

Analiza podręczników szkolnych

Autor tekstu: **Krzysztof Kiciński**

Uwagi ogólne

Recenzja jest podzielona na trzy części. W każdej z nich uwzględniona została przede wszystkim problematyka respektowania wolności sumienia i wyznania w szkołach wykorzystujących recenzowane materiały jako podręczniki lub książki pomocnicze zalecane przez władze szkolne. W tym kontekście analizowana jest kwestia treści światopoglądowych i ideologicznych zawartych w owych materiałach oraz sposobu przekazywania treści, a także ewentualnych zagrożeń z nimi związanych. Chodzi tu przede wszystkim o zagrożenia typu indoktrynacyjnego, ale nie tylko — problem jest potraktowany szerzej: zagrożeniem może być również np. niski poziom materiału, prymitywizm, nieporadność w przekazywaniu idei czy wartości, które są cenne i zasługują na to, by je w szkole propagować w sposób właściwy.

Materiały przeznaczone do wykorzystania na lekcjach wychowawczych

Recenzja uwzględnia dwa typy materiałów: a) podręczniki stanowiące pomoc dla nauczyciela wykorzystującego lekcje wychowawcze do omawiania zagadnień rzeczywiście korespondujących z nazwą lekcji, a mających charakter ogólny (ich egzemplifikacją będzie książka Wandy Elżbiety Papis „Wzrastam w mądrości”) oraz b) materiałów poświęconych problematyce alkoholizmu i uzależnień, podejmujących problem profilaktyki przeciw tym patologiom.

1. Materiały poświęcone profilaktyce [1]

Recenzję rozpocznę od uwag dotyczących materiałów poświęconych zagadnieniom profilaktyki przeciwalkoholowej oraz dotyczącej innych uzależnień, ponieważ z punktu widzenia celów recenzji problem jest prostszy. Z natury rzeczy nie jest to bowiem problematyka stwarzająca zbyt wiele okazji do indoktrynacji i niebezpiecznej manipulacji światopoglądem ucznia.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że analizowane materiały są w większości ściśle powiązane z opracowaniami wykorzystywanymi w krajach mających duże tradycje w propagowaniu profilaktyki uzależnień. Nawiązują również ściśle do dokumentów organizacji międzynarodowych, zwłaszcza Światowej Organizacji Zdrowia. Sprawia to, że — ogólnie biorąc — nie odznaczają się jakimś lokalnym polskim kolorytem.

Podstawowymi wartościami stanowiącymi fundament ideologii, na której opierają się programy profilaktyki uzależnień, są zdrowie fizyczne i właściwe funkcjonowanie psychiczne, a w pewnym stopniu również „zdrowe” stosunki międzyludzkie, zwłaszcza stosunki w rodzinie. Odwoływanie się do tych wartości i kształtowanie pozytywnego do nich stosunku jest oczywiście urabianiem jednostki według przyjętego przez społeczeństwo i szkołę modelu, ale nie wydaje się, by było właściwe ujmowanie takich działań w kategoriach „indoktrynacji”, gdyż nadawanie temu pojęciu zbyt szerokiego znaczenia nie wydaje się owocne pod względem poznawczym. O tym, że nie wchodzi w tym przypadku w grę niebezpieczeństwo indoktrynacji — tak jak będziemy ją tu rozumieli — decydują przede wszystkim następujące fakty: Wspomniałem już, że autorzy materiałów odwołują się w nich explicite lub implicite do zdrowia, jako wartości uzasadniającej postulowany model życia i wynikające z niego postępowanie. Czyniąc to, nie definiują zdrowia w jakiś sposób szczególny, który by odbiegał od znaczeń przyjmowanych powszechnie w obszarze współczesnej cywilizacji.

W odniesieniu do alkoholu w żadnym z tekstów nie propaguje się modelu pełnej abstynencji jako jedynie słusznego sposobu zachowania — co stanowiłoby już wyraz pewnej ideologii.

W przypadku „miękkich” narkotyków z reguły odróżnia się incydentalne próby od kontaktu systematycznego. W obu przypadkach nacisk położony jest na odróżnianie kontrolowanego picia lub sporadycznych kontaktów od sytuacji uzależnienia.

Uzależnienia oceniane są z perspektywy wzoru osobowego, w którym szczególnie istotną cechą jest model funkcjonowania psychicznego i społecznego eksponujący w relacjach

jednostki z innymi ludźmi lub grupą wartość samokontroli, autonomii oraz nonkonformizmu. Motywem przewodnim większości technik metodycznych proponowanych nauczycielom do wykorzystania w pracy z klasą jest zwiększenie odporności jednostki na presję grupy, pozwalającą jej na pozostawanie przy własnych wyborach, preferencjach, gustach itp. (Inną sprawą jest sama skuteczność wielu spośród tych technik, co do której można mieć, jak sądzę, poważne wątpliwości). Przesłanką takiej strategii jest zapewne słuszne przekonanie, iż problematyka uzależnień jest niezwykle ściśle powiązana ze zjawiskiem ulegania presji grupowej, konformizmu, niezdolności zachowania autonomii przez jednostkę. Związane z tym zjawiskiem zagrożenia dotyczą zwłaszcza — choć oczywiście nie tylko — dzieci i młodzieży, gdyż w tym okresie życia podatność na oddziaływanie środowiska rówieśniczego jest szczególnie duża. Generalna ocena owej strategii, dokonana pod kątem niebezpieczeństw indoktrynacji i narzucania młodym ludziom światopoglądu, musi wypaść korzystnie, polega ona bowiem na kształceniu dyspozycji psychicznych, które mogą odegrać pozytywną rolę nie tylko w profilaktyce antyalkoholowej lub antynarkotycznej, lecz również w „profilaktyce antyindoktrynacyjnej”.

Ostatnią cechą charakteryzującą analizowane treści, na którą chciałbym zwrócić tu uwagę, jest ich swoista neutralność światopoglądowa rozumiana jako brak koniecznego związku z jednym tylko paradygmatem ideowym, aksjologicznym czy światopoglądowym. Dzięki temu zyskują one walor względnej uniwersalności i mogą być akceptowane przez ludzi reprezentujących nie koniecznie ten sam światopogląd lub opcję etyczną. Jest to zaleta szczególnie dobrze widoczna na tle materiałów, które omawiane są w punkcie następnym.

2. Materiały związane z problematyką ogólną

Pozycją zwracającą uwagę w tej kategorii materiałów jest książka Wandy Elżbiety Papis „Wzrastam w mądrości” (Trawers, 1993). W pracy tej autorka podejmuje próbę kształtowania elementarnych struktur poznawczych dziecka i jego systemu wartości w takim kierunku, aby stanowiły one myślową podstawę postrzegania świata w kategoriach charakterystycznych dla światopoglądu opartego na religii, a zwłaszcza religii katolickiej.

Już w pierwszym rozdziale, dotyczącym problematyki podstawowej ontologii, dziecko dowiaduje się, że *to, co jest, może być widzialne albo niewidzialne. Choć powietrza nie widzimy, to jednak wiemy, że ono jest bo nim oddychamy... Na świecie jest ogromna ilość bytów. One nie są zmyślane, są RZECZYWISTE* (s. 14). W tym miejscu nie mówi się jeszcze nic o Bogu — na to przyjdzie czas później — ale dziecko ma sobie uświadomić, że nie można pochopnie negować istnienia bytów, które są trudno dostrzegalne w sposób bezpośredni (założenie skądinąd słuszne), lecz których konsekwencje można odczuć i trzeba je umieć odróżnić od bytów „zmyślonych”. Podobne cele przyświecają treningowi, który ma nauczyć dziecko właściwego posługiwania się terminami. Zapewne nieprzypadkowy jest tu przykład — dziecko ma wskazać błędne użycie terminów w zdaniach: *gospodyni robi kury i kaczkę, ogrodnik zrobił różę, która zakwitnie na wiosnę. Następnie pada retoryczne pytanie: czy obserwujemy, że to, co żyje, można było zrobić z tego, co nie żyje? (Czy można zrobić żywego kotka np. z papieru, plasteliny lub innego materiału?)* (s. 16). Dopiero znacznie później przekazana zostanie myśl, że życie jest darem boskim i nie może być traktowane jako wytwór człowieka. Będzie ona już wówczas dobrze pasowała do wcześniej zaszczerpionych elementów systemu przekonań.

W rozdziale drugim, poświęconym językowi i symbolom, przyjęty tok myślowy od początku zmierza do wykazania, że istnieje ścisły związek między wynalazkiem pisma i umiejętnością posługiwania się przez człowieka symbolami a sferą sacrum. *Poszukiwania i odkrycia w prastarych grobach udowodniły, że starożytni ludy, np. Egipcjanie, Etruskowie itp., w znakach pisańskich widziały nie tylko coś wielce użytecznego, ale także — świętego.(...) Egipcjanie mówili, iż pismo jest trzcina, którą bóg kreśli swoje znaki* (s. 21).

W wywodzie tym nawet słowo „bóg” pisane z małej litery nie jest z pewnością przypadkowe — chodzi z pewnością o trening w odróżnianiu Boga rzeczywistego, pisanego z dużej litery, od bogów nieprawdziwych, w których wiara jest jednak świadectwem poszukiwania przez człowieka od czasów najdawniejszych, jak gdyby po omacku, Boga prawdziwego. Interesujące wprowadzenie dziecka w świat spółgłosek i samogłosek ma mu uświadomić jednocześnie, że: *Spółgłoski oznaczały to, co materialne, samogłoski zaś to, co duchowe. Alfabet więc był symbolem boskiego działania w świecie widzialnym, obrazem zjednoczenia tego, co boskie, z tym, co ziemskie — ducha z materią* (s. 220).

Interesujące zdanie rozpoczyna rozdział „Jak poznajemy świat”. Brzmi ono: *Gdy człowiek*

przychodzi na świat — zostaje nim obdarowany. Aby mógł ten dar przyjąć, trzeba, aby go poznawał i rozumiał (s. 41). Zawiera ono dwa przekazy: jeden jak gdyby na powierzchni, drugi bardziej ukryty, komunikowany pośrednio. Ten pierwszy oznajmia potrzebę poznawania i rozumienia świata, drugi sugeruje, że świat jest zbudowany nie tylko w sposób celowy, ale ma służyć człowiekowi, i że istnieje siła ustalająca relacje między tymi oboma bytami. Dopiero po zarysowaniu takiej wizji autorka przechodzi do zagadnień bardziej szczegółowych, takich jak np. zagadnienie poznawania świata przy pomocy poszczególnych zmysłów. Jednocześnie nawiązuje do myśli rzuconej w początkach rozdziału pierwszego, iż powietrze, mimo że jest niewidzialne, istnieje realnie, bo można stwierdzić jego istnienie, odczuwając wiatr. Okazuje się, że chodzi tym razem o problem bardziej ogólny, przedstawiony w wytłuszczonej i ujętej w ramce tezie, która głosi: *To, co realnie istnieje, a jest niewidzialne, poznamy po skutkach jego działania.*

Następne rozdziały zmierzają do uświadomienia dziecku, że wszystkie zdarzenia mają swoją przyczynę. Podane przykłady pokazują, że przyczyny też mają przyczynę. Wniosek, do którego ma wreszcie dojść dziecko, brzmi: *Poszczególne przyczyny — ogniwa tego łańcucha — są więc przekazicielami istnienia. (...) Posuwając się myślą w dal starożytny filozof Arystoteles doszedł do Pierwszej Przyczyny, która udziela siły i mocy wszystkim innym. Jest to przyczyna wszystkich przyczyn, czyli PRZYCZYNA PIERWSZA.* Następnie, w kolejnym rozdziale, z interesującej opowieści o paprotce, która żyła, a potem zwiędła, dziecko dowiaduje się, że *Człowiek oraz rzeczy realne uczestniczą w istnieniu na świecie na pewien określony czas. To znaczy, że otrzymali istnienie.* Zaraz potem pada pytanie: *A teraz, gdy pójdziecie do domu, zastanówcie się, od kogo?...* Kolejne opowiadanie sugeruje, że samym dzieciom nie jest łatwo odpowiedzieć na to pytanie, ale na szczęście pomaga im swoim opowiadaniem dziadek. Z opowiadania wynika, że istnienie zawdzięczamy „Dawcy Istnienia”, który sam nie ma przyczyny, gdyż istniał zawsze, i choć bardzo trudno Go sobie wyobrazić jest czymś bardziej realnym niż rzeczy otaczające dzieci. Słowo „Bóg” w tym miejscu jeszcze nie pada. Strategia edukacyjna polega na tym, by dzieci dochodziły do tej konkluzji „same”. Strategia ta jest w książce wszechobecna — zawsze chodzi o to, by pokierować myślą dziecka w stronę właściwą, tzn. sprzyjającą akceptacji światopoglądu, w którym rolę kluczową odgrywa wiara. Prostuduszny czytelnik mógłby przy tym odnieść wrażenie, że autorka uczy dzieci samodzielnego myślenia i samodzielnego dokonywania wyborów, tymczasem samodzielnosci pozostawia się dziecku niewiele więcej niż pozostawia jej komputerowi twórca programu.

Pytanie: czy w podręczniku W. E. Papis zawarte są treści światopoglądowe i ideologiczne? jest pytaniem retorycznym, na które chciałoby się odpowiedzieć: wyłącznie. Znacznie trudniejsze jest pytanie o to, czy są to treści ukryte. Z pewnością autorka nie ukrywa, iż — generalnie biorąc — stoi na gruncie światopoglądu religijnego. Problem polega jednak na tym, że w większości toczonych przez nią rozważań treści te stanowią jakby zmienną ukrytą: to dziecko „same” ma dojść do właściwego wniosku. Założenia religijne, dogmaty wiary nie są tu ujawnioną przesłanką, lecz konkluzją, do której, jak się w podręczniku przyjmuje, musi dojść każdy, kto myśli w sposób prawidłowy i kto nie jest moralnie zepsuty. Właśnie to podejście budzi największe zastrzeżenia — choć z punktu widzenia autorki jest zapewne zupełnie naturalne — gdyż ocena podobnej książki zaprezentowanej wprost jako podręcznik napisany z określonej pozycji ideowej mogłaby wypaść wręcz pozytywnie. Obawiam się jednak, że byłoby to po prostu niezgodne z założeniami nurtu myślowego, który autorka reprezentuje. Podkreśla się w nim bowiem, że religia wyraża prawdy obiektywne i broni wartości uniwersalnych, że związany z nią światopogląd nie jest oglądem rzeczywistości z pewnej pozycji, lecz jest oglądem po prostu prawdziwym.

Niebezpieczeństwa związane z takim podejściem ujawniają się w omawianym podręczniku szczególnie wyraźnie w rozdziałach dotyczących wartości, a więc poruszających problematykę bardzo w nim wyeksponowaną. Katalog lansowanych wartości zaprezentowany zostaje w pewnym miejscu jako zestaw wartości „ogólnoludzkich, podstawowych”. Potem pada pytanie: czym wyróżniają się w stosunku do nich wartości chrześcijańskie? Następnie pada odpowiedź, że „główną wartością chrześcijańską jest miłość nieprzyjaciół”. Z wywodu tego wynika, iż wartości chrześcijańskie po prostu pokrywają się z wartościami ogólnoludzkimi, a ich jedynym wyróżnikiem jest miłość do nieprzyjaciół, stanowiąca *differentia specifica* definiowanego przedmiotu. Takie ujęcie przez autorkę problemu zdaje się jednak wprowadzać czytelnika w błąd, jeśli poddamy analizie prezentowaną w podręczniku charakterystykę niektórych wartości „ogólnoludzkich”. Szczególną pozycję zajmuje w tym przypadku „godność”,

bardzo w rozważaniach wyeksponowana. Otóż okazuje się, że źródłem godności jest podobieństwo człowieka do Boga. Jednak nie to czysto teologiczne założenie może budzić niepokój co do uniwersalnej natury godności, lecz konkretyzacja tej natury w dalszych partiach podręcznika. Otóż okazuje się z dialogu, które dzieci wiodą z księdzem w trakcie lekcji religii, że godność w istotny sposób powiązana jest z wiarą. Na pytanie dziecka: *A czy ktoś, kto nie wierzy w Boga, ma godność czy nie ma?* pada bowiem odpowiedź, której nie sposób wiernie przekazać bez zacytowania opowieści stanowiącej reakcję na pytanie: *Tu ksiądz sięgnął do kieszeni, z której wyjął duży metalowy krążek. Przypatrzcie się temu medalowi — powiedział. Czy po obu stronach wygląda tak samo? A czy jest to ten sam medal, choć z jednej strony wygląda inaczej niż z drugiej? Podobnie jest z godnością — z jednej strony — wynika ona ze stworzenia i umiłowania przez Boga i jest niezależna od człowieka i jego postępowania. — Jest nieodwołalna. Bóg kocha niezależnie od tego, co się z człowiekiem dzieje. Jest niezmienny w swojej miłości do nas. A człowiek nie może przestać być człowiekiem, choćby nie wiem co zrobił. Obraz Boży w godności jest niezmienny i nieodwołalny. Z drugiej — godność jest związana z postępowaniem człowieka, z jego świadomymi i wolnymi wyborami. Jeżeli świadomie i dobrowolnie wybiera ktoś zło, popełnia grzech — zaciemnia i niszczy obraz Boży w sobie. Mówimy wtedy, że traci swoją godność.*

Z opowieści wynika — choć nie jest to powiedziane wprost — że człowiek niewierzący wybiera zło, a więc popełnia grzech. Tym samym traci ten wymiar godności, który jest związany z jego postępowaniem i wolnymi wyborami. Zachowuje jedynie inny jej wymiar — stanowiący korelat jego bytu gatunkowego.

Podkreślanie w podręczniku, że mówi się w nim przede wszystkim o prawdach i wartościach ogólnoludzkich, choć propaguje się je z określonych pozycji światopoglądowych, może pociągać za sobą również inne niebezpieczeństwo niż jedynie rozmijanie się, w niektórych przypadkach, z prawdą — jak to było widać w przykładzie przytoczonym powyżej.

W przypadku bowiem, gdy dziecko nie zostanie przekonane do czegoś, co jest zapowiadane jako wartość uniwersalna, a w rzeczywistości zostało zdefiniowane i propagowane w kategoriach danej opcji światopoglądowej, może przenieść swoje wątpliwości generalnie na ową wartość. Inaczej mówiąc — jeżeli dopuszcza się, by perswazja dokonywana była w kategoriach tylko jednego paradygmatu poznawczego, powstaje ryzyko nieudanej socjalizacji w przypadkach, gdy u kogoś sam paradygmat nie budzi zaufania lub gdy danej osoby nie przekonuje wynikająca z niego argumentacja w jakiejś konkretnej sprawie. Tak może być np. z kształtowaniem szacunku dla każdego życia ludzkiego, jeśli zdefiniuje się je zgodnie z obowiązującą obecnie doktryną Kościoła (tzn. od chwili poczęcia), traktując jednocześnie tą definicję jako nie powiązaną z żadnym światopoglądem, a stanowiącą jedynie wyraz obiektywnej prawdy. Zagrożeniem dla skuteczności socjalizacji może być więc sytuacja, gdy cenne wartości interpretuje się — w sposób jawny lub ukryty — zawsze jako elementy określonego systemu, który nadaje im sens, bez którego są zawieszony w aksjologicznej, czy wręcz ontologicznej próżni. Trzeba przyznać, że może to w wielu sytuacjach wydatnie zwiększać ich atrakcyjność, potęgować siłę perswazji, ale w przypadku kogoś, kogo ów system, jako całość, nie przekonuje — skutki będą zapewne wręcz przeciwne: osłabienie szansy ich socjalizacji.

Wydaje się, że niebezpieczeństwa indoktrynacyjne wynikające z funkcjonowaniem w szkole podręczników typu książki pani W. E. Papis wcale nie są związane z lansowanymi w nich systemami wartości, prawdami i ideami, gdyż te bardzo często jako takie nie budzą wątpliwości — a ich przekaz zdradza w przypadku wspomnianej książki spore talenty autorskie — chodzi o coś innego. Mianowicie o wyraźną w tych materiałach tendencję polemiczną wobec możliwości ujmowania owych wartości w kategoriach innych paradygmatów, niechęć do współdziałania z przedstawicielami innych światopoglądów w krzewieniu wartości, które są rzeczywiście wspólne lub mogłyby być traktowane jako wspólne. Oczywiście spory ideowe są sprawą naturalną, np. między liberalizmem a katolicyzmem, ale gdy w grę wchodzi socjalizacja, można je przecież ograniczyć do niezbędnego minimum i explicite pokazać, na czym polegają różnice. Nawet w przypadku wspomnianych doktryn możliwe jest przecież współdziałanie w krzewieniu całego szeregu wartości, takich jak: uczciwość, prawdomówność, szacunek dla indywidualnego wysiłku, wolna wola itp. Tę sferę spraw wspólnie wspieranych powinno się w edukacji szkolnej rozszerzać choćby w imię zwiększenia skuteczności elementarnej socjalizacji. Zamiast tego w analizowanych materiałach wyczuwa się potrzebę walki o rząd dusz i zmonopolizowania sfery refleksji na temat wartości. Służy temu z reguły

również język, który ma umożliwić odróżnianie „swoich” od „obcych”, w domyśle — „pogan”. Niektóre pojęcia traktuje się w nim tak, jak gdyby członków grupy własnej wręcz obowiązywały: „Maryja”, „dar życia”, „osoba ludzka” (nawet tam, gdzie znacznie bardziej właściwe byłoby użycie terminu „człowiek”), a także — służące temu samemu celowi — ulubione określenia, np. „ubogacić wewnątrznie” itp.

Wymienione wyżej mankamenty sprawiają, że nawet w przypadku istnienia wielu źródeł, z których może czerpać nauczyciel — i co jest głównym warunkiem przeciwdziałania indoktrynacji, warunkiem w dziedzinie recenzowanych tu materiałów nie całkiem spełnionym, ze względu na niedobór udanych podręczników reprezentujących odmienną opcję światopoglądową — rysuje się poważne niebezpieczeństwo niepowodzeń w dziedzinie podstawowej socjalizacji przez szkołę. Związane jest ono z możliwością wzajemnej neutralizacji treści propagowanych przez przedstawicieli różnych opcji światopoglądowych, treści lansowanych w warunkach toczącej się wojny o rząd dusz.

Materiały do przedmiotu „Przysposobienie do życia w rodzinie”

Ponieważ książka Zbigniewa Lwa-Starowicza i Kazimierza Szczerby „Nowoczesne wychowanie seksualne” (BGW, 1995) została zaliczona w „Dzienniku Urzędowym” MEN z 5 czerwca 1995 r. nie do kategorii podręczników przeznaczonych do nauczania recenzowanego w tym miejscu przedmiotu, lecz do kategorii ogólnej: „inne książki pomocnicze” — zacznę od analizy podręczników o zupełnie innym niż ona charakterze. Będą to przede wszystkim: praca zbiorowa pod red. Teresy Król „Wędrując ku dorosłości” (AND, 1993) i monografia „W poszukiwaniu prawdziwej miłości” pióra Mariny Ombach (AWK-MAG, 1994). Odnosi się wrażenie, że oba te podręczniki stanowią konsekwentną kontynuację krzewienia światopoglądu, którego zręby próbują tworzyć podręczniki realizujące program „Życie i miłość”, a więc m.in. recenzowany w poprzedniej części podręcznik „Wzrastam w mądrości”.

Książka „Wędrując ku dorosłości” przeznaczona jest dla uczniów starszych klas podstawowych. Autorzy koncentrują się w niej na propagowaniu modelu rodziny, który jest zgodny w każdym szczególe z interpretacjami dominującymi obecnie w doktrynie Kościoła katolickiego. Trzeba przyznać, że szereg cech tego modelu znajduje odpowiedniki w wartościach względnie uniwersalnych w europejskim kręgu kulturowym — choćby miłość, odpowiedzialność wobec dzieci, rodziców, współmałżonków, wartość integracji rodziny itp. O specyfice ujęcia tych zagadnień w podręczniku decyduje w takich przypadkach raczej charakterystyczne rozłożenie akcentów, niż zamykanie się w kategoriach specyficznych tylko dla nauki Kościoła. Przykładem może być tendencja do podkreślania specyfiki ról męskich i kobiecych oraz wiązanie tych różnic z różnicami dyspozycji — głównie psychicznych — przedstawicieli obu płci, z ich nieidentyczną uczuciowością, silnie akcentowaną odmiennością przeżywania miłości przez chłopców i dziewczyny itp. Niektóre z tego rodzaju tez i argumentów wyglądają na nieco naciągane, ale nie widzę w nich większych zagrożeń indoktrynacyjnych. Głównie ze względu na to, że stanowią pewną przeciwwagę dla wpływowych we współczesnej kulturze tendencji unifikacji płci i dość niefrasobliwego odcinania się również od tych elementów tradycji, których wartości można, jak sądzę, zasadnie bronić.

Tym, co graniczy już w sposób wyraźny z pewną manipulacją i indoktrynacją, jest usiłowanie wykazania, że rodzina jest w sposób uniwersalny i naturalny zjawiskiem wykraczającym poza kategorie świeckie. Gdyby teza ta została przez autorów zrelatywizowana do stanowiska Kościoła lub do sposobu ujmowania problemu na gruncie innych religii — nie byłoby powodu do mówienia o próbach manipulacji. Podręcznik stara się jednak wykazać, że nie tylko w przypadku każdej religii, ale i w każdym kręgu kulturowym, rodzina postrzegana była przede wszystkim w kategoriach sakralnych, zawsze należała do świata spraw boskich. Poświęca temu zagadnieniu sporo miejsca i poprzez dobór materiału porównawczego oraz jego naciąganą interpretację stara się „na siłę” udowodnić z góry przyjętą tezę. W tym sensie mamy tu do czynienia z manipulacją i indoktrynacją. Diagnozę tę potwierdza wyraźnie stronicza — choć mająca czynić wrażenie obiektywnego opisu — prezentacja modelu małżeństwa świeckiego. Zgodnie z nią: *małżeństwo oparte na tym modelu jest zależne jedynie od prawa państwowego. Podstawą zawarcia związku małżeńskiego jest oświadczenie złożone przez oboje partnerów wyrażające wolę stania się małżonkami. Deklarację składają oni przed urzędnikiem państwowym. Popularnie nazywa się to ślubem cywilnym. Towarzyszy mu zwykle „Marsz Mendelzona”, lampka szampana i uroczyście ubrani goście* (s. 180). Następnie czytelnicy dowiadują się, że choć małżeństwa tego typu również opierają się na takich wartościach, jak: miłość, wierność, płodność, trwałość, to jednak w przypadku, gdy one zawiodą, nietrudno o

rozpad rodziny i związane z nim dramaty. Krytyka świeckiego modelu małżeństwa przeprowadzona jest z pewnym umiarem, ale większa obiektywność wymagała by — nawet od kogoś, kto nie jest jego zwolennikiem — np. wzmianki o zdarzających się przecież wcale nie rzadko wzorowych małżeństwach czy rodzinach, które skojarzone zostały bez udziału Kościoła. A także rezygnacji z ukrytej uszczypliwości, dającej się łatwo odczytać w pozornie tylko obiektywnym opisie: np. dlaczego mówi się o gościach „uroczyście ubranych”, a nie o uroczystym nastroju? Itp.

Jest oczywiste, że opcja światopoglądowa reprezentowana przez autorów recenzowanych podręczników najwyraźniej ujawnia się w traktowaniu problematyki aborcji oraz regulacji urodzin. I znowu o ocenie stopnia zagrożenia indoktrynacją decydują tu: sposób prezentacji oraz autoprezentacji materiałów, a także możliwość korzystania przez nauczyciela z opracowań reprezentujących alternatywne punkty widzenia. Nawiązując do ostatniego warunku trzeba podkreślić, że zachodzi obawa, iż recenzowane materiały nie są przez władze szkolne traktowane jako podręczniki reprezentujące tylko jedno z możliwych podejść, i że nauczyciele powinni mieć oficjalnie do dyspozycji również podręczniki reprezentujące inne opcje. Zdaje się o tym świadczyć np. sposób potraktowania podręcznika Lwa-Starowicza i Szczerby. Problem autoprezentacji recenzowanych książek, tzn. określenia, z pozycji jakiego światopoglądu były pisane, został przez autorów potraktowany identycznie jak to miało miejsce w przypadku podręcznika „Wzrastam w mądrości”. Prezentowane treści przedstawiane są w taki sposób, by czytelnik odnosił wrażenie, że reprezentują wiedzę i prawdy obiektywne, wartości uniwersalne, idee słuszne z punktu widzenia człowieka stojącego na gruncie uczciwej moralności i prawdziwego obrazu świata.

W przypadku aborcji silny nacisk położony jest na definicję osoby ludzkiej, której egzystencja rozpoczyna się od momentu poczęcia. Nie ma np. jakichkolwiek informacji o bardziej złożonym pojmowaniu tego problemu w doktrynie chrześcijańskiej minionych epok. Informacje o skutkach aborcji przekazywane są w sposób niezwykle jednostronny i podlegają daleko idącej selekcji. W sposób intensywny oddziałuje się na sferę emocjonalną czytelnika i jego skojarzenia. Nigdy poprawnie nie przytacza się argumentów wysuwanych na gruncie innych opcji etycznych czy światopoglądowych, a jeżeli się o nich w ogóle wspomina, to jedynie po to, by je skompromitować.

W sposób ideologiczny, zgodny z założeniami doktryny katolickiej, traktowany jest również problem regulacji urodzin i antykoncepcji. Abstrahując od krytyki przyjmowanych w podręcznikach założeń etycznych przesądzających o takim potraktowaniu, warto zwrócić uwagę na dwa fakty. Po pierwsze na to, że podręczniki omawiają jednak podstawowe techniki antykoncepcyjne i dostarczają na ich temat szeregu informacji. Po drugie, że i w tym przypadku informacje podawane są w sposób selektywny i wyraźnie naciągany, choć naciągany w sposób nie tak drastyczny, jak to ma miejsce przy problematyce aborcji. Jednak tendencja do manipulowania obrazem sytuacji jest na tyle wyraźna, że jej produktem ubocznym może stać się pewna deprawacja sfery intelektu ucznia, jest to bowiem trening w myśleniu pozbawionym krytycyzmu, charakteryzującym się tendencją do wyciągania pożądanых wniosków bez głębszej analizy przesłanek-faktów.

O tym, w jaki sposób wprowadza się tu bałagan w głowie ucznia, możemy się przekonać analizując np. następujące stwierdzenie: *Każdy środek uszkadzający funkcje rozrodcze [tak autorka określa środki antykoncepcyjne — K. K.] wywiera działanie uboczne na inne narządy i to tym silniejsze, im wyższa jest jego skuteczność antykoncepcyjna. Tak jak przy stosowaniu lekarstw: nie ma całkowicie nieszkodliwych* (s. 138). Dwa zdania i dwie nieprawdy, ponieważ ani w przypadku środków antykoncepcyjnych nie ma takiej prostej zależności, ani, tym bardziej, nie jest tak, że im skuteczniejsze lekarstwo, tym silniejsze jego skutki uboczne.

Podręcznik „W poszukiwaniu prawdziwej miłości” reprezentuje podobny sposób potraktowania problematyki, co książka omówiona powyżej. Jednak w wielu miejscach reprezentowana przez autorkę opcja światopoglądowa wycisnęła na nim znacznie silniejsze piętno. Wyraża się to przede wszystkim w języku, terminologii, używanych zwrotach i, ogólnie biorąc, w pewnej poetyce, którą trudno w recenzji scharakteryzować bez odwoływania się do dłuższych cytatów. Powstaje pytanie, na które nie potrafię jednoznacznie odpowiedzieć: otóż czy właśnie ta poetyka — która w większości przypadków sama w sobie nie musi być czymś złym — nie niesie jednak pewnego niebezpieczeństwa? Chodzi o niebezpieczeństwo odrzucania treści przez tych, których razi forma i poziom egzaltacji charakterystyczne dla znacznych partii tekstu. Pojedyncze zwroty w rodzaju „kobiecość jest jednocześnie darem i zadaniem” albo: „pustym może się wydawać nawet dom pełen ludzi. Tak jest, gdy nie ma w nim miłości!” mogą

nawet tekst ubarwiać, ale gdy w takiej poetyce napisana jest większość książki, może zachodzić niebezpieczeństwo, iż język nie stanowi tu skutecznego narzędzia rekomendacji wartości, również tych, które z każdego punktu widzenia zasługują na promowanie.

Przerysowaniu uległa również w omawianym podręczniku tendencja do akcentowania różnic między kobietami i mężczyznami. Obszerne charakterystyki psychologiczne przedstawicieli obu płci nie mają wiele wspólnego z wiedzą profesjonalną i są w sposób zdecydowanie nadmierny przesiąknięte stereotypami. W książce aż roi się od sentencji w stylu: „mężczyzna musi bez przerwy coś sobie i innym udowodniać”, „kobieca wrażliwość i intuicja kieruje zawsze kobietę ku drugiemu człowiekowi” kobieta ponadto: „uwrażliwia ludzi na piękno świata”, dzięki swym cechom „ma ogromny wpływ na otaczających ją ludzi”, „każda kobieta otrzymuje jakąś rolę, zadanie życiowe.” itd. Abstrahując od analizy takich treści w kategoriach prawdy czy wartości, które starają się wyrazić, można i w tym wypadku podejrzewać, że forma, język i poetyka mogą stworzyć u młodego odbiorcy barierę, która nie pozwoli mu zaakceptować całego przekazu, wraz z tym wszystkim, co ewentualnie jest w nim cenne. Może się tak stać zwłaszcza wówczas, gdy nie będzie miał on ochoty zaakceptować niektórych stwierdzeń wygłaszanych z pozycji religijnego pryncypializmu, a rozmijających się w sposób istotny z opiniami i praktykami raczej powszechnymi w czasach obecnych, stwierdzeń głoszących np., iż: *z całą mocą podkreślam, że tylko małżeństwo daje dwojgu kochającym się ludziom prawo do współżycia płciowego* (s. 73).

W podręczniku znaleźć można również przykłady takiego manipulowania argumentami i selekcjonowania faktów, które mają służyć uzasadnieniu słuszności z góry przyjętego założenia, np. tezy, że badania prenatalne stwarzają o wiele więcej zagrożeń, niż przynoszą korzyści. Praktyki takie nie tylko wprowadzają czytelnika w błąd, ale, jak już wspominałem, są również destrukcyjne dla kultury myślenia, którą szkoła powinna kształcić.

Na koniec warto wskazać na te cechy podręcznika, które analizowałem w recenzji z książki „Wzrastam w mądrości”. Chodzi mianowicie o polemiczne nastawienie wobec wszelkich prób ujmowania poruszanych problemów na gruncie innych założeń etycznych niż reprezentuje podręcznik, do stanowiska, które można zajmować w danej sprawie wychodząc z odmiennych założeń światopoglądowych. Podsumowując szeroko potraktowaną problematykę aborcji, autorka stwierdza np.: *Dyskusja towarzysząca powstawaniu ustawy o prawnej ochronie dziecka poczętego doprowadziła do zrozumienia, że przerywanie ciąży to nie zatrzymanie w organizmie kobiety jakichś tam procesów, które doprowadzają do powstania dziecka, lecz jest to zabicie nie narodzonego dziecka. Zabijanie nie narodzonych dzieci jest hańbą dla ludzkości końca XX wieku* (s. 108). *Taki język razi nawet w poważnej publicystyce, tym bardziej surowo należy go ocenić, gdy pojawia się na kartach podręcznika szkolnego.*

Materiały przeznaczone do wykorzystania w ramach przedmiotu „Wiedza o społeczeństwie”

Analiza podręczników do przedmiotu „Wiedza o społeczeństwie”, dokonana pod kątem obecności w nich treści światopoglądowych i ideologicznych przekazywanych w sposób nasuwający podejrzenie o chęć indoktrynacji, prowadzi do być może zaskakującego wniosku, iż wcale nie łatwo znaleźć w nich coś, co by takie podejrzenia uzasadniało. Uwaga ta dotyczy całego zestawu recenzowanych książek, bez względu na rodzaj szkoły lub klasę, dla której są przeznaczone. Wygląda na to, że mimo obaw towarzyszących toczącej się w Polsce walce ideologicznej, mimo traktowania resortu oświaty jako urzędu obsadzanego według klucza partyjnego, walka o dusze młodzieży toczona z takim zapałem na polu światopoglądowym nie przeniosła się w dziedzinę wychowania obywatelskiego.

Być może dzieje się tak dlatego, że żadna z liczących się obecnie w Polsce sił politycznych nie kwestionuje podstawowych założeń demokratycznego modelu państwa. Oczywiście fakt ten nie musiałby przesądzać sprawy, ponieważ istnieją poważne różnice w preferowaniu pewnych — wcale nie mało ważnych — cech takiego państwa, np. różnice między socjaldemokratami a liberałami. Okazuje się jednak, że nie rzutują one obecnie w Polsce w wyraźniejszy sposób na treści podręczników przygotowanych przez różnych autorów — zapewne różniących się przekonaniami politycznymi. Być może różnice te nie są istotne ze względu na podstawowy charakter przekazywanych treści, a być może — i to wydaje się bardziej prawdopodobne w świetle lektur podręczników — czynnikiem decydującym jest tu obiektywność autorów i wyczuwanie przez nich, że treści książek przeznaczonych do edukacji obywatelskiej powinny być w miarę możliwości wolne od tego wszystkiego, co wynika z politycznych preferencji

autora.

Trzeba mocno podkreślić, że stwierdzając, iż na podręcznikach nie zostało wyciśnięte piętno politycznych preferencji ich autorów, mam tu na myśli różnice preferencji mieszczące się w ramach ogólnie pojmowanego i akceptowanego paradygmatu demokracji oraz konstytucjonalizmu, a ściślej mówiąc: kapitalizmu rynkowego zorganizowanego politycznie w formę demokracji konstytucyjnej. Paradygmat ten stanowi pozytywny układ odniesienia we wszystkich analizowanych materiałach. Jest oczywiste, że autorzy i program szkolny stawiają sobie za cel przekonanie do niego młodzieży, kształtowanie jej postaw, systemu wartości, przekonań, zgodnie z jego założeniami. I w tym sensie — jeżeli rozszerzymy pojęcie indoktrynacji — recenzowane materiały zawierają treści światopoglądowe i polityczne, które tak szeroko pojmowanej indoktrynacji służą, czyniąc to z reguły w sposób otwarty.

W recenzji interpretujemy jednak konsekwentnie obecność w materiałach treści ideologicznych i politycznych, nie odwołując się do aż tak szerokiego pojmowania zjawiska indoktrynacji. Uwzględniając ten węższy — i bardziej odpowiadający potocznemu pojmowaniu — sposób rozumienia indoktrynacji, słuszniej byłoby chyba mówić o indoktrynacyjnej funkcji n i e o b e c n o ś c i pewnych treści w podręcznikach, niż o zagrożeniu wynikającym z tego, co jest w nich obecne. Wydaje się, że można wskazać przede wszystkim na trzy takie „obszary niedostatku”:

1. dbywająca się w naszych szkołach — i nie tylko szkołach — edukacja obywatelska dokonuje się w kraju wyzwalającym się z formy politycznej, która była niemal pod każdym względem zaprzeczeniem ustroju politycznego i gospodarczego, do którego owa edukacja ma ludzi przystosować. Piętno przewyższonej rzeczywistości jest wszechobecne wokół ludzi i w ludziach samych. W tej sytuacji dobre zrozumienie rzeczywistości, do której się zmierza, nie jest możliwe bez zrozumienia rzeczywistości, od której chcemy się oderwać. Jest tu pewna analogia z procesem terapeutycznym prowadzonym w konwencji psychoanalitycznej, gdzie warunkiem zdrowia pacjenta jest uświadomienie sobie przez niego mechanizmów i uwarunkowań własnej choroby, którą pragnie się przewyciężyć. Otóż w mojej ocenie autorzy podręczników w stopniu zbyt małym „uczają demokracji” poprzez pogłębioną analizę rozmaitych aspektów rzeczywistości niedemokratycznej. Jest to oczywiście problem ściśle powiązany z zagadnieniem tzw. rozliczenia się z PRL. W wymiarze intelektualnym i moralnym, oczywiście.
2. Ogólną cechą programów i podręczników służących edukacji obywatelskiej jest — z mego punktu widzenia — nadmierne abstrahowanie w opisach i analizach ustroju demokratycznego od cech współczesnych państw stanowiących egzemplifikację „realnej demokracji” — zjawisk negatywnych, problemów, których demokracja dotąd nigdzie nie potrafiła rozwiązać w sposób zadowalający, albo których prawdopodobnie nigdy nie będzie w stanie rozwiązać. Chętnie powtarza się (również w niektórych podręcznikach) maksymę przypisywaną Churchillowi, iż demokracja ma mnóstwo wad, tylko trudno znaleźć ustrój, który byłby od niej lepszy, ale nad pierwszą częścią sentencji z reguły przechodzi się do porządku dziennego. Sprawia to, że ktoś, kogo przekonujemy do demokracji, świadomie lub mimochodem ją idealizując, łatwo może stracić dla niej sympatię, gdy stwierdzi, jak często model lub wręcz ideał różni się z rzeczywistością, która go otacza, lub o której dowiaduje się, poznając inne realne systemy demokratyczne. Ta niekoniecznie świadoma apoteoza ustroju demokratycznego, nie podejmująca w stopniu dostatecznym problematyki patologii i trudności, które towarzyszą realnym demokracjom, zasługuje więc na krytyczną ocenę nie tylko ze względu na zawarty w niej element indoktrynacji, ale również ze względu na prawdopodobne zmniejszenie w wyniku takiego ujęcia skuteczności edukacji obywatelskiej.
3. Trzeci obszar powiązany jest logicznie z problematyką poruszaną w punkcie 2. W tym wypadku chodzi jednak o niedostateczne uwzględnienie problematyki okresu przejściowego w Polsce. W analizowanych materiałach nacisk położony

jest przede wszystkim na analizę formalno-prawnego wymiaru systemu demokratycznego, który nota bene w tym momencie jest już w Polsce niemal spełniony. Tymczasem edukacja obywatelska w państwie i społeczeństwie, które przechodzą transformację, powinna silnie eksponować specyfikę okresu przejściowego i analizować zagrożenia czyhające na różnych odcinkach drogi ku demokracji. Analiza taka powinna np. uwzględniać opisy krajów, które już dawno formalnie zgłosiły akces do demokracji, i w których formalnie obowiązują kluczowe dla niej zasady, ale które de facto od rzeczywistej demokracji są bardzo daleko. Tymczasem tylko w niektórych podręcznikach, i to nadzwyczaj zdawkowo (por. np. Marii Gensler „Wiedza o społeczeństwie”, WSiP, 1995 — podręcznik dla ZSZ), wspomina się o istnieniu „demokracji fasadowych” i sygnalizuje niebezpieczeństwa związane z możliwością ukształtowania się takiego systemu.

Jak powiedziałem, nawet staranna lektura analizowanych tekstów pozwala wykryć w nich tylko nieliczne i chciałoby się powiedzieć mało groźne przejawy preferencji czy gustów politycznych ich autorów. Jako przykład można podać podręcznik pióra Jerzego Pilikowskiego „Wiedza obywatelska — podstawowe wiadomości o państwie, społeczeństwie i polityce” (Wyd. Zamiaty Korepetycji, 1993), uznany przez MEN za książkę pomocniczą do przedmiotu WoS. W tej dobrze skądinąd napisanej książce znajdujemy np. diagram, z którego wynika, że najlepszą formą ustroju jest system umieszczony na osi pomiędzy demokracją i autorytaryzmem, z lekkim odchyleniem w kierunku tego ostatniego (s. 48). Nie jest to przypadek, gdyż autor i w innych miejscach wyraźnie optuje za przewagą silnego ośrodka władzy wykonawczej, co znajduje m.in. wyraz w podkreśleniu walorów systemu prezydenckiego i uczulaniu czytelnika na niebezpieczeństwa związane z „sejmokracją” (s. 27). Niemniej trzeba przyznać, że czyni to z pewnym umiarem i na swój sposób stara się wyważyć racje. Natomiast ewidentnym mankamentem tej książki jest umieszczenie w zalecanej bibliografii również pozycji, które z edukacją obywatelską nie mają nic wspólnego, a swego czasu były narzędziem całkiem innej edukacji. Chodzi mi zwłaszcza o jeden z podręczników socjologii marksistowskiej i podobny podręcznik ekonomii politycznej, wydawane swego czasu w ogromnych nakładach. Pewne zastrzeżenia mogą też budzić niektóre inne pozycje, rekomendowane jako tego rodzaju materiały.

Podsumowując można chyba pokusić się o wniosek ogólny, iż analizowane materiały do przedmiotu „Wiedza o społeczeństwie”, będącego podstawą programu edukacji obywatelskiej, stanowią pewien zbiór opracowań różniących się pod względem treści i formy, lecz reprezentujących na ogół dobry lub zadowalający poziom. To, że stanowią one zbiór książek, wśród których nauczyciel może wybierać, jest faktem bardzo pozytywnym, zwłaszcza że pod wieloma względami są one wobec siebie komplementarne. W tej sytuacji sięganie do różnych źródeł zwiększa szansę edukacyjnego sukcesu. Na sukces taki nie może, niestety, liczyć nauczyciel sięgający do materiałów omawianych w poprzednich częściach recenzji, gdyż są one pisane z wyraźnym zamiarem walki o duszę dzieci i młodzieży, czemu towarzyszy polemiczne nastawienie do ujęć dokonywanych z innej pozycji. W tych warunkach istnienie różnych źródeł — choć w tamtym przypadku nie ma ich wiele, gdyż przestrzeń została w znacznym stopniu opanowana przez preferowane w zarządzeniach MEN podręczniki pisane z pozycji oficjalnego polskiego katolicyzmu — nie daje już tak oczywistych korzyści, gdyż źródła te w znacznym stopniu nawzajem się neutralizują.

O tym, że podręczniki pisane z takiej pozycji, przeznaczone do wykorzystania na lekcjach wychowawczych lub stanowiące pomoc w nauczaniu „przysposobienia do życia w rodzinie”, wcale nie muszą być obarczone wspomnianymi wadami, świadczy książka Krystyny Ostrowskiej „W poszukiwaniu wartości” (GWP, 1994). Że jest to praca pisana z pozycji wartości chrześcijańskich łatwo daje się wyczuć, ale w niczym to nie umniejsza jej uniwersalizmu. Dzięki temu może być zaadresowana do czytelników reprezentujących różne opcje światopoglądowe i pozytywnie oddziaływać na uczniów, bez względu na ich stosunek do wiary jako takiej.

Przypisy:

[1] Recenzowane materiały dotyczą projektu "Promocja zdrowia fizycznego, psychicznego, społecznego i duchowego w systemie edukacji i poprzez system edukacji" realizowanego przez Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Krzysztof Kiciński

Profesor, socjolog z Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego

[Pokaż inne teksty autora](#)

(Publikacja: 31-10-2003)

[Oryginał.](http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,2868) (<http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,2868>)

Contents Copyright © 2000-2008 by Mariusz Agnosiewicz

Programming Copyright © 2001-2008 Michał Przech

Autorem tej witryny jest Michał Przech, zwany niżej Autorem.

Właścicielem witryny są Mariusz Agnosiewicz oraz Autor.

Żadna część niniejszych opracowań nie może być wykorzystywana w celach komercyjnych, bez uprzedniej pisemnej zgody Właściciela, który zastrzega sobie niniejszym wszelkie prawa, przewidziane

w przepisach szczególnych, oraz zgodnie z prawem cywilnym i handlowym, w szczególności z tytułu praw autorskich, wynalazczych, znaków towarowych do tej witryny i jakiegokolwiek ich części.

Wszystkie strony tego serwisu, wliczając w to strukturę podkatalogów, skrypty JavaScript oraz inne programy komputerowe, zostały wytworzone i są administrowane przez Autora. Stanowią one wyłączną własność Właściciela. Właściciel zastrzega sobie prawo do okresowych modyfikacji zawartości tej witryny oraz opisu niniejszych Praw Autorskich bez uprzedniego powiadomienia. Jeżeli nie akceptujesz tej polityki możesz nie odwiedzać tej witryny i nie korzystać z jej zasobów.

Informacje zawarte na tej witrynie przeznaczone są do użytku prywatnego osób odwiedzających te strony. Można je pobierać, drukować i przeglądać jedynie w celach informacyjnych, bez czerpania z tego tytułu korzyści finansowych lub pobierania wynagrodzenia w dowolnej formie. Modyfikacja zawartości stron oraz skryptów jest zabroniona. Niniejszym udziela się zgody na swobodne kopiowanie dokumentów serwisu Racjonalista.pl tak w formie elektronicznej, jak i drukowanej, w celach innych niż handlowe, z zachowaniem tej informacji.

Plik PDF, który czytasz, może być rozpowszechniany jedynie w formie oryginalnej, w jakiej występuje na witrynie. **Plik ten nie może być traktowany jako oficjalna lub oryginalna wersja tekstu, jaki zawiera.**

Treść tego zapisu stosuje się do wersji zarówno polsko jak i angielskojęzycznych serwisu pod domenami Racjonalista.pl, TheRationalist.eu.org oraz Neutrum.eu.org.

Wszelkie pytania prosimy kierować do redakcja@racjonalista.pl