

RUFIN GOCZOŁ

TELEWIZJA A WYCHOWANIE W ŚWIADOMOŚCI
MŁODZIEŻY BELGIJSKIEJ*

I. ZAGADNIENIA WSTĘPNE

Zagadnienie wpływu telewizji na wychowanie młodego pokolenia interesowało wychowawców i naukowców od początku jej istnienia. Nie traci ono ciągle na aktualności, zważywszy, że zakres działania srebrnego ekranu wciąż wzrasta.

Przedstawienie polskiemu czytelnikowi wyników badań dotyczących związków telewizji, jako jednej z form rozrywki, z systemem wychowawczym w świadomości młodzieży belgijskiej, wydaje się interesujące, ponieważ pozwala ono na zapoznanie się z opinią młodych widzów w kraju, gdzie możliwości kontaktu ze srebrnym ekranem – jak w ogóle na Zachodzie – są znacznie większe niż w Polsce. Telewizja kablowa zwana teledystrybucją, przekazy przy pomocy satelitów, wzrost i zróżnicowanie produkcji odbiorników telewizyjnych i wideoskopów sprawiają, że telewizja coraz bardziej wkracza w życie i zajmuje coraz więcej miejsca w środowisku, w którym wzrasta tutejsza młodzież. Wyraża się to między innymi nabywaniem coraz doskonalszych aparatów w tym zakresie nie tylko przez rodziców młodzieży, ale również przez samą młodzież. W rodzinach badanej młodzieży w 23,6% wypadków użytkuje się więcej niż jeden telewizor. Postęp techniczny w dziedzinie telewizji sprawia również, że młodzież ma do dyspozycji coraz więcej programów. W wypadku teledystrybucji może ona obecnie wybierać między osiemnastoma różnymi programami. Zważywszy jeszcze na fakt istniejącej konkurencji między różnymi stacjami, które starają się, by ich programy były jak najatrakcyjniejsze i przyciągały jak największą liczbę widzów, zachodzi pytanie, czy młodzież belgijska ma taki sam stosunek do telewizji jak młodzież polska? Czy srebrny ekran nie konkuruje tu bardziej z rodziną,

* Niniejszy artykuł jest fragmentem rozprawy doktorskiej pt. „Le rôle de la distraction télévisée dans la formation des jeunes” (Rola rozrywki telewizyjnej w formacji młodzieży) pisanej w Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales w Paryżu pod kierunkiem profesora P.-H. Chombart de Lauwe oraz profesora M. Imbert i przedstawionej na Sorbonie w 1983 r. Badano reprezentacje społeczne dotyczące telewizji i zachowania młodzieży wobec tego środka masowego przekazu traktowanego jako jedną z form spędzania czasu wolnego. Badania empiryczne zostały przeprowadzone w Belgii, wśród młodzieży frankofońskiej na próbie losowej 704 uczniów średnich szkół ogólnokształcących i technicznych ostatnich trzech klas. Zastosowano technikę losowania grup, tzn. losowano klasy. Wszyscy uczniowie wylosowanej klasy obecni w dniu przeprowadzenia ankiety wypełniali indywidualnie anonimowy kwestionariusz zawierający 60 pytań. Po wypełnieniu kwestionariusza przeprowadzono dyskusję z tymi samymi uczniami na temat głównych zagadnień analizowanych w pracy doktorskiej. Dyskusja została nagrana. Informacje zebrane w czasie dyskusji służyły jako dodatkowy punkt odniesienia w interpretacji odpowiedzi pisemnych. Obliczenia statystyczne zostały ponderowane zgodnie z danymi populacji szkolnej we wspomnianych klasach i rodzajach szkół.

Kościółem czy szkołą w przekazywaniu norm i wartości młodemu pokoleniu niż ma to miejsce tam, gdzie możliwości telewizji są bardziej ograniczone?

Często pojawiające się w dyskusjach i w literaturze stereotypy dotyczące tzw. manipulowania przez telewizję, zwłaszcza dziećmi i młodzieżą w zakresie ich zachowań i reakcji, wydają się za mało liczyć z faktem, że oddziaływanie programów telewizyjnych nie jest nigdy wyizolowane i niezależne od wpływu również innych czynników na młodego telewidza. Chodzi tu zwłaszcza o te czynniki, które mają propagować określone modele postępowania w danym społeczeństwie, a więc które związane są z akcją wychowawczą.

Działalność wychowawcza stanowi jedną z podstawowych funkcji społecznych, gdyż od niej w dużej mierze zależy reprodukcja struktur i stosunków społecznych – zarówno na płaszczyźnie materialnej jak i symbolicznej¹. W związku z tym możemy postawić hipotezę, że każda społeczność rozwija taką strategię wobec telewizji, aby nie zakłóciła ona w sposób zasadniczy jej działalności wychowawczej. Oddziaływanie telewizji w zakresie wychowania widza nie odbywa się więc w próżni społecznej, ponieważ różne instytucje wychowawcze nie pozostają obojętne wobec tego środka masowego przekazu.

Działalność systemu wychowawczego nie ogranicza się jednak do reakcji na poszczególne programy telewizyjne. Utożsamianie w niektórych pracach roli ekranu telewizyjnego z charakterem nadawanych audycji jest w dużym stopniu uproszczone. Taki punkt widzenia oznacza bowiem skupienie się jedynie na aspekcie zewnętrznych związków, jakie zachodzą między działalnością wychowawczą danego społeczeństwa a wpływem telewizji na jej członków. To zbyt powierzchowne ujmowanie problemu nie bierze pod uwagę głębszych i bardziej podstawowych relacji między działaniem systemu wychowawczego a telewizją.

Aby właściwie zrozumieć miejsce i rolę telewizji w zakresie kształtowania norm i wartości telewidzów, trzeba rozpatrzyć szerszy kontekst tego problemu. Należy najpierw zdać sobie sprawę z faktu, że telewizja jako środek komunikacji nie posiada charakteru wyłącznie materialnego, ale spełnia również funkcję symboliczną, tzn. odsyła nas nie tylko do treści przekazywanych na szklanym ekranie, lecz również, a może nawet przede wszystkim, do rzeczywistości „pozatekstowej”, „pozaaudycyjnej” czy nawet „pozatelewizyjnej”.

Nie można również pominąć problemu tzw. ogólnego obrazu telewizji, jaki posiadają jej użytkownicy, tzn. tego, co o niej sądzą, jaką wartość w niej widzą, jakie funkcje jej przypisują. Na płaszczyźnie owych sądów i wyobrażeń dotyczących małego ekranu, czyli tzw. reprezentacji społecznych, dokonuje się pierwsze uwarunkowanie roli, jaką może on odgrywać w życiu telewidzów².

Wyobrażenia, jakie posiada młodzież o telewizji nie są jedynie wynikiem doświadczenia płynącego z osobistego korzystania z tego środka masowego przekazu. Stanowią one część tych wszystkich znaczeń i wartości, dotyczących zarówno otaczającego nas świata jak i świata wewnętrznego, które zostały jej wpojone w procesie wychowania. Działanie systemu wychowawczego określa znaczenie i wartość telewizji oraz zmierza do takiego sterowania w korzystaniu z niej przez telewidzów, aby jej wpływ nie zagrażał pracy wychowawczej.

Ogólny obraz telewizji, jaki kształtuje dane społeczeństwo i przekazuje swym członkom, obejmuje nie tylko opinie dotyczące charakterystycznych cech tego środka komunikacji, ale odzwierciedla także oczekiwania danej społeczności w zakresie funkcji, które powinien on spełniać. Ukształtowanie tego ogólnego obrazu czy sądu jest jednym z czynników za pomocą którego dana społeczność, a ściślej biorąc jakaś grupa społeczna lub instytucja, chce wpłynąć na określenie roli małego ekranu w życiu telewidzów.

Zdając sobie sprawę z tych uwarunkowań telewidza nie możemy oddzielać percepcji poszczególnych audycji od owego ogólnego obrazu czy sądu o telewizji, jaki on posiada. Należy wziąć pod uwagę fakt, że każda percepcja jest zarazem interpretacją, która implikuje całą osobowość odbiorcy – uformowaną między innymi w procesie socjalizacji, a którą Erich Fromm nazwał charakterem społecznym. Ocena roli telewizji wpojona odbiorcy przez środowisko, w którym żyje, stanowi zatem dla niego pierwsze odniesienie w odbiorze programów telewizyjnych i decyduje w pewnej mierze o ich wpływie na jego formację. Odwołanie się do tego społecznego obrazu telewizji, a nie jedynie do bezpośrednich okoliczności odbioru, może wytłumaczyć fakt, że nie tylko telewizja działa na odbiorcę, ale również odbiorca „manipuluje” programem telewizyjnym, stwarza sobie w

¹ Por. P. B o u r d i e u, J.-Cl. P a s s e r o n. *La reproduction. Elements pour une théorie du système d'enseignement*. Paris 1970 s. 56; także P. B o u r d i e u et al. *Reproduction in education, society and culture*. London 1977; E. F r o m m. *La caractere social*. W: *Psychologie Sociale. Textes fondamentaux anglais et américains*. A. Levy (Red.). Paris 1974 s. 36-39.

² Por. A. M o l e s, S. R o h m e r. *L'image, communication fonctionnelle*. Paris 1981; F r o m m, jw. s. 37; F. B o u r d i e u. *Ce que parler veut dire*. Paris 1982 s. 57.

pewnym stopniu swoją własną audycję telewizyjną³. Ta transformacja, o której się często zapomina, zarzucając telewizjom pasywność odbioru, wynika z podstawowych praw percepcji każdego komunikatu. Jest ona wypadkową szerszego kontekstu psychospołecznego i bezpośredniej sytuacji przekazu.

Wspomniane mechanizmy społeczne związane z odbiorem programów telewizyjnych nie zawsze muszą być w pełni skuteczne. Nie ulega wątpliwości, że sam może modyfikować ukształtowaną uprzednio przez społeczeństwo, a szczególnie jego instytucje wychowawcze, postawę odbiorcy wobec telewizji. Modyfikacje te dotyczą jednak jedynie osłabienia lub wzmocnienia owego sądu o telewizji, który został nam przekazany wraz z określonymi wartościami w procesie wychowania.

Biorąc pod uwagę to wszystko, co zostało wyżej powiedziane, należy stwierdzić, że rola wychowawcza lub defromacyjna telewizji powinna być rozważana przede wszystkim w aspekcie konfrontacji wpływu telewizji na odbiorcę z wpływem instytucji pedagogicznych w sensie klasycznym, takich jak: rodzina, szkoła, Kościół, grupy przyjaciół. Zagadnienie to jest jednak bardzo złożone, zważywszy, że chodzi tu o rzeczywistość wieloaspektową, ponieważ w grę tutaj wchodzi natura psychologicznej, społecznej, ekonomicznej, kulturowej i to nie tylko w perspektywie synchronicznej ale i diachronicznej. W niniejszych rozważaniach nad wpływem telewizji na formację młodzieży ograniczymy się do aspektu psycho-społecznego tego zagadnienia, ściślej mówiąc, będą nas interesować relacje, w jakich w świadomości młodzieży pozostaje telewizja w stosunku do instytucji wychowawczych oraz kwestia autorytetu pedagogicznego, jaki przedstawia dla nich srebrny ekran w porównaniu z autorytetem pedagogicznym instytucji wychowawczych. Rozpatrywać będziemy trzy aspekty tego problemu:

- W jakiej mierze telewizja stanowi dla młodzieży belgijskiej źródło inspiracji w organizowaniu życia osobistego?
- Jaką postawę zajmuje młodzież w wypadku konfliktu między tym, co wyświetlane jest na srebrnym ekranie a tym czego uczą instytucje wychowawcze?
- W jakiej mierze młodzież zgadza się z podporządkowaniem telewizji instytucjom wychowawczym i społeczną kontrolą telewizji?

II. TELEWIZJA JAKO ŹRÓDŁO INSPIRACJI W POSTĘPOWANIU MŁODZIEŻY BELGIJSKIEJ

Kiedy mówimy o wpływie telewizji na wychowanie, interesuje nas przede wszystkim zagadnienie, w jakim stopniu normy i wartości proponowane na szklanym ekranie stanowią rzeczywistość punkt odniesienia w postępowaniu młodego telewidza. Rodzaj i stopień wpływu, jaki sama młodzież przypisuje telewizji jako inspiracji w tym zakresie, może wiele powiedzieć o tym, jakim autorytetem cieszy się ten środek masowego przekazu w jej świadomości. Nie chodzi nam tutaj o doraźny wpływ telewizji na zachowanie widza w czasie odbieranego programu lub bezpośrednio po jego obejrzeniu. Interesuje nas bardziej ogólny a zarazem bardziej podstawowy problem – wpływ telewizji wykraczający poza granice chwilowych, psychologicznych reakcji widza. Chodzi nam przede wszystkim o zagadnienie, w jakiej mierze młodzież wiąże swoje zachowanie z telewizją w porównaniu z innymi źródłami modeli zachowań.

Takie postawienie problemu ma ten pozytywny aspekt, że pozwala z jednej strony na odkrycie u młodzieży pewnych społecznych wyobrażeń o kompetencjach małego ekranu w dziedzinie wychowania, a z drugiej także

³ H. Sturm. *Der Zuschauer als Manipulator*. W: *Fernsehen – Stichwort Objektivität*. Hrsg. M. Saxer. Zuerich 1971; P.-H. Chombart de Lauwe. *Image de la culture*. Paris 1970 s. 22; W. Schramm, J. Lyle, J. Parker. *Television in the Life of our Children*. Stanford 1961 s. 169; J. Hackett. *Massenmedien und ihre Wirkungen*. Goetingen 1976 s. 15; A. Moles, C. Zeltmann. *Les canaux de la communication*. W: *La Communication. Les dictionnaires du Savoir Modern*. Paris 1971 s. 77.

na odkrycie sumy osobistych doświadczeń wynikających z konkretnych kontaktów z telewizją⁴. Innymi słowy prześledzimy tutaj autorytet pedagogiczny telewizji u młodzieży belgijskiej.

Przez autorytet pedagogiczny rozumiemy uznanie prawa i kompetencji jakiejś osoby lub instytucji społecznej do działalności wychowawczej. Im większym autorytetem cieszy się jakaś instytucja lub osoba, tym częściej odwołujemy się do niej, bezpośrednio lub pośrednio, świadomie lub podświadomie w naszym postępowaniu. Jest to szczególnie widoczne w chwilach decyzji na taką czy inną formę zachowania w sytuacjach uważanych za ważne. Wynika to z faktu, że w procesie wychowawczym liczy się nie tylko natura przekazu – jego treść i forma – ale również uznanie jego wartości pedagogicznej, uznanie go za punkt odniesienia w postępowaniu. Wartość przekazu zależy w dużym stopniu od tego, jakim autorytetem cieszy się jego nadawca. Istnieje swoista interakcja między autorytetem nadawcy a jego przekazem. Wartość przekazu wpływa na pozycję nadawcy i odwrotnie – im większym autorytetem cieszy się nadawca, tym większą skłonność obserwujemy u odbiorcy do uznania za wartościowe tego, co on mu przekazuje. Ten aspekt zagadnienia związany jest jednak bardziej z psychologiczną stroną autorytetu pedagogicznego.

Z socjologicznego punktu widzenia autorytet pedagogiczny danej instytucji poprzedza relację między nią jako nadawcą a odbiorcą. Tym właśnie różni się przekaz pedagogiczny od wszelkiej innej formy komunikacji. Społeczność określa i niejako nadaje autorytet pedagogiczny instytucjom, ich członkom i wytworom, których celem jest wychowanie młodego pokolenia, czyli jego socjalizacja. Proces ten jest konieczny, żeby zapewnić skuteczność pracy wychowawczej. Postawy adeptów wobec instytucji wychowawczych są więc do pewnego stopnia ukształtowane przez społeczeństwo, dzięki czemu są oni gotowi do przyjęcia głoszonych przez te instytucje zasad jako punktu odniesienia dla własnych zachowań.

Jeśli zatem chcemy mówić o roli i autorytecie telewizji w dziedzinie wychowania, musimy przede wszystkim zapytać, jak wygląda relacja pedagogiczna telewizji w stosunku do innych instytucji w świadomości młodzieży, jaki wpływ na własne postępowanie ona jej przypisuje.

Podstawą naszej analizy są obliczenia statystyczne, mające na celu wykrycie wskaźnika ważności roli telewizji jako autorytetu pedagogicznego w zestawieniu z autorytetem wychowawczym przeznaczonych do tego celu instytucji. Biorąc pod uwagę te wskaźniki, miejsce telewizji w hierarchii różnych instytucji w świadomości młodzieży belgijskiej przedstawia się następująco⁵:

rodzice	843,6
koledzy	819,1
książki	553,0
profesorowie	550,0
telewizja	401,0
gazety	395,0
Kościół	371,0

⁴ Por. J. B a u d r i l l a r d. *La morale des objets, fonction, signe et logique de classe*. "Communications" 1969 nr 13 s. 43. Interesujące są również pod tym względem uwagi J. Anderegg'a odnośnie do pojęcia pola odniesienia (*Bezugsfeld*) i trzech rodzajów komunikacji: komunikacja rzeczywistości (*Sachkommunikation*), komunikacja fikcyjna (*Fiktiv-kommunikation*) i komunikacja schematyczna (*schematische Kommunikation*) (*Fiktionalitaet, Schematismus und Sprache der Wirklichkeit. Methodologische Ueberlegungen*. W: *Unterhaltungsliteratur*. Hrsg. J. Hienger. Goettingen 1975 s. 17-23.

⁵ Pytanie brzmiało: „Zdaniem Pana(i), skąd młodzież czerpie przede wszystkim inspiracje dla swego postępowania (proszę ponumerować wymienione źródła inspiracji według ważności od 1 do 10. Przy najważniejszym proszę postawić liczbę 1): koledzy (koleżanki), gazety (czasopisma), film, profesorowie (szkoła), telewizja, radio, Kościół, książki, rodzice, inne źródło (jakie?)”. By pełniej prześledzić ważność przypisywaną przez badaną młodzież poszczególnym źródłom inspiracji a nie ograniczać się tylko do wyboru danego źródła na pierwszym miejscu, skonstruowaliśmy tzw. wskaźnik ważności inspiracji. Zastosowaliśmy przy tym następujące działanie: pomnożyliśmy procenty dotyczące wyboru poszczególnych źródeł inspiracji przez wartości (liczby) od 10 do 1. Przez 10 pomnożyliśmy procenty dotyczące źródła inspiracji postawionego na pierwszym miejscu; przez 9 na drugim miejscu, itd. Sumując uzyskane liczby z wszystkich wyborów danego źródła otrzymaliśmy wskaźnik jego ważności. Teoretycznie mógł on się wahać od 1000 (gdyby 100% respondentów wybrało jakieś źródło na pierwszym miejscu) do 100 (gdyby wszyscy respondenci wybrali je dopiero na ostatnim, dziesiątym miejscu).

kino	368,3
radio	326,5
inne	302,6

Jak wynika z tabeli, telewizja jest stawiana przez młodzież belgijską dopiero na piątym miejscu jako źródło modeli zachowania, zajmuje dosyć dalekie miejsce za rodzicami i przyjaciółmi. W świadomości młodzieży ekran telewizyjny przegrywa więc wyraźnie jako autorytet pedagogiczny przy wyborze takiej czy innej formy postępowania.

Różnica między telewizją a rodzicami jako najwyższym autorytetem wychowawczym w świadomości młodzieży jest bardzo znacząca. Wskaźnik ważności obliczony dla obu elementów wskazuje na różnicę aż 442,4 punktów. Fakt ten jest zaskakujący w konfrontacji ze stereotypowymi sędami na temat wpływu telewizji na młodzież, które przypisują małemu ekranowi bardzo dużą rolę w tym zakresie. Tymczasem, jak wynika z naszych badań, sama młodzież nie przypisuje telewizji tak znacznej roli w wyborze jakiejś formy swego zachowania. Nie przesądzając o ostatecznych skutkach jakiegoś programu telewizyjnego w zachowaniu poszczególnych młodych widzów, należy jednak podkreślić, że zasady postępowania przekazane przez rodziców, przyjaciół, książki i szkołę cieszą się w świadomości młodzieży większym uznaniem niż proponowane przez telewizję. Wydaje się więc, że mimo iż telewizja, podobnie jak inne środki masowego przekazu, zmodyfikowała rolę instytucji wychowawczych i odebrała im wyłączność, np. w zakresie informacji, nie podważyła zasadniczo ich autorytetu pedagogicznego i ich funkcji wychowawczych. Chociaż wychowanie jest ściśle związane z informacją, funkcja telewizji jako źródła informacji nie może być identyfikowana z jej rolą wychowawczą lub antywychowawczą. Zasadniczą kwestią jest bowiem tutaj postawa telewidza wobec informacji przekazywanej przez ekran telewizyjny.

Spojrzenie młodzieży belgijskiej na telewizję jako mniej ważne źródło modeli postępowania niż instytucje wychowawcze odzwierciedla istniejącą i uznaną w danym społeczeństwie hierarchię instytucji. W świadomości młodzieży istnieje rozróżnienie między instytucjami wychowawczymi sensu stricto a tymi, które nie są przeznaczone w pierwszym rzędzie do funkcji wychowawczych. Nasi respondenci przyznają większy wpływ na swoje zachowanie tym instytucjom, które cieszą się większą powagą w społeczeństwie. Przeciwnie, modele zachowań proponowane przez instytucje nie powołane do celów wychowawczych są dla badanej młodzieży mniej ważne.

Fakt, że wśród źródeł inspiracji postępowania ocenianych przez młodzież bardzo pozytywnie znajdują się „koleżdy” i że Kościół – instytucja *par excellence* wychowawcza – zajmuje dopiero siódmą pozycję, nie przeczy naszej hipotezie o uznawaniu przez młodzież wyższości autorytetu instytucji wychowawczych nad czynnikami nie powołanymi bezpośrednio do tej funkcji. Grupy rówieśników czy przyjaciół zawsze odgrywały ważną rolę w procesie wychowania. Dotychczas – czasem zbyt jednostronnie – podkreślano jednak przede wszystkim aspekt psychologiczny tego zagadnienia. Tymczasem mimo pozornej niezależności tzw. grup nieformalnych – przyjaciół czy kolegów – od oficjalnych czynników wychowawczych, stanowią one w dużej mierze przedłużenie instytucjonalnej działalności wychowawczej w danym społeczeństwie. Dzieje się tak dzięki istnieniu podwójnej kontroli w procesie wychowawczym. Istnieje bowiem bardziej lub mniej bezpośrednia kontrola młodzieży przez rodziców, szkołę, Kościół i inne instytucje, które czuwają nad tym, aby mieć „dobrych przyjaciół”, „dobrych kolegów”, takich, których zachowanie nie odbiega od zasad głoszonych przez te instytucje. Wybór kolegów nie jest więc jedynie zależny od samej młodzieży, lecz jest uwarunkowany przynajmniej częściowo przez wymienione czynniki zewnętrzne. Poza tym istnieje kontrola bardziej pośrednia, która opiera się na mechanizmach psycho-społecznych upodobań i preferencji w doborze przyjaciół. Są one znowu w znacznej mierze podyktowane aspiracjami odpowiadającymi normom i wartościom środowiska społecznego, z którego młodzież się wywodzi. Zasadniczo bowiem ludzie dobierają sobie przyjaciół uznających podobne wartości, mających podobne zainteresowania. Ten drugi rodzaj kontroli jest częstszy i bardziej skuteczny, chociaż mniej zauważalny. Zrozumiałe jest zatem, że jeśli mają miejsce dwie wyżej wymienione formy kontroli w wyborze przyjaciół, grupy koleżeńskie mogą stanowić jeden ze środków wychowawczych podporządkowanych instytucjom, którym powierzona jest socjalizacja młodego pokolenia.

Fakt, że badani młodzi telewidzowie belgijscy uważają Kościół za mniej ważne źródło inspiracji swego postępowania, cytowane rzadziej niż profesorowie, książki a nawet telewizja czy gazety – nie mówiąc już o rodzicach lub grupach koleżeńskich (siódme miejsce na dziesięć możliwych) – jest bardziej skomplikowany – niż tłumaczy to znany stereotyp mówiący o laicyzacji Zachodu. Bez wątpienia zjawisko to wiąże się częściowo z postępem laicyzacji wychowania i zmniejszaniem wpływu Kościoła w tym zakresie. Trzeba tu jednak odróżnić autorytet Kościoła jako instytucji od autorytetu zasad postępowania, które on zaleca. Młodzież w dużym stopniu

uznaje wartość chrześcijańskich modeli etycznych, odrzuca jednak często autorytet Kościoła jako instytucji mającej decydować o podporządkowaniu się jednostki takim czy innym zasadom i nakazywać jej takie czy inne postępowanie. Młodzież odwołuje się raczej bezpośrednio do chrześcijańskich treści, chrześcijańskich zasad etycznych a nie do instytucji kościelnych. Poza tym uniwersalność pewnych norm i wartości głoszonych przez Kościół sprawia czasem, że młodzież w społeczeństwie pluralistycznym nie zawsze łączy je z instytucją Kościoła⁶.

Ogólnie rzecz biorąc, na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że młodzież łatwiej zgadza się z samymi zasadami czy prawem niż z autorytetem prawodawcy (instytucji), która ich zdaniem zbyt ingeruje w życie jednostki, ogranicza jej wolność osobistą, a zatem i wolność wyboru. Nie wyklucza to jednak faktu, że w świadomości młodzieży istnieje przekonanie o wyższości instytucji wychowawczych jako źródła inspiracji w postępowaniu niż telewizji. Spadek autorytetu Kościoła lub innych instytucji wychowawczych świadczyłby raczej o zmianach dotyczących hierarchii instytucji wewnątrz klasycznego systemu wychowania niż o zaniku autorytetu tych instytucji w świadomości młodzieży. Telewizja uważana jest przez młodzież w pierwszym rzędzie jako instytucja rozrywkowa a nie wychowawcza. Dwie trzecie uczniów (67,5%) pytanym, czy programy telewizyjne czegoś ich uczą, odpowiedziało przecząco⁷.

Wyniki naszych badań potwierdzają również, jak się wydaje częściowo hipotezę stawianą przez P. Bourdieu i J.-Cl. Passeron dotyczącą szkoły. Zdaniem tych autorów, ponieważ jedynie szkoła uważana jest przez społeczeństwo za instytucję powołaną do nauczania, ona tylko może sankcjonować zdobytą wiedzę. Wiedza teoretyczna lub praktyczna zdobyta poza oficjalnymi, społecznie upoważnionymi do tego instytucjami jest dewaloryzowana⁸. Podobnie sprawa przedstawia się w zakresie wychowania. Telewizja nie będąc uznawana przez społeczeństwo za instytucję wychowawczą ma również niewielki autorytet pedagogiczny w oczach młodzieży. Taka postawa wobec tego środka masowego przekazu jest zrozumiała – trudno zgodzić się z wpływem na nasze postępowanie czegoś, co z góry zostało zaklasyfikowane społecznie do środków rozrywkowych a nie wychowawczych. Żeby nie deprecjonować swego postępowania, młodzież wystrzega się uznania związków między oglądanymi programami telewizyjnymi a swoim zachowaniem. Wszystko to potwierdza również hipotezę, że to czego dana społeczność – w której zdobycie przywilejów jest ściśle związane z posiadaniem cenzusów określonych instytucji – nie docenia, jest również traktowane przez młodzież jako mniej wartościowe. Fakt odmawiania wartości wychowawczej telewizji bardziej zaakcentowany u młodzieży pochodzącej z klas uprzywilejowanych, których pozycja społeczna opiera się w znacznej mierze na formacji instytucjonalnej, wzmacnia jeszcze to twierdzenie. Nie przeczy również temu analogiczna postawa respondentów pochodzących z klas znajdujących się na dole drabiny społecznej. Świadomość braku odpowiednich kompetencji wynikających z nieposiadania usankcjonowanych przez powołane do tego instytucje tytułów, mimo zdobytej wiedzy w danym zakresie, np. za pośrednictwem telewizji, prowadzi również u tej młodzieży do odmawiania srebrnemu ekranowi roli formacyjnej. Uzyskane za jego pośrednictwem umiejętności nie zmieniają bowiem w niczym statusu społecznego widzów.

Podsumowując omawianą w tym paragrafie problematykę można stwierdzić, że z punktu widzenia psychospołecznego na autorytet pedagogiczny u młodzieży składa się:

- uznanie przez społeczeństwo wagi przekazywanych treści,
- uznanie sposobu ich przekazywania,
- uznanie kompetencji tych, którzy je głoszą.

⁶ Zapewne byłoby interesujące pogłębienie korelacji między zaangażowaniem religijnym a zapatrywaniem się na rolę telewizji w wychowaniu i posługiwanie się nią w ramach czasu wolnego. Przekraczało to jednak ramy naszych badań. Inne studia dotyczące postaw religijnych u młodzieży belgijskiej pozwalają na przytoczoną interpretację. Por. np. XX. *De jonge mensen en het geloof*. „Forum” (NSKO) 12:1976 s. 4-6; F. D a s s e t o, A. B a s t e n i e r. *Ethique, pratique religieuse et socialisation des fils d’immigrés italiens en Belgique*. „Social Compas” 28:1979 s. 125-143; R. C. F o x. *Is religion important in Belgium?* „Archives européennes de sociologie” 23:1982 nr 1 s. 3-38.

⁷ Pytanie brzmiało: „Czy nauczył(a) się czegoś Pan(i) z telewizyjnych programów rozrywkowych? Nie Tak (co np.?)”.

⁸ B o u r d i e u, P a s s e r o n. *La reproduction* s. 57, również tamże s. 43, 253.

Zakwestionowanie przez społeczeństwo jednego z tych elementów powoduje rezerwę odbiorcy również wobec innych aspektów danego przekazu. Należy podkreślić, że odnosi się to szczególnie do komunikatów natury pedagogicznej, które różnią się od wszelkich innych komunikatów tym, że ich oddziaływanie wiąże się z uznaniem przez odbiorcę – nie zawsze świadomym – hierarchicznego charakteru instytucji, które je przekazują. Ponieważ w tej hierarchii telewizja zajmuje niezbyt wysokie miejsce, stąd jej formacyjne oddziaływanie jest zakwestionowane przez społeczeństwo, a zatem i przez młodzież, której świadomość jest przez nią kształtowana.

III. POSTAWY MŁODZIEŻY WOBEC ALTERNATYWNYCH MODELI PREZENTOWANYCH PRZEZ TELEWIZJĘ

Aby określić rolę ekranu telewizyjnego w procesie formacji młodzieży, należy również przeanalizować jej postawę w sytuacjach, kiedy modele zachowania prezentowane w programach telewizyjnych odbiegają od tych, które są zalecane przez instytucje wychowawcze. Problem ten jest bardzo złożony. W naszych rozważaniach ograniczymy się do rozpatrzenia kwestii wyboru między modelami postępowania przedstawionymi przez telewizję a przekazywanymi przez klasyczne instytucje wychowawcze, gdy pozostają one z sobą w wyraźnym konflikcie.

Aby lepiej naświetlić ten problem należy przypomnieć, że dla zapewnienia równowagi życia społecznego istnieją mechanizmy, które mają zagwarantować przestrzeganie zasad postępowania przyjętych przez dane społeczeństwo. Działanie tych mechanizmów jest szczególnie ważne w sytuacjach, kiedy członkowie jakiejś społeczności spotykają się z innymi modelami zachowania, różniącymi się od ich własnych. W takiej sytuacji może nastąpić zachwianie równowagi psychicznej w zakresie przekonań danej jednostki dotyczących reguł postępowania przyjętych w danym środowisku, a nawet do zaakceptowania nowych form zachowania. Niedopuszczenie do zakwestionowania słuszności głoszonych norm postępowania jest jednym z podstawowych celów każdej instytucji wychowawczej. Zwykle starano się zakazywać okresowo lub stale kontaktu z takimi treściami, które nie zgadzały się z wartościami i normami wpajanymi przez instytucje wychowawcze.

Telewizja, książka i film ułatwiają możliwość kontaktu z innymi modelami postępowania, które mogą stać w sprzeczności z zasadami głoszonymi przez rodziców, szkołę, Kościół itp. Społeczne mechanizmy obronne – jak już wspomnieliśmy – zapobiegają jednak łatwej akceptacji tych nowych form postępowania. Fakt, że młodzież ogląda programy, których treść może nie odpowiadać zasadom przyjętym w danym społeczeństwie, nie oznacza jeszcze, że je akceptuje. Młodzi telewidzowie stykający się z innymi formami zachowania na srebrnym ekranie konfrontują je bowiem – świadomie lub podświadomie – z normami i wartościami, które wpajano im w rodzinie, w Kościele lub w szkole. Przy takiej konfrontacji liczy się nie tylko treść danych przekazów, ale – jak to już wcześniej podkreślaliśmy – także autorytet ich źródła. Poza tym prezentowane w telewizji modele postępowania są zazwyczaj różnorode i mogą sobie nawzajem przeczyć, a to zmniejsza również ich oddziaływanie.

Poniższe zestawienie przedstawia na podstawie badań empirycznych, jak wyglądałyby postawy i wybory młodzieży w wypadkach konfliktowych, tzn. wówczas, gdy prezentowane przez telewizję formy zachowania pozostają w opozycji do tych, które wpoili jej instytucje wychowawcze⁹:

- 65% młodzieży postępowałoby zgodnie z zasadami zalecanymi przez rodziców (a 35% zgodnie z telewizją),
- 56% zgodnie z zaleceniami Kościoła,
- 52,5% zgodnie z zaleceniami profesorów (szkoły),
- 47,8% zgodnie z opinią kolegów.

Przytoczone dane statystyczne potwierdzają również postawioną w pierwszym paragrafie naszą hipotezę, że w świadomości badanej młodzieży autorytet pedagogiczny instytucji wychowawczych jest wciąż większy niż

⁹ Pytanie brzmiało: „Czy zgodziłby się Pan (zgodziłaby się Pani) z kolegą – koleżanką, którzy postępowaliby zgodnie z tym, co widzieli w telewizji, chociaż to nie zgadzałoby się:

- z ich rodzicami tak nie
- z ich kolegami (koleżankami) tak nie
- z ich profesorami (szkołą) tak nie
- z ich religią (Kościółem) tak nie”

telewizji. Dyskusje z uczniami prowadzą do tego samego stwierdzenia. Im większą powagą cieszy się instytucja w środowisku, do którego należy badana młodzież, tym bardziej opowiada się ona za zasadami głoszonymi przez tę instytucję. Przejawia się to w częstszym inspirowaniu się tymi zasadami w życiu i częstszym odrzucaniu modeli postępowania prezentowanymi przez telewizję, jeżeli nie są one zgodne z tymi zasadami. Warto podkreślić, że autorytet rodzicielski posiada wciąż decydujące znaczenie.

Godny uwagi jest tutaj fakt, że młodzi telewidzowie belgijscy pochodzący ze środowisk, gdzie telewizja jest raczej kontestowana, tzn. ze środowisk bardziej wykształconych, przypisują jej większe znaczenie jako punktowi odniesienia w zachowaniu niż ci, którzy pochodzą z warstw mniej wykształconych, gdzie, ogólnie rzecz biorąc, istnieje bardziej pozytywne nastawienie do srebrnego ekranu. Ta pozorna sprzeczność zdaje się wynikać stąd, iż w środowiskach bardziej wykształconych wpływ rodzicielski na dzieci opiera się nie tyle na autorytecie rodzicielskim, ile na perswazji rodziców. Telewizja może tu być częściej brana pod uwagę, gdyż oglądanie jej programów częściej podlega dyskusji. W środowiskach mniej wykształconych autorytet rodzicielski jest bardziej tradycyjny, tzn. opiera się na społecznym uznaniu władzy rodzicielskiej. Telewizja jako instytucja nie posiadająca odpowiedniego statusu społecznego w dziedzinie wychowania jest tutaj mniej brana pod uwagę w kwestiach wychowawczych.

Interesująca jest również postawa badanej młodzieży odnośnie do konfrontacji autorytetu telewizji z autorytetem szkoły. Okazuje się, że jedynie uczniowie szkół technicznych uważają srebrny ekran jako czynnik posiadający tę samą niemal wagę co szkoła w przyjęciu takiej czy innej formy postępowania. Postawę tę można zrozumieć, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że szkoła techniczna jest uważana przez młodzież jako instytucja raczej przygotowująca do zawodu niż wychowawcza. Charakter techniczno-zawodowy większości przedmiotów uczonych w tego rodzaju szkołach wzmacnia przekonanie uczniów, że formacja takich czy innych zachowań nie jest zadaniem tej szkoły.

Następnym wskaźnikiem ograniczonej roli formacyjnej telewizji w świadomości młodzieży jest fakt, że przypisuje ona jej wpływ przede wszystkim w zakresie takich dziedzin życia osobistego lub społecznego, które uważane są przez nią za mniej istotne. Hierarchie tę przedstawia poniższe zestawienie¹⁰. Badana młodzież uważa, że telewizja ma wpływ na:

– organizację czasu wolnego	31,3%
– wzrost ogólnej wiedzy	24,0%
– kontakty społeczne	18,7%
– zachowania w rodzinie	15,4%
– wykształcenie	7,4%
– zaangażowanie religijne	1,6%
– wybór zawodu (studiów)	0,9%
– inne dziedziny	0,7%

IV. POSTULAT KONTROLI ROZRYWKI TELEWIZYJNEJ W ŚWIADOMOŚCI MŁODZIEŻY

Kiedy mówimy o wychowaniu, nie możemy pominąć zagadnienia tzw. kontroli społecznej. Jest ona istotna dla każdego rodzaju formacji. Stopień akceptacji tej kontroli stanowi jeden z zasadniczych wskaźników podporządkowania się instytucji wychowawczej, która tę kontrolę wykonuje. Odrzucenie jej oznacza zanegowanie autorytetu pedagogicznego danej instytucji wychowawczej, a co za tym idzie ograniczenie jej wpływu na formację.

Aby więc określić siłę oddziaływania telewizji w zakresie wychowania młodzieży, trzeba również przeanalizować, w jakim stopniu młodzież akceptuje kontrolę w odbiorze programów telewizyjnych. Należy

¹⁰ Pytanie brzmiało: Zdaniem Pana(i) telewizja ma wpływ szczególnie (Proszę ponumerować zgodnie z ważnością od 1 (najważniejsze) do 10) na:

– kontakty społeczne	– organizację czasu wolnego
– zachowanie w rodzinie	– wybór zawodu (studiów)
– wzrost ogólnej wiedzy	– zaangażowanie religijne
– wykształcenie	– inną dziedzinę (jaką?)

przypomnieć, że chodzi tu o telewizję jako formę rozrywki, a rozrywka uważana jest zasadniczo jako zajęcie w ramach czasu wolnego nie podlegające kontroli.

Każda forma kontroli rozrywki telewizyjnej, czy to dotycząca jej produkcji czy emisji, ma na celu sterowanie zachowaniem odbiorców. Chodzi ostatecznie o to, by oglądanie programów nie wchodziło w kolizję z procesem przekazywania norm i wartości i było podporządkowane instytucjom wychowawczym. Ewentualna akceptacja przez młodzież kontroli tej formy rozrywki może być uważana jako wskaźnik uznawania konieczności podporządkowania telewizji systemom formacyjnym.

Aby uniknąć zahamowań psychologicznych respondentów, pytanie dotyczyło konieczności lub potrzeby zakazu nadawania pewnych programów a nie zakazu ich oglądania¹¹. 58,2% badanych uczniów opowiedziało się za zabronieniem w pewnych wypadkach niektórych emisji telewizyjnych. Więcej niż połowa zgadza się zatem na poddanie telewizji kontroli zewnętrznej, uważa, że wyświetlanie programów rozrywkowych powinno odpowiadać pewnym celom bardziej podstawowym niż tylko dostarczanie rozrywki. Sześciu młodych widzów na dziesięciu uważa, że rozrywka telewizyjna nie może posiadać nieograniczonej niczym wolności. Nietrudno zrozumieć, że chodzi tu o podporządkowanie telewizji wymogom wychowawczym.

Akceptacja społecznej kontroli telewizji, a nawet domaganie się jej przez młodzież, nabiera jeszcze większego znaczenia, jeśli weźmiemy pod uwagę psychologiczną tendencję młodzieży do wymykania się spod kontroli rodziców i innych instytucji wychowawczych. Trudno przyjąć, by akceptacja kontroli telewizji wynikała z potrzeb psychologicznych młodzieży. Widać, że młodzież broniąc swej niezależności osobistej w sytuacjach bezpośredniej ingerencji w ich życie, np. w zakresie dysponowania czasem wolnym, akceptuje mimo to wpojona jej zasadę podporządkowania rozrywki wychowaniu.

Akceptacja kontroli rozrywki nie budziłaby większego zdziwienia, gdyby chodziło o wychowawców. Tymczasem jest ona wyrażana przez wychowanków. Należy więc przyjąć, że mimo psychologicznych trudności młodzieży w związku z instytucjami wychowawczymi, przyjęte w społeczeństwie zasady podporządkowania rozrywki wychowaniu zostały przez nią zasymilowane, co ujawnia się w jej postawie wobec telewizji.

Młodzież opowiadająca się za kontrolą programów telewizyjnych bierze pod uwagę szczególnie wiek widzów:

- 63,4% respondentów jest za cenzurą programów dla dzieci,
- 59,1% dla dorastającej młodzieży,
- 51,9% dla starszej młodzieży,
- 48,6% dla dorosłych.

Jak widać, postawa badanej młodzieży wyraża podstawową zasadę wychowawczą, według której w miarę zaawansowania procesu formacji można ograniczyć kontrolę, przyjmując, że kontrola zewnętrzna zastąpiona jest wówczas kontrolą wewnętrzną, tzn. świadomym podporządkowaniem się normom i wartościom, które zostały jednostce wpojone w procesie wychowawczym. Najbardziej intensywna kontrola programów, zdaniem badanych, powinna dotyczyć dzieci i młodzieży. Odzwierciedla to dążenie instytucji wychowawczych, by telewizja nie utrudniała procesu wychowania i podlegała ich kontroli.

Młodzież stawia również wymagania wobec poziomu programów rozrywkowych. W jej ocenie nie wystarcza tylko ludyczna wartość tych programów. Bierze ona również pod uwagę fakt, w jaki sposób mogą one wpływać na formację widzów. Taka postawa młodzieży wobec telewizji jest tym bardziej wyraźna im status społeczno-kulturalny rodziny młodego widza jest wyższy. W środowiskach o niższym statusie społeczno-kulturalnym – jak wynika z naszych badań – w mniejszym stopniu wymaga się, by rozrywka była zarazem czynnikiem wychowawczym. Nie oznacza to jednak, że akceptuje się tam rozrywkę będącą w kolizji z wychowaniem.

Opinie młodzieży dotyczące programów telewizyjnych wyrażają obawę przed deformacyjną rolą telewizji. Zauważa się wręcz przypisywanie jej takiej roli. Opinie te odzwierciedlają przynajmniej w pewnej mierze

¹¹ Pytanie brzmiało: Czy zgodziłby się Pan (zgodziłaby się Pani) z kolegą lub koleżanką, którzy twierdziłby, że można nadawać w telewizji wszystko byleby tylko było to zabawne?

- | | |
|---|-----------|
| – w programach dla dzieci | tak – nie |
| – w programach dla dorastającej młodzieży | tak – nie |
| – w programach dla starszej młodzieży | tak – nie |
| – w programach dla dorosłych | tak – nie |

stereotypy – ukształtowane często przez instytucje wychowawcze – mówiące o szkodliwości telewizji w zakresie wychowania dzieci i młodzieży¹².

Mimo że nasze badania wykazały ciągłą jeszcze wyższość autorytetu instytucji wychowawczych nad telewizją w świadomości młodzieży, można oczywiście postawić pytanie, czy młodzież na skutek ciągłej konfrontacji różnorodnych form postępowania, które lansuje telewizja, nie traci z czasem możliwości rozgraniczenia tego, co zalecają instytucje wychowawcze od tego, co proponuje telewizja, tym bardziej że wybory pewnych modeli postępowania nie dokonują się na płaszczyźnie świadomej, lecz nieraz automatycznie, bez uświadomienia sobie tego skąd te modele pochodzą. Można postawić ogólną hipotezę, że im mniej młodzież zdaje sobie sprawę ze sprzeczności oglądanych w telewizji modeli zachowań z normami zgłoszonymi przez instytucje wychowawcze, tym bardziej mogą one wpływać na jej zachowanie. W takim wypadku nie następuje bowiem w świadomości młodzieży konfrontacja autorytetów. Zwykle jednak im większym autorytetem pedagogicznym cieszy się u młodzieży jakaś instytucja wychowawcza, tym mniejszą wagę przypisuje ona telewizji jako punktowi odniesienia w swoim postępowaniu.

Stwierdzenia dotyczące stopniowego oddzielania nadawcy od jego komunikatu w świadomości odbiorcy, znane pod nazwą *sleepers defect*¹³ potwierdzają nasze spostrzeżenia dotyczące ograniczonej roli formacyjnej telewizji u badanej młodzieży. Według tej teorii z biegiem czasu zapomina się, skąd posiadamy daną informację. Proces zapominania źródła informacji zachodzi tym szybciej, im mniejsze znaczenie miało ono w oczach odbiorcy. Można by zatem sądzić, że wszystkie informacje (również otrzymane za pośrednictwem telewizji), które pozostają w pamięci odbiorcy po zapomnieniu ich nadawców będą na niego oddziaływały w ten sam sposób. Tak się jednak nie dzieje. Informacja, która kiedyś nie została w pełni zaakceptowana ze względu na rezerwę, jaką miał odbiorca do nadawcy również szybciej zaciera się w pamięci.

Ostatecznie więc proces tego oddziaływania układałby się w następujący mechanizm:

- w momencie percepcji programów telewizyjnych istnieje w świadomości młodzieży pewien dystans powodujący cenzurę w przyjmowaniu oglądanych treści, szczególnie sprzecznych z poglądami autorytetów pedagogicznych;
- cenzura ta działa na płaszczyźnie psychologicznej także później, powodując, że modele zachowania oglądane w telewizji szybciej zacierają się w pamięci młodzieży;
- jeżeli nawet pewne przekazy telewizyjne pozostają w jej pamięci, ale nie zgadzają się z aktualnymi przekazami ważnego autorytetu, to zostają zakwestionowane.

V. WNIOSKI KOŃCOWE

Z przeprowadzonych analiz nie można jednak wyprowadzić wniosku, że treści, z jakimi zapoznaje się młodzież na szklanym ekranie, pozostają bez jakiegokolwiek wpływu na nią. Wpływ ten może być w pewnych wypadkach nawet znaczny. Nie zależy on jednak tylko od istnienia samej telewizji, od programów, jakie ona nadaje, lecz także od więzów, jakie łączą młodych widzów z systemem formacyjnym, czyli różnymi instytucjami wychowawczymi oraz normami i wartościami, które one przekazują. Im więzy te są głębsze, żywsze, tym bardziej odbiór programów telewizyjnych jest konfrontowany z modelami zachowania wyniesionymi z rodzin, szkoły czy Kościoła. W świadomości młodzieży belgijskiej istnieją mechanizmy psychologiczne będące przedłużeniem mechanizmów społecznych, które ograniczają bezpośredni wpływ telewizyjnych programów rozrywkowych na kształtowanie opinii i postaw młodzieży. Ogólnie wyrażają się one w tym, że młodzież przypisuje ciągle jeszcze mniejszy autorytet pedagogiczny srebrnemu ekranowi niż klasycznym instytucjom wychowawczym. Niemniej niektóre z nich, np., jak wynika z badań, instytucja Kościoła, wydają się stopniowo tracić przewagę nad telewizją. Rodzina natomiast stanowi jeszcze bez wątpienia główną przeciwwagę telewizji.

¹² Por. np. L. M a n d e r. *Schaft das Fernsehen ab*. Reinbek 1979; M. W i n n. *Die Droge im Wohnzimmer*. Reinbek 1979.

¹³ Por. G. I. S c h u l m a n, Ch. W o r r a l. *Sallience patterns, source credibility and the sleeper effect*. „Public Opinion Quarterly” 23:1964 s. 371-382; zob. również C. L. H o v l a n d, W. W e i s s. *The influence of source credibility on communication effectiveness*. „Public Opinion Quarterly” 15:1951 s. 635-650; S. M i k a. *Badania nad wiarygodnością nadawców*. W: *Telewizja i społeczeństwo*. Pod red. M. Czerwińskiego. Warszawa 1980 s. 184-201.

Ewolucja sytuacji psycho-społecznej rodziny, jaką obserwujemy w Belgii, będzie dotyczyła zapewne również roli, którą może w przyszłości odegrać telewizja w wychowaniu młodzieży. Śledzenie tej ewolucji w różnych krajach wydaje się więc interesujące. Empiryczne studia porównawcze mogłyby przyczynić się do głębszego zrozumienia zagadnienia, w jaki sposób telewizja ingeruje w proces wychowawczy.

Ernest G e l l n e r. *Narody i nacjonalizm* Tłum. T. Hołówka. Warszawa 1991 ss. 173. PIW.

Dobrze się chyba stało, że polski przekład książki E. Gellnera *Narody i nacjonalizm* ukazał się właściwie teraz, gdy problematyka narodu – rzeczywistości zawsze interesującej a jednocześnie nieustannie wymykającej się definicjom i klasyfikacjom – uzyskuje dodatkowy walor w obliczu wyzwania, jakim są wydarzenia w Europie Środkowej i Wschodniej. Inna sprawa, że analogiczne zjawiska zachodzą od kilku dziesięcioleci w krajach postkolonialnych, a jeśli nie towarzyszy temu szersze zainteresowanie to należy to złożyć na karb naszego europocentryzmu. Faktem jest – i o tym mówi praca Gellnera – iż konflikty etniczne i wojujące ideologie nacjonalistyczne pojawiają się na pewnym etapie rozwoju społecznego. Stąd wiele ich właśnie w rejonach peryferyjnych, podczas gdy centrum współczesnego świata ma je na ogół poza sobą. Bliższe wyjaśnienie stanu obecnego i przyszłości narodów i nacjonalizmu (rozumianego jako zasada polityczna postulująca wzajemne przystawanie organizmów państwowych i jednostek narodowościowych) wymaga prześledzenia głównych tez Gellnera. Autor wyróżnia trzy fazy rozwoju ludzkości: preagrarną, agrarną i industrialną. W fazie preagrarniej – w społecznościach myśliwskich i zbierackich – organizacji państwowej w ogóle nie ma, zatem mówienie o nacjonalizmie i narodach nie ma sensu. Społeczeństwa agrarne organizują się już, choć nie wszystkie, w państwa. Ale i tu wobec wyraźnych dystansów społecznych między „górami” a „dołami” oraz znacznych różnicowań „dołów” (będących oddzielnymi, małymi wspólnotami lokalnymi i wobec stabilności tego układu, nigdy nie powstanie kulturowa jednorodność, która warunkuje powstanie nacjonalizmu i narodu.

Istotna różnica zachodzi pod tym względem w społeczeństwie industrialnym, opartym na idei nieustannego rozwoju, który wymaga dużej mobilności zawodowej i społecznej oraz – co najważniejsze – kulturowej homogeniczności (wymaga tego konieczność ciągłego i precyzyjnego porozumiewania się członków społeczeństwa industrialnego). Wobec tego nieodzowny jest ujednolicony system kształcenia. Funkcjonowanie tego rozbudowanego i kosztownego systemu edukacyjnego jest w stanie zapewnić tylko jeden rodzaj organizacji społecznej – państwo. Nacjonalizm jest więc rezultatem ewolucji życia społecznego: kultura i państwo dopasowują się wzajemnie. Kultura w dobie industrialnej jest oczywiście kulturą wyższą, a więc piśmienną i jednolitą dla wszystkich (w odróżnieniu od kultur lokalnych i niepiśmiennych stadium agrarnego).

Homogeniczność kulturowa nie jest – wbrew potocznym przeświadczeniom – rezultatem nacjonalizmu, lecz odwrotnie – jego warunkiem. Gellner wykazując, iż nacjonalizm jest fenomenem epoki industrialnej burzy ten i inne mity ideologii nacjonalistycznych. Weźmy na przykład przekonanie, iż narody istnieją w sposób naturalny, tak jak rodzaje i gatunki przyrodnicze, należy je tylko „rozbudzić”. Tymczasem „realnie istnieje tylko nacjonalizm, który czasem przekształca zastane kultury w narody, czasem kultury owe wymyśla, a często je unicestwia”. Nacjonalizm jest wszakże „krystalizacją zbiorowości nowych, pasujących do obecnych warunków, choć posługujących się jako surowcem czynnikami kulturowymi, historycznymi itp., które zostały odziedziczone z poprzedniej epoki” (s. 64-65).

Szczegółowa charakterystyka nacjonalizmu służy autorowi do zdefiniowania narodu, stawia on bowiem tezę, iż to nacjonalizm stwarza narody, a nie na odwrót. Naród ostatecznie jawi się jako fuzja woli, kultury i państwa. „Ludzie pragną być zjednoczeni z tymi i jedynie z tymi, którzy uczestniczą w tej samej kulturze. Państwa pragną zatem rozciągać swe granice tak, aby obejmowały daną kulturę; pragną jej strzec i ją popierać w zasięgu swojej władzy” (s. 72).

Jednym z ciekawszych fragmentów pracy Gellnera jest przeprowadzona typologia nacjonalizmów oparta na trzech kryteriach: władzy, dostępu do wykształcenia oraz jednolitości lub zróżnicowania kultury. Również charakterystyka jednego z wyróżnionych typów nacjonalizmu – nacjonalizmu diaspory, któremu poświęca autor osobny paragraf, należy do najcelniejszych fragmentów książki.