naszym życiu*. CBOS.
- Kvale, Steinar. 2004. *Interviews*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Macherey, Pierre. 2011. *Siła norm. Od Canguilhema do Foucaulta*. Warszawa: Książka i Prasa.
- Malinowski, Bronisław. 1984. *Zwyczaj i zbrodnia w społeczności dzikich*. Warszawa.
- Ogien, Ruwen. 1996. Normes et valeurs. w: *Dictionnaire d'éthique et de teologie morale*, red. M. Canto Sperber, Paris.
- Piaget, Jean. 2006. *Jak sobie dziecko wyobraża świat*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget, Jean i Inhelder Bärbel. 1970. *Od logiki dziecka do logiki młodzieży: rozprawa o kształtowaniu się formalnych struktur operacyjnych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Publikacje Ośrodka Badań Młodzieży. <http://obm.isns.uw.edu.pl/forum/?q=publikacje>. Dostęp 20.02.2019.

Prout, Alan i James Allison. 1990. *Constructing and reconstructing childhood: New directions in the sociological study of childhood*. New York: Falmer Press.

Rojek, Tadeusz. 1984. *Polski savoir-vivre*. Warszawa: Interpress.

Rousseau, Jan Jakub. 1955. *Emil, czyli o wychowaniu*. Warszawa: Zakład im. Ossolińskich.

Sulima, Roch. 2003. *Znikająca codzienność. Życie codzienne Polaków na przełomie XX i XXI*. Łomża: Oficyna Wydawnicza „Stopka”.

Tylor, Edward Burnett. 1898. *Cywilizacja pierwotna*. Warszawa: Wydaw. „Głosu”.

Tyszka, Zbigniew. 1995. Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa. W: T. Pilch i I. Leparczyk (red.). *Pedagogika Społeczna*. Warszawa: Żak.

Van Den Berg, Jan Hendrik. 1988. Dziecko stało się dzieckiem. W: M. Janion i S. Chwin (red.). *Dzieci*. t. II. Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.

Webster, Noah. 1867. *The dictionary of the English language: explanatory, pronouncing, etymological and synonymous*. New York: American Book Company.